

Haciendo comunidad para los derechos humanos en el IED Acacia II



Alejandro Zuluaga Martínez



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Haciendo comunidad para
los derechos humanos en el
IED Acacia II

Haciendo comunidad para los derechos humanos en el IED Acacia II

Alejandro Zuluaga Martínez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Esta publicación se circunscribe dentro de la línea de investigación Sistemas Sociales y Acciones Sociales del ILAE registrada en Colciencias dentro del proyecto Educación, equidad y políticas públicas.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8492-72-8

© ALEJANDRO ZULUAGA MARTÍNEZ, 2014
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2014
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ (1927-2014)

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO	
PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	17
I. Planteamiento del problema	17
A. Objetivos respecto al problema	19
II. Objetivos	19
A. Objetivo general	19
B. Objetivos específicos	20
CAPÍTULO SEGUNDO	
ANTECEDENTES DEL PROYECTO	21
I. Marco normativo	22
A. Declaración Universal de los Derechos Humanos	22
B. Objetivos del milenio del Sistema de Naciones Unidas	22
C. Constitución Política de Colombia	23
D. El derecho a la educación	23
E. Ley General de Educación 115/94	26
F. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH–	27
CAPÍTULO TERCERO	
MARCO TEÓRICO	29
I. Marco de referencia teorico-conceptual	29
A. El docente humanista	31
B. El currículo como el vínculo entre la enseñanza de los derechos humanos y las prácticas de clase	32
C. La pedagogía como reflexión del acto educativo	35
D. El aprendizaje desde la interacción social	36

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

E. Formación para la ciudadanía	39
F. La educación en derechos humanos una educación centrada en el ser humano	42
G. La educación en derechos humanos una educación integradora	42
CAPÍTULO CUARTO	
DISEÑO METODOLÓGICO	45
I. Método cualitativo	45
A. La triangulación como herramienta de validez interna y externa	47
B. La observación no participante	47
C. Grupos focales	49
D. Entrevista etnográfica	52
II. Selección de la muestra	53
III. Análisis de datos e información reunida	53
A. Análisis cualitativo	53
CAPÍTULO QUINTO	
LA INVESTIGACIÓN	55
I. Actividades de la investigación	55
II. Descripción y análisis de la investigación	57
A. Las actividades pedagógicas en el aula y su efecto en el desarrollo de los derechos humanos	57
CAPÍTULO SEXTO	
LA DINÁMICA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA	65
I. ¿Cómo promover en el aula los derechos humanos?	65
II. ¿Qué brinda el sistema educativo en la formación de derechos humanos desde el aula?	67
CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	73
ANEXOS	75

AGRADECIMIENTOS

A ti mi amada, a tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar tu tiempo y espacio para que yo pudiera cumplir con mis sueños. Por tu apoyo y sacrificio me inspiras siempre a ser mejor para ti y nuestros hijos, ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de ti, gracias por estar siempre a mi lado NURY.

A mis hijos DIEGO ALEXANDER y MARÍA ALEJANDRA por su amor y apoyo que no me dejan desfallecer en ningún momento.

RESUMEN

En la propuesta que aquí se presenta se busca aplicar la integración curricular de los derechos humanos a través de la inclusión de valores claves, estos orientados a desarrollar procesos de reflexión aplicable a diferentes campos de la vida tanto escolar como familiar o de en su entorno social.

Estos valores están dentro de los derechos humanos y también se ubican en el componente de transformación curricular por ciclos de la institución, más exactamente en una de las herramientas para el desarrollo integral humano o herramienta para la vida la cual se determina “educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos en los colegios de Bogotá, D. C.”¹ haciendo énfasis en la propuesta curricular dentro del aprendizaje significativo enmarcado en el contexto institucional, la convivencia escolar, la cultura democrática, la gestión educativa y los procesos de formación de la comunidad en derechos humanos.

En la investigación se observaron y generaron instrumentos para analizar las acciones pedagógicas de integración de los derechos humanos en el ejercicio de enseñanza aprendizaje de los diferentes campos del saber dentro del ejercicio de la transversalidad del conocimiento.

1 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Cartilla Reorganización curricular por ciclos referentes conceptuales y metodológicos transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación.*

INTRODUCCIÓN

En Colombia y muy especialmente en Bogotá, la educación en derechos humanos, se ha pensado como una iniciativa educativa para alcanzar una comunidad con altos valores de paz, tolerancia, justicia y convivencia pacífica que guíe las acciones cotidianas de las diferentes comunidades educativas del distrito. Es esta la necesidad a la cual diversos grupos de maestros tratan como es mi caso de capacitarse, reconocer e influir con la enseñanza de derechos humanos, los currículos y las políticas educativas de Bogotá, ya que, a través de la educación en derechos humanos desde las más tempranas edades, las instituciones posibilitaran el logro de dichos ideales, para establecer un orden en las relaciones de los niños y niñas de las diferentes instituciones educativas y sus comunidades, respondiendo a generar espacios más armónicos. Sin embargo considero que tal cambio mediado por el diálogo, el respeto, la responsabilidad y el compromiso social, será posible si las causas que lo han originado son analizadas y arremetidas mediante la conciencia que el maestro en el proceso educativo debe proveer para los estudiantes que pasen por sus aulas.

Los maestros y las IED de Bogotá tienen el deber y el derecho de proteger a sus niñas y niños, de toda agresión y todo aquello que atente con la vulneración de sus derechos humanos, en virtud de esto se debe entregar a la comunidad las herramientas académicas para trabajar pacíficamente en la resolución de los diferentes conflictos que afecten o vulneren sus derechos humanos. La educación en derechos humanos, asignatura establecida como obligatoria en el Plan Nacional de Desarrollo de 2004 se convierte entonces en uno de los pilares fundamentales para cumplir con el cometido de cambio de las comunidades educativas del distrito.

CAPÍTULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

La definición así como la delimitación clara de esta propuesta de investigación, ayudara a evitar las posibles dificultades que en el campo teórico y/o metodológico, que pudiesen presentarse en la realización de esta trabajo.

En el caso de esta investigación del campo de las ciencias sociales se hace delicada debido a que la aplicación de sus instrumentos y análisis, ya que los elementos para la investigación han sido elaborados para ser aplicados en otras ciencias, pero los problemas que presentan las ciencias sociales frente a otras ciencias del conocimiento son en esencia diferentes.

La investigación que se pretende en este trabajo, está dentro del ámbito de las ciencias sociales, particularmente dentro de la política educativa de la cátedra de derechos humanos. Para el momento de esta investigación se toma como cuerpo teórico la reorganización curricular por ciclos planteada en Bogotá, buscando consolidar el ámbito de la cátedra de derechos humanos dentro de los currículos de las IED de Bogotá.

Igualmente basado en los conocimientos de las diferentes IED de Bogotá que muestran como la cátedra de derechos humanos no tiene validez científica y es dejada a un lado por los protagonistas de la enseñanza aprendizaje.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación desea determinar el papel de la comunidad educativa dentro de las políticas de educación en lo concerniente a la cátedra de derechos humanos en relación con la conformación de ciudadanos con comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia no solo dentro sino fuera de las IED de Bogotá.

Por esta razón y después de analizar las caracterizaciones realizadas en el año 2011 para la reorganización curricular por ciclos, la educación y formación de derechos humanos se veía como una herramienta para el cumplimiento de las metas de desarrollo del ser humano dentro de la institución, ya que la educación en derechos humanos, entre otras cosas, debe informar sobre los instrumentos internacionales de derechos humanos. Su objetivo es dar a conocer a las personas las normas legales que existen, su contenido y categoría jurídica; y, además, tratar de cambiar actitudes y comportamientos, así como desarrollar en las personas nuevas actitudes que les permitan pasar a la acción.

Uno de los aspectos que determina a la Institución Educativa Distrital a la cual pertenezco y en la que se desarrolla esta investigación, según la caracterización de los estudiantes realizada en 2011, es la dificultad en reconocer y aplicar los verdaderos valores necesarios para el desarrollo integral humano. Por ello se hace fundamental reorganizar de forma integral desde la investigación estos valores: respeto, autonomía y solidaridad valores que siempre nombrare como fundamentales para el encuentro e inicio de la educación en derechos humanos.

En este orden de ideas, también he considerado cuestiones de tipo psicológicos para desarrollar la investigación de cómo se enseñan derechos humanos en las aulas de un IED de Bogotá, teniendo en cuenta teorías de desarrollo cognitivo de (PIAGET) y moral de (KOHLBERG) para tratar de explicar desde un punto de vista científico los procesos de desarrollo formal y las actitudes de convivencia en la comunidad educativa como las plantea la nueva reorganización curricular por ciclos de los IED de Bogotá.

También se abarcan los interrogantes de tipo pedagógico y metodológico que están fuertemente ligados a los ético-morales y psicológicos, que igualmente se acercan al perfil adecuado del docente de cualquier campo del conocimiento y sobre sus estrategias didácticas y metodológicas adecuadas para el aprendizaje de actitudes y valores dentro de la enseñanza de los derechos humanos.

A lo largo de la presente investigación seguirán apareciendo seguramente muchos más interrogantes que mostrarán la gran necesidad de desarrollar la enseñanza de los derechos humanos, también mostrarán al lector la necesidad de la creación de actividades de todos los campos del saber para la formación de ciudadanos que desde el respeto,

la autonomía y la solidaridad sean capaces de actuar con conciencia y reflexión frente a los Derechos Humanos.

A. Objetivos respecto al problema

Esta investigación gira en torno a la formación y la cátedra de derechos humanos: la primera referida a los principios de la política educativa y los planes de desarrollo de Colombia, la segunda representa por la acción de los currículos de las IED de Bogotá en la transformación hacia la reorganización curricular por ciclos. Por último las prácticas pedagógicas y el sentido de la enseñanza de los derechos humanos en la IED Acacia II, para ello se realizó un trabajo de campo en dicha institución para presenciar, observar, registrar y analizar el desarrollo de las diferentes prácticas de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos a partir de la observación no participante y de estrategias e instrumentos para recogida de datos como entrevista y grupos focales.

A partir de esto el proyecto buscara dar respuesta a:

¿Cómo se ofrece y qué sentido tiene la enseñanza de DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa?

Una pregunta que busca abordar los planteamientos de tipo pedagógico y psicológico de la educación en derechos humanos, esta pregunta funcionará para la investigación y se presentará como el objetivo clave de la misma.

II. OBJETIVOS

El propósito de la investigación “determinar en qué medida la educación en derechos humanos colabora con el aprendizaje y favorece a la convivencia”.

A. Objetivo general

Conocer y comprender el sentido que tiene la enseñanza de derechos humanos DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa.

B. Objetivos específicos

1. Conocer metodologías pedagógicas orientadas a favorecer el buen desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos en el IED Acacia II en cuanto a la convivencia intraescolar.
2. Describir la incidencia que producen las diferentes prácticas y actividades pedagógicas sobre la convivencia entre pares, con el fin de conocer cuál de esas variables proporcionan mayores niveles de tolerancia y respeto.

CAPÍTULO SEGUNDO

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Se parte de entender de manera amplia el respeto por los derechos fundamentales como resultado de un proceso social en el cual los principales autores son los docentes de las diferentes instituciones educativas de Bogotá.

La problemática social que afecta a Colombia que se acerca al conflicto ideológico armado, también es la causa de una serie de comportamientos que son llevados al diario vivir y que atentan con la convivencia de todos los actores de la comunidad especialmente a nuestros jóvenes en las diferentes esferas donde se desenvuelven afectándolos en su dignidad y en si en todo su desarrollo personal y social. Podría nombrar muchos de estos comportamientos los cuales se viven día a día no solo en su comunidad sino en sus instituciones educativas estos son: la discriminación, los atropellos sociales e institucionales, la violencia intrafamiliar, la violencia social, el delito; todos ellos factores que propician la violación de sus derechos humanos.

Es justo precisar que cada vez que se presenta una acción que es evitable frente a la violación de los derechos humanos, se está estableciendo también la omisión de sus responsables. Cuando un Estado y sus actores incumplen sus funciones, generando analfabetismo, desempleo, inequidad, irrespeto a las opiniones y creencias de los demás, pérdidas de vidas –entre otros–, se están presentando flagrantes violaciones a la Declaración de los DDHH.

Cabe aclarar, que en lo que se refiere a los derechos humanos en la enseñanza básica, tanto en Bogotá como en cualquier otro departamento o municipio de Colombia, no cambia mucho ya que se limita a una vacía transmisión de lo que quizás sean los derechos humanos, siendo entonces pocas las propuestas metodológicas planteadas dentro del aula en donde realmente se lleve a la formación de derechos

humanos del aula a la realidad cotidiana y más en lo relativo a la constante violación de los derechos desde sus instituciones educativas.

A lo anterior se le suma la falta de ese maestro humanista

que opte por orientar al estudiante para que determine su propio destino, establezca sus metas y se haga responsable de ello. Un maestro interesado en el estudiante como persona total, que procure mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, que rechace las posturas autoritarias y egocéntricas, que sea auténtico y genuino como persona y se muestre como tal ante sus estudiantes, que fomente el espíritu cooperativo y que comprenda a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos actuando con sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos².

Teniendo en cuenta esta condición debo partir del conocimiento de:

I. MARCO NORMATIVO

A. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*³

Preámbulo: la *Asamblea General* proclama la presente *Declaración Universal de Derechos Humanos* como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

B. *Objetivos del milenio del Sistema de Naciones Unidas*

Objetivo 2. Lograr la educación primaria universal

Lograr que, para el 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria.

2 EDUARDO PASTRANA RODRÍGUEZ. *El profesor humanista*, Cali, 1998.

3 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948.

Objetivo 3. Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer. Eliminar las desigualdades en educación primaria y secundaria, entre los géneros, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles antes del fin del año 2015.

C. Constitución Política de Colombia⁴

Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

D. El derecho a la educación

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez y quizás el más importante de los sociales. Aunque no se puede, en sentido estricto, plantear que existan derechos importantes y otros secundarios, la afirmación anterior se funda en el hecho según el cual es a través en buena medida de la educación en sus distintas formas y modalidades como el ser humano, biológico o específico, deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social⁵.

En orden a su evolución el hombre, el humano al nacer es un cúmulo de potencialidades por trabajar, dotado de una estructura física y un funcionamiento propio, que se deberá construir como un ser individual y social, en este proceso deben trabajar otros humanos que ya tengan desarrollada algunas sino todas su potencialidades.

En estos procesos se utiliza la educación como el medio para desarrollar y perpetuar en las generaciones humanas el proceso histórico para su supervivencia y la relación entre sociedades. Dentro de los procesos en históricos del mundo serian muchos los momentos en los cua-

4 *Constitución Política Colombiana*, 1991.

5 CATALINA TURBAY RESTREPO. *El derecho a la educación*, Bogotá, 2000, p. 10.

les me tendría que detener para explicar más a fondo este fenómeno de la educación pero en este proyecto me quiero referir a aquellos que influyen a nuestro país en materia del derecho a la educación.

En la constitución política de 1991 no está contemplado este derecho dentro del capítulo que habla de los derechos fundamentales, pero aparece en el capítulo de los derechos económicos, sociales y culturales, donde se considera derecho fundamental de los niños y niñas. Y el artículo 44 dice:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás⁶.

Más adelante en el artículo 67 se establece que:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

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.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

6 *Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 44: Derechos Fundamentales.*

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La Ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Las y los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Artículo 69. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Aunque vemos como un error de nuestra constitución que el derecho a la educación no se encuentra como derecho fundamental, no es el caso de discusión en esta investigación, sino parte de los antecedentes del proyecto que dejan muy claro sobre todo en el artículo 67 que “la edu-

cación 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”.

Es fundamental entonces entender que el derecho a la educación es la primera herramienta para ser explotada en el desarrollo de los derechos humanos.

En cuanto a lo pedagógico el derecho a la educación, no se puede resumir en la concepción de las escuelas como un lugar de transmisión del conocimiento, tampoco con jóvenes pasivos. Muy al contrario, se quiere cambiar la manera vertical y jerárquica, para construir y/o fortalecer una práctica educativa, caracterizada por el uso de valores democráticos en el aula, identificada con el perfeccionamiento individual y social, la valoración ética del trabajo, el respeto a la cultura y hacia todas las corrientes de pensamiento, pero, sobre todo, centrada en el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano⁷.

E. Ley General de Educación 115/94⁸

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

Artículo 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:

Literal b: Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.

7 A. MONTORO B. *Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación, en derechos económicos sociales y culturales*, Murcia, Universidad de Murcia, 1979, pp. 129, 180.

8 Ley 0115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.

*F. Plan Nacional de Educación en
Derechos Humanos –PLANEDH–⁹*

El PLANEDH es un documento que pretende ser política pública en Colombia en lo concerniente al trabajo educativo en derechos humanos por lo tanto es importante tenerlo como uno de los referentes de primera mano. Este documento propone trabajar en y para los DDHH desde el ámbito educativo teniendo en cuenta todos los niveles desde el preescolar hasta la educación superior.

9 Documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo y el Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH, con la asistencia técnica de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Programa de Derechos Humanos de USAID que gestiona MSD Colombia, diciembre de 2007.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO TEÓRICO

I. MARCO DE REFERENCIA TEORICO-CONCEPTUAL

Manejo de la enseñanza de los derechos humanos “Los derechos humanos son una conquista moral de la humanidad y constituyen una ética de mínimos en el mundo plural y globalizado en el que vivimos. Se ejercen, se promueven o se violan en la vida cotidiana, se trata de traducirlos en comportamientos, en actitudes y conductas”¹⁰. Por eso las escuelas y colegios son el escenario donde se transforma el saber en un medio para engrandecer la vida y el conocimiento; este escenario ha sido abordado por escritores nacionales e internaciones interesados y preocupados en la enseñanza de los derechos humanos.

Los derechos humanos se constituyen en la estrategia principal para que los centros de educación sean verdaderas escuelas de formación de una nueva ciudadanía, donde todos quepan sin discriminación en la formulación y aplicación de las políticas públicas que materialicen valores y que eduquen para los derechos humanos¹¹.

En esta mirada, el modelo de Institución educativa requiere de una estructura donde la participación y la democracia permitan a los estudiantes estar interactuando activamente con sus posibilidades y necesidades, según su etapa escolar formativa, también en la inmersión de sus valores y de su dignidad, como parte clave en el reconocimiento de sus derechos y sus deberes. Por esto abordar la enseñanza de los derechos humanos dentro de una comunidad educativa del distrito y observar como los responsables de esta enseñanza asumen el tema, equi-

10 LLOPIS, 2003.

11 Foro Nacional sobre Política Pública, 2003.

vale a estudiar cómo sobre este punto a los actores directos e, incluso, indirectos trabajan tales derechos. La primera pregunta, es sobre la finalidad de la enseñanza de los derechos humanos. Según MAGENDZO (2005) el objeto de la educación en derechos humanos consiste en enseñar a las personas a exigir sus derechos y desafiar a las instituciones que los conculcan. Pero ¿qué pasaría si un estudiante reclama por la vulneración de sus derechos? ¿Qué tratamiento se le daría a su miedo, o temblorosa voz juvenil? ¿Estarían las instituciones abiertas y dispuestas a atender debidamente al estudiante en su reclamo? La educación en derechos está llamada a empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de hacer reivindicar sus derechos mediante el uso de la argumentación y el diálogo, pues los derechos que son propios de los individuos no pueden ser enajenados, no son renunciables, ni transferibles pues son propiedad de cada hombre o mujer; pero estos a la vez trascienden a lo colectivo para consolidar la democracia participativa, propia del desarrollo de los pueblos y de los grupos. Sin embargo, ¿de qué manera se violan en la escuela estos derechos? Basta con sólo acordarse cuán vulnerables son los niños, niñas y adolescentes.

Si esa es la finalidad de la enseñanza de los derechos, entonces ¿cuál sería el rol que desempeñan los docentes en la enseñanza de los mismos? GIL y HOVER (2001) dicen que “los educadores tienen misión importante que desarrollar desde su labor: la humanización de las nuevas generaciones. Su tarea consiste en favorecer las condiciones de posibilidad del crecimiento humanizado, condiciones que tienen su refrendo legal y oral en todos y cada uno de los derechos humanos”.

La preocupación de la formación en derechos humanos en la Institución Educativa Acacia II es un tema que se ha venido abordando desde diferentes flancos fundamentadas no solo en la normatividad sino desde la perspectiva de diferentes autores.

La formación en derechos humanos busca la respuesta a la pregunta ¿qué joven estudiante se está formando en su cotidianidad frente a los derechos humanos?, esta y muchas más preguntas de la educación y los derechos humanos han recibido social, cultural y políticamente respuesta, debemos reconocer entonces dentro de la teoría los aportes de diferentes autores que enmarcan la educación en derechos humanos dentro de principios de formación, transformación y el reconocimiento de las habilidades de experimentación en las diferentes comunidades educativas, en este aparte intento entregar algunos referentes básicos conceptuales que aclara nociones de formación en derechos humanos.

A. *El docente humanista*

Partiendo de los antecedentes del humanismo como movimiento intelectual, filosófico y artístico ligado a la época del Renacimiento donde se propendió, entre otros, por la perfección del cuerpo humano mediante el entrenamiento físico, ideal que raramente se conoció en la edad media, el cual fue objetivo de la educación renacentista.

En un sentido más amplio, llamase humanismo al sentimiento individual y colectivo de una civilización en la que destaca de manera prominente la admiración, exaltación y elogio de la figura humana y el hombre, entendido éste no como figura masculina, sino como género humano, en que florecen la cultura, el deporte, el arte y todo el quehacer humano se vuelve trascendente. Su objetivo es enaltecer la dignidad humana. En la historia ha tenido lugar en muy pocas ocasiones: durante el siglo de oro en Grecia, retomado éste en el Renacimiento europeo, el idealismo alemán y posteriormente en un sinnúmero de puntos aislados de la historia. Hoy atraviesa una profunda crisis.

Con el humanismo el ser humano opta por su propio destino, estableciendo libremente sus metas y haciéndose responsable de ello. No obstante esto es contradictorio con el conductismo que se denota, todavía, en algunas escuelas. El maestro humanista permite que sus educandos se perfilen de acuerdo a sus intereses guiándolos desde sus conocimientos previos y desde sus propias experiencias para lograr aprendizajes significativos. Para el profesor humanista sus educandos son personas con una gran diversidad de mundos que aunque pueden estar inmersos en un mismo grupo social, tienen afectos, diversos anhelos y valores particulares, que los hace únicos y por lo tanto diferentes dentro de un grupo al parecer homogéneo.

GARCÍA FABELA (2006)¹² señala los siguientes aspectos como los rasgos que debe asumir el educador humanista:

- Ha de ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza.
- Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo.
- Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.

12 JORGE LUIS GARCÍA FABELA. *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?*, 2006.

- Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.
- Pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él¹³.

A partir de estas posibles pautas de un maestro humanista me gustaría afirmar que para que se dé un proceso real de cambio en el sistema educativo y propendan los postulados mencionados con anterioridad, es necesario acudir, en parte, a los planteamientos de los humanistas ateos en los cuales el hombre es verdaderamente libre y capaz de realizarse a sí mismo, pues afirman que tener a dios puede ser tener un conductor y la religión se encarga de promulgar una serie de cadenas de dicho conductor.

En el ámbito escolar el maestro, en muchos casos, no se desprende de sus creencias personales y mucho menos de sus miedos los cuales trasmite a sus educandos, piensa que este debe seguir sus ideologías, entre ellas la religiosa, porque es la última verdad. No tiene claro la necesidad de ser objetivo con la enseñanza, y en especial cuando se trata del área de religión.

Por esto se ve la necesidad de abandonar los propios credos y miedos, dejar a Dios y demás postulados relativos a él, en el espacio interno de sí.

B. El currículo como el vínculo entre la enseñanza de los derechos humanos y las prácticas de clase

Dado que esta investigación se propone el determinar cómo influye las practicas docentes en la existencia de los derechos humanos dentro de una institución educativa distrital, se hace necesario significar qué es currículo institucional y las dimensiones de éste en el aporte de los elementos necesarios para que los espacios de formación sean posi-

13 "El humanismo puede entenderse como una integración de los saberes, que supera los obstáculos y temores que separan al hombre de la ciencia, el arte, la literatura, la tecnología, la filosofía". JORGE LUIS GARCÍA FABELA. *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?*

bles, y así sustentar y aclarar por qué el tema de los derechos humanos debería estar incluido allí.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se plantea que el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la entidad cultural, nacional, regional y local incluyendo aspectos académicos y físicos para llevar a cabo las políticas y la filosofía a que se refiere el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de cada establecimiento educativo, para que en ejercicio de la autonomía escolar de que gozan para organizar dichas áreas fundamentales del conocimiento ejecuten sus políticas y proyectos propios.

Entonces, para poder generar la inclusión de los derechos humanos en un concepto tangible, como lo es el currículo, se debe acercar este concepto para que los procesos de inclusión y transversalidad sean exitosos. Retomando el documento guía para la evaluación de competencias, se incluye la siguiente definición:

El currículo, como campo de saber de la pedagogía, es el componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales que la sociedad le asigna a la educación; por ello, el currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de éste como se dota de contenido. La misión del currículo se expresa por medio de los usos casi universales que en todos los sistemas educativos se hace, aunque por condicionamientos históricos y por las características de cada contexto, éste se manifiesta en ritos y mecanismos que le dan cierta particularidad. Por esto, el currículo no es una realidad abstracta al margen de los sistemas educativos, por el contrario, se concreta en las funciones propias de la escuela.

El currículo tiene una dimensión dinámica que se relaciona con la forma como el proyecto educativo se realiza en las aulas. Por esta razón, el currículo implica las formas de diseñar las acciones en el aula, a partir de una mirada que contextualice la educación y específicamente las prácticas pedagógicas, dado que en él convergen diversidad de prácticas interrelacionadas (didácticas, administrativas, económicas, sociales, políticas), detrás de las cuales subyacen esquemas de racionalidad, creencias, valores, ideología (GIMENO, 2002).

El autor maneja cinco ámbitos para analizar el currículo: por su función social, como proyecto o plan educativo, como la expresión formal y material de ese proyecto, como un campo práctico y como una actividad discursiva. En este sentido, el currículo no se circunscribe

exclusivamente al programa o plan de estudios, que se limita a contenidos intelectuales, sino que engloba además todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela, referidas a conocimientos conceptuales y procedimentales, así como a destrezas, actitudes y valores.

El diseño del currículo juega un papel importante, pues sirve para identificar problemas clave y pensar la práctica antes de realizarla, dotándola de racionalidad, fundamento y una dirección coherente, de acuerdo con la intencionalidad que se quiera. Lo anterior implica elaborar un cuadro general del contexto de enseñanza de una disciplina particular, con unos temas seleccionados y organizados, teniendo en cuenta diferentes aspectos: tiempos, métodos (didácticos, evaluativos, etc.) y recursos, así como unos criterios filosóficos y psicológicos que justifiquen el contenido y el método. Se deben considerar además los intereses de los estudiantes y las condiciones y limitaciones contextuales, acercándose a la realidad.

Se tienen en cuenta dos puntos básicos de referencia para planificar la enseñanza (PÉREZ, 2000): los contenidos y el diseño de las actividades. Decidir sobre los contenidos significa delimitar su significado, es decir, determinar el conjunto de ideas, planteamientos, principios y materiales objeto de aprendizaje, que surgen con relación a la institución educativa, a su cultura, al modelo de currículo que se adopta y al concepto de hombre que se ha optado¹⁴.

Y si en el currículo se deben concretar los fines sociales y culturales que la sociedad le asigna a la educación, entonces, en éste no se pueden excluir los derechos humanos por que estos direccionan, desde un consenso universal, la aceptación del ser humano como igual de los demás seres humanos.

Visionar los DDHH en la práctica escolar desde el currículo es dejar de lado la delimitada transmisión de conocimientos y pensar en educar para la vida, pues los derechos humanos son cimientos para una cultura democrática basada en tres valores éticos: libertad, diálogo y participación también puede conllevar a una concepción educativa para la paz.

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para que actúen como ciuda-

14 Universidad Nacional de Colombia. Documento Guía. Evaluación de competencias. Básica primaria.

danos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no sólo con los conocimientos que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con las implicaciones de la época actual donde impera una problemática social, en donde está inmersa la vulneración de los DDHH, donde se hace prioritaria la atención desde el ámbito escolar. Por lo tanto la educación debe posibilitar que los estudiantes se acerquen a entender esos problemas, que también hacen parte de la comunidad internacional, y puedan elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores y, desde el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos.

Entonces, es necesario realizar en la escuela una verdadera transformación en la práctica educativa iniciando desde la reformulación del currículo introduciendo la temática de los DDHH, pero desde un enfoque integrador e interdisciplinar. No obstante no hay que obviar que para ello se hace necesario concebir y diseñar el currículo con la participación de los propios sujetos de la educación, en sí con la participación de los diversos actores de la comunidad educativa. Esto permite que se construya o reconstruya el currículo desde las verdaderas necesidades e intereses de cada individuo y así se puede apuntar a trabajar procesos de aprendizaje significativos para los sujetos inmersos en determinado contexto social.

C. La pedagogía como reflexión del acto educativo

Después de la revisar varios autores en torno a la conceptualización sobre pedagogía y observar que su definición es de un saber por algunos, como un arte por otros, como ciencia o disciplina por otros, se podría inferir que la mayoría llegan al punto en que la pedagogía hace referencia a la reflexión sobre el acto educativo. Es ella quien piensa desde los diferentes saberes sobre dicho acto, siendo un puente entre la teoría y la praxis, en donde esta última no se limita al aula sino que traspasa a otros espacios sociales. Se quiere entonces decir que la pedagogía es vista como un conjunto de saberes que incide en el proceso educativo buscando la comprensión y organización de la cultura y por ende en la construcción del sujeto.

Se considera pertinente el planteamiento donde la pedagogía es presentada como una disciplina como se muestra desde la óptica de OLGA LUCÍA ZULUAGA (2007):

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La enseñanza es un objeto y un concepto de la pedagogía, no el único [...] porque hay varios [...] ¡eso hay que aclararlo! La enseñanza es uno de los objetos y conceptos de saber que anuda más relaciones con otras disciplinas.

Ante esto el saber pedagógico no se limita a explicar la práctica de la enseñanza sino que va más allá al explicar una manera de comprensión del acto educativo desde las interacciones, lo axiológico, lo histórico, el acumulado conceptual y cultural.

Con relación a la función social y ética del docente la pedagogía determina las formas de ser y hacer del docente lo que se orienta a la construcción de sujetos. En este sentido la pedagogía tiene un carácter filosófico dado que su objeto de estudio es la formación. Citando a HEGEL es el proceso en donde el sujeto pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

Así, cuando los docentes reflexionan sobre su práctica y a lo que esta conlleva se puede afirmar que la pedagogía es el motor que impulsa a que el engranaje que pretende formar al sujeto funcione ubicando a este como eje promotor de cambios tanto en lo individual como en lo social.

D. El aprendizaje desde la interacción social

Para que estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad educativa, se apropien de la dinámica de los derechos humanos, desde el ámbito escolar, se hace necesario seguir teorías que se dirijan hacia ello. Es en este sentido se precisan los postulados teóricos de autores que argumentan que en el aprendizaje es primordial tener presente la interacción social dado que la escuela es el espacio de encuentro de sujetos con diversidad cultural. Al consultar autores como BRUNER (1979), BÁRBARA ROGOFF (1984), CESAR COLL (1996) se encuentra que centran su atención en la perspectiva vygotskyana (1976) al relevar el papel de la interacción social en el desarrollo psicológico del individuo en el marco educativo, priorizando el habla o conversación del profesor y del educando como directriz en el proceso de aprendizaje.

La teoría vygotskyana es relevante cuando se reflexiona sobre los procesos de aprendizaje pues ella afirma que los sujetos no se desarrollan aislados y el aprendizaje tiene lugar cuando estos interactúan con el entorno social. El concepto de andamiaje de BRUNER (1978) hace referencia a las intervenciones en el discurso educacional, específicamente, el apoyo que ofrece el adulto mediante el aula y la acción al niño, a fin de lograr el desequilibrio cognitivo que ayuda a estructurar y evaluar su proceso de aprendizaje.

Las intervenciones tutoriales del adulto crean una relación significativa de orientación de acuerdo con el nivel de competencia requerida en la realización de la tarea del niño, es decir, el adulto en el proceso de interacción brinda un acompañamiento temporal, que se distancia progresivamente de acuerdo a la capacidad del niño para dar respuesta o resolver los errores provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido avanzando por ello en su proceso activo de aprendizaje.

Lo anterior hace referencia al concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” de VYGOTSKY que plantea esta como el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

La Zona de Desarrollo Próximo se determina entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial. La Zona de Desarrollo Real hace referencia al límite de lo que el alumno puede hacer de manera individual. La Zona de Desarrollo Potencial se refiere al límite de lo que el alumno puede hacer con ayuda. La Zona de Desarrollo Próximo es en donde deben situarse los procesos de aprendizaje porque es allí donde se libra el proceso de construcción del conocimiento. Hay que denotar que el maestro toma como punto de partida los conocimientos del alumno y de acuerdo a estos le crea la situación de aprendizaje para permitirle al alumno ser un sujeto cognoscente, activo, capaz de aportar sus conocimientos y experiencias.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo enfatiza los procesos psicológicos superiores que subyacen a la interrelación humana para construcción del conocimiento por lo tanto aquí juega un papel importante la mediación del maestro entre el alumno y los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender.

BRUNER retoma de la teoría de VYGOTSKY la idea de Zona de Desarrollo Próximo y la trabaja como andamiaje, la cual desarrolla ampliamente relevando su importancia pues gracias a dicho soporte el niño llega a desarrollar tareas y actividades por encima de sus capacidades.

Para BRUNER el aprendizaje se da en forma de diálogo porque con la intermediación de este el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda y guía del adulto. El andamiaje viene a ser la estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje a los más jóvenes.

En el proceso de aprendizaje con el andamiaje el niño debe lograr la autonomía al internalizar lo aprendido, en otras palabras el nivel de dificultad debe ser conquistado y dominado por el niño y, por tanto el maestro paulatinamente debe retirar el andamio.

Citando a BRUNER donde afirma que: “la educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adulto y niño que tiene lugar antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela”¹⁵ se puede evidenciar que el proceso de aprendizaje no se limita a la escuela, sino que tiene su haber principal en la interacción social que tienen los sujetos.

BÁRBARA ROGOFF retoma los planteamientos de Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje en su propuesta de interacción como un proceso de “actividad guiada”, que tiene como fin promover las relaciones dialógicas de aprendizaje dadas entre pares (niño-niño) y adulto-niño. Así la interacción es flexible, pues el adulto crea una relación de confianza mutua, utiliza actividades basadas en compartir información, discutir interpretaciones, plantear y contrastar proposiciones posibilitando así una práctica comunicativa conjunta de progreso en la asimilación y comprensión en la construcción de conocimiento nuevo.

Los conceptos de andamiaje de BRUNER, de Zona de Desarrollo Próximo de VYGOTSKY y actividad conjunta de BÁRBARA ROGOFF señalan el proceso constructivo de aprendizaje por cuanto el adulto facilita al niño los procedimientos para que este intercambie sus ideas, experiencias y reorganice su pensamiento.

El constructivismo plantea que el aprendizaje se produce a partir de las construcciones que realiza cada alumno para lograr modificar su

15 BRUNER, 1984.

estructura y conocimientos previos con el objetivo de adquirir un nivel de complejidad más alto.

Ausubel en sus planteamientos también hace referencia al proceso constructivo del aprendizaje, además agrega que este debe ser significativo para el alumno. No obstante no hay que obviar los conocimientos previos o sea los adquiridos con anterioridad por el alumno.

“El factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe” (D. AUSUBEL, 1973).

El alumno con el aprendizaje significativo incorpora los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva y los relaciona con los anteriormente adquiridos y, esto debe estar enmarcado en un contexto de interés por parte del alumno.

En el aprendizaje significativo es primordial que se presenten dos condiciones:

- La existencia de predisposición para aprender por parte del alumno.
- La utilización de un material significativo, o sea razonado para este fin.

“El aprendizaje significativo subyace bajo la integración constructiva del pensar del sentir y el actuar” (DAVID AUSUBEL). No está demás aclarar que algunos autores de las premisas anteriores no se han clasificado así mismos como constructivistas, sino que han sido ubicados allí por la connotación y la dinámica que presentan las mismas.

E. Formación para la ciudadanía

La integración de la formación ciudadana y democrática, es diversa y compleja, se desarrolla a partir de la interrelación entre realidad social y política, la práctica de la ciudadanía en la cultura social y política, y las concepciones educativas sobre ciudadanía y formación ciudadana, que se establecen para guiar esta formación.

Colombia actualmente se caracteriza por su alta complejidad en todos los órdenes del desarrollo, en donde se entrelazan la larga historia de desigualdad, violencia y corrupción, con el llegada a Colombia del mundo globalizado, caracterizado por la instalación de un modelo neoliberal, la discriminación de grandes sectores de la población, la supremacía del mercado como modelo de bienestar, una débil cultura de la civilidad del Estado, de la sociedad civil y del ejercicio ciudadano. La

economía globalizada dentro de Colombia ha generado una sociedad indolente, frívola, y mercantilizada, que ha conducido a la pérdida de sentido de las identidades individuales y colectivas, el debilitamiento de los sistemas tradicionales de integración y cooperación social, el incremento de la vulnerabilidad social y el deterioro de las instituciones básicas de la sociedad.

El país experimenta el conflicto armado, la ausencia de un proyecto colectivo de nación, el narcotráfico, la pérdida de credibilidad en lo político, el desplazamiento forzado, el deterioro de la convivencia, y la opinión generalizada de que es necesario construir el Estado Social de Derecho, la democracia, el sentido de lo público, y el fortalecimiento de la cultura de la civilidad¹⁶.

La educación frente a este panorama, ha realizado un recorrido hacia la formación ciudadana que se puede ubicar de manera cercana en la Constitución de 1991, en la que la educación cívica se afianza como educación en y para la democracia, superando los enfoques que abordaban la cívica como urbanidad y aprendizaje memorístico de la institucionalidad política.

Después, la Ley General de Educación 115 de 1994, propuso democratizar el escenario escolar, mediante la educación para la convivencia democrática y ciudadana y el gobierno escolar, estableciendo este propósito, como una de las prioridades de los planes, programas y proyectos educativos de las distintas instituciones de educación primaria, básica, y media y en los estatutos orgánicos de los planes de desarrollo nacional, departamental y local.

De manera reciente, el Ministerio de Educación promovió la implementación de estándares básicos de calidad, con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas, para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral, vivir en sociedad y participar en ella, en igualdad de condiciones, promoviendo además, el desarrollo de competencias ciudadanas. La promoción de estas competencias, configura una de las prioridades de las instituciones educativas en los planes de mejoramiento, que deben girar en torno a: el respeto y defensa de los derechos humanos, la con-

16 Ver Agencia Colombia de cooperación Internacional PNUD. *Talleres del Milenio. Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*, Bogotá, 2002.

vivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática, y la pluralidad y valoración de las diferencias¹⁷.

Estos elementos contextuales, se enriquecen además por los aportes de maestros, investigadores y algunos expertos que en los últimos años, han cumplido un papel que ha generado la reflexión en torno a este campo tanto a nivel teórico, y empírico como en la innovación dentro de la pedagogía, aspectos que aportan un campo propicio para el debate, la apropiación de sus avances, el debate crítico de sus tendencias y la necesidad de seguir tejiendo y articulando sus múltiples aspectos en la educación colombiana.

Para iniciar el desarrollo y educación en derechos humanos es necesario reflexionar sobre la educación de estos dentro también de la formación ciudadana; como derecho colectivo y como bien público, que dentro de un proceso ético político, debe favorecer la inclusión social, el desarrollo de la civilidad y la convivencia y la consolidación de la democracia.

El reconocerse como parte de la comunidad y un ciudadano, genera un saber que se construye y se reconstruye en los procesos educativos, a través de prácticas de socialización, educación, comunicación, convivencia, organización y gestión social; aspectos que van más allá del ámbito de la educación formal y se instalan en todos los lugares en donde las normas, las leyes, los pactos y los acuerdos, tienen presencia cultural, moral y jurídica.

Esto implica una educación ciudadana a través de diversos procesos, basados en el reconocimiento del otro y la multiculturalidad, la construcción de valores cívicos, y de un ethos ciudadano democrático que posibilite la interrelación válida, la participación y la cooperación para la acción, elementos que requieren ser trabajados de manera intencional y coherente a través de diferentes procesos dentro de la educación formal y no formal.

El qué, el para qué y el cómo de la formación ciudadana, supone la interacción de los diferentes actores de la comunidad, conformados por educadores y educandos, cuyos propósitos son los de generar y construir conocimientos, valores y diferentes actitudes, crear y mejorar las prácticas de formación ciudadana en sus espacios de docencia, y/o trabajo institucional y comunitario.

17 Ministerio de Educación. *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Documento de trabajo*, noviembre de 2003, p. 2.

La formación ciudadana se desarrolla para contribuir con la inserción social y política de las personas en la sociedad. La condición de ciudadano trasciende un estatus jurídico y el ejercicio del voto, implica la construcción de subjetividades ligadas a lo público, la democracia, el bien común, para ello, es fundamental como lo señaló JOHN DEWEY, en *Democracia y educación* (1916) que la educación genere en cada persona la iniciativa y la disposición, por los intereses de la colectividad, para convertir al ciudadano, en un actor motivado y capaz de involucrarse en los diferentes procesos sociales y políticos, para de esta manera ir superando la indiferencia, y la manipulación de intereses, que terminan imponiendo la lógica neoliberal, sobre cualquier otra consideración de solidaridad y bien común.

En el campo de la educación, la preocupación por la construcción de una ciudadanía deseable y posible, requiere la construcción de conocimientos, valores, actitudes, y habilidades, para el ejercicio activo, competente, y crítico de deberes, derechos, y la realización de logros sociales y políticos en torno al desarrollo de lo privado y lo público.

F. La educación en derechos humanos una educación centrada en el ser humano

La idea humanizadora de la educación en derechos humanos centrada en el ser humano, y en el respeto por la dignidad. El ser humano se considera un sujeto de derechos que deber ser el constructor de su propia realidad y vida social.

La educación en derechos humanos lo que busca es ayudar a los seres humanos a ser verdaderas personas o sujetos de derecho, creando condiciones desde el aula para que todos y todas vivan sus derechos desde la teoría hasta la práctica. Para que estas condiciones sean posibles es necesario que la educación y los educadores ayuden a construir convivencia democrática y participación.

G. La educación en derechos humanos una educación integradora

El aprendizaje de los derechos humanos es holístico, porque compromete al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social¹⁸.

Los derechos humanos hay que interiorizarlos vivirlos e interactuar con ellos para compartirlos con las otras personas, para conseguir así una conciencia colectiva. Para que se produzcan aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos.

18 ABRAHAM MAGENDZO. *Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos.*

CAPÍTULO CUARTO

DISEÑO METODOLÓGICO

I. MÉTODO CUALITATIVO

Las ciencias sociales nos muestran dos perspectivas teóricas principales: la positivista y la fenomenológica. La positivista tiene su origen en el siglo XIX y en las primeras décadas de siglo XX (AUGUSTO COMTE, 1896 y EMILE DURKHEIM, 1938) según esta perspectiva el investigador social debe considerar los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, considerando los fenómenos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas¹⁹. Es decir la investigación positivista recurre exclusivamente al método de la ciencia experimental para explicar todas las dimensiones de la conducta humana sin tomar en consideración el punto de vista propio de los actores y “sin tener en cuenta, que, además del ejercicio de la propia libertad, las tradiciones sociales en las que viven las personas tienen una relación intrínseca con su modo de actuar y no son simplemente condiciones experimentales de acciones describibles²⁰.

Por otra parte, la fenomenología tiene una larga historia en la filosofía y la psicología (BERGER y LUCKMANN, 1967; BRUYN, 1966; HUSSERL, 1913; SCHÜTZ, 1962;)²¹. Esta perspectiva plantea que el investigador entiende los fenómenos sociales desde el punto de vista propio de los autores, para comprender satisfactoriamente recurriendo a otros métodos distintos a los de las ciencias naturales²².

19 S. J. TAYLOR y R. BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 15.

20 HENRI BOUCHE, et al. *Antropología de la educación*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 192.

21 TAYLOR y BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, cit., p. 16.

22 MAX VAN MANEN. *Investigación educativa y experiencia vivida*, España, Ideas Book, 2003, p. 27.

En conclusión estas dos corrientes trabajan la investigación usando distintas metodologías. Para ello los positivistas recurren a cuestionarios, inventarios y estudios demográficos para nombrar algunos que producen información susceptible de ser analizada estadísticamente. Y para los fenomenólogos se busca entender los fenómenos sociales mediante uso de métodos *cualitativos*. Entre ellos la observación participante y la entrevista profunda entre otros, para comprender las motivaciones que están detrás de las acciones humanas. Esta investigación después de analizar estas dos corrientes se fundamenta en esta alternativa metodológica. La metodología cualitativa para observar el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de los derechos humanos en una IED de Bogotá. Mediante la técnica de la triangulación como herramienta de validez interna en la cual trabajare desde observación no participante, entrevista y grupos focales.

Por tanto dentro de esta investigación y en la búsqueda de estrategias para asegurar el rigor en la investigación cualitativa creo que la recolección está tan cerca de la realidad que no hay preocupación por la validez en la fase de recolección, sino en el análisis e interpretación. Para REICHERTZ (2000) los datos naturales aseguran la validez interna, mientras que las muestras teóricas garantizan la representatividad²³.

De acuerdo con el objetivo fundamental de esta investigación, se incorporará el análisis *cualitativo* apropiado a este estudio social, esta fase corresponde al trabajo de campo y ligada a la parte teórica.

Entonces la investigación se asienta en un trabajo de campo que permitió no solo observar, sino recolectar datos de la realidad del estudio, mediante los grupos focales, las entrevistas y las notas de campo entre otros, los datos e informaciones recogidas como resultado de la triangulación son descritos, categorizados y analizados para poder responder al interrogante que nos atañe y a alcanzar los objetivos previstos. Ahora bien dentro del paradigma cualitativo se decide en este proceso de credibilidad que es la validez interna en la investigación tomar la triangulación, aumentando la probabilidad de datos que sean hallados con los siguientes instrumentos.

23 REICHERTZ (2000).

A. La triangulación como herramienta de validez interna y externa

En su definición original, representa una técnica o procedimiento que permite situar una posición específica respecto de objetos y/o puntos definidos, siendo utilizado principalmente en el campo de la navegación, de la estrategia militar y de la topografía.

En ciencias sociales, la definición no varía sustancialmente respecto de la original: "... la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social"²⁴, como un complejo proceso que pone en juego métodos diferentes confrontándolos, obteniendo una mayor validación, y reduciendo las amenazas respecto de la validez interna y externa.



B. La observación no participante

Para desarrollar los objetivos y responder a la pregunta problema de la investigación recurriré a la observación no participante, técnica de las llamadas categoría "no intrusiva y poco reactiva que exigen una interacción escasa o nula entre investigador y participantes"²⁵.

24 CEA, D'ANCONA (1999, p. 47) o siguiendo a DENZIN (1978, pp. 304 a 308).

25 J. P. GOETZ y M. LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*, Madrid, Morata, 1998, p. 125.

Por esta razón el uso de la técnica de observación no participante en la investigación es de carácter intencional ya que la observación de los hechos que le interesan al investigador, en su entorno natural se constituye en la oportunidad de acercamiento al conocimiento del objeto fenomenológico desde la realidad de la práctica y no desde una realidad hipotética de la teoría.

Esta técnica se inscribe en los métodos no interactivos, según los cuales, al contrario de la participante, el investigador no reflexiona acerca de su entrada en el escenario social de la observación. Su uso como lo señala TAYLOR (1986), está “destinada a reducir al mínimo o eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y escenarios que aquel estudia”²⁶. Entonces el rol del investigador es el registrar y describir los hechos tal y como ocurren evitando la subjetividad en las acciones que se derivan en las relaciones del aula, por cuanto sus acciones deben ser lo menos intrusivas al lugar de investigación.

Posiblemente en la investigación educativa y por el escenario social que maneja el investigador se podría decir que la observación no participante, es prácticamente imposible, por cuanto que al realizar estudios en estos escenarios el observador interactúa de alguna forma con profesores y alumnos y posiblemente se convierte en un participante²⁷.

Pasos de la observación no participante

1. Determinar el objeto, situación, caso, etc. (que se va a observar)
2. Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar)
3. Determinar la forma con que se van a registrar los datos
4. Observar cuidadosa y críticamente
5. Registrar los datos observados
6. Analizar e interpretar los datos
7. Elaborar conclusiones
8. Elaborar el informe de observación (este paso puede omitirse si en la investigación se emplean también otras técnicas, en cuyo caso el informe incluye los resultados obtenidos en todo el proceso investigativo.

26 TAYLOR y BOGDAN. Ob cit., p. 145.

27 *Ibíd.*, p. 153.

C. Grupos focales

Otra de las herramientas para darle validez a esta investigación es el trabajo con un grupo focal de expertos en este caso maestros del IED Acacia II. El *focus group* (grupo focal) es una técnica que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de la investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas.

MATUS y MOLINA (2006) señalan que esta técnica cualitativa pretende aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje²⁸.

Por otro lado, ROMO y CASTILLO (2007) señalan que el grupo focal tiene predominantemente una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de los participantes y se crea un sentimiento de coparticipación por parte de los entrevistados. Por medio de esta técnica los entrevistados hablan en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos, y son animados para seguir sus prioridades en términos propios²⁹.

Pasos del grupo focal

1. Plantear o definir los objetivos de la investigación.
2. La persona que aplicará en el grupo focal debe tener presente el propósito de la investigación, para lo cual deberá hacer una serie de reflexiones sobre el tema desde el examen, la exploración y la comprensión del asunto.
3. Realizar y planificar las preguntas sobre el tema de investigación.
4. Se debe preparar un guion con preguntas abiertas de tipo general y también específico para que el entrevistado pueda responder ya sea de modo general o profundamente, y obtener la información necesaria para nuestra investigación. Las preguntas deben formularse en una secuencia lógica con el fin de guardar concordancia con los objetivos de nuestra investigación.

28 G. MATUS y F. MOLINA. *Metodología cualitativa: un aporte de la sociología para investigar bibliotecología*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, 2006.

29 M. ROMO y C. CASTILLO. "Metodología de las ciencias sociales aplicadas al estudio de la nutrición", *Revista Chilena de Nutrición*, 29 (1), 2002.

5. Seleccionar la audiencia y establecer el número de participantes.
6. La selección de los integrantes del grupo focal no es una tarea simple, pues implica que se elijan personas adecuadas; es decir, deben ser individuos que poseen ciertas características, ya que ellos aportarán la información requerida. Las experiencias y visiones de cada individuo son imprescindibles y de ellas dependerá la comprensión del problema. Los resultados de nuestra investigación dependerán de nuestras fuentes de información que en este caso son los entrevistados.
7. Establecer el número de personas que integrará el grupo focal.
8. El número de integrantes debe ser limitado a entre cuatro y 12 personas. Algunos autores como YOUNG y HARMONY (1998) señalan que los participantes pueden ser entre siete y diez personas³⁰. MATUS y MOLINA (2005), por otro lado, mencionan entre cinco y diez integrantes; la mayoría coincide en señalar que más de diez personas pueden entorpecer el grupo focal³¹.
9. Seleccionar al moderador y al ayudante u observador.
10. El moderador debe mantener un perfil bajo y evitar realizar comentarios personales para no interferir o inhibir las respuestas de los entrevistados; su función es dirigir las preguntas, para lo cual debe ser un buen comunicador. Una característica muy importante del moderador es la de ser amistoso con el fin de lograr que los entrevistados se entusiasmen, se relajen y respondan de manera adecuada las preguntas. Se recomienda que el moderador tenga cierta experiencia en dinámica de grupos grandes o con pequeños grupos de interacción.
11. También es necesario elegir un ayudante u observador del *focus group*, quien tendrá la misión de tomar nota de las respuestas de los entrevistados. El ayudante del moderador debe ubicarse en un lugar poco visible para no molestar a los participantes y no debe intervenir en la sesión. Es importante que tanto el moderador como el ayudante no hagan gesticulaciones que puedan interferir en las respuestas de los entrevistados.
12. Seleccionar el lugar.

30 R. YOUNG y S. HARMONY. *Working with faculty to design undergraduate information literacy programs: a how-to-do-it manual for librarians*, Londres, Neal-Achuman Publishers, 1998.

31 MATUS y MOLINA. Ob. cit.

13. La elección del lugar también es importante: debe ser un espacio alejado de ruidos para que los integrantes no pierdan la concentración y entiendan las preguntas que realiza el moderador. El lugar debe ser conocido por los integrantes y estar equipado con el mobiliario adecuado.
14. Realizar una breve introducción sobre el tema a discutir.
15. Al iniciar la sesión de entrevista será imprescindible que el moderador realice una breve introducción sobre el tema que se va a discutir, por lo que será importante que mencione los objetivos del estudio. Esta breve charla sobre el tema a discutir motivará a los participantes a la reflexión y a que expresen sus respuestas.
16. Escuchar a los entrevistados.
17. El moderador no debe hacer ninguna objeción ni censura a las respuestas de los entrevistados porque esto disminuiría la fluidez de sus comentarios. Debe también ser imparcial y escuchar a todos los entrevistados por igual; de las respuestas de sus entrevistados depende todo el estudio.
18. Tomar notas.
19. El ayudante u observador del grupo focal debe estar capacitado para observar todos los gestos de los integrantes con el fin de registrar estas impresiones y anotar todas las respuestas de los participantes. Se recomienda la utilización de equipos de grabación sonora y/o filmadoras para registrar la sesión. Es importante que el ayudante también tome notas después que el moderador haya concluido la sesión.
20. Concluir la sesión.
21. Una vez terminada la serie de preguntas el moderador concluirá la sesión y agradecerá la participación y asistencia de los integrantes, señalándoles la importancia de sus valiosos comentarios y respuestas.
22. Analizar los resultados.
23. El análisis del material debe ser muy especializado. El investigador hará una revisión exhaustiva de toda la sesión desde su inicio hasta su finalización.
24. Realización del informe final.
25. Una vez analizados los resultados es necesario realizar un reporte final sobre el caso. Se recomienda que éste sea elaborado en forma inmediata para no olvidar ningún detalle. El reporte deberá

registrar cómo se llevó a cabo la investigación, quiénes fueron los participantes, y cuáles fueron los resultados, las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

D. Entrevista etnográfica

El tema de la entrevista ocupa un lugar muy destacado dentro de las técnicas aplicadas de recogida de datos más utilizadas en las investigaciones, después de la técnica de la encuesta, técnica cuantitativa, la entrevista se diferencia de la encuesta en que es una técnica cualitativa.

La entrevista etnográfica. Ocupa principalmente la entrevista a profundidad, y preguntas abiertas y cerradas, el objetivo es conservar la mayor flexibilidad posible al explorar cualquier tema a profundidad y cubrir los temas novedosos que surjan. Los propósitos principales son:

- Explorar áreas o factores no definidos en el modelo conceptual.
- Identificar nuevas áreas o factores.
- Redefinir los elementos de observación.
- Obtener información que oriente los resultados en el marco del contexto, la historia y el lugar de estudio.
- Construir relaciones positivas entre entrevistador y entrevistado.

Los entrevistados se seleccionan al identificarlos el investigador o la comunidad, como los que poseen más conocimiento de los temas a estudiar, pero cuidando incluir a quienes tengan puntos de vista opuestos.

Pasos de la entrevista

1. Presentarse a sí mismo(a), al proyecto, y a la organización que representa.
2. Asegurar la confidencialidad de la información, explicándole como será protegida su privacidad.
3. Reiterar la importancia de la información que proporcione (el entrevistado) para el investigador y el proyecto, explicar la relevancia que tendrá su información.
4. Solicitar su permiso para grabar y tomar notas durante la entrevista.
5. Establecer rapport (puede ser el primer paso).

Si bien la entrevista puede no ser estructurada, debe planearse y prepararse cuidadosamente, para lo cual se identifican dentro del marco conceptual los temas que se abarcarán, se proponen algunas preguntas

iniciales, y se selecciona el momento y lugar considerando las características de privacidad y confort ya mencionadas. Al igual que en la observación, en la entrevista es necesario hacer un esfuerzo tanto para no contaminar la información que se recolecta con juicios u opiniones personales, como a mantener una relación positiva con el entrevistado.

II. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra constituye uno de los aspectos esenciales al diseño de cualquier investigación de corte cualitativo, máxime cuando lo que se pretende está vinculado directamente con los acontecimientos que ocurren en el aula³².

Dirección	CLL. 62 SUR NO.19B-42
Teléfonos	790 7093 / 761 9522
Tipo de establecimiento	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Jornadas	MAÑANA, TARDE
Niveles	PREESCOLAR, BÁSICA SECUNDARIA, BÁSICA PRIMARIA, MEDIA VOCACIONAL
Grados	0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Modelos Educativos	EDUCACIÓN TRADICIONAL
Idiomas	
Calendario	A
Sector	OFICIAL
Zona	URBANA

III. ANÁLISIS DE DATOS E INFORMACIÓN REUNIDA

A. *Análisis cualitativo*

Se entiende la metodología cualitativa

como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y

32 J. GARCÍA. *Investigación etnográfica*.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa³³.

1. Preparación y descripción del material bruto.
2. Reducción de los datos.
3. Elección y aplicación de los métodos de análisis.
4. Análisis transversal de los casos estudiados (si hubiera más de uno).

33 ANGUERA, 1986, p. 24.

CAPÍTULO QUINTO

LA INVESTIGACIÓN

I. ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el segundo semestre de la maestría, inicié un proceso de reflexión y análisis con cinco docentes (dos de matemática, uno de ética, y dos de español) del IED Acacia II quienes me quisieron apoyar, aunque es muy difícil ejecutar un proyecto de investigación en el aula de clase, sin colaboración de algunos maestros, yo llevo seis meses trabajando en mis horas libres, más que libres, mis horas pedagógicas; con la idea que este proyecto deje una enseñanza en aquellos que de cierto modo lo apoyaron.

Entonces desde el marco teórico en torno a los derechos humanos, de la experiencia adquirida durante el proceso de maestría y mi propia experiencia en el aula, elabore una propuesta de observación (ver anexo 1), para empezar a trabajar con los cinco docentes arriba mencionados (la primer reacción a la propuesta fue el comentario de uno de ellos “esto debería ser así pero solo va quedar como todos en el papel”. Esta interacción y protocolo de conocer el proyecto fue flexible ya que no todos, diría casi ninguno lo quería leer, en el segundo semestre del año 2013 mostré al consejo académico mi propuesta del proyecto de investigación.

Luego mis dos siguientes labores, primero autorizar por parte de los maestro un permiso para observar sus clase, (ver anexo 4) segundo observar dos clases por cada maestro. Luego de las observaciones me encontré con cada uno de los maestros, con el fin de dialogar sobre los diferentes sucesos observados durante las clases, empezando un dialogo sobre que había que mejorar o corregir y cómo podríamos hacerlo. Trate de planear encuentros seguidos con los maestros, pero esto fue imposible debido a la falta de tiempo de los maestros.

Después del diálogo con los maestros se realizaron las entrevistas etnográficas con ellos.

Como producto de esto salieron de los maestros acciones para trabajar en el aula en busca de los valores de la construcción de derechos humanos en sus estudiantes, luego se observó una clase de cada docente, en la que iba a desarrollar una estrategia predeterminada; solo uno de los maestros realizó la actividad con franqueza y a cabalidad, la maestra de ética de la jornada mañana, no solo por el reto de realizar la actividad, sino por su convicción de que éste tipo de actividades pueden cambiar el proceso de enseñanza en los estudiantes, por lo que nuevamente me reuní con los estudiantes de la maestra para conocer desde la entrevista su concepción de lo vivido en esta clase de ética en particular. Toda esta labor fue consignada en mapas de acción.

Trabajé luego una fase de investigación en la que los maestros deliberaron desde el dialogo pedagógico sobre sus prácticas para la inclusión de los derechos humanos a el aula de clase y como las instituciones facilitan o truncan estos procesos de cambio en la enseñanza de los derechos humanos. Es decir a desarrollar uno de los objetivos de la propuesta “Conocer metodologías pedagógicas orientadas a favorecer el buen desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos en el IED Acacia II en cuanto a la convivencia intraescolar”. Y era entonces claro si reuníamos el trabajo y el dialogo pedagógico esto generaría beneficio a la institución. Estas discusiones se dieron en dos grupos focales cada uno de tres participantes ya que fue imposible reunirlos a todos los maestros por diferentes situaciones.

A pesar de las diferentes dificultades que se presentaron, se dio la oportunidad de realizar el trabajo propuesto mediante las actividades metodológicas. El anexo 2 tendrá las transcripciones de las diferentes entrevistas iniciales, las primeras clases observadas y el trabajo de los grupos focales.

Dentro de las observaciones, comentarios y estrategias que se trabajaron, se pudo analizar los comportamientos necesarios para la promoción de derechos humanos dentro de las aulas de clase, primer objetivo de la investigación: “Conocer y comprender el sentido que tiene la enseñanza de derechos humanos DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa” y a entender uno de los objetivos específicos: “Describir la incidencia que producen las diferentes prácticas y

actividades pedagógicas sobre la convivencia entre pares, con el fin de conocer cuál de esas variables proporcionan mayores niveles de tolerancia y respeto”.

II. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Ahora en este aparte se describe y analiza lo sucedido en el trabajo de campo de la investigación “Haciendo comunidad para los derechos humanos en el IED Acacia II”. Contando y describiendo la experiencia vivida con los maestros participantes, que colaboraron y dan cuenta de cómo ellos contribuyeron a desarrollar los derechos humanos desde las aulas y formando compromisos futuros desde la reflexión de su quehacer pedagógico. En un segundo momento de este análisis se intenta dar respuesta a la pregunta de esta investigación, ¿cómo se ofrece y qué sentido tiene la enseñanza de DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa?, a partir de la observación y la comparación del trabajo realizado por los seis docentes, y en un tercer aparte de esta descripción y análisis de los grupos focales se recoge las intervenciones y reflexiones grupales de los maestros en busca de brindar al IED Acacia II una posible serie de lineamientos para la formación integral en derechos humanos.

A. Las actividades pedagógicas en el aula y su efecto en el desarrollo de los derechos humanos

Este análisis dará una mirada al trabajo realizado y observado en el aula de los cinco maestros participantes teniendo como base la guía (anexo 1) y los mapas de acción (anexo 3), que dan cuenta del proceso llevado a cabo.

Las clases de NURY (Ética)

La actividad de clase observada fue en un grado cuarto (anexo 3) en torno al *respeto*, las dinámicas de acción utilizadas por NURY mostraban que ella se preocupaba por que los niños comprendan que se merecen un mejor ambiente y futuro a aquel que le muestra la sociedad actual y su contexto. Pero dentro de otros aspectos se notó que la docente no generaba condiciones para que las distintas miradas fueran

escuchadas, no promovía el diálogo entre los estudiantes, y solo se veía una actividad lineal maestro-estudiante, su trabajo no mostraba comprensión a posibles estudiantes afectados dentro de la dinámica del respeto, y además en momentos los estudiantes no atendían a sus propios compañeros, esto hacía que los que empezaron participando se abstuvieran de expresar sus sentimientos y consideraciones, al pensar que la maestra y los compañeros los ignoraban y que solo la profesora podía tener la razón. Para la maestra efectivamente algunas de las intervenciones no era más que la repetición de algunos conocimientos y no de la reflexión, lo que hacía que perdiera el interés por la intervención: “esto son puras invenciones o especulaciones”.

En cuanto al manejo de un valor dentro de la dinámica de los derechos humanos como lo es la autonomía, NURY señala que el esfuerzo porque los estudiantes reflexionen sobre sus propias acciones era difícil por el desinterés de los estudiantes. Sin embargo encontré dentro de lo observado que ella no instaba a sus estudiantes a discutir temas de convivencia, y no había motivación para expresar sus ideas y pensamientos, y tampoco proponía actividades que permitiera a los estudiantes formularse preguntas para la reflexión, esto generaba en los estudiantes la incertidumbre de cómo poder aclarar sus dudas frente a las diferentes situaciones de convivencia dentro y fuera de la institución, desde la mirada de NURY los pequeños no estaban preparados para trabajar clases diferentes a las acostumbradas (en las que no se invita al estudiante a participar sino solo a escuchar y reproducir lo que dice el profesor).

El otro tema planteado para el desarrollo de los derechos humanos era la solidaridad, las dinámicas generadas por NURY, indicaban dentro de la observación que no se proponían actividades de conjunto para resolver problemáticas del contexto lo que no permitía un aprendizaje en conjunto, lo que se observaba era entonces que los estudiantes no veían que la maestra valorara sus acciones de grupo, NURY opinaba que lo que ocurriría con el trabajo de grupo se lo recargarían a uno solo y que lo terminarían sin ninguna reflexión en la casa.

Tal vez lo más característico de NURY es que no creía en la capacidad de sus pequeños para llevar su debate de derechos humanos seriamente. Y por querer demostrarme su creencia, estuvo de acuerdo en realizar una clase en la que permitiría que todos los estudiantes hicieran todas las preguntas y opinaran libremente sobre ella, esta experiencia

fue sorprendente e interesante hasta el punto que el aprendizaje fue enorme y la maestra dejó atrás su creencia (nuevas estrategias de trabajo (anexo 3).

Las clases de PEDRO PEREA (Español)

El anexo 3 contiene el respectivo mapa de acción. La clase de español, con estudiantes de grado sexto. Trabajando el respeto por los derechos humanos, el trabajo de PEDRO muestra que no trabaja bajo el regaño ni la intimidación, sino por la explicación y conciliación de que es necesaria la escucha para la reflexión. Pero los estudiantes no generan condiciones para que las opiniones sean escuchadas; pero el maestro muestra interés por que las pocas decisiones que se puedan tomar en este ambiente se tengan en cuenta. Según los estudiantes la falta de atención se debe a que no están motivados. Pero PEDRO aclara que es porque los que participan no son líderes y los muchachos solo atienden a los líderes.

En cuanto el trabajo sobre autonomía, PEDRO buscaba mayor participación de los alumnos realizando la actividad abierta y no magistral, acudiendo al discurso y no a la amenaza de notas, pero no se lograba que los estudiantes asumieran responsabilidad; frente a la situación PEDRO dio muestra de empezar a generar desconfianza en la actividad y en las capacidades de autonomía de sus alumnos, dejando atrás la discusión de la temática, aunque PEDRO invitaba nuevamente a los estudiantes a exponer la temática, por lo anterior, PEDRO dijo: “esto solo se logra cuando efectivamente un tema los toca”.

Frente al trabajo de solidaridad frente a otros se promueve en clase de PEDRO la reflexión de los estudiantes en torno a una problemática social que ellos vivan o hayan vivido; sin embargo esto para los estudiantes no se vio reflejado como una acción concreta, pero se ve en los rostros de algunos estudiantes que las palabras y consejos del maestro son valiosos porque muestra compromiso por su bienestar, el profesor en esta actividad manifiesta que sus estudiantes si son solidarios dentro del aula pero no se ve reflejado en el colegio.

PEDRO es un maestro muy amable y piensa que los fenómenos sociales que afectan a los estudiantes están muy ligados a los derechos humanos y que el problema de fomentarlos en el aula no están en el sino en el entorno, esto dificulta el interés para plantear nuevas acciones pedagógicas, pues el profesor se cerró a generar una nueva estrategia.

En la observación también se notó que el profesor cohibe algunas opiniones de los estudiantes, y veo que presenta sus verdades como absolutas lo que no permite generar cambio en la dinámica de la inclusión de derechos humanos a su actividad diaria.

También, el profesor piensa como los alumnos en algo importante; el contexto del colegio no está influyendo mucho en la formación de derechos humanos, pues pesa mucho el entorno social de la localidad enmarcado en el pesimismo del avance social, pero en la última clase que observé (planeada) PEDRO trabajó con sus estudiantes desde el debate y mostró interés en aprender sobre las teorías de respeto por los derechos humanos abordadas por sus estudiantes, por lo que se empezó a consultar actividades de derechos humanos, que podrían ser útiles en otras clases de español.

Las clases de GIOVANNI (Español)

El anexo 3 muestra el mapa de acción de la clase observada, ésta es en grado once, en cuanto al respeto, el trabajo de GIOVANNI mostró que generaba condiciones para que el pensamiento de los estudiantes frente al respeto dentro de los derechos humanos sea escuchado y apreciado por todos; además muestra atención a las aclaraciones de sus estudiantes, sin embargo, hace falta que se invite a que las opiniones y pensamientos de los estudiantes sean un aporte para el aprendizaje. Para los estudiantes, las acciones de GIOVANNI hacen que ellos sientan que el profesor se coloca y entiende las problemáticas sociales y las posibles violaciones a los derechos humanos en la institución colocándose en el lugar de ellos, para entenderlos; lo que si le reprochan son sus gestos y sus interrupciones para corregirlos, para GIOVANNI es muy importante desarrollar la escucha y la argumentación, ya que él le gusta el trabajo de la investigación social.

Acerca de la generación de autonomía para el respeto de los derechos humanos GIOVANNI dio cuenta de varios comportamientos para la promoción de este valor. El maestro atrae la atención de los estudiantes, sin instigarlos por una nota; también veo que genera en sus estudiantes para que busque solución a la problemática de los derechos humanos y no que se señalen o señalen culpables a esta problemática; propone sesiones de clase a partir de la necesidad de los estudiantes dejando un amplio accionar de sus estudiantes quienes elaboran preguntas y respuestas concretas de acción; el maestro valora en el momento de la

evaluación la creatividad; los invita a pensarse sobre lo que piensan; pregunta sobre el conocimiento de las otras disciplinas para que estas puedan aportar al objetivo propuesto. Se observa que aunque GIOVANNI plantea esas actividades los estudiantes no muestran la iniciativa de seguir indagando sobre la problemática de los derechos humanos en el aula y que tampoco generan espontáneamente cuestionamientos sobre el tema, pero los estudiantes acotan que la dinámica del maestro los ha hecho motivar frente a los cuestionamientos sociales.

Y desde el desarrollo de responsabilidad frente a los derechos humanos, GIOVANNI presenta actividades de reflexión en torno a la problemática social de la como aprender a ser responsables sobre el respeto de los derechos humanos en la institución, en esta clase los estudiantes presentan sus vivencias con otros maestros en cuanto como ellos aplican los derechos humanos para entender de mejor manera sobre el apoyo a otros y la solidaridad, pero los estudiantes lo toman de manera magistral y exponen son conceptos, esta clases me mostraron que los estudiantes no mostraban solidaridad ante las situaciones sociales y solo pensaban en recibir una posible nota.

Las clases de WILLIAM (Matemáticas)

El grado observado fue sexto, en matemáticas. En el asunto de derechos humanos y el valor del respeto WILLIAM mostró interés en no realizar acciones que puedan ofender a sus estudiantes (ejemplo: requisarlos si se perdía algún objeto, sacarlos del salón si tenían un comportamiento para él inadecuado), pero otras acciones de WILLIAM, mostraron los siguientes comportamientos: ni él ni los estudiantes mostraban interés para la escucha mutua; y los estudiantes no querían ayuda para comprender lo enseñado en matemáticas. Sin embargo después de hablar con WILLIAM intenta promover la conversación y reflexión entre los estudiantes, pero solo en grupos pequeños. Pero los estudiantes consideran que es difícil trabajar por la falta de respeto de algunos grupos, y que WILLIAM no los reprende, pero si los mira mal. Para WILLIAM, los jóvenes tienen malos hábitos frente a los derechos humanos que deben ser corregidos.

Sobre lo referente a generar autonomía para los derechos humanos, WILLIAM busca dejar de tener control sobre los estudiantes en sus clases, pero estos no asumen su responsabilidad y respeto; WILLIAM busca que asuman una posición de responsabilidad dando solución a

las situaciones y no que estén buscando culpables ante cualquier conflicto; intentando generar en ellos responsabilidad, para que ellos manifiesten su pensamiento abiertamente. Plantea actividades que dejan gran libertad a que los estudiantes se cuestionen y elaboren propuestas hacia las diferentes problemáticas, valorando en ellos la creatividad y motivándolos a la reflexión propia generando autocritica, pero esto no lleva a cambios de comportamiento frente a los derechos humanos en el grupo. Ahora bien no se ve que los estudiantes vayan más allá del tema. Lo que hace que WILLIAM desconfíe de la actividad y piense que el problema es la motivación.

Ante la solidaridad dentro de los derechos humanos en el aula WILLIAM plantea promover trabajos grupales, pero no se ve en la actividad que los estudiantes sean los que apoyen a sus compañeros. Por otro lado no se enfoca en como la matemática pueda ayudar a abordar o a solucionar un problema social. Para los estudiantes, la actividad no es nada más que terminar un trabajo, y sienten que al profesor no le interesa el bienestar de ellos, WILLIAM me comenta y manifiesta que no ha logrado que sus estudiantes sean más colaboradores, y dice “el entorno cultural no ayuda a este proceso”, pero en su reflexión cree que la educación pueda ayudar e influir en esta situación.

WILLIAM es un docente convencido de que para desarrollar la identidad por el respeto por los derechos humanos hay que generar la formación de la autonomía y el respeto, por lo que sus últimas actividades se han desarrollado al ritmo de los estudiantes, pero en lo observado esta pequeña libertad los ha llevado a bajar su responsabilidad y a generar problemas de convivencia que afectan el proceso de enseñanza de derechos humanos.

Por lo anterior se ve muy difícil producir cambios desde la enseñanza de la matemática para el apoyo de los derechos humanos.

Las clases de PEDRO RODRÍGUEZ (Matemáticas)

El anexo 3 contiene el mapa de acción de las clases de PEDRO. Las actividades observadas son en grado octavo, también en clases de matemáticas, para lo que se refiere en el respeto dentro de los derechos humanos, el maestro genera algunas condiciones para el desarrollo de diferentes perspectivas de todos, recurriendo a expresiones en apariencia insultantes para su grupo “como acompañar su llamados de atención que yo llamaría regaños con actitudes y frases para mi in-

sultantes, refiriéndose a sus estudiantes como “cabezón, gordo inútil etc.” Pero para algunos de sus alumnos esto no es muestra de irrespeto, pues lo hace según ellos para su beneficio. Por otro lado hay jóvenes que si se sienten muy ofendidos, lo que los cohíbe de participar de sus actividades. Para el esta forma de tratar a los estudiantes en ocasiones es muy necesaria, para generar en ellos responsabilidad (práctica que claramente no comparte NURY).

Frente al desarrollo de la autonomía en el respeto por los derechos humanos, la observación de sus actividades muestra que el maestro impone sobre los alumnos la autoridad, y no interactúa ni negocia con sus estudiantes, sin embargo en la observación de las clases los estudiantes, participan, trabajan y reflexionan sobre sus ideas o pensamientos (siempre ante la dureza y exigencia de PEDRO). Desde una observación externa se ve que PEDRO no sustenta sus decisiones, no propone actividades con gran margen para que los alumnos elaboren preguntas y se auto cuestionen o que planten situaciones a partir de sus necesidades. Como consecuencia, los alumnos dicen que lo que los llevaba a trabajar en clase está ligado a la actitud de PEDRO. Pero estas exigencias las ven los estudiantes como necesarias para aprender. Sin embargo esto no ha generado ni el gusto por la asignatura ni el desarrollo de respeto y solidaridad frente a los derechos humanos. Pero PEDRO afirma que los estudiantes que viven un proceso largo con el gracias a su metodología se vuelven responsables, y él lo sustenta con ejemplos de exalumnos que le han manifestado que gracias a sus exigencias son más responsables y organizados.

Por ultimo frente a la solidaridad en el aula con los derechos humanos, observe que PEDRO muestra preocupación por que los estudiantes superen sus dificultades en el aula, pero no propone actividades que generen autocrítica y reflexión frente a las dinámicas sociales de su contexto, ni en resolver situaciones problema que requieran apoyo de los estudiantes. Sin embargo con su coacción o yo llamaría temor frente a PEDRO los estudiantes se colaboran entre ellos y los motiva a trabajar como grupo, los estudiantes sienten que PEDRO aunque es impositivo, lo que hace es porque le importa el grupo con el cual está. PEDRO está de acuerdo con la imagen que tiene frente a sus estudiantes.

PEDRO es un maestro al que veo que no promueve ningún valor frente a los derechos humanos, pero si es catalogado como un ejemplo de docente, no por su autoridad sino por su interés de preocuparse por

sus estudiantes. En opinión de sus alumnos, si nos vive regañando es por su propio bien.

Ahora bien, en la investigación PEDRO reconoció que asume comportamientos innecesarios para lograr que atiendan sus clases. Pero planteo que durante el tiempo de trabajo con esta investigación corregiría al menos su vocabulario. Ésto lo intentó pero siguió realizando sus otras típicas acciones.

CAPÍTULO SEXTO

LA DINÁMICA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

I. ¿CÓMO PROMOVER EN EL AULA LOS DERECHOS HUMANOS?

Según lo anterior, este aparte de la tesis muestra una posible respuesta a la pregunta de la investigación ¿Cómo se ofrece y qué sentido tiene la enseñanza de DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa? Para esto se presenta una comparación del trabajo pedagógico de los cinco docentes y como segunda medida me referiré a los cambios de accionar generado en ellos.

El trabajo de investigación me ha llevado a repreguntarme si es suficiente seguir estrategias planteadas para acciones generales para promover los derechos humanos en las aulas del IED Acacia II, después de reflexionar sobre lo sucedido durante la observación, me gustaría plantear que lo que en realidad apoya y contribuye a generar derechos humanos desde las aulas de clase es una actitud orientada a la creer en estos y que debe ser reflejada por el maestro hacia sus estudiantes. Los diferentes comportamientos de un maestro deben transmitir confianza de las diferentes capacidades de sus estudiantes preocupados también en su bienestar. Esto no es lo único pero si genera la mirada de igualdad para que se puedan vivir derechos humanos en el aula de clase.

Para defender esta apreciación, me referiré desde la comparación de las estrategias pedagógicas o metodológicas seguidas a los cinco docentes; a sus supuestos teóricos a sus creencias de cada uno y como tal de acuerdo con sus intereses o diferentes actitudes presento un análisis, y los ubico en dos grupos.

Como primero dentro de la promoción del respeto están los maestros que la mayor parte de sus actividades procuran ser responsables de sus actos sobre los otros, teniendo especial cuidado en no agredir

ni física ni emocionalmente a sus estudiantes, sin embargo veo que sus estudiantes difícilmente logran la escucha y la aplicación del respeto en el aula. Es el caso de NURY (ética), PEDRO (español) y GIOVANNI (español), por otro lado están aquellos que no asumen esta responsabilidad frente al respeto WILLIAM (matemáticas) y PEDRO (matemáticas) pues manifiestan acciones y comportamientos que intimidan a los estudiantes para que ellos expresen su sentir. Pero a pesar de mi observación los alumnos tienden a ver más el respeto en WILLIAM y PEDRO, porque ellos muestran preocuparse más en ellos.

Ahora bien en segundo lugar, dentro del desarrollo de autonomía en derechos humanos, por un lado hay maestros que creen en las capacidades de sus estudiantes de responsabilizarse de ellos mismos en las acciones diarias frente a los derechos humanos NURY (ética), WILLIAM (matemáticas) y por otro lado esta los maestros que no creen en ellos PEDRO (español), GIOVANNI (español) y PEDRO (matemáticas). Al parecer los primeros generan mayor confianza para la autorregulación de los jóvenes, y los segundos recurren a la coacción para lograr el trabajo de sus estudiantes cohibiendo la intervención de estos frente a las diferentes problemáticas no solo de su clase sino de su entorno, generan incredulidad en las capacidades de los jóvenes, que podría traducirse en temor de los estudiantes por autorregularse frente a cualquier situación.

Y finalmente dentro del trabajo hacia la solidaridad en los derechos humanos, todos los maestros asumen con responsabilidad el bienestar de los otros y muestran gran interés de trabajar y colaborar en la solución de problemas que afecten a sus estudiantes; pero trabajándolo desde dos direcciones. Una interviniendo en la resolución de conflictos que no tienen que ver con sus clases y la otra en la intervención de conflictos directamente relacionados con sus clases, esto mayormente en cuatro de ellos exceptuando a NURY. Por otra parte la reflexión de la solidaridad en los derechos humanos desde el área disciplinar de cada uno de ellos. Después de la observación, falta mucho trabajo en el aula por parte de los maestros para desarrollar un buen ambiente de solidaridad frente a las dificultades no solo del área sino de su entorno social y se requiere el diseño de proyectos conjuntos para mejor esta dinámica.

Desde luego para reafirmar lo planteado al inicio de este aparte de la investigación que aunque corta genero pasos para que se den cambios en los docentes especialmente en NURY, al creer ahora más en las

capacidades de sus alumnos, lo que ayudara a sus estudiantes a ser más críticos frente a las problemáticas de los derechos humanos. En PEDRO y WILLIAM, los matemáticos, al ver que deben mejorar en el uso de sus expresiones porque intimidan a sus estudiantes lo que generaría promover mayor tolerancia frente a la diferencia en GIOVANNI al creer ahora que para lograr la participación de sus estudiantes lo que se traducirá en que los jóvenes sean los que aporten para dar posibles soluciones a los diferentes problemas, también queda el interés de los maestros para que en el aula se toquen no solo la parte cognitiva de su asignatura sino también se aborden temas de problemáticas social para que sus estudiantes puedan dar soluciones.

Por otra parte PEDRO se preocupa por asumir con responsabilidad la consecuencia de sus actos, el primer paso es el de modificar sus actitudes que molestaban a muchos de sus estudiantes. Este maestro tiene mucho que aportar en el desarrollo de los derechos humanos pues su reflexión de su quehacer pedagógico y su interés por el grupo lo destaca en la posible promoción de valores.

Es de resaltar que los cinco maestros no han sido ajenos a la formación de derechos humanos en el aula, ya que antes, durante y después de la investigación expresaron lo que sentían frente a las acciones para lograr el desarrollo de la misma, NURY apunta a la reflexión que se puede generar frente a las conductas de su grupo, PEDRO respalda el trato amable hacia la etapa en la que se encuentran sus alumnos. GIOVANNI considera que las actividades que se desarrollan en una investigación cualitativa generan grandes capacidades en las personas a las cuales se aplica. WILLIAM defiende dar libertad a niños y profesores para desarrollar sus habilidades sociales y como él dice “esto nos hace ser nosotros mismos”, PEDRO que la exigencia es necesaria para formar hombres y mujeres de bien, especialmente porque sus estudiantes están en una etapa de formación, pero así mismo dice que la exigencia debe basarse y reflejar aprecio y cariño, y veo que sus estudiantes lo ve así.

II. ¿QUÉ BRINDA EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE DERECHOS HUMANOS DESDE EL AULA?

Las entrevistas y grupos focales con los maestros (anexo 2) me dieron distintas apreciaciones de las posibilidades para contribuir en la formación de derechos humanos desde las aulas, el entorno social, la

familia el estado, la sociedad entre otros. Estos puntos de vista y reflexiones ayudaron un poco definir hasta qué punto llega el quehacer pedagógico en la formación integral de derechos humanos. A continuación se muestran los aportes de los maestros frente al desarrollo de los derechos humanos en el IED Acacia II.

Como primero quiero aclarar como maestro de esta institución que todos le dedicamos mucho tiempo a labores no pedagógicas sino administrativas como llevar formatos de DANE, organizar eventos, entre otros, lo que dificulta el espacio para la reflexión del quehacer pedagógico en como formar en derechos humanos a pesar de que dentro del PEI de la institución está plasmado como parte de sus objetivos. El intentar entonces generar espacios fuera de la jornada laboral de los docentes para dialogar sobre el trabajo del aula ninguno estuvo de acuerdo ya que todos tienen otras actividades después de su jornada laboral. Pero ellos proponen que como este tema esta tan ligado a la problemática actual de Colombia y que para este momento nos encontramos haciendo un trabajo sobre convivencia escolar con el Decreto 1620 plantean que por que no la institución de un espacio en reuniones de campo o en jornadas pedagógicas para que el grupo se reúna.

Como siguiente hay un consenso en que el trabajo del aula por campos de pensamiento no es el adecuado para generar espacios para el desarrollo de los derechos humanos, ellos afirman por el aprendizaje cooperativo, es decir el trabajo interdisciplinar para trabajar las problemáticas del entorno en el que el trabajo en equipo permite llegar a mejores soluciones de las diferentes problemáticas sociales. Esto ayudaría a resolver dificultades observadas en los estudiantes según los docentes participantes como lo son el trabajo disperso de algunos compañeros ya que el cooperativismo ayudaría al trabajo en conjunto de los profesores, lo que desarrollaría en los estudiantes mayor confianza en los procesos de aprendizaje y generaría valores encaminados a la integración de los derechos humanos. Los maestros también opinan y dicen que tenemos que interiorizar desde el cooperativismo las charlas y documentos de ciclos emitidos por la secretaria de educación ya que estos aportarían a este desarrollo en derechos humanos pues en estos se trabajan las herramientas para la vida la cual incluye el desarrollo del ser desde los derechos humanos.

También los maestros que participan de la investigación expresan la distancia que tienen la institución dentro de lo escrito en el PEI en

torno a los valores que hacen parte de los derechos humanos y lo que realmente se ve y se hace en las aulas, esta responsabilidad la atribuyen al entorno de la institución, por un lado los maestros no conocen ni aplican los valores del PEI, por otro lado los estudiantes promueven la falta de importancia frente al respeto del otro, también la familia influye en esto ya que no generan acompañamiento en el proceso. Por otro lado están los amigos, los medios de comunicación que generan decadencia ante el respeto por el otro y la generación de antivalores, entonces los cinco maestros sienten que no es mucho lo que ellos puedan hacer frente a esta situación, sin embargo en los grupos focales aparecieron posibles estrategias para el apoyo y cambio de la comunidad frente a esto como: la realización con apoyo de las orientadoras talleres con padres de familia en entrega de informes, con estudiantes en direcciones de grupo y con maestros en jornadas pedagógicas buscado así sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión de los derechos humanos en sus prácticas diarias.

Continuando, también existe consenso en decir que el plan de estudios generado en 2012-2013 no está ligado a la formación de derechos humanos, existe una gran tendencia a valorar más lo cognoscitivo lo que ha generado en los estudiantes según los maestros una tendencia a ser deshonestos ya que con la trampa quieren demostrar sus conocimientos lo que genera que si se hace trampa en la evaluación se le puede hacer trampa a el respeto por los derechos del otro. Ya que evaluar conocimientos es tan importante para la institución los maestros opinan que se debe generar una evaluación integral para no solo evaluar lo que saben sino como actúan frente a diferentes situaciones de su entorno.

Otra de las apreciaciones hechas por los maestros es la crítica frente a la legislación existente en materia de educación, ya que por un lado exige la enseñanza de los derechos humanos (acuerdo 125 de 2004, Consejo de Bogotá, Ley 1620 de 2013) pero no brinda condiciones para lograrlo. En voz de alguno de ello se escucha “y luego es mi culpa que todos los estudiantes sean unos bandidos en la sociedad”. Pero los docentes reconocen que hay profesores muy comprometidos para desarrollar un propuesta innovadora así todo esté en contra de ella; Nury afirma que el problema es que de estos profesores no se conoce nada escrito y que solo queda en el recuerdo de los que participaron de su actividad, entonces se plantea que porque no se comparten las expe-

riencias y se escucha; eso ya se está haciendo con la secretaria de educación (maestros que aprenden de maestros) el detalle está en que los profesores tienen que empezar a arriesgarse a contar su experiencia.

Para terminar se llegó a la conclusión que el maestro es un directo responsable de la formación humana. Entonces los maestros se pusieron ciertas tareas para mejorar en la enseñanza aprendizaje de los derechos humanos. En las que se destacan:

- Trabajar todos los días la necesidad de ser honestos.
- Comprometerse a entender que son los derechos humanos.
- Acercarse más a sus estudiantes.
- Buscar otros docentes que apoyen la labor transversal de enseñar desde la práctica los derechos humanos.
- Respetar y tener en cuenta los intereses de sus estudiantes.
- Preocuparse por el bienestar de sus estudiantes.
- Aprender a reflexionar y a cuestionarse sobre sus acciones y actitudes frente a la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

A partir del trabajo de investigación debo decir que este es un proceso no terminado; lo que sigue es iniciar un segundo ciclo con los maestros e involucrar a otros, pero en esta ocasión la observación recaerá en ellos mismos, para lo cual les guiara el trabajo realizado durante esta primera fase mirada previa de sus mapas de acción, el reto es trabajar más valores dentro de los derechos humanos y controlar o terminar las acciones que no les permitan promover valores encaminados a la formación de sus estudiantes.

En concreto, espero que durante 2014 los maestros trabajen e inicien relaciones que permitan desarrollar desde su quehacer pedagógico una formación integral en derechos humanos.

Por otro lado la investigación me dejó claro que como voy a continuar con el proceso de formación en derechos humanos debo involucrar más a los jóvenes de la institución para poder ver si las nuevas actividades permiten generar cambios en nuestro grupo de estudiantes y que ellos también necesitan ser partícipes de la reflexión frente a la educación y los derechos humanos.

También desde la investigación pude dar respuesta a una de las inquietudes que me acompañó durante el proceso y es que cualquier docente desde su práctica pedagógica puede unirse a la tarea de la enseñanza de los derechos humanos, lo único que necesita es herramienta, acompañamiento y un impulso para generar las actividades.

Ahora bien a la pregunta que genero mi tesis: ¿Cómo se ofrece y qué sentido tiene la enseñanza de DDHH desde la perspectiva de los docentes del IED Acacia II para la formación integral de los sujetos de esta comunidad educativa? Podría decir que todavía quiero encontrar una respuesta satisfactoria ya que lo encontrado en la investigación es que solo un pequeño grupo de la comunidad conoce, cree y utiliza los derechos humanos como una práctica de aprendizaje para el desarro-

llo integral del ser por esto en este aparte no lo quiero llamar conclusión sino inconclusiones.

Para continuar quiero decir que como docente de esta institución, observar el trabajo de mis colegas me sirvió para empezar a reflexionar sobre mi quehacer diario, siento que estos compañeros y amigos me aportaron mucho no para el documento sino para mi crecimiento personal y profesional, cada uno me mostró que somos seres humanos llenos de virtudes y errores que por nuestra profesión influimos en toda una generación. Aprendí de cada uno sobre todo en lo que se refiere que todos por mas dogmáticos o escépticos que seamos frente a nuestro discurso podemos cambiar por nuestra comunidad.

Finalmente la investigación me mostró que no basta con observar algunas acciones de los maestros para entender si se vive o se aplica la enseñanza de los derechos humanos en un aula de clase sino que hay que observar como toda la comunidad influye en este tipo de prácticas que no son netamente del aula sino del día a día de cualquier comunidad educativa, entonces para cualquier investigador sería casi imposible reconocer todas estas situaciones dentro de una comunidad educativa. Por esto cada maestro debe convertirse en un nuevo investigador social frente a los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- BUSCARIS, MARÍA ROSA. "Educar para la solidaridad". Profesora titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, responsable del Programa de Educación en Valores del ICE - UB. Artículo publicado por ACSUR Las Segovias, 1998.
- BRUNER, JEROME. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- CAJIAO, FRANCISCO. *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Bogotá, FES, 1994.
- CAMPS CERVERA, VICTORIA. *Los valores de la educación*, Madrid, Edit. Anaya. 1994.
- CARR, WILFRED. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996.
- DEWEY, JOHN. *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- GOETZ, JUDITH y MARGARET LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- LLOPIS, CARMEN (coord). *Los derechos humanos: educar para una nueva ciudadanía*, Madrid, Narcea Ediciones, 2001.
- MATURANA, HUMBERTO. *La democracia es una obra de arte*, Bogotá, Edi. Magisterio, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, Bogotá, MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Documento n.º 3. Estándares básicos de competencia*, Bogotá, MEN, 2007.
- MORIN, EDGAR. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, 1999.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Artículo 26: "Derecho a la educación", París, 1948.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

- PASTRANA RODRÍGUEZ, EDUARDO. *El profesor humanista*, Bogotá, Edit. Magisterio, 2001.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Nacional*, Artículo 67: "Derecho a la educación", 1991.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley General de Educación (Ley 115)*, Bogotá, Ministerio de Educación, 1994.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 1098: "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia"*, Bogotá, Congreso de la República, 2006.
- VIGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH. "Pensamiento y lenguaje", en *Obras escogidas*, Madrid, Edit. Visor, 1993.
- ZULETA, ESTANISLAO. *Educación y democracia: un campo de combate*, Bogotá, FEZ, 1995.
- ZULUAGA, O. y J. ECHEVERRI. "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo)", en OLGA LUCÍA ZULUAGA y otros. "Pedagogía y Epistemología", Bogotá, Magisterio, 2003.

ANEXOS

GUIA DE OBSERVACION

I. GUIA PARA LA OBSERVACION DE LA ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS EN EL AULA DE CLASE

La Educación en Derechos Humanos (EDH) se desarrolla y debate en un contexto político, económico, social y cultural que la condiciona, la proyecta y en ocasiones la obstaculiza. Comprender y analizar, con sentido de realidad y criticidad, este contexto, es un requisito básico para penetrar en la educación en derechos humanos³⁴. Así, se podría decir que vivir los derechos humanos implica la interacción de todos donde se busca la unión de los intereses propios, ajenos o comunes, sin que ninguno de los tres se ve afectado. Por lo tanto, al promover una educación basada en los derechos humanos se presentan conductas de respeto, autonomía y solidaridad como base de la enseñanza de derechos humanos como se mostró en el marco conceptual y como se espera evidenciar en la práctica de campo.

A. Momentos de realización de la observación

Estos corresponden a las actividades donde observe lo que tiene que ver con valores que apoyan el proceso de reconocimiento de los derechos humanos dentro del aula de clase.

Aunque las vivencias de estos son analizadas por separado, se tiene que tener claro que todos se encadenan; pero realizo esta separación porque cada uno puede marcar un punto de vista sobre la enseñanza de los derechos humanos.

El respeto maneja la relación dentro de un aula que donde se permitirá y se generar la escucha mutua; la autonomía presenta en el aula la participación activa no solo del maestro sino de sus alumnos y la solidaridad que llevara necesariamente a realizar actividades concretas en el aula para la solución de problemas sociales que posiblemente afectan los derechos humanos.

Los siguientes cuadros muestran los observables planteados para analizar desde los valores para mi base en la educación en derechos humanos.

Los valores. Educar en y para los derechos humanos es sin duda educar para los valores. Es precisamente en la “universalidad” de los derechos humanos que pode-

34 ABRAHAM MAGENDZO, consultor IIDH, dic. 1999.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

mos afirmar una educación en valores que no conduce, por un lado, a la relativización de los valores y, por el otro, a la descontextualización cultural y local.

Educar para los valores es una tarea difícil ya que estos no se saben, a la manera que se sabe alguna fórmula química, sino que se viven. El mejor barómetro de la formación valórica es, precisamente, la coherencia existente entre la formulación valórica y la vivencia valórica. Más aún ubicados en la concepción de los derechos humanos sería antitético, por decir lo menos, que la formación valórica se hiciera vía del adoctrinamiento. Por el contrario formar valores es preguntarse por sus raíces, por sus interacciones, por las tensiones existentes entre distintas opciones valóricas, etc. El análisis de los valores debe ir acompañado, también, de los modos a través de los cuales accedemos a ellos (clarificación valórica). La clarificación valórica conduce no solo a la opción libre frente a los valores sino a un comportamiento consecuente con los valores escogidos. Además le permite al alumno ubicarse y respetar opciones y comportamientos distintos a los propios y comprender los fundamentos éticos sobre los que se sustentan³⁵.

B. Tabla de ruta de valores en derechos humanos (observables de clase)

OBSERVABLES DE VALORES PARA EL DESARROLLO DE DERECHOS HUMANOS			
OBSERVABLES	Valores para observación no participante		
	Respeto	Autonomía	Solidaridad
	Implica escucha mutua	Implica participación activa y confianza	Actividades concretas para la solución de problemas sociales
	Los diversos pensamientos son explorados.	Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza.	Construcción de proyectos sociales a través del cooperativismo.
	Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.	Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados.	Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.
Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el diálogo.	Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento.	Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.	
Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.	Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase.	El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.	
El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.			

35 Chileno. Consultor del IDH, investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

C. Ficha de observación

Datos generales

COLEGIO: IED ACACIA II LOCALIDAD: 19 CIUDAD: BOGOTÁ

AÑO: 2013 GRADO _____

Nombre del profesor _____

Tema de la clase: _____ Asignatura: _____

Dimensiones e Indicadores a evaluar	Se observa
Dimensión I: Organización técnico-metodológica de la clase de enseñanza práctica	
1. Planificación de la clase, según estructura didáctica	
2. Preparación de los puestos de trabajo y alternativas, garantizando un clima socio-psicológico favorable y una adecuada cultura medio ambiental del sector	
3. Organización de los estudiantes del grupo	
Dimensión II: Orientación hacia el objetivo formativo	
4. Controla las actividades de estudio independiente	
5. Orienta adecuadamente a los alumnos hacia el objetivo propuesto	
6. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje para el desarrollo de su modo de trabajo	
Dimensión III: Orientación hacia la formación de derechos humanos en el aula	
7. Los diversos pensamientos son explorados	
8. Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento	
9. Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento	
10. Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el dialogo	
11. Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros	
12. El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes	
13. Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza	

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

14. Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados	
15. Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento	
16. Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase	
17. Se construyen proyectos sociales a través del cooperativismo	
18. Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad	
19. Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo	
20. El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes	

TRANSCRIPCIONES

I. ENTREVISTAS

A. Apartes de la entrevista realizada a la profesora NURY (Ética) en el segundo semestre de 2013

- ALEJANDRO: ¿existe respeto en tus clases?

- NURY: en mis clases el respeto se vive constantemente. Yo les digo a mis chicos que hay que aceptarnos como somos y aceptar a los demás. Autoevaluarse es supremamente necesario. Así como que nunca se comparen con los demás, me gusta que ellos sepan que no pueden ni deben abusar de otras personas; que conozcan el valor de la autoestima.

Muchas veces se da el irrespeto creo que es por el contexto donde interactúan los chicos. Normalmente hay irrespeto de niñas con niñas y niños con niños. Yo les doy ejemplo, algunas veces los regaño pero siempre trato de usar la conciliación entre ellos.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas del manejo curricular frente a los derechos humanos?

- NURY: en el colegio se abusa mucho de la libertad de cátedra es necesario que haya empatía qué quiere el maestro y qué quiere el estudiante. Pero se respete una línea de trabajo.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas de la autonomía?

- NURY: dentro de esto me siento un poco preocupada porque aquí en sede A mis chicos le tienen miedo a muchas cosas por ser el colegio grande. Hay chicos que son tímidos. Yo me acerco a ellos y los acompaño en el descanso, para que les vaya dando confianza. Y con ellos en las clases de ética cuando no quiere pasar a exponer le digo: "si no pasa hoy, ¿entonces cuándo?" Me dice que en ocho días; le digo que listo. Creo que no participan en clase por miedo a equivocarse y a ser la burla de los otros.

- ALEJANDRO: ¿qué hay de la solidaridad?

- NURY: ellos la ven como ayudar al otro prestándole la tarea o dándole la copia en la evaluación. Yo les digo que no es solo quitarles la pereza a otros sino dar para recibir. Cuando no traen la tarea, negocio con ellos. Otro profesor (ej: el de matemáticas) no les daría ese tiempo.

Fomento en ellos el respeto y la responsabilidad. Mis chicos me han dado confianza y yo no abusaría de ella esa confianza se ve reflejada en las notas al final de cada periodo, pero si pienso que con los compañeros hay que trabajar más la solidaridad, hay que ponernos en los zapatos de los chicos.

*B. Apartes de la entrevista realizada al profesor PEDRO (Español)
en el segundo semestre de 2013*

- ALEJANDRO: ¿existe respeto en tus clases?

- PEDRO: pienso que el respeto varía según el grado donde me encuentre a los jóvenes de los cursos superiores no tengo necesidad de callarlos para generar respeto en mi clase. Pero a los más pequeños hay que motivarlos para que generen ese respeto por las diferentes actividades que le propongo, ya que no les gusta nada y siempre iniciando el año tengo dificultad por exigirles ya que creen que no los respeto. Es más desgastante con ellos.

Aunque con mi experiencia no le doy tanta importancia a lo cognitivo sino al acercamiento a mis alumnos desde la parte humana y al desarrollo de ciertos valores.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas del manejo curricular frente a los derechos humanos?

- PEDRO: le repito mi experiencia en este colegio, usted sabe son más de 35 años en él lo que hace que tenga diferencias pedagógicas con mis compañeros. Veo que algunos de ellos no llevan a la práctica lo que expresan en el discurso. Aquí en el colegio hay muchas rencillas entre los maestros del decreto antiguo y el nuevo frente a la formación en derechos humanos.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas de la autonomía?

- PEDRO: los estudiantes son irrespetuosos, insolidarios y dependientes desde preescolar que están aquí. Esto es por el entorno. Una cosa es la teoría sobre generar autonomía en ellos mediante las actividades y otra es lo que en la práctica les toca vivir. Yo puedo generar autonomía en mis estudiantes ayudarles a que ellos traten de

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

solucionar sus dificultades, pero el resto de compañeros no en todos los casos, los limitan a hacer lo que ellos quieren que hagan frente a una situación determinada.

- ALEJANDRO: ¿qué hay de la solidaridad?

- PEDRO: los muchachos no saben manejar la solidaridad, porque piensa que esta es ayudar a su compañero a que no pierda, prestando sus actividades, dejándolos copiar, hablando con el maestro para que otro no pierda, o más duro cuando piensan que ser solidario es acompañarlo como ellos dicen “a que se rompa con otro” por qué la novia lo cambio, ellos no saben que es ser solidario y nosotros no se lo estamos inculcando.

*C. Apartes de la entrevista realizada al profesor GIOVANNI (Español)
en el segundo semestre de 2013*

- ALEJANDRO: ¿existe respeto en tus clases?

- GIOVANNI: la palabra “respeto” es relativa. Por ejemplo, a mí los estudiantes me molestan porque soy calvo pelo y me dicen muchas vainas. También veo como entre ellos se saludan diciéndose “quiubo marica” lo que no veo que sea un irrespeto entre ellos sino actos de gran amistad y confianza, también nunca he escuchado una sola queja sobre que yo los irrespete y aunque me molestan por mi forma de ser o de actuar nunca me he sentido irrespetado.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas del manejo curricular frente a los derechos humanos?

- GIOVANNI: esto es para mí una pregunta de gran calibre ya que desde mi punto de vista y como dice usted desde la observación no participante veo como mis compañeros manejan de manera separada los conocimientos académicos de los derechos humanos y estos de los valores creo firmemente que el trabajo académico debe estar ligado a los valores y los derechos, pero es chistoso ALEJANDRO yo promulgo esto pero nunca he peleado con el sistema de evaluación que los separa o no en nuestro sistema de evaluación existe que el cognitivo, el procedimental y el actitudinal, ósea que mi pensamiento de integrar todo no sirve de nada porque me rijo por separar todo.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas de la autonomía?

- GIOVANNI: generar autonomía en los estudiantes es muy complicado porque ellos no tienen estímulos el único estímulo es la nota: un estudiante no realiza un trabajo porque sí, no lo hacen por reflexionar si es bueno o malo para él lo hace solo por una calificación. El dilema es grande una nota para no perder o una habilidad de reflexión para desarrollarse, y yo creo que ellos muy dentro lo que quieren es la nota. Buscar estrategias para cambiar ese pensamiento es un reto.

- ALEJANDRO: ¿qué hay de la solidaridad?

- GIOVANNI: lo mejor es dar ejemplo ósea apoyarse y apoyarlos, es una tarea que no he cumplido muy bien ya que caigo en el negativismo de ellos frente al apoyo, por ejemplo en una actividad sobre la localidad ellos me decían que para que trabajar por la comunidad de ciudad bolívar si siempre iban a ser tildados por vivir en ella de hampones y malas personas y yo dije “si es cierto por eso mejor cambiémonos de localidad” fue un mal chiste pero ellos lo vieron como un reflexión real, y no solo yo con el mal chiste influí en la falta de solidaridad sino también otros maestro con sus actitudes de que no pertenecen a la comunidad aunque trabajan hay generan esa falta de apoyo.

D. Apartes de la entrevista realizada al profesor WILLIAM (Matemáticas) en el segundo semestre de 2013

- ALEJANDRO: ¿existe respeto en tus clases?

- WILLIAM: Que pregunta, permítame faltarle al respeto, yo con tanto trabajo que tengo para graduarme con su universidad y usted haciéndomelo perder ja. Ahora si en torno al respeto, busco que los estudiantes aprendan a tener seguridad en sí mismos a interpretar a observar y a trabajar escuchando al otro.

Es difícil que esto jóvenes se escuche entre ellos. Siento que pierdo tiempo cuando socializan sus ideas ya que duro mucho tiempo intentando que se callen y caigo en la necesidad de regañarlos algo que ellos sienten como falta de respeto. Pero que yo creo que es muy necesario.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas del manejo curricular frente a los derechos humanos?

- WILLIAM: esto es bien difícil en mi asignatura ya que creo que la matemática y los derechos humanos no trabajan juntos, todos nos tildan de malos actores porque dicen que nuestra asignatura es solo cognitiva y creo que de tanto escuchar esto lo estoy interiorizando, ahora bien mi política es yo trabajo lo que deben aprender y ellos lo deben captar “derecho fundamental el enseñar”.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas de la autonomía?

- WILLIAM: mis estudiantes deben tener la capacidad de autogobernarse ósea de hacer cualquier tipo de actividad de mi clase sin necesidad de que este un policía, pero ellos si yo no estoy ahí no lo hacen y termino siendo el policía de matemáticas, por ejemplo cuando pongo trabajos en grupo se genera desorden en aula y veo que son pocos los que trabajan y desarrollan toda su actividad, entonces dejar una actividad para que ellos de manera autónoma la realicen es casi imposible.

- ALEJANDRO: ¿qué hay de la solidaridad?

- WILLIAM: con respecto a la solidaridad aunque es duro enseñar a ser solidario desde mi clase he intentado hacerlo con ejercicios de trabajo cooperativo en donde ubico a los que más saben con los que tienen dificultades para apoyar la actividad pero

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

ligados a la opción de que el trabajo que voy a revisar es del estudiantes con mayor dificultad y que la nota va ser para todo el grupo. Ellos no dimensionan que es ser solidarios y piensan que hacerle el traje al que no sabe es apoyar pero no están pesando en el bien común sino en el bien propio.

E. Apartes de la entrevista realizada al profesor PEDRO (Matemáticas) en el segundo semestre de 2013

- ALEJANDRO: ¿existe respeto en tus clases?

- PEDRO: no sé si en mis clases hay respeto o miedo. Creo que nunca vengo a clase con la intención de generar el valor del respeto. Siento que promuevo lo contrario con mis actitudes y regaños, así ellos digan que no. Pero siento que ellos siguen con delicadeza todas mis indicaciones.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas del manejo curricular frente a los derechos humanos?

- PEDRO: frente al currículo siempre me he guiado por la parte procedimental y cognitiva que maneja la institución y poco énfasis hago a la parte actitudinal de los jóvenes. Nunca he participado de manera directa en la construcción del currículo institucional lo que me hace no tener una opinión fuerte frente a la curriculización de los derechos humanos en la institución.

- ALEJANDRO: ¿qué piensas de la autonomía?

- PEDRO: frente a la autonomía yo les digo a mis chinos que tienen que trabajar solos y que cuando yo no este ellos deben responsabilizarse de su aprendizaje, que así yo no deje trabajo saben que están en clase de matemáticas y deben propender por desarrollar actividades de la asignatura no sé si es por mi mal genio pero cuando ocurre una situación donde ellos debe estar solos por cualquier circunstancia cuando vuelvo me muestran lo que hicieron como si fueran niño pequeños.

- ALEJANDRO: ¿qué hay de la solidaridad?

- PEDRO: frente a la solidaridad les pido con una orden que se ayuden en las actividades de clase para que aprendan que afuera del aula también debe colaborar.

II. GRUPOS FOCALES

*Grupo focal con: WILLIAM, NURY y PEDRO
Martes 12 de noviembre de 2013*

ALEJANDRO: ¿qué valores creen que ayudan a trabajar los derechos humanos?

NURY: el respeto, la franqueza y la igualdad.

Alejandro Zuluaga Martínez

PEDRO: el respeto creo que no es un buen valor para plantear aquí compañerita ya que el contexto de la educación no da para eso. Ya ves todo lo que hacen algunos compañeros, como sacar a los estudiantes de las filas burlándose de su forma de llevar el cabello.

WILLIAM: el sistema de formación en represión está dispuesto en todos los colegios.

NURY: eso es la cultura, como formaron a algunos

WILLIAM: cultura, ganas de joder a los pelaos

PEDRO: pero hay que controlarlos de alguna forma.

NURY: si pero no faltándoles al respeto en una formación.

WILLIAM: entonces lo que debiéramos hacer es sentarnos a hablar con los otros para decirles manejen sus reglas de una manera más discreta.

Pedro: no hermano lo que hay que hacer es que todos empecemos a manejar el respeto con los chinos.

WILLIAM: bueno yo creo que más allá de estas incidencias debemos empezar a crear conciencia sobre que es en realidad el respeto en el colegio.

NURY: si eso ayudaría mucho a la convivencia, porque no escribir unas pautas para que todos las manejemos.

WILLIAM: si más trabajo para nosotros.

PEDRO: pero si eso ya está hecho, recuerden el trabajo del 1620 en semana santa, lo que pasa es que nadie lo socializo y no lo tomaron en serio.

NURY: pero sería bueno retomar esa actividad en la próxima jornada pedagógica en vez de que nos pongan a llenar documentos.

WILLIAM: uy si, por que viene esa semana institucional y no se hace nada productivo. En cambio podríamos; uno ayudarle al Alejo con su tesis y dos generar una estrategia para mejorar lo del respeto en el colegio.

PEDRO: Alejandro porque no propone que trabajamos la guía 49 del Ministerio que trae algo sobre convivencia.

ALEJANDRO: con gusto profe pedro

WILLIAM: pero que es lo único que se trabaja para desarrollar derechos humanos.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

NURY: no pero por algo debemos empezar sino le da pereza y se le aumenta su labor pedagógica.

WILLIAM: no me da pereza, pero tenemos que buscar otras estrategias para mejorar esto de los Derechos Humanos y aprovecharlo para la convivencia del colegio. Porque ya ven que esos sextos del otro año van a estar terribles en esa parte.

WILLIAM: o vamos a hacer lo que dijeron separemos los grupos a ver si funcionan.

PEDRO: no es mala estrategia pero lo que tenemos que buscar son actividades para trabajar el otro año con ellos desde que empecemos.

NURY: uy si, esos de primaria no escuchan ni atienden será por lo que estamos terminando el año.

PEDRO: no mi profe es que necesitamos empezar a fomentar respeto. Yo con mi grupo durante el año genere pautas de respeto en el salón, pero ellos las hace cuando yo estoy, pero llegan otros sobre todo las profes mujeres y esos chino se las pasan por la galleta.

ALEJANDRO: en definitiva entonces ¿Qué hacer frente al manejo del respeto de toda la comunidad?

WILLIAM: hablen con la orientadora ella me ayudo con una dirección de grupo para eso del respeto entre niñas y niños que lo haga en todo el colegio.

PEDRO: yo puntualmente quisiera que lo delas mesas de conciliación que trajeron al colegio no lo hiciera solo los de octavo sino todos.

NURY: pero todos lo hacen profe, lo que pasa es que los de octavo se están formando como conciliadores pero los otros si participan.

PEDRO: no pero que todos trabajen en ser conciliadores, hasta yo me ofrecería como maestro conciliador.

WILLIAM: y después del respeto ¿qué sigue?

NURY: pues intentar trabajar otros valores que formen a los chinos, pero veo que le tenemos que apuntar a este que es el principal.

PEDRO: si como dijo Alejandro hay que enseñarles también a ser autónomos y solidarios.

WILLIAM: pero mientras esto pasa me voy porque ya sonó el timbre y si dejo a esos de sexto solos son capaces de que violan todos sus derechos ja, ja.

Alejandro Zuluaga Martínez

PEDRO: yo también tengo clase pero nos tenemos que volver a reunir para ampliar esto.

ALEJANDRO: profes muchas gracias por su colaboración en esta actividad.

Grupo focal con: GIOVANNI, NURY y PEDRO

Viernes 15 de noviembre de 2013

(NURY hace la apreciación de que tiene poco tiempo ya que me colaboró en el anterior grupo focal)

ALEJANDRO: ¿ustedes creen que es viable el desarrollo de la inclusión de derechos humanos en el cotidiano de la institución?

GIOVANNI: mire la viabilidad de este planteamiento no está ni en la norma ni en el currículo está en el interés de quienes la quieren aplicar la iniciativa de reflexionar.

PEDRO: puede sonarle crudo pero estas intenciones de mejorar lo social se quedan en simples actividades que las recuerda solo aquel que las realiza.

NURY: no, no creo si todos miráramos nuestra labor desde la reflexión de mejorar los derechos humanos en la institución esto podría ser muy posible, no tanto desde la norma que pide una catedra de derechos humanos sino de mostrar a la comunidad la necesidad de mejorar su contexto desde diferentes valores.

PEDRO: bueno si pero para que el maestro reflexiones debe ser presionado, por eso la secretaria de educación está enviando proyectos para mejorar los Derechos Humanos en las instituciones.

GIOVANNI: esta formación para incluir Derechos Humanos en el diario de la institución creo que debe empezar desde la reflexión en los campos de pensamiento, para que los jefes de campo lleven las inquietudes al consejo académico.

NURY: y por qué no empezamos mejor por cada salón en direcciones de grupo donde planteemos las violaciones a los derechos humanos y sus posibles soluciones miren que los chicos tiene algunas veces buenas ideas para solucionar problemas.

PEDRO: primero tenemos que revisar lo que tenemos hay unos valores que desde el Manual de convivencia ayudarían a la formación de derechos humanos, y otros en el PEI. Si los conocemos y los trabajamos podríamos generar cambio.

GIOVANNI: pero si nadie los conoce o nómbremelos sin ver la agenda de los pelaos.

PEDRO: por eso le digo tenemos que revisar lo que tenemos o sino pasaríamos por encima de nuestra institución.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

NURY: yo veo una gran diferencia en lo que se refiere a los valores para el desarrollo de derechos humanos ya que los estudiantes tiene unos valores de cas otros de colegio y otros de su grupo de amigos, eso dificulta el aprendizaje de estos.

ALEJANDRO: ¿qué acciones concretas ayudarían al desarrollo de derechos humanos en la institución?

PEDRO: yo en mis clase no le apunto a esa formación lo mío es más académico.

GIOVANNI: eso es lo que pasa usted no genera ni confianza, ni apoyo a sus estudiantes y eso es lo que pide el PEI o no generar valores en los estudiantes a partir del autoconocimiento y el respeto.

NURY: me voy ya pero quiero decir algo antes de retirarme el colegio tiene PEI en valores que apoyarían la formación en derechos humanos, luego el mayor énfasis debería ser en la cuestión de valores, por decir algo. Pero de pronto falta una orientación, no sé, académica del colegio, para que eso se ligue como al plan de estudios.

GIOVANNI: yo también me retiro porque no quiero entrar en discusión con las posiciones radicales de pedro.

ALEJANDRO: pues muchas gracias aunque sé que queda inconcluso este dialogo pedagógico.

III. MAPAS DE ACCIÓN

Mapa de acción NURY

EL RESPETO
<p>Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Los diversos pensamientos son explorados.• Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.• Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el dialogo.• Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.• El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.
<p>Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Fomento en ellos el respeto”.• “Yo les doy ejemplo, algunas veces los regaño pero siempre trato de usar la conciliación entre ellos”.

Actividades de acción en el aula

- No se generan condiciones para que los distintos pensamientos sean escuchados y expresados.
- Los estudiantes no muestran interés en escuchar a los compañeros.
- Las decisiones en el aula no muestran interés a las necesidades de los estudiantes afectados con diferentes medidas.

Las consecuencias para la dinámica de clase

Según la observación no participante

- En las actividades, donde ha y participación de los alumnos muchos no escuchan a sus compañeros por estar distraídos.
- Cuando les toque pasar al frente a defender su posición frente a un tema no son escuchados.
- Se realizan exposiciones seguidas y sobre el mismo tema. Los estudiantes se limitan a recitar lo que encuentran en un libro.
- Quien muestra y pide interés en escuchar a un compañero, no recibe respaldo de los demás.

Reflexión del docente

- “Estos niños y niñas están en cuarto, y es muy difícil que confronten y vean que otros piensan diferente. Ellos no van a decir nada diferente al libro, por ejemplo al análisis del libro querido hijo estas despedido no van a confrontarlo con su realidad”.

Planeación de la acción de próximas actividades

- Realizar una clase en la que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus dudas y opiniones acerca del libro querido hijo estas despedido, generando un espacio en donde todos escuche la posición de cada uno.

LA SOLIDARIDAD

Planteamientos teóricos desde los observables

- Construcción de proyectos sociales a través del cooperativismo.
- Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.
- Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.
- El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.

<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Ellos la ven como ayudar al otro prestándole la tarea o dándole la copia en la evaluación. Yo les digo que en que no solo quitarle la pereza a otros sino dar para recibir”.• “Cuando no traen la tarea, negocio con ellos. Otro profesor (ej: el de matemáticas) no les daría ese tiempo”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Durante la actividad no se ven propuestas de solución o acciones que busquen beneficiar a los otros.• No hay expresiones de la profesora acerca de cómo el trabajo cooperativo ayuda al aprendizaje y tiene mayor fuerza que el trabajo individual.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• No se aprovecha la temática del libro el cual están trabajando “Querido hijo estas despedido” para traerlas a contexto y darles posibles soluciones.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <p>“El material con el que están trabajando el libro dure casi el año para que el 100% lo adquiriera y espero que ahora que todos lo tienen se interesen por la problemática del libro y empiecen a trabajar en soluciones al este problema”.</p>
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar una clase en la que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus dudas y opiniones acerca del libro querido hijo estas despedido, generando un espacio en donde todos escuche la posición de cada uno, e investiguen luego sobre las problemáticas de ser desobedientes y también aporte sobre como poder ayudar a los jóvenes con problemas en el hogar.

Mapa de acción PEDRO

EL RESPETO
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Los diversos pensamientos son explorados.• Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.• Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el dialogo.• Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.• El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.

<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Los jóvenes de los cursos superiores no tengo necesidad de callarlos para generar respeto en mi clase.”• “Los más pequeños hay que motivarlos para que generen ese respeto por las diferentes actividades que le propongo, ya que no les gusta nada.”• “no le doy tanta importancia a lo cognitivo sino al acercamiento a mis alumnos desde la parte humana y al desarrollo de ciertos valores”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Ni el maestro ni los alumnos reconocen la fuerza de los argumentos de la otra posición.• Ni el maestro ni los alumnos parten de acuerdos mínimos discutir sus pensamientos.• Ni el maestro ni los alumnos invitan a aclarar las inquietudes de los otros como desarrollo un aprendizaje propio.• El maestro trabaja la decisiones del aula mostrando comprensión y atención a las necesidades de los alumnos• Los alumnos muestran interés en que el docente los entienda.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• PEDRO es muy comprensivo y amable con su grupo de alumnos. pero, en clase no hay una actitud de escucha entre docente y alumno ni entre alumno y docente.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <ul style="list-style-type: none">• “Yo tolero todo, menos el irrespeto. A los alumnos de cursos superiores no me pongo a regañarlos como si fueran chiquitines. Sí me molesta que unos no escuchen”.
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar debates sobre el taller “Cómo analizar texto”, tomado de NORMAN J. GRAVES. “Educación intercultural”, en <i>Pie de Paz</i>, n.º 31, 1993, pp. 22 a 26, Debate. La idea es que los estudiantes sientan la necesidad de escucharse para poder discutir.

LA AUTONOMÍA
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza.• Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados• Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento.• Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase.

<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Yo puedo generar autonomía en mis estudiantes ayudarles a que ellos traten de solucionar sus dificultades, pero el resto de compañeros no en todos los casos”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro no busca que los alumnos discutan las reglas de convivencia propuesta o que propongan otras.• El maestro no regaña ni amenaza a los alumnos, sino que les muestra la necesidad de prestar atención pero no logra que enfoque nuevamente el interés por la actividad planteada.• El maestro permite que los estudiantes tomen el manejo de la actividad pero ellos no asumen su responsabilidad frente a ella.• El profesor no da muestras de confiar en sus alumnos y en sus capacidades.• Los estudiantes no asumen la iniciativa para realizar actividades que se dirijan a lograr el objetivo propuesto en la actividad y esperan que el maestro les asigne sus responsabilidades.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• En la observación de la actividad aparentemente hay un dificultad en lo que tiene que ver con la motivación: no se manifiesta ningún interés ni intensidad de los alumnos por realizar las actividades, a mi parecer porque están encaminadas a la lectura.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <p>“Como los estudiantes son tantos, y a algunos no les interesa, o les da lo mismo sacar un 1.0, pienso que no los mueve ni la nota, espero que con nuevas alternativas como la planteada en la actividad despierte aunque sea en uno o dos la necesidad de trabajar”.</p>
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar debates sobre el taller “Cómo analizar texto”, tomado de NORMAN J. GRAVES. “Educación intercultural”, en <i>Pie de Paz</i>, n.º 31, 1993, pp. 22 a 26. La idea es que los estudiantes sientan la necesidad de escucharse para poder discutir. Retomando un libro que el maestro le da y esperando que ellos indaguen sobre otro.

LA SOLIDARIDAD
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Construcción de proyectos sociales a través del cooperativismo.• Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.• Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.• El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.
<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Los muchachos no saben manejar la solidaridad, porque piensan que esta es ayudar a su compañero a que no pierda, prestando sus actividades, dejándolos copiar”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro no muestra ni relaciona las ventajas que él piensa del trabajo en grupo de los alumnos en las diferentes actividades.• El maestro busca con diferentes herramientas la participación de los alumnos más tranquilos o de los más pasivos, pero no propone que sus compañeros lo apoyen en sus aportes.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• Por lo que se observa en las reflexiones del aula, parece ser que los alumnos entienden lo que es ser solidarios, pero esto no es trabajado más allá para poder lograr acciones que los beneficien a todos.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <p>“Siento que existen otras prioridades en el trabajo de mi asignatura, diferentes a trabajar la solidaridad. Y también está que ante el colegio hay que dar cuenta del plan de estudios lo que no me permite trabajar como tal valores hay que entregar una nota al final”.</p>
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar debates sobre el taller “Cómo analizar texto”, tomado de NORMAN J. GRAVES. “Educación intercultural”, en <i>Pie de Paz</i>, n.º 31, 1993, pp. 22 a 26. La idea es que los estudiantes sientan la necesidad de escucharse para poder discutir. Retomando un libro que el maestro le da y esperando que ellos indaguen sobre otro y apoyen las ideas de sus compañeros mediante el análisis de lo que cada uno propone.

Haciendo comunidad para los derechos humanos...

Mapa de acción GIOVANNI

EL RESPETO
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Los diversos pensamientos son explorados.• Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.• Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el diálogo.• Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.• El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.
<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “La palabra ‘respeto’ es relativa. Por ejemplo, a mí los estudiantes me molestan porque soy calvo y me dicen muchas vainas”.• “Ellos se saludan diciéndose ‘quiubo marica’ lo que no veo que sea un irrespeto entre ellos sino actos de gran amistad y confianza”.• “Nunca he escuchado una sola queja sobre que yo los irrespete”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro y los estudiantes manejan condiciones para que las distintas ideas y pensamientos sean escuchados y respetados.• Ni el maestro ni los alumnos invitan a ver las ideas y pensamientos de los otros más profundamente para que este sea una ayuda a su formación.• El maestro busca con sus alumnos a colocarse en la piel del otro para entender sus ideas y puntos de vista.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• No parece que se esté buscando la escucha mutua para generar herramientas para el aprendizaje. El manejo del diálogo se muestra hacia el maestro estudiante y no entre los estudiantes. Aunque resalto la atención que hay en las diferentes actividades.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <ul style="list-style-type: none">• “A mí me parece que no le llamo la atención frente a sus dificultades académicas feo. Les planteo que debemos aprender de nuestras dificultades y de los hallazgos que otros han hecho sobre sus errores”.

Planeación de la acción de próximas actividades

- Trabaremos la guía “Lenguas primitivas, lenguas modernas”. Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas pedidas sean fruto de una breve discusión.
- Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas. Se puede dar una semana para que las respuestas hayan sido meditadas e investigadas.
- Trabajo de investigación. Recopilar los argumentos de EDWARD SAPIR en su libro *El lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica. Libro clásico, fácil de conseguir en una buena biblioteca, sobre la equivalencia en complejidad y riqueza estructural entre las distintas lenguas del mundo, y la falta de rigor de términos como “lenguas primitivas” y lenguas “más evolucionadas”.
- Las preguntas a desarrollar:
 1. Entre las lenguas que hoy existen en el mundo, ¿hay lenguas más antiguas que otras? ¿Por qué?
 2. ¿Hay lenguas más difíciles que otras? ¿Por qué?
 3. ¿Hay lenguas más evolucionadas y otras más primitivas?
 4. ¿Han caído alguna vez los lingüistas en algún error debido al etnocentrismo?

LA AUTONOMÍA

Planteamientos teóricos desde los observables

- Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza.
- Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados.
- Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento.
- Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase.

Supuesto de sus acciones

- “Generar autonomía en los estudiantes es muy complicado porque ellos no tienen estímulos el único estímulo es la nota”.
- “Un estudiante no realiza un trabajo porque sí, no lo hacen por reflexionar si es bueno o malo para él lo hace solo por una calificación”.
- “Yo creo que ellos muy dentro lo que quieren es la nota. Buscar estrategias para cambiar ese pensamiento es un reto”.

Actividades de acción en el aula

- El maestro logra retomar la atención de su grupo durante la actividad, sin regañar ni amenazar.
- El maestro permite que los estudiantes tomen el manejo de la actividad y ellos efectivamente asumen su responsabilidad.
- El maestro muestra confianza en sus alumnos y que cree en sus habilidades.
- Los alumnos escuchan a quien interviene en la actividad, sin necesidad de instarlos a que lo hagan.

Las consecuencias para la dinámica de clase

Según la observación no participante

- El maestro plantea una actividad: en la que los estudiantes efectivamente logran un importante nivel de conocimiento de su materia; y a la vez que trabajen por gusto, y no por una nota.

Reflexión del docente

“Yo les meto ganas para que suelten su pensamiento. Permitiendo que ellos puedan controvertir sobre lo que yo les planteo”.

Planeación de la acción de próximas actividades

- Trabaremos la guía “Lenguas primitivas, lenguas modernas”. Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas pedidas sean fruto de una breve discusión.
- Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas. Se puede dar una semana para que las respuestas hayan sido meditadas e investigadas.
- Trabajo de investigación. Recopilar los argumentos de EDWARD SAPIR en su libro *El lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica. Libro clásico, fácil de conseguir en una buena biblioteca, sobre la equivalencia en complejidad y riqueza estructural entre las distintas lenguas del mundo, y la falta de rigor de términos como “lenguas primitivas” y lenguas “más evolucionadas”.
- Las preguntas a desarrollar:
 1. Entre las lenguas que hoy existen en el mundo, ¿hay lenguas más antiguas que otras? ¿Por qué?
 2. ¿Hay lenguas más difíciles que otras? ¿Por qué?
 3. ¿Hay lenguas más evolucionadas y otras más primitivas?
 4. ¿Han caído alguna vez los lingüistas en algún error debido al etnocentrismo?

LA SOLIDARIDAD

Planteamientos teóricos desde los observables

- Construcción de proyectos sociales a través del cooperativismo.
- Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.
- Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.
- El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.

Supuesto de sus acciones

- “Lo mejor es dar ejemplo o sea apoyarse y apoyarlos, es una tarea que no he cumplido muy bien ya que caigo en el negativismo de ellos frente al apoyo”.

Actividades de acción en el aula

- El maestro muestra y relaciona las ventajas que él piensa del trabajo en grupo de los alumnos en las diferentes actividades.
- El maestro no propone actividades en las que para resolver alguna situación problema en la los alumnos trabajen de manera cooperativa. Pero si le gusta el trabajo en grupo.
- El profesor propone actividades en donde se promueva la reflexión desde su asignatura en torno a la problemática social que ellos vivan, pero los alumnos no toman la iniciativa porque no gustan de este tipo de reflexiones.

Las consecuencias para la dinámica de clase

Según la observación no participante

- El maestro intenta mostrarles a sus alumnos que los apoya y los acompaña en sus procesos de formación.
- No se observan actividades que busquen trabajar la solidaridad.

Reflexión del docente

“Yo le doy validez y evaluó el trabajo grupal, pero la capacidad de sustentar sus ideas la evaluó individualmente porque busco que cada uno se preocupen de su aprendizaje”.

Planeación de la acción de próximas actividades

- Trabaremos la guía “Lenguas primitivas, lenguas modernas”. Las alumnas y alumnos se pondrán por parejas, para que las respuestas pedidas sean fruto de una breve discusión.
- Se les pedirá brevedad y precisión en sus respuestas. Se puede dar una semana para que las respuestas hayan sido meditadas e investigadas.
- Trabajo de investigación. Recopilar los argumentos de EDWARD SAPIR en su libro *El lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica. Libro clásico, fácil de conseguir en una buena biblioteca, sobre la equivalencia en complejidad y riqueza estructural entre las distintas lenguas del mundo, y la falta de rigor de términos como “lenguas primitivas” y lenguas “más evolucionadas”.
- Las preguntas a desarrollar:
 1. Entre las lenguas que hoy existen en el mundo, ¿hay lenguas más antiguas que otras? ¿Por qué?
 2. ¿Hay lenguas más difíciles que otras? ¿Por qué?
 3. ¿Hay lenguas más evolucionadas y otras más primitivas?
 4. ¿Han caído alguna vez los lingüistas en algún error debido al etnocentrismo?

Mapa de acción WILLIAM

EL RESPETO
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Los diversos pensamientos son explorados.• Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.• Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el dialogo.• Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.• El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.
<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Busco que los estudiantes aprendan a tener seguridad en sí mismos a interpretar a observar y a trabajar escuchando al otro”.• “Es difícil que esto jóvenes se escuche entre ellos. Siento que pierdo tiempo cuando socializan sus ideas ya que duro mucho tiempo intentando que se callen y caigo en la necesidad de regañarlos algo que ellos sienten como falta de respeto. Pero que yo creo que es muy necesario”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes no aceptan la ayuda de un compañero para aclarar un concepto; sólo la de WILLIAM.• Los alumnos no muestran ningún interés en escuchar el análisis e ideas de un compañero, o del profesor.• El maestro promueve que los diálogos se den entre los alumnos, y no sólo entre el maestro y el alumno, pero ocurre únicamente con los grupos de pequeños.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• En la observación no parece que se esté buscando la escucha mutua para generar herramientas para el aprendizaje. El manejo del diálogo se muestra hacia el maestro-estudiante y no entre los estudiantes.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <ul style="list-style-type: none">• “Mi estrategia de quedarme callado para que se callen la sigo utilizando porque considero que eso los va a llevar a reflexionar. Ahí entra lo de medir fuerzas: hasta dónde soy capaz de llegar con el otro”.
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro plantea que por su carga académica no cree que pueda desarrollar actividades centradas a desarrolla habilidades en derechos humanos.

LA AUTONOMÍA
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza.• Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados.• Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento.• Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase.
<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Mis estudiantes deben tener la capacidad de autogobernarse, ósea de hacer cualquier tipo de actividad de mi clase sin necesidad de que esté un policía”.• “Dejar una actividad para que ellos de manera autónoma la realicen es casi imposible”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro permite que los estudiantes tomen el manejo de la actividad y ellos efectivamente asumen su responsabilidad.• El maestro muestra confianza en sus alumnos y que cree en sus habilidades• Son muy pocos los alumnos que hacen la actividad para lograr lo propuesto; ni siquiera lo realizan cuando el profesor asigna las tareas a desarrolla, y menos por decisión de ellos mismos.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• No se observa que las actividades los estudiantes sean capaces de auto controlarse; no hay explicación ni apoyo para entender e que ser libre implica ser responsable.• No se busca en las actividades que el alumno ayude en el desarrollo de sus habilidades.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <p>“Mis chicos son producto del entorno cultural; otros son los deciden por ellos. Lo que no le ha permitido desarrollar sus capacidades, sobre todo la de decidir”.</p>
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro plantea que por su carga académica no cree que pueda desarrollar actividades centradas a desarrolla habilidades en derechos humanos.

LA SOLIDARIDAD
<p>Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Construcción de proyectos sociales a través del cooperativismo.• Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.• Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.• El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.
<p>Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Con respecto a la solidaridad aunque es duro enseñar a ser solidario desde mi clase he intentado hacerlo con ejercicios de trabajo cooperativo en donde ubico a los que más saben con los que tienen dificultades”.• “Ellos no dimensionan que es ser solidarios y piensan que hacerle el traje al que no sabe es apoyar”.
<p>Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro no propone actividades de clase para resolver una determinada situación problema y en la que se requiera de cooperación de los alumnos pero sí plantea actividades en clase que deben ser desarrollados en grupo.• Los alumnos si realizan trabajos en grupo pero no bajo el cooperativismo que habla el maestro, lo que hace que en los grupos algunos no participen y recarguen el trabajo en otros.
<p>Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• En la observación parece ser que más que cooperativismo el maestro busca que compitan entre sí.• El maestro creo una figura de monitores que apoyan a los que según él no lo entienden.• El maestro entiende que solo haberle puesto funciones aquellos que le entienden no es suficiente.
<p>Reflexión del docente</p> <p>“No he logrado que los alumnos entiendan el cooperativismo y que sean colaboradores del aprendizaje, aunque sigo con la idea de que los que tienen habilidades desarrolladas en mi clase apoyen a los otros”.</p>
<p>Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro plantea que por su carga académica no cree que pueda desarrollar actividades centradas a desarrollar habilidades en derechos humanos.

Mapa de acción PEDRO

EL RESPETO
<p style="text-align: center;">Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Los diversos pensamientos son explorados.• Se intenta colocar en el lugar del otro para comprender su pensamiento.• Las diferencias de pensamiento se trabajan desde el diálogo.• Se insta a tener en cuenta las consecuencias de las decisiones propias sobre otros.• El profesor reconoce la fuerza de los argumentos de sus estudiantes.
<p style="text-align: center;">Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “No sé si en mis clases hay respeto o miedo. Creo que nunca vengo a clase con la intención de generar el valor del respeto”.• “Siento que promuevo lo contrario con mis actitudes y regaños, así ellos digan que no”.
<p style="text-align: center;">Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro insta a sus alumnos a aceptar las posiciones de sus compañeros como un aporte para mejorar.• El maestro no se muestra como una herramienta para facilitar el conocimiento, lo que no genera confianza en sus alumnos sino temor para expresar sus ideas y pensamientos.• Los alumnos piden la palabra y no interrumpen al compañero o al maestro.
<p style="text-align: center;">Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• El profesor genera el respeto al exigir que los alumnos que se escuchen y discutan sus ideas. Pero la estrategia está ligada a la imposición de su autoridad.
<p style="text-align: center;">Reflexión del docente</p> <ul style="list-style-type: none">• “Estoy tratando de cambiar para mostrarles respeto pero no es suficiente, sigo pensando que hay que ser rígido y fuerte en mis posiciones para que ellos respeten”.
<p style="text-align: center;">Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro dice que más que actividades él va a tratar de cambiar su actitud y expresiones frente a sus estudiantes y que yo puedo observar esto durante el próximo año.

LA AUTONOMÍA
<p>Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Reglas son concebidas en grupo la exigencia de la obediencia no es por amenaza.• Las soluciones de un problema no provienen solo de la autoridad del maestro sino de todos los implicados.• Se aprovecha las experiencias de cada participante para construir conocimiento.• Se realizan cuestionamientos a partir de las aseveraciones de clase.
<p>Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Yo les digo a mis chinos que tienen que trabajar solos y que cuando yo no esté, ellos deben responsabilizarse de su aprendizaje”.• “Así yo no deje trabajo saben que están en clase de matemáticas y deben propender por desarrollar actividades de la asignatura no sé si es por mi mal genio”.
<p>Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro permite que los estudiantes tomen el manejo de la actividad y ellos efectivamente asumen su responsabilidad.• El maestro no muestra confianza en sus alumnos y no cree en sus habilidades.• El profesor busca que sus alumnos defiendan y sustenten sus pensamientos logrados dentro de sus clase, pero no desde la propia realidad de sus vidas.
<p>Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• Desde la observación se ve que hay una falta de confianza del maestro hacia sus alumnos, lo que genera ese sentimiento hacia ellos mismos.• El interés de los alumnos hacia la clase está dada por la actitud del profesor ya que sienten los estudiantes que es una persona responsable y con carácter.
<p>Reflexión del docente</p> <p>“Los estudiantes actúan según quién esté. Pero los alumnos responsables son así en mis clases porque desde chiquitos los tuve, y viven un proceso conmigo”.</p>
<p>Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro dice que más que actividades él va a tratar de cambiar su actitud y expresiones frente a sus estudiantes y que yo puedo observar esto durante el próximo año.

LA SOLIDARIDAD
<p>Planteamientos teóricos desde los observables</p> <ul style="list-style-type: none">• Construcción de proyectos sociales atreves del cooperativismo.• Aparecen propuestas que buscan beneficiar a otros o a la comunidad.• Se invita a construir reglas de convivencia desde la competencia y no desde el egoísmo.• El profesor es un facilitador del conocimiento y genera confianza en sus estudiantes.
<p>Supuesto de sus acciones</p> <ul style="list-style-type: none">• “Frente a la solidaridad les pido con una orden que se ayuden en las actividades de clase para que aprendan que afuera del aula también debe colaborarse”.
<p>Actividades de acción en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro no propone actividades de clase para resolver una determinada situación problema y en la que se requiera de cooperación de los alumnos pero sí plantea actividades en clase que deben ser desarrollados en grupo.• El maestro no propone actividades en las que para resolver alguna situación problema en la los alumnos trabajen de manera cooperativa. Pero si le gusta el trabajo en grupo.
<p>Las consecuencias para la dinámica de clase</p> <p>Según la observación no participante</p> <ul style="list-style-type: none">• En la observación no se evidencia en el aula la generación de responsabilidad social. Solo de responsabilidades académicas generadas por el respeto a la actitud del maestro.
<p>Reflexión del docente</p> <p>“Es mucho mejor que trabajen solos a que trabajen en grupo, ellos no conocen que es colaborar para aprender; es más justo para todos porque yo sé que si trabajan en grupo no se van a apoyar sino se van a copiar”.</p>
<p>Planeación de la acción de próximas actividades</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro dice que más que actividades él va a tratar de cambiar su actitud y expresiones frente a sus estudiantes y que yo puedo observar esto durante el próximo año.

IV. AUTORIZACIONES

Bogotá D.C. Noviembre de 2013

Señor Rector:

Carlos Julio Amórtégui

IED ACACIA II

Ciudad.

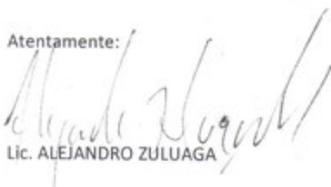
Cordial Saludo.

Como ya es conocido por usted, he venido desarrollando en los últimos dos años , mi maestría con el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE) en convenio con la Universidad de Chile, titulada **Magister en Educación con Mención en Currículo** , en la cual he venido desarrollando el Proyecto "**Haciendo Comunidad para los Derechos Humanos en el IED ACACIA II**", y en el cual tengo como base el colegio, para la realización de encuestas, entrevistas y foros con los cuales sustentar el trabajo proyectado.

A partir de lo anterior solicito a usted la autorización para realizar estas actividades con el consentimiento y conocimiento de todo el cuerpo directivo de su institución.

Agradezco su atención prestada a la presente.

Atentamente:


Lic. ALEJANDRO ZULUAGA



Alejandro Zuluaga Martínez

COLEGIO ACACIA II

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

El consejo académico del IED ACACIA II certifica que el docente Alejandro Zuluaga Martínez identificado con cc. 79725699 de Bogotá esta realizando en la institución desde hace dos años el proyecto de investigación en DDHHH (**Haciendo Comunidad para los Derechos HUMANOS**) y que este se encuentra en proceso.

Ho. Cristina Angel

Cristina Angel B

Claudia Yolanda Becerra

Claudia Becerra

Carlos Acosta

CA

Claudia Constanza Harte

Claudia Harte

Javier Padilla

Javier Padilla

Uy. Angélica Brévolo

Angélica Brévolo

Therese Oddiz V.

Therese Oddiz V.

Carolina Trilleras

Carolina Trilleras



SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, D.C.
COLEGIO "ACACIA II"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 157 DEL 21 DE ENERO DE 2002 - DANE 111001035572

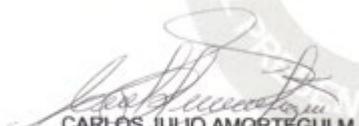
EL RECTOR DEL COLEGIO ACACIA II
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

HACE CONSTAR

Que el docente **ALEJANDRO ZULUAGA MARTINEZ** identificado con C.C. No. 79.725.699, se encuentra participando y liderando los proyectos de Derechos Humanos y transformación curricular por ciclos.

Dada a solicitud de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas a los 10 días del mes de marzo de 2011 para trámites de convocatoria de incentivos educativos a nivel de maestría.

Atentamente,



CARLOS JULIO AMORTEGUI M.
RECTOR

LOCALIDAD 19 - NIT.830.037.627-9
TELEFAX: 790 70 93 CALLE 62 SUR No. 19B-42 - CONMUTADOR; 791 15 58 - 791 09 25
E-mail: cedacacias119@redp.edu.co



**SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA OBSERVACION Y
APLICACIÓN DE ACTIVIDADES**

1. Investigador y observador principal.

Nombre y apellidos: Alejandro Zuluaga Martínez	
C.C 79725699 de Bogotá	Teléfonos de contacto: 3174661186
Correo electrónico: alejoxzulu@gmail.com	

2. Título del estudio:

Haciendo Comunidad para los Derechos Humanos en el IED ACACIA II
--

3. ¿Se solicita permiso para la observación no participante y realización de algunas actividades durante su clase?

4. Documentación que se adjunta:

- Copia del proyecto de investigación.
- Copia de la carta de autorización del señor Rector.

El investigador y observado principal. Alejandro Zuluaga Martínez identificado con C.C 79725699 de Bogotá, solicita autorización y aceptación para la realización del proyecto a partir de la observación no participante dentro de las clases al Docente Nury Yolanda González Pérez identificado con C.C. 52.222.098

En constancia de la aceptación firman:

Nury González
Docente:

Alejandro Zuluaga M.
Investigador y observador principal

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA OBSERVACION Y APLICACIÓN DE ACTIVIDADES

1. Investigador y observador principal.

Nombre y apellidos: Alejandro Zuluaga Martínez	
C.C 79725699 de Bogotá	Teléfonos de contacto: 3174661186
Correo electrónico: alejoxzulu@gmail.com	

2. Título del estudio:

Haciendo Comunidad para los Derechos Humanos en el IED ACACIA II
--

3. ¿Se solicita permiso para la observación no participante y realización de algunas actividades durante su clase?

4. Documentación que se adjunta:

- Copia del proyecto de investigación.
- Copia de la carta de autorización del señor Rector.

El investigador y observado principal. Alejandro Zuluaga Martínez identificado con C.C 79725699 de Bogotá, solicita autorización y aceptación para la realización del proyecto a partir de la observación no participante dentro de las clases al Docente PEDRO RODRIGUEZ MENDES identificado con C.C. 19484666

En constancia de la aceptación firman:


Docente:


Investigador y observador principal

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA OBSERVACION Y APLICACION DE ACTIVIDADES

1. Investigador y observador principal.

Nombre y apellidos: Alejandro Zuluaga Martínez

C.C 79725699 de Bogotá

Teléfonos de contacto: 3174661186

Correo electrónico: alejoxzulu@gmail.com

2. Título del estudio:

Haciendo Comunidad para los Derechos Humanos en el IED ACACIA II

3. ¿Se solicita permiso para la observación no participante y realización de algunas actividades durante su clase?

4. Documentación que se adjunta:

- Copia del proyecto de investigación.
- Copia de la carta de autorización del señor Rector.

El investigador y observado principal, Alejandro Zuluaga Martínez identificado con C.C 79725699 de Bogotá, solicita autorización y aceptación para la realización del proyecto a partir de la observación no participante dentro de las clases al Docente Héctor William Florián Cano identificado con C.C. 79 717 207 Bto.

En constancia de la aceptación firman:



Docente: 79 717 207 Bto.



Investigador y observador principal

**SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA OBSERVACION Y
APLICACIÓN DE ACTIVIDADES**

1. Investigador y observador principal.

Nombre y apellidos: Alejandro Zuluaga Martínez	
C.C 79725699 de Bogotá	Teléfonos de contacto: 3174661186
Correo electrónico: alejoxzulu@gmail.com	

2. Título del estudio:

Haciendo Comunidad para los Derechos Humanos en el IED ACACIA II

3. ¿Se solicita permiso para la observación no participante y realización de algunas actividades durante su clase?

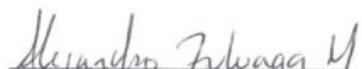
4. Documentación que se adjunta:

- Copia del proyecto de investigación.
- Copia de la carta de autorización del señor Rector.

El investigador y observado principal. Alejandro Zuluaga Martínez identificado con C.C 79725699 de Bogotá, solicita autorización y aceptación para la realización del proyecto a partir de la observación no participante dentro de las clases al Docente Pedro E. Pérez M. identificado con C.C. 4831566

En constancia de la aceptación firman:


Docente:


Investigador y observador principal



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en noviembre de 2014

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia