



**Desafíos y Oportunidades de la Educación en Derechos Humanos: Una Mirada desde la
Educación Media en el Contexto del Departamento de Cundinamarca**

Yenidce Castillo Barrera

Bogotá D. C.

30 de noviembre de 2024

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Desafíos y Oportunidades de la Educación en Derechos Humanos: Una Mirada desde la
Educación Media en el Contexto del Departamento de Cundinamarca**

Yenidce Castillo Barrera

Director

Dr. Luis Bernal Hidalgo

Línea de Investigación: Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía.

Documento para optar al título de

Doctor en Educación

Tesis aprobada por:

Director de la Tesis:

Dr. Luis Alfredo Bernal Hidalgo

Jurados

Jurado Institucional:

Dra. Marcela Orduz Quijano

Jurado Nacional:

Dr. Juan Manuel Torres Serrano

Jurado internacional:

Dra. Rogeiro de Almeida

Dedicatoria

A mi madre, que fue mi gran inspiración, que me transmitió el sentido de la sensibilidad social, a no ser indiferente frente al dolor de los otros; y a mi padre, que me enseñó con su ejemplo la fortaleza y voluntad para hacer posible lo imposible. A mis hijos y a mi esposo por su colaboración y paciencia, por acompañarme en este proceso.

Agradecimiento

A mis estudiantes por compartir de manera generosa sus experiencias, por enseñarme día a día el sentido de la educación; a mis colegas, que participaron y aportaron sus ideas en esta construcción, por su generosidad y pertinencia.

A la Universidad Santo Tomás, al programa de Doctorado en Educación, por la oportunidad de formación; a los compañeros y docentes de la línea de investigación, por sus aportes en cada encuentro; al Dr. Luis Alfredo Bernal, mi director de tesis, por su paciencia y acompañamiento.

A Dios, por la vida, la salud y la oportunidad de ser docente, una profesión que constituye grandes desafíos, pero también grandes oportunidades para aprender, compartir y crecer como ser humano.

RESUMEN

Reconocer que la escuela es un escenario atravesado por las realidades del entorno social y que la formación en derechos humanos es una tarea apremiante en el contexto colombiano significa asumir que la educación no puede ser indiferente, por el contrario, debe participar de manera intencionada y efectiva en la comprensión y transformación de estas realidades. En este sentido, el propósito de esta investigación consistió en construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos (en adelante, EDH), en el nivel de educación media de los colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

La preocupación por comprender cuál es el papel de la escuela en la EDH y cómo las políticas educativas que existen al respecto pueden contribuir en las prácticas escolares ha conducido a buscar respuestas mediante la aproximación, por un lado, a las políticas de EDH, y por el otro, a las narrativas de los diferentes actores educativos involucrados, específicamente en el nivel de educación media. La metodología que se aplicó para el alcance de la presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, en la medida que se buscó comprender fenómenos sociales; al paradigma sociocrítico, debido a su énfasis en la transformación social, y al método narrativo, ya que se abordaron relatos de los sujetos partícipes. La aplicación de instrumentos y el análisis de los resultados permitieron identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en cuanto a las condiciones del contexto y en cuanto a las políticas educativas relacionadas, de manera que se pudo hacer aportes significativos en la construcción de orientaciones curriculares relacionadas con la EDH.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos (EDH), políticas de EDH, contexto, actores educativos, orientaciones curriculares, ciudadanía intersubjetiva, educación media.

ABSTRACT

Recognizing that school is a scenario crossed by the realities of the social environment and that training in human rights is a pressing task in the Colombian context means assuming that education cannot be indifferent, on the contrary, it must participate intentionally and effectively in the understanding and transformation of these realities. In this sense, the purpose of this research was to build curricular guidelines in the face of the challenges and opportunities of Human Rights Education (hereinafter, HRE), at the secondary education level of public schools in the context of the municipality of Chía, Cundinamarca, to contribute to the formation of an intersubjective citizenship.

The concern to understand the role of the school in HRE and how the educational policies that exist in this regard can contribute to school practices has led to seeking answers by approaching, on the one hand, HRE policies, and on the other, to the narratives of the different educational actors involved, specifically at the secondary education level. The methodology that was applied for the scope of this research corresponds to the qualitative approach, to the extent that it sought to understand social phenomena; to the socio-critical paradigm, due to its emphasis on social transformation, and to the narrative method, since the stories of the participating subjects were addressed. The application of instruments and the analysis of the results allowed us to identify the challenges and opportunities of HRE, in terms of the conditions of the context and in terms of related educational policies, so that significant contributions could be made in the construction of curricular guidelines. related to HRE.

Keywords: Human Rights Education (HRE), HRE policies, context, educational stakeholders, curricular guidelines, intersubjective citizenship, secondary education.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	20
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	24
1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	24
1.2. Formulación del problema de investigación	44
1.2.1. Objetivo General.....	45
1.2.2. Objetivos Específicos	45
1.3. Justificación del problema de investigación.....	46
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	50
2.1 Introducción, fuentes y proceso	50
2.2. Una mirada desde el contexto internacional de la EDH.....	51
2.3. Una mirada desde el contexto nacional de la EDH.....	65
2.4. Hallazgos: tendencias, tensiones y vacíos.....	73
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	79
3.1. Aproximación al marco epistemológico	79
3.1.1. La concepción de Derechos Humanos y las tensiones implícitas en su discurso.....	80

3.1.2. Posturas teóricas que soportan las orientaciones curriculares para la implementación de la EDH	82
3.1.3. Fundamentos teóricos que soportan el concepto de ciudadanía intersubjetiva	86
3.1.4. Implicaciones del contexto colombiano con relación a los derechos humanos	88
3.2. Marco conceptual y categorial	90
3.2.1. Primera categoría: Desafíos y oportunidades de las políticas sobre EDH en el contexto colombiano.	91
3.2.2. Segunda categoría: Criterios de las orientaciones curriculares para la Educación en Derechos Humanos.....	96
3.2.3. Tercera categoría: La EDH como una oportunidad de formar para la ciudadanía intersubjetiva en el contexto colombiano.	101
3.2.4. Cuarta categoría: Pertinencia de abordar las narrativas de los diferentes actores educativos, en el nivel de educación media.....	108
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	112
4.1. Paradigma sociocrítico	115
4.2. Enfoque cualitativo	118
4.3. Método: investigación narrativa.....	121
4.4. Técnica e instrumentos de investigación.....	124
4.4.1. Técnica: historias de vida	126
4.4.2. Técnicas: grupos focales y entrevista semiestructurada	130
4.4.3. Técnica: análisis documental	134

4.4.4. Instrumento: matriz de análisis de documentos.....	136
4.4.5. Técnica: triangulación de datos	137
4.4.6. Instrumento: matriz para la triangulación de datos	138
4.5. Criterios de selección de los participantes	139
CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y ANÁLISIS	144
5.1. Reconociendo el marco jurídico para la EDH.....	144
5.1.1. Una mirada desde la perspectiva de las directrices en el ámbito mundial acerca de la EDH.....	147
5.1.2. Una mirada desde la perspectiva de América Latina acerca de la EDH	158
5.1.3. Una mirada desde la perspectiva jurídica de Colombia acerca de la EDH	168
5.2. Oportunidades y desafíos para la EDH desde el contexto y desde las voces de los actores educativos.....	186
5.2.1 Una aproximación exploratoria al contexto social y familiar de los jóvenes	187
5.2.2. Una mirada más de cerca al contexto social y familiar, desde las narrativas de los actores educativos	196
5.2.3 Una aproximación a las condiciones de ámbito político-administrativas con relación a la EDH	209
5.2.4. Una mirada a las prácticas e interacciones escolares frente a la EDH	213
5.2.5. Desafíos y oportunidades para la EDH en el contexto de la educación media en el contexto municipal	222

5.3. Reconocimiento y delimitación de los aportes a la construcción de las orientaciones curriculares para la EDH	225
5.3.1. Aportes a partir del reconocimiento de los desafíos y oportunidades para el ámbito político-administrativo en lo referente a la EDH.....	227
5.3.2. Aportes a partir del reconocimiento de los desafíos y oportunidades frente a la pregunta sobre las prácticas e interacciones en el ámbito escolar	231
5.3.3. Fundamentación teórica para la construcción de orientaciones curriculares para la EDH	234
CAPÍTULO 6: ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA EDH	239
6.1. Primera orientación: Fortalecimiento de escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo en el contexto escolar para la EDH.	242
6.2. Segunda orientación: Contribuir al fortalecimiento de escenarios de creación, consenso e innovación para la EDH.	249
6.3. Tercera orientación: Fortalecer los escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación de la EDH.	255
6.4. Cuarta orientación: Configurar escenarios de construcción de alianzas, de redes y de procesos de acompañamiento para la EDH.....	261
CAPÍTULO 7: CONSIDERACIONES FINALES	266
7.1. Conclusiones	266
7.2. Aportes a la línea de investigación.....	274
7.3. Limitaciones de la investigación	276

7.4. Perspectivas de la investigación	278
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
ANEXOS	304

TABLAS

Tabla 1. <i>Reporte de situaciones de violencia escolar clasificada por el tipo de situación según el informe del SUICE del año 2023.....</i>	37
Tabla 2. <i>Reporte de víctimas de hechos de violencia del municipio de Chía</i>	40
Tabla 3. <i>Tipos de documentos y contexto geográfico de los recursos utilizados en el estado del arte</i>	50
Tabla 4. <i>Tendencias, tensiones y vacíos con relación a la EDH.....</i>	75
Tabla 5. <i>Marco jurídico internacional y nacional de la EDH.....</i>	96
Tabla 6. <i>Presupuestos de la acción comunicativa desde el enfoque fenomenológico.....</i>	106
Tabla 7. <i>Tendencias de la educación media técnica según el marco de referencia internacional (puntajes promedio por dimensión).....</i>	109
Tabla 8. <i>Proceso de análisis con el software Atlas.ti</i>	114
Tabla 9. <i>Diseño metodológico: pregunta, objetivos, técnicas e instrumentos de investigación</i>	125
Tabla 10. <i>Matriz para el análisis del marco jurídico mundial de la EDH, presente en el PLANEDH 2021-2034</i>	149
Tabla 11. <i>Objetivos, hallazgos y recomendaciones de los informes V, VII, VIII y IX del IIDH, acerca de la EDH.....</i>	162
Tabla 12. <i>Objetivos, hallazgos y recomendaciones de los informes VI y X del IIDH, acerca de la EDH</i>	164
Tabla 13. <i>Análisis comparativo: Directrices de MERCOSUR y el Marco Estratégico 2022-2026 del IIDH, referentes a la EDH.....</i>	166
Tabla 14. <i>Análisis comparativo: documentos del marco jurídico de Colombia acerca de la EDH</i>	172

Tabla 15. Componentes, lineamientos y objetivos del Plan Operativo 2021 – 2022, propuestos en el PLANEDH 2021-2034.....	174
Tabla 16. Objetivos, principios, estructura e instancias de participación propuestos por la Ley 1620 de 2013.....	178
Tabla 17. Responsabilidades de las instituciones educativas según la Ley 1620 de 2013, en cuanto a la garantía de los derechos humanos y la EDH.	180
Tabla 18. Análisis comparativo: Estándares de Competencias Ciudadanas y Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en cuanto a consideraciones relacionadas con la EDH.....	182
Tabla 19. Formato de matriz de vaciado para el análisis de las narrativas sobre el contexto social y familiar	198
Tabla 20. Narrativas sobre las percepciones acerca de las prácticas escolares con relación a la EDH	214
Tabla 21. Narrativas sobre las percepciones con relación a las interacciones en los espacios escolares	217
Tabla 22. Narrativas de los jóvenes de educación media y de otros actores educativos sobre los desafíos y oportunidades de la EDH	220
Tabla 23. Desafíos y oportunidades para la EDH en el ámbito político-administrativo y en las prácticas pedagógicas e interacciones en el contexto escolar	223
Tabla 24. Triangulación de datos de los objetivos específicos uno y dos, frente a la pregunta por el contexto social y familiar.....	228
Tabla 25. Triangulación de datos de los objetivos específicos uno y dos, frente a la pregunta por el contexto escolar	232

Tabla 26. <i>Ámbitos y subsistemas implicados en el diseño y ejecución del currículo</i>	236
Tabla 27. <i>Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias en el reconocimiento del contexto social, familiar y escolar.....</i>	244
Tabla 28. <i>Condiciones del contexto social, familiar y escolar, frente a las implicaciones de la EDH.</i>	248
Tabla 29. <i>Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias para la creación, el consenso y la innovación en la construcción curricular de la EDH.....</i>	251
Tabla 30. <i>Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias, para el abordaje en los escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación curricular de la EDH</i>	257
Tabla 31. <i>Decálogo de los propósitos e implicaciones de la EDH, frente los posibles abordajes desde los contenidos del currículo.....</i>	259
Tabla 32. <i>Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias para el abordaje en escenarios de construcción de alianzas, de redes y de procesos de acompañamiento para la EDH</i>	263

FIGURAS

Figuras 1. Cantidad de víctimas en el tiempo, acumulado por tipo de violencia según la integración final de datos del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022).....	26
Figuras 2. Víctimas de desplazamiento por ciclo vital durante el primer semestre del 2023	28
Figuras 3. Estadísticas del desplazamiento forzado y la vinculación de los NNA al conflicto durante el periodo 2000 al 2023 en Colombia	29
Figuras 4. Personas expulsadas y recibidas por la provincia de Cundinamarca entre 1984 y 2016.....	29
Figuras 5. Municipios con mayor concentración de jóvenes víctimas del conflicto en Colombia	34
Figuras 6. Distribución por departamentos de la población inmigrante venezolana en Colombia	35
Figuras 7. Tasa de notificación de casos sospechosos de violencia de género e intrafamiliar, Colombia, periodo epidemiológico I de 2018 a 2023. (Tasa por 100.000 hab.).....	38
Figuras 8. Resultados del diagnóstico frente a la atención a los estudiantes en condición de vulnerabilidad en el municipio de Chía.....	42
Figuras 9. Ubicación de los colegios públicos del municipio de Chía	44
Figuras 10. Conceptos recurrentes en experiencias de EDH en el ámbito internacional.....	64
Figuras 11. Conceptos recurrentes en experiencias de EDH en el ámbito nacional	72
Figuras 12. Categorías de análisis	91
Figuras 13. Características fundamentales del enfoque cualitativo.....	120
Figuras 14. Fases para trabajar con historias de vida.....	128
Figuras 15. Pasos para organizar las sesiones de los grupos focales.....	132

Figuras 16. <i>Estrategias de abordaje de la población participante.....</i>	140
Figuras 17. <i>Criterios de selección de la población participante</i>	142
Figuras 18. <i>Estructura del marco jurídico y conceptual del PLANEDH 2021-2034.....</i>	146
Figuras 19. <i>Análisis exploratorio: marco jurídico sobre la EDH en el contexto mundial.....</i>	151
Figuras 20. <i>Red semántica: objetivos de las políticas sobre la EDH en el contexto mundial ..</i>	152
Figuras 21. <i>Red semántica: principios y conceptos de las políticas sobre la EDH en el contexto mundial</i>	153
Figuras 22. <i>Red semántica: acciones, contextos y responsables según las políticas sobre la EDH en el ámbito mundial.....</i>	155
Figuras 23. <i>Análisis exploratorio de documentos referentes a la EDH en el contexto de América Latina</i>	160
Figuras 24. <i>Análisis exploratorio: marco jurídico sobre la EDH en el contexto de Colombia</i>	169
Figuras 25. <i>Estructura de gobernanza del PLANEDH 2021-2034</i>	176
Figuras 26. <i>Género y rango de edad de los jóvenes participantes</i>	188
Figuras 27. <i>Lugar de nacimiento y antigüedad en la institución de los jóvenes participantes .</i>	189
Figuras 28. <i>Región de procedencia de la familia y motivo de migración de los jóvenes participantes</i>	190
Figuras 29. <i>Tipo de familia e influencia en la formación de los jóvenes participantes</i>	192
Figuras 30. <i>Lugar de procedencia respecto al tipo de vivienda de las familias de los jóvenes participantes</i>	193
Figuras 31. <i>Lugar de procedencia frente a nivel de estudios de las familias de los jóvenes participantes</i>	194

Figuras 32. <i>Condiciones del contexto macrosocial de las familias, según las narrativas de los estudiantes y otros actores educativos.....</i>	199
Figuras 33. <i>Condiciones del contexto microsocioal según las narrativas de los estudiantes y otros actores educativos.....</i>	205
Figuras 34. <i>Condiciones del contexto político-administrativo del municipio frente a la EDH, según las narrativas de otros actores educativos</i>	210
Figuras 35. <i>Escenarios de construcción del currículo para la EDH.....</i>	240
Figuras 36. <i>Propósitos de los escenarios de comunicación intersubjetiva en la construcción e implementación del currículo para la EDH</i>	241
Figuras 37. <i>Presupuestos teóricos pertinentes en la construcción del currículo para la EDH....</i>	253

ANEXOS

Anexo 1. <i>Concepto de aprobación del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación de la Universidad Santo Tomás (CEBIC)</i>	304
Anexo 2. <i>Protocolo de confidencialidad</i>	306
Anexo 3. <i>Protocolo de Hábeas Data.....</i>	308
Anexo 4. <i>Consentimiento informado para trabajar con estudiantes, las historias y vida y en la sesión de grupo focal</i>	310
Anexo 5. <i>Carta Aval del Rector de la Institución Educativa epicentro del proceso de investigación</i>	312
Anexo 6. <i>Carta Aval de la Secretaría de Educación del Municipio de Chía.....</i>	313
Anexo 7. <i>Instrumento guía para la construcción de Historias de Vida</i>	314
Anexo 8. <i>Instrumento guía semiestructurada para la sesión de grupo focal</i>	315
Anexo 9. <i>Instrumento guía de entrevista semiestructurada con docentes y otros actores educativos del municipio de Chía</i>	316
Anexo 10. <i>Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre el contexto social y familiar y de los jóvenes de educación media de los colegios públicos del municipio.</i>	317
Anexo 11. <i>Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre los aportes desde la administración municipal a la EDH, para los colegios públicos del municipio de Chía.</i>	329
Anexo 12. <i>Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre las prácticas educativas que favorecen la EDH, en el contexto escolar de los colegios públicos del municipio</i>	333
Anexo 13. <i>Matriz de vaciado con relación a la pregunta sobre la cultura de derechos humanos en el contexto escolar de los colegios públicos del municipio de Chía.....</i>	338

Anexo 14. *Matriz de vaciado con relación a la pregunta sobre los desafíos y oportunidades para la EDH, en el nivel de educación media de colegios públicos del municipio de Chía..... 344*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el análisis del papel de la escuela y de la EDH en Colombia, específicamente mediante una aproximación al contexto del departamento de Cundinamarca, afectado por las condiciones sociales, políticas y económicas producto del conflicto interno y de los intentos por superarlo. Teniendo como referencia firma del Acuerdo de Paz en noviembre de 2016 entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), el país atraviesa por un proceso considerado por algunos como el *posconflicto* y por otros como el *posacuerdo*, hecho que ha movilizado a la sociedad y al Estado a generar espacios de reflexión y de construcción de ejercicios de memoria histórica, como es el caso del Informe Final (2022) elaborado por la Comisión de la Verdad.

Los esfuerzos por reconocer el conflicto son un escenario propicio para analizar la situación de los derechos humanos en Colombia. El acuerdo mencionado constituye un legado cultural que se encuentra en etapa de germinación, es decir, se establecen las condiciones para que los diferentes sectores y actores imaginen una sociedad que pueda abordar los conflictos por medios políticos, con el fin de superar la lógica de la violencia que se impuso y fortaleció en la historia de Colombia (Álvarez, 2019). Por otro lado, la situación internacional, de manera concreta el caso de Venezuela, con el fenómeno migratorio, también es una realidad que atraviesa la escuela, especialmente la educación pública.

El contexto concreto de desarrollo de la investigación corresponde al municipio de Chía, que forma parte de la provincia de Sabana Centro, del departamento de Cundinamarca. Esta provincia, según la Gobernación de Cundinamarca (2016), es una de las zonas del departamento que reciben mayor cantidad de población producto del desplazamiento forzado, por lo cual en el diagnóstico realizado por el municipio para la construcción del Plan Educativo Municipal 2022-

2032 se abordaron las condiciones de las instituciones educativas públicas, para la atención e integración de población vulnerable; como resultado de ese ejercicio, se encontraron situaciones que reflejan carencias y necesidades que requieren atención efectiva. El abordaje realizado en el contexto de esta investigación estuvo enfocado específicamente en el nivel de educación media, precisamente porque los estudiantes de este nivel tienen un grado mayor de desarrollo emocional y formativo que les permite tener mayor claridad para analizar el impacto de la EDH en su proceso de formación. También participaron docentes y otros actores educativos.

Teniendo en cuenta este panorama, la pregunta que orientó el ejercicio investigativo fue ¿qué orientaciones curriculares pueden afrontar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva? Esta pregunta movilizó el proceso de investigación a realizar una revisión de los avances en el marco histórico-jurídico, desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, hasta el desarrollo de programas, protocolos y planes de acción a nivel mundial, así como las repercusiones de estos avances en el contexto nacional con la creación de documentos como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (en adelante, PLANEDH), publicado en el 2009, y su actualización en el 2021, entre otros.

El objetivo general de la investigación consiste en construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva. Determinar el objetivo de la investigación dio paso a la exploración del estado del arte, en el cual se indagó sobre el desarrollo de la EDH, en los ámbitos nacional e internacional, mediante el análisis de tesis doctorales, libros

y artículos relacionados con el tema. De esta manera se pudieron establecer las principales tendencias, tensiones y vacíos al respecto.

Para la consecución del objetivo general, se plantearon tres objetivos específicos; el primero encaminado a reconocer en las políticas públicas los lineamientos para la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media en Colombia; el segundo, a identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos del municipio de Chía, Cundinamarca; y el tercero, a realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH, identificadas en contexto, para la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

En el marco teórico y conceptual se hicieron abordajes relacionados con categorías y subcategorías como: Educación en Derechos humanos, derechos humanos, cultura de derechos humanos, currículo, ciudadanía intersubjetiva, pedagogía crítica, contexto social e histórico, educación media, violencia y tipos de violencias. Para estos abordajes se retomaron posturas de autores como Jürgen Habermas, Henry Giroux, Abraham Magendzo, Johan Galtung, Alfredo Molano, Boaventura de Sousa Santos, Gimeno Sacristán, entre otros.

La presentación de la investigación está organizada en siete capítulos. En el primero se expone el *problema de investigación* desde el planteamiento hasta la formulación de la pregunta de investigación, el establecimiento del objetivo general, los objetivos específicos y la justificación. En el segundo se presenta el *estado del arte*, el cual se construyó haciendo una mirada desde el contexto internacional y nacional de las investigaciones y experiencias con relación a la EDH, ejercicio que permitió la identificación de las principales tendencias, tensiones y vacíos que existen en este campo. En el tercero se aborda el *marco teórico, conceptual y categorial* en los

cuales se hace un desglose de las principales posturas epistemológicas que constituyen el referente de esta investigación doctoral, también se hace la descripción del proceso de consolidación del marco jurídico y conceptual de la EDH en Colombia, y se expone la disertación teórica relacionada con las categorías de análisis.

En el cuarto capítulo se describe el *marco metodológico*, en el que se presenta el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas e instrumentos que se aplicaron en el desarrollo de la investigación, y también se describen las características del contexto y la población participante. En el quinto capítulo se presentan *los resultados y el análisis* de estos, organizado a su vez en tres apartados relacionados con los tres objetivos específicos propuestos. En el sexto capítulo se ofrecen las *orientaciones curriculares*, que constituyen el principal aporte teórico de la investigación, y en el séptimo capítulo se presentan las *conclusiones, los aportes a la línea de investigación, las proyecciones, limitaciones y aportes a la línea*, e igualmente las *limitaciones y perspectivas* de la investigación relacionada con la EDH.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema de investigación

El problema de investigación está relacionado con el papel de la escuela en la EDH, en el contexto colombiano, específicamente en el departamento de Cundinamarca, en la medida que en el proceso participan los colegios públicos del municipio de Chía ubicada en la provincia de Sabana Centro de este departamento. Precisamente en este escenario se reflejan las problemáticas que aquejan el territorio nacional, es decir, las condiciones políticas, económicas y sociales, relacionadas con situaciones como el conflicto interno, la desigualdad socioeconómica, la manifestación de diferentes tipos de violencia, la inmigración de población venezolana, entre otras. En el abordaje en el contexto, no se pueden desconocer los esfuerzos del Estado y la sociedad colombiana por superar el conflicto, es el caso de la firma del Acuerdo de Paz en noviembre de 2016 entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y la apuesta del Gobierno actual presentada en el Plan de Desarrollo 2022-2026, en el artículo 4, numeral 1, *Paz total*, en el cual se propone enfocar todas las decisiones de política pública en garantizar una vida digna, con el propósito de asegurar el respeto y protección de los seres humanos y los ecosistemas.

La comprensión de las condiciones actuales de Colombia requiere del reconocimiento crítico de la historia y una mirada a las raíces profundas de la situación de violencia, según Guzmán *et al.* (1962), la nación no tiene claridad en cuanto a las características del conflicto, y tampoco ha dimensionado la crueldad aberrante, ni entendido las causas, consecuencias, trascendencia y la crisis moral que ello ha implicado para el país. Precisamente, analizar e identificar las diferentes versiones de la historia de la violencia permitirá aproximarse al análisis de las causas, características y consecuencias del conflicto colombiano, al respecto, una revisión desde diferentes

autores es fundamental para el proceso de EDH desde la perspectiva crítica, por ejemplo, Castro (2014) demuestra cómo la mayoría de las causas son foráneas; Ávila Martínez (2019) muestra cifras preocupantes de víctimas del conflicto; Caballero Holguín (2018) presenta una lista de las causas fundamentales de la violencia, y Melo (2020) afirma que la violencia es principalmente de origen político.

Es necesario reconocer que la violencia es un proceso provocado por múltiples circunstancias de carácter complejo. A propósito, según los informes del 2020 a 2023 de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), al evaluar la situación de los derechos humanos en Colombia, se evidencian resultados contundentes relacionados con la persistencia de situaciones como masacres, desplazamiento forzado, confinamiento por amenaza criminal, privaciones arbitrarias de la libertad, entre otras. Según esta entidad, aunque ciertos indicadores de violencia han bajado en 2023, las organizaciones criminales y la expansión de grupos armados no estatales, junto con sus tácticas violentas de control territorial y social, continúan poniendo en peligro la existencia física y cultural de diversas comunidades y sus formas de organización ancestrales.

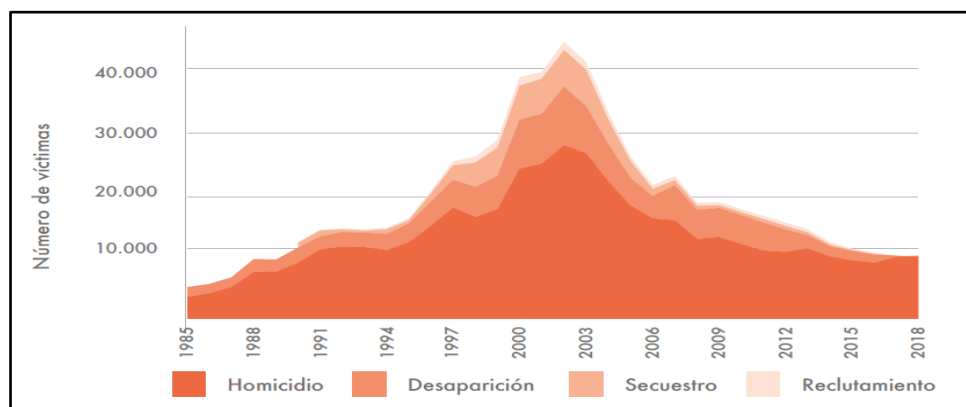
Si se analiza de manera específica la situación de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en Colombia, con relación a la implicación directa en el conflicto armado, según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), específicamente el Tomo 8: *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*, se encuentra que “[...] de 25.908 hechos de violencia registrados en la escucha de la Comisión, 4.315 fueron vividos en la niñez o la adolescencia. Estos últimos fueron contabilizados en 2.744 testimonios en los que se narran episodios de violencia contra esta población” (p. 29).

Según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), Tomo 1, se reconocen las condiciones y características de Colombia, como sus gentes, la riqueza de su cultura y de su espacio natural; sin embargo, se afirma que, paradójicamente, esta sociedad también es excluyente y enfrenta problemas estructurales que nunca se han abordado con la determinación política y la grandeza ética necesarias. Entre estos problemas se encuentran la inequidad, el racismo, el trato colonial, el patriarcado, la corrupción, el narcotráfico, la impunidad, el negacionismo y una seguridad que no proporciona realmente protección.

En el Tomo 2, *Hallazgos y Recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia* (2022), se reconoce que, en el conflicto colombiano, las víctimas civiles han padecido diversas violaciones de derechos humanos de manera simultánea, las cuales se han interconectado, de modo que han afectado profundamente sus vidas, su entorno familiar y su comunidad. En la figura 1 se representa cómo en el periodo de 1985 a 2018 se desarrollaron acciones de vulneración de derechos humanos.

Figuras 1

Cantidad de víctimas en el tiempo, acumulado por tipo de violencia según la integración final de datos del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022)



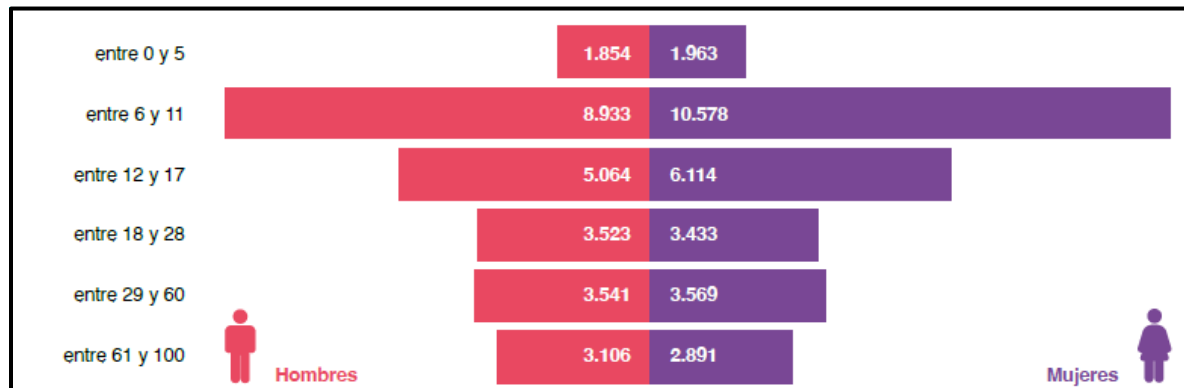
Nota. Imagen tomada del Tomo 2 del Informe Final de la Comisión de la Verdad de Colombia (2022).

En la figura 1 resulta importante destacar que el pico más alto de vulneración se da en el periodo de 2000 a 2006, cómo a partir del 2009 los fenómenos de violencia han venido disminuyendo, además, se puede identificar que el reclutamiento forzado es un componente ubicado entre las situaciones más determinantes a la hora de analizar el conflicto. El sistema educativo también es apelado en la intención de la construcción de la paz en Colombia; al respecto, se recomienda fortalecer desde las instituciones político-administrativas, a escala nacional y local, la participación de las comunidades educativas para la implementación de estrategias efectivas hacia la construcción de la paz, fundamentada en formación para ciudadanía, la reconciliación, educación en derechos humanos y habilidades socioemocionales, desde un enfoque de género e intercultural (Hallazgos y Recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia, 2022).

La situación de violencia y vulneración de los derechos humanos posterior a la firma del Acuerdo de Paz, aunque ha disminuido sigue afectado la sociedad colombiana, según la Unidad de Víctimas (2023), en su informe semestral, el cual se realiza en cumplimiento del artículo 13 de la Ley 387 de 1997, algunas de los aspectos relevantes que llaman la atención en el seguimiento durante el primer semestre del 2023 es, en primer lugar, que a pesar que la población étnica representa aproximadamente el 11% del total nacional, un 34,68% de las víctimas desplazadas se identificaron como parte de tipo de población, por otro lado, reconocer la afectación sobre la población infantil es determinante; ya que el 23,5% correspondió en ese periodo a NNA entre 0 y 17 años, en mucho casos los niños nacieron durante la situación de desplazamiento, y finalmente, el 26% de las víctimas enfrentaron otras situaciones de victimización ya que la situación de desplazamiento está acompañado de múltiples situaciones de vulnerabilidad.

Figuras 2

Víctimas de desplazamiento por ciclo vital durante el primer semestre del 2023



Nota. Tomado del Informe de Desplazamiento Forzado en el primer semestre del 2023, presentado por la Unidad para las Víctimas (2023).

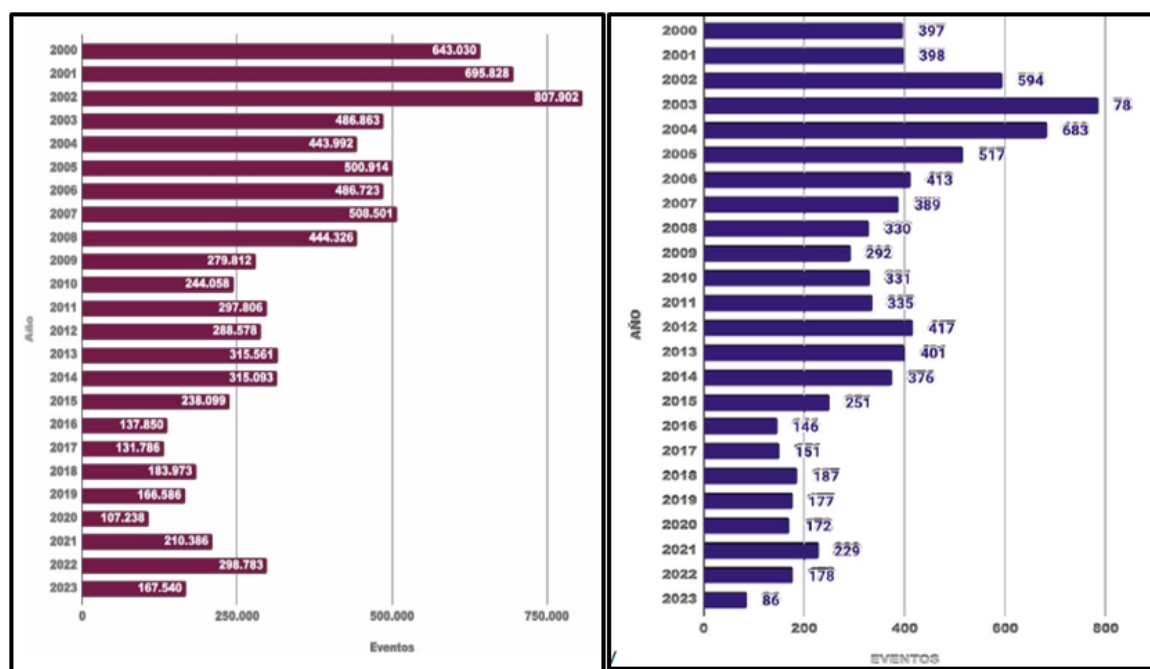
Los datos representados en la figura 2 muestra la manera como el desplazamiento forzado afecta la población teniendo en cuenta el ciclo vital, en ese sentido se puede apreciar que la población más afectada son los NNA, es decir la población entre 6 y 17 es la que se ve más afectada; precisamente esta etapa de la vida corresponde al proceso escolar de educación básica y media, en este sentido, es prioritario atenderlos, reconocer su vulnerabilidad e individualidad y contribuir al fortalecimiento de escenarios de comunicación intersubjetiva en el entorno escolar. Teniendo en cuenta este contexto es fundamental que la escuela aborde de manera intencionada la EDH, contribuyendo al autorreconocimiento de los NNA y sus familias como sujeto de derechos.

El desplazamiento forzado es una de las consecuencias más devastadoras de los conflictos armados, afectando de manera desproporcionada a los NNA, esta situación no solo implica la pérdida de sus hogares y comunidades, sino que también los expone a múltiples riesgos, como la violencia, la explotación y la falta de acceso a educación y servicios básicos. La vulnerabilidad de esta población los hace blanco fácil para ser reclutados en grupos armados, perpetuando así el ciclo

de violencia y afectando su desarrollo integral. En la Figura 3 se representa la evolución del desplazamiento forzado y la vinculación de NNA en el conflicto durante el periodo de 2000 al 2023.

Figuras 3

Estadísticas del desplazamiento forzado y la vinculación de los NNA al conflicto durante el periodo 2000 al 2023 en Colombia



Nota. Estas imágenes fueron tomadas del Informe anual 2023, sobre la Violencia en Colombia, presentadas en INDEPAZ (2023).

El desplazamiento forzado y la vinculación de los NNA, aunque han disminuido comparado con otras etapas de la historia de Colombia, siguen siendo situaciones que afectan a la población colombiana. Según Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ (2023), como se representa en la figura 3, en la cual en la parte izquierda se muestran las cifras de desplazamiento del periodo de 2000 al 2023, y en la derecha la cifras de NNA vinculados al

conflicto, en el mismo periodo de tiempo, se puede evidenciar años de alto impacto de los dos fenómenos representados, y una disminución significativa a partir del 2016, sin embargo, durante el 01 de enero al 30 de noviembre de 2023 se registró 167.540 casos de desplazamiento forzado y se documentó 86 eventos de vinculación de NNA a grupos armados.

Una mirada más amplia al desplazamiento forzado, permite determinar de alguna manera la complejidad de la violencia. El desplazamiento suele analizarse generalmente desde el lugar de expulsión, que sin duda está atravesado por múltiples y complejas situaciones de violencia, sin embargo, en las zonas de recepción muchas veces no se reconocen y analizan las consecuencias de este fenómeno, aunque la participación en los procesos de atención y reparación es determinante, en este caso la escuela juega un papel fundamental, en la medida que constituye uno de los primeros escenarios al que acuden las familias. En el caso de la vinculación de NNA al conflicto, constituye para la sociedad un daño irreparable, que está condenando a seres inocentes, a sus familias y a la sociedad en general a la destrucción de la posibilidad de un futuro mejor.

Según la Unidad para las Víctimas (2023), establece que los departamentos donde se reportan mayor cantidad de víctimas son Valle del Cauca, Nariño, Antioquia, Cauca, Bolívar, Norte de Santander, Córdoba, Chocó, Arauca, Sucre, Putumayo y Caquetá. En la lista de ocurrencia el departamento de Cundinamarca está entre los que menos situaciones de desplazamiento se producen, esta situación puede generar una falsa percepción que muchas veces se asume con una indiferencia frente al conflicto, indiferencia que muchas veces es asumido desde muchos sectores de la sociedad incluyendo la escuela, sin embargo, en cuanto a las víctimas del conflicto armado, según la Gobernación de Cundinamarca en el Plan Departamental de Desarrollo 2024-2028, hay 188.060 casos en el Registro Único de Víctimas

RUV, representando el 5,3% de la población total, de las cuales el 93% ha sido desplazada forzosamente.

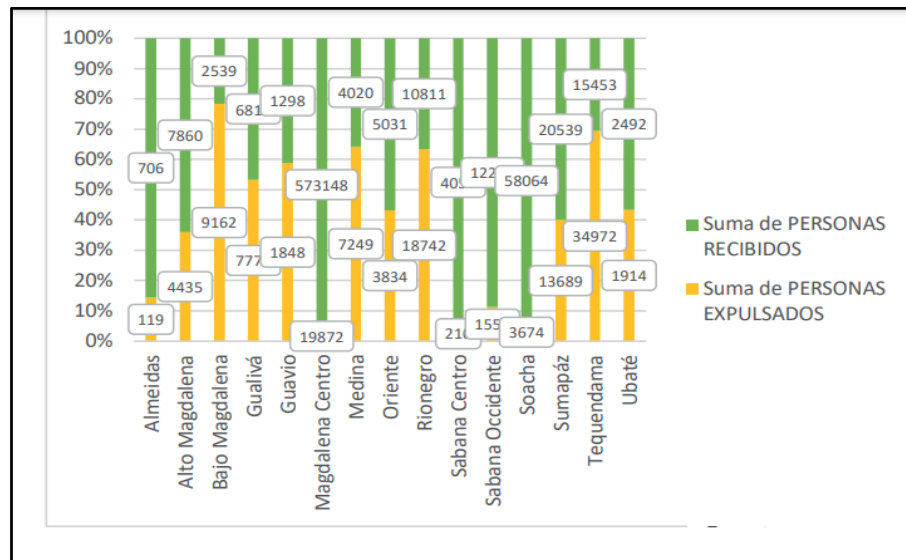
Al indagar sobre las zonas o lugares donde más inmigran la población desplazada, la primera dificultad es que la información es escasa, sin embargo, existen algunos registros como el Boletín Estadístico Región Central del Observatorio de Memoria y Conflicto (2021), donde se señala que la región central está conformada por 10 departamentos como Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima y distrito capital de Bogotá. Según el Boletín esta región es considerada la más activa y poblada del país, caracterizada por corresponder a la región andina, alberga el 57% de la población nacional, genera el 65% del PIB, posee los corredores de movilidad que conecta diferentes regiones del país, entre otras características que la convierten en un punto de atracción y conflicto. En este sentido del 2001 al 2020, Huila reportó 3.282 personas afectadas por eventos de violencia, seguido por Tolima (5.903), Santander (5.992), el Eje Cafetero (6.878), el Altiplano Cundiboyacense (7.590), Norte de Santander (11.546) y, finalmente, Antioquia, con 41.014 personas afectadas. En este contexto, la escuela se presenta como un espacio clave para la atención a las víctimas, en este caso, la atención está puesta en el departamento de Cundinamarca, epicentro de la presente investigación.

Precisamente reconocer al departamento de Cundinamarca como uno de los escenarios de mayor influencia en el contexto de la Región Central del país, con todas las consecuencias que esto implica resulta fundamental. En este caso, analizar con mayor detalle la situación en las diferentes provincias que conforman el departamento, específicamente acerca del problema del desplazamiento forzado, aporta elementos fundamentales en la comprensión de la realidad del contexto de la escuela. Al respecto, en la figura 4 se presenta el problema del desplazamiento en

el departamento de Cundinamarca, según la situación en las diferentes provincias en el periodo de 1984 a 2016.

Figuras 4

Personas expulsadas y recibidas por la provincia de Cundinamarca entre 1984 y 2016



Nota. Gobernación de Cundinamarca (2016), de acuerdo con el Reporte general del Registro Único de Víctimas (RUV) 2016.

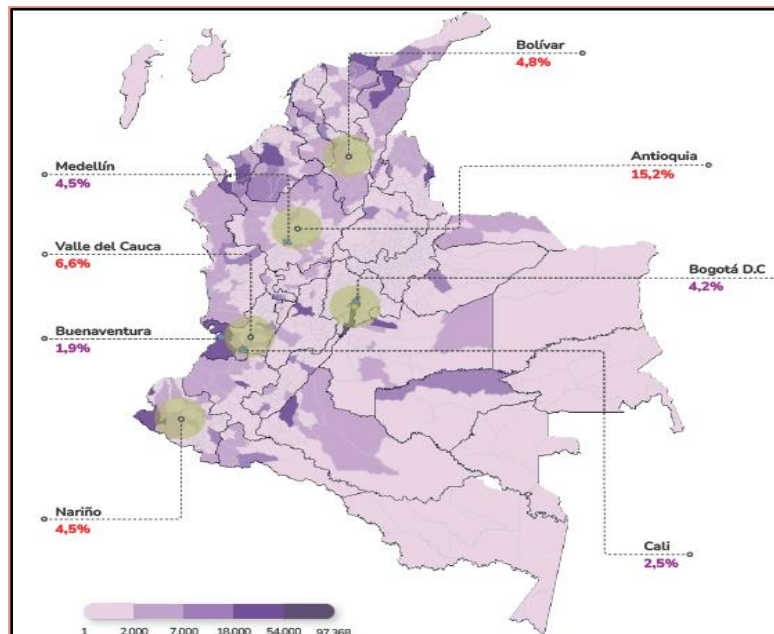
A partir de la información que se representa en la figura 4, se puede evidenciar la situación de cada una de las provincias de Cundinamarca, en cuanto a la cantidad de personas recibidas o expulsadas por el fenómeno del desplazamiento. Al respecto, existen algunas provincias que son principalmente receptoras de población desplazada, es el caso de la provincia de Sabana Centro, debido a su desarrollo económico y social. Sabana Centro es una de las 15 provincias de la región Bogotá-Cundinamarca, formada por los municipios de Zipaquirá, Tenjo, Tabio, Sopó, Nemocón, Gachancipá, Cota, Cogua, Chía y Cajicá, estos municipios representan el 30 % del PIB del departamento y cuentan con el índice de competitividad más alto, con una puntuación de 8.16

sobre 10, superando a otras provincias (Sabana Centro, una región que apalanca el progreso del centro del país, 2023, 11 de diciembre).

Otra mirada importante para efectos de la problemática de la investigación es indagar específicamente la situación de la población joven en Colombia, que ha sido la más afectada por el conflicto, según la Unidad para las Víctimas (2024), describe como la juventud enfrenta discriminaciones y violaciones de derechos humanos debido a factores como identidad de género, orientación sexual, origen étnico y clase social, lo que limita sus oportunidades de construir proyecto de vida y contribuir al bienestar del país. Históricamente, los jóvenes han sufrido diversas violencias de actores armados, incluyendo reclutamiento forzado, desapariciones, asesinatos y torturas. Actualmente, más del 35,8% de las víctimas jóvenes se encuentran en Antioquia, Valle del Cauca, Bolívar, Nariño y Bogotá, con altas concentraciones en Medellín, Bogotá, Cali y Buenaventura, donde entre 42.000 y 97.000 jóvenes han sido afectados por el conflicto. En la figura 5 se representa como algunos municipios de Colombia concentran la mayor cantidad de jóvenes.

Figuras 5

Municipios con mayor concentración de jóvenes víctimas del conflicto en Colombia



Nota. Imagen tomada del Boletín Datos para la Paz 17 de agosto de 2024, presentado por la Unidad para las Víctimas (2024).

Al ser Bogotá epicentro de recepción de población joven víctima de violencia, ejerce una influencia notable en el departamento de Cundinamarca, especialmente en la provincia de Sabana Centro, debido a su proximidad. Esta cercanía facilita la llegada de jóvenes en busca de seguridad y oportunidades, impulsando el crecimiento económico y cultural de la región. Sin embargo, también plantea desafíos significativos, como la sobrecarga de servicios públicos y la competencia por empleos, lo que puede exacerbar tensiones sociales y desigualdad.

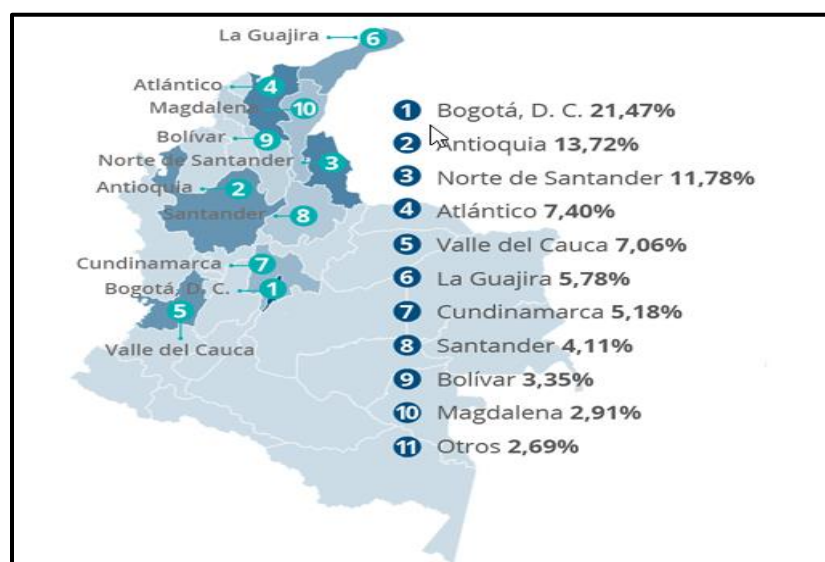
Por otro lado, la diversidad cultural de la población de Cundinamarca es otro desafío para la educación, en la medida que implica una mirada intercultural. Según el Plan Departamental de Desarrollo Gobernación de Cundinamarca para el 2024-2028, el departamento cuenta con una

población de diversidad étnica de 29.000 habitantes, que incluye 12.123 (0,34%) indígenas, 16.781 (0,47%) afrodescendientes, 192 (0,005%) raizales, 127 (0,004%) gitanos y 75 (0,002%) palenqueros.

Otra situación que tiene gran impacto en las condiciones del contexto colombiano es la inmigración de población venezolana, al respecto, según la Fundación Konrad Adenauer (2024), se estima que, de un total de 7.710.887 migrantes venezolanos a nivel mundial, Colombia alberga 2.894.593. En este sentido, el país se convierte en el principal receptor, situación que se evidencia en la composición de la población de estudiantes del sector educativo, esto implica que la integración de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos al proceso de educación colombiano es crucial y está sustentada por la Constitución de 1991 y por acuerdos internacionales. En la figura 2 se representa la distribución de migrantes por departamentos.

Figuras 6

Distribución por departamentos de la población inmigrante venezolana en Colombia



Nota. Imagen tomada del estudio del impacto fiscal de la migración venezolana en Colombia, elaborado por la Fundación Konrad Adenauer (2024).

En la figura 6 se puede evidenciar que el departamento de Cundinamarca tiene una participación importante como receptor de población migrante, con el 5,18 % del total. Además, resulta importante conocer que, en cuanto a la distribución por edades, la población menor de 18 años equivale al 26,87 %, es decir, incide de manera directa en la demanda del servicio educativo. Por otro lado, según el Plan Departamental de Desarrollo de la Gobernación de Cundinamarca para el 2024-2028, se plantea que a partir de información recolectada de Migración Colombia de los 151,244 migrantes interesados en residir en el departamento prefieren municipios cercanos a Bogotá, como en las provincias de Sabana Occidente, Sabana Centro, Sumapaz, Gualivá, entre otras.

La violencia escolar es otra realidad del contexto colombiano que afecta a la garantía de derechos, según un informe estadístico presentado por la Universidad Javeriana (2024), el acoso escolar o *bullying* en Colombia prevalece y es alto; en comparación con otros países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ocupa el puesto 11; además, se describe que las niñas y adolescentes resultan más afectadas por esta situación. Otro recurso consultado para identificar las situaciones relacionadas con la convivencia escolar fue el informe del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SUICE) (2023), que hace un análisis de la situación de la convivencia escolar relacionado con las características de la situación, ya sea tipo I, tipo II o tipo III. En la tabla 1 se refleja el tipo de situación y el aumento de cada una en el periodo del 2020 al 2023.

Tabla 1

Reporte de situaciones de violencia escolar clasificada por el tipo de situación según el informe del SUICE del año 2023

AÑO	SITUACIONES TIPO II	SITUACIONES TIPO III	TOTAL, GENERAL
2020	19	6	25
2021	99	93	192
2022	2.114	1.374	3.488
2023	4.113	2.067	6.180
TOTAL, GENERAL	6.345	3.540	9.885

Nota. Tomada del Informe anual del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (2023).

La información de la tabla 1 deja claro el aumento paulatino de las situaciones relacionadas con la afectación de la convivencia escolar año tras año, lo cual denota la pertinencia de estos sistemas de seguimiento, pero, más que datos estadísticos, esta información debe constituir el soporte para emprender abordajes ajustados a la realidad del contexto, de manera que se contribuya a una reflexión profunda sobre su implicación sobre derechos humanos.

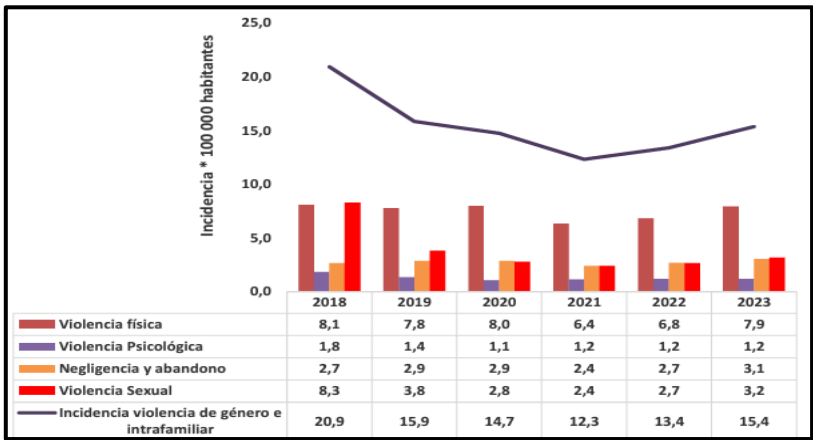
En el caso de Cundinamarca frente al reporte de casos de acoso escolar también se presenta una alta situación de ocurrencia, comparado con la ciudad de Cali que es donde ,más casos se reportan, según informe presentado por la Universidad Javeriana (2024), se describe que las otras entidades territoriales que también presentan un alto reportes de acoso escolar están en primer lugar Córdoba con 352 reportes, le sigue Cundinamarca con 345 eventos reportados y finalmente Antioquia con 270 situaciones reportadas.

Además de las condiciones anteriores, la violencia intrafamiliar y de género también son otra realidad del contexto colombiano, que afectan la garantía de los derechos humanos, al respecto

se puede analizar la información presentada por el Ministerio de Salud y Protección Social (2023). La figura 7 expone la situación presentada en los últimos seis años.

Figuras 7

Tasa de notificación de casos sospechosos de violencia de género e intrafamiliar, Colombia, periodo epidemiológico I de 2018 a 2023. (Tasa por 100.000 hab.)



Nota. Tomada del informe del evento Violencia de género e intrafamiliar y ataques con agentes químicos, presentado por el Ministerio de Salud y Protección Social (2023).

En la figura 7 se puede observar que la violencia es un fenómeno significativo en las familias colombianas, aunque algunos tipos de violencia han disminuido y otros persisten, es el caso de la violencia física, es una situación latente en Colombia.

Un análisis más reciente realizado por el Instituto Nacional de Salud (2024), en el cual se hace un llamado a la tolerancia cero frente a los casos de violencia principalmente contra las mujeres y niños, presenta cifras preocupantes. Según los casos reportados a junio 8 de 2024, frente a la distribución de estos casos en las diferentes entidades territoriales, la mayor cantidad de sucesos se presentan en Bogotá, con 14.427 casos, en segundo lugar, está Antioquia con 7.670, le sigue Cundinamarca con 6.040, luego Cali con 3.177, Valle del Cauca con 2.969, Santander con 2.830 y finalmente Huila con 2.722 sucesos. Este tipo de situaciones, constituyen una vez más

una evidencia, frente a la necesidad de revisar las maneras como desde los diferentes sectores sociales incluida la escuela se aborda esta problemática.

Al realizar un análisis más detallado del municipio de Chía, se puede observar cómo las problemáticas a nivel nacional y, en particular, del departamento de Cundinamarca, se traducen en estadísticas que reflejan las diversas realidades de los contextos macrosociales. Estas problemáticas afectan tanto a las familias como a las instituciones educativas del municipio. En este sentido, la investigación se centró en un acercamiento a los actores educativos de las 12 instituciones públicas de Chía, que forma parte de la provincia de Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca.

Una mirada al contexto del municipio de Chía, de algunas de las problemáticas esbozadas hasta el momento, permite determinar de qué manera las situaciones del contexto macrosocial afectan la realidad del contexto microsocial. Al consultar por ejemplo la plataforma del Registro Único de Víctimas RUV, de Colombia, donde se presenta información nacional, por departamentos y por municipios se puede conocer con datos precisos la situación de cada entidad territorial. Al indagar sobre el municipio de Chía, se encuentran los resultados expuestos en la tabla 2, en la que se muestran las cifras reportadas en tiempo real del municipio de Chía, en este caso al corte 31 de octubre de 2023.

Tabla 2

Reporte de víctimas de hechos de violencia del municipio de Chía

Víctimas por Hecho Victimizante - Municipio CHIA - Fecha Corte 31/10/2023										
Hecho Victimizante	228 VÍCTIMAS OCURRENCIA ①		3.709 VÍCTIMAS DECLARACIÓN ①		3.593 VÍCTIMAS UBICACIÓN ①		3.179 SUJETOS DE ATENCIÓN ①		255 EVENTOS ①	
① Acto te...		3		21		14		12		3
① Amenaza		35		766		373		363		37
① Delitos...		0		11		13		13		0
① Desapar...		4		28		51		45		4
① Desplaz...		120		3.550		3.310		2.934		120
① Homicidio		78		161		293		255		81
① Minas A...		0		5		3		3		0
① Secuestro		6		4		15		13		6
① Tortura		0		1		2		2		0
① Vincula...		0		1		2		2		0
① Abandon...		0		0		16		16		0
① Perdida...		4		71		55		51		4
① Lesione...		0		1		3		1		0
① Lesione...		0		0		4		3		0
① Confinamiento		0		0		4		4		0
① Sin informacion		0		0		11		9		0

Nota. Tomada de la plataforma del Registro Único de Víctimas (2023).

Un aspecto que llama la atención en la tabla 2, como se puede observar en la columna izquierda, se presenta la descripción de los hechos victimizantes; en las demás columnas se ofrece información relacionada con las víctimas, como número de ocurrencia, de declaración, ubicación, atención, entre otros. Otro aspecto por destacar en el análisis de la información presentada en la tabla es que el hecho con mayor presencia y afectación en el municipio es el desplazamiento forzado.

La necesidad de reconocer las problemáticas del contexto nacional y del departamento de Cundinamarca, en la construcción de propuestas educativas en el contexto concreto del municipio del municipio de Chía, responde al compromiso de los municipios de implementar acciones que fomenten los derechos de los ciudadanos y mejoren su calidad de vida. Este compromiso se vio reflejado en el ejercicio de diagnóstico realizado y presentado en el documento Plan Educativo Municipal, denominado: Chía, territorio educador para el desarrollo sostenible desde la paz y la

diversidad 2022 – 2032, el cual se desarrolló mediante un proceso participativo a partir del 2018, mediante el cual se buscó identificar y priorizar problemas educativos.

Al hacer precisamente la revisión del Plan Educativo Municipal de Chía 2022-2032, se pudieron constatar que se presentan situaciones relacionadas con las problemáticas identificadas a nivel nacional y departamental, por ejemplo, se estima que alrededor del 14,31 % de la población es migrante, de la cual aproximadamente el 10,73 % son migrantes provenientes de otras regiones. Además, para el año 2020 se reportó una matrícula total de estudiantes de origen venezolano de 1.286 personas, de los cuales 1.187 ingresaron al sector de educación pública; para el mismo año se reportó matrícula de 395 estudiantes pertenecientes a alguna etnia; de ellos, el 91 % están matriculados también en el sector de la educación pública.

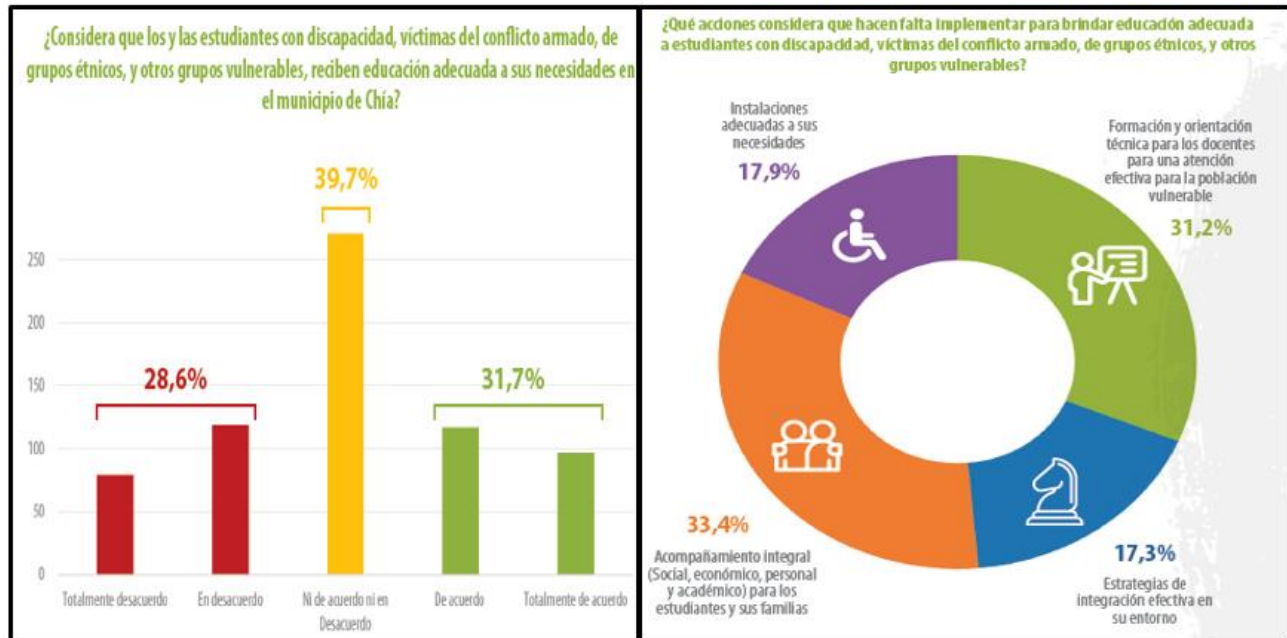
Según el Plan Educativo Municipal de Chía 2022-2032, se considera que el sistema educativo del municipio no está preparado para atender de manera adecuada a la población vulnerable, además que existen varios desafíos en el clima escolar, por ejemplo, se observó que los estudiantes pierden interés y motivación debido a la actitud de los docentes y la carencia de métodos efectivos para transmitir conocimientos; por otro lado, también se afirma que hace falta la formación en competencias ciudadanas, y que se hace necesario implementar acciones para promover la cultura y el conocimiento en convivencia, así como desarrollar dinámicas que construyan y armonicen proyectos pedagógicos adaptados a las necesidades internas y contextuales, con la participación activa y el compromiso de toda la comunidad educativa.

En el ejercicio de diagnóstico realizado para construcción del Plan Educativo Municipal 2022-2032, se plantearon algunas preguntas que estuvieron directamente relacionadas con el interés por determinar en qué medida la población estudiantil en situaciones de vulnerabilidad, eran atendidos de manera adecuada en el entorno escolar en el municipio y qué acciones hacen

falta implementar para mejorar esta atención. Los resultados obtenidos frente a estos interrogantes se representan en la figura 8.

Figuras 8

Resultados del diagnóstico frente a la atención a los estudiantes en condición de vulnerabilidad en el municipio de Chía



Nota. La imagen presenta el resultado de dos preguntas realizadas en el ejercicio de diagnóstico del sistema educativo del municipio de Chía. Tomada del Plan Educativo Municipal 2022-2032 (2021).

En la parte de la izquierda de la figura 8 se representa el resultado frente a la pregunta sobre la pertinencia o no en la atención a los estudiantes en las diferentes condiciones de vulnerabilidad, en esta se puede observar que solo el 31,7% de población participante consideran que estos estudiantes reciben educación adecuada en el municipio, por otro lado, el 28,6%, consideran que no reciben una educación adecuada y un 39,7%, no toman postura frente a la pregunta.

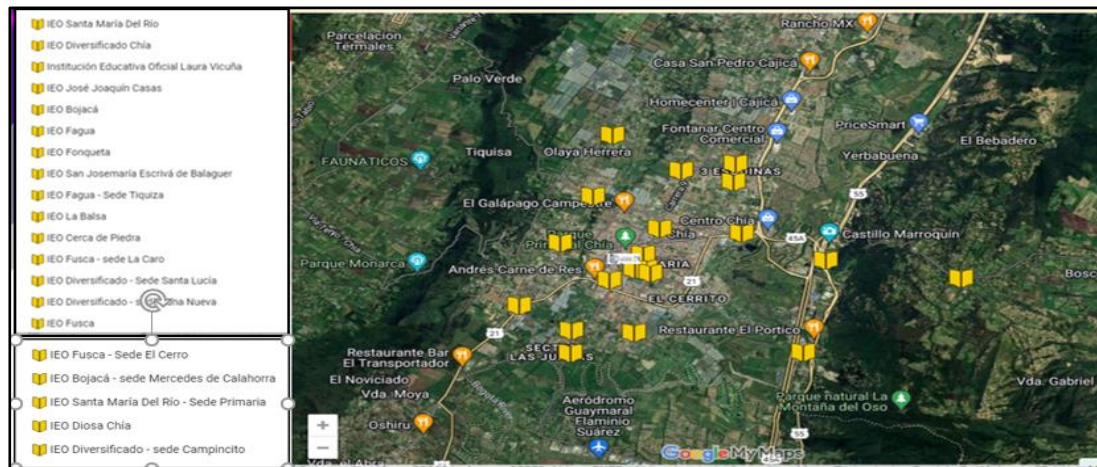
Así mismo en la parte derecha de la figura 8 se presentan los resultados frente a las pregunta acerca de las acciones que hacen falta implementar para dar una atención adecuada a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, es este caso, se identifican cuatro enfoques de respuestas, sin embargo, para el efecto de interés de la investigación, se hace referencia al aspecto representado en color anaranjado, en el que se consideró la necesidad de implementar de acciones de acompañamiento integral para los estudiantes y sus familias con un 33,4% y el aspecto representado en color verde, que contempla la necesidad de acciones relacionadas con las estrategias de integración efectiva en su entorno, con un 17,3%.

El análisis de los resultados frente a los dos interrogantes del diagnóstico reflejan un amplio margen de acción que constituye el foco de atención y el problema abordado en la presente investigación, en la medida que la EDH, precisamente debe estar enfocada en la contribución desde la formación, a la atención integral, el reconocimiento de las necesidades, en la comprensión de cada una de las condiciones de los de los estudiantes, especialmente en la que están comprometidos la garantía de los derechos humanos.

La investigación concretamente estuvo dirigida a los jóvenes del nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía. Este municipio está dividido en ocho veredas y un área urbana, y existen doce instituciones educativas de carácter público.

Figuras 9

Ubicación de los colegios públicos del municipio de Chía



Nota. Imagen tomada de Google Maps (2024).

La ubicación geográfica de los colegios públicos del municipio, como puede observarse en la figura 9, está concentrada alrededor de la zona urbana, lo cual facilita el acceso a las instituciones y la convocatoria de los participantes para el proceso de aplicación de los instrumentos de investigación.

1.2. Formulación del problema de investigación

La aproximación realizada hasta el momento, relacionada con el análisis de los datos presentados en las diferentes fuentes que registran las condiciones de vulnerabilidad relacionada con la garantía de los derechos humanos en Colombia y específicamente en el contexto de Cundinamarca y el municipio de Chía, permiten interpelar acerca del papel de la educación y específicamente de la EDH, en la construcción de escenarios de reflexión y formación de los NNA sobre su condición como sujetos de derechos. Teniendo en cuenta estas premisas, la formulación de la pregunta de investigación, estableció la necesidad de identificar los desafíos y oportunidades para la EDH en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto concreto de

del municipio de Chía, ubicado en el la provincia de Sabana Centro del departamento de Cundinamarca. En ese sentido, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué orientaciones curriculares pueden afrontar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva?

1.2.1. Objetivo General

Construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

1.2.2. Objetivos Específico

- Reconocer en las políticas públicas los lineamientos para la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media en Colombia
- Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca.
- Realizar aportes teóricos para la construcción de orientaciones curriculares, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

1.3. Justificación del problema de investigación

La necesidad de contribuir desde la escuela a la construcción social pertinente a las necesidades del contexto colombiano y específicamente del departamento de Cundinamarca, es una razón que requiere de esfuerzos intencionados; en este sentido, la presente investigación considera necesario generar espacios de reflexión con los estudiantes, docentes y otros actores educativos, para analizar las condiciones del contexto social, familiar y escolar, reconocer las políticas relacionadas con la EDH, indagar sobre los fundamentos teóricos y conceptuales relacionados con la formación para el ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía.

De esta manera, la escuela es concebida como un escenario propicio para el análisis y reflexión acerca de los derechos humanos, en la medida que en esta confluyen de manera directa e indirecta la complejidad de la realidad del contexto colombiano. Esta mirada apela por el abordaje desde la concepción curricular, los planes de estudio, la organización de los diferentes procesos de aprendizaje, de manera que se favorezcan las prácticas escolares y las interacciones de los diferentes actores educativos en el espacio escolar. Desde esta perspectiva, el espacio escolar no puede considerarse neutral; por el contrario, es un escenario propicio para la reflexión sobre el sentido de los derechos y para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde el marco jurídico nacional e internacional, se plantea la necesidad de contribuir a la formación de sujetos de derechos y la formación de una cultura de derechos, al respecto se plantea que “la educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto” (Naciones Unidas y Unesco, 2012, p. 12). Directrices y afirmaciones como estas resultan contradictorias frente al deterioro en la práctica social de los derechos humanos, que sin duda trascienden los escenarios educativos.

Las razones que justifican la presente investigación se pueden establecer a partir del análisis de las tareas que implican el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos. El primero pretende reconocer en las políticas públicas los lineamientos para la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media en Colombia. La tarea que implica el desarrollo de este objetivo específico está encaminada a identificar las posibilidades que aporta el marco jurídico, además de analizar los vacíos y tensiones frente a su incidencia sobre las prácticas; por otro lado, permite rastrear en el discurso de los derechos humanos la postura hegemónica que las sustentan. De Sousa (2003) exalta la importancia de desarrollar una visión crítica, ya que, aunque el discurso de los derechos humanos planteados desde la cultura occidental reconoce el principio de universalidad de los derechos, el avance de la visión globalizadora y neoliberal ha dejado a la humanidad una afectación profunda, en diferentes aspectos, especialmente en la condición de la dignidad humana.

El abordaje del marco jurídico constituye un aporte a la discusión de la pertinencia o no del discurso hegemónico de los derechos humanos y permite identificar sus principales contradicciones. De esta manera, De Sousa (2003) analiza cómo la visión globalizadora y neoliberal ha incumplido las promesas con la que se consolidó; por ejemplo, la promesa incumplida de una paz perpetua, debido a la competencia y el libre mercado que genera conflictos alrededor del mundo; la promesa fracasada de una sociedad justa y libre, debido a la explotación de naciones completas en beneficio de otras. Por lo tanto, la situación del contexto colombiano no es ajena al fracaso de esa visión; de esta manera, las directrices de la EDH no escapan a esta controversia.

El segundo objetivo específico pretende identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. Esta tarea en sí misma constituye un aporte, en la medida en que se gestó en escenarios de comunicación intersubjetiva y horizontal, que permitió establecer un diálogo pedagógico para resignificar el concepto de dignidad humana, recuperar la capacidad de asombro y a mover los hilos de la sensibilidad y solidaridad por el otro.

Con relación a la necesidad de resignificar el concepto de dignidad humana, este es posible cuando se escucha al otro, desde sus necesidades y realidades. A propósito, Habermas (2010) afirma que la dignidad humana constituye el eje conceptual que relaciona la moral, el derecho positivo y el proceso jurídico democrático; la interacción de estos aspectos posibilita el orden político cimentado en los derechos humanos. Aspectos que transversalizan la escuela y se constituyen como una oportunidad de reflexión y aprendizaje.

Finalmente, la tarea que implicó el desarrollo del tercer objetivo específico estuvo dirigida a realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondieron a los desafíos y oportunidades de la EDH en el nivel de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para la formación de una ciudadanía intersubjetiva. Este objetivo garantiza una apuesta ajustada a las necesidades sociales del contexto; en la medida que se parte de considerar el territorio “{...} como un espacio social construido históricamente a través de relaciones, prácticas sociales y actividades humanas, que se encuentran permeadas por el poder, la tradición y la memoria, a partir de las cuales se expresan identidades {...}” (Bernal, 2014, p. 148); en este sentido se requiere reconocer en las políticas una posibilidad de interacción entre el ámbito político-administrativo del currículo y el ámbito práctico-pedagógico. La apropiación de

las posturas teóricas sobre EDH, el análisis de las políticas relacionadas y el abordaje de las narrativas de los diferentes actores educativos ubicados en un contexto, contribuyeron a construir una mirada alternativa a los diferentes componentes del currículo.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

2.1 Introducción, fuentes y proceso

En este capítulo se presenta el resultado de la indagación con relación al problema y tema de investigación, para lo cual se recurrió a diferentes fuentes. Se presenta entonces el estado de la cuestión, el cual permitió identificar las principales tendencias, tensiones y vacíos con relación al abordaje de la EDH, en el contexto internacional y nacional.

Para el abordaje de este capítulo se analizaron tesis doctorales, libros y artículos, en los cuales se abordaron problemáticas relacionadas con el tema de los Derechos Humanos. Como se expone en la tabla 3, se utilizaron documentos que representan miradas desde diferentes contextos geográficos alrededor del mundo.

Tabla 3

Tipos de documentos y contexto geográfico de los recursos utilizados en el estado del arte

Tipo de documento	Cantidad	Contexto geográfico
Tesis doctorales	12	Colombia, Chile, México, Argentina, Brasil, Europa y Territorios Palestinos Ocupados
Libros	6	Chile, Perú, Ecuador, Uruguay, Argentina, Brasil y Colombia
Artículos	54	• 26 en el contexto nacional • 28 en el contexto internacional, especialmente en países como Chile, Argentina, Brasil, México, Corea, Alemania, Sudáfrica, entre otros.
Total	72 documentos	

Nota. Elaboración propia (2023).

En la construcción del estado del arte se recurrió a diferentes fuentes, herramientas de búsqueda y bases de datos; de igual manera, a la consulta en repositorios institucionales de universidades nacionales e internacionales, a buscadores como Google Académico, Dialnet, Redalyc, SciELO y Scopus. En esta última se realizó un rastreo global del tema de investigación,

con relación a la categoría “*Educación en derechos humanos*” or “*human rights education*”. Por medio de esta se pudo acceder a 176 documentos, publicados entre el 2018 y el 2023; en cuanto al tipo de documentos, los datos que arrojó esta búsqueda determinaron que 83 % fueron artículos, seguidos de libros con un 6 %; el área de conocimiento con la mayor cantidad de publicaciones es Ciencias Sociales con un 66 %. Para el procesamiento y análisis de algunos documentos se utilizó el software ATLAS.ti.

La presentación del estado del arte está organizada en dos apartados. El primero recoge el abordaje internacional, en el cual se presenta el análisis de los avances en el campo de la EDH, principalmente en países de América Latina. Y en el segundo se ofrece la mirada desde el contexto nacional, donde se describen los avances significativos en este campo en el interior del país.

2.2. Una mirada desde el contexto internacional de la EDH

Una mirada desde el marco jurídico en el contexto de América Latina sobre los derechos humanos se convierte en un aporte realmente importante para la presente investigación; este se realiza desde la tesis doctoral de Cordeiro (2015), titulada *La integración de los Derechos Humanos en América Latina*, en la cual se puede identificar que el objetivo general planteado fue examinar el modo en que los sistemas internacional e interamericano de Derechos Humanos interaccionan con los sistemas jurídicos latinoamericanos, especialmente con los respectivos sistemas constitucionales. Algunos interrogantes que guiaron la investigación estuvieron relacionados con la inquietud frente a por qué, a pesar de la gran riqueza normativa de la región, existen situaciones de violaciones de los derechos humanos tan graves; además, por qué no se aplican las normas nacionales e internacionales al respecto.

Se puede inferir que la metodología utilizada por Cordeiro (2015) en el desarrollo de la investigación fue de tipo hermenéutico. La conclusión de esta tesis es que se está consolidando

una integración del marco jurídico e institucional sobre Derechos Humanos en América Latina; en este sentido, es una oportunidad y esperanza para la sociedad en cuanto reivindicación de la dignidad humana. El aporte a la presente investigación está relacionado con el abordaje de los Derechos Humanos desde ámbitos como: el proceso evolutivo, el carácter contextual, la conciencia de obligatoriedad, el consenso jurídico supranacional, entre otros. Además, el análisis de los componentes constitucionales del estado normativo sobre Derechos Humanos en diecisiete Estados de Latinoamérica, entre los que se encuentra Colombia.

Otro texto abordado fue la tesis doctoral de Arrazola Carballo (2016), con la investigación titulada *La educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso*, la cual se centra en la educación en Derechos Humanos desde el contexto europeo, específicamente en España. Un aporte interesante es la información que presenta sobre diferentes redes, que tienen como tema central fortalecer la EDH y que están dirigidas a diferentes tipos de población. Además, hace una descripción detallada de las diferentes propuestas educativas y guías de aplicación concreta en diferentes sectores de la sociedad, en el marco del *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2019)*. La necesidad que justificó la investigación fue la gran diversidad cultural, frente a la cual, aún no se está preparado, pues se experimenta una crisis general, debido a que se mantienen y surgen actitudes de discriminación, intolerancia religiosa y xenofobia.

En la investigación de Arrazola Carballo (2016) se abordan interrogantes acerca de la relación entre políticas y cotidianidad escolar; inquietudes sobre aspectos de la enseñanza, del aprendizaje, de la metodología, de los materiales y de las actividades, implicadas en la EDH. La metodología utilizada corresponde al paradigma cualitativo y el método fue estudio de caso. La conclusión fundamental de esa tesis fue exaltar la importancia del rol de los profesores en el

proceso de EDH. El aporte a la presente investigación es el acercamiento a las prácticas de EDH en el contexto escolar europeo; este hecho permite rastrear los fundamentos conceptuales y metodológicos que estructuran las prácticas pedagógicas; además, el estudio permitió hacer el análisis del contexto, el currículo, el papel de los profesores y los fundamentos pedagógicos que orientan las relaciones de aprendizaje.

Por otra parte, la tesis doctoral presentada por Landeros Aguirre (2016), *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso*, es importante para la presente investigación en la medida que se desarrolla en un país latinoamericano, México, en el nivel de educación secundaria. El objetivo propuesto estuvo relacionado con la necesidad de identificar la manera como se han conformado los discursos acerca de la formación ciudadana de 1999 al 2006, en la educación básica, en la asignatura Formación Cívica y Ética (FCYE).

Algunos aspectos abordados por Landeros Aguirre (2016) fueron las condiciones institucionales y sociopolíticas del entorno, los enfoques teóricos del periodo estudiado, la articulación entre el discurso político-académico y el discurso curricular del programa. El enfoque en el cual se incluye el estudio corresponde al paradigma cualitativo, en la medida que se fundamenta en el análisis de los discursos educativos y en los procesos que inciden en el diseño curricular. Los aportes de esta tesis a la presente investigación radican, en primer lugar, en las coincidencias en cuanto a las motivaciones frente a las condiciones socioculturales de la realidad colombiana, en la cual se viven circunstancias muy parecidas a las de México; en segundo lugar, por el interés en contribuir a la formación para la ciudadanía en el contexto de una sociedad democrática; finalmente, en la preocupación por la contribución en la defensa de los Derechos Humanos, desde la educación.

Así mismo, la tesis doctoral titulada *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados*, elaborada por Ospina Garnica (2015), se desarrolla teniendo como objetivo y eje central el debate sobre la posibilidad de hablar de educación para la paz en un escenario que se encuentre en situaciones de conflicto armado, o si solo se puede hablar de educar para la paz en condiciones de posconflicto. La contextualización histórica inicia planteando una aproximación a la posguerra fría. Además, se hace un análisis estadístico para establecer la simultaneidad de diversos conflictos y la diversidad de causas de estos.

La investigación de Ospina Garnica (2015) se desarrolló en el marco del paradigma cualitativo y, desde un enfoque sociocrítico, se abordaron situaciones relacionadas con bombardeos, encarcelaciones, detenciones arbitrarias, violencia sexual, que en muchos casos afectan de manera directa a niños y jóvenes. Otro elemento analizado en el estudio es el impacto directo sobre la educación en estas situaciones de violencia relacionadas con la destrucción de la infraestructura de las escuelas, lo que provoca afectación directa a estudiantes y profesores de carácter físico y psicológico. Por otro lado, se hace referencia a cómo la misma educación puede ser utilizada para reforzar situaciones de discriminación, segregación y manipulación, y en otros casos como escenario de reivindicación de los Derechos. El aporte a la presente investigación es precisamente poner en contexto la tensión frente a la posibilidad de desarrollar una investigación para la paz en una sociedad en conflicto.

Se exploró también la tesis doctoral desarrollada por Martínez Borda (2020), titulada *Relaciones entre comunicación, educación, cultura y pedagogía crítica en la nueva secundaria, Recepción, usos y prácticas de los estudiantes secundarios en proyectos educativos de las Orientaciones de Comunicación y Ciencias Sociales*. Se trata de un trabajo desarrollado dentro de

la práctica de la autora como docente; el énfasis del estudio está centrado en el uso de los medios de comunicación, en el desarrollo de la cultura, y en cómo este proceso contribuye a la formación para la ciudadanía. La ubicación temporal y espacial fue durante el periodo de 2010 a 2014, en Argentina, en el nivel de Educación Secundaria. Las motivaciones para la realización del estudio se basaron en analizar cómo impactan en los jóvenes la aplicación de nuevas leyes y las características de diversidad cultural que presentan los estudiantes participantes.

La metodología implementada por Martínez Borda (2020) correspondió al paradigma cualitativo, acudiendo a metodologías relacionadas con el método etnográfico. Los aportes de su trabajo a la presente investigación están relacionados con el papel del docente en la investigación, la población involucrada, que fueron jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, el análisis de la implicación de pedagogía crítica, la consideración del currículo como fundamento de la política. Los aspectos analizados contribuyen a la identificación de los derroteros que se deben tener en cuenta en el abordaje de problemáticas contextualizadas.

Otra tesis doctoral que resulta relevante abordar es la presentada por Garrido (2020), la cual tuvo como objetivo analizar la Política Pública en Educación de Chile, con relación al ejercicio docente, que se promulgó durante la dictadura cívico-militar de 1973 a 1990. Para el desarrollo de esta investigación se acudió a la metodología de análisis documental. La tesis partió del planteamiento de cuatro hipótesis relacionadas con los procesos de regulación, persecución, vigilancia de la labor docente y las transformaciones de políticas educativas durante una dictadura. Los hallazgos de esta tesis se constituyen en aportes para la presente investigación en la medida que todas las hipótesis fueron corroboradas, circunstancia que demuestra que la educación es politizada y que la escuela no es ajena al contexto.

Otro trabajo abordado fue la tesis doctoral elaborada por Martínez Bello (2018), la cual se desarrolló desde una perspectiva holística relacionada con la Educación en Derechos Humanos, que incluyó una aproximación desde varios campos del saber, desde el Derecho Internacional hasta la formación del profesorado. El objetivo propuesto fue “Analizar los contenidos explícitos e implícitos sobre el tratamiento de la educación en derechos humanos en los materiales curriculares para la primera infancia en el Sistema Educativo Español (2006-2012)” (Martínez Bello, 2018, p. 20). La perspectiva abordada fue el análisis crítico de documentos utilizados en la formación de primera infancia y la metodología fue de carácter mixto, el contexto de desarrollo fue España y en el abordaje teórico y jurídico se realizó análisis del contexto europeo. Los hallazgos que pueden considerarse un aporte a la presente investigación es la perspectiva crítica, mediante la cual se logra identificar algunas falencias en las representaciones en los textos infantiles, en el cual se identifican tensiones entre la prevalencia de los derechos sobre deberes y la consideración o no de los niños como sujetos de derechos.

Una mirada desde otros contextos resulta muy enriquecedora en el abordaje de la EDH, en este sentido, el libro publicado por Kandel, Manchini y Penhos (2017) presenta una compilación de miradas desde diferentes autores y contextos, en el marco del VI Coloquio Latinoamericano de Educación en Derechos Humanos, que logró integrar reflexiones y experiencias desde diferentes países de América Latina. El punto de partida en el compromiso en la presentación de este compendio fue la concepción de que la EDH es un instrumento que posibilita sociedades en condiciones de justicia, más solidarias, que favorezcan las transformaciones sociales. Los aportes que se pueden extraer son la mirada contextual, la perspectiva crítica y la preocupación por las transformaciones sociales.

Otro libro relevante para el propósito de la investigación fue *Experiencias de Educación en Derechos Humanos*, trabajo adelantado en Ecuador y presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos (2021), el cual permitió conocer las experiencias de Educación en Derechos Humanos en el periodo comprendido entre el 2015 y el 2021, por lo cual se constituye en un recurso sobre un esfuerzo interinstitucional de innovación que recoge testimonios de diferentes actores alrededor del desarrollo de tres proyectos relacionados con la promoción de la EDH en ese país. La riqueza y aporte de este análisis para la presente investigación radica en que combina una mirada desde las directrices nacionales e internacionales hasta la postura de los actores involucrados, de manera que evalúa los aprendizajes alcanzados y los aspectos por mejorar.

Así mismo, es importante en la construcción de la presente investigación el trabajo elaborado por Franco Bautista (2022), quien en su artículo de revisión realiza un análisis de la evolución del tema de EDH a nivel global y nacional. En la primera parte hace un abordaje de los diferentes trabajos de orden global mediante un recuento histórico de la evolución de los derechos humanos desde la antigüedad hasta la actualidad. En la segunda parte se describe cómo se dieron los procesos de evolución del tema de EDH en América Latina y en Colombia, desde la introducción al campo escolar que se remonta a la Constitución de 1991, hasta la publicación en el 2009 del Plan de Acción Nacional para la Educación en los Derechos Humanos (PLANEDH), además acompañado de otras iniciativas en el campo jurídico y pedagógico.

El aporte de Franco Bautista (2022) a la presente investigación se puede analizar en la revisión sobre la EDH desde el campo pedagógico y didáctico, el abordaje histórico en el ámbito global y local, la identificación de las tensiones relacionadas con los fundamentos pedagógicos y el análisis del aprendizaje sobre los derechos humanos en la escuela, la primacía del derecho a la educación sobre el derecho a la EDH, la persistencia de relaciones autoritarias en las instituciones

educativas, entre otras. La identificación de estas tensiones contribuye a la ubicación y delimitación de los conceptos que deben orientar la EDH, desde la perspectiva crítica, para la educación media en Colombia.

El artículo presentado por Alcántara Santuario (2017) parte de la premisa que la ciudadanía está directamente relacionada con el ejercicio de derechos y el compromiso con los deberes. A partir de esta premisa, se analizan, en el contexto de Latinoamérica y México en las últimas décadas, programas y propuestas pedagógicas relacionados con la educación cívica y ciudadana. Desde el abordaje conceptual se explicitan conceptos como democracia, ciudadanía y su relación con la educación, ciudadanía global, papel de la escuela, entre otros aspectos. Para la elaboración del artículo se utilizó la metodología de revisión documental y, además, se describen los esfuerzos que se han hecho al respecto desde los organismos internacionales y las políticas de los estados de Latinoamérica; sin embargo, las condiciones estructurales no lo permiten, ya que continúan presentes, en las realidades de las sociedades latinoamericanas, situaciones de pobreza, corrupción, desigualdad socioeconómica, entre otras.

Los aportes a la presente investigación del análisis de Alcántara Santuario (2017) están relacionados con la descripción de los programas y políticas que se están desarrollando en el contexto latinoamericano. Además, permite hacer una mirada desde la postura hegemónica fundamentadas en las directrices de los organismos internacionales, que hacen recomendaciones y exigencias a los países miembros encaminadas hacia la formación de la ciudadanía global. Por otro lado, se evidencia la ausencia de propuestas de formación para la ciudadanía y cívica a partir de iniciativas locales, posturas contrahegemónicas y contextualizadas. Es precisamente desde esta postura que se ubica la presente investigación, en la medida que pretende contribuir a la construcción de esa ciudadanía a partir de la EDH, desde una perspectiva contextualizada.

Analizar la experiencia de trabajo acerca de la EDH en educación media en Brasil es el aporte que presenta Barrios González (2020), el cual plantea como objetivo hacer recomendaciones teóricas y prácticas con relación a la EDH, teniendo en cuenta las directrices de orden nacional e internacional, además de las relaciones en el desarrollo de la tarea educativa del currículo oculto y el currículo manifiesto. Dentro de la problemática planteada está analizar el lugar de la EDH en el quehacer pedagógico, el análisis partió de la implementación de un estudio en una escuela pública de educación primaria del distrito federal de Brasil; este estudio formó parte de una investigación de mayor alcance, de tipo longitudinal, desde la perspectiva teórico-metodológica, mediante un enfoque sociocultural constructivista; el método utilizado fue la etnografía.

En las conclusiones de Barrios González (2020) se plantea que las prácticas pedagógicas en Brasil siguen ancladas en la visión tradicional, que la EDH aún no está vinculada de manera sistemática al currículo y a la práctica, y tampoco existe una reflexión sobre el quehacer pedagógico. Por lo tanto, recomienda que la EDH debe estar establecida en los contenidos del currículo, en planes de estudio, y formar parte de las prácticas cotidianas de la vida escolar, son precisamente estos hallazgos los que constituyen los aportes a la presente investigación, en la medida que reconocen las limitaciones que se presentan en la implementación de las directrices de los organismos internacionales y nacionales, y así mismo correlacionan las prácticas del desarrollo eficiente, o no, de las directrices relacionadas con la EDH, pero desconociendo las implicaciones de otros actores.

El artículo de Carranza Peña (2016) se planteó como propósito analizar las prácticas que favorecen o impiden el desarrollo de los derechos humanos en los escenarios educativos y, además, las maneras de relación, ya sean pacíficas o violentas, entre profesores y estudiantes en el contexto

escolar. En el artículo se presentan los resultados de la investigación realizada en un centro de bachillerato tecnológico, ubicado en una zona rural del Estado de México, la metodología implementada en este estudio fue de tipo cualitativo; en este sentido, se utilizó el método etnográfico. Los principales hallazgos fueron la identificación de las actitudes agresivas y discriminatorias por parte de algunos docentes y la poca participación, inconformismo e intimidación por parte de los estudiantes, sin embargo, se pudieron analizar conductas, por parte de algunos docentes y estudiantes, asertivas en cuanto a la práctica de los derechos humanos.

Las conclusiones que plantea Carranza Peña (2016) constituyen aportes fundamentales para la presente investigación, en la medida que identifica las principales problemáticas que se presentan en las interacciones en la escuela y propone la necesidad de implementar una educación con énfasis en derechos humanos; y en segundo lugar porque analiza la incidencia de los docentes en esa problemática e invita a repensar la misión de la escuela y la función de los docentes. Teniendo en cuenta estos referentes se puede considerar que la presente investigación contribuye de manera directa a analizar las causas de las problemáticas, que inciden en la vivencia de los derechos humanos en la escuela a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos.

Otro documento que fortalece la presente investigación es el de Cerdas Agüero (2019), cuyo objetivo de investigación se relaciona con la necesidad de generar una reflexión sobre la importancia del juego para favorecer la EDH en el ámbito universitario, en este estudio se parte de la concepción de que la EDH no constituye una educación teórica; por el contrario, se fundamenta en la empatía, el aprendizaje significativo, la experiencia y la interacción social. Por lo tanto, la EDH debe contribuir a desarrollar el autorreconocimiento como sujetos de derechos y la responsabilidad consigo mismo y con los demás. Las conclusiones que se pueden vislumbrar

consisten en concebir la EDH como una estrategia para reconocer al otro desde su propia subjetivación.

La perspectiva de EDH presentada por Cerdas Agüero (2019) tiene correspondencia con el propósito de la presente investigación en la medida que fortalece la perspectiva personal, es decir, a partir de los intereses y necesidades del sujeto, de su contexto. Constituye una propuesta que se aleja del formato tradicional, encaminado al conocimiento teórico, despersonalizado y descontextualizado.

Para esta investigación se analizó también el artículo de Chávez Romo & Bonifacio Vázquez (2019), en el cual se parte del análisis de las consideraciones o percepciones de los docentes sobre el sentido que tienen los derechos humanos en el contexto de la escuela; el estudio se desarrolló en una escuela primaria en el estado de México. La metodología utilizada en el estudio fue la investigación-acción, a partir del análisis de entrevistas realizadas a los docentes y los resultados fueron obtenidos a partir del análisis de las percepciones de los docentes.

Las conclusiones de Chávez Romo & Bonifacio Vázquez (2019) se relacionan con la concepción de la subordinación de los derechos frente a los deberes, la preocupación por el desbalance en cuanto al goce de los derechos por parte de los niños y adolescentes, lo que genera una percepción egocéntrica por llegar a considerarlos un obstáculo en el ejercicio de la autoridad del docente y la convivencia escolar; además, se reconoce por parte de los docentes el desconocimiento de las estrategias pertinentes para el trabajo en perspectiva de derechos humanos. El aporte a la presente investigación con relación al ejercicio de los derechos en la escuela es una mirada diferente a las que se han abordado hasta el momento, en este sentido, se centra en el análisis de las interacciones entre los actores educativos, que pueden estar determinadas por el contexto social.

Por otra parte, el artículo elaborado por Nava Preciado & Méndez Huerta (2018) es el producto del estudio que buscó analizar el conocimiento de los estudiantes y docentes sobre la aplicación efectiva de la Ley General de las niñas, niños y adolescentes, en la escuela, a tres años de su publicación en México. El estudio fue desarrollado en escuelas de la ciudad de Guadalajara; la metodología corresponde al paradigma cualitativo. Los hallazgos se relacionan con la disposición de los docentes y estudiantes para buscar las estrategias pertinentes a fin de convertir los escenarios escolares en espacios de convivencia pacífica y la necesidad de reconsiderar la situación de los Derechos Humanos en la escuela, ya que no es responsabilidad exclusiva de los docentes; en ese sentido, constituye un aporte a la presente investigación en la medida que aporta al análisis de la vivencia y reflexión sobre los derechos humanos desde los actores educativos.

En la indagación sobre el estado del conocimiento acerca de la EDH resulta fundamental analizar el libro de Magendzo & Morales (2018), titulado *Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 - 2018)*, donde se presenta un compendio de experiencias relacionadas con la enseñanza sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). La elaboración del libro tuvo como objetivo “rescatar experiencias, motivar reflexiones, plantear desafíos y delinear proyecciones respecto a la enseñanza de la DUDH, tanto en la educación formal como no formal” (Magendzo & Morales, 2018, p. 7). La riqueza de este trabajo constituye en la integración de experiencias de diferentes países alrededor del mundo. Esta obra fue elaborada en el contexto de la conmemoración de los setenta años de la promulgación de la DUDH y representa una riqueza conceptual en la medida que aborda la educación en derechos humanos desde muchas perspectivas.

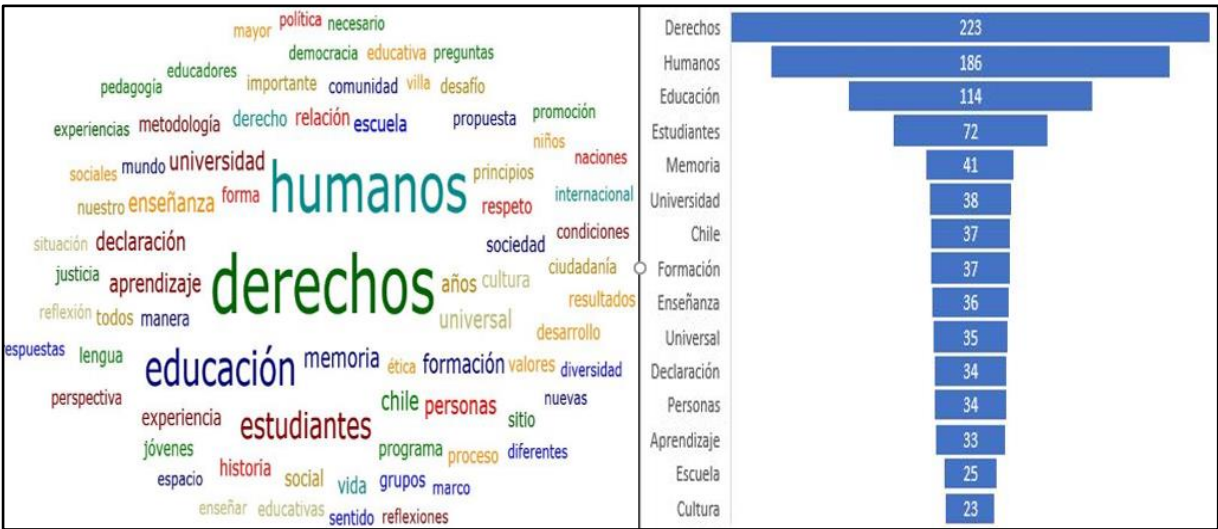
La obra de Magendzo & Morales (2018) constituye un aporte fundamental a la presente investigación por cuanto aborda el tema de los Derechos Humanos desde diferentes perspectivas;

propone alternativas pedagógicas para la enseñanza; pone en contexto situaciones de conflicto y posconflicto; hace aportes desde la perspectiva metodológica y teórica; aborda temas como diversidad sexual, discapacidad e interculturalidad; hace una aproximación en la identificación de las percepciones y conocimientos de los jóvenes, y trata los derechos no solo desde la postura antropocéntrica, sino también desde la concepción planetaria.

A manera de cierre de este apartado acerca de la perspectiva internacional, se hace el análisis de 21 experiencias de EDH aplicadas en diferentes lugares del mundo (una experiencia en cada uno de los siguientes países: Corea, Alemania, Sudáfrica, Brasil, Estados Unidos y México; dos experiencias en Argentina y trece en Chile), publicadas en la compilación realizada por Magendzo & Morales (2018); para lograrlo se acudió a los resúmenes y las conclusiones de todos los artículos, analizados por medio del software ATLAS.ti. En la figura 10 se representan los resultados obtenidos.

Figuras 10

Conceptos recurrentes en experiencias de EDH en el ámbito internacional



Nota. Elaboración propia (2023), a partir de la compilación realizada por Magendzo & Morales (2018).

Los resultados representados en la figura 10 permiten identificar los conceptos más recurrentes en las experiencias de EDH, a 78 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, los cuales son *derechos* 223 veces, le sigue *humanos* con 186, *educación* 114, entre otras sin embargo, lo que más llama la atención es que en quinto lugar está el concepto *memoria*, que se repite 41 veces, teniendo en cuenta que es un concepto emergente en varios países latinoamericanos que pasaron por experiencias de dictaduras, como el caso de *Chile*, que se menciona 37 veces. En tal sentido, este análisis permite determinar que la experiencia de derechos humanos en el contexto latinoamericano tiene una tendencia a reconocer la *memoria* como un ejercicio propicio para la EDH.

2.3. Una mirada desde el contexto nacional de la EDH

El trabajo de este apartado se inició con el análisis de la tesis doctoral desarrollada por Loaiza de la Pava (2016), *"Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz". Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*; la pregunta base del trabajo de investigación se centró en las conflictividades, las mediaciones, las construcciones de paz y el empoderamiento pacifista que hacen posible comprender al proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz como una experiencia que configura prácticas de Paz Imperfecta en Colombia. Este planteamiento le permitió realizar un amplio recorrido sobre categorías como las conflictividades, las mediaciones y las construcciones de paz, principalmente en Colombia.

El objetivo planteado por Loaiza de la Pava (2016) fue “Identificar y reconstruir, desde la perspectiva de la paz imperfecta, la experiencia Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, como propuesta para la construcción de paz, que parte de la potenciación de subjetividades políticas y en medio de conflictividades que se movilizan en los territorios habitados por jóvenes vinculados a este proyecto” (p. 51). La metodología corresponde al paradigma cualitativo de corte comprensivo. Los hallazgos de esta tesis constituyen un aporte a la presente investigación en la comprensión de la paz desde la perspectiva política y desde el enfoque metodológico en el abordaje desde el contexto, de esta manera se ratifica cómo la escuela y la comunidad son escenarios propicios para la reflexión sobre los Derechos Humanos.

Otra tesis doctoral de gran importancia para la presente investigación es la desarrollada por Bonilla (2018), *Caminos y Construcciones de la Educación en Derechos Humanos en Colombia: una mirada histórica desde 1991 - 2015*, ya que constituye un aporte fundamental porque aborda el análisis sobre la EDH en Colombia, señalando el camino recorrido y develando las múltiples necesidades y tareas urgentes que se deben abordar en este campo. El objetivo y la pregunta que

guiaron la investigación estuvieron relacionados con el proceso histórico, las tensiones y los debates acerca de la EDH, a partir de la expedición de la Constitución Política de 1991 hasta el 2016 con la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. La metodología utilizada correspondió al paradigma cualitativo, con enfoque de análisis de la complejidad y el método histórico; la investigación constituye una construcción histórica relacionada con el discurso y la experiencia pedagógica vinculada con la EDH.

Teniendo en cuenta la aproximación a la tesis de Bonilla (2018), es posible identificar los aportes de esta a la presente investigación; por un lado, el reconocimiento del marco jurídico a nivel nacional e internacional, que hace posible la EDH en Colombia; por otro, los aportes teóricos en conceptos como derechos humanos, democracia liberal moderna, educación, aprendizaje basado en pensamiento crítico, contextualizado y complejo. También constituye una contribución académica mediante el reconocimiento de la historia, del estado, los avances, las limitaciones, la tensiones y las necesidades fundamentales relacionadas con la EDH en Colombia. Además, expone la controversia entre la perspectiva hegemónica y eurocéntrica de los Derechos Humanos y la EDH.

También fue de gran importancia en la elaboración de la presente investigación analizar los avances relacionados con la formación de los profesores en el campo de EDH, como se puede evidenciar en la tesis doctoral elaborada por Agudelo (2016), *El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos*, en la que se planteó como objetivo general la caracterización y el análisis del lugar que ocupan los derechos humanos y su educación en el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales de dos universidades públicas de Bogotá. La problemática que inspiró la investigación está en relación con la preocupación por la incoherencia que existe en la formación de los futuros

docentes como sujetos de derecho, por lo cual resulta urgente vincular la acción política y democrática en el ejercicio, promoción y defensa de los derechos humanos.

La metodología utilizada por Agudelo (2016) se enmarca en el paradigma cualitativo, y el método utilizado fue el estudio de caso. Las conclusiones o hallazgos constituyen un aporte a la presente investigación, debido a que la preocupación estuvo centrada en indagar por la manera más efectiva de contribuir a la EDH en la educación media. Uno de los aspectos más relevantes del hallazgo del estudio fue la preocupación de los futuros docentes por hacer una contribución en contexto, en comunidades vulneradas; sin embargo, se pudo constatar la débil fundamentación en procesos pedagógicos y didácticos dirigidos a la formación en Derechos Humanos.

En otro ámbito, la tesis doctoral *Pedagogía Restaurativa para la Reconstrucción del Tejido Social en el Posconflicto Colombiano* se plantea como objetivo “Construir colectivamente los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos pertinentes para la creación de una propuesta de pedagogía restaurativa orientada a la reconstrucción del tejido social en Colombia” (Llinás Torres, 2020, p. 2), en la cual intervinieron 20 personas víctimas del conflicto armado en Colombia. La contribución de esta tesis es una propuesta denominada *pedagogía restaurativa (PR)*, que se describe como un proceso dinámico que contribuye a la transformación. La metodología utilizada en el desarrollo del estudio fue de corte cualitativo desde el enfoque sociocrítico y el método de acción participativa.

La conclusión fundamental que se puede extraer de la investigación de Llinás Torres (2020) radica en que se demuestra la posibilidad de transformación, es decir, cómo convertir situaciones adversas en elemento de reflexión. Precisamente este hallazgo constituye un aporte a la presente investigación por cuanto parte del reconocimiento de las características del conflicto en Colombia

y la necesidad de contribuir a la reflexión desde la escuela, en este caso, sobre la situación de los derechos humanos en Colombia.

Se contó así mismo con la investigación doctoral realizada por Pérez Martínez (2022), *Trayectorias profesionales y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia (2005-2015)*, que se fundamenta en la problemática de Chile marcada por conflictos políticos que han transitado de la democracia a la dictadura y de esta al retorno nuevamente a la democracia, y el caso de Colombia inmerso en un interminable conflicto interno. El objetivo que se planteó para la investigación fue “Analizar las relaciones entre la subjetividad política de cuatro docentes de educación secundaria de Chile y Colombia, y la integración de la Educación en Derechos Humanos y la memoria en sus prácticas docentes, desplegadas en sus trayectorias profesionales”.

La metodología utilizada por Pérez Martínez (2022) fue de corte cualitativo, mediante una revisión documental, de carácter historiográfico y teórico, acerca de la historia reciente de Chile y Colombia. Los aportes del estudio a la presente investigación están relacionados con conceptos como memoria, subjetividad política, historia y enseñanza; el abordaje de la descripción del contexto colombiano, en el pasado reciente, la evolución de la EDH en el territorio; la mirada contrahegemónica de la EDH; y finalmente el análisis de la experiencia de los docentes expuesta en la investigación, que pone de manifiesto el escaso avance en teorías, políticas, programas y metodologías, con visiones claras sobre EDH.

Otra obra que se considera fundamental en la construcción y desarrollo de la presente investigación es el libro de Espinel Bernal (2013), *Educación en Derechos Humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas y discursos*. Este trabajo inicia planteando la pregunta sobre cómo aportar otra manera de pensar la EDH, teniendo como punto de partida la *desnaturalización*

de la existencia del discurso sobre los derechos humanos. Además, a lo largo del texto se intenta resolver otros interrogantes relacionados con conceptos como sujetos de derechos, relación entre derechos humanos, relación con las pedagogías críticas, entre otros aspectos. El objetivo abordado en el libro tiene que ver con el interés de identificar los sesgos, los lugares comunes, con relación al discurso y la EDH en Colombia. Es un estudio de tipo arqueológico-genealógico de proyección, en la medida que abre varios caminos para abordar otros campos de investigación.

El autor defiende la apuesta de la EDH que concibe que “los derechos humanos, producto de luchas sociales a través de la historia y de relaciones de poderes y contrapoderes, tienen la facultad de afectar y transformar las relaciones vigentes dentro de la sociedad” (Espinel Bernal, 2013, p. 176); esta idea concluyente constituye la apuesta de la presente investigación, en la medida que exalta el carácter político de la EDH. El aporte de Espinel Bernal (2013) es de gran relevancia en cuanto a la clasificación de las teorías del discurso desde donde se ubica la EDH, analizada a partir de la teoría de poder de Foucault, desde la visión *macrofísica*, cuando se analiza desde el contexto global; desde la perspectiva *mesofísica*, cuando se hace referencia al contexto de Colombia, y desde la perspectiva *microfísica*, cuando se abordan experiencias y prácticas de la EDH desde lo local.

Otro libro que constituye un gran aporte al análisis del tema de la educación en derechos humanos en Colombia es el presentado por Vargas, Pertuz y Londoño (2020), el cual es un compendio de miradas desde diferentes autores y de conceptos relacionados con derechos humanos y ciudadanía, con perspectivas diferentes, pero con proximidad a problemáticas de identidad, diferencia, memoria, verdad, entre otros. El aporte de este libro a la presente investigación se puede encontrar en la tercera parte del mismo, en la medida que se presentan artículos que abordan reflexiones sobre la importancia de la *verdad* en la construcción de una

cultura para la paz, el papel de *la escuela* en la construcción del perdón y la memoria, el análisis de *fundamentos éticos* de los derechos humanos y finalmente la mirada de la EDH como una construcción *histórica, contextual e intersubjetiva*.

El artículo de investigación de Carvajal Martínez (2018) presenta los resultados de un estudio que se desarrolla en el marco metodológico desde la perspectiva socio-jurídica, fundamentada en el enfoque cualitativo. La problemática se abordó en el contexto colombiano, a partir de la última década del siglo XX, periodo caracterizado por la influencia de la concepción de seguridad como eje fundamental del campo político, jurídico y social. En este sentido, el objetivo de la investigación estuvo relacionado con el análisis del concepto de seguridad en la realidad social y política de Colombia y la postura del discurso de los derechos humanos frente a este modelo.

Carvajal Martínez (2018) realizó un análisis documental a partir del concepto de la *seguridad como discurso de poder*. El estudio desarrolla tres ámbitos temáticos; por un lado, la seguridad como paradigma hegemónico; también se analiza la política de seguridad en torno al control social y el castigo, y finalmente se contrasta el modelo de seguridad con relación a los derechos humanos; frente a este, afirma que en las últimas décadas se ha fortalecido a nivel mundial el discurso de la democracia y el modelo constitucional, sin embargo los Estados continúan favoreciendo estrategias en contra de los postulados propuestos. Los aportes de este estudio a la presente investigación consisten en que contribuye a vislumbrar las causas de muchas situaciones de violencia y por lo tanto de la vulneración de los derechos, y especialmente a determinar los discursos y argumentos que la justifican.

El artículo que aportan Contreras Mancera & Cifuentes Medina (2020) permite un acercamiento a la situación de EDH en el contexto colombiano mediante una aproximación al

marco jurídico. El objetivo planteado fue exaltar la necesidad de la formación sobre derechos humanos a los estudiantes de básica secundaria, con una metodología de revisión documental. Las principales conclusiones que se pueden identificar y que constituyen a la vez un aporte a la presente investigación están relacionadas con el reconocimiento de la importancia de la escuela como escenario de formación, la necesidad de involucrar otros actores sociales, la concepción de los derechos como un constructo social, la contradicción entre los avances en las políticas acerca del tema y el aumento de la vulneración de los derechos humanos, y finalmente exalta la necesidad de generar estrategias de EDH contextualizadas a la realidad y necesidades locales.

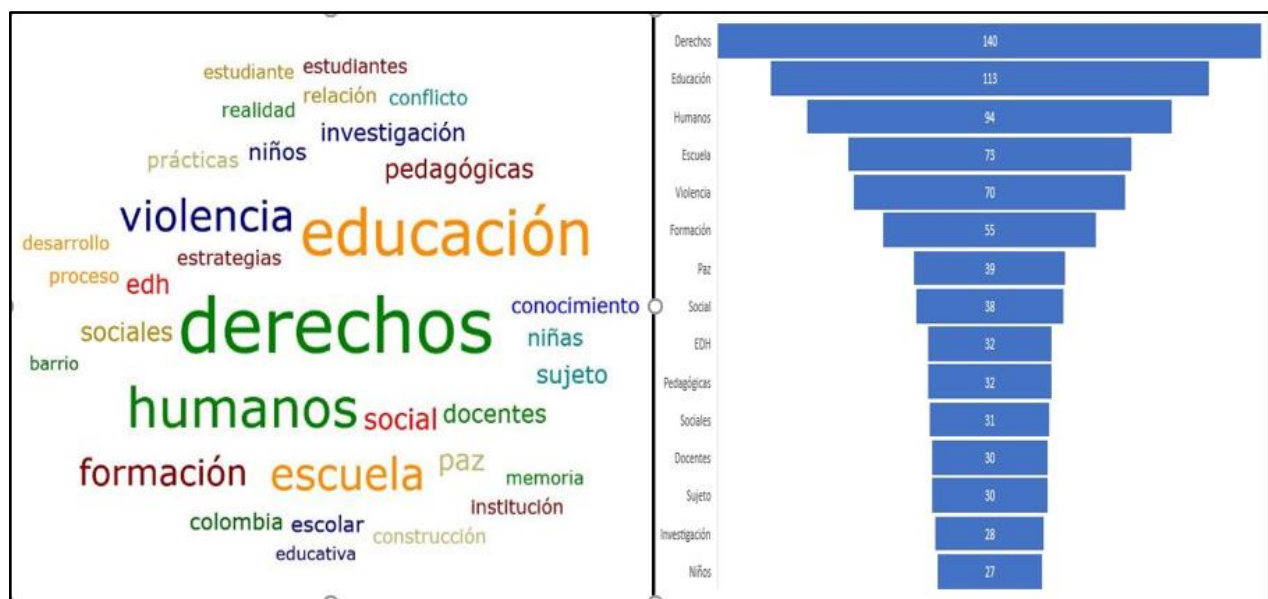
De otro lado, Blanco Ortega (2016) elaboró un texto en que se planteó como propósito “conocer cómo se desarrollan las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje y la práctica de los derechos humanos en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja (Boyacá)” (p. 66). La metodología utilizada correspondió al paradigma cuantitativo de tipo descriptivo; se realizó una aproximación a los referentes jurídicos relacionados con la EDH en Colombia. Las conclusiones constituyen un aporte importante para la presente investigación porque identifican el papel de los docentes, en lo cual encuentran que tienen escasa preparación; así mismo, el autor considera que en las instituciones educativas no existe el apoyo necesario a los docentes y estudiantes, y finalmente concluye que las instituciones educativas oficiales de Tunja no están preparadas para desarrollar una EDH de manera apropiada.

A manera de cierre de este apartado de la mirada nacional se hace una aproximación de diferentes abordajes del tema de EDH en Colombia durante los últimos años, para lo cual se analizaron quince artículos dentro de los que hay siete relacionados con experiencias en las que se abordaron situaciones pedagógicas en escenarios de vulnerabilidad en Bogotá, en localidades como: Usme, Suba, Ciudad Bolívar y en Soacha, Cundinamarca. También se abordaron otros ocho

artículos, cinco de los cuales se enfocaron en aspectos relacionados con el análisis desde la perspectiva histórica del conflicto, el posconflicto y el marco jurídico de la EDH en Colombia. Además, se abordaron tres artículos cuyo enfoque se relaciona con el discurso y las concepciones de los docentes acerca de la EDH. El análisis se realizó mediante el software ATLAS.ti. En la figura 11 se muestran los resultados obtenidos.

Figuras 11

Conceptos recurrentes en experiencias de EDH en el ámbito nacional



Nota. Elaboración propia (2023), con base en el análisis de 26 artículos relacionado con la experiencia de EDH en el contexto colombiano.

Los resultados representados en la figura 11 permiten identificar los conceptos que más se abordan en las experiencias de EDH en el contexto colombiano; en primer lugar, la palabra más recurrente es *derechos* con 140 veces, le sigue *educación* con 113 y *humanos* 94 veces; llama la atención que la palabra *violencia* tiene una recurrencia significativa en el 5°, mencionada 70 veces; por otro lado, la palabra *paz* es mencionada 39 veces. El análisis que puede hacerse es que la tendencia en Colombia es reconocer que, aunque se está iniciando un periodo de posconflicto, en

el discurso y la realidad colombiana aún persiste una situación de *violencia* y una aspiración y necesidad de la *paz*, y la escuela sigue siendo el escenario propicio para abordar esta realidad. Resulta interesante resaltar la diferencia entre el resultado en el contexto internacional y especialmente el contexto latinoamericano donde el concepto de *memoria* adquiere mayor protagonismo.

2.4. Hallazgos: tendencias, tensiones y vacíos

En una mirada comparativa de las experiencias internacionales y nacionales con relación a las experiencias de EDH, llama la atención en el nivel internacional, especialmente en el contexto de América Latina, que el concepto de *memoria* toma tanta relevancia; por lo tanto, es pertinente profundizar sobre las razones de esta situación. Al respecto, Herrera y Pertuz (2020) dan una mirada a la situación específica de tres países: por un lado, Argentina y Chile que pasaron por dictaduras en la segunda mitad del siglo XX, y Colombia, que ha estado inmerso en el conflicto a lo largo de más de 50 años, promovido por diversos actores; en ese sentido, se analizaron las principales tendencias en el campo de las políticas de la memoria con relación a la violencia política en América Latina y su impacto sobre las prácticas educativas, específicamente en los países mencionados.

Al respecto de la interrelación entre memoria histórica, políticas de memoria, violencia política y educación en Chile, Argentina y Colombia, según Herrera y Pertuz (2020), se ha identificado interferencia de aspectos relacionados con factores históricos, intereses de algunos grupos sociales, relaciones de poderes y la persistencia de modelos tradicionales de educación. En ese sentido, se plantea la necesidad de emprender desde el ámbito educativo procesos que rescaten la responsabilidad de la educación en la constitución de las subjetividades, en escenarios de conflicto; por otro lado, se requiere generar espacios de reflexión sobre situaciones de violencia

estructural relacionada con condiciones de desigualdades socioeconómicas que caracterizan los contextos educativos, de esta manera con la aproximación a las narrativas de los estudiantes, en la presente investigación se busca un acercamiento a las historias de vida que no son ajenas a las circunstancias históricas de Colombia.

La *memoria*, como una categoría emergente en las experiencias de EDH, constituye una invitación a la configuración de la escuela como escenario de subjetivación, que posibilite el aprendizaje mediante el fortalecimiento de interacciones horizontales, donde se reconozcan las realidades, las necesidades y los intereses de los sujetos que aprenden. Sin embargo, se debe tener claro que esas interacciones intersubjetivas de aprendizaje requieren de posturas claras e intencionadas; en este sentido, “son memorias que deberán ser esclarecidas por el pensamiento crítico para posibilitar puntos de fuga y construcción de proyectos emancipatorios” (Herrera y Pertuz, 2020, p. 280). Desde este lugar de enunciación, en la presente investigación se pretende construir orientaciones curriculares para la EDH en el contexto de Colombia, específicamente en el departamento de Cundinamarca.

A manera de conclusión de los abordajes realizados desde las miradas internacional y nacional en el estado del arte, se logró establecer que en los estudios sobre la EDH existen *tendencias, tensiones y vacíos*. A continuación, en la tabla 4 se presentan los principales hallazgos al respecto.

Tabla 4

Tendencias, tensiones y vacíos con relación a la EDH

TENDENCIAS	TENSIONES	VACÍOS
1. Todos los estudios se desarrollaron en el marco del paradigma cualitativo, con la aplicación de metodologías afines. 2. Abordajes de marcos teóricos y pedagógicos relacionados con educación para la paz, la ciudadanía, la democracia, relación entre política, poder y educación y pedagogía crítica. 3. Respecto a los contextos, en educación básica y media (análisis de los discursos, políticas, prácticas, el currículo, entre otros.) 4. Interés por la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente en situaciones de vulnerabilidad. 5. La mayoría se enmarcan en las directrices de los organismos internacionales como la ONU y la Unesco. 6. Los abordajes se realizan desde el campo del saber de la ciencias sociales y áreas afines. 7. Abordajes de aspectos relacionados con memoria histórica en países que vivieron dictaduras y situaciones de conflicto.	1. Las posturas hegemónicas de los fundamentos sobre EDH <i>frente</i> a la invitación a asumir una visión contrahegemónica y contextualizada, que cuestiona la visión anterior. 2. Frente al poco impacto de la EDH, se responsabiliza a los docentes principalmente, con lo cual <i>se desconoce</i> la corresponsabilidad de otros actores. 3. Un llamado, en cuanto a las interacciones de aprendizaje, a fortalecer las relaciones horizontales <i>frente</i> a prácticas de interacción verticales, centradas en la autoridad del docente. 4. Discursos y prácticas pedagógicas y representaciones sobre los Derechos Humanos, <i>subordinados</i> al cumplimiento de responsabilidades. 5. La EDH, percibida y desarrollada con enfoque de contenidos y adquisición de conocimientos, <i>frente</i> a la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes de empoderamiento. 6. La concepción de la escuela como escenario neutral frente a la implicación política en el discurso de los derechos humanos. 7. A pesar de la evolución en el marco jurídico con relación a los Derechos Humanos, el deterioro en la práctica social.	1. En muchos casos no se considera la escuela como un reflejo de la sociedad, es decir, una escuela descontextualizada. 2. Escasas propuestas de EDH desde campos de saber o disciplinas diferentes a las ciencias sociales. 3. Pocas posturas que propongan la EDH desde una postura situada en la naturaleza. 4. Falta que se investiguen las causas que subyacen a las dificultades para dar lugar a cambios en las relaciones de aprendizaje. 5. Profundizar más sobre los fundamentos ideológicos, posturas y convicciones de los docentes frente a la EDH. 6. Falta mayor reflexión sobre las estrategias pertinentes para el trabajo en perspectiva de Derechos Humanos. 7. Falta mayor reflexión sobre la necesidad de involucrar otros actores sociales en el proceso de EDH en la escuela.

Nota. Elaboración propia (2023), a partir del análisis de las diferentes fuentes consultadas en la construcción del estado del arte.

Los aportes de la presente investigación apuntan a generar reflexiones con relación a las *tensiones* descritas en la tabla 4, específicamente en el *numeral 1*, es decir, discurso hegemónico

frente a las posturas contrahegemónicas; en el *numeral 3*, sobre las interacciones horizontales frente a las verticales en la escuela, y en los *numerales 5 y 6*, que abordan el rol de la escuela en la formación de sujetos de derechos con criterios políticos frente a las concepciones que desconocen su papel trascendental en la transformación social.

Por otro lado, identificar en qué aspectos se puede contribuir desde la presente investigación frente a *los vacíos* identificados en la tabla 4, en el *numeral 1*, que hace referencia a la necesidad de favorecer la contextualización del proceso educativo; frente a la situación del contexto colombiano, la escuela no debe estar de espaldas a la realidad. Por otro lado, en cuanto al vacío descrito en el *numeral 4*, frente la necesidad de favorecer interacciones más intersubjetivas y dialógicas, que permitan reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos; es así que las orientaciones curriculares pretenden fortalecer la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

Respecto al vacío descrito en el *numeral 6* de la tabla 4 relacionado con la falta mayor reflexión sobre las estrategias pertinentes para el trabajo en perspectiva de Derechos Humanos, el objetivo general de la presente investigación pretende construir orientaciones curriculares que puedan dar luces a la implementación de estrategias más efectivas para una EDH, en el nivel de educación media en un contexto colombiano, específicamente en el municipio de Chía, Cundinamarca.

En lo que tiene que ver con uno de los vacíos representados en la tabla 4, relacionado con la necesidad de mayor reflexión sobre la urgencia de involucrar otros actores sociales al proceso de EDH en la escuela, De Sousa Santos (2014) plantea que una de las tensiones relacionadas con el discurso hegemónico de los derechos humanos es el papel del *Estado* en la garantía de los derechos frente a la postura neoliberal *antiestado*, que anula el papel de éste como garante del bienestar social y deja en manos del mercado la configuración socioeconómica de la sociedad.

A partir del estudio de las prácticas pedagógicas analizadas en la construcción del estado del arte, se encontró una creciente tensión, que se muestra en la tabla 4, relacionada con los discursos, prácticas pedagógicas y representaciones sobre los derechos humanos, subordinados al cumplimiento de responsabilidades o deberes. En el análisis realizado por De Sousa Santos (2014) también se hace referencia a esta tensión, es así que determinar el balance entre derechos y deberes es importante para saber a cuál se le da más valor en un contexto o en otro. Desde el abordaje de una tesis doctoral en el contexto europeo, en una de las conclusiones planteadas se afirma que “existe una creencia común entre muchos adultos, y entre ellos, de un gran sector del profesorado, que asegura que los niños y niñas tienen demasiados derechos y no suficientes responsabilidades” (Martínez, 2018, p. 372).

Otro hallazgo importante expuesto en la tabla 4 pone de manifiesto las escasas propuestas de investigación que plantean posturas de la EDH situadas en la naturaleza; es decir, se evidencia un marcado antropocentrismo, propio del discurso hegemónico heredado de la modernidad. En este aspecto resulta interesante abordar teorías desde las epistemologías del sur, desde donde se plantea la emergencia de un nuevo constructo de derechos humanos basados en fundamentos diferentes a los de la hegemonía occidental, en que pueden concebirse derechos como “el derecho al reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, concretamente la naturaleza y generaciones futuras” (De Sousa Santos, 2010, p. 92).

En cuanto a la tensión identificada sobre la necesidad de fortalecer las interacciones de aprendizaje horizontales frente a prácticas de interacción verticales, centradas en la autoridad del docente, la pedagogía crítica desde la cual se ubica la presente investigación se fundamenta en los principios que exaltan la importancia de un aprendizaje centrado en el sujeto: “la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (Giroux, 2013, p. 17). Desde esta

misma postura se responde a la tensión que contrapone las prácticas pedagógicas relacionadas con la EDH desde los contenidos y adquisición de conocimientos, frente a la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes de empoderamiento.

También, en cuanto a la tensión que percibe la escuela como escenario neutral frente a la implicación política en el discurso de los derechos humanos, no se puede desconocer su origen y finalidad; al respecto, se considera que en el contexto de la Guerra Fría “se hizo necesario controlar la difusión, circulación y formación del discurso y prácticas de los derechos humanos desde una perspectiva occidental con el fin de mantener el orden mundial y evitar cualquier circunstancia que eventualmente pudiese llegar a desestabilizarlo” (Espinel, 2013, p. 144); es decir, en sí mismo este discurso no es inocente, tiene una implicación política; por lo tanto, una verdadera EDH debe ubicarse desde la perspectiva crítica. El principal aporte de esta revisión es que permitió identificar los principales vacíos en los abordajes referentes a la EDH.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

Este apartado constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la presente investigación por cuanto se retoman las teorías que soportan el objeto de estudio, alrededor del cual se desarrolla la indagación. En este sentido, según Gallego (2013), las teorías constituyen la columna vertebral de la investigación en la medida que permiten analizar los datos y la información recolectada; además, permiten dar solidez, coherencia y organización a los conceptos construidos en los procesos de investigación, es decir, aportan unidad epistemológica. Teniendo en cuenta que el campo de investigación corresponde a la ciencias sociales y humanas, específicamente a la educación y la pedagogía, implica una construcción colectiva a partir de la argumentación e intercambio conceptual entre los integrantes de una comunidad científica mediante un proceso dialéctico.

3.1. Aproximación al marco epistemológico

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la presente investigación consiste en *construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva*, es necesario hacer la aproximación al marco epistemológico sobre: a) La concepción de Derechos Humanos y las tensiones implícitas en su discurso, b) Las posturas teóricas que soportan las orientaciones curriculares para la implementación de la EDH, c) Los fundamentos teóricos que soportan el concepto de ciudadanía intersubjetiva y finalmente d) Las implicaciones del contexto colombiano con relación a los derechos humanos.

3.1.1. La concepción de Derechos Humanos y las tensiones implícitas en su discurso

Reconocer la concepción de derechos humanos e identificar las tensiones implícitas en su discurso, en el marco de la presente investigación, constituye el punto de partida, ya que un proceso de EDH que no tenga claros estos preceptos será muy limitado. En ese sentido, la tarea fundamental de la educación frente a los derechos humanos debe ser fortalecer su conocimiento, desarrollar las capacidades de apropiación y favorecer el respeto y la defensa de esos derechos. Sin embargo, los derechos humanos pueden en muchos casos ser utilizados como un discurso de manipulación, pueden ser supeditados a ciertos condicionamientos o pueden ser contradictorios.

Los derechos humanos, según Carpizo (2011), tienen algunas características o principios como: la universalidad, es decir, su implicación global; la historicidad, en la medida que son producto de una conquista histórica; la progresividad, que implica que su reconocimiento ha sido progresivo e irreversible; el aspecto protector, pues constituyen mecanismos de protección frente a la posibilidad o situaciones de vulneración; la indivisibilidad, la cual hace referencia a la interdependencia de los derechos; finalmente, la eficacia directa, en la medida que los derechos están sustentados en marcos jurídicos nacionales e internacionales y su aplicación es obligatoria.

Para entender las tensiones que se presentan en la misma caracterización de los derechos humanos, por ejemplo, la indivisibilidad e interdependencia entre los derechos de primera, segunda y tercera generación, Pérez Luño (2013) plantea que los derechos humanos surgen a partir de una perspectiva individualista; estos configuran la primera generación de derechos. Por otro lado, están los derechos de segunda generación fundamentados en la igualdad, y finalmente los derechos de tercera generación fundamentados en la solidaridad. La contradicción es evidente; en muchos casos, por ejemplo, si la libertad y la autonomía son derechos de primera generación, no pueden realizarse si no se garantiza el derecho al trabajo y la igualdad socioeconómica.

Retomando el principio de *universalidad* de los derechos humanos, en el caso del contexto colombiano, las condiciones de desigualdad social, impunidad, corrupción, violencias y abandono estatal ponen en juego la posibilidad de vivir dignamente de un sector significativo de la sociedad. Habermas (2010) demuestra la conexión interna entre la idea moral de dignidad humana y el marco jurídico de derechos humanos; al respecto, plantea que los derechos humanos surgen como resultado de la resistencia frente a las condiciones de vulneración, es decir, que son una conquista permanente; por otro lado, la autonomía de los ciudadanos se conquista mediante las libertades económicas, y estas a su vez garantizan la independencia que permite la formación en derechos humanos; igualmente, el conocimientos y apropiación de estos garantiza a la vez al ciudadano la posibilidad de exigir el reconocimiento de su dignidad.

Frente a la interdependencia entre la dignidad y los derechos humanos, en el caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, la EDH contribuye a romper el ciclo y dotar al estudiante y las familias de la posibilidad de auto reconocerse como sujetos de derechos. Respecto a esta interdependencia entre dignidad y derechos humanos, en la presente tesis se considera que la realización de estos últimos está determinada por las condiciones, las oportunidades y las garantías económicas y sociales que permitan la realización y dignificación humana. En este sentido, educar en derechos humanos implica formar para la autonomía, lo cual constituye favorecer las oportunidades de los sujetos de acceder a los derechos humanos, ya que se fortalece la capacidad de tomar decisiones, la capacidad y voluntad de aprender, la capacidad de comunicar y la capacidad de vivir en comunidad. Todos estos elementos son necesarios para garantizar la dignidad, la cual se relaciona con particularidades exclusivas del ser humano como “razón, voluntad, libertad, igualdad e historicidad” (Carpizo, 2011, p. 8).

En cuanto a la reflexión acerca de la importancia de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos, resulta importante abordar otras miradas sobre estos, como la descrita por Sotillo Antezana (2015), la cual se ubica en la realidad latinoamericana y hace un reconocimiento de las constituciones de algunos países, incluyendo Colombia; ese autor establece una clasificación de los derechos así: individuales, pluriindividuales y transindividuales; esta clasificación, aunque conserva algunas similitudes con la generaciones de derechos, exalta la unidad centrada en la dignidad humana y da la misma jerarquía a los derechos, sin que unos prevalezcan sobre los otros

Desde la presente investigación se considera que el abordaje de los derechos humanos en la escuela debe fortalecer la visión del *derecho natural*, es decir, reconocer que los derechos son inherentes a la condición humana, sin ninguna excepción. La escuela es el escenario propicio, ya que en esta se establecen las interacciones sociales, se abordan los conflictos, es decir, se generan circunstancias favorables para la reflexión y construcción de ciudadanía. Por otro lado, también favorece la reflexión permanente de situaciones de vulneración de los derechos en la práctica cotidiana, local y nacional, además, el análisis de la implicación del Estado en la garantía de los mismos. Según Carpizo (2011), en la concepción de *derecho natural*, el Estado cumple la función de reconocer y garantizar los derechos humanos a todos los ciudadanos.

3.1.2. Posturas teóricas que soportan las orientaciones curriculares para la implementación de la EDH

Analizar las posturas teóricas que soportan la construcción de orientaciones curriculares para la EDH implica reconocer que formar en derechos humanos requiere tomar postura y ubicarse desde una perspectiva crítica, desde el análisis mismo del discurso de los derechos humanos. La postura hegemónica plantea que los derechos humanos han sido una construcción occidental, que se consolida a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; sin embargo,

reconocer los vacíos y contradicciones de estos discursos sería un buen comienzo. Una tarea de la escuela, desde el currículo, implica reconocer la verdadera historia de los derechos humanos, analizar las contradicciones internas del discurso y reconocer el papel del Estado frente a su garantía efectiva.

Reconocer la verdadera historia de los derechos humanos, no solo desde la perspectiva de los vencedores, aporta los elementos necesarios para comprender la razón por la cual, en la práctica, existen desigualdades profundas entre sociedades y naciones. Al respecto, De Sousa Santos (2014) hace referencia a los espejismos del discurso hegemónico; por ejemplo, en cuanto al origen histórico de los derechos humanos, en muchas ocasiones se desconoce que fueron producto de confrontaciones violentas, o la descontextualización que implica desconocer que el discurso de los derechos humanos ha sido utilizado como arma política, en ciertas circunstancias y lugares específicos. Las orientaciones curriculares para la EDH no pueden pasar inadvertidas estas condiciones.

La construcción de orientaciones curriculares para la EDH no puede desconocer las tensiones implícitas en el discurso de los derechos humanos; por ejemplo, la tensión entre derechos y deberes, entre los derechos humanos y los derechos no humanos, entre la igualdad y la libertad, etc. De Sousa Santos (2014) hace aportes importantes al respecto; plantea, por ejemplo, la tensión entre lo *universal* y lo *fundacional*; en este caso, lo *universal* hace referencia a situaciones válidas en cualquier parte del mundo y en todo momento, y el carácter *fundacional* hace referencia a circunstancias únicas exclusivas propias de la identidad. Otra tensión se refleja entre los *derechos individuales* y los *derechos colectivos*; existen casos en que se ven vulnerados los derechos colectivos en beneficios de los derechos individuales. Muchas situaciones del contexto e

interacciones de la escuela pueden constituir una oportunidad para identificar esas tensiones, asumir postura y ejercitar la toma de decisiones.

En la construcción de las orientaciones curriculares es necesario determinar desde qué postura epistemológica se aborda el concepto de currículo; en este sentido, se parte de reconocerlo como una construcción social, en la cual deben participar los diferentes actores de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el docente cumple una función intelectual y los procesos de aprendizaje constituyen espacios de interacciones y de intercambio de saberes. Gimeno (2007) plantea que el currículo puede analizarse desde la perspectiva de su función social, de manera que constituye el punto de encuentro de la escuela y la sociedad; por otro lado, desde la perspectiva de organización de contenidos e implementación de estos, como expresión formal de la actividad académica.

Considerando la perspectiva de la función social del currículo, en la presente investigación se reconoce que las interacciones escolares pueden constituirse en el punto de partida; es decir que, con base en las mismas situaciones de vulnerabilidad, los conflictos escolares, las historias de vida de los estudiantes, de los docentes, de los padres de familia, en general desde la propia experiencia de los sujetos, en un contexto concreto se pueden hacer aportes pertinentes a la construcción del currículo. Gimeno (2007) plantea que el currículo es praxis, es decir, no es estático, requiere ser analizado en el contexto, expresa los intereses políticos, económicos, sociales y culturales que giran en torno al sistema educativo, pues, “siempre, o casi siempre, se han impuesto para responder a exigencias de coyuntura” (Foucault, 2002a, p. 127), en este sentido, la acción educativa es necesariamente una acción política.

El currículo involucra las acciones o prácticas pedagógicas, pero también involucra las interacciones entre los sujetos; especialmente cuando se hace referencia a la formación en

derechos, las acciones son más contundentes a la hora de la formación, en este sentido, la idea es ofrecer una serie de orientaciones acerca de cómo construir un currículo integral participativo, el cual debe constituir, en sí mismo, un vehículo de acciones dialógicas, donde se logren consensos y se tomen decisiones para el bien común, es decir, se gesten escenarios para la formación de una ciudadanía intersubjetiva. Magendzo (2006) hace referencia a la implicación del *currículo oculto*: sobre lo contradictorio que resultaría si desde el *currículo explícito* se hiciera énfasis en un discurso de respeto hacia la dignidad, sin embargo, en las interacciones sociales escolares, de forma consciente o inconsciente, se actúe en oposición al ejercicio de los derechos.

Al construir orientaciones curriculares para la EDH, resulta fundamental considerar una mirada crítica frente a la consideración del currículo como una construcción cultural, reconociendo que, en muchos casos, ha estado al servicio de la ideología de las clases dominantes. Al respecto, Habermas (1984) describe la reciprocidad entre racionalidad y opresión en cuanto la ciencia y la técnica han constituido un horizonte de instrumentalización que obstaculiza el ejercicio de la libertad genuina del ser humano. Por otro lado, la consideración del currículo como un mecanismo relacionado exclusivamente con la organización del proceso académico, sin tener en cuenta el sujeto, su individualidad y su contexto: “La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. [...] Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2002a, p. 135).

Para revertir estas visiones del currículo es necesario acudir a una perspectiva situada en el contexto, al respecto, en la construcción de las orientaciones se retoman posturas de la perspectiva latinoamericana donde países como Chile y Argentina han recurrido a la educación como escenarios para la reflexión y la reconstrucción de las democracias, después del paso por las

dictaduras. Una opción pertinente es la consideración de la EDH como proceso emancipador, según Magendzo (2006), el interés emancipador se relaciona con el propósito racional por la autonomía y la libertad, que permita contrarrestar las maneras de coerción social e ideológica; en esta medida, propone la interdependencia entre la EDH y la pedagogía crítica. Al respecto, las orientaciones curriculares ubicadas en la perspectiva crítica deben contemplar el análisis de las estructuras de poder implícitas en el sistema educativo, la participación activa de los sujetos en la toma de decisiones relacionadas con la organización curricular, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas intersubjetivas, y finalmente la implicación ética y política de la educación.

3.1.3. Fundamentos teóricos que soportan el concepto de ciudadanía intersubjetiva

Reconocer los fundamentos teóricos que soportan el concepto de ciudadanía intersubjetiva, que se pretende fortalecer mediante la EDH, adquiere gran relevancia teniendo en cuenta el contexto de la realidad colombiana, que requiere la formación de sujetos dispuestos a contribuir, desde la escuela misma, a reconstruir el tejido social y a favorecer el autorreconocimiento como sujetos de derechos a los estudiantes y sus familias, frente a un contexto atravesado por circunstancias como el conflicto, las implicaciones del desplazamiento forzado y la inmigración venezolana, entre otras realidades.

En el contexto actual donde las fronteras nacionales se debilitan frente a la interconectividad y el cosmopolitismo, las perspectivas de ciudadano cambian, existe un llamado apremiante a generar espacios de educación para la ciudadanía que contemple un mirada intercultural e intersubjetiva: “[...] la multiplicidad de formas de vida, grupos étnicos, confesiones religiosas, e imágenes del mundo. No existe para ello ninguna vía alternativa, a no ser que se pague el precio, normativamente insoportable de las limpiezas étnicas” (Habermas, 1999, p. 94). En este

escenario, la escuela debe contribuir a la configuración de una sociedad democrática, en la cual todos tengan voz, un lugar y la posibilidad de participación.

Emprender un proyecto de la autonomía ciudadana ha tenido grandes limitantes a través de la historia. El desafío se puede evidenciar en el contexto actual de la globalización, del auge de las comunicaciones, de la competencia económica y general del mercado; “los ciudadanos serán arrojados a un mundo de redes anónimas, en el que tendrán que decidir según sus propias preferencias, entre opciones creadas en términos sistémicos” (Habermas, 1999, p. 102). Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que interactúan en los espacios escolares constituyen esos ciudadanos que están a la merced de las redes sociales, de las falsas noticias, de la publicidad engañosa, es decir, requieren, desde la educación, herramientas para fortalecer esa autonomía ciudadana.

Este proyecto de construcción de una ciudadanía intersubjetiva necesita una sociedad que sea capaz de aprender y actuar de manera autónoma, con voluntad y conciencia política. Habermas (1999) señala que las empresas transnacionales se han convertido en un modelo de conducta, dado que los ciudadanos interactúan sobre la base de observaciones mutuas y se comportan conforme a los imperativos de autoconservación. En estas circunstancias, la autonomía de los ciudadanos se ve disminuida, considerando los elementos morales inherentes a la autodeterminación ciudadana. Es precisamente en este proceso que la EDH adquiere un papel fundamental, ya que debe aportar a los jóvenes los elementos necesarios que les permitan su autorreconocimiento como sujetos de derechos inmersos en el contexto en el que interactúan con otros.

Para promover la formación de una ciudadanía intersubjetiva, objetivo central de esta investigación, es relevante referirse al enfoque de Habermas (1999) que propone una forma de política deliberativa. Este enfoque busca superar las contradicciones de los modelos democráticos

republicano y liberal, al enfocarse en la pluralidad y basarse en la comunicación para consolidar una voluntad común, por medio de la comprensión ética y la búsqueda de acuerdos que sirvan a intereses compartidos. Para que esta política deliberativa sea efectiva, es esencial crear condiciones de comunicación que faciliten la búsqueda de consenso, lo cual requiere ciudadanos comprometidos y dispuestos a actuar de manera colectiva.

En esta apuesta hacia la formación de una ciudadanía intersubjetiva, es fundamental precisar la importancia del desarrollo de capacidades de comunicación que permita llegar a consensos; en este sentido, el ciudadano se sirve de la acción comunicativa para generar espacios de entendimiento intersubjetivo. Al respecto, Habermas (1987) hace referencia al concepto de racionalidad comunicativa que implica esencialmente la capacidad de unir de manera no coercitiva y de generar consenso a través del discurso argumentativo, donde diferentes participantes superan la subjetividad inicial de sus puntos de vista.

3.1.4. Implicaciones del contexto colombiano con relación a los derechos humanos

Finalmente, reconocer las implicaciones del contexto colombiano y específicamente el contexto del departamento de Cundinamarca con relación a los derechos humanos conlleva, desde la educación, asumir la escuela como un escenario atravesado por las realidades del contexto social, político y económico, y también concebir la educación como un escenario propicio para la reflexión y la formación política, de manera que se contribuya a la comprensión y transformación del entorno, frente a esta postura, resulta importante analizar cuáles son esas realidades que inciden en el entorno social de los estudiantes y sus familias. La principal realidad es reconocer que el contexto colombiano está determinado por las condiciones del neoliberalismo, cuyo principio fundamental es la débil participación del Estado como agente regulador y como garante de los derechos humanos. Según Giroux (2013), el neoliberalismo propicia la privatización como esencia

de la libertad, el interés privado prima sobre el interés común, el consumismo es el fundamento de la ciudadanía, el individualismo prevalece sobre la cooperación, la competencia ha agudizado las desigualdades sociales y la guerra se convierte en el principio de organización social y económica.

Comprender la situación de desigualdad social, desempleo, falta de oportunidades, dificultad para acceder al servicio de salud, carencia de una vivienda digna, entre muchas otras necesidades, que afectan de manera directa a los estudiantes y sus familias, implica un análisis crítico, hacer abordajes profundos, tener una postura política y reconocer que la educación no solo se limita a transmitir conocimientos desarticulados. Frente a esta situación, los docentes “necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para liderar los contextos y problemas cambiantes, enfrentándose a un mundo donde el capital se basa en una convergencia sin precedentes de recursos [...] para ejercer formas poderosas y diversas de control” (Giroux, 2013, p. 56).

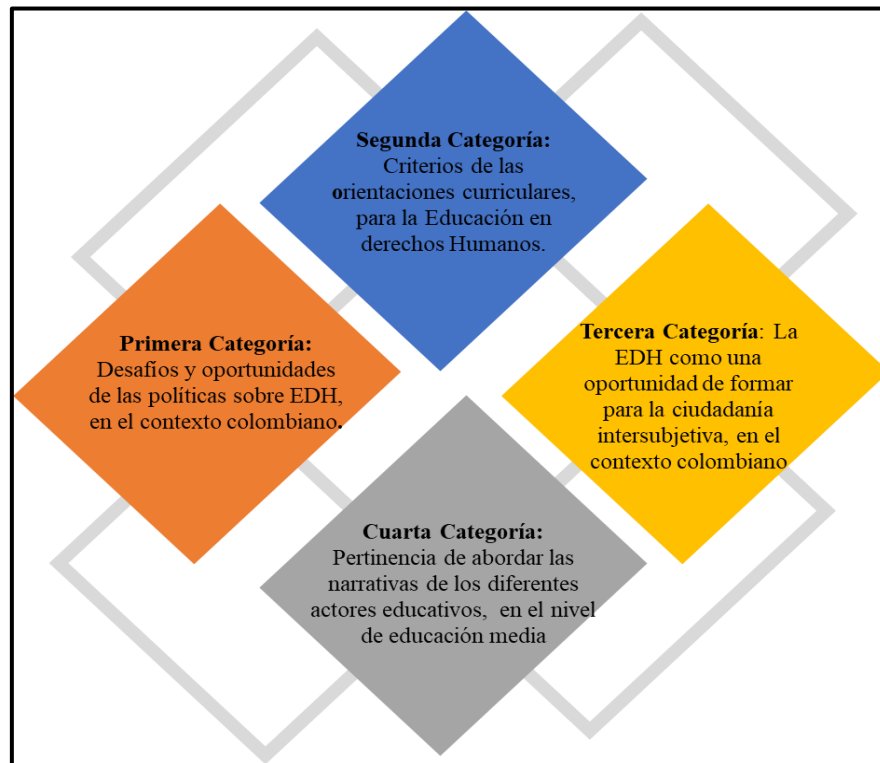
La historia de Colombia es el reflejo de la vulneración de derechos permanente, y la escuela aún continúa preguntándose cómo abordar esta realidad; basta con aproximarse a la historia de una familia para reconocer cómo detrás de esta hay algún grado de vulneración, ya sea por efectos de violencia, directa, cultural o estructural. Molano (2001) describe que en los múltiples relatos que tuvo la oportunidad de oír había elementos comunes; por ejemplo, “el desalojo por razones políticas, pero con fines económicos. A los campesinos los acusaban los ricos de ser liberales, o conservadores, o comunistas, para expulsarlos de sus tierras y quedarse con ellas” (p. 14). En este sentido, un currículo para la EDH resultaría obsoleto si desconociera estas realidades.

Entonces, la EDH debe contribuir a reconocer las múltiples violencias, un proceso adecuado en condiciones de conflicto, o con intención de superarlo, como el caso colombiano, requiere acudir a procesos de *reconstrucción*, *reconciliación* y *resolución*, que constituye una propuesta enfocada a construir capacidad de transformación del conflicto mediante el

fortalecimiento de la capacidad de *no violencia*, de *creatividad* y de *empatía* (Galtung, 1998), estas habilidades deben fortalecerse de manera intencionada a partir de la EDH enfocada en la construcción de una ciudadanía intersubjetiva.

3.2. Marco conceptual y categorial

En este apartado se exponen las cuatro categorías que se establecieron producto de la identificación de las interdependencias y encuentros de los conceptos fundamentales de la presente investigación. Una aproximación al reconocimiento de la importancia del establecimiento de categorías de análisis la podemos encontrar en Murcia (2017), quien plantea que el sistema categorial constituye una ruta para el proceso de escritura por cuanto organiza la conceptualización de las categorías, favorece la presentación descriptiva, interpretativa y analítica de los alcances del proceso investigativo. En este sentido, la delimitación de las categorías de análisis es fundamental, en la figura 12 se presentan las cuatro categorías de análisis que orientan la presente tesis doctoral.

Figuras 12*Categorías de análisis*

Nota. Elaboración propia (2024).

La delimitación de las cuatro categorías representadas en la figura 12 constituye la ruta que orienta los procesos que implican la conexión entre los hallazgos del estado del arte, la construcción del marco teórico y la implementación del diseño metodológico.

3.2.1. Primera categoría: Desafíos y oportunidades de las políticas sobre EDH en el contexto colombiano.

Reconocer cuáles han sido los desafíos y oportunidades en el contexto colombiano para el diseño e implementación de políticas relacionadas con la EDH resulta fundamental para la presente investigación, por lo cual es importante iniciar haciendo un reconocimiento de los fundamentos jurídicos y conceptuales que soportan este proceso en Colombia. Por lo tanto, en este apartado se

hace un análisis de los avances en la consolidación del marco jurídico internacional y su influencia en ámbito nacional. Según Naciones Unidas y la Unesco (2006), la EDH es “el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes” (p. 14), de esta manera se describe en la primera etapa del Plan de Acción (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

El propósito fundamental de la EDH, según las Naciones Unidas y la Unesco (2006), consiste en fortalecer aspectos relacionados con la igualdad, la no discriminación, la dignidad humana, la consolidación de la democracia y la prevención de la vulneración de los derechos en los conflictos. A lo largo de la evolución de la EDH en el ámbito internacional a partir de la creación del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos del 2004, se han diseñado planes de acción en cuatro etapas. Específicamente, la primera etapa, de 2005-2007, fue dirigida al nivel de educación primaria y secundaria, se fundamentó en los principios de interdependencia, universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos y propuso que la EDH debía implementarse desde el enfoque de derechos desde una perspectiva holística.

El éxito de la implementación de la EDH, según las Naciones Unidas y la Unesco (2006), está determinado por tener en cuenta aspectos como: las *políticas educativas*, la aplicación de estas, los entornos de aprendizaje, los *procesos de enseñanza-aprendizaje* y la *formación docente*. Para la ejecución del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos también se han dispuesto planes de acción para la segunda, tercera y cuarta etapa, dirigidos a sectores de la población más amplios. Es el caso de la segunda etapa, de 2010 a 2014, que buscó centrar la atención en la educación superior, en los funcionarios públicos y en el personal de las fuerzas armadas; por otro lado, el plan de acción de la tercera etapa, de 2015 a 2019, estuvo enfocado a

fortalecer la aplicación de los planes de acción anteriores y a impactar otros sectores como los profesionales de los medios de comunicación; finalmente, el plan de acción de la cuarta etapa, de 2020 a 2024, está encaminado a fortalecer el empoderamiento de los jóvenes a partir de la EDH, y se establece una correlación con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

El diseño e implementación de políticas de EDH en el contexto de Colombia se ha alineado a las directrices internacionales. La primera apuesta concreta a la EDH en Colombia fue producto de un trabajo mancomunado de la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de Educación Nacional y la Vicepresidencia de la República (2009), mediante la creación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), que constituye la construcción del marco jurídico y conceptual que consolida un camino para la EDH en Colombia. Este fue organizado en seis capítulos relacionados con: los antecedentes en el campo normativo nacional e internacional y las experiencias a nivel nacional, el diagnóstico en términos de las políticas y avances pedagógicos, el marco conceptual, el plan operativo, la estructura organizacional y las fuentes de financiación del orden internacional, nacional y local.

Este acercamiento al PLANEDH 2009 aportó elementos que permitieron identificar qué acciones de las prácticas pedagógicas respondían a la propuesta nacional, sin embargo, se evidenció que no se hace una profundización en las condiciones de la historia nacional, las características socioeconómicas, culturales y la situación de conflicto, es decir que faltó mayor contextualización. En el análisis de los componentes se identificaron algunos antecedentes, en este sentido se reconoció cómo la violencia ha contribuido a la vulneración de los derechos humanos, además se analizaron los avances en el campo legislativo, como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, el Decreto 1860, entre otros.

En la construcción del PLANEDH 2009 se partió de reconocer la responsabilidad del Estado en el establecimiento del marco jurídico; sin embargo, al respecto se encontraron desafíos relacionados con la inclusión de la EDH en los planes de desarrollo desde lo nacional hasta lo local, escasos procesos de formación e investigación, y desarticulación respecto de iniciativas locales. En cuanto al desarrollo pedagógico, se evidenció que hay desarticulación entre los fines de la EDH y las prácticas pedagógicas, ausencia del abordaje de temas incluyentes, escasez de herramientas pertinentes e inconsistencia entre el discurso y la práctica. Por otro lado, se perciben, como oportunidades en el PLANEDH 2009, la importancia del desarrollo de la cultura en derechos humanos, la ciudadanía, la dignidad humana, el conocimiento del marco jurídico y la aplicación de este, la consideración de la educación como un proceso de comunicación, el conocimiento como una construcción activa del sujeto que permite identificar las experiencias en los ámbitos individual y colectivo.

Por otro lado, en la revisión de la Actualización y Fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021-2034, se pueden identificar los avances de la EDH, en el marco jurídico y pedagógico en Colombia, este documento fue producto de un esfuerzo interinstitucional, multicanal y multicultural, además, en este plan se hace apertura a nuevos desafíos frente a las nuevas realidades como el impacto de la pandemia y el compromiso con la construcción de paz; por lo tanto, se hace una proyección a largo plazo. La actualización del PLANEDH comienza haciendo un balance del proceso de EDH en los 12 años de vigencia desde el 2009; además, se puede determinar que está inspirado en los principios de los DDHH, como la indivisibilidad, universalidad e inalienabilidad, no discriminación, interdependencia e interrelación, participación e inclusión, igualdad e imperio de la ley.

En cuanto al proceso de implementación de la EDH, desde el PLANEDH 2021-2034 se plantea que esta debe estar fundamentada en los enfoques de derechos, diferencial, étnico, territorial, intersectorial y de género, y también la consideración de la paz como un derecho y un deber. En las prácticas relacionadas con la EDH, se considera importante tener en cuenta principios de integralidad, participación, conciencia crítica, reconocimiento del contexto y la aplicación de los postulados de la pedagogía crítica. En este plan se presenta también la estructura organizativa en el proceso de EDH que involucra entidades del nivel nacional, regional y local, y finalmente se describe el Plan Operativo 2021-2022, el cual está organizado a partir de lineamientos, objetivos, estrategias y acciones concretas.

En cuanto al marco jurídico internacional y nacional, que se considera fundamental en las prácticas de EDH en Colombia, en la tabla 5 se presentan los principales documentos vigentes actualmente.

Tabla 5

Marco jurídico internacional y nacional de la EDH

Antecedentes y marco jurídico para la EDH nivel internacional	Antecedentes y marco jurídico para la EDH nivel nacional
● Promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (artículo 26). ● La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948 (artículo 12). ● El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (artículo 13). ● Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979). ● Convención sobre Derechos del Niño de 1989 (artículos 28 y 29). ● Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010 ● Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2004). ● Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004 ● Planes de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa 2006, segunda etapa 2012, tercera etapa 2017, cuarta etapa 2019. ● Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos 2011 (artículos 1, 4, 15 y 16). ● Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (objetivo 4, meta 7, objetivos 5, 10 y 16), 2015 ● Documento publicado por la Unesco: Fortalecimiento del Estado de derecho mediante la educación (2019).	● Constitución Política de Colombia de 1991 (artículos 93 y 94). ● Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (artículos 5, 13, 14, 20, 21, 22 y 23). ● Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia (artículos 43, 92, 182 y 213). ● Ley 1257 de 2008, Por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias. ● Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2009. ● Diseño e implementación del Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos – Eduderechos 2010. ● Ley 1620 de 2013; creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. ● Ley 1622 de 2013, Estatuto de Ciudadanía Juvenil. ● Ley 1732 de 2014, Cátedra de la Paz. ● Decreto 1421 de 2017, Atención educativa a la población con discapacidad. ● Ley 2025 de 2020; impulsa la Alianza familia – escuela. ● Actualización y fortalecimiento del PLANEDH 2021-2034 (2021).
Nota. Elaboración propia (2023), con base en la actualización del PLANEDH 2021-2034.	

La información presentada en la tabla 5 permite determinar que en el campo jurídico existen los elementos suficientes para desarrollar procesos de EDH, es decir, este marco jurídico constituye una oportunidad para la EDH en las instituciones educativas.

3.2.2. Segunda categoría: Criterios de las orientaciones curriculares para la Educación en Derechos Humanos.

En este apartado se hace referencia a la conceptualización de orientaciones curriculares, desde el abordaje de los componentes del currículo y la pertinencia con los propósitos de la EDH.

En un primer momento es necesario revisar el concepto de currículo, pues existen diferentes versiones al respecto. Una de estas lo concibe como experiencia, es decir, como una ruta mediante la cual se organiza la actividad académica, ideada, planeada y ejecutada por la escuela, para lograr cambios en los estudiantes y alcanzar objetivos predeterminados. Otra caracterización del currículo es la que está directamente relacionada con los contenidos, mediante planes y propuestas con objetivos especificados (Gimeno, 2007).

Concretamente, al hablar de la EDH, la concepción de currículo se debe ajustar a la complejidad de lo que este proceso implica, Según Magendzo (2006), la concepción de currículo para la EDH debe contemplar aspectos relacionados con selección de contenidos; en este proceso se deben lograr consensos sobre lo fundamental; por lo tanto, se deben convocar diversos actores, especialmente los que generalmente están marginados, además, el currículo para la EDH debe estar a la vanguardia de las diferentes demandas sociales, de las nuevas realidades del contexto, y responder a la tarea de fortalecer una cultura de derechos humanos.

Además, Magendzo (2006), en sus análisis sobre la implicación del currículo en la EDH, reconoce la existencia de múltiples concepciones, dentro de las que hace referencia a “la concepción académica del currículum; la tecnológica o de eficiencia social; la cognitiva; la centrada en el estudiante o personalizada y la de reconstrucción social [...] las concepciones críticas del currículum [...] el currículum crítico comunicativo” (p. 38). Sin embargo, según el autor, las que más se ajustan a la EDH son las concepciones curriculares críticas; además, considera la importancia del *currículo oculto*, el cual forma parte esencial de la cultura escolar y actúa como un filtro que determina cómo se implementa el currículo en la escuela, ya que está influenciado por las relaciones entre docentes y estudiantes, las interacciones entre los estudiantes

y sus compañeros, las dinámicas de poder entre directivos, maestros y personal de apoyo, y también por la relación entre la escuela y los padres de familia.

Teniendo en cuenta la pertinencia de la *concepción crítica* del currículo, frente a la EDH, es necesario ahondar en los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica. Según Giroux (2013), es importante la consolidación de una pedagogía crítica que propenda a una propuesta democrática de resistencia, desde una postura ética y política, que responda a las necesidades del contexto, en este sentido, el papel del educador no solo consiste en transmitir conocimientos y habilidades para trabajar, por cuanto su función debe ser transformadora.

Giroux (2021), en su análisis de la situación actual de las sociedades y el papel de la pedagogía, expone que esta se ha visto involucrada en las prácticas que favorecen la dominación, en la medida que la educación responde a la cultura de los negocios, desconociendo su función fundamental; frente a esta situación, el autor hace un llamado nuevamente para que la pedagogía crítica proporcione los fundamentos teóricos y prácticos con el fin de rescatar la misión de la educación, es decir, su función política y moral de contribuir al desarrollo de los conocimientos y subjetividades en los contextos concretos de las relaciones sociales.

Reconocer el aporte de Freire a la concepción de pedagogía crítica es fundamental. Miranda (2018) expone que los postulados de Freire en muchos casos han sido utilizados desde las conocidas *pedagogías críticas conservadoras o domesticadoras*, las cuales se reducen a la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas centradas en los sujetos o en prácticas en ejercicios democráticos electorales desde los principios de la democracia burguesa; es decir, en estos casos estas prácticas no trascienden el aula y no propician una cultura realmente emancipadora. En ese mismo sentido, McLaren, en su crítica a la pedagogía crítica de la

posmodernidad, a la que califica de encubridora, reconoce la pedagogía crítica de Freire como realmente *transformadora, revolucionaria, anticapitalista* (Miranda, 2018).

También es importante, desde esta mirada crítica a la educación, determinar qué papel juega ésta en la configuración de las sociedades, al respecto resulta importante abordar a Alfaro (2019), quien, a partir de la aproximación al pensamiento de la obra de Foucault, plantea con relación a la escuela que esta es un escenario en el que se experimentan procesos y técnicas relacionados con la microfísica del poder, que incide en las conductas cotidianas. En el estado de hegemonía del discurso de los derechos humanos al servicio de la globalización y el neoliberalismo, se necesitan más que buenas intenciones, se necesita creer que es posible una sociedad más solidaria, justa y en paz. “Lo político se vuelve epistemológico cuando pensar en cualquier alternativa política al estado actual de cosas significa lo mismo que fantasear en contraposición a la factualidad o falsificar en contraposición a la verdad” (De Sousa Santos, 2019, p. 12).

La mirada contextual, como una invitación desde la perspectiva crítica, constituye una respuesta a la homogeneización del proceso educativo. “En el mundo moderno, la escuela fue identificada como el lugar privilegiado para garantizar la reproducción social de las relaciones de dominación” (Bourdieu, 1998, como citó Ruiz, 2022, p. 33). En este sentido, las orientaciones curriculares para la EDH pueden contribuir a develar esas condiciones e identificar precisamente las circunstancias históricas que atraviesa la escuela.

Construir orientaciones curriculares para una EDH requiere de reflexiones que intentan responder a las expectativas contextuales. Al respecto, Sanz Ferramola, Serrano y Sanz García (2021) consideran necesario tener en cuenta el *paradigma de la bioética global* desde la perspectiva *geopolítica del Sur Global*, que rechaza la hegemonía del discurso de los derechos

humanos occidental y como alternativa propone un diálogo horizontal que reconozca la diversidad de múltiples posibilidades, en este sentido, la escuela debe favorecer la identificación de esas singularidades de los sujetos, con mayor razón cuando el propósito es contribuir a la educación en derechos humanos.

La importancia de justificar la necesidad de construir orientaciones curriculares para una EDH, para el contexto colombiano, parte de analizar los fracasos que ha tenido precisamente esta postura hegemónica de los derechos humanos, que no ha resuelto la situación de vulneración de estos. En este caso, el análisis realizado por Jaime-Salas *et al.* (2020), en el cual se exponen los argumentos que demuestran el fracaso del enfoque de *paz liberal*, en la medida que ha favorecido la agudización de la violencia, la violación de los derechos humanos, la sobrestimación de valores como el individualismo, el secularismo y la propiedad privada, frente a la subvaloración de los derechos económicos, culturales, sociales y colectivos.

Al respecto de alternativas que enriquezcan una postura crítica para la EDH, resulta necesario seguir explorando otras miradas, en el contexto cercano latinoamericano, desde donde se identifica una tendencia relacionada con el reconocimiento de las *epistemologías del sur*, al respecto, Sánchez-Antonio (2021), a partir de la crítica de la modernidad y la posmodernidad que son el resultado de la cultura occidental y del capitalismo, propone que, desde las epistemologías del sur, es necesario descolonizar desde un horizonte transmoderno, reconstruir los cimientos éticos-ontológicos de las culturas ancestrales amerindias, descolonizar la educación, fortalecer la educación ambiental transmoderna y poscapitalista; es decir, promover valores alternativos.

El análisis de la categoría relacionada con determinar los criterios en la construcción de orientaciones curriculares para la EDH permite concluir la pertinencia de ubicarse desde una perspectiva crítica, en la medida que se interroga e involucra el contexto, se contempla la

importancia de involucrar a los sujetos que interactúan en los procesos de aprendizaje, se favorecen las relaciones horizontales e intersubjetivas, se ubica en el contexto latinoamericano, se reconocen las contradicciones del discurso hegemónico de los derechos humanos y se exalta el rol del docente y la implicación ética y política de su labor.

3.2.3. Tercera categoría: La EDH como una oportunidad de formar para la ciudadanía intersubjetiva en el contexto colombiano.

Considerar la EDH como una oportunidad de formar para una ciudadanía intersubjetiva en el contexto colombiano, específicamente en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, requiere reconocer las condiciones que lo determinan. Una condición del contexto macrosocial colombiano, que pone en riesgo el reconocimiento de derechos, es el conflicto; por esta razón, indagar sobre cómo se origina, cómo se aborda y cómo se resuelve, es fundamental. Según Galtung (1998), se deben tener en cuenta todos los implicados en el conflicto, los intereses que lo motivan, los valores inconscientes que lo soportan, en este sentido, se destaca la importancia de no aislar el conflicto del contexto, ya que tiene sus raíces en aspectos de la cultura, de las condiciones sociales, económicas e históricas. Es así que abordar el conflicto implica la capacidad de comprender la realidad desde una perspectiva compleja, frente a lo cual la participación de la educación es fundamental. Al respecto, Ríos y Gago (2015) consideran importante resaltar el papel que ha jugado la educación para la paz en procesos de tránsito a situaciones de posconflicto.

Una manera para reconocer las condiciones del conflicto desde el proceso educativo implica una mirada hacia el abordaje desde la escuela de la historia de Colombia, especialmente la educación básica y media. Existe una preocupación creciente, frente al interrogante sobre qué tanto los NNA son formados en el conocimiento de la historia del país, al respecto Hejeile (2022), que hace una aproximación a las diferentes investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza de la

historia en Colombia, a partir del abordaje artículos académicos publicados entre 2016 y 2021, concluye que existe una preocupación ético-pedagógica por los contenidos, métodos y la finalidad de la enseñanza de la historia, especialmente sobre la historia reciente, además sobre la importancia de conectar la enseñanza con la vida cotidiana de los estudiantes, favoreciendo el reconocimiento de los actores educativos como sujetos históricos. Esa mirada constituye una invitación a la EDH, para favorecer el conocimiento de la historia como una manera de auto reconocerse como sujetos de derechos ubicados en un contexto, que mediante la educación pueda comprender las razones de su vulnerabilidad.

Analizar las experiencias en otros escenarios geográficos resulta importante en el proceso de acercamiento al contexto de conflicto e intenciones por superarlo, como es el caso colombiano. Infante Márquez (2013) describe la situación en países como Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, con el propósito de visibilizar experiencias que permitan delimitar un camino útil para el proceso en Colombia. En el mismo sentido, Lederach & Lederach (2014), tras el acercamiento a experiencias de violencia y reconciliación colectiva en diferentes escenarios de África, América Central y Colombia, en que la intención se centró en la fundamentación del concepto de *curación colectiva*, situado entre la construcción individual y colectiva del proceso de reconciliación, se cuestionan la razón por la cual se han desentendido las experiencias de las comunidades en el contexto. La perspectiva común en estos abordajes es considerar la necesidad de hacerlo desde el contexto, de experiencias de reconciliación individual y colectiva, por cuanto en este sentido la escuela juega un papel fundamental.

La superación del conflicto ha sido una preocupación de la sociedad y el Estado colombianos en las últimas décadas; sin embargo, la manera de hacerlo es determinante, pues desde la vista hegemónica occidental del conflicto se ha propuesto la denominada *paz liberal*

liderada por los organismos internacionales como la ONU, en la cual se parte de que la paz la deben garantizar las instituciones de gobierno, mediante la democracia representativa, que debe garantizar la economía de libre mercado; por lo tanto, se fortalece el sistema de seguridad, es decir, constituye un instrumento para robustecer la visión hegemónica del neoliberalismo y la globalización (Pérez de Armiño, 2020). Al respecto, han surgido posturas alternativas y críticas a esa concepción hegemónica de la construcción de paz, como el feminismo, el poscolonialismo y el posestructuralismo, que se apoyan en hechos como el fracaso de la paz liberal y la preponderancia y supremacía de los postulados ideológicos occidentales.

Una alternativa, que favorece una perspectiva de superación del conflicto, constituye empezar por reconocerlo, un paso importante en este sentido para el caso de Colombia es el esfuerzo que realizó la Comisión de la Verdad con la construcción del Informe Final “Hay futuro si hay verdad”, publicado en el 2022, en este informe se establece una serie de recomendaciones agrupadas en ocho ámbitos, entre los cuales se propone el logro de una *cultura para vivir en paz*; este ámbito está directamente relacionado con la educación, específicamente cuando se hace referencia a la *educación para la formación de sujetos que vivan en paz*, cuya tarea fue descrita en las *recomendaciones 62 y 63*, en las cuales se solicita al gobierno, mediante el Ministerio de Educación Nacional, entidades dependientes y con la participación de las comunidades educativas, que se implementen estrategias que contribuyan a ese propósito, con tareas específicas como revisar y ajustar el currículo, definir indicadores de evaluación pertinentes, fortalecer la formación docente, conformar y acompañar redes de los actores educativos, entre otros.

Frente a este panorama, es necesario plantear la razón por la cual la formación de una ciudadanía intersubjetiva es fundamental para el contexto colombiano; pero, antes de proseguir en este caso, es fundamental detenerse a analizar desde qué perspectiva se aborda el concepto de

ciudadanía, porque al hacer una revisión histórica del concepto, la ciudadanía, según Perissé (2010), está relacionada con las diferentes maneras en que la humanidad se ha organizado a través de la historia, y su concepción se ha transformado dependiendo de las circunstancias, ya fueran sociales, económicas o políticas; es decir, se halla condicionada por la jerarquización social, por las relaciones de producción o por quienes ostentan el poder en un contexto determinado.

Al acercarnos al concepto de ciudadanía, es esencial comenzar precisando que, según Marshall y Bottomore (1998), este puede entenderse desde tres dimensiones: la civil, la política y la social. La *dimensión civil* se refiere a los derechos esenciales para la libertad individual, la *dimensión política* abarca el derecho a participar en el ejercicio del poder político, como parte de un cuerpo con autoridad política, o como elector de sus representantes. Por último, la *dimensión social* engloba desde el derecho a la seguridad y a un bienestar económico mínimo, hasta la participación plena en la herencia social y la vida conforme a los estándares predominantes en la sociedad civilizada. Es precisamente el elemento social el que incluye la educación.

Desde la perspectiva histórica del concepto de ciudadanía, Pontigo (2013) describe cómo en las polis griegas esta categoría era excluyente, reservada solo para algunos hombres, ya que no incluía a los esclavos, a los extranjeros, a las mujeres y a los niños; es decir, para los griegos era un privilegio. En el caso de Roma, los criterios para ser ciudadanos evolucionaron con el tiempo; en un inicio estaba determinada por las condiciones de clase, posteriormente se adjudicó el derecho por condiciones de familia y en el contexto imperial fue clave para el éxito de expansión territorial.

Continuando con el análisis de Pontigo (2013), este describe que el Renacimiento fue el periodo en el que empezó a perfilarse la concepción de ciudadanía que hoy reconocemos; es decir, la concepción de persona, la que posteriormente se conoce como la perspectiva antropocéntrica. Sin embargo, fue en la edad Moderna, con la Ilustración, que se consolidó el humanismo y,

finalmente, con la Revolución Francesa se logró la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de 1789, en la que se expresó de manera tácita en el artículo 1º: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Es precisamente esta conquista el punto de partida en el cambio de paradigma en cuanto al concepto de ciudadanía, al menos en teoría.

Una mirada con detenimiento a la consolidación del concepto de ciudadanía en la Modernidad no puede ignorar las tensiones que esto implica, al respecto, Habermas (1999) describe una doble codificación de la ciudadanía en esta época: por un lado, la conquista de los derechos civiles, presupuesto del republicanismo, y, por el otro, el concepto de identidad cultural que presupone una cohesión social implícita en el nacionalismo. Esta dualidad entre republicanismo y nacionalismo ha condicionado el rol de los ciudadanos y por ende la garantía de sus derechos, al contraponer los conceptos de soberanía frente a la autodeterminación, libertad nacional frente a libertad individual, autonomía individual frente a autonomía colectiva, libertad frente al sentido de patriotismo, entre otros; esta última dupla, por ejemplo, tensiona el rol de los ciudadanos en un conflicto entre naciones al poner en peligro su integridad e incluso su propia vida.

Al construir la mirada histórica del concepto de ciudadanía es importante reconocer que generalmente ha estado determinada por coyunturas políticas y económicas, es decir que el rol del ciudadano difícilmente es autónomo. En este sentido, proponer desde la educación fortalecer la construcción de una ciudadanía intersubjetiva requiere resolver la pregunta de cómo hacerlo, y es aquí donde se considera el desarrollo de habilidades de interlocución, o sea, en este caso desde Habermas (1987), el acto comunicativo que busca el entendimiento a partir del uso de la

racionalidad. En la tabla 6 se presentan las características o presupuestos de la acción comunicativa que favorecen la formación para una ciudadanía intersubjetiva.

Tabla 6

Presupuestos de la acción comunicativa desde el enfoque fenomenológico

Finalidad de la comunicación	Condiciones y características
Logro de objetivos y resolución de problemas	✓ Dirigida hacia el logro de un objetivo o la resolución de problemas. ✓ Resuelve consensualmente conflictos surgidos de discrepancias cognitivas.
Consenso y participación	✓ Necesita establecer las condiciones para alcanzar un consenso. ✓ Asegurar condiciones de participación equitativas. ✓ Ocurre entre individuos motivados a hablar sinceramente sobre sus experiencias. ✓ Implica la cooperación social. ✓ Consiste en alcanzar un acuerdo entre individuos competentes lingüística e interactivamente. ✓ Supone que el acuerdo se fundamenta en convicciones compartidas
Responsabilidad y Autonomía	✓ Hay una relación entre responsabilidad y autonomía. ✓ Orienta su acción según pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas, ✓ Permite coordinar acciones sin recurrir a la coerción.
Reconocimiento y Crítica	✓ Posibilita un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez sujetas a crítica. ✓ Debe ser susceptible de crítica. ✓ Reconoce cuándo fallan los intentos de entendimiento.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en Habermas (1987).

Retomando los postulados fundamentales expuestos por Habermas (1987), en la tabla 6 se establecieron cuatro criterios de clasificación en la primera columna, relacionados con las finalidades de la comunicación y en la segunda columna se representan los presupuestos o condiciones necesarias para lograr estos fines. En este sentido, la formación de una ciudadanía intersubjetiva requiere crear escenarios de comunicación que contribuyan al logro de objetivos y a la resolución de problemas; al establecimiento de consensos y participación; a la formación de

principios de responsabilidad y autonomía; y, finalmente, al desarrollo de la capacidad de reconocimiento intersubjetivo y aceptación de la crítica. Precisamente en el contexto de la educación media, a la que está dirigida esta investigación, es necesario generar escenarios propicios mediante un trabajo interdisciplinario e intersectorial.

Los avances al respecto de formación para la ciudadanía están representados en algunos esfuerzos jurídicos y académicos, como es el caso de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional (2004), en los que se consideran las circunstancias de la realidad colombiana y se plantean las alternativas que contribuyen a resolver de manera pacífica los conflictos, favoreciendo la inclusión social y generando espacio de participación, mediante el desarrollo de competencias ciudadanas que tiendan a auspiciar las interacciones armoniosas en los diferentes escenarios sociales, incluyendo las instituciones educativas y las familias.

La conclusión que se puede plantear después del recorrido por la tercera categoría, relacionada con el reconocimiento de la EDH como una oportunidad de formar para la ciudadanía intersubjetiva en Colombia, es que resulta fundamental tener claras las particularidades de contexto, que en este caso está marcado por el conflicto, que constituye el reflejo de la existencia de los diferentes tipos de violencia. Por otro lado, reconocer el llamado a la educación a que desempeñe un papel protagónico en la superación del conflicto, el papel que juega el conocimiento de la historia reciente de Colombia, finalmente, la exaltación de la reconfiguración de la ciudadanía, desde una perspectiva de autonomía, entendida esta como la capacidad del ciudadano de tomar decisiones racionales, de manera individual y colectiva, mediante el desarrollo de habilidades que garanticen la acción comunicativa intersubjetiva.

3.2.4. Cuarta categoría: Pertinencia de abordar las narrativas de los diferentes actores educativos, en el nivel de educación media.

En este apartado resulta importante analizar el punto de encuentro entre la implicación que tiene trabajar desde las narrativas de los actores educativos, en el nivel de educación media; en primer lugar, es relevante presentar las implicaciones al abordar el nivel de educación media desde el marco jurídico y a partir del reconocimiento de la situación de esta en Colombia. Teniendo en cuenta que la población a la cual está dirigida la presente investigación corresponde a estudiantes de los grados 10 y 11 de los colegios públicos del municipio de Chía, departamento de Cundinamarca, es necesario hacer referencia a la Ley 115 de 1994:

Artículo 27. Duración y finalidad. La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

También de manera concreta en la Ley 115 de 1994, se describen los objetivos de la educación media en el artículo 30, literal *g*, “La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”; en este sentido, la presente investigación contribuye de manera directa a la realización de este objetivo en la medida que favorece la capacidad crítica y reflexiva, en este caso relacionada con la EDH en Colombia.

También se realizó una indagación en cuanto al estado de la educación media en Colombia, para lo cual se abordó el trabajo realizado por Celis y Cuenca (2016), en el que se hizo un estudio comparativo sobre la educación media de Colombia con relación a países como Corea del Sur,

Finlandia, Holanda, Japón y Polonia. Al realizar la comparación entre los sistemas nacionales de educación: edad teórica, duración y obligatoriedad de los niveles, se encontró que, respecto a la duración, en Colombia es menor que en el resto; sobre el criterio de obligatoriedad, existen coincidencias en todos los países, ya que en ninguno la educación media es obligatoria; en cuanto al rango edad, hay algunas coincidencias; sin embargo, se empieza y termina a menor edad en Colombia. Con relación a la presente investigación, esta información permite determinar algunas condiciones útiles en el trabajo con los jóvenes de la región.

Otros criterios analizados en el estudio realizado por Celis y Cuenca (2016) estuvieron relacionados con aspectos de los objetivos, requisitos de ingreso, plan de estudios, docentes y articulación con la educación superior, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Tendencias de la educación media técnica según el marco de referencia internacional (puntajes promedio por dimensión)

Dimensión	Colombia	Corea del Sur	Finlandia	Holanda	Japón	Polonia	Promedio 5 países
VIII. Duración	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00
IX. Edad teórica	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00
X. Objetivos	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00
XI. Requisitos de ingreso	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00
XIII. Plan de estudios	0,3	1,0	0,9	0,6	0,8	1,0	0,86
XIV. Docentes	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00
XV. Articulación	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00

Nota. Tomada del trabajo de Celis y Cuenca (2016), acerca de la educación media en Colombia.

Según la tabla 7, Colombia está rezagada en la mayoría de los aspectos analizados. A partir de los hallazgos se proponen algunas recomendaciones; por ejemplo, reglamentación con relación al perfil de formación docente, revisión de la pertinencia de los planes de estudio ya sea técnico o académico, revisión de las estrategias de articulación y revisión en cuanto a la pertinencia de la duración del ciclo de formación. Los hallazgos y recomendaciones obtenidos aportan a la presente

investigación elementos que indican que la educación media requiere reformas que le permitan ponerse a la par de otros países.

Por otro lado, analizar las implicaciones que tiene trabajar procesos de EDH, específicamente con jóvenes, en el caso de la cuarta etapa del plan de acción 2020 a 2024 del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos que está dirigido precisamente a fortalecer el empoderamiento de los jóvenes. Ricoeur (2003), desde sus aportes a la hermenéutica y la filosofía de la interpretación, plantea la importancia de las narrativas como fundamento del reconocimiento de la identidad humana y la comprensión del mundo; en este sentido, las narrativas son fundamentales para la construcción y expresión de la identidad personal y colectiva, en la medida que la vida humana está inmersa en una serie de historias y relatos que dan significado a nuestras experiencias, creencias y valores, dado que por medio de estas podemos dar coherencia y continuidad a nuestra existencia.

Igualmente, abordar las narrativas de los docentes y otros actores educativos implica reconocer la importancia de su participación y del rol determinante en el proceso educativo, especialmente cuando se hace referencia a la formación en derechos humanos. Debe tenerse en cuenta que no basta con *Educar en derechos humanos*, sino que además es muy importante contribuir a *Educar para los derechos humanos*, lo cual implica pasar de la teoría a la práctica, es decir, que los jóvenes no solo tengan los conocimientos sobre los derechos, sino que desarrollen las capacidades y habilidades que permitan empoderarse para que sean sujetos de derecho. Magendzo y Pavéz (2015) consideran que ser sujeto de derechos consiste en conocer sobre los derechos humanos fundamentales y estar preparado para su defensa y promoción, en este sentido, educar para los derechos humanos implica una postura, y el papel del docente no se limita a transmitir conocimientos, ya que, por su rol intelectual, requiere una postura ética y política.

Las conclusiones que se pueden extraer del abordaje de la cuarta categoría, relacionada con la pertinencia de abordar las narrativas de los diferentes actores del nivel de educación media, es reconocer, por un lado, que en esta etapa de desarrollo de formación, los jóvenes tienen la capacidad de participar en la reflexión y análisis crítico de la realidad; por otro lado, este nivel constituye una etapa de finalización de un proceso de formación fundamental, e implica tomar decisiones acertadas con relación al proceso de formación superior, así como para desempeñarse en el ámbito laboral y social. Así mismo, el análisis de las narrativas de los jóvenes permite conocer las expectativas de estos e igualmente reconocer las fortalezas, debilidades e incluso las ausencias de la EDH en la educación media en Colombia. Finalmente, el abordaje de las narrativas de los docentes y otros actores educativos implica reconocer el rol ético y político de estos y que la formación en derechos humanos no es exclusiva de la escuela, sino que es una tarea intersectorial e interinstitucional.

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico que a continuación se expone constituye la estructura que se diseñó para llevar a cabo la investigación y que permitió definir la ruta más pertinente, precisamente en este proceso se estableció el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recopilar datos, analizar información y obtener conclusiones. La definición y organización de este apartado resultó esencial para el proyecto investigativo, en tanto que proporciona una guía sistemática para llevar a cabo el proceso de manera coherente y rigurosa.

El marco metodológico es fundamental para asegurar que los resultados obtenidos sean válidos, fiables y reproducibles, permite establecer las bases teóricas y prácticas para abordar el problema de investigación o los objetivos del proyecto de manera adecuada y responder a las preguntas planteadas. Teniendo en cuenta las características de la investigación, se consideró pertinente hacer un abordaje desde el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método narrativo. En la construcción y validación de los instrumentos se desarrolló dentro de los parámetros de rigor científico; en este sentido se contó con el concepto de aceptación del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás (CEBIC) (Anexo 1); además en el proceso de validación de los instrumentos se tuvieron en cuenta también los conceptos de profesionales a nivel nacional e internacional.

Para el abordaje con los estudiantes se tuvo en cuenta el respeto de los derechos fundamentales, relacionados con la integridad, intimidad, confidencialidad, entre otros, que pudieran verse involucrados en el proceso. De esta manera, en el desarrollo de la investigación, en el segundo objetivo específico, en que se realizó una aproximación a las narrativas mediante historias de vida de los estudiantes, se contó con el acompañamiento de la orientadora escolar de la institución. Por otro lado, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa tiene como

propósito interacciones intersubjetivas de los miembros de una comunidad, en busca de transformaciones sociales, se consideró necesario reflexionar sobre los riesgos implícitos de esta. Al respecto se hizo necesario tener en cuenta el marco jurídico; según la Resolución 008430 de 1993, la categoría a la cual corresponde este estudio se tipifica en el artículo 11, literal a, como una *investigación sin riesgo*.

A partir de la consideración anterior, la confidencialidad es un aspecto determinante y constituyó uno de los compromisos en este proceso de investigación; por lo tanto, se tuvo en cuenta lo establecido en la Ley 1581 de 2012, artículo 4°, *principios para el tratamiento de datos personales*, específicamente el literal h) relacionado con los *principios de confidencialidad*. En ese sentido, se construyó el protocolo de confidencialidad (Anexo 2), y el protocolo de hábeas data (Anexo 3).

Además, teniendo en cuenta que dentro de la población participante figuran estudiantes del nivel de educación media, que por lo general son menores de edad, fue necesaria la toma del consentimiento informado de los padres de familia acudientes responsables (Anexo 4). El procedimiento consistió en enviar el formato del documento a los padres de familia o acudientes que figuran en hoja de matrícula, se aportó original y copia para que los padres y estudiantes conocieran las implicaciones de la investigación. El consentimiento informado se redactó teniendo en cuenta los criterios establecidos en los artículos 14, 15 y 16 de la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, además de las recomendaciones establecidas en el capítulo III artículos 23 al 28 de la misma resolución, como se puede constatar en el respectivo documento.

En el desarrollo del proceso de investigación, en el contexto institucional se contó con el aval del rector de la institución (Anexo 5) y en la etapa municipal en la cual se abordaron las narrativas de los personeros y personeras estudiantiles de los colegios públicos se contó con el aval

de la Secretaría Municipal del municipio de Chía (Anexo 6). En la sección relacionada con técnicas e instrumentos se especifican los criterios tenidos en cuenta en la construcción de cada uno de los instrumentos utilizados en la recolección de datos.

Para el análisis de diferentes datos recolectados con los distintos instrumentos se utilizó el software ATLAS.ti, desde la compilación de los documentos narrativos, la codificación, la organización de códigos, análisis axial y temáticas, hasta la exportación de resultados a manera de redes o de gráficas.

Tabla 8

Proceso de análisis con el software ATLAS.ti

<i>Pasos</i>	<i>Descripción</i>	<i>Acción en ATLAS.ti</i>
<i>1. Importación de datos</i>	Carga los datos cualitativos (textos, entrevistas, notas) en el proyecto.	Usa la función "Importar" para añadir archivos al proyecto.
<i>2. Codificación inicial</i>	Identifica y etiqueta fragmentos de datos con códigos preliminares.	Selecciona fragmentos de texto y aplica códigos utilizando la opción "Codificar".
<i>3. Organización de códigos</i>	Agrupar códigos similares en categorías más amplias.	Utiliza el "Panel de Códigos" para organizar y agrupar códigos en categorías.
<i>4. Análisis axial</i>	Examina las relaciones entre códigos y categorías.	Usa la "Función de Red" para visualizar y explorar conexiones entre códigos.
<i>5. Análisis temático</i>	Desarrolla temas clave basados en categorías y patrones emergentes.	Utiliza el "Explorador de Códigos" para revisar y agrupar fragmentos en temas.
<i>6. Codificación selectiva</i>	Refina y selecciona los temas clave que mejor representan los datos.	Revisa y ajusta temas finales usando la "Matriz de Códigos" para evaluar relevancia.
<i>7. Exportación de resultados</i>	Genera informes y exporta resultados para interpretación y presentación.	Usa la función "Exportar" para obtener informes y gráficos, y comparte hallazgos.

Nota. Tabla diseñada teniendo en cuenta los pasos para el análisis de datos a partir del software ATLAS.ti. Elaboración propia (2024).

Este software se utilizó en el análisis de datos vinculado con el abordaje en el primer objetivo específico, relacionado con el análisis documental a partir del marco jurídico acerca de la

EDH, y también en el análisis de las narrativas de los estudiantes, docentes y otros actores educativos, planteados en el objetivo específico dos.

Para el análisis de los datos obtenidos posterior a la aplicación de los diferentes instrumentos, se tuvieron en cuenta los criterios de análisis cualitativo, en este caso, el análisis narrativo y el análisis temático, ya que son enfoques complementarios en la investigación. En primer lugar, mediante el análisis narrativo se identificó cómo las estudiantes describen y comunican sus experiencias personales a través de relatos. En segundo lugar, el análisis temático permitió identificar patrones recurrentes y temas dentro del contenido textual; se utilizó tanto en el análisis de los relatos y de las historias de vida como en el abordaje en el grupo focal y en las entrevistas con los docentes y otros actores educativos. Combinando ambos, se obtuvo una visión integral que captura tanto la riqueza de las narrativas individuales como las tendencias generales en los datos.

4.1. Paradigma sociocrítico

Antes de adentrarse en la implicación del paradigma sociocrítico en la investigación, se hace necesario precisar el concepto de paradigma, el cual fue integrado al lenguaje científico desde Kuhn, quien empezó a perfilar el concepto, el cual llegó a concebirse como “un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores; y que implica, específicamente, una metodología determinada en la práctica de la investigación” (Sosa, 2003, p. 23), partiendo de esta concepción, se procuró afinar el camino de la propuesta de investigación en el campo de la Educación en Derechos Humanos.

Con base en las ideas anteriores, se tomó como referencia para esta investigación el paradigma sociocrítico, en la medida que su origen mismo está cargado de sentido, pues se remonta a la Escuela Frankfurt, la cual, mediante el desarrollo de la teoría crítica inspirada en un interés

por las transformaciones sociales, muestra siempre la necesidad de cuestionar la idea de progreso liderada por la burguesía y el capitalismo, preocupada por el papel de la educación y del conocimiento, frente al cual considera que “uno de los aspectos más destacados de la tesis de la teoría crítica es la crítica al positivismo científico esforzándose por demostrar que en el proceso de conocimiento mismo se hallaba el origen de la alienación” (Gallego, 2013, p. 138). En esta medida, los fundamentos del paradigma sociocrítico están correlacionados con el interés de resignificar el papel del conocimiento como un camino de emancipación, y no de instrumentalización y control.

Por otro lado, Maldonado (2018) plantea que desde la investigación el paradigma sociocrítico constituye una variedad de procedimientos, reglas, presupuestos y percepciones que constituyen una guía o modelo en el desarrollo de investigaciones y por ende de construcción de conocimiento; es decir, ofrece los fundamentos necesarios que permiten organizar una ruta metodológica coherente. Entre los principios fundamentales del paradigma sociocrítico, según Maldonado (2018), figuran estos: implementa la teoría autocrítica, se cimienta en la transformación social, busca mejorar las condiciones de vida de los habitantes de las comunidades y da respuesta a las problemáticas desde la autorreflexión de los mismos actores del contexto concreto.

Ahora bien, es necesario identificar de qué manera el paradigma sociocrítico se articuló a esta investigación. En este sentido, desde el planteamiento del problema mismo que se inspira en identificar el rol y el compromiso de la escuela en la EDH, en una sociedad en la cual los derechos humanos son vulnerados permanentemente, como se describe en la literatura abordada en el marco teórico y en el estado del arte, en una sociedad que transita por un proceso de posconflicto. Por lo tanto, desde los fundamentos históricos y conceptuales del paradigma sociocrítico, es decir, a partir

la teoría crítica, se plantea la necesidad de las transformaciones sociales, la importancia de la contribución en la solución de las problemáticas de la comunidad desde adentro, desde una postura contextual donde se exalta la importancia de la autorreflexión de los actores.

Teniendo como premisa lo expuesto anteriormente, se estableció una correlación directa con el objetivo general, en la medida que se proponen orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en un contexto determinado, y principalmente para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva. En este sentido, puede identificarse que se articula de manera coherente con la aspiración del paradigma, por cuanto se aporta al mejoramiento de las condiciones de una comunidad desde la perspectiva de los actores mismos. Además, se rescatan las posturas contextuales y críticas que en este caso cuestionan el discurso hegemónico de los derechos humanos.

Una mirada desde Apple (2012) establece varios principios clave del paradigma sociocrítico: en primer lugar, la *crítica de las estructuras de poder*, ya que la educación y la investigación deben examinar y cuestionar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades e injusticias en la sociedad, por otro lado, *reproducción y resistencia*; al respecto se sostiene que las instituciones educativas no solo reproducen las desigualdades sociales, sino que también pueden ser espacios para la resistencia y el cambio social; por consiguiente, la investigación sociocrítica debe explorar cómo las prácticas educativas pueden desafiar las estructuras dominantes y promover la equidad, finalmente, el principio de la *contextualización del conocimiento*, dado que el conocimiento no es neutral, sino que está influenciado por contextos sociales y políticos; el paradigma sociocrítico enfatiza la necesidad de situar el conocimiento en su contexto social para entender cómo se produce y se utiliza.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, integrar el paradigma sociocrítico en la investigación sobre EDH puede enfrentar resistencia, tanto en la indagación sobre prácticas educativas establecidas como en el análisis de procesos de interacción entre los diferentes actores educativos. Por otro lado, este enfoque ofrece la posibilidad de fomentar una comprensión profunda y crítica de los derechos humanos, cuestionar y mejorar prácticas educativas, y empoderar a los estudiantes para que se conviertan en defensores activos de los derechos. Estas ideas subrayan la importancia de un enfoque crítico que no solo describa las realidades sociales, sino que también busque activamente transformar las condiciones que perpetúan la desigualdad.

4.2. Enfoque cualitativo

Ahora bien, en cuanto al interrogante que planteamos sobre qué enfoque se debe utilizar, es necesario precisar que también al respecto existen diferentes posturas. Según Sosa (2003), algunos de los elementos a tener en cuenta cuando se elige un enfoque de investigación se refieren a la manera de seleccionar los datos y el tratamiento que se hace de estos, y concluye que la investigación puede acudir a dos enfoques generales: el cuantitativo y el cualitativo. Frente a la utilización de uno u otro enfoque, han existido controversias profundas; desde las posturas positivistas se plantea la “incompatibilidad de enfoques”, otros aceptan la “diversidad de enfoques”, algunos coinciden con “la diversidad complementaria de enfoques” y, por último, la perspectiva más reciente es la que plantea la “unidad metodológica”; desde esta postura se considera que la investigación educativa está más próxima al enfoque cualitativo, aunque no se pueden descartar los otros.

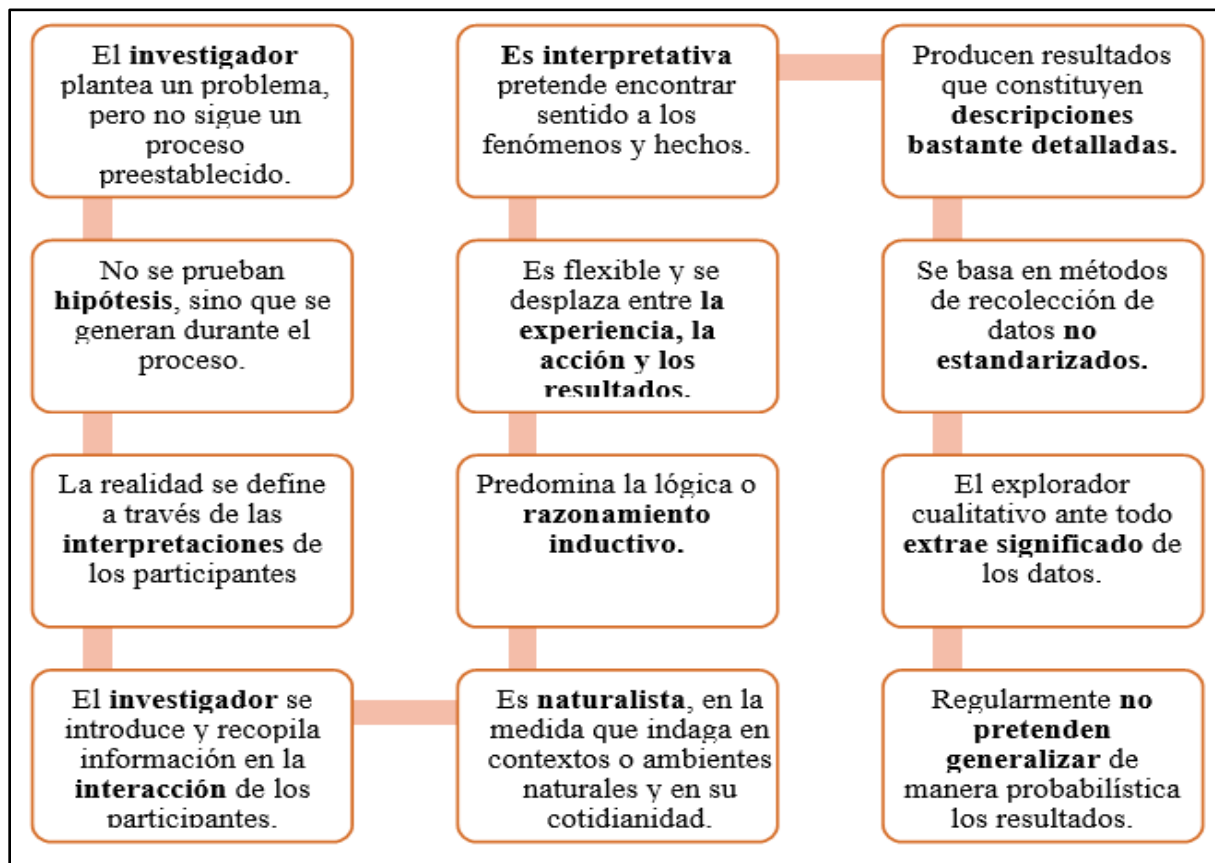
El enfoque cualitativo constituye el camino que permite favorecer los estudios sociales que involucran sujetos, en la medida que aportan elementos producto de las interacciones humanas, y a su vez, mediante la comunicación, permiten rastrear las ideas, concepciones, percepciones; en

este sentido, se consideran “los actos de habla constatativos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo [...]” (Habermas, 1999, p. 36). La interrelación entre la postura de Habermas y el enfoque cualitativo radica en que las dos se centran en la comprensión mutua, el diálogo en contextos sociales específicos, y permiten explorar cómo las personas construyen significado a través del diálogo; sus experiencias y perspectivas priorizan la interacción significativa y fomentan una visión más profunda y auténtica de las realidades estudiadas. Estas consideraciones fueron fundamentales en la identificación de percepciones en las narrativas de los diferentes actores educativos participantes.

Desde el enfoque cualitativo, el rol del sujeto investigador frente al sujeto investigado tiene unas condiciones particulares; por tanto, no es pertinente utilizar una “estrategia inflexible y anacrónica que considera únicamente el aspecto medible, externo y/ o consciente de los fenómenos sociales. Se ignorará el papel que juegan las significaciones, organizadas como ideologías, en los discursos y en las prácticas sociales” (Serbia, 2007, p. 127). Para identificar la correlación del enfoque cualitativo es necesario señalar algunas de sus características fundamentales, las cuales se representan en la figura 13.

Figuras 13

Características fundamentales del enfoque cualitativo



Nota. Elaboración propia (2023), basada en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Teniendo en cuenta las características del enfoque cualitativo que se describen en la figura 13, resulta importante analizar que el papel del investigador es determinante por cuanto se involucra, conduce, orienta e interpreta, es sujeto de la investigación, debe garantizar el carácter natural de los contextos de investigación y debe tener la capacidad de extraer significados que constituyan una interpretación confiable de los hechos, del contexto y los actores participantes. La correlación del enfoque cualitativo con la presente investigación radica en que la problemática y los objetivos son de corte social, específicamente pertenecen al ámbito educativo.

4.3. Método: investigación narrativa

En este apartado se resuelve la pregunta ¿cuál es el método más adecuado? Para responder es necesario que esté en sintonía con el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo. Los métodos constituyen una variedad de procesos organizados que buscan “orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad. Su utilidad consiste en que tienden al orden para convertir un tema en un problema de investigación y llevar a cabo la aprehensión de la realidad” (Aguilera, 2013, p. 86). Con este propósito, identificar el método más pertinente es indispensable a la hora de desarrollar un proceso investigativo, debido a que este determina los senderos que se deben recorrer.

Atendiendo a mantener la coherencia con el proceso investigativo, se decidió utilizar el método de investigación narrativa; según Blanco (2011), la narrativa en la investigación en el campo de las ciencias sociales es fundamental, en la medida que describir o narrar no solo es actividad permanente, sino que constituye un proceso, es decir, un método. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños narrativos buscan analizar unas secuencias de situaciones, procesos o fenómenos que involucran sentimientos, pensamientos e interpretaciones, mediante relatos de los protagonistas. En este sentido, fue pertinente ya que favoreció el acercamiento a experiencias de vida de los sujetos, desde una mirada contextual y crítica de una problemática determinada.

Las consideraciones pertinentes para implementar una ruta de investigación narrativa pueden ser: tener en cuenta las experiencias individuales, colectivas y sociales de los participantes, incluir una organización cronológica de los hechos, vincular el contexto de acuerdo a la problemática abordada, conservar el lenguaje original de los participantes, contar con diferentes fuentes de datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, desde este método se

exalta el valor de las voces de los sujetos, por lo cual el rol del investigador es fundamental, ya que este debe tener sensibilidad para escuchar, para establecer interacciones intersubjetivas empáticas, no implicar sus posturas y mantener la neutralidad.

La investigación narrativa contribuye a reconocer, a partir de las historias individuales, las construcciones sociales que se pueden gestar en una comunidad, en una familia, en un contexto determinado, ya que las narraciones son la manera como los sujetos expresan lo que socialmente han construido: unas maneras de ver una realidad. Según Bolívar (2012), la narrativa “no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (p. 5).

Por otra parte, la investigación narrativa en ciencias sociales tiene sus raíces en el *giro hermenéutico* desarrollado alrededor de la década del setenta. Este implica un cambio en el paradigma de investigación en la medida que reconoce la interpretación como un elemento central en la producción de conocimiento, es este sentido se fundamenta en la idea de que la realidad no es objetiva y preexistente, sino que está construida por medio de la interpretación subjetiva y contextualizada de los actores sociales. “Según Gadamer, el pensamiento occidental se habría obstinado en desconocer esta evidencia al pensar la relación entre el pensamiento y el mundo sin ver en el lenguaje mismo la condición de esa relación” (Grondin, 2018, p. 172). La implementación del método narrativo reivindica el papel del lenguaje en la construcción de conocimiento científico, a partir de los relatos de las situaciones cotidianas de los sujetos.

Es pertinente considerar que la interrelación entre el paradigma sociocrítico y el método narrativo se fundamenta precisamente en el compromiso de la investigación situada, preocupada por las transformaciones sociales, al igual que en el enfoque cualitativo, el cual tiene como foco las interacciones intersubjetivas en contextos concretos. Según Chase, Denzin y Lincoln (2015), la

investigación narrativa puede contribuir a generar una agenda de cambio social y puede movilizar en contra de las injusticias sociales constituyéndose en un instrumento de denuncia.

La razón comunicativa, a diferencia de la razón instrumental que se enfoca en la autopreservación sin cuestionar, se basa en el diálogo y la interacción entre las personas para construir y mantener una realidad compartida (Habermas, 1987, p. 507). Este enfoque, que contempla la acción comunicativa como una manera de superar la razón instrumental, al igual que el paradigma sociocrítico, no acepta pasivamente las estructuras existentes, sino que busca entender y transformar las dinámicas de poder y las desigualdades sociales. Ambos enfoques resaltan la importancia de la participación activa de los sujetos, la reflexión crítica en la creación de significados; en este sentido, el método narrativo complementa estas perspectivas al centrarse en cómo las historias personales revelan y construyen la comprensión de la realidad.

La pertinencia de la implementación del método de investigación narrativa en la presente investigación se fundamenta en el reconocimiento del diálogo y la narrativa como esenciales para comprender y transformar la realidad. Por esta razón, se considera que este método, en primer lugar, constituye las maneras de identificar las interpretaciones de los sujetos de sus contextos, en este caso, para identificar los desafíos y oportunidades de la EDH; en segundo lugar, favorece las interacciones intersubjetivas empáticas de confianza y comunicación, propicias en la construcción de un currículo para la EDH; en tercer lugar, identifica a través de las experiencias cómo se ha configurado la construcción social de la realidad con relación a la concepción de derechos humanos; y finalmente recurre a la interpretación subjetiva y contextualizada de los actores mediante el lenguaje, con lo cual recupera el valor del relato como base fundamental en la construcción de conocimiento.

4.4. Técnica e instrumentos de investigación

En este apartado se describen las técnicas e instrumentos que se utilizaron para acceder a la información necesaria para el alcance de los objetivos propuestos; así se describe en la tabla 9, en la cual se presenta el diseño metodológico, que incluye pregunta, objetivos, técnicas e instrumentos implementados en el proceso de investigación.

Tabla 9

Diseño metodológico: pregunta, objetivos, técnicas e instrumentos de investigación

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Técnica	Instrumento	A quién aplica
¿Qué orientaciones curriculares pueden afrontar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva?	Construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva.	Objetivo 1: Reconocer en las políticas públicas los lineamientos para la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media en Colombia.	Análisis documental	Matriz de análisis de documentos. ATLAS.ti	- Análisis de 10 documentos del contexto mundial, relacionados con la EDH. - Análisis de 8 documentos del contexto de América Latina, relacionados con la EDH. - Análisis de 10 documentos del contexto nacional, relacionados con la EDH.
		Objetivo 2: Identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca.	Historias de vida (Etapa institucional) Grupos focales (Etapa municipal) Entrevista semiestructurada. (Etapa municipal)	- Cuestionario semiestructurado para construcción de historias de vida. - Matriz de análisis de historias de vida. - Guía semiestructurada para la sesión de grupos focales. - Matriz de análisis de resultado de entrevista de grupos focales. - ATLAS.ti	- Abordaje exploratorio con 93 estudiantes y análisis de 15 historias de vida de estudiantes focalizados de educación media en la esfera institucional. - Abordajes con un grupo focal, conformado por 10 personeros estudiantiles de colegios públicos del municipio de Chía. - Aplicación de una entrevista semiestructurada con 7 actores educativos de diferentes colegios municipales.
		Objetivo 3: Realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH en el nivel de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca para la formación de una ciudadanía intersubjetiva.	Triangulación de datos	- Matriz para la triangulación de datos. - Formato de diseño de orientaciones educativas. - ATLAS.ti	- Secretaría de Educación de Chía. (2021). Plan Educativo Municipal. - Institución Educativa Oficial La Balsa, Proyecto Educativo Institucional PEI.

Nota. Elaboración propia (2023)

Para la selección de las técnicas que se exponen en la tabla 9, se tuvo en cuenta que correspondiera al paradigma, al enfoque y al método de manera pertinente. Cuando se hace referencia al concepto de *técnicas de investigación*, se considera que son “dispositivos auxiliares que permiten la aplicación del método por medio de sus operaciones prácticas, concretas y adaptadas a un objeto bien definido, pues se sitúan a un nivel de relación aplicada a la realidad empírica” (Ander-Egg, 1995, citado por Cerón, 2006, p. 219); es decir, las técnicas constituyen un puente entre el método y el contexto concreto de la experiencia investigativa.

Por su parte, los instrumentos constituyen las herramientas que hacen posible implementar una técnica determinada. Según Bandalos (2018), estos son indispensables en el proceso investigativo, debido a que facilitan el registro de los fenómenos observados, simplifican el seguimiento y el control, favorecen la sistematización de los procesos, contribuyen al mejoramiento de la precisión, permiten identificar fenómenos emergentes y hacen posible la aplicación y verificación de los procesos.

4.4.1. Técnica: historias de vida

La primera etapa de la investigación, la cual corresponde al alcance del segundo objetivo específico, se desarrolló en dos fases; la primera correspondió al contexto institucional, es decir, en el interior del colegio público del municipio de Chía en el cual me desempeñé como docente; los estudiantes participantes fueron del nivel de educación media. Mientras tanto, la segunda fase correspondió al nivel municipal, en la cual participaron los personeros estudiantiles de los colegios públicos y algunos actores educativos; de esta manera se ajustó al enfoque “las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 524).

Teniendo en cuenta las condiciones anteriores, en la fase institucional se aplicó la técnica de *historias de vida*, propia del enfoque cualitativo y muy pertinente dentro del método narrativo. Esta técnica requiere que el investigador transcriba y analice el relato de la vida de los participantes. Según García (1995), lo que se busca con esta técnica es representar la cotidianidad de un individuo o un grupo durante un tiempo determinado, identificar las características sociales y personales significativas de los participantes y establecer las secuencias o etapas de vida de las participantes relacionadas con su entorno familiar y social.

El trabajo investigativo a partir de historias de vida es considerado una técnica muy completa, gracias a que se puede acudir a documentos complementarios que fortalezcan los hallazgos y les den más validez científica. Según García (1995), puede abordarse de tres maneras diferentes. En primer lugar, a partir de análisis de historia de vida total; en este caso el investigador analiza todos los momentos de la vida de una persona. En segundo lugar, desde el rastreo a un tema específico, donde el investigador analiza a partir del relato las implicaciones de este. Finalmente, la biografía elaborada por el investigador, mediante el diseño de biogramas, diarios, cartas, entre otros. En esta etapa de la investigación se acudió a historias de vida, desde el rastreo a un tema específico, en este caso los derechos humanos, que está relacionado con las categorías de análisis de la investigación.

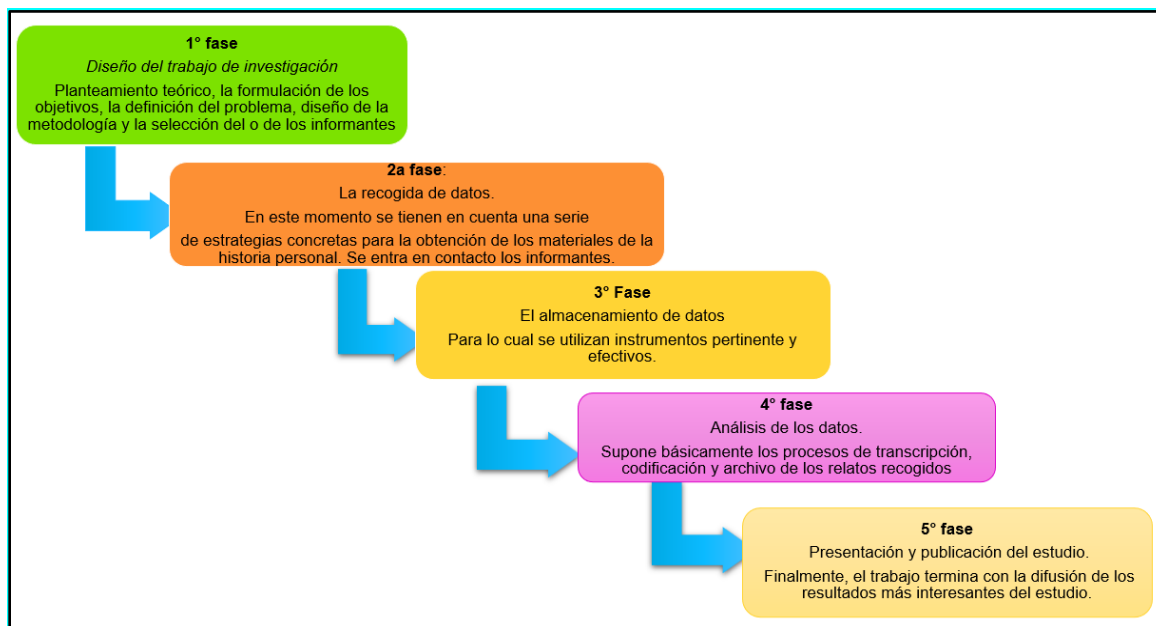
El potencial de las historias de vida en el proceso de investigación radica en que permite un acercamiento genuino a los sujetos participantes, de manera que favorece la comunicación intersubjetiva. “El relato biográfico sirve como un interesante espejo donde se reflejan los cambios y sucesos sociales e históricos, las transformaciones históricas que se producen en el conjunto de una comunidad” (García, 1995, p. 52). Esta implicación y relevancia que adquiere el sujeto

participante favorece la mirada desde la perspectiva crítica que se fundamenta en el rescate del papel protagónico de los sujetos que interactúan en el proceso de aprendizaje.

La elaboración de las historias de vida como técnica de investigación debe responder a un proceso que requiere organización, de manera que realmente se integre a los propósitos de investigación; por lo tanto, es importante destacar algunos procedimientos o fases, que se representan en la figura 14.

Figuras 14

Fases para trabajar con historias de vida



Nota. Elaboración propia (2023), basada en García (1995).

En la figura 14 se puede ver que la selección de historias de vida no es un ejercicio al azar, por tanto, requiere de planeación, de verificación de la congruencia con los componentes de la investigación, como se describe en la primera fase; por otro lado, en la segunda fase, relacionada con la aproximación a los sujetos participantes, permitió considerar que los estudiantes del nivel de educación media son los informantes más apropiados. Entre tanto, en la tercera fase se diseñaron

los instrumentos, es decir, los cuestionarios que orientaron la construcción de las historias de vida y la matriz de recolección de la información, que posteriormente fueron analizadas en la cuarta fase y presentadas mediante informe en la quinta fase.

4.1.1. Instrumento: guía para construcción de historia de vida

Este instrumento fue construido teniendo en cuenta que la intención es el rastreo a un tema específico, para lo cual se tuvo en cuenta la narración de la vida de los estudiantes en diferentes etapas de esta, en diferentes contextos; se buscó identificar el reconocimiento de los derechos humanos en el contexto social, familiar y escolar de los participantes.

Las preguntas dirigidas a indagar sobre el contexto familiar y social se centraron en conocer las características, las experiencias e interacciones, las condiciones socioeconómicas, políticas e históricas que determinan la percepción como sujetos de derechos y constituyen el acervo cultural con el cual los niños, niñas y adolescentes llegan a la escuela. Por otro lado, las preguntas que indagaron por el contexto escolar pretenden ahondar en el reconocimiento de las características de las interacciones entre los diferentes actores de la escuela, la reciprocidad entre el discurso y las prácticas y los conocimientos sobre los derechos humanos, entre otros aspectos.

En cuanto a las preguntas que componen la guía para la construcción de las historias de vida, tienen como propósito rastrear el reconocimiento de los derechos, las percepciones sobre los derechos humanos, las interacciones en los diferentes espacios donde el estudiante participa, en unas condiciones particulares del contexto colombiano. El instrumento para la construcción de las historias de vida (Anexo 7) se organizó de la siguiente manera: en un primer componente se buscó identificar datos básicos de tipo personal y familiar, luego se orientó para que, mediante relatos, se describiera cómo las condiciones económicas, políticas y sociales determinan la situación familiar y personal, en cuanto al reconocimiento de derechos. Finalmente, se pidió que relataran

de qué manera, en el contexto escolar, se contribuye a la formación como sujeto de derechos y el tipo de interacciones que favorecen o no la cultura de los derechos humanos.

4.4.2. Técnicas: grupos focales y entrevista semiestructurada

En la segunda fase, correspondiente al contexto municipal, en el alcance del segundo objetivo específico, relacionado con la identificación de los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos, se realizó el abordaje mediante el trabajo con un grupo focal, compuesto por los personeros estudiantiles de los colegios públicos del municipio.

Se consideró que la técnica de investigación pertinente para el alcance de este objetivo era el grupo *focal*, ya que puede aportar a la investigación narrativa, en consonancia con el enfoque cualitativo y el paradigma sociocrítico. Al respecto, Arias y Alvarado (2015) plantean que en la investigación narrativa se utilizan diferentes técnicas, dentro de las cuales se pueden encontrar las autobiografías, diarios de campo, entrevistas narrativas, videos, entre otras. Aunque no hace referencia de manera explícita a los grupos focales, esta técnica permite, a partir de una entrevista grupal, identificar las experiencias de los sujetos en un contexto determinado, en este caso en su experiencia escolar frente a los procesos de EDH.

La técnica de *grupos focales* se centra en la recolección de datos mediante la interacción grupal; se basan en la idea de que las interacciones y las discusiones grupales generan conocimiento, revelan percepciones, actitudes y experiencias de los participantes sobre las ideas de los demás. Las interacciones que se establecen en los grupos focales pueden ser el resultado de reflexiones individuales, historias de vida, autobiografía, las cuales, a su vez, según Hernández y Rifà (2011), rescatan la importancia de la reflexividad sobre las experiencias de los sujetos como fuente de conocimiento.

Los grupos focales constituyen además un escenario fundamental en la resolución de conflictos, un escenario para poner en común experiencias individuales a partir de historias de vida, mediante las cuales se expresan sentires y visiones de los sujetos, que al ser compartidas favorecen los procesos de deliberación en casos de resolución de conflictos (Ellis, 2014). En este sentido, los grupos focales tienen gran utilidad cuando lo que se pretende es identificar percepciones, puntos de vista de los sujetos en contexto y circunstancias concretas.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas en la investigación cualitativa se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad, ya que el principio y el final no están predeterminados y pueden llevarse a cabo en varias etapas. Las preguntas se ajustan al ritmo y las respuestas del participante, de modo que permiten una conversación más anecdótica y amistosa, en la cual el entrevistador comparte la dirección de la entrevista con el entrevistado. Esta técnica considera que el contexto social del entrevistado es crucial para interpretar los significados y adapta la comunicación al lenguaje y normas del participante. Las preguntas son abiertas y neutrales, diseñadas para obtener perspectivas detalladas y auténticas en el lenguaje del propio participante (Hernández *et al.*, 2014).

Las entrevistas semiestructuradas resultaron pertinentes en el abordaje con docentes y otros actores educativos, debido a su capacidad para explorar de manera profunda y flexible las experiencias y perspectivas de los participantes. Su aplicación facilitó establecer una comunicación espontánea, ir ajustando y guiando la conversación, de acuerdo con los abordajes y temas de relevancia según el entrevistado; sin perder la rigurosidad, resultó una experiencia muy enriquecedora. El fomentar un diálogo abierto favoreció la obtención de datos detallados y auténticos sobre cómo se identifican condiciones propias del contexto social y familiar de los

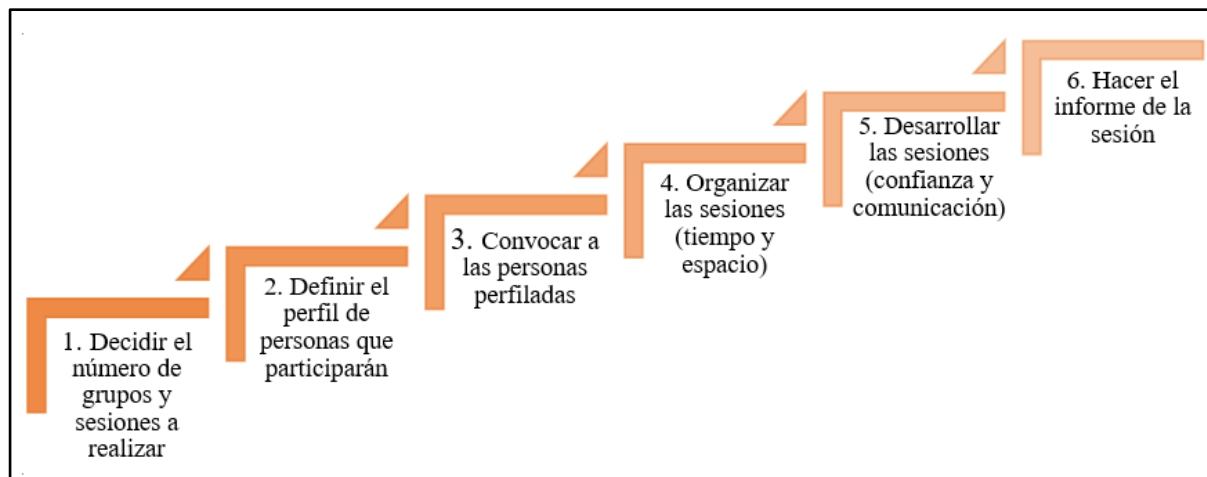
jóvenes; además, qué desafíos y oportunidades desde el rol del entrevistado, ya sea docente, directivo u orientador, entre otros, identifican frente a la EDH.

4.1.2. Instrumentos: guía semiestructurada para la sesión de grupo focal y para entrevista con otros actores educativos

En la implementación de la técnica de los grupos focales, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) recomiendan tener en cuenta algunos pasos para realizar las sesiones de grupo como se describen en la figura 15.

Figuras 15

Pasos para organizar las sesiones de los grupos focales



Nota. Elaboración propia (2023), basada en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

La recomendación es seguir el procedimiento expuesto en la figura 15 el desarrollo de los abordajes en el grupo focal. Los instrumentos necesarios útiles para realizar las sesiones de los grupos focales pueden ser diversos; sin embargo, lo más importante es la organización de una *guía temática* o plan de trabajo que debe ser diseñada por el investigador de acuerdo con el tema e interés de la investigación.

La relevancia de los grupos focales en la investigación cualitativa se debe a la posibilidad de explorar en profundidad percepciones y opiniones de los participantes. Las características fundamentales de esta técnica incluyen su habilidad para fomentar la interacción y el debate grupal, lo cual permite revelar ideas y perspectivas complejas que podrían no surgir en entrevistas individuales. Además, los grupos focales ofrecen eficiencia al posibilitar la recolección de datos de múltiples participantes en una sola sesión, y son versátiles para aplicar en diversos contextos y temas; esto facilita la generación de nuevas hipótesis y una comprensión contextualizada de los fenómenos estudiados (Hernández *et al.*, 2014).

Con base en estos planteamientos, se consideró pertinente seleccionar la técnica de *grupo focal* para abordar a los personeros y personeras estudiantiles, en el alcance del segundo objetivo específico, debido a que, en primer lugar, el rol de liderazgo que tienen estos jóvenes en cada una de las instituciones les permite un mayor conocimiento de las condiciones del contexto escolar; segundo, por la posibilidad de convocarlos en un espacio común, y, tercero, la afinidad en cuanto al cargo, edad, contexto, favoreció la comunicación asertiva y empática. Por otro lado, la pertenencia de estos jóvenes al nivel de educación media garantiza una mirada más objetiva de la realidad, ya que su recorrido en la educación básica les aporta elementos de análisis que les permiten tener una visión completa del proceso.

En el instrumento utilizado en la sesión con el grupo focal (Anexo 8) se incluyeron preguntas que, en un primer momento, permitieron una aproximación a algunas condiciones del contexto personal y familiar de los estudiantes, y además se consideraron tres abordajes amplios: el primero relacionado con la identificación de las percepciones sobre las prácticas educativas relacionadas con la EDH, o la aproximación a esta. El segundo, vinculado con la percepción sobre cómo las interacciones entre los diferentes actores educativos que intervienen en el espacio escolar

favorecen o no la *cultura de derechos humanos*. Finalmente, el tercero buscó identificar qué desafíos y oportunidades reconocen los jóvenes en el espacio escolar frente a la EDH.

En el instrumento utilizado para la entrevista con docentes y otros actores educativos (Anexo 9) se incluyeron preguntas referidas a la experiencia desde el rol de cada participante, la antigüedad en el municipio y la percepción en cuanto a las políticas, prácticas e interacciones enlazadas con la EDH, en el contexto escolar. En ese sentido, se interrogó sobre cómo las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto social y familiar de los jóvenes repercuten en el reconocimiento de estos como sujetos de derechos. Por otro lado, cómo las políticas y programas del municipio han favorecido una EDH adecuada para las necesidades del contexto. También se buscó indagar acerca de cómo las prácticas educativas, las iniciativas y los proyectos transversales en las instituciones escolares promueven la EDH. Además, se indagó en qué medida las interacciones en el entorno escolar reflejaban una *cultura de derechos humanos*. Finalmente, se buscó determinar los principales desafíos y oportunidades que ellos identifican al respecto.

4.4.3. Técnica: análisis documental

Frente al primer objetivo específico planteado, con el que se buscó reconocer en las políticas públicas los lineamientos que promueven la Educación en Derechos Humanos en la Educación Media en Colombia, se consideró utilizar la técnica de *análisis documental* y el diseño como instrumento de la *matriz de análisis de documentos* para su ejecución.

Según Peña Vera & Pirela Morillo (2007) el análisis documental es una técnica, en la medida que consiste en un proceso utilizado como medio organización y representación del conocimiento expuesto en los documentos, la utilidad, es facilitar el análisis de gran cantidad de información. Las técnicas documentales son utilizadas para la identificación, acopio y análisis de

documentos conectados con la problemática abordada, cuando no es posible adquirir la información de las personas directamente, sino que corresponde, por ejemplo, a los marcos jurídicos y normativos de la temática, en este caso, sobre la EDH.

En las investigaciones de enfoque cualitativo se pueden abordar documentos escritos que, según Berenguera et al. (2014), “se suelen considerar como fuente de datos muy variados: leyes, normas, contratos, correspondencia, proyectos de trabajo, memorias, informes, diarios, películas, fotografías, dibujos y apuntes de personas implicadas, etc. Los documentos suelen clasificarse en oficiales y personales” (p. 126). En la presente investigación, para el alcance del segundo objetivo específico se abordaron documentos oficiales.

El sentido del análisis de documentos oficiales que corresponden a los emitidos por organizaciones estatales tuvo como finalidad identificar cuáles son los marcos jurídicos que soportan las prácticas en EDH en las instituciones educativas de carácter oficial en el contexto de la investigación. En el momento del análisis documental fue muy importante tener claros los criterios de análisis; por lo tanto, el uso de macrorreglas es fundamental, pues, según Peña y Pirela (2007), constituye una herramienta metodológica para identificar la macroestructura del documento; la importancia de las macrorreglas facilita la comprensión, almacenamiento reconocimiento de los discursos, además de su naturaleza organizadora, lo cual facilita la unificación de las proposiciones.

El análisis documental del marco jurídico de los Derechos Humanos (EDH) en Colombia se consideró esencial en esta investigación, en la medida que este análisis proporciona una comprensión detallada de las leyes y normativas que determinan las posibilidades, rutas o lineamientos para la EDH en el contexto escolar. Además, facilita el análisis de cómo estas leyes se traducen en prácticas concretas y si se están cumpliendo los objetivos previstos. Al examinar el

discurso jurídico y su impacto, se pueden detectar las brechas entre las disposiciones legales y la realidad de su implementación, lo que ofrece una base para la identificación de los desafíos y oportunidades que existen en el contexto concreto, en este caso en el nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía.

En la investigación sobre la narrativa acerca de las prácticas sobre EDH en el contexto escolar, una mirada desde el marco jurídico permite identificar la distancia entre la teoría y la práctica, es decir, hace factible una evaluación crítica de cómo se perciben y experimentan las leyes en la práctica, a fin de identificar desafíos y obstáculos en su implementación. Así, el análisis documental no solo contextualiza el marco legal, sino que también aporta elementos a la discusión crítica sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia.

4.4.4. Instrumento: matriz de análisis de documentos

La importancia de tener un instrumento que optimice la aplicación de una técnica de investigación favorece la relación entre tiempo y eficacia y así mismo garantiza mayor rigurosidad en la recopilación de la información, en el análisis y en la obtención de resultados. Para el análisis de los documentos relacionados con las políticas de EDH, se decidió utilizar una matriz de macrorreglas; el concepto de *macrorreglas* se entiende como “las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto” (Van Dijk, 1980, citado por Vela, 2017, p. 21).

Para el análisis de los documentos en la presente investigación, se diseñaron diferentes instrumentos que se incluyen en cada uno de los abordajes, tanto en el análisis de los documentos en el contexto mundial como en el ámbito regional de América Latina, y también los documentos analizados en el contexto colombiano. La elaboración de estos instrumentos de análisis de los

diferentes documentos implicó aplicar estrategias de comprensión; se privilegiaron aspectos relacionados con cobertura de marco legal, y en el análisis se focalizaron los objetivos planteados, los principios, conceptos, acciones, contextos y responsables de la EDH.

4.4.5. Técnica: triangulación de datos

Frente al tercer objetivo específico planteado, que consistió en realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH en el nivel de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para la formación de una ciudadanía intersubjetiva, se consideró pertinente utilizar la técnica de *triangulación* y el diseño como instrumento es *una matriz de triangulación* para su desarrollo.

La triangulación es una técnica que permite contrastar información; al respecto, “la indagación cualitativa posee una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 464). De esta manera, la triangulación constituye una forma de describir cómo el investigador procura encontrar convergencias en la información recolectada, lo cual le permite corroborar una hipótesis o responder a una pregunta de investigación.

La triangulación puede ser entendida desde tres perspectivas, según Valdés (2006), en primer lugar, permite analizar un fenómeno desde diferentes ángulos, métodos, teorías, autores, entre otros; en segundo lugar, desde la naturaleza metodológica, la triangulación se reconoce como un componente esencial en un conjunto de procesos, constituyendo una exigencia de rigurosidad en la investigación cualitativa; y en tercer lugar, también puede ser vista como una herramienta o

técnica que proporciona consistencia a los resultados de una investigación. Es decir, el criterio de rigurosidad científica en la investigación requiere de la triangulación.

Según Okuda y Gómez (2005), la triangulación se clasifica según su aplicación. Si el objetivo es comparar los resultados cuando se utilizan diferentes métodos en el análisis de un mismo tema o fenómeno, se considera que es una *triangulación de métodos*; por otro lado, cuando el análisis del fenómeno es abordado por diferentes personas, se considera *triangulación de investigadores*; cuando lo que se contrasta son diferentes teorías sobre un mismo fenómeno, se considera *triangulación de teorías* y, finalmente, cuando se aplica para comparar y verificar los datos recolectados en diferentes etapas con diferentes métodos, se considera *triangulación de datos*.

En el caso de la presente investigación, para el alcance del tercer objetivo se aplicó la técnica que permitió comparar y verificar los resultados obtenidos en el primer objetivo específico relacionado con el reconocimiento, en las políticas públicas, de los lineamientos para la Educación en Derechos Humano, frente a los datos obtenidos en el desarrollo del segundo objetivo específico que consistió en la identificación de los desafíos y oportunidades de la EDH, a partir del análisis de diferentes actores. En este sentido, la técnica pertinente fue la *triangulación de datos*.

4.4.6. Instrumento: matriz para la triangulación de datos

El instrumento adecuado para el ejercicio de triangulación fue una *matriz de triangulación de datos*; para la construcción de esta se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Cabrera (2005), quien plantea la importancia de establecer criterios como la *pertinencia*; es decir, considerar solo los datos que sean coherentes con el problema de investigación; igualmente, el criterio de *relevancia*, que consiste en encontrar en las respuestas los aspectos que por su

recurrencia o por su asertividad respondan de manera acertada a la pregunta y al tema de investigación.

El ejercicio de triangulación se desarrolló mediante la elaboración de tablas, con las cuales se buscó correlacionar, en primer lugar, los hallazgos en cuanto a condiciones del contexto social y familiar de los jóvenes, obtenidos a partir de los abordajes en las narrativas, frente a los desafíos y oportunidades identificadas y las políticas que responden y ofrecen los marcos para sus abordajes. En segundo lugar, los hallazgos en cuanto al análisis de las prácticas e interacciones frente a los EDH en las instituciones educativas, frente a los desafíos y oportunidades desde el ámbito político administrativo y las políticas que una vez más constituyen marcos de referencia, posibilidades de rutas para el abordaje de aquellos.

4.5. Criterios de selección de los participantes

La investigación estuvo dirigida al nivel de educación media del municipio de Chía. Para poder acceder a los estudiantes de las instituciones públicas del municipio, se consideró organizar el proceso como se representa en la figura 16.

Figuras 16*Estrategias de abordaje de la población participante*

Nota. Elaboración propia (2024).

La cobertura y alcance de la investigación que se representa en la figura 16 consideró dos fases de intervención. La primera en el contexto institucional con estudiantes del nivel de educación media, con un abordaje exploratorio con 93 estudiantes y el análisis de 15 historias de vida. La segunda fase, a nivel municipal, mediante el trabajo con un grupo focal, conformado por 10 personeros y personeras estudiantiles, y la aplicación de una entrevista semiestructurada a 7 actores educativos (4 docentes, un directivo docente, una orientadora escolar y una exalumna líder juvenil) del municipio.

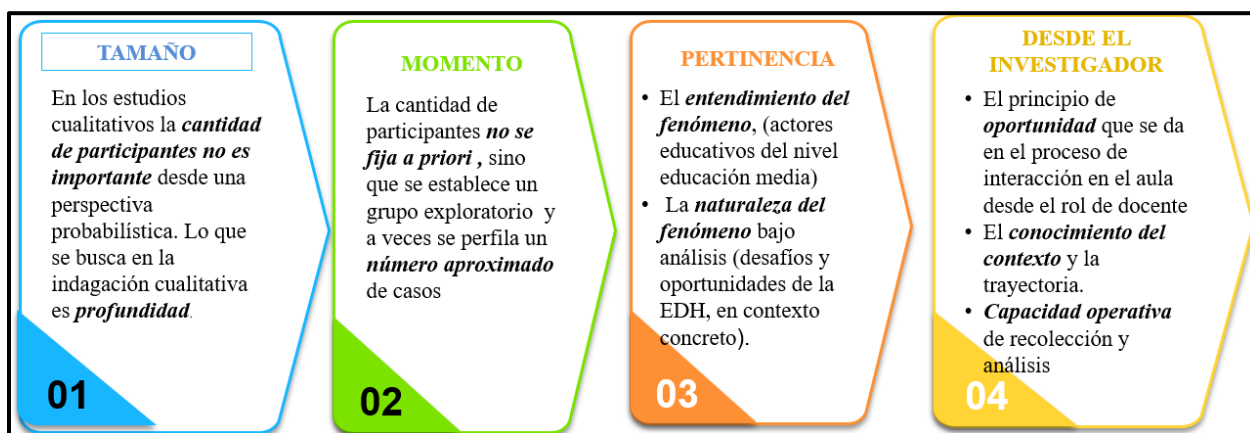
Una investigación sobre educación en derechos humanos en el nivel de educación media en Colombia es crucial porque ayuda a desarrollar la conciencia crítica de los jóvenes, promueve la inclusión y el respeto por la diversidad, fortalece la ciudadanía y el compromiso social, y previene la violencia y el abuso. Además, prepara a los jóvenes para afrontar la vida en contextos universitarios, laborales, en el ejercicio y decisiones políticas, ya que algunos están próximos a

ser mayores de edad y otros ya lo son. Por otro lado, que ya hayan transitado por los diferentes niveles de educación básica les posibilita identificar y describir las principales condiciones que se presentan en su entorno; por consiguiente, se considera la etapa ideal para aportar en la identificación de desafíos y oportunidades para la EDH.

En el caso del abordaje con los jóvenes personeros y personeras estudiantiles de los colegios públicos, se consideró pertinente ya que desde este cargo de liderazgo juvenil se tiene una mirada más amplia de las problemáticas de cada institución. En cuanto a la exalumna entrevistada, ella forma parte de un colectivo de jóvenes y trabaja en la dirección de ciudadanía juvenil del municipio, y es egresada de un colegio público. Respecto a los 15 estudiantes que fueron focalizados, se consideró que representaran los diferentes grupos de población; por ejemplo, hubo representación de población migrante de origen venezolano, estudiantes provenientes de la región Caribe, de la zona suroccidente, del nororiente de Bogotá, entre otros.

En cuanto a los criterios de selección de los docentes y otros actores participantes, se privilegió a docentes que por su campo del saber tuvieran alguna relación y sensibilidad por los temas de derechos humanos; por lo tanto, se escogieron docentes de ciencias sociales, de filosofía y de artes; también se buscó la participación de una orientadora escolar que forma parte de una red de orientadores escolares, gracias a lo cual tiene una visión amplia de las problemáticas, y así mismo se eligió a un directivo docente que ha trabajado en varias instituciones y que se ha destacado por su actitud de innovación y crítica sobre la educación. Todos los participantes llevan varios años en el municipio. En la figura 17 se describen otros criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes.

Figuras 17

Criterios de selección de la población participante

Nota. Elaboración propia (2024), con base en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes representados en la figura 17 se ajustan a las recomendaciones desde los preceptos del enfoque cualitativo, a las características del método narrativo, a la necesidad del contexto y al principio de oportunidad desde el rol como educadora de la investigadora. Como se describe en la figura 13, frente al *tamaño*, desde este enfoque se considera que la cantidad de participantes no es determinante, sino la profundidad de los abordajes. Con relación al *momento*, la selección de las 15 historias de vida se realizó después de la aproximación exploratoria de las 93 estudiantes, lo cual permitió determinar las características generales de la población y de esta manera escoger historias que representan, en este caso, procedencia, motivos de migración, composición familiar, entre otros.

Frente al criterio de *pertinencia*, también representado en la figura 13, se seleccionaron actores en el caso de los estudiantes de educación media, y los docentes y otros actores que de alguna manera estaban involucrados en procesos de formación en este nivel, y por supuesto actores de la educación pública del municipio. En cuanto al criterio relacionado con la investigadora, desde

mi rol como docente se acogió el principio de *oportunidad*, ya que mi función principal está en este nivel, también como docente de ciencias sociales y líder del proyecto de democracia, lo cual permitió el abordaje con personeros y personeras estudiantiles, así como también la posibilidad de comunicación con funcionarios de la Secretaría de Educación que facilitó la convocatoria.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. Reconociendo el marco jurídico para la EDH

Teniendo en cuenta que el primer objetivo específico de la presente investigación se propuso *reconocer en las políticas públicas los lineamientos que promueven la Educación en Derechos Humanos en la Educación Media en Colombia*, fue necesario hacer una revisión de la Actualización y Fortalecimiento del Plan de Educación en Derechos Humanos, PLANEDH 2021-2034. Este documento es el resultado de varios esfuerzos en el país por construir un plan que proporcionará los lineamientos referentes a la EDH, como fue el PLANEDH 2009, que constituyó la primera intención consolidada de crear un escenario concreto para la EDH en Colombia. En este sentido, el PLANEDH 2021-2034 pretende ofrecer “orientaciones sobre la Educación en Derechos Humanos (EDH), de modo que esta pueda ser aplicada en todos los niveles de la educación formal, así como en los procesos de educación informal o formación para el trabajo y el desarrollo humano” (p. 10).

Antes de adentrarse en el análisis del PLANEDH 2021-2034, se hizo necesario puntualizar sobre algunos conceptos, que en este documento se precisan, como es el caso del término *lineamientos*, que constituyen los componentes de la estrategia que encamina las acciones a un horizonte; es así que estos contribuyen a la definición de metas. Así mismo, se plantea que los *objetivos* permiten proyectar la situación esperada y a su vez los *indicadores* son las señales de la realización del objetivo. Generalmente los indicadores se reflejan mediante *acciones*, y estas son las tareas específicas que se deben ejecutar en la implementación de una estrategia para el alcance de un objetivo.

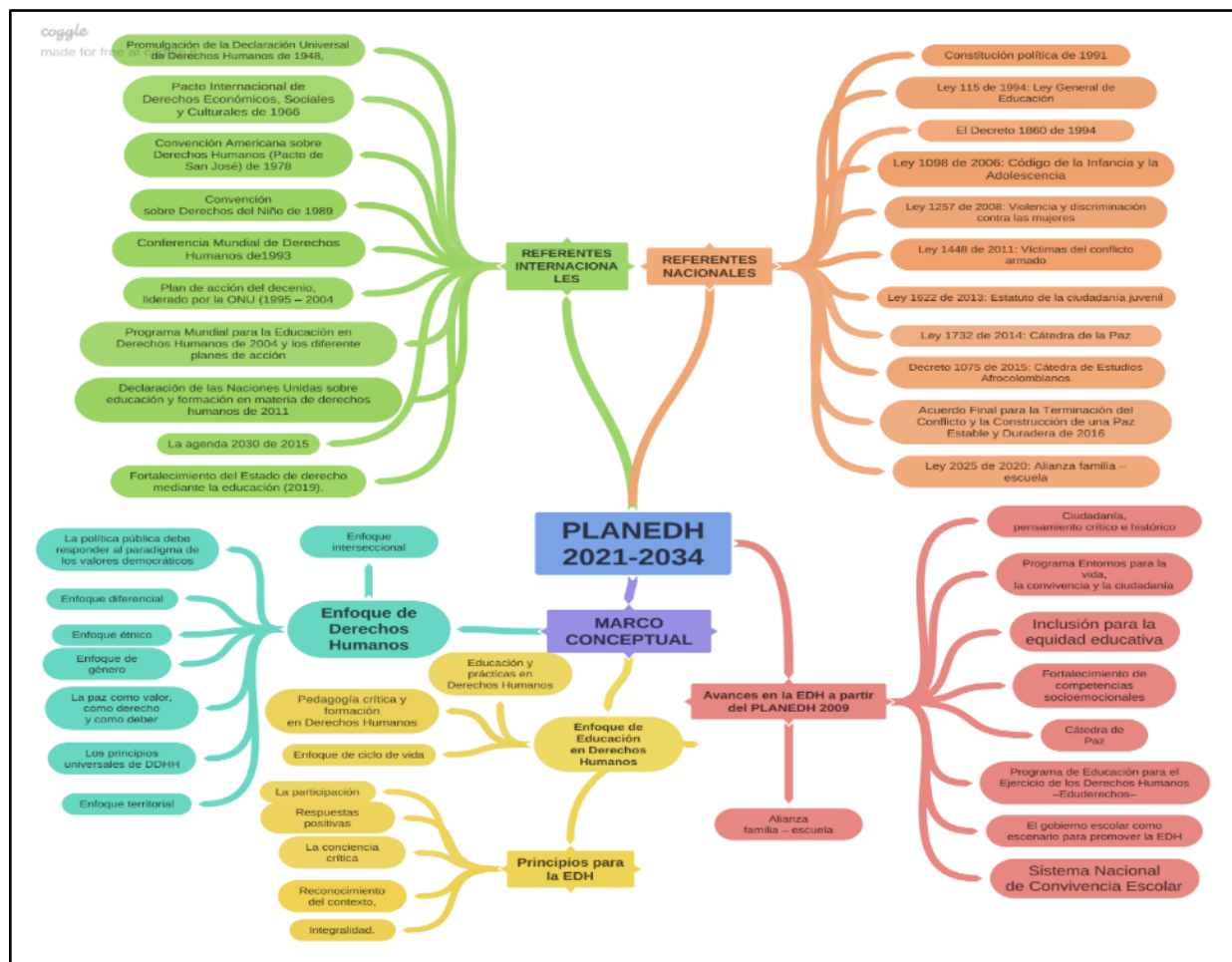
La Procuraduría Federal del Consumidor (2009) plantea que los *lineamientos* constituyen instrumentos normativos que se emiten con el propósito de proporcionar detalles específicos sobre

la implementación de *acciones* derivadas de un marco legal superior, como una ley, un código, un reglamento o un decreto; su función principal es describir las *etapas*, *fases* y *pautas* necesarias para llevar a cabo actividades específicas o lograr *objetivos* particulares; además proporcionan información clara sobre los límites de su aplicación y determinan las responsabilidades y funciones de las partes involucradas.

La claridad con relación a los conceptos descritos anteriormente resultó pertinente en la medida que lo que se analizó fueron los *lineamientos* sobre EDH, que se encuentran en las políticas públicas en Colombia. Reconociendo que el PLANEDH 2021-2034 constituye el marco de referencia para la EDH en los diferentes escenarios de educación, en la figura 18 se representa la estructura del marco jurídico y conceptual de este.

Figuras 18

Estructura del marco jurídico y conceptual del PLANEDH 2021-2034



Nota. Elaboración propia (2024), basada en PLANEDH 2021-2034.

El análisis que se puede interpretar a partir de la información expuesta en la red semántica representada en la figura 18 es que existe un marco jurídico amplio; en primer lugar, soportado en directrices del ámbito internacional, el cual toma como punto de partida la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, pasando por pactos, convenciones, conferencias y planes de acción propuestos por la ONU y la Unesco, donde se exponen directrices relacionadas de manera directa con los Derechos Humanos y la EDH. En segundo lugar, en el contexto nacional, el punto

de referencia fundamental es la Constitución Política de 1991, además de diferentes leyes, por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1098 de 2006, que promulga el Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 1723 de 2014, que reglamenta la cátedra de la Paz, entre otras.

En la red semántica representada en la figura 18 se expone también el marco conceptual en el que se fundamenta el PLANEDH 2021-2034, que se presenta en dos líneas, por un lado, el Enfoque de Derechos Humanos, y por el otro, el Enfoque de Educación en Derechos Humanos; el primero tiene una perspectiva más amplia que involucra aspectos relacionado con el enfoque de género, territorial, étnico, entre otros, y la segunda línea que se ubica en los proceso educativos, donde resaltan aspectos como los principios para la EDH y educación y prácticas en derechos humanos. Finalmente, también se puede evidenciar que en el PLANEDH 2021-2034 se exaltan los avances a partir del PLANEDH 2009, como programas, proyectos, cátedras y demás acciones que impactan de manera directa la escuela.

En esta primera aproximación a las políticas públicas relacionadas con la EDH en Colombia, queda clara la incidencia de las directrices del ámbito internacional; por tal razón es necesario hacer una revisión de esas directrices en el contexto mundial y regional, este último con referencia a América Latina.

5.1.1. Una mirada desde la perspectiva de las directrices en el ámbito mundial acerca de la EDH

Teniendo en cuenta que el foco del segundo objetivo específico de la presente investigación es analizar los *lineamientos* que están dirigidos a orientar la EDH, se considera fundamental identificar aspectos relacionados con los *propósitos* u *objetivos* planteados, *acciones*, *principios*, *conceptos* y finalmente los *responsables* de su ejecución. Partiendo de la premisa que los

lineamientos son guías detalladas que se emiten para orientar la ejecución de actividades o tareas específicas, asegurando que se cumpla con los requisitos establecidos por la normativa de mayor jerarquía, es necesario reconocer en qué medida el marco jurídico mundial incide en las políticas públicas de Colombia. Por lo tanto, en la tabla 10 se presenta la matriz de análisis que se utilizó en el abordaje de diez documentos del ámbito mundial, que fueron mencionados de manera directa en el PLANEDH 2021-20234.

Tabla 10

Matriz para el análisis del marco jurídico mundial de la EDH, presente en el PLANEDH 2021-2034

Documento	Apartado analizado	Subcategorías de análisis		
		Objetivos	Principios y conceptos	Acciones, contexto y responsables
Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948	Artículo 26, numeral 2	X	X	
El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966	Artículo 13, numeral 1	X	X	
Convención sobre Derechos del Niño, 1989	Artículo 29	X	X	
Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993	Numeral 33	X	X	
Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa (2006)	Numeral 3, 4, 7, 8, 17, 18, 21, 22, 28, 29 y 30	X	X	X
Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011	Artículos 1 al 14	X	X	X
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2015	Objetivo 4, meta 7, indicador 7.4.1	X	X	X
Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Plan de acción tercera etapa (2017)	Páginas 4, 5 y 6	X	X	X
Fortalecimiento del Estado de derecho mediante la educación (2019)	Páginas 8 y 9	X	X	X
Proyecto de plan de acción para la cuarta etapa (2020-2024) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos	Numerales 11 al 16, 22 y 26 al 29	X	X	X

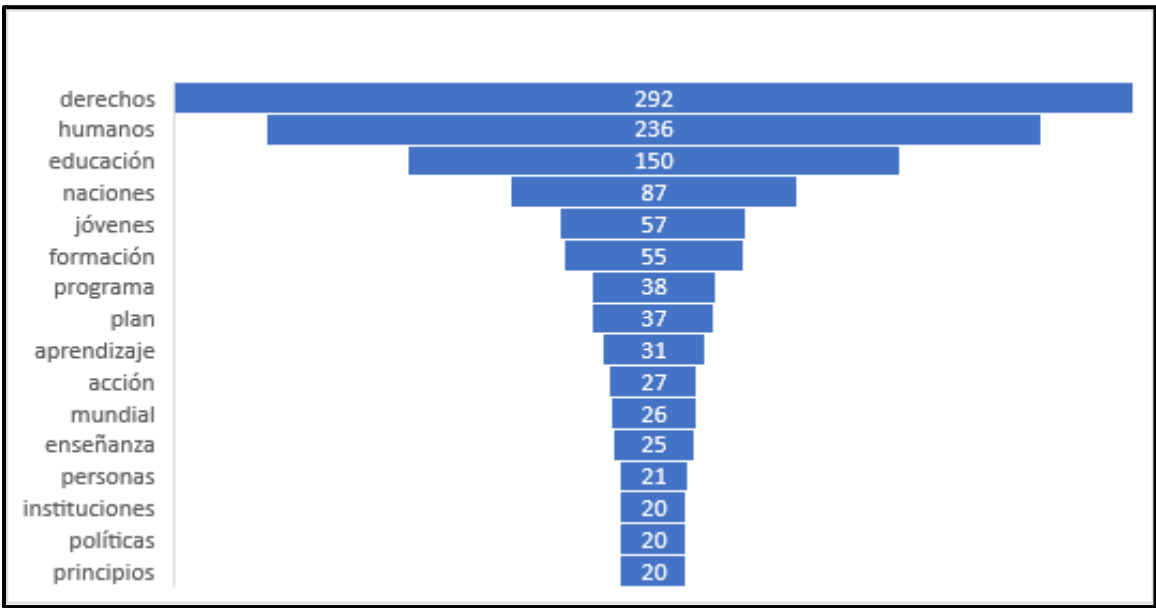
Nota. Elaboración propia (2024), basada en el PLANEDH 2021-2034.

En la matriz de análisis representada en la tabla 10, en la primera columna se exponen los documentos seleccionados para el estudio en orden cronológico de promulgación, en la segunda columna se describen los segmentos sobre los que recae de manera directa el análisis (artículos, numerales y páginas), de la tercera a la quinta columna se presenta la categoría de análisis *lineamientos que promueven la EDH*, dividida en tres subcategorías: *objetivos, principios y conceptos y acciones, contextos y responsables*. En esa tabla se representa con una X a qué subcategoría le apunta el contenido del documento, de tal manera que en los cuatro primeros documentos se identificaron aportes a los *objetivos, principios y conceptos* y del quinto al décimo se encuentran aportes a todas las subcategorías propuestas para el análisis.

El análisis documental del marco jurídico mundial se realizó en diferentes etapas. En primer lugar, se creó un documento donde se compilaron los segmentos de cada uno de los textos seleccionados; este documento se subió a una unidad hermenéutica del programa ATLAS.ti, en esta se realizó un ejercicio de *análisis exploratorio* que permitió identificar la frecuencia en la cual se presentan códigos o conceptos fundamentales del texto. Es precisamente el resultado de este ejercicio el que se representa en la figura 19.

Figuras 19

Análisis exploratorio: marco jurídico sobre la EDH en el contexto mundial



Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos del marco jurídico mundial sobre EDH.

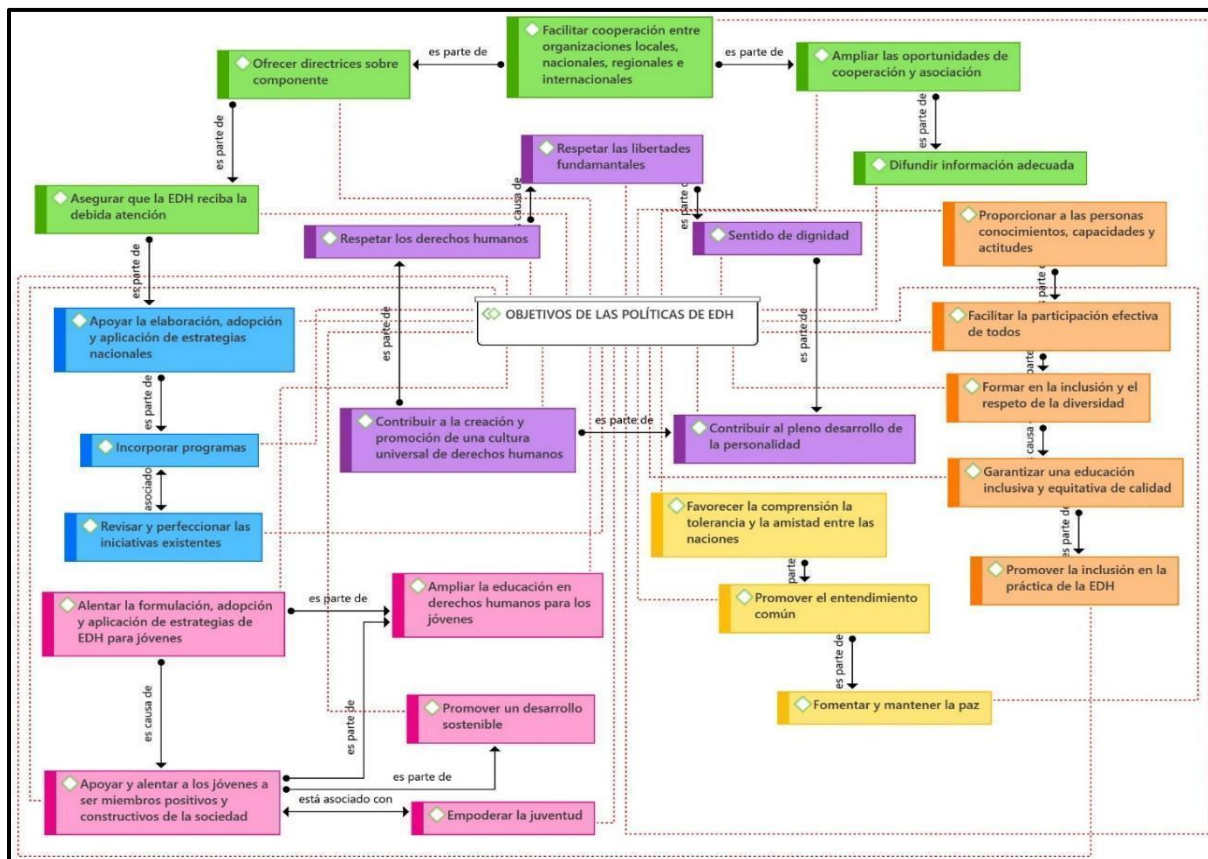
Los resultados de ese *análisis exploratorio*, representado en la figura 19, permitió constatar que los conceptos *derechos*, *humanos* y *educación*, que en este caso es la categoría fundamental de esta investigación representada como EDH, son los que muestran mayor frecuencia. Otros conceptos relevantes están relacionados con *el contexto*: *naciones*, *mundial*, *instituciones*; por otro lado, enfocado a responder *a quiénes* está dirigido, en este caso a los *jóvenes*. En cuanto al *cómo* se implementa la EDH, están los conceptos *programas*, *plan*, *acción*, *políticas*, y finalmente, frente *qué implica la EDH*, están los conceptos *principios*, *aprendizaje* y *enseñanza*. Lo que se puede concluir de este ejercicio de análisis exploratorio es que los documentos abordados sí plantean realmente *lineamientos* sobre la EDH.

El proceso que prosiguió al análisis exploratorio fue la elaboración de *redes semánticas* sobre cada una de las subcategorías correspondientes a los *lineamientos* expuestos en las diferentes

políticas sobre EDH. En la figura 20 se representa la *red semántica* relacionada con los *objetivos de las políticas de la EDH*. Para elaborar esta *red semántica* se acudió a la codificación párrafo a párrafo del texto, resultado de la compilación de los apartados de los diez documentos del marco jurídico mundial sobre EDH.

Figuras 20

Red semántica: objetivos de las políticas sobre la EDH en el contexto mundial



Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos del marco jurídico mundial sobre EDH.

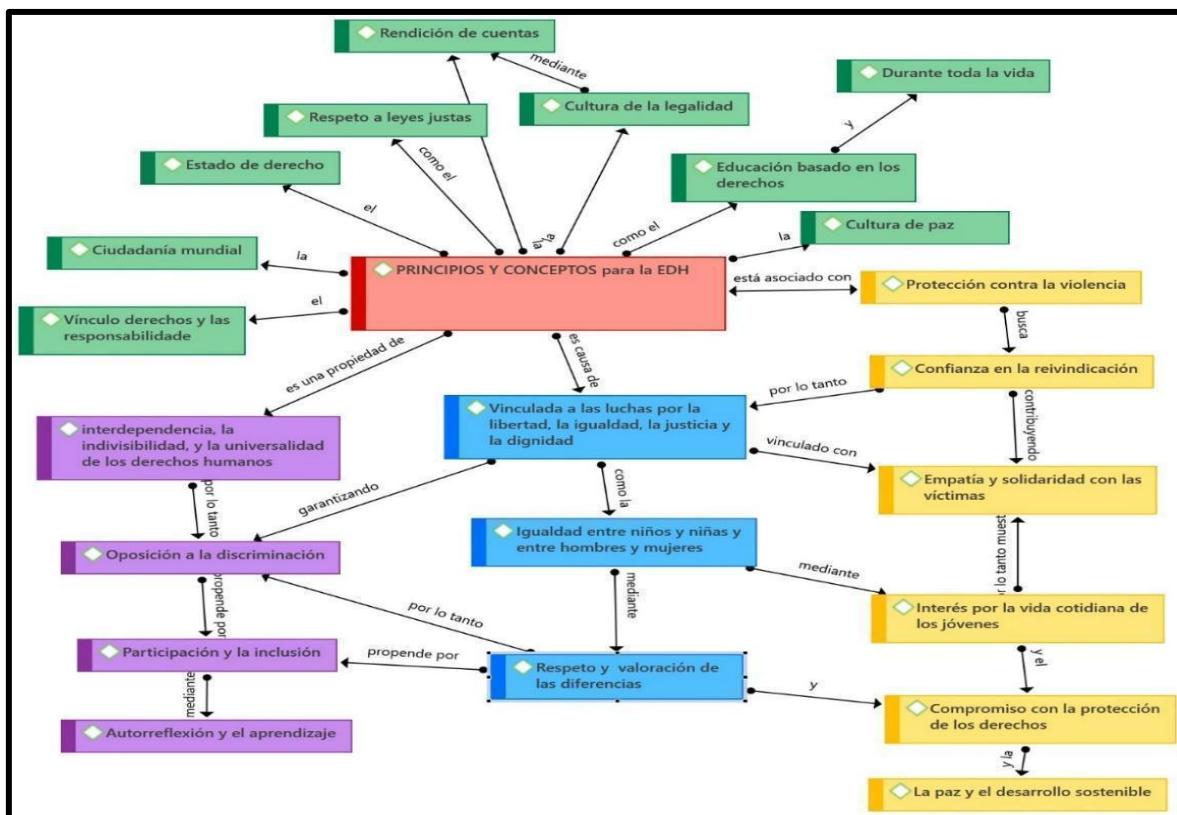
El análisis de la red semántica representada en la figura 20 permite afirmar en primer lugar que los *objetivos* representados en color morado y ubicados al centro de la estructura conceptual están dirigidos a los principios fundamentales de la EDH, que son *sentido de dignidad, libertades fundamentales, derechos humanos, pleno desarrollo de la personalidad y cultura universal de*

derechos humanos. Los objetivos representados en verde en la parte superior describen los criterios de *difusión y cooperación* entre organizaciones, y así sucesivamente cada uno de los colores representa un grupo de objetivos relacionados con aspectos particulares, como el interés por la formación por *los jóvenes*, por el tema de la *diversidad e inclusión*, la necesidad del *entendimiento y la paz* entre las naciones y la necesidad de *implementar programas*.

Otro elemento fundamental en el análisis documental de las políticas sobre EDH fue identificar qué *principios y conceptos* soportan las EDH. En la figura 21 se representa la red semántica relacionada con ese aspecto.

Figuras 21

Red semántica: principios y conceptos de las políticas sobre la EDH en el contexto mundial

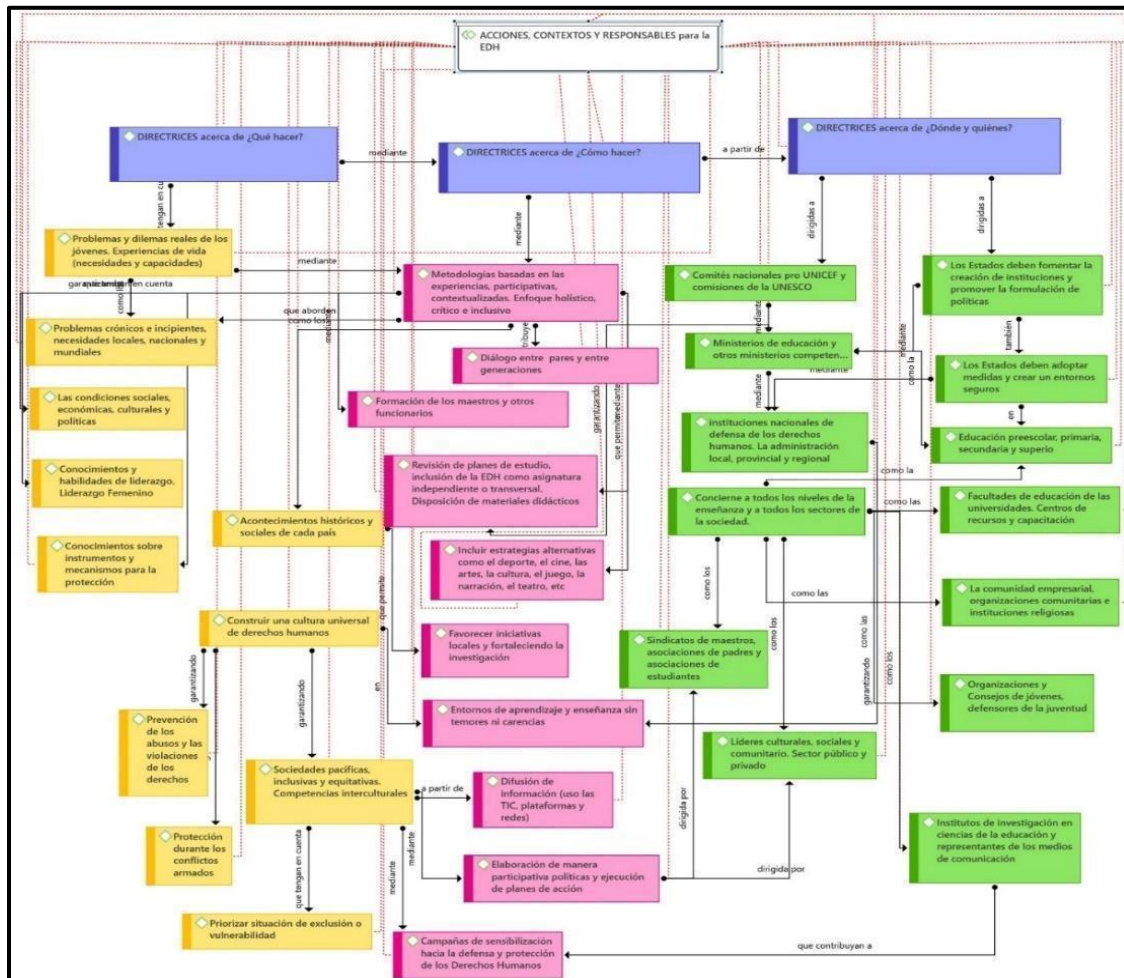


Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos del marco jurídico mundial sobre EDH.

En la red semántica de la figura 21 se pueden identificar también algunos conceptos relacionados entre sí. En la parte superior se representan en color verde principios relacionados con el *Estado social de derecho*, *cultura de la legalidad*, *rendición de cuentas* y en general aspectos referidos al rol del Estado en la sociedad en la que se pretenda verdaderamente garantizar una cultura de derechos humanos. Por otro lado, en el lateral derecho en amarillo están todos los conceptos que reflejan el principio de reivindicación de la EDH; se exaltan conceptos como la *empatía*, la *solidaridad* y la necesidad de *protección* frente a condiciones de *vulnerabilidad* de los derechos humanos. También en color azul se representan los conceptos relacionados con el principio de *justicia*, *igualdad* e *inclusión* que se deben fortalecer mediante la EDH.

Determinar qué, cómo y quiénes intervienen en el proceso de implementación de la EDH es importante; por tal razón en el análisis documental de las políticas se prestó especial atención a estos interrogantes, los cuales se deben resolver cuando se plantean *lineamientos*. Así mismo, en la figura 22 se representa la red semántica relacionada con *acciones*, *contextos* y *los responsables de la EDH*.

Red semántica: acciones, contextos y responsables según las políticas sobre la EDH en el ámbito mundial



En la red semántica representada en la figura 22 se respondió a tres preguntas con relación a la EDH. La primera fue *¿qué hacer?* Se dio respuesta a qué problemáticas deben ser el foco de interés, qué población y cuáles contextos priorizar. La segunda pregunta con relación a la EDH es *¿cómo hacer?* Las respuestas a esta pregunta están representadas en las columnas del centro de la red semántica; en esta se hizo referencia al proceso dentro de las instituciones educativas desde la

integración al currículo, la formación de los docentes, hasta la implementación de metodologías de aprendizaje pertinentes. Finalmente, en las columnas a la derecha representadas en color verde se responde a *¿dónde y quiénes?*, y se enuncian los diferentes organismos e instituciones del orden mundial, regional, nacional y local que son los responsables de la EDH, pero también hace referencia al papel fundamental de los diferentes actores de la sociedad civil empresarial, comunitaria, entre otros.

El análisis de los aportes del marco jurídico a escala mundial apunta a las grandes preocupaciones relacionadas con la EDH, desde el planteamiento de los objetivos, en la determinación de los principios y el establecimiento de los lineamientos relacionados con el qué hacer, cómo hacer, quiénes y en qué contexto llevar a cabo la EDH. Sin embargo, deja por fuera las tensiones que implica la EDH, en un contexto socio-económico determinado por el auge del neoliberalismo, y sus repercusiones en cuanto a la desigualdad, afectación del medio ambiente, condiciones de guerras por la competencia y control político y económico en el mundo, las migraciones, entre otras. Entonces, ese es quizás el quiebre o causa de la poca efectividad, en las realidades, en cuanto a generar una verdadera cultura de derechos humanos que garantice el respeto y la garantía de estos.

Justamente ese quiebre entre el discurso y la práctica en lo relacionado con los derechos humanos debe ser el centro de la reflexión, de las discusiones y abordajes desde el contexto educativo, en la formación básica y en la formación de cualquier campo del conocimiento. Para hacer comprensible esta disertación es necesario precisar cuáles son esas tensiones presentes en el contexto mundial, nacional y local. Un ejemplo de la contradicción son los principios ideológicos del neoliberalismo que, según De Sousa Santos (2014), por ejemplo, plantea el fortalecimiento de la *autonomía individual*, que “[...] es traicionera por partida doble. En primer lugar, porque nadie

en la sociedad depende sólo de sí mismo [...] En segundo lugar, porque no existe autonomía sin condiciones de autonomía [...] repartidas de manera desigual en la sociedad” (p. 19). Es decir, en el neoliberalismo, en el cual las leyes del mercado determinan las condiciones sociales, no existe la posibilidad de garantizar los derechos humanos.

Desde las directrices de los organismos de orden mundial no se consideran las situaciones donde las condiciones socioeconómicas no garantizan los derechos fundamentales, donde no existe acceso a la educación, donde prevalecen condiciones de conflicto, donde las comunidades están atemorizadas, donde los líderes sociales, docentes, defensores de derechos humanos son asesinados. Es decir, educar en derechos humanos implica necesariamente una mirada contextual, implica reconocer en muchos casos las condiciones adversas. Es así que los docentes “necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones y desarrollar formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas” (Giroux, 2013, p. 13).

Una mirada contextual de las condiciones para poder llevar a cabo una EDH coherente y aterrizada a la realidad hace necesaria una aproximación regional, en este caso a la situación de América Latina, en la cual se comparten elementos comunes en cuanto a configuración histórica, desde los procesos de invasión y genocidio de las comunidades indígenas ocurridos en los procesos de “descubrimiento de América”, conquista y colonización, hasta la configuración como repúblicas a partir de los procesos de independencia, caracterizados por el intervencionismo de Estados Unidos. Por otro lado, la implicación de la Guerra Fría, marcada por procesos de revoluciones y dictaduras, y finalmente la lucha por el retorno a la democracia, que aún está en construcción en la mayoría de los países. Estas circunstancias están directamente vinculadas a la

concepción de derechos humanos, a las narrativas sobre estos, a las tareas pendientes, al currículo y, por lo tanto, a la EDH.

5.1.2. Una mirada desde la perspectiva de América Latina acerca de la EDH

Teniendo en cuenta que la postura epistemológica desde la cual se ubica la presente investigación es reconocer la importancia de la perspectiva contextual, se consideró pertinente una mirada desde el ámbito de América Latina; en ese sentido, se realizó una revisión de algunos documentos relacionados con directrices y recomendaciones acerca de la EDH en este contexto. Se puede afirmar que el punto de partida es el *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, Protocolo de San Salvador de 1988*, en el cual se hace relación a la EDH, específicamente en:

Artículo 13, numeral 2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

Se puede concluir que este mandato constituye el marco de referencia en el cual se ubican los cimientos de la EDH en América Latina.

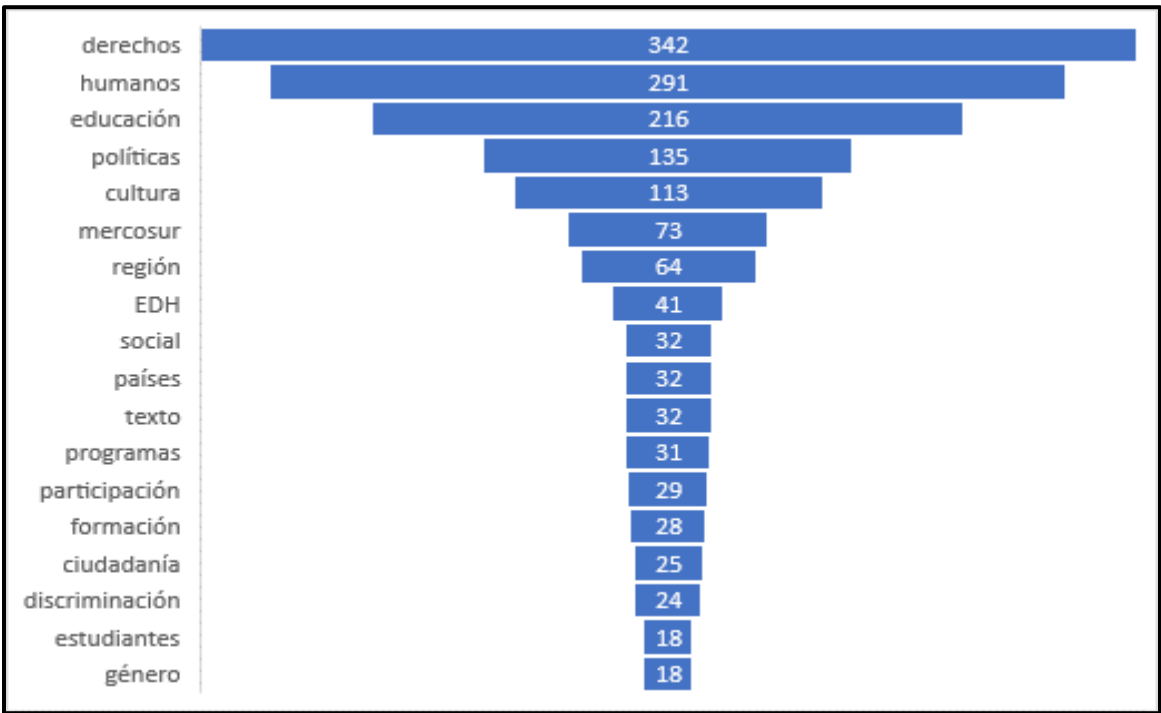
Por otro lado, también se analizaron los informes elaborados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (en adelante, IIDH), el cual a lo largo de más de 10 años elaboró diez informes sobre la situación de EDH en los 19 países miembros, dentro de los que está Colombia. Para efectos de la presente investigación se analizaron los informes V al X, también se revisó el Marco Estratégico del IIDH para el periodo 2022 al 2026 y finalmente se analizó un documento propuesto por el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos de Mercosur (en adelante, IPPDH), que hace una propuesta de directrices con relación a la EDH en América Latina.

Antes de continuar, es pertinente aclarar que el IIDH es un organismo internacional de tipo académico, autónomo, cuya función es la investigación y enseñanza de los derechos humanos; en este sentido, ha contribuido a través de programas y acciones a fortalecer el ejercicio de las funciones de los diferentes actores de los sectores público y privado en lo relacionado con la EDH.

El análisis de estos documentos también se realizó en diferentes etapas. En primer lugar, se creó un documento donde se compilaron los segmentos de cada uno de los textos seleccionados, que se subió a una unidad hermenéutica del programa ATLAS.ti, en el cual se realizó un ejercicio de *análisis exploratorio* para determinar la frecuencia de presentación de conceptos fundamentales del texto. El resultado de este ejercicio se expone en la figura 23, donde se pueden identificar los conceptos que tienen mayor frecuencia y también los nuevos términos teniendo en cuenta la perspectiva regional de los documentos.

Figuras 23

Análisis exploratorio de documentos referentes a la EDH en el contexto de América Latina



Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos relacionados con informes y recomendaciones sobre EDH en América Latina.

El análisis que se puede hacer de la información presentada en la figura 23 es que se mantiene una constante en algunos conceptos como *derechos* con una frecuencia de 342, *humanos* 291, *educación* 216 y *políticas* con una frecuencia de 135 veces. Sin embargo, resulta necesario analizar los conceptos emergentes que se salen del patrón de los hallazgos en los documentos del ámbito mundial; es el caso de términos como *cultura*, *Mercosur*, *región*, *social*, *discriminación*, *género*, entre otros; es notable una perspectiva situada en las necesidades y realidades del contexto latinoamericano.

Mediante una mirada más detenida, como se describe en la tabla 11, en la que se ofrece el resultado del análisis de cinco de los diez informes que se presentaron por el IIDH a lo largo de

diez años, la razón por la cual se priorizan estos documentos es que su enfoque estuvo dirigido específicamente al grupo de niños y niñas de 10 a 14 años. El análisis tuvo en cuenta criterios establecidos en la matriz de análisis relacionados con la identificación de objetivos, hallazgos y recomendaciones, para lo cual se focalizaron segmentos de los informes referidos a conclusiones y recomendaciones contenidos en los capítulos IV y V de cada uno.

Tabla 11

Objetivos, hallazgos y recomendaciones de los informes V, VII, VIII y IX del IIDH, acerca de la EDH

Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Informe V de 2006, VII de 2008, VIII de 2009 y IX de 2010	
Objetivos: En estos cuatro informes se buscó identificar los avances y limitaciones con relación a la EDH dirigida a niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, en el contexto de los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador, dentro de los que está Colombia. También se plantearon en el capítulo V de cada informe algunas recomendaciones generales. El análisis se centró en aspectos como:	
✓	Desarrollo de la EDH en los contenidos y espacios curriculares.
✓	Pertinente inclusión de los contenidos en el currículo.
✓	Adecuado diseño y utilización de herramientas didácticas, específicamente textos.
✓	Pertinencia en la utilización de metodologías de enseñanza.
Hallazgos	
✓	Consenso político entre países con relación a la implementación de la EDH.
✓	Reformas curriculares insuficientes e inconsistencias y persistencia de vacíos, limitaciones y desbalances.
✓	Se muestran avances relevantes en los contenidos de los libros de texto, pero también subrayan las limitaciones y brechas.
✓	Igualmente se identifican avances en el diseño pedagógico de ejercicios destinados a movilizar a los estudiantes para que participen activamente en el aprendizaje.
✓	Se encontraron grandes diferencias entre los países con respecto al alcance de este progreso.
✓	Limitaciones claras al enfoque o perspectiva de los derechos en los materiales didácticos.
Recomendaciones	
✓	Realizar un estudio-diagnóstico nacional relacionados con los diferentes aspectos analizados.
✓	Buscar estrategias para suplir los vacíos o insuficiencias curriculares detectadas e incorporar o ampliar gradualmente los contenidos de EDH.
✓	Inserción curricular e incluir contenidos cognoscitivos, afectivos y procedimentales.
✓	Establecer los campos disciplinarios, carga horaria, estrategias pedagógicas y materiales didácticos pertinentes.
✓	Diseñar y conducir una investigación y construir y aplicar <i>indicadores de progreso</i> .
✓	Someter los programas de EDH a Ciencias o Estudios Sociales y Formación Cívica (o Ética o Ciudadana).
✓	Reforzar la dimensión histórica del saber de los derechos humanos y fortalecer el abordaje de las violaciones masivas a los derechos humanos.
✓	Reforzar la noción de ciudadanía global y bordar la igualdad y la lucha contra la discriminación.
✓	Garantizar una buena y eficiente articulación entre los currículos y los libros de texto
✓	Incorporar progresivamente en todo el ciclo educativo obligatorio y gratuito la política de financiación de libros de texto, además de su supervisión y evaluación.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en los informes de IIDH, Informe V de (2006), Informe VII (2008), Informe VIII (2009) y el Informe IX (2010).

La pertinencia del análisis de estos informes, como se describe en la tabla 11, para la presente investigación consiste precisamente, por un lado, en que en los hallazgos se describen avances; sin embargo, se considera que son insuficientes frente a las necesidades del contexto. Con relación a las recomendaciones, se describen planteamientos concretos acerca de la implementación de la EDH, referentes al currículo, al plan de estudios, a los recursos didácticos y a las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, también se realizó el análisis de los informes VI y X del IIDH acerca de la EDH en el contexto de los 19 países miembros; estos informes en particular se centraron en el análisis de los gobiernos estudiantiles en el caso del informe VI, y el informe X se centró en el análisis del fenómeno de la violencia escolar. A diferencia de los otros informes, el tema de este último se realizó por solicitud de los países miembros que manifestaron su preocupación por esta problemática. En la tabla 12 se presentan los resultados teniendo en cuenta los criterios de análisis, que consistieron en identificar objetivos, hallazgos y recomendaciones.

Tabla 12

Objetivos, hallazgos y recomendaciones de los informes VI y X del IIDH, acerca de la EDH

Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Informes VI de 2007 y X de 2011	
Objetivos	
✓	El informe VI se centró en demostrar que la existencia de normas sobre gobierno estudiantil implica un reconocimiento del Estado a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.
✓	El informe X realizó un acercamiento al fenómeno de la violencia en el espacio escolar latinoamericano, particularmente la que se desencadena entre los principales actores educativos.
Hallazgos	
✓	Los gobiernos estudiantiles posibilitan espacios de participación, representación, deliberación y decisión escolar.
✓	Existe un aumento en la ratificación de los instrumentos internacionales.
✓	Se incorporó y fortaleció el derecho a la educación y a la EDH
✓	La creación de dependencias y programas de gobierno.
✓	Promoción de experiencias extracurriculares relacionadas con la participación.
✓	Ausencia de impactos reales y cotidianos que mejoren la dignidad humana.
Recomendaciones con relación al Gobierno estudiantil	
✓	Aumentar la ratificación de instrumentos internacionales y la incorporación de principios, objetivos y contenidos de la EDH.
✓	Fortalecer una mayor articulación y trabajo conjunto entre diferentes actores
✓	Establecer pautas y lineamientos frente al gobierno estudiantil
✓	Implementar actividades de diagnóstico, evaluación y capacitación a todos sus actores
✓	Garantizar la dotación de recursos humanos y económicos
Recomendaciones con relación a la violencia escolar	
✓	Investigar sobre las percepciones instaladas entre educadores, otros miembros de la comunidad.
✓	Investigar el rol que juegan los medios masivos en la creación de las percepciones ciudadanas.
✓	Garantizar que los ministerios de educación dispongan de información estadística al respecto, que permita incorporar estrategias pertinentes y propiciar que se realicen estudios descriptivo-explicativos. Así mismo que cuente con el personal, los materiales y el presupuesto necesario.
✓	Promover la elaboración de planes nacionales específicos para atender la problemática de convivencia, seguridad y prevención.
✓	Adoptar un auténtico enfoque de derechos humanos.
✓	Evaluar de manera sistemática y regular las políticas públicas vigentes en la materia y las acciones de intervención educativa.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en los Informes del IIDH, Informe VI (2007) e Informe X (2011).

A partir de los resultados expuestos en la tabla 12, resulta importante resaltar algunos aspectos como: en cuanto a los *objetivos*, los dos informes abordan aspectos de la vida escolar como son el gobierno estudiantil y la violencia escolar, aspectos directamente relacionados con las interacciones en la escuela. En cuanto a los *hallazgos*, se reconocen los avances en los aspectos evaluados, pero se considera que existen vacíos especialmente en cuanto a los impactos reales sobre el mejoramiento de la dignidad humana. Finalmente, frente a las *recomendaciones*, se sugiere que se indague sobre las percepciones de los diferentes actores y se evalúe el rol de los medios de comunicación en estas, que los ministerios de educación evalúen, planeen e implementen estrategias contextualizadas y que se identifiquen buenas prácticas.

En la tabla 13 se presentan los resultados del análisis de dos documentos del contexto latinoamericano; por un lado, la propuesta de Mercosur con relación a la Educación en Cultura de Derechos Humanos y, por otro, el Marco Estratégico 2022-2026, presentado por el IIDH respecto a la EDH. El análisis de los documentos enunciados se centró en identificar los *objetivos*, *principios y recomendaciones*; aspectos que forman parte de la identificación en las políticas de los *lineamientos para la EDH*, propuestos en el segundo objetivo específico de la presente investigación.

Tabla 13

Análisis comparativo: Directrices de MERCOSUR y el Marco Estratégico 2022-2026 del IIDH, referentes a la EDH

Propuesta: Directrices para una Política de Educación y Cultura en Derechos Humanos en el MERCOSUR (2016).	Marco estratégico 2022-2026. Educando en derechos humanos: Reforzando las democracias americanas. IIDH (2022).
Objetivo: La educación en derechos humanos está orientada a lograr la plena vigencia de los derechos humanos. Se apoya sobre los valores de la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la tolerancia, la participación y el respeto de la dignidad humana.	Objetivo: Contribuir a la superación de las acciones lesivas al Estado de Derecho con miras al fortalecimiento de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades americanas, mediante la realización de su mandato de investigación, promoción y enseñanza de los derechos.
Principios ✓ Fortalecer la democracia: garantizar los derechos humanos su defensa y promoción. ✓ Es práctica social situada condicionada por las variables sociohistóricas de la región ✓ No existen neutralidades posibles es un hecho intencionado por la construcción política y socio-cultural ✓ Inequívocamente orientada a la plena vigencia de los derechos humanos ✓ Proceso contextualizado, ético-políticamente posicionado, sistémico y multidimensional que orienta la formación de sujetos de derechos.	Principios ✓ En esta perspectiva, identifica como un valor las diversidades. ✓ Suponen el reconocimiento de que ninguna norma, práctica o intervención debe ser neutral. ✓ El IIDH sitúa nuevamente la educación en derechos humanos (EDH) no solo como un derecho en sí mismo, sino como su contribución a cada uno de los elementos, que configuran una democracia auténtica funcional e incluyente.
Recomendaciones ✓ Fortalecer la integración regional -ciudadanía regional, combatir la pobreza, equidad, desarrollo sustentable, valores compartidos ✓ Promover la consolidación de una cultura en derechos humanos, una cultura de paz y de respeto por la democracia ✓ Promover la memoria histórica y la participación ciudadana ✓ Perspectiva de género e infancia ✓ Protección de las personas con discapacidad y de la comunidad LGTBI, migrantes, entre otros. ✓ Políticas para erradicar el hambre y la pobreza ✓ Erradicar racismo, violencia institucional, de género en entornos de aprendizaje y respeto al medio ambiente ✓ La cultura como construcción histórica	Recomendaciones ✓ Continuar fortaleciendo las capacidades de los titulares de derechos y de los portadores de obligaciones y de responsabilidades. ✓ Contribuir al cambio de percepción social e institucional con el fin de eliminar prejuicios y estereotipos estigmatizantes. ✓ Brindar asistencia técnica especializada a las autoridades educativas de los países de la región. ✓ Superar la situación de escaso conocimiento de la normativa de derechos humanos y débiles capacidades de defensa de los mismos. ✓ Generar herramientas y metodologías para difundir los estándares internacionales de protección de los derechos humanos. ✓ Generar espacios de diálogo y reflexión académica con actores regionales y desarrollar procesos de investigación.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en las directrices de Mercosur (2016) y el Marco Estratégico del IIDH 2022-2026.

De los resultados mostrados en la tabla 13 es importante destacar, en cuanto a los *objetivos*, que los dos documentos se proponen contribuir, desde la EDH, a la plena vigencia de los derechos humanos, la superación de condiciones de vulneración y el fortalecimiento de la democracia como escenario propicio para el ejercicio de los mencionados derechos. En cuanto a los *principios*, se concibe la interdependencia entre democracia y derechos humanos, la perspectiva situada en un contexto socio-histórico, la EDH como práctica posicionada políticamente, no neutral, y la diversidad como un valor fundamental. Respecto a las *recomendaciones*, sugiere que desde la EDH se debe contribuir a la recuperación de la memoria histórica, contrarrestar la inequidad, favorecer la integración regional, garantizar la inclusión social, fortalecer el desarrollo de capacidades para la promoción y defensa de los derechos humanos, fortalecer la formación de los diferentes actores involucrados y asignar los recursos necesarios.

El análisis de los resultados, frente a los abordajes de los documentos y directrices en el contexto latinoamericano, contempla las preocupaciones por las estrategias de implementación en las prácticas de la EDH, los recursos, la formación docente y en general lo referido a la inserción curricular. Hace una aproximación al análisis en la aplicación de niños de 10 a 14 años de edad; es decir, puede tener una aplicación más cercana a la educación básica y media. Cabe resaltar que se hace una aproximación a las condiciones del contexto regional, en la medida que aborda conceptos relacionados con memoria histórica, desigualdades sociales, género, problemas del medio ambiente, entre otros.

Estos abordajes más contextualizados obedecen, en los documentos, a las condiciones históricas que han estado marcadas por situaciones de vulneración permanente. Los avances en el contexto latinoamericano en cuanto a la EDH tienen una relación directa respecto a la preocupación por la función transformadora de la educación y la interdependencia entre la EDH y

la pedagogía crítica. Sobre este tema, Magendzo (2006) plantea que la EDH tiene una implicación política; retoma el enfoque de Freire dirigido no solo a generar conocimiento a las personas vulneradas, sino también a fortalecer en la formación de los conocimientos como instrumentos de empoderamiento en la defensa y protección de los derechos humanos. Al respecto, Giroux (2013) afirma que “Este enfoque a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos [...]” (p. 15).

Los avances en el contexto latinoamericano en cuanto a la EDH tienen relación directa con la identificación de las tensiones implícitas en el discurso hegemónico de los derechos humanos. Al respecto, Magendzo (2006) hace una consideración de las *tensiones y obstáculos* que la EDH ha tenido que enfrentar en el contexto latinoamericano; en primer lugar, la tendencia a considerar el *discurso oficial*, desde una postura acrítica; en segundo lugar, la consideración de la función de la *educación instrumental*, dirigida a responder a las necesidades del mercado; en tercer lugar, en cuanto a la participación de actores, se considera que tiene una *amplitud reducida*, dado que se sacrifica la profundidad frente a la cobertura; en cuarto lugar, las *carencias estructurales* hacen referencia a las dificultades en cuanto a recursos, formación docente, entre otros, y, finalmente, con la *polisemia del lenguaje* se hace referencia a los diferentes abordajes de múltiples problemas, pero no existe un campo que especifique de formación en derechos humanos.

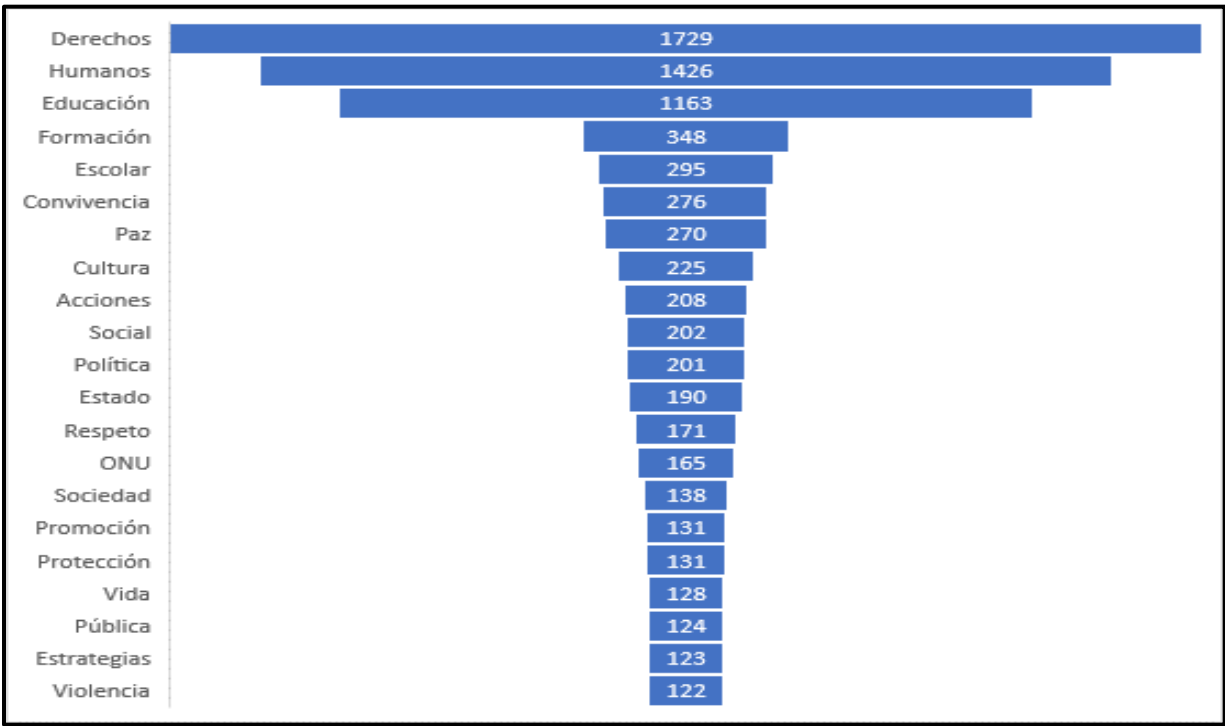
5.1.3. Una mirada desde la perspectiva jurídica de Colombia acerca de la EDH

El acercamiento al marco jurídico colombiano se realizó a partir de los resultados esbozados en la aproximación a la Actualización y Fortalecimiento del PLANEDH 2021-2034. Para la realización del análisis se inició con la creación de un texto con apartes de los primeros cinco documentos seleccionados: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 115 de 1994,

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, Ley 1098 de 2006 y Ley 2025 de 2020. Además, se incluyeron de manera completa el PLANEDH 2009, el PLANEDH 2021 y la Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Estos documentos se subieron a una unidad hermenéutica del software ATLAS.ti, en la cual se realizó un *análisis exploratorio* que permite identificar la frecuencia de los conceptos fundamentales. En la figura 20 se presentan los resultados del ejercicio.

Figuras 24

Análisis exploratorio: marco jurídico sobre la EDH en el contexto de Colombia



Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos del marco jurídico de Colombia sobre EDH.

La información presentada en la figura 24 permite constatar que los conceptos con mayor frecuencia son *derechos, humanos y educación*, de modo que se mantiene la constante encontrada en el contexto mundial y de Latinoamérica; por otro lado, le siguen los conceptos *formación, escolar y convivencia*; este resultado permite determinar que se presta particular atención a un contexto determinado, en este caso el *entorno escolar*, y también se refleja un interés por la *formación y la convivencia*, preocupaciones constantes en los entornos escolares. Llamen la atención algunos conceptos emergentes que se salen del patrón de los hallazgos en los documentos del ámbito mundial y de Latinoamérica, como son *paz, respeto, vida, promoción, protección y violencia*; conceptos que denotan una preocupación por abordar problemáticas contextualizadas en un país que transita por un periodo de posconflicto, entre la paz y la violencia, que reconoce la importancia del respeto, la promoción y la protección de los derechos humanos.

Continuando con el resultado del análisis exploratorio presentado en la figura 24, resulta importante resaltar el concepto *Organización de Naciones Unidas*; para efecto de la representación se utilizó la sigla *ONU*, lo que denota que se trabaja desde una perspectiva internacional hegemónica mundial, y no regional, ya que no se registró frecuencia en conceptos como IIDH y Mercosur, exaltados en la mirada desde el contexto latinoamericano. En cuanto a la frecuencia de los conceptos *política, Estado y pública*, denota una concepción de que la EDH es principalmente un asunto que recae en el *Estado*; por lo tanto, se fundamenta en *políticas públicas*; estos dos conceptos a lo largo de los documentos estaban relacionados.

Una aproximación más detallada de los primeros cinco documentos se presenta en la tabla 14; en la primera columna se enuncian los documentos, con indicación de los artículos y numerales donde se centró el análisis, y en la segunda, tercera y cuarta columna se exponen los *principios, objetivos y acciones*, que se presentan en cada documento relacionados con la Educación y la EDH.

En cuanto a los *responsables*, en todos los casos se afirma que son el Estado, la sociedad y la familia, y en algunos se especifica que las instituciones educativas y actores de la comunidad educativa son corresponsables del proceso.

Tabla 14

Análisis comparativo: documentos del marco jurídico de Colombia acerca de la EDH

Documento	Principios	Objetivos	Acciones
Constitución Política de Colombia en 1991 (Artículos, 67, 93 y 94)	La educación como derecho y servicio público y se reconocen los derechos humanos de conformidad con los tratados internacionales.	Formar para respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.	La educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad (preescolar y nueve de educación básica).
Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (artículos 5, 13, 14 y de 27 al 35).	Fines de la educación: Pleno desarrollo de la personalidad y la formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos.	Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.	Debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. (artículo 14, numeral 6)	El educando es el centro del proceso educativo.	Elaborar un PEI, bajo los parámetros de ley participación de la comunidad educativa desde una perspectiva contextualizada.	El PEI debe contener: Las acciones pedagógicas relacionadas con la implementación de los proyectos transversales.
Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia (Capítulo I, artículos 1-16, 42, 43, 44, 45)	Frente a los niños, niñas y adolescentes se deben garantizar principios como: ✓ La igualdad y la dignidad humana. ✓ La Protección integral. ✓ Como sujetos titulares de derechos. ✓ El interés superior. ✓ Prevalencia de los derechos ✓ Corresponsabilidad ✓ Exigibilidad de los derechos. ✓ La Perspectiva de género	Artículo 1°. Finalidad. Este código tiene por finalidad <i>garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.</i>	Evitar cualquier conducta discriminatoria formada en el respeto por los valores fundamentales, la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas.
Ley 2025 de 2020; impulsa la Alianza familia – escuela. (Artículos 1 y 2)	La familia es el eje fundamental de la formación de sujetos de derecho.	Fomentar la participación de los padres y madres de familia y cuidadores, de los niños, niñas y adolescentes en su formación integral en todos los niveles.	Implementar de manera obligatoria las <i>Escuelas</i> de padres y madres de familia y cuidadores, en los niveles y fomentar la participación activa en estas.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en documentos del marco jurídico de Colombia sobre EDH

Algunos de los aspectos que se destacan de la información expuesta en la tabla 14, en cuanto a los *principios*, son la consideración de la adecuación como un servicio público, ubicar al sujeto como centro de la tarea educativa, garantizar las condiciones para la formación de sujetos de derecho, priorizar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes y reconocer el papel fundamental de la familia. En cuanto a los *objetivos*, estos se centraron en proyectar la educación como un medio para formar para la democracia, la paz, la garantía de los derechos y deberes, mediante la construcción de un proyecto educativo institucional. Respecto a las *acciones*, se hace referencia a aspectos como la obligatoriedad de la educación, la necesidad de integrar la formación en derechos humanos en el currículo, la mirada sobre las metodologías, los proyectos transversales; en general, implementar estrategias que garanticen que en la cotidianidad de la escuela se fomente la cultura de derechos humanos con la participación activa de los padres de familia.

Partiendo del reconocimiento del marco jurídico y conceptual en el que se ubica la EDH en Colombia, se hace necesario identificar cuál es la manera de materializar este proceso porque, aunque el PLANEDH vigente tiene una proyección hasta el año 2034, cada administración del Gobierno Nacional debe proponer un plan operativo. Es así como en el capítulo tres se expone el *Plan Operativo 2021-2022*, en el cual se presentan nueve *componentes*, con sus respectivos *lineamientos y objetivos*, que se propone desarrollar en este periodo. Sin embargo, teniendo en cuenta que la presente investigación se centra directamente en aspectos de la EDH en el nivel de educación media en Colombia, en la tabla 15 se expone lo correspondiente a este proceso.

Tabla 15

Componentes, lineamientos y objetivos del Plan Operativo 2021 – 2022, propuestos en el PLANEDH 2021-2034

Componente	Lineamientos	Objetivos
Primer Componente: Igualdad, no discriminación y respeto por las identidades	Lineamiento 1. Transformación cultural para la erradicación de prácticas, actitudes y conductas discriminatorias y estigmatizantes.	Objetivo 1: Contribuir a la visibilización de la discriminación y la desigualdad, como un problema estructural de DDHH de la sociedad colombiana.
	Lineamiento 5. Generación de conocimiento de los procesos históricos, así como de los factores y dinámicas políticas, institucionales, sociales, económicas y culturales contemporáneas que posibilitan la producción y reproducción de la discriminación y la desigualdad en Colombia.	Objetivo 1: Promover la comprensión histórica e interdisciplinar del fenómeno de la discriminación en Colombia. Objetivo 2: Realizar diagnósticos y estudios técnicos sobre las condiciones, procesos y dinámicas de discriminación y desigualdad incorporando los componentes necesarios para su difusión y socialización.
Segundo Componente: Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz	Lineamiento 1. Articulación Nación-Territorio y coordinación interinstitucional para la implementación del componente de Cultura y Educación en DDHH y Paz (CEDH)	Objetivo 1: Fortalecer la educación para el ejercicio de los DDHH a nivel territorial y nacional Objetivo 2: Impulsar estrategias de desarrollo cultural para la transformación social.
Cuarto Componente: Derechos Civiles y Políticos	Lineamiento 1. Medidas integrales de prevención y protección de los derechos civiles y políticos.	Objetivo 2: Desarrollar el diseño e implementación de mecanismos culturales y educativos en derechos humanos orientados a la prevención
Quinto Componente: Derecho Internacional Humanitario	Lineamiento 3. Promoción del conocimiento de los postulados del DIH.	Objetivo 1: Promover la investigación académica y la enseñanza del DIH en la educación.
Séptimo Componente: Construcción de Paz	Lineamiento 4. Fortalecimiento de los procesos de recuperación de la memoria histórica.	Objetivo 1: Preservar la memoria histórica en materia de violaciones masivas y sistemáticas a los derechos humanos, velando por el resguardo del patrimonio histórico en esta materia.

Nota. Elaboración propia (2024), basada en el *PLANEDH 2021-2034*.

Como se observa en la tabla 15, los lineamientos propuestos resultan bastante generales, pues no se encuentran planteamientos directos para la EDH, y mucho menos para el nivel de educación media concretamente o para las instituciones educativas. Teniendo en cuenta esta condición, se optó por seleccionar algunos componentes y lineamientos que de manera indirecta pueden constituir un derrotero para la tarea educativa; es así como se escogieron cinco de los nueve componentes relacionados con la construcción de una cultura de derechos humanos, como son educar para la igualdad, el respeto de las identidades, la paz, entre otros. En cuanto a los lineamientos propiamente dichos, se seleccionaron seis que hacen referencia a marcos conceptuales y actitudinales: la erradicación de prácticas, actitudes y conductas discriminatorias, conocimientos históricos, recuperación de la memoria histórica y prevención y protección frente a condiciones de vulneración. Finalmente, se abordaron ocho objetivos tendientes a materializar los lineamientos, siempre y cuando estos puedan ser abordados desde las prácticas educativas.

Otro aspecto que resulta importante analizar es la estructura de gobernanza del PLANEDH 2021-2034, por cuanto permite reconocer las entidades que están implicadas en la EDH, en el nivel nacional, departamental y municipal. Al respecto, en la figura 25 se presentan los organismos correspondientes.

Figuras 25*Estructura de gobernanza del PLANEDH 2021-2034*

Nota. Elaboración propia (2024), con base en *PLANEDH 2021-2034*.

La cobertura nacional está determinada por el Consejo Nacional que, como puede observarse en la figura 25, involucra varios ministerios, dentro de los cuales naturalmente está el Ministerio de Educación, esta perspectiva es definitoria en la medida que la EDH no es una tarea exclusiva de la escuela. A nivel departamental y municipal existen los comités técnicos territoriales (en adelante, CTT), integrados por las secretarías de educación y de gobierno, en el plano municipal resulta importante destacar la vinculación de personeros municipales y representantes de instituciones educativas, entre otros. El reconocimiento de la existencia de estas instancias de gobernanza, específicamente a nivel local, contribuye a la presente investigación para la construcción de orientaciones educativas contextualizadas y pertinentes.

Otro documento que es fundamental en el análisis de lineamientos referentes a la EDH en Colombia es la *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar*

y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley parte del reconocimiento que uno de los desafíos de la educación es la formación para el ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía, mediante el fortalecimiento de la convivencia escolar. Esta ley está dirigida de manera específica a estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. Además de la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, también se establece una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y los protocolos para la correspondiente atención. En la tabla 16 se describen los *objetivos, principios, estructura y las instancias de participación*, propuestos en esta ley.

Tabla 16

Objetivos, principios, estructura e instancias de participación propuestos por la Ley 1620 de 2013

CAPÍTULO II			
Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar			
Objetivos	Principios	Estructura del Sistema	Participación del Sector educativo
✓ Fomentar, fortalecer y articular acciones de las diferentes instancias del Estado. ✓ Garantizar la protección integral. ✓ Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades. ✓ Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia. ✓ Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación. ✓ Orientar estrategias y programas de comunicación para la movilización social. ✓ Contribuir a la salud sexual y reproductiva.	✓ Reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. ✓ Participación de niños, niñas y adolescentes ✓ Corresponsabilidad de la familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado ✓ Autonomía de los individuos, entidades territoriales e instituciones educativas. ✓ Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad. ✓ Integralidad: favorecimiento de la formación integral.	✓ A nivel nacional: Comité Nacional de Convivencia Escolar. ✓ A nivel territorial: Comités municipales, distritales y departamentales. ✓ A nivel institucional: Comité de convivencia escolar.	Responsables: ✓ Ministerio de Educación Nacional. ✓ Secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas ✓ Establecimientos educativos ✓ Director o rector del establecimiento educativo ✓ Docentes

Nota. Elaboración propia (2024), basada en la Ley 1620 de 2013.

El análisis de los resultados expuestos en la tabla 16 permite afirmar que este documento hace explícitos los propósitos relacionados de manera directa frente a las condiciones necesarias para la EDH en las instituciones educativas. En cuanto a los *objetivos*, reflejan los esfuerzos de la

política nacional para articular las acciones de las diferentes instancias gubernamentales en la promoción, prevención y protección de los derechos humanos, que contribuyan a favorecer la convivencia, la educación sexual y la mitigación de la violencia escolar.

Un aspecto importante a destacar frente a los principios representados en la tabla 8, es que coinciden con planteamientos de otros documentos, especialmente en cuanto a la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, la exaltación de corresponsabilidad y la prevalencia de conceptos como la participación, la autonomía, la integralidad, entre otros. En los aspectos relacionados con la estructura del sistema y la participación del sector educativo, es importante destacar el interés de cobertura desde la perspectiva nacional hasta lo local, lo cual cubre y hace explícita la participación de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta el aporte de la *Ley 1620 de 2013*, en la medida que hace explícitas las acciones de las instituciones educativas y los diferentes actores de la comunidad educativa en la *Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*, se presentan en la tabla 17 las acciones concretas respecto a la institución educativa y, en este caso, por el interés de la presente investigación, las funciones de los docentes.

Tabla 17

Responsabilidades de las instituciones educativas según la Ley 1620 de 2013, en cuanto a la garantía de los derechos humanos y la EDH.

CAPÍTULO III <i>El sector educativo en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. CAPÍTULO III</i>	
Responsabilidades de las Instituciones Educativas	Responsabilidades de los docentes
✓ Garantizar la creación del Comité de convivencia escolar.	✓ Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes del establecimiento educativo.
✓ Garantizar una cultura de derechos humanos en la comunidad educativa.	✓ Transformar las prácticas pedagógicas
✓ Revisar y actualizar el PEI y el manual de convivencia de manera participativa.	✓ Participar de los procesos de actualización y de formación docente.
✓ Desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia, y la aplicación de la Ruta de Atención.	✓ Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.
✓ Empezar acciones que involucren a toda la comunidad. educativa en un proceso de reflexión pedagógica.	
✓ Desarrollar estrategias e instrumentos.	
✓ Generar estrategias pedagógicas.	
✓ Garantizar la implementación de los proyectos pedagógicos transversales.	
✓ Incluir en el currículo hacer explícito el tiempo y condiciones.	
✓ Garantizar la participación de la familia.	

Nota. Elaboración propia (2024), basada en la *Ley 1620 de 2013*.

Los aspectos que requieren especial atención, descritos en la tabla 17, en cuanto a las responsabilidades de las instituciones educativas, se centran en garantizar en el espacio escolar las instancias de participación y garantía del respeto a los derechos humanos, mediante el proceso de creación del comité de convivencia escolar, revisión y actualización de PEI, del manual de convivencia, entre otros. Cuando se hace referencia explícita a las responsabilidades de los

docentes, cabe destacar su rol de garantes, su contribución en la construcción del PEI y del manual de convivencia, y especialmente su deber frente a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Tabla 18

Análisis comparativo: Estándares de Competencias Ciudadanas y Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en cuanto a consideraciones relacionadas con la EDH

Criterios	Estándares de Competencias Ciudadanas	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
Principios	Es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Colombia es un Estado Social de Derecho. Frente a la ciudadanía se considera: ✓ El núcleo central es pensar en el otro. ✓ Tiene una dimensión pública y abarca el ámbito privado. ✓ Se da de manera gradual y progresiva ✓ Considera la complejidad del ser humano. ✓ Contempla el desarrollo integral y está ligada al desarrollo moral.	Se concibe que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es: ✓ La reflexión sobre la sociedad. ✓ Consideradas “ciencias de la comprensión”. ✓ Reconocen los saberes culturales ✓ Implica la búsqueda de alternativas a los problemas sociales. ✓ Demandan comprensiones holísticas. ✓ Ubicada en una perspectiva abierta, crítica, problemática, y transdisciplinaria.
Objetivos	Apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad	Aportar a la formación de seres humanos solidarios, capaces de pensar de manera autónoma, de actuar de manera propositiva y responsable en los diferentes contextos en los que se encuentran.
Metas	Fomentar el desarrollo de: ✓ Conocimientos ciudadanos. ✓ Competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras ✓ Fomentar el desarrollo moral y portar a la construcción de la convivencia y la paz y promover la participación y responsabilidad democrática	✓ Favorecer el desarrollo del pensamiento científico. ✓ Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo. ✓ Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia. ✓ Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad.
Acciones	✓ Vivir la cotidianidad de la escuela. ✓ A través de la formación transversal a todas las áreas. ✓ Generar espacios específicos para la formación ciudadana como: proyectos escolares, dirección de grupo, en clases como Ética y Valores o Constitución y Democracia y Establecer estrategias de evaluación rigurosa	✓ Integración de conceptos científicos y metodología; compromiso social y personal y aprendizajes significativos. ✓ Exige una mirada interdisciplinaria. ✓ Favorece la participación, el trabajo colaborativo y la concepción de la evaluación como proceso.
Componentes	✓ Convivencia y paz. ✓ Participación y responsabilidad democrática.	✓ Me aproximo al conocimiento como científico social. ✓ Desarrollo compromisos personales y sociales
Nivel de Educación Media	✓ Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.	✓ Relaciones con la historia y las culturas ✓ Relaciones espaciales y ambientales. ✓ Relaciones ético-políticas

Nota. La información de la tabla está basada en los estándares de Competencias Ciudadanas (2004) y estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2004). Elaboración propia (2024).

Continuando con la revisión de políticas públicas relacionadas con la EDH, que aporten de manera más explícita al ejercicio de la práctica educativa, se considera de gran importancia analizar los lineamientos para trabajo en el aula. En este caso se analizaron dos documentos que se refieren a parámetros establecidos para la educación, y se focalizó el nivel de educación media, para lo cual se abordaron, por un lado, los Estándares de Competencias Ciudadanas (2004) y, por el otro, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2004). Así se muestra en la tabla 18, en la cual se enuncian en la fila superior los documentos y en la primera columna se presentan los criterios de análisis, que para este caso son los *principios*, los *objetivos*, las *metas*, las *acciones* y los *componentes*.

El análisis de la información presentada en la tabla 18 permite rastrear cómo estos documentos aportan elementos concretos a la EDH. En ese sentido, se puede identificar cómo desde los *principios* y *objetivos* se hace referencia a la *implicación social* de la educación, desde la concepción misma del ser humano como ser social, la contribución a la comprensión de la complejidad de la sociedad, el aporte al desarrollo de la capacidad crítica, el llamado a conjugar el desarrollo individual y colectivo y el compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales que involucran la dignidad humana. Con relación a las *metas* descritas en la tabla 18, relacionadas con la EDH, se establece un compromiso con la formación integral, atendiendo no solo a los conocimientos, sino al desarrollo de competencias necesarias para convivir en sociedad de manera armónica. Como se puede observar, aunque no se hace mención explícita a la EDH, esta perspectiva cobija principios propios de esta.

Acerca de las *acciones* que se exponen en la tabla 18, se puede identificar que están correlacionadas directamente con la EDH; se plantea la necesidad de implementar prácticas concretas respecto a competencias ciudadanas en la cotidianidad de la escuela, además de la

pertinencia de la inclusión de estas en el currículo. Por otro lado, se plantea la importancia de transversalidad e interdisciplinariedad de los conocimientos y prácticas relacionadas con la ciudadanía, la importancia del trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes y la evaluación concebida como un proceso. Al analizar las directrices que se esbozan en los documentos, puede concebirse el acto educativo, en sí mismo, como una experiencia de EDH.

En el criterio analizado en la tabla 18, relacionado con los componentes para la educación media en estos dos documentos, resulta importante exaltar en los estándares de competencias ciudadanas cómo estos están dirigidos a abordar temas atinentes a la convivencia, la paz, los valores democráticos, la pluralidad y la identidad; es decir, conceptos que garantizan el desarrollo de una cultura de *derechos humanos* que constituye uno de los objetivos fundamentales de la EDH. En cuanto a los Estándares de Ciencias Sociales, los componentes que describen las relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas, ponen de manifiesto marcos conceptuales que, si no se vinculan desde un enfoque de derechos, pueden no ser tan significativos; sin embargo, el componente *desarrollo compromisos personales y sociales* apunta a integrar principios propios de la EDH.

Según el marco de los Estándares de Competencias Ciudadanas (2004), se plantea que al finalizar la educación media los jóvenes deben estar preparados para “participar de manera constructiva en iniciativas a favor de la no violencia, en la toma de decisiones políticas, y hacer uso de mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a escala local, nacional y global” (p. 154). En esta expresión se sintetiza una de las tareas fundamentales de la EDH en el nivel de educación media.

El análisis del marco jurídico en el contexto nacional, relacionado con la EDH, específicamente en la educación media, permite concluir que no existe unidad de criterios, ni

orientaciones claras y concretas, al respecto. Que existe una correlación significativa con las orientaciones del contexto mundial de la ONU y la Unesco, pero distantes de los organismos regionales, en este caso de IIDH o de MERCOSUR, es decir, falta mayor contextualización con la visión regional. Así mismo, se evidencia que existen múltiples esfuerzos de diversas instituciones, pero falta mayor articulación, no es claro cuál es la participación de la estructura de gobernanza relacionada específicamente con EDH.

Por otra parte, los lineamientos propuestos en el Plan Operativo del PLANEDH *Plan Operativo 2021 – 2022* son muy generales, es decir, se denota que falta construir unas orientaciones específicas por niveles. Existe una correspondencia y aproximación interesante en los Estándares de Competencias Ciudadanas; sin embargo, al revisar por ejemplo la aserción curricular, no queda claro el tiempo dedicado y las áreas de conocimiento responsables de su implementación.

Los hallazgos coinciden con los presentados en el informe sobre la evaluación de la EDH en Colombia, presentado por la Defensoría del Pueblo (2024), en el cual se concluye que:

- ✓ El Estado colombiano ha incorporado la mayoría de los tratados internacionales y ha reportado los progresos; sin embargo, no ha especificado las acciones en curso ni el estado de implementación de la política pública sobre EDH.
- ✓ En los informes recientes del Estado colombiano a varios comités internacionales, no se ha proporcionado información sobre la EDH, ni se ha mencionado en los informes sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- ✓ El principal avance es el desarrollo normativo, pero falta articulación entre el marco jurídico y las políticas sobre EDH.

- ✓ Se reconoce la acción de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de Educación, entre otros; sin embargo, faltan implementación efectiva del PLANEDH y coordinación interinstitucional para el desarrollo de la EDH.
- ✓ La dispersión de normas relacionadas con la EDH ha dificultado su inserción curricular, así como un plan de estudios consolidado.
- ✓ La EDH en Colombia se ha centrado en la preocupación por formar hacia los derechos humanos, pero no se identifican propuestas metodológicas innovadoras, holísticas e integrales.
- ✓ Se reconoce como aporte a la EDH la Cátedra de la Paz; no obstante, se recomienda mayor articulación con instancias afines.
- ✓ La formación docente para la EDH es fundamental; sin embargo, Colombia carece de una política de formación al respecto.

Estas conclusiones constituyen en sí mismas los principales desafíos y oportunidades para cualquier apuesta relacionada con aportes a la construcción curricular y por lo tanto para el diseño de estrategias pedagógicas y metodológicas, especialmente encaminadas a responder a las necesidades del contexto, teniendo en cuenta el análisis sobre la historia de Colombia, los rasgos culturales y en general las circunstancias sociales, políticas, económicas y de conflicto del territorio.

5.2. Oportunidades y desafíos para la EDH desde el contexto y desde las voces de los actores educativos

Este capítulo se construyó como resultado del segundo objetivo específico que consistió en *identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los Colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca*; para su alcance se abordaron las narrativas de estudiantes,

nivel de educación media y otros actores educativos, a escala institucional y municipal. Los abordajes buscaron identificar, en primer lugar, las condiciones del contexto social y familiar de los jóvenes; segundo, las condiciones desde las narrativas de los actores educativos; tercero, las condiciones del ámbito político-administrativo con relación a los programas y estrategias relacionadas con la EDH; cuarto, las prácticas e interacciones escolares que favorecen o no la EDH, y finalmente, los desafíos y oportunidades para la EDH en el contexto abordado.

5.2.1 Una aproximación exploratoria al contexto social y familiar de los jóvenes

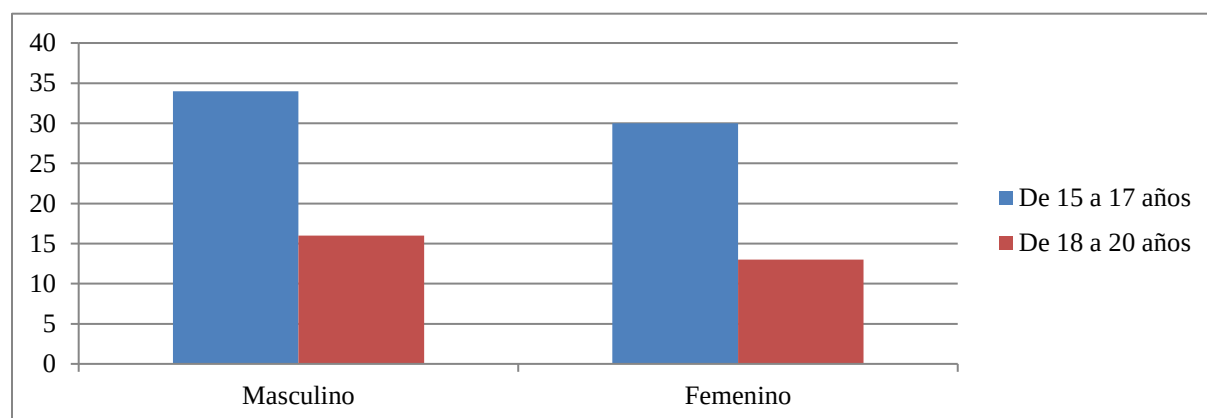
Para emprender este primer reto, como se propuso en el diseño metodológico, se realizó la recolección de información, en la primera fase en el contexto institucional, en uno de los colegios públicos del municipio, donde esta investigadora labora como docente de ciencias sociales, en el cual se realizó una exploración inicial con 93 estudiantes. Esta mirada desde el contexto se consideró pertinente en cuanto que la apuesta desde esta investigación parte de concebir la escuela como un escenario situado, en el cual confluyen las condiciones sociales, políticas y económicas, más aún si se hace referencia a los derechos humanos y a la EDH. Giroux (1999) plantea que desde la teoría de la resistencia se rechaza la noción del espacio escolar como exclusivamente de instrucción; por el contrario, lo concibe como un escenario central para la construcción de experiencias, en el que los sujetos pueden expresar sus propias historias, es decir, la teoría de la resistencia implica una teoría de la significación, que aporta elementos para analizar la relación entre la escuela y las estructuras de poder de la sociedad.

El primer ejercicio de acercamiento se realizó a partir de un registro de datos, durante los años 2022, 2023 y 2024, de los jóvenes de educación media en el contexto de construcción de los proyectos de vida. Partiendo de la concepción de la escuela como un escenario situado, cualquier proceso de tipo formativo debe considerar las realidades de los sujetos involucrados en las

relaciones de aprendizaje; en este sentido, en el abordaje inicial con los 93 estudiantes se buscó identificar aspectos del ámbito personal, como género, edad, lugar de nacimiento y antigüedad en la institución y del ámbito familiar, y aspectos como la incidencia de la familia en el proceso de formación, el lugar de procedencia, el nivel de estudios, el tipo de vivienda, el tiempo y motivo de inmigración en los casos que aplicaba. El reconocimiento inicial de algunos aspectos del ámbito personal de los estudiantes permitió rastrear algunas condiciones de la población estudiantil que conforma la escuela.

Figuras 26

Género y rango de edad de los jóvenes participantes



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde los proyectos de vida.

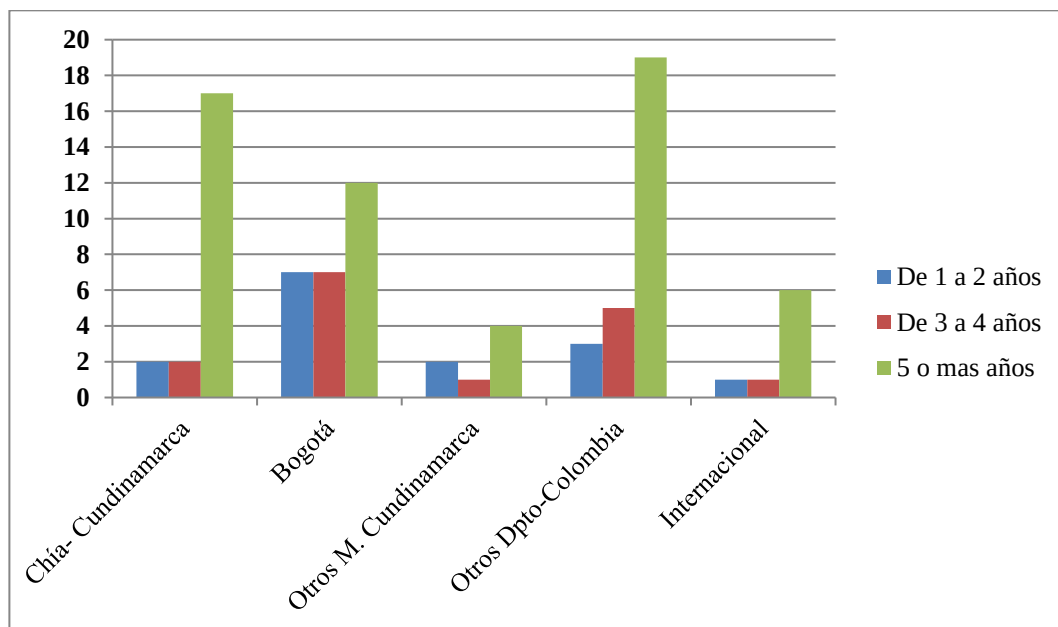
Para el análisis de la información representada en la figura 26, se establecieron dos rangos: de 15 a 17 y de 18 a 20 años. El análisis de la información permitió determinar que la población participante tiene una equivalencia en cuanto a género; sin embargo, en cuanto a la edad, hay 39 estudiantes ubicados en el rango de 18 a 20 años, es decir, se salen del promedio que Celis y Cuenca (2016) establecieron en su trabajo de caracterización de la educación media de Colombia: que la edad promedio de ingreso a este nivel es de 15 años y de egreso es de 17 años. Las causas

de esta situación son, por un lado, la pandemia de COVID 19, ya que algunos estudiantes no avanzaron en sus estudios en ese periodo y, por el otro, las condiciones de migración, ya que algunos jóvenes tuvieron que salir de sus lugares de origen, razón por la cual abandonaron sus estudios por algún tiempo.

Para continuar explorando las características de los participantes, se indaga también sobre el lugar de nacimiento y la antigüedad en la institución. En la figura 27 se observa información que resultó importante para la investigación.

Figuras 27

Lugar de nacimiento y antigüedad en la institución de los jóvenes participantes



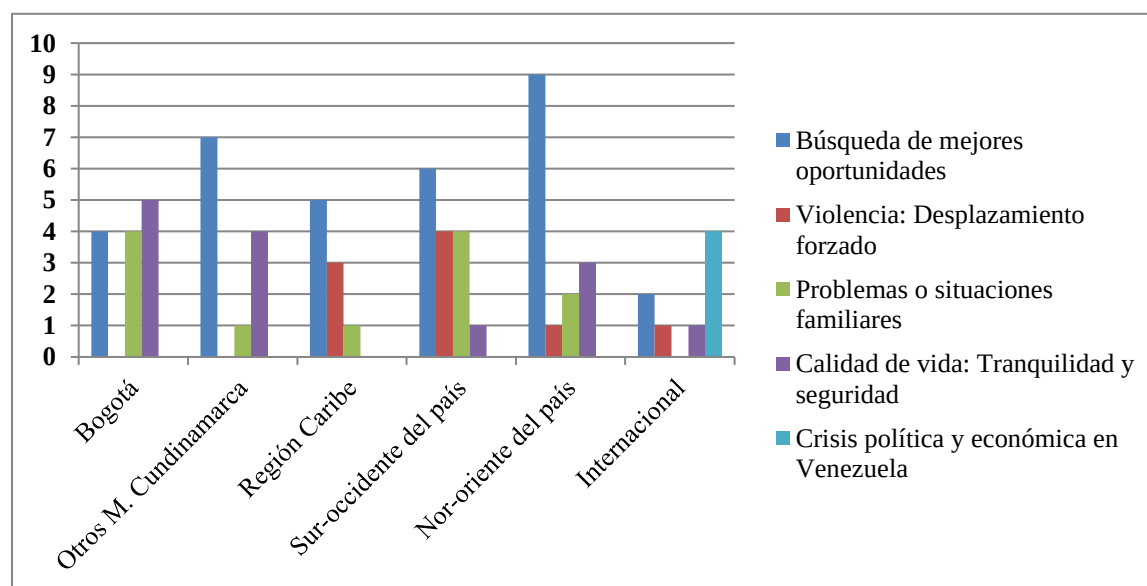
Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde los proyectos de vida.

En la figura 27 se aprecia que la mayoría de los estudiantes de los diferentes lugares de procedencia llevan más de 5 años en la institución. En cuanto a los estudiantes provenientes de Bogotá, existe un porcentaje significativo que no lleva más de 4 años, circunstancia que también coincide con la pandemia. En general, se observa que los estudiantes migrantes tienden a permanecer en la institución, frente a esta situación, algunos estudiantes relatan que el proceso de búsqueda y obtención de un cupo no fue tarea fácil, ya que la condición de migrante incide negativamente en este propósito.

En la aproximación a las condiciones del contexto familiar, se indaga sobre el lugar de procedencia de las familias, y en el caso de los que no son del municipio se preguntó por el motivo de la migración a este. En la figura 28 se representa la información encontrada.

Figuras 28

Región de procedencia de la familia y motivo de migración de los jóvenes participantes



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde los proyectos de vida.

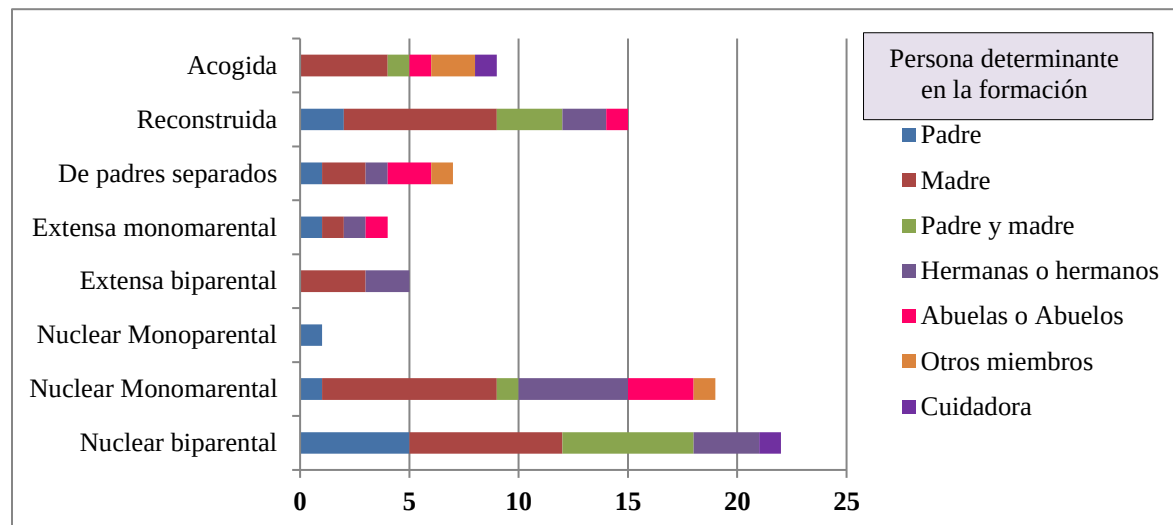
En la figura 28 se identifica que las familias provienen de diferentes regiones del país y de migración venezolana; 72 de las 93 familias son de origen migrante, es decir, el 77 % de las familias no son de Chía, provienen de *otros municipios de Cundinamarca*, de la *región Caribe* (departamentos como Córdoba, Magdalena, Cesar y Bolívar), del *suroccidente del país* (departamentos como Cauca, Nariño y Putumayo), del *nororiente del país* (departamentos como Santander, Boyacá, Casanare y Arauca), y provenientes de *migración internacional*, específicamente de Venezuela.

En la figura 28 se identifica igualmente que, frente al motivo de migración, la mayoría llega en *búsqueda de mejores oportunidades*, algunos en el campo laboral, de seguridad o educativo. El componente *desplazamiento forzado* es más evidente en las familias provenientes de regiones fuera de Cundinamarca. El criterio relacionado con búsqueda de *calidad de vida* asociado a la *seguridad y tranquilidad* es predominante en las familias provenientes de Bogotá y otros municipios de Chía; los *problemas familiares* como causa de migración son significativos en las familias provenientes de Bogotá, y finalmente la crisis política y económica es la causa principal de migración de las familias venezolanas.

La configuración de las familias y las situaciones de conflicto dentro de estas constituyen uno de los motivos de migración de las familias de los jóvenes participantes; en ese sentido, también se interrogó sobre el tipo de familia que conforman y sobre cuál era el miembro de la familia que más había incidido en su formación como sujeto de derechos. Los resultados de este ejercicio se representan en la figura 29, donde se expone la correlación entre estos dos aspectos.

Figuras 29

Tipo de familia e influencia en la formación de los jóvenes participantes



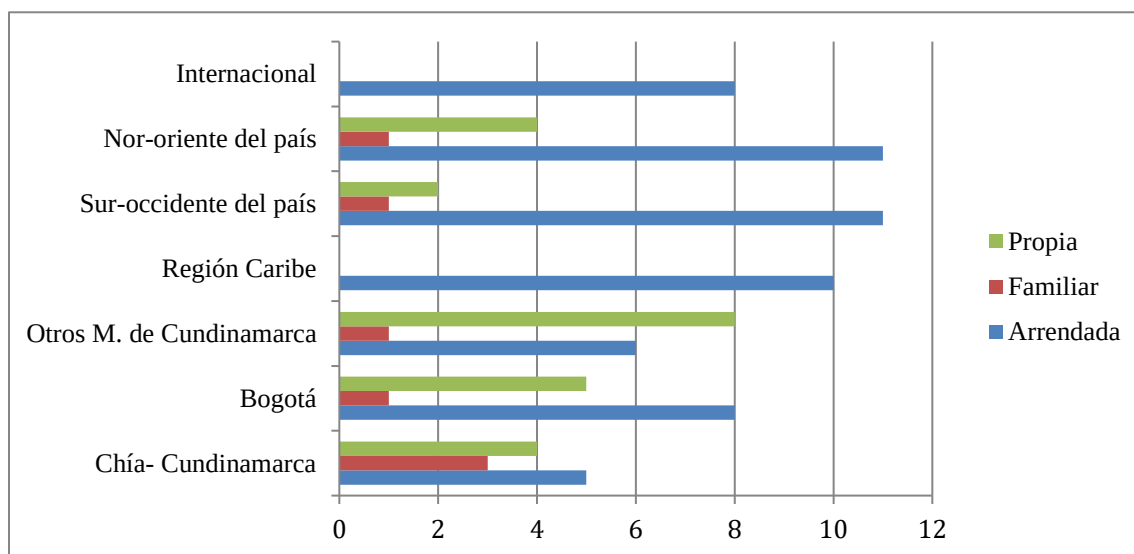
Nota. Se representan los ocho tipos de familia (algunas clasificaciones se basan en DNP, 2020) en cuanto al rol de los integrantes en la formación de los estudiantes. Elaboración propia (2024).

Es importante destacar que el tipo de familia más recurrente, como se observa en la figura 29, es la *nuclear biparental* (22 familias, equivalentes al 23 %), entendida esta como la que cuenta con la presencia de los dos padres, seguida por la familia *nuclear monomarental* (19 familias, 20 %), las cuales están constituidas por la madre a cargo de uno o varios hijos; en tercer lugar, familia *reconstruida* (15 familias, 16 %), constituida por parejas en que uno o los dos tienen hijos de parejas anteriores, y en cuarto lugar está la familia *acogida* (9 familias, 9 %), que se da en los casos cuando los hijos por razones diversas deben estar de manera temporal o definitiva con otros miembros de la familia u otros entes responsables. Esta categorización de las familias se apoyó en algunas tipologías establecidas por el Observatorio de Familia (DNP, 2020). Por otro lado, frente a la pregunta sobre cuál era el miembro de la familia que más había influido en su formación, en la mayoría de los casos se manifestó que era la mamá o, en su defecto, la abuela o la hermana.

Las situaciones de vulneración de derechos a que se ven enfrentadas muchas familias que conforman la comunidad educativa de las instituciones de educación pública, en la mayoría de los casos son múltiples, es decir, una misma familia o individuo es víctima de diversas situaciones; por ejemplo, pertenecer a una familia desplazada, ser discriminado por su condición de migrante, padecer de violencia intrafamiliar, entre otras. Una situación aunada a las ya mencionadas es la que enfrentan las familias a la hora de buscar vivienda. En la figura 30 se representa la situación de las familias de los jóvenes participantes con relación al tipo de vivienda respecto al lugar de procedencia.

Figuras 30

Lugar de procedencia respecto al tipo de vivienda de las familias de los jóvenes participantes



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde los proyectos de vida.

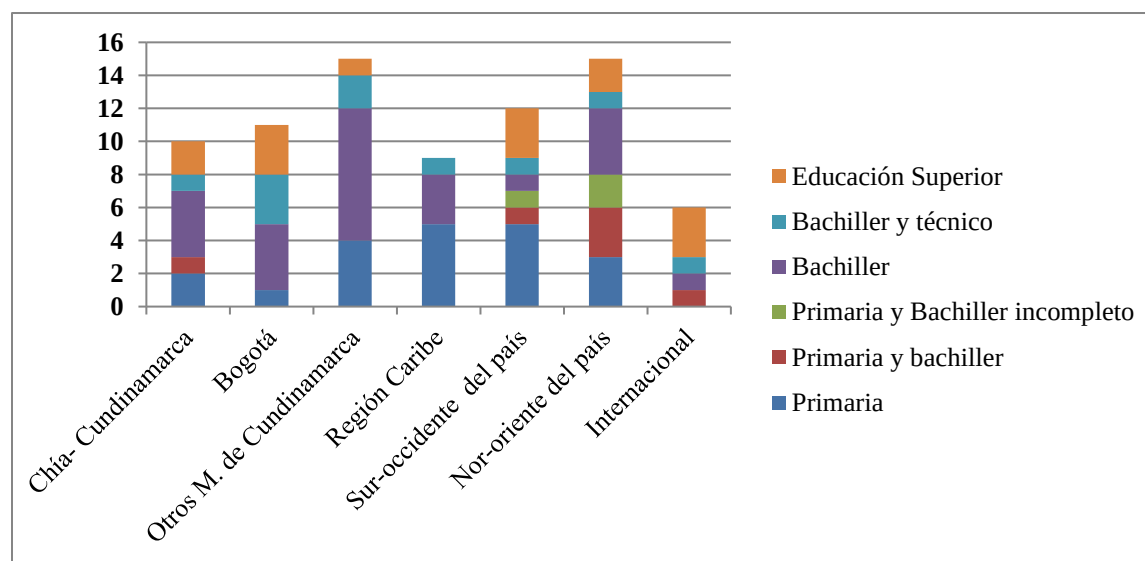
En la figura 30 se identifica con claridad que el tipo de vivienda que predomina en la mayoría de las condiciones de procedencia es la *arrendada*, a excepción de los provenientes de otros municipios de Cundinamarca en que predomina la vivienda propia. En el caso de los

provenientes de la región Caribe y de Venezuela, todos viven en casa arrendada. Una de las razones que pueden contribuir a esta situación es el alto costo de la vivienda en el municipio comparado con las condiciones económicas de la mayoría de las familias.

El motivo de migración que predomina es la búsqueda de mejores oportunidades; como se mostró en la figura 30, generalmente se hace con fines laborales. En este sentido, se puede inferir que proceden de condiciones marcadas por situaciones socioeconómicas poco favorables, por ejemplo, las posibilidades de formación, como se representa en la figura 31.

Figuras 31

Lugar de procedencia frente a nivel de estudios de las familias de los jóvenes participantes



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde los proyectos de vida.

En la figura 31 se identifica que, de las 93 familias analizadas, la situación mayoritaria en cuanto a la formación es el nivel de bachiller, con 26 familias ubicadas principalmente en otros municipios de Cundinamarca y en el municipio de Chía; por otro lado, están los que manifiestan

tener estudios del nivel de primaria, que fueron 22 familias, ubicados principalmente en la región Caribe y la zona suroccidente del país; le sigue el nivel de educación superior con 14 familias distribuidas en todas las zonas menos en la región Caribe. Cabe destacar que, en proporción, las familias provenientes de migración internacional son las que más formación superior tienen, y finalmente aparecen 10 familias cuyo nivel de formación está entre bachiller y técnico, distribuidas en todas las zonas focalizadas.

A partir de este ejercicio exploratorio se puede analizar que las condiciones del contexto de los estudiantes y sus familias están determinadas por las situaciones de tipo político, económico, social y cultural que las afectan. Determinar en qué medida la escuela puede constituir un escenario en el cual confluyen las dinámicas estructurales convoca a reinterpretar la conceptualización tradicional de territorio y su relación directa con la memoria. Al respecto Bernal et al. (2023), consideran que “a partir de la cual se expresan identidades, formas de apropiación del espacio y concurrencia de masivas, macro y micro escala, delimitando, legitimando y diferenciando cada espacio que puede estar definiendo escenarios futuristas y futuros” (p 1636). Es decir, aunque el contexto analizado pertenece a una zona central del país, no es ajeno a la influencia de la violencia regional e internacional, ya que la mayor parte de la población que compone la comunidad del colegio epicentro de la investigación es el resultado del proceso migratorio interno y externo.

Otro elemento fundamental a tener en cuenta en el análisis es que los estudiantes y las familias se ven afectados por todos los tipos de violencia; por esta razón, reconocen la violencia como causa fundamental de vulneración de los derechos humanos. Según Galtung (1998), existen de tres tipos de violencia; por un lado, la violencia directa, que es la manifestación visible; es el caso de los jóvenes que manifiestan que el motivo de migración fue desplazamiento forzado o violencia intrafamiliar; por otro lado, la violencia cultural que acude al discurso para naturalizar

la violencia directa; es el caso de los jóvenes que manifiestan abandono, generalmente del padre de familia, discriminación o estigmatización por su condición de migrante; y la violencia estructural que representa las condiciones arraigadas que perpetúan la vulneración de derechos en algunos sectores sociales marginados; en este caso, las situaciones relacionadas con desempleo, bajo nivel educativo de las familias, el deterioro del derecho a una vivienda digna, entre otros.

La realidad reflejada en este abordaje exploratorio, en el contexto de aplicación de la investigación, corresponde a la realidad colombiana. Según el informe del DANE del 22 de septiembre de 2023, en el 2022 la pobreza monetaria fue de 36,6 % y la pobreza monetaria extrema fue de 13,9 %; es decir, en Colombia aproximadamente el 50 % de la población colombiana es víctima de la violencia estructural, teniendo en cuenta que la pobreza es una condición arraigada que expone a quien la padece a múltiples vulnerabilidades. Para conocer más detalladamente cuáles son las implicaciones de esta realidad en la escuela, se hizo necesaria una aproximación más cercana a la realidad de los jóvenes del nivel de educación media y a diferentes actores educativos del municipio.

5.2.2. Una mirada más de cerca al contexto social y familiar, desde las narrativas de los actores educativos

Para el reconocimiento más detallado de las realidades de los jóvenes de educación media, a nivel institucional, se implementó la técnica *historia de vida*; según García (1995), una de las formas de analizarla consiste en hacer el *rastreo a un tema específico* en el relato del sujeto participante; para efectos del trabajo, se analizaron las situaciones que involucran el reconocimiento o no de derechos humanos en el contexto social y familiar. Partiendo del reconocimiento de la escuela como un escenario donde interactúan diferentes actores, favorece la

reflexión y la subjetivación de los jóvenes, “entendí que el camino para comprender no era estudiar a la gente, sino escucharla” (Molano, 2001, p. 14).

La importancia de la aproximación a las narrativas de los actores educativos constituye el reconocimiento del *saber* de las comunidades, desde el cual se reconoce *el discurso*, a partir de las vivencias de un sector importante de la sociedad que vive de manera directa las implicaciones del proceso educativo. Reconociendo que el saber, según Foucault (2002b), “es aquello de lo que se puede hablar en una *práctica discursiva* [...] es el espacio en el que el sujeto puede *tomar posición* [...] son las posibilidades de *utilización y apropiación* [...]” (pp. 306, 307). Identificar los desafíos y las oportunidades de la EDH, sin escuchar a los actores directamente involucrados, no tendría sentido.

En este proceso de generar y favorecer el intercambio de saberes y la importancia de escuchar precisamente a los actores involucrados, también se tuvo en cuenta la información recolectada en la entrevista semiestructurada con docentes y otros actores educativos. En la tabla 19 se representa el formato de la matriz de vaciado para analizar las narrativas; para los abordajes se rastreó en las historias y se interrogó en las entrevistas sobre cómo las condiciones sociales, políticas y económicas repercuten en el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos; en el mismo sentido, se indaga cómo se da este proceso en las familias.

Tabla 19

Formato de matriz de vaciado para el análisis de las narrativas sobre el contexto social y familiar

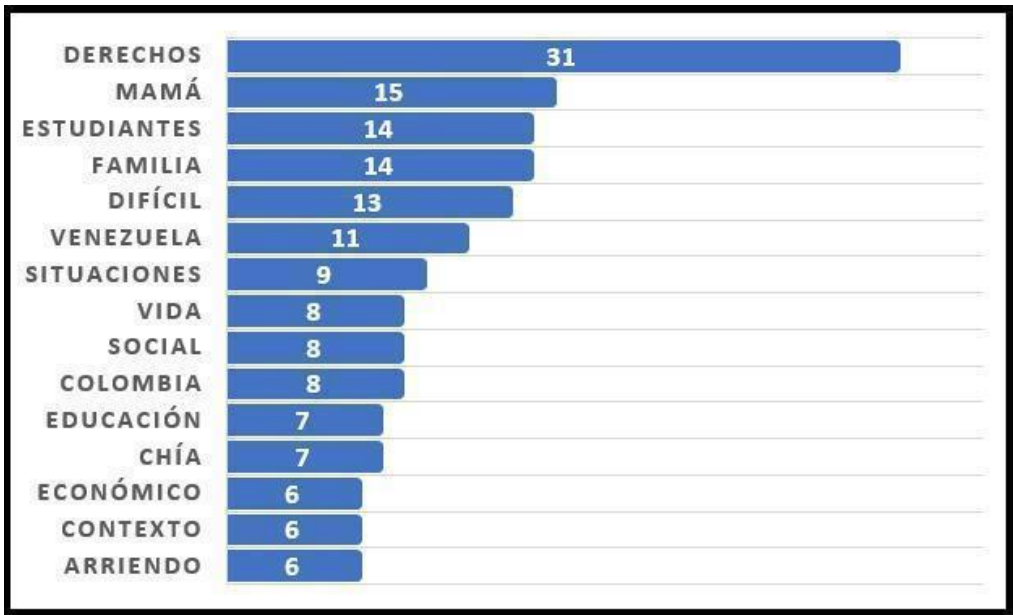
INFORMANTES	¿Cómo las condiciones sociales, políticas y económicas repercuten en el reconocimiento de los jóvenes del nivel educación media como sujetos de derecho?	Describa cómo las condiciones de las familias influyen en el reconocimiento de los jóvenes del nivel de educación media como sujetos de derechos
Estudiantes focalizados para el análisis de historias de vida. Seudónimos: María, Johana, Sofía, Natalia, Roberto, Raúl, Felipe, Julia, Micaela, Darío, Néstor, Marcela, Helena, Nicolás y Santiago.		
Siete actores educativos conformados por		
✓ Informante A (docente)		
✓ Informante B (docente)		
✓ Informante C (docente)		
✓ Informante D (directivo Docente)		
✓ Informante E (orientadora Escolar)		
✓ Informante F (docente)		
✓ Informante G (líder juvenil, exalumna)		

Nota. Elaboración propia (2024).

Para el análisis de las narrativas de los informantes, se cargaron a una unidad hermenéutica del software ATLAS.ti los relatos y narrativas de los estudiantes, docentes y otros actores educativos (transcritos en una matriz de vaciado, Anexo 12). Este primer análisis se abordó en el ámbito del *contexto macrosocial*, determinado por las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto colombiano, que establecen el reconocimiento efectivo como sujetos de derechos a las familias de manera directa. También contempla el análisis del *contexto microsocioal*; en este caso se estudiaron las dinámicas internas de las familias, las cuales interfieren en la materialización de los derechos de los estudiantes. En la figura 32 se representan las recurrencias encontradas relacionadas con el ámbito macrosocial.

Figuras 32

Condiciones del contexto macrosocial de las familias, según las narrativas de los estudiantes y otros actores educativos



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la figura 32 se puede identificar que la palabra con mayor frecuencia fue *derechos*; en los relatos este concepto está relacionado con experiencias de vulneración o de reflexiones sobre los derechos que están en juego. La segunda palabra fue *mamá*, por lo general asociada a las luchas y los sufrimientos que enfrentan las mujeres en los procesos de migración, de desplazamiento, de sus infancias de carencias y vulneraciones, y en su rol muchas veces como cabezas de hogar. Los conceptos como *difícil*, *Venezuela* y *arriendo* generalmente se encuentran asociados, ya que en los relatos de migración se describen las dificultades que las familias afrontan con relación a los procesos de desarraigo, de traslado, hasta la adaptación a estas nuevas realidades, como el hecho de buscar una vivienda. El concepto *situaciones* está directamente relacionado con lo económico, con violencias y en general con vulneración de derechos.

Analizar de qué manera las condiciones del contexto macrosocial afectan la escuela resulta muy importante en los procesos de formación, especialmente en la EDH, pero pocas veces se abordan estas realidades de manera intencionada y clara. El relato de *Néstor*, joven venezolano de 16 años, describe “el golpe más duro, separarnos de mi madre, dejarnos en busca de los Estados Unidos [...] el emigrar por el Darién, una selva peligrosa en donde mi mamá casi fallece. Una situación muy difícil [...]” (comunicación personal, 2024). *Darío*, joven de 16 años, también venezolano, narra: “dicen que los hombres somos ladrones y las mujeres robamaridos, [...] cuando buscamos arriendo [...] dicen a venezolanos no les arrendamos [...] ha sido difícil [...] Mi madre ha sufrido muchas humillaciones y discriminación solo por ser venezolana” (comunicación personal, 2024). Los relatos de *Darío* y *Néstor* exponen problemáticas complejas, como la tragedia de la migración, los prejuicios, la discriminación y la xenofobia. Problemáticas que deberían abordarse como oportunidades de aprendizaje.

Otra situación del contexto macrosocial que atraviesa la escuela es la relacionada con el desplazamiento forzado en Colombia, que se presenta principalmente en las familias provenientes de la región Caribe. Es el caso de *Sofía*, joven de 18 años, proveniente del departamento de Córdoba, quien relata: “el desplazamiento de mis abuelos de sus tierras y el despojo de sus bienes, afectó a mi mamá, ella enfrentó un duro desplazamiento a Cartagena [...] tuvieron que dejar su hogar y adaptarse a un nuevo entorno” (comunicación personal, 2024). *Raúl*, joven de 17 años, proveniente también del Caribe colombiano, del departamento del Cesar, en su relato de dolor afirma que pertenece a “una familia desplazada por la violencia, afectados por guerrilleros y paramilitares [...] a ella, el abuelo la llevaba con la guerrilla [...] por allá mataron a una tía, la mataron los paramilitares, y una prima la asesinaron” (comunicación personal, 2023). Procesos directamente relacionados con la historia del conflicto armado en Colombia.

Frente al fenómeno histórico desafortunado que se ha dado en la región del Caribe, Machado y Meertens (2010) describen que la situación de esta región es compleja, ya que convergen múltiples factores, como guerrillas, paramilitares, bandas criminales del narcotráfico y actores del Estado. Además, muestran la situación de los movimientos sociales de la zona, que no solo son testigos de alianzas, tensiones, contradicciones y superposiciones de liderazgos de estos actores, sino que sufren las consecuencias, como el despojo de tierras, la concentración de estas en pocas manos y el desplazamiento forzado. El desalojo de tierras, como una práctica sistemática e intencionada, ha sido objeto de análisis de historiadores como Molano (2001), quien concluye que este es una causa común del desplazamiento y se genera por razones políticas; sin embargo, el fin es realmente económico.

Otra región de la cual también proviene un número significativo de los jóvenes es el suroccidente del país; sus relatos describen situaciones de vulneración de derechos, producto de

las condiciones de abandono estatal, de las bandas criminales, del narcotráfico y del asesinato de líderes sociales. Es el caso del relato de *Felipe*, joven de 19 años, proveniente del departamento de Nariño, perteneciente a una comunidad indígena, quien describe hechos violentos como “asesinato del gobernador de mi comunidad [...] desaparición de jóvenes [...] una familia amaneció descuartizada [...] un grupo de delincuente llamado *los contadores* atemorizan la comunidad” (comunicación personal, 2023). El caso de *Felipe* es muy significativo porque en su paso por la institución durante 12 años, aparte de ejercicios aislados, no se generaron espacios de interculturalidad significativos.

Las múltiples formas de violencia afectan a las familias de los jóvenes que producto de este devenir histórico se reúnen en un escenario común, la escuela, que constituye en sí misma una amalgama de circunstancias; sin embargo, pasan desapercibidas. Es así como *Julia*, joven de 18 años, proveniente del departamento del Cauca, narra: “mi familia es del campo [...] muchas veces no teníamos para comer y comprar ropa, éramos muy pobres” (comunicación personal, 2023); además describe cómo en estas circunstancias sus padres se separaron y su madre viajó a Bogotá. En el relato la joven describe que la madre fue trayendo uno a uno sus cinco hijos y en repetidas ocasiones afirma que, al llegar a Bogotá, se enfrentaron a necesidades que comprometen derechos fundamentales.

Estas realidades, como la de *Felipe*, forman parte de los registros estatales. Según Indepaz (2024), del 24 de noviembre de 2016 al 19 de febrero de 2024, en el departamento de Nariño los sectores sociales más afectados con el asesinato de líderes sociales son los indígenas, con 68 casos, y les siguen los afrodescendientes con 19 casos. Hacer visibles estas realidades implica generar sensibilidad y capacidad de asombro por el dolor del otro Según Habermas (2010), “La defensa de los derechos humanos se nutre de la indignación de los humillados por la violación de su dignidad

humana” (p. 6). Esta apreciación coincide con la afirmación de una docente entrevistada: “[Entre] los estudiantes que provienen de familias que de pronto han tenido alguna dificultad o alguna vulneración de sus derechos, generalmente suele haber un poco más de conciencia frente a lo que son los derechos” (docente de ciencias sociales, comunicación personal, 2024).

La situación de *Julia*, quien describe la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas, deja claro que las violencias son múltiples. En este caso, “la violencia estructural es la suma de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cimentados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables” (Galtung, 1998, p. 16). Sin embargo, estas formas de violencia, generalmente, no son reconocidas por la sociedad, ni siquiera por las mismas víctimas. Corresponde a una cultura que normaliza la vulneración o a “esa visión del Estado liberal, que suponen los derechos porque están escritos en papel, pero no pasamos a un Estado social de Derecho” (docente de filosofía, comunicación personal, 2024).

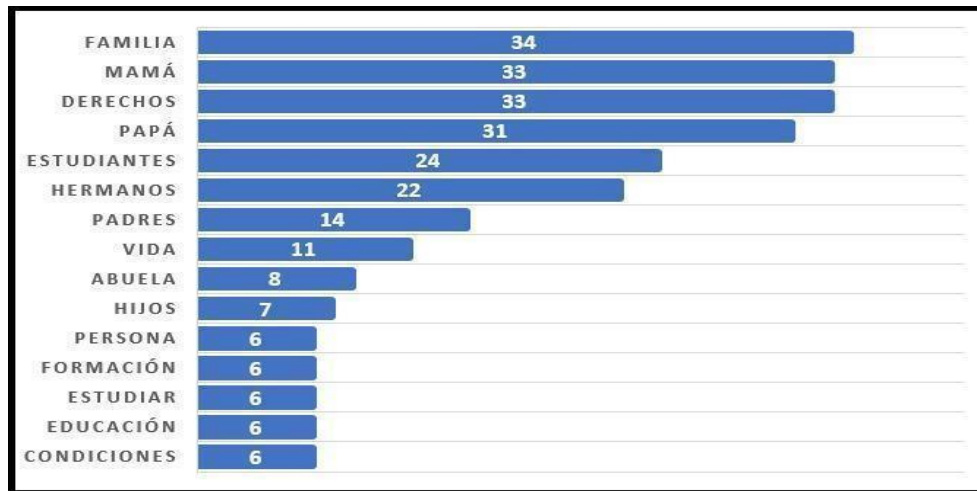
Un aspecto determinante y común en las diferentes historias de vida analizadas es el protagonismo de las mujeres, quienes, además de su rol de madres, asumen un liderazgo en la búsqueda de nuevas oportunidades, salen de sus lugares de origen, protegen a sus hijos de los riesgos que corren en las zonas del conflicto, enfrentan el despojo, la pobreza, el desarraigo, la violencia intrafamiliar, entre otras situaciones. Las violencias inciden directamente en la configuración de las familias. El Centro de Memoria Histórica (2012) describe cómo “las mujeres locales habían superado el miedo, y ahora podían denunciar y hacer visibles sus abusos a través de la solidaridad del movimiento nacional de mujeres” (p. 363). De esta manera se describe el rol de las mujeres frente a las situaciones de vulneración de derechos humanos en el Putumayo, quienes en el proceso de denuncia asumen una actitud de empoderamiento frente a los diferentes actores.

Es necesario recalcar que el contexto, que está determinado por las condiciones sociales, políticas y económicas, incide en el ámbito escolar; según la Unesco (2019), el fenómeno migratorio y de desplazamiento son temas políticos sensibles, y propone que la educación constituye un instrumento importante en la comprensión crítica de la situación por parte de los ciudadanos; en ese sentido, debe contribuir a contrarrestar los prejuicios, la discriminación y los estereotipos. El abordaje de estas realidades en la escuela no puede darse de manera esporádica y casual, pues los principios de la pedagogía crítica aportan elementos fundamentales. Giroux (2013) plantea que esta se enfoca en comprender profundamente lo que realmente está sucediendo en las aulas y en el contexto escolar, es decir, se reconoce la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una oportunidad de contribuir a la comprensión de las dinámicas sociales.

Las dinámicas familiares en muchos casos perpetúan situaciones de vulneración, precisamente, por esos rasgos culturales y las condiciones socioeconómicas de desigualdad. En la figura 33 se representan las recurrencias encontradas relacionadas con la implicación de las familias en el reconocimiento de derechos, en los relatos de los jóvenes y otros actores educativos.

Figuras 33

Condiciones del contexto microsocioal según las narrativas de los estudiantes y otros actores educativos



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la figura 33 se identifica que la palabra con mayor frecuencia fue *familia*, ya que el abordaje se realizó sobre las dinámicas familiares. Otros conceptos que también se mencionaron con frecuencia fueron, en su orden, *mamá*, *papá*, *hermanos*, *padres*, *abuela*, entre otros, es decir, miembros de la familia; su mención está relacionada con el papel que juegan en esta, especialmente en lo relacionado con la *formación* y cuidado de los hijos. El concepto *vida* es frecuente en la medida que son historias personales en las que se describen episodios significativos de la vida de los jóvenes. Por otra parte, el concepto *educación* está asociado en algunos casos a las condiciones que tiene la familia al respecto.

Frente a las situaciones de vulneración en las familias, en el caso de *Helena*, joven de 17 años, de origen venezolano, además de su condición de migrante, también en el contexto familiar,

fue víctima de abuso por parte de un integrante de esta. Ella relata: “fui abusada por [...] desde los 7 hasta los 13 años [...] mi hermano nunca va a tener la culpa de nada, ni por tener esa clase de padre, pues yo ni conocí el mío” (comunicación personal, 2022). En este relato confluyen múltiples vulneraciones; se trata de un relato de dolor que desafortunadamente es una realidad que se repite constantemente. Una docente con una amplia experiencia de trabajo con niños y jóvenes describe: “otros que son violentados, no por su mamá ni por su papá, sino por sus padrastros o madrastras, quienes los someten a hacer oficio incluso [...] abuso sexual [...] sobre todo hacia las niñas” (docente de ciencias sociales, comunicación personal, 2024). Ante este panorama, la EDH tiene el desafío de afrontar la realidad, de generar espacios de reflexión, por cuanto “solo cuando las características relevantes del entorno nos hacen ver nuestros intereses, somos conscientes de que necesitamos los derechos que reconocemos para la estructuración de nuestra vida personal y política” (Habermas, 2001, p. 455).

En la figura 33 se identifica que la mención de los integrantes de la familia es recurrente y están directamente relacionado con su roles; en ese sentido, retomar el relato de *Raúl* es fundamental ya que en este se entrecruzan episodios de su vida con los de su mamá; al respecto narra: “ella es todo en la casa, mi papá nunca me cambió un pañal, nunca he recibido cariño de él [...] no me gusta llegar a la casa, prefiero irme a jugar [...] la pandemia fue insoportable” (comunicación personal, 2023). En el análisis de las narrativas de los jóvenes, en la mayoría de los casos, cuando hacen mención al papá o figura masculina en el hogar, está relacionado con vulneración: “Otro factor que influye es la violencia intrafamiliar, es el hecho de que los chicos vean cómo su mamá es maltratada por el papá, como el papá llega borracho [...]” (docente de ciencias sociales, comunicación personal, 2024).

Al analizar las narrativas de los participantes, se encontraron diferentes expresiones que describen el rol de la mujer en la educación de sus hijos. Expresiones que denotan un reconocimiento de su papel fundamental en las familias; se hace referencia a los sacrificios, las renunciaciones de su propio bienestar por el de los hijos, también el liderazgo en los casos que tuvieron que abandonar los lugares de origen y la capacidad de proveer a su familia. Sin embargo, en algunas oportunidades, esta sobrecarga de responsabilidades ha provocado que ese rol, especialmente el de acompañamiento, la escucha y la confianza, sea mínimo, o sea asumido por las hermanas y abuelas. “Las redes de apoyo [...] el tiempo que realmente los padres o los adultos pueden dedicarle a los hijos [...] es muy poquito [...] se presentan temas de salud [...] lo de las redes sociales [...] los hábitos alimenticios” (docente de artes, comunicación personal, 2024).

Frente a esas carencias de redes de apoyo, en muchos casos ese rol de cuidadora es asumido por las abuelas, quienes se constituyen en la única opción; es el caso de *María*, joven de 16 años, que relata: “El miembro de mi familia que me ha hecho la persona que soy es mi abuela materna [...] por decirme sus experiencias y saber que ella fue una mujer luchadora yo también lo podré ser y ser optimista [...]”, haciendo referencia a las situaciones adversas, que han vivido su abuela y ella misma, en el entorno familiar relacionadas con múltiples vulneraciones debido a la violencia intrafamiliar y el machismo. Según González *et al.* (2019), es crucial señalar que en una sociedad patriarcal las mujeres suelen asumir la responsabilidad de mantener la cohesión familiar, lo que las lleva a desempeñar roles diversos, como cuidadoras y líderes del hogar.

Con relación al rol del papá o figura masculina en el hogar, también es importante destacar las percepciones de los jóvenes; aunque algunos reconocen su rol, llama la atención que la mayoría expresan situaciones de maltrato, indiferencias y ausencia por parte de la figura del padre. La ONU (2018), en un informe de investigación en el que se plantea una apuesta hacia la equidad de género

frente a los roles de los hombres y las mujeres en la sociedad y la familia, parte de la concepción de que estos estereotipos son adquiridos, es decir que, desde el entorno familiar, escolar, social, entre otros, se consolida la cultura, que determina el rol de los hombres y las mujeres. Este sería un desafío y una oportunidad a la vez, que requiere repensar el rol de la figura masculina desde la educación.

Reconocer el rol de las mujeres implica conocer su historia de vulnerabilidad. Es importante tener en cuenta que aspectos como el acceso a la educación de ellas han influido de manera determinante en el desarrollo de las vidas de los jóvenes, quienes en sus relatos recrean las historias de vida de esas mujeres; aparte de múltiples vulneraciones, se hace énfasis en la imposibilidad de culminar estudios. Según Barros y Rojas (2015), las mujeres han sido afectadas no solo por el conflicto armado desde sus inicios, sino también a lo largo de la historia debido al patriarcado arraigado en la sociedad colombiana.

En general, el bajo nivel educativo de los padres interfiere en la formación de los jóvenes. García Correa (1985) afirma que los niveles culturales de la familia constituyen un soporte importante a los procesos escolares, en la medida que un bajo nivel cultural desfavorece en el momento de motivar a los hijos hacia aspiraciones de tipo académico. El bajo nivel de formación de los padres es una condición que afecta la garantía de satisfacción del derecho a la educación, necesaria para la superación de la pobreza, la desigualdad y en general las condiciones de vulnerabilidad social. En ese sentido, los jóvenes “no tienen un referente [...] para empezar a abrirse paso en la búsqueda de una universidad [...] no tienen ese familiar que de pronto sientan ellos que tengan las herramientas y las habilidades, esa persona que admiran [...]” (docente de filosofía, comunicación personal, 2024).

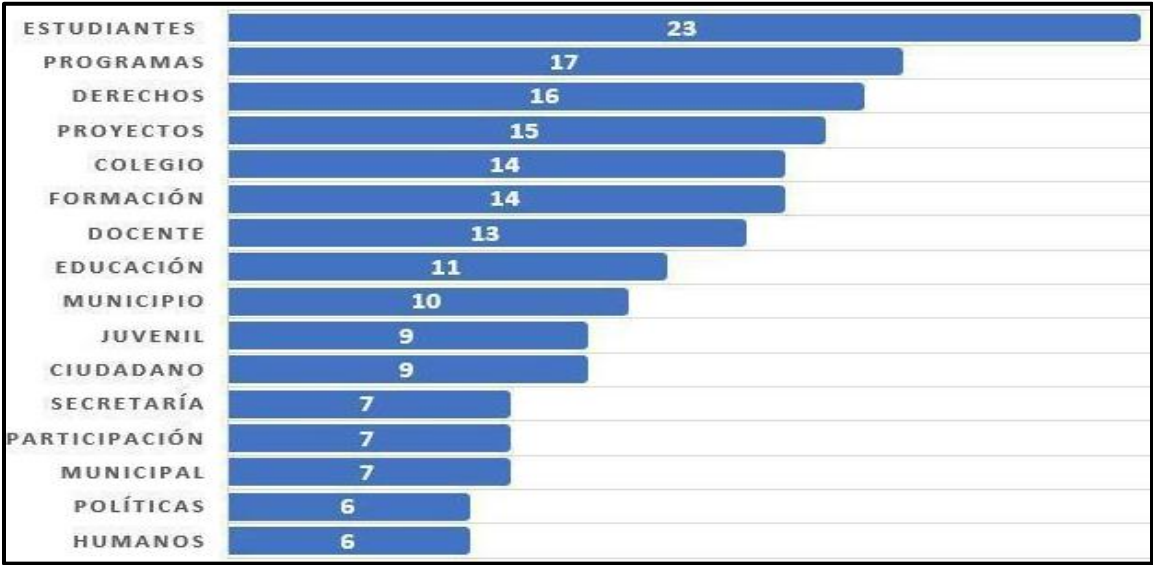
5.2.3 Una aproximación a las condiciones de ámbito político-administrativas con relación a la EDH

Desde la postura que concibe la escuela como un escenario situado y atravesado por la realidad política, económica, social, cultural e histórica del país, se consideró importante analizar las implicaciones de la EDH en la construcción de una cultura de derechos humanos; en este sentido, fue necesaria la aproximación a las narrativas de los diferentes actores del nivel de educación media. El abordaje buscó indagar sobre cómo las políticas, programas o proyectos del municipio favorecen o no la EDH. Para este ejercicio se tuvieron las narrativas de siete actores educativos mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

En la gráfica 34 se presentan las percepciones de los docentes y otros actores educativos (transcritas en una matriz de vaciado, Anexo 13), sobre la implicación del contexto político-administrativo del municipio, con relación a las políticas, programas y proyectos relacionados con la EDH.

Figuras 34

Condiciones del contexto político-administrativo del municipio frente a la EDH, según las narrativas de otros actores educativos



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las entrevistas semiestructuradas.

Según la figura 34, la palabra con mayor frecuencia en las narrativas fue *estudiantes*, en ella se incluyeron algunos términos que, desde el lenguaje de los informantes, significan lo mismo (niño, niñas, adolescentes y chicos); este término se asoció generalmente con las necesidades, las oportunidades y las condiciones de los estudiantes en el municipio. Las palabras *programas*, *proyectos* y *juvenil* están asociadas con los procesos que de manera directa o indirecta se relacionan con la formación y la garantía de los derechos humanos de los jóvenes. La palabra *formación* está directamente relacionada con el docente y con los campos a los que se les debería dar prioridad en la educación. Los conceptos *participación*, *formación* y *ciudadano* están directamente correlacionados. La palabra *políticas*, a su vez, está asociada a los programas y proyecto que

favorecen el reconocimiento de *derechos*, y frente a estos últimos hay recurrencias en hablar de derechos fundamentales, sexuales, la relación entre derechos y deberes, entre otros.

Cuando se indaga sobre la relación entre políticas, programas y proyectos a nivel municipal, por un lado, las narrativas giran en torno a los programas que existen en el municipio conectados a políticas de orden nacional, especialmente los que buscan suplir necesidades básicas y garantizar derechos fundamentales, por ejemplo, el PAE (Programas de Alimentación Escolar), de transporte escolar, programas desde la Secretaría de Salud, programas articulados a la casa de la cultura, al instituto de recreación y deporte, el FOES (Fondo para el Fomento de la Educación Superior de Chía), entre otros. Sin embargo, cuando se pregunta sobre programas que estén directamente relacionados con EDH, se manifiesta que no conocen de ese tipo de programas: “específicamente en derechos humanos, no, pero alguna vez nos hicieron una capacitación, donde tuvimos que hacer un trabajo con los raizales de Chía” (docente de sociales, comunicación personal, 2024).

Sin embargo, aunque no se hace referencia a políticas o programas exclusivos en EDH, si se hace alusión a proyectos que se relacionan con proceso de reivindicación y escenarios de reflexión sobre derechos como; el proyecto de afrocolombianidad, propuestas liderados por la Dirección de Ciudadanía Juvenil, por ejemplo, el Gobierno Municipal Estudiantil. Al respecto, una docente de ciencias sociales relata: “la Casa de la Justicia tiene una dirección de Derechos Humanos y resolución de conflictos [...] tiene digamos que como función la resolución pacífica de conflictos” (comunicación personal, 2024). Así mismo, otra docente de ciencias sociales describe “otro proyecto importante fue lo de la escuela abraza la verdad [...] un trabajo muy interesante” (comunicación personal, 2024). También la orientadora escolar entrevistada plantea: “sí creo que se han hecho apuestas, pero son como muy tipo de actividad de taller, pero como que

no hay una secuencialidad [...] muy esporádicas” (comunicación personal, 2024). Es decir, se reconocen esfuerzos; sin embargo, no están articulados y no hacen referencia exclusiva e intencionada a la EDH.

Esta realidad percibida por los docentes y otros actores educativos del municipio, frente a las políticas y programas referente a la EDH, coincide con lo identificado por la Defensoría del Pueblo (2024) en el informe sobre EDH, en el cual se plantea que existen algunos retos relacionados con las políticas, como la *dispersión de normas*, las *dificultades en el acceso a la información* y la *fragmentación institucional*. Teniendo en cuenta que el propósito fundamental de la presente investigación es proponer orientaciones curriculares para la EDH, resulta fundamental conocer las condiciones de tipo político-administrativo. Según Gimeno (2007), el currículo tiene un carácter práctico, es decir, no es estático, requiere ser analizado en el contexto, expresa los intereses políticos, económicos, sociales y culturales que giran en torno al sistema educativo.

Otro aspecto fundamental a la hora de evaluar la implementación de la EDH es lo que tiene que ver con la formación docente. Al respecto, la Defensoría del Pueblo (2024) señala que este componente tiene el puntaje ponderado más bajo, ya que alcanzó un 25 % sobre un total de 100 %; este resultado indica una falta de alineación entre la formación de los docentes y los estándares de EDH. Frente esta necesidad de fortalecer la formación docente municipal, lo primero que se debería hacer según el directivo docente entrevistado es: “La creación de un Plan Educativo Municipal [...] que cumpla con los parámetros [...] empezando por la socialización y la concertación con los maestros y con la comunidad educativa [...] empezar a funcionar la red de maestros [...]” (comunicación personal, 2024).

Un aspecto destacado por los docentes en sus narrativas son los esfuerzos desde el municipio en cuanto a la participación ciudadana de los jóvenes; un ejemplo es el Gobierno

Municipal Estudiantil, establecido mediante el Acuerdo 135 de 2018 y modificado parcialmente por el Acuerdo 174 de 2020. La Secretaría de Desarrollo Social del municipio, por medio de la Dirección de Ciudadanía Juvenil, busca educar a los jóvenes sobre los procedimientos de la administración municipal. Frente a este proceso se afirma: “yo sí creo que los proyectos de democracia [...] tienen mucho potencial [...] para fortalecer en los estudiantes [...] la toma de decisiones [...] incidir en el ambiente en donde están [...]” (docente de artes, comunicación personal, 2024).

El aporte desde la EDH a la construcción de ciudadanía intersubjetiva tiene mucho sentido en el municipio de Chía; los espacios de participación para los jóvenes son un buen inicio. Según Habermas (1999), la construcción de ciudadanía debe centrarse en la diversidad y emplear la comunicación para fortalecer una voluntad colectiva mediante la comprensión ética y la búsqueda de consensos que beneficien a intereses mutuos. “A nosotros nos hace falta mucha educación política [...] los estudiantes no conocen la Constitución Nacional [...] de hecho, no conocen sus derechos [...] se debe fundamentar el currículo donde se integre todo” (directivo docente, comunicación personal, 2024). Freire concibe la educación como la base de la política y la alfabetización crítica, porque actúa como un instrumento liberador, animando a las personas a percibir los conflictos presentes como desafíos y oportunidades (Giroux y Lohaus-Reyes, 2021).

5.2.4. Una mirada a las prácticas e interacciones escolares frente a la EDH

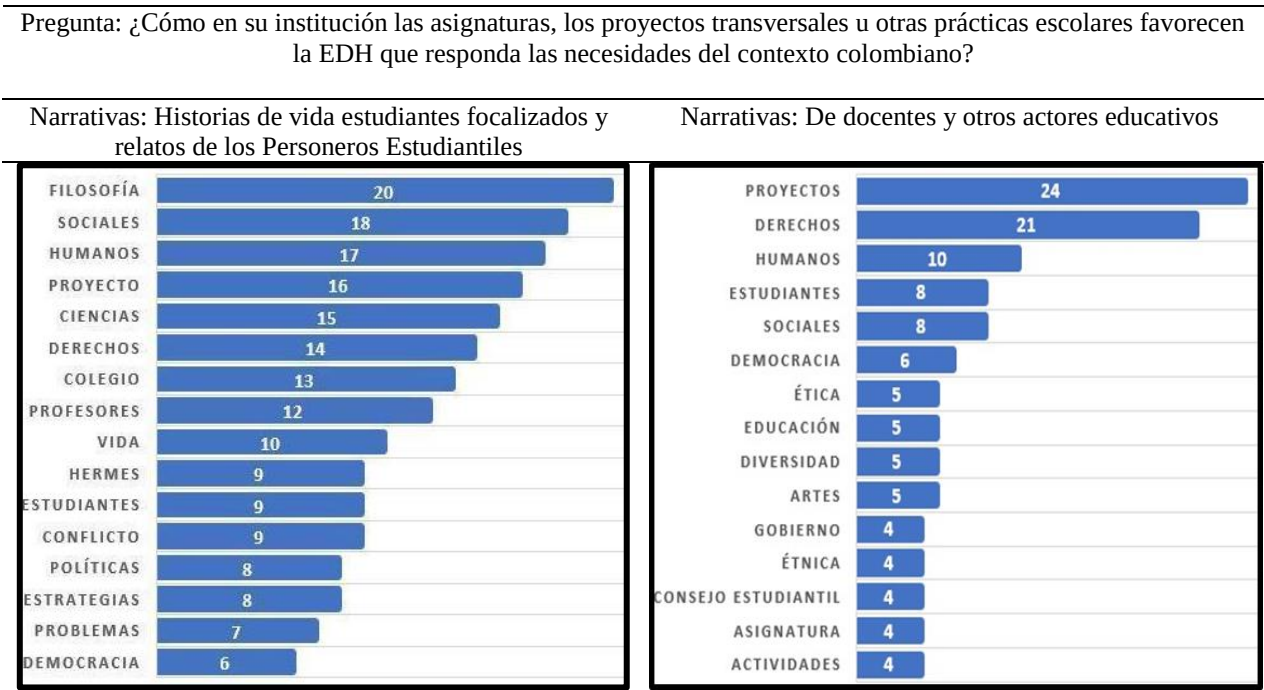
Una mirada al contexto escolar permitió abordar las narrativas de jóvenes de educación media, docentes y otros actores educativos, acerca de cómo en los colegios del municipio las prácticas escolares favorecen la EDH; por otro lado, cómo las interacciones entre los diferentes miembros del entorno escolar son el reflejo de una cultura de derechos humanos. Finalmente,

también se indagó sobre cuáles eran los desafíos y las oportunidades que los diferentes actores educativos reconocen acerca de la EDH en el entorno escolar.

Los relatos acerca de la pregunta sobre cómo en cada institución las asignaturas, los proyectos transversales u otras prácticas educativas favorecen una EDH que responda a las necesidades del contexto fueron transcritos en una matriz de vaciado, Anexo 14). En la tabla 20 se presentan de manera gráfica las diferentes percepciones y relatos de los informantes con relación a los procesos educativos, es decir, cómo desde las asignaturas y otras prácticas se aborda de manera directa o indirecta la EDH.

Tabla 20

Narrativas sobre las percepciones acerca de las prácticas escolares con relación a la EDH



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

Cuando se interroga por las asignaturas en las que se abordan temas relacionados con los derechos humanos, la mayor recurrencia desde la perspectiva de los estudiantes fue *filosofía* y *sociales*, específicamente en cuanto se manifiesta que en estas asignaturas se abordan de manera directa los temas de derechos humanos y problemáticas relacionadas con estos. Desde la perspectiva de los docentes y otros actores educativos, la recurrencia mayor estuvo en *proyectos*, haciendo referencia a los proyectos transversales, especialmente al proyecto de democracia, el proyecto de vida y el de educación sexual; en cuanto a asignaturas, hacen referencia a *sociales*, *democracia*, *ética* y *artes*, reconocidas por los docentes como escenario propicio para abordajes en derechos humanos: en cuanto al concepto *profesores*, la mayor parte de los estudiantes los describen como facilitadores de los procesos de aprendizajes. Los estudiantes reconocen el proyecto *Hermes*, en correlación directa con *conflictos*. Los profesores hacen alusión al concepto de *diversidad étnica* principalmente.

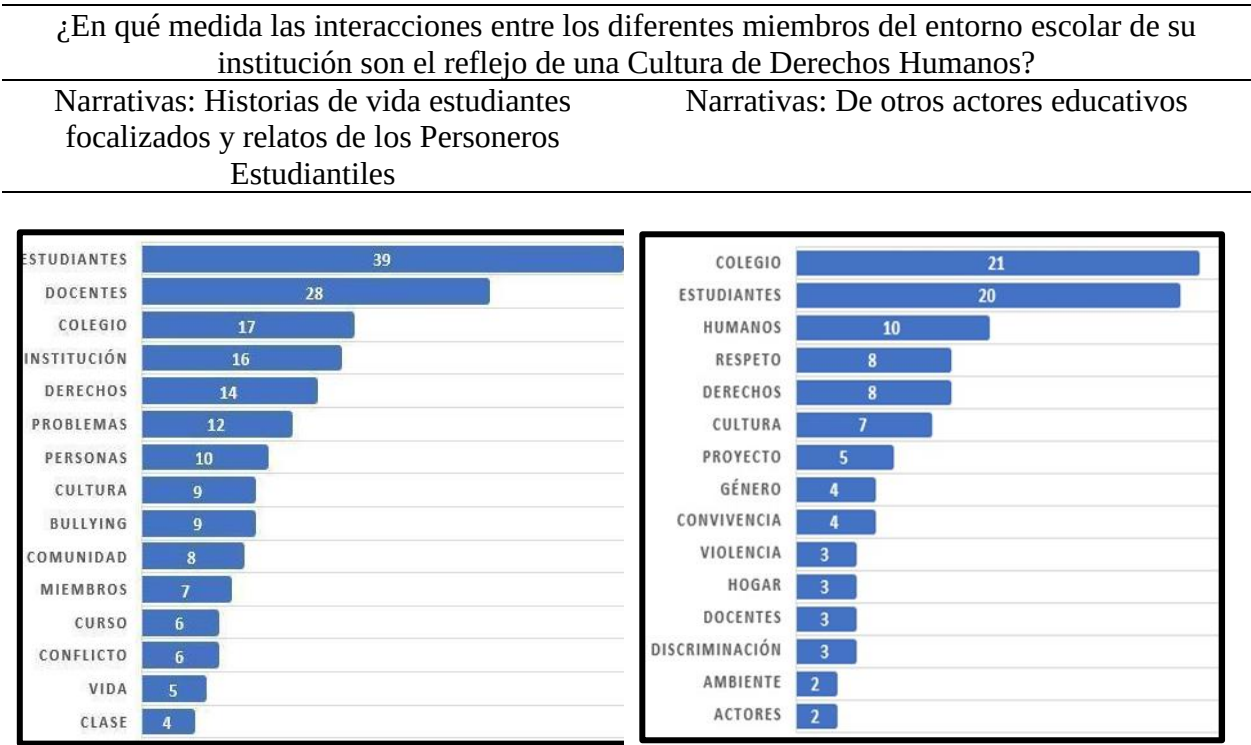
En general se puede describir que los actores educativos reconocen que, en cuanto a las prácticas relacionadas con la EDH, algunas asignaturas como filosofía, ciencias sociales, proyecto de democracia, ética y proyecto de vida, están directamente relacionados con la formación en derechos humanos; sin embargo, en algunos casos también los estudiantes hacen referencia a otras asignaturas, reconociendo que valoran la orientación personal que reciben de los profesores: “de lo que yo tengo memoria el profesor de química nos ha enseñado a no tenerle miedo a hablar” (personero estudiantil, comunicación personal, 2024). “Pero hay también otros proyectos [...] para formar el liderazgo, la participación política [...] El proyecto de los profes de educación ambiental que ellos forman en esas competencias del cuidado del medio ambiente [...]” (orientadora escolar, comunicación personal, 2024). En este sentido, los estudiantes y docentes reconocen que la formación en derechos humanos se puede dar desde cualquier disciplina del conocimiento.

Los estudiantes llegan al colegio con muchas necesidades básicas insatisfechas y situaciones de vulnerabilidad; por lo tanto, la acogida que reciben es muy significativa en aspectos relacionados con la formación integral e incluso hasta las situaciones relacionadas con el acceso al Programa de Alimentación Escolar (PAE). Los estudiantes de origen venezolano manifiestan que presentan dificultades en cuanto a la adaptación a los procesos académicos; al respecto, describen que el nivel académico comparado con el de los lugares de procedencia es más alto, enfatizan la importancia y el apoyo de los docentes en el proceso, destacan que algunas asignaturas se prestan para la expresión de sus ideas, toma de decisiones, la participación y el ejercicio del liderazgo desde el proyecto de democracia. Según Habermas (1987), el acto comunicativo busca el entendimiento; en ese sentido, se da a partir del uso de la racionalidad y se produce entre personas que están dispuestas a hablar abiertamente sobre sus vivencias, utilizando patrones de comunicación compartidos y reconocibles.

En la tabla 21 se presentan de manera gráfica las diferentes percepciones y relatos de los informantes (transcritos en una matriz de vaciado, Anexo 16) con relación a las interacciones que se dan entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en los colegios del municipio de Chía; el propósito es rastrear en qué medida en los espacios escolares se pueden identificar actitudes que reflejen la cultura de derechos humanos.

Tabla 21

Narrativas sobre las percepciones con relación a las interacciones en los espacios escolares



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la representación se pueden identificar las recurrencias en conceptos; en la columna izquierda, según las narrativas de los jóvenes, se abordan términos como *estudiantes*, *docentes*, *personas* y *comunidad*. La mención del término *problemas* está principalmente relacionada con las situaciones de *conflicto* que viven en las interacciones con sus compañeros, y la manera como intentan resolverlos; por otro lado, respecto a la necesidad de abordar sus *problemas* personales y familiares frente a la necesidad de ser escuchados. “Hay profesores, donde si uno llega a tener más confianza en llegar a decirle sus problemas, llegar a hablarle [...] a tomar consejos de ellos porque pues realmente llegan a ser más experimentados [...]” (personero estudiantil, comunicación personal, 2024).

El termino *bullying* también se presenta de manera recurrente, relacionado con situaciones de maltrato y discriminación, especialmente en los procesos de adaptación de la población migrante y proveniente de regiones: “me enfrenté a tener que pasar por discriminación, por *bullying* por ser de Venezuela, algo que realmente me impactó y decaí, quería irme, no quería estar en este país” (Néstor, joven de 16 años, comunicación personal, 2024).

En la narrativa de otros actores educativos, la preocupación se centra en escenarios más generales; por tal razón, el término más recurrente es *colegio* y luego *estudiantes*; describen por lo general la implicación del espacio escolar en la formación e interacciones de los jóvenes. El termino *respeto* fue utilizado para exaltar la necesidad de garantizarlo precisamente en casos de diversidad e interculturalidad; en ese mismo sentido, se relaciona con los conceptos *discriminación, género y violencia*. “Ellos llaman arco de curtir, sí que lo curten por Facebook, lo curten por Instagram y son comentarios fuertes [...] lo que llaman el *ciberbullying* [...]” (docente de ciencias sociales, comunicación personal, 2024).

El concepto *proyecto* hace referencia a los diferentes esfuerzos para contribuir a la resolución de los conflictos; en este caso, se hace referencia al proyecto de educación sexual, proyecto de inclusión, proyecto de vida, proyecto Hermes y otros, que son iniciativa de los colegios. “También desde el proyecto de inclusión [...] chicos de discapacidad [...] inmigrantes [...] respeto por la población indígena [...] de otras orientaciones sexuales” (orientadora escolar, comunicación personal, 2024).

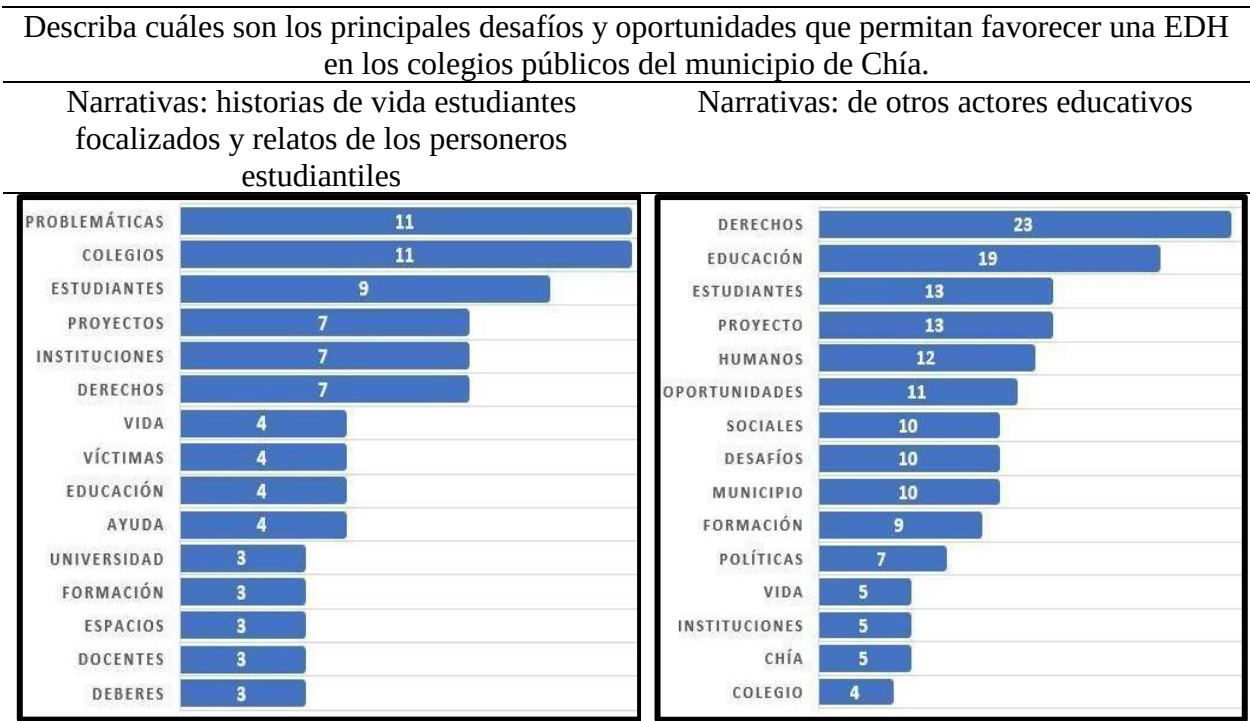
En general, sobre la pregunta por el ejercicio de los derechos o vivencia de una cultura de derechos humanos, en las narrativas se describe que, con relación a los migrantes, existe cierto nivel de discriminación al inicio, pero que se va superando con el paso del tiempo, específicamente en el nivel de educación media, es decir en 10° y 11°, ya que se consolidan lazos de amistad y

confianza muy fuerte. Por otro lado, se perciben dificultades de convivencia relacionados con el *bullying*, especialmente en los grados iniciales, por lo cual se plantea que el proceso de formación en derechos humanos, proyecto de vida y afines, deberían iniciar más temprano. En este caso, los relatos de los estudiantes provenientes de Bogotá no manifiestan dificultades de adaptación académica, pero sí relatan experiencias de colegios privados, especialmente en lo referido a la rigidez de algunas normas relacionadas con el uso del uniforme y, por el otro lado, exaltan la relación de empatía y apoyo emocional de los docentes al ingreso al colegio público.

En la tabla 22 se presentan de manera gráfica las diferentes percepciones y relatos de los informantes (transcritos en una matriz de vaciado, Anexo 16), con relación a lo que según sus percepciones pueden constituirse en los desafíos y oportunidades de la EDH, de manera que pueda responderse a las necesidades del contexto.

Tabla 22

Narrativas de los jóvenes de educación media y de otros actores educativos sobre los desafíos y oportunidades de la EDH



Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la representación se puede identificar que las palabras más recurrentes al interrogar sobre los desafíos y oportunidades en cuanto a la EDH fueron *problemáticas* y *colegio*; en este sentido, los estudiantes plantean la necesidad de identificar y analizar las problemáticas de cada colegio como un desafío. Otro término exaltado por los estudiantes es *proyectos*, que hace referencia a la oportunidad de abordar esas problemáticas desde el proyecto Hermes y el proyecto de vida.

Con relación a la palabra *formación*, se hace referencia a la importancia de esta a lo largo de la *vida*, y referente a las implicaciones del reconocimiento como sujeto de derechos. El término *ayuda* es utilizado haciendo referencia a la necesidad de los colegios de recibir apoyo de instancias de orden municipal, para complementación de los procesos educativos. Por otro lado, los jóvenes mencionan los términos *derechos* y *deberes* haciendo alusión a la interdependencia entre estos, y también sobre la oportunidad de que la formación en derechos pueda ser desarrollada en diferentes campos del conocimiento. “Que todas las materias deben enseñar los derechos, que también todas tengan el manual de convivencia” (Darío, joven de 16 años, comunicación personal, 2024).

En cuanto a las narrativas de otros actores educativos, los términos más utilizados son *derechos* y *educación*, relacionándolos con currículo; además, los términos *políticos*, *proyectos*, relacionados con deberes, derechos humanos, derechos fundamentales, conocimientos, defensa de los derechos, entre otros. “[...] pero es un tema de la voluntad política, problema, por un lado, económico, porque se necesitan recursos, por otro lado, administrativo [...] después del diagnóstico [...] que se convierta en políticas públicas educativas [...]” (docente de filosofía, comunicación personal, 2024). En este sentido, este constituye un desafío, ya que una formulación curricular requiere de una apuesta que implica a instancias más allá del escenario escolar.

Frente a este aspecto, desafíos que consideran que favorece la EDH, son, por un lado, la participación de otras asignaturas en este proceso y, por el otro, la vinculación de los niños a edades más tempranas. Además, se plantea como desafío la adaptación efectiva en su condición de migrante especialmente frente a la diferencia en cuanto al nivel académico, la formación en valores, el respeto por la diversidad, la comunicación, herramientas emocionales, proyecto de vida con las familias, experiencias interdisciplinarias, diagnóstico o un estudio sobre las principales problemáticas.

5.2.5. Desafíos y oportunidades para la EDH en el contexto de la educación media en el contexto municipal

Este ejercicio recoge los aportes de los diferentes actores educativos, identificando los principales desafíos y oportunidades para el ámbito político-administrativo y para las prácticas e interacciones educativas en los colegios públicos del municipio. En la tabla 23, a manera de resumen, se presentan algunos de los principales desafíos y oportunidades, para lo cual se han clasificado en dos categorías, la primera dirigida al ámbito político-administrativo del municipio, y la otra, relacionada con las prácticas e interacciones en el contexto de los colegios públicos del municipio de Chía.

Tabla 23

Desafíos y oportunidades para la EDH en el ámbito político-administrativo y en las prácticas pedagógicas e interacciones en el contexto escolar

Desafíos y oportunidades de la EDH, en la educación media, en los colegios públicos del municipio de Chía			
Con relación al Ámbito político-administrativo municipal		Con relación a las Prácticas e interacciones en el contexto escolar	
Desafíos	Oportunidades	Desafíos	Oportunidades
✓ Diseñar un Plan Educativo Municipal, que contenga a partir de un diagnóstico del contexto social, familiar. ✓ Crear las instancias de gobernanza nivel municipal relacionada con la EDH. ✓ Destinar recursos con finalidad exclusiva para la EDH. ✓ Realizar una renovación curricular que permita atender las necesidades relacionadas con la EDH. ✓ Generar una propuesta de formación docente, con exclusividad hacia la EDH y crear redes de docentes. ✓ Crear red de jóvenes y de padres, especialmente en situaciones de vulnerabilidad (programas con enfoque diferencial)	✓ Vincular las organizaciones juveniles municipales existentes (Consejo de Juventudes, Gobierno Municipal Estudiantil, entre otras). ✓ Establecer alianzas con otras instituciones. (Personería Municipal Universidades, Centro de Memoria Histórica, etc.) ✓ Fortalecimiento del proyecto Hermes. ✓ La diversidad cultural de la población, la existencia de resguardo indígena. ✓ Participación en procesos de campañas y conmemoraciones (día de la afrocolombianidad, la Escuela Abraza, etc.)	✓ Hacer un diagnóstico sobre las condiciones del contexto social, familiar y escolar en cuanto al reconocimiento de derechos. ✓ Vincular a los jóvenes y diferentes miembros de la comunidad en la construcción del currículo a partir de experiencias de comunicación intersubjetiva. ✓ Considerar la EDH en el PEI y el modelo pedagógico de cada institución. ✓ Hacer ajustes en los planes de estudios de las diferentes áreas, considerando aportes a la EDH. ✓ Diseñar e implementar un proyecto interdisciplinar y transversal de EDH. ✓ Fortalecer la formación docente y el trabajo en equipo.	✓ Reconocer la diversidad como una oportunidad para comunicación intersubjetiva. ✓ Hacer acompañamientos a los procesos de integración a los estudiantes de migración interna y externa. ✓ Potenciar el Proyecto de Democracia para fortalecer la participación y el liderazgo femenino. ✓ Fortalecer la construcción de proyecto de vida desde edades tempranas. ✓ Fortalecer procesos de formación en historia de Colombia y memoria histórica ✓ Fortalecer la formación de padres. ✓ Hacer alianzas interinstitucionales que respondan a las necesidades del contexto. ✓ Reconocer que las formación artística y deportiva, contribuyen a la EDH. ✓ Orientar a los jóvenes para que se beneficien con las ofertas relacionados con la formación superior.

Nota. Elaboración propia (2024), con base en los datos recolectados en los abordajes desde el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la tabla 23 se puede identificar que los desafíos de la EDH, en el contexto municipal, en cuanto al ámbito político-administrativo, parten de considerar que la tarea de educar en derechos humanos no es un proceso exclusivo de las instituciones y de los docentes, sino que requiere de un esfuerzo, intersectorial, en el que es necesario adoptar políticas, crear las instancias de gobernanza, destinar recursos, generar proceso de formación docente, dirigida a la EDH, favorecer la creación de redes de docentes, padres y madres y jóvenes y en general garantizar el cumplimiento de la directrices del marco jurídico y el PLANEDH 2021-2034.

En cuanto a las oportunidades en el ámbito político-administrativo municipal, que se exponen en la tabla 23, es necesario reconocer las múltiples organizaciones juveniles, esfuerzos de entidades municipales, proyectos vigentes que vienen dando resultados, pero que pueden potenciar su accionar, a partir del establecimiento de alianzas y coordinación de proceso. Además, la multiculturalidad de la población estudiantil y en general de la comunidad educativa debido a los fenómenos de desplazamiento interno e inmigración externa, constituye en sí misma una oportunidad de un diálogo intersubjetivo de enriquecimiento mutuo. Por otro lado, los programas e iniciativas a nivel nacional que llegan al municipio y a los colegios, en el contexto de la difusión del Informe Final de la Comisión de la Verdad liderado por el Centro de Memoria Histórica, constituyen una coyuntura fundamental para la EDH.

En el contexto escolar existen desafíos que requieren una mirada intencionada, como se observa en la tabla 23, implica un diagnóstico para reconocer las particularidades del contexto de cada colegio público en cuanto a las características de la población, la vinculación de la comunidad mediante la participación intersubjetiva, mediante la comunicación desde las interacciones en las aulas hasta las instancias de participación democrática. Todas estas acciones de participación y

diálogo deben concluir en la construcción de aportes al PEI, el modelo pedagógico, el manual de convivencia, planes de estudios y en general el currículo.

Las oportunidades para las instituciones educativas públicas del municipio son múltiples; la principal es la diversidad cultural, implica un insumo para la reflexión, para el intercambio de saberes, desde todos los campos del saber. En cuanto a las interacciones entre los diferentes actores educativos, estudiantes, padres y madres de familia, docentes y la comunidad en general, son una oportunidad para poner en contexto los derechos humanos, en la medida que estos adquieren sentido cuando contribuyen a la formación de una cultura. Reconocer el contexto histórico de Colombia es una oportunidad de apostar a los elementos para la comprensión de la realidad que implica que los jóvenes comprendan su propia situación personal y familiar.

5.3. Reconocimiento y delimitación de los aportes a la construcción de las orientaciones curriculares para la EDH

En este apartado se presentan los resultados y análisis relacionado con los hallazgos identificados en el objetivo específico tres que consistió en *realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH en el nivel de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para la formación de una ciudadanía intersubjetiva*. Para el alcance de este objetivo se desarrollaron ejercicios de triangulación que constituyeron la búsqueda de convergencias en la información recolectada, en los abordajes de los objetivos específicos uno y dos; en esta medida, corresponde a la *triangulación de datos*.

Reconocer los hallazgos del primer objetivo específico, relacionado con el abordaje del marco jurídico de Colombia acerca de la EDH, constituyó un aporte importante en cuanto permitió identificar las posibilidades de acción en el contexto concreto de las prácticas educativas. Es así

como uno de los primeros hallazgos fue reconocer que el marco jurídico y conceptual de la EDH en Colombia está en sintonía con las directrices de los organismos de la ONU y la Unesco, y que, aunque desde estas se presenta el Programa Mundial de EDH, a partir del cual se establecen los objetivos, principios y planes de acción, no contemplan las necesidades de los diferentes escenarios, que en muchos casos son adversos a los derechos humanos y tampoco reconocen las contradicciones implícitas en el discurso hegemónico de los derechos humanos.

También es necesario hacer referencia a los hallazgos que se obtuvieron al realizar la aproximación al contexto regional latinoamericano, mediante el análisis de ocho documentos del IIDH y de Mercosur. Esta aproximación permitió determinar algunas fortalezas, en cuanto al abordaje que hace a las problemáticas del contexto, como la memoria histórica, a partir del reconocimiento del conflicto derivado del fenómeno de las revoluciones y las dictaduras en el marco de la Guerra Fría, las desigualdades sociales, los fenómenos relacionados con violencias de género, la afectación del medio ambiente producto de las actividades extractivas, entre otras. La pertinencia de estos abordajes está relacionada con los aspectos que comparten con la realidad colombiana, debido a las condiciones históricas, marcadas por la vulneración permanente de los derechos humanos. Por otro lado, en esta mirada regional se reconocen los avances en la pedagogía crítica, desde el legado de Paulo Freire y, así mismo, los progresos de la EDH, debido a los aportes de Abraham Magendzo. De esta manera, se puede identificar una relación de interdependencia entre la EDH y la pedagogía crítica.

En este proceso de triangulación también se tuvieron en cuenta los fundamentos epistemológicos abordados en el marco teórico y conceptual y los hallazgos del estado del arte. En el caso del estado del arte, un hallazgo que constituyó el punto de partida para la investigación fue la identificación de situaciones o vacíos, en este caso la *descontextualización*, es decir, abordar la

EDH sin considerar la escuela como un reflejo de la sociedad; por otro lado, se encontró que falta mayor reflexión sobre la necesidad de involucrar *otros actores sociales*, y finalmente la necesidad de abordar la EDH desde *otros campos de saber* o disciplinas diferentes a las ciencias sociales.

5.3.1. Aportes a partir del reconocimiento de los desafíos y oportunidades para el ámbito político-administrativo en lo referente a la EDH

Mediante el ejercicio de triangulación se exponen los hallazgos, se establecen puntos de convergencia entre los datos recolectados en el ejercicio de desarrollo del objetivo específico uno, relacionados con el análisis del marco jurídico de Colombia, frente a los hallazgos del objetivo específico dos, relacionados con la identificación de las condiciones del contexto social y familiar de los estudiantes del nivel de educación media. En la tabla 24 se presentan los resultados de la primera fase de triangulación, la cual se realiza con base en la pregunta por el contexto social y familiar.

Tabla 24

Triangulación de datos de los objetivos específicos uno y dos, frente a la pregunta por el contexto social y familiar

Hallazgos en el contexto social y familiar a partir de las narrativas de diferentes actores educativos: Objetivo específico 2		Hallazgos en la revisión documental: objetivo específico 1
En cuanto al reconocimiento de derechos	Desafíos y Oportunidades para la EDH,	Políticas relacionadas con la EDH
1. Origen de las familias. ✓ Proviene de diferentes regiones del país y de migración venezolana (crisis política y económica). ✓ Migración por crisis política y económica en Venezuela. ✓ Buscan mejores oportunidades de vida. ✓ Migración interna por desplazamiento forzado y abandono estatal. 1. Situaciones en procesos de integración. ✓ Enfrentar situaciones relacionadas con prejuicios, discriminación y xenofobia. ✓ Dificultades de acceso a la vivienda, oferta laboral. 3. Características de las familias ✓ Bajo nivel educativo de las familias. ✓ Liderazgo de las mujeres. ✓ Débil apoyo de la figura masculina. ✓ Vulnerabilidad múltiple. ✓ Violencia intrafamiliar. ✓ Transmisión intergeneracional de vulnerabilidad.	DESAFÍOS (ámbito político-administrativo municipal) ✓ Diseñar un Plan Educativo Municipal, que contenga a partir de un <i>diagnóstico del contexto</i> social, familiar. ✓ Crear las instancias de gobernanza nivel municipal relacionada con la EDH. ✓ Destinar recursos con finalidad exclusiva para la EDH. ✓ Realizar una renovación curricular que permita atender las necesidades relacionadas con la EDH. ✓ Generar una propuesta de formación docente, con exclusividad hacia la EDH y crear redes de docentes. ✓ Crear red de jóvenes y de padres. OPORTUNIDADES (ámbito político-administrativo municipal) ✓ Vincular las organizaciones juveniles municipales existentes (Consejo de Juventudes, Gobierno Municipal Estudiantil, entre otras). ✓ Establecer alianzas con otras instituciones. (Personería Municipal Universidades, Centro de Memoria Histórica, etc.) ✓ Fortalecimiento del proyecto Hermes. ✓ La diversidad cultural de la población. ✓ Participación en procesos de campañas y conmemoraciones.	1. Constitución Política de Colombia de 1991 (artículos, 67, 93 y 94) ✓ Hacen referencia a la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social y la ratificación de tratados y convenios internacionales relacionados con los derechos humanos. 2. Ley 115 de 1994, Ley General de Educación: Artículo 5, fines de la educación Numeral 2. (hace referencia a la formación en derechos humanos) ✓ Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles, literal a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; literal b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos. ✓ ARTÍCULO 30.- Objetivos específicos de la educación media académica PARÁGRAFO. Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. 3. Ley 2025 de 2020; impulsa la Alianza familia – escuela. ✓ ARTÍCULO 1. Objeto. (Plantea la necesidad de fomentar la participación de las familias en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes). 4. El PLANEDH 2021-2034. Hace referencias al <i>Comité Técnico Territorial</i> a nivel municipal. <i>Plan Operativo, Lineamiento 1.</i> Plantea la necesidad de la articulación Nación-Territorio y coordinación interinstitucional. ✓ 5. El Informe sobre la EDH en Colombia 2024, de la Defensoría del Pueblo. Señala que el componente de formación docente obtuvo el puntaje ponderado más bajo, ya que alcanzó un 25% sobre un total de 100%. ✓ Plantea la dificultad de la inclusión en el currículo de la EDH, debido a la dispersión de normas y políticas públicas. ✓ 6. Informes V, VII, VIII y IX del IIDH sobre EDH. Recomendaciones: ✓ Buscar estrategias para suplir los vacíos o insuficiencias curriculares frente a la EDH, e incluir los de contenidos cognoscitivos, afectivos y procedimentales al respecto.

Nota. En la tabla se establece correlación entre los hallazgos en la revisión del marco jurídico sobre la EDH, frente a los hallazgos identificados en

la aproximación a las narrativas de los diferentes actores educativos, con relación a la pregunta por el contexto social y familiar. Elaboración propia

(2024).

En la primera columna de la tabla 24 se representan las necesidades identificadas en el contexto social y familiar de los estudiantes del nivel de educación media; en la columna central se presentan los desafíos en el ámbito político-administrativo municipal de la EDH, de acuerdo con las necesidades del contexto, y en la columna derecha se presentan los hallazgos desde las políticas relacionadas con la EDH, identificadas en el desarrollo del primer objetivo específico.

En cuanto a las necesidades del contexto social y familiar de los estudiantes del nivel de educación media, expuestas en la columna izquierda de la tabla 24, resultó importante establecer una categorización de estas necesidades o condiciones. En primer lugar, reconocer las implicaciones del origen o procedencia de estas familias, marcado por las historias del conflicto interno, las múltiples violencias y las condiciones políticas y económicas de Venezuela. En segundo lugar, las necesidades en cuanto al proceso de integración de las familias, en el cual se ven enfrentados a situaciones de discriminación y estigmatización, que afecta el reconocimiento de derechos de las familias y por lo tanto de los estudiantes. El reconocimiento de las familias del contexto educativo no es ajeno a las condiciones sociales, políticas y económicas del país. Una causa común del desplazamiento se genera por razones políticas; sin embargo, el fin es realmente económico (Molano, 2001).

En tercer lugar, reconocer las condiciones internas de las familias, marcadas por la violencia intrafamiliar, la sobrecarga del rol de las mujeres, las carencias económicas, el bajo nivel educativo, entre otras condiciones. Todas estas condiciones en sí mismas constituyen un abanico de desafíos y oportunidades en cuanto a los abordajes desde el ámbito político-administrativo, desde el conocimiento y desde las interacciones en las prácticas educativas. Es decir, son el insumo o los aportes a la construcción de las orientaciones curriculares, dirigidas en este caso al ámbito político-administrativo del municipio.

En la columna central de la tabla 24 se establecen los desafíos y oportunidades, en este caso del ámbito político-administrativo, frente a las necesidades del contexto social y familiar de los estudiantes del nivel de educación media. En primera instancia se reconocieron los desafíos, relacionados con generar las condiciones necesarias para la EDH en el municipio, mediante la creación de las instancias de gobernanza, los ajuste a los planes, programas y acciones concretas que favorezcan: la formación docente, la destinación de recursos, la generación de alianzas y redes de apoyo, y el acompañamiento a las instituciones a partir de las necesidades identificadas. En segunda instancia se presentan las oportunidades, relacionadas con: las organizaciones juveniles, las diferentes instituciones que existen, los programas y planes que se correlacionan con la EDH, la coyuntura política de Colombia, en el contexto del posconflicto.

En la columna derecha de la tabla 24 se perfila una correlación con el marco jurídico de Colombia en el cual se establecen: en primer lugar, desde la Constitución Política de 1991, donde se concibe la educación como un derecho y un servicio público, y además se determina la ratificación de los acuerdos internacionales relacionados con la garantía de los derechos humanos; en segundo lugar, la Ley General de Educación, desde cuyos fines se hace referencia a la formación en derechos humanos; en el artículo 30 se establecen determinaciones dirigidas a la educación media concretamente, reconociendo la importancia del conocimiento de la historia de Colombia, con énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz, dirigidos a la formación que garantice las condiciones para la paz. En tercer lugar, el abordaje de los lineamientos para la EDH, propuestos en el plan operativo del PLANEDH 2021-2034.

5.3.2. Aportes a partir del reconocimiento de los desafíos y oportunidades frente a la pregunta sobre las prácticas e interacciones en el ámbito escolar

En esta segunda fase del ejercicio de triangulación se pretende identificar la correlación que existe entre los hallazgos sobre las condiciones del contexto escolar en cuanto a las prácticas educativas y las interacciones entre los diferentes actores educativos en el interior de las instituciones, frente a los desafíos y oportunidades que esta realidad implica, y a la vez analizar las posibilidades que existen, a la luz de las políticas relacionadas con la EDH, para el nivel de educación media. En la tabla 25 se representa la segunda fase del proceso de triangulación.

Tabla 25

Triangulación de datos de los objetivos específicos uno y dos, frente a la pregunta por el contexto escolar

Hallazgos en el contexto escolar a partir de las narrativas de diferentes actores educativos, con relación a la EDH: objetivo específico 2		Hallazgos en la revisión documental: objetivo específico 1
Prácticas e interacciones	Desafíos y Oportunidades	Políticas y lineamientos relacionadas con la EDH
✓ Se reconocen aportes significativos desde el área de Ciencias sociales, específicamente en filosofía, ética, legislación, entre otras. ✓ Aportes desde los proyectos transversales, el proyecto de vida y el proyecto Hermes. ✓ Abordajes desde otras áreas, más desde las voluntades de los docentes. ✓ Se reconoce la importancia de programas (PAE, Transporte Escolar y FOES) que garantizan derechos fundamentales. ✓ Exaltan en la mayoría buenas relaciones con los docentes. ✓ Se plantea la necesidad de abordar sus problemas personales y familiares. ✓ Problemas de bullying, cyberbullying, discriminación, especialmente en los grados inferiores, ✓ Dificultades en los procesos de integración académica y cultural de los estudiantes de origen migración venezolana y de regiones.	DESAFÍO ✓ Hacer un diagnóstico sobre las condiciones del contexto social, familiar y escolar en cuanto al reconocimiento de Derechos. ✓ Vincular a los jóvenes y diferentes miembros de la comunidad en la construcción del currículo a partir de experiencias de comunicación intersubjetiva ✓ Considerar la EDH en el PEI y el modelo pedagógico de cada institución. ✓ Hacer ajustes en los planes de estudios de las diferentes áreas, considerando aportes a la EDH. ✓ Diseñar e implementar un proyecto interdisciplinar y transversal de EDH. ✓ Fortalecer la formación docente y el trabajo en equipo. ✓ Revisar acuerdos de convivencia desde un enfoque de derechos. OPORTUNIDADES ✓ Reconocer la diversidad como una oportunidad para la comunicación intersubjetiva. ✓ Hacer acompañamientos a los procesos de integración a los estudiantes de migración interna y externa. ✓ Potenciar el Proyecto de Democracia para fortalecer la participación y el liderazgo femenino. ✓ Fortalecer la construcción de proyecto de vida desde edades tempranas. ✓ Fortalecer procesos de formación en historia de Colombia y memoria histórica ✓ Fortalecer la formación de padres. ✓ Hacer alianzas interinstitucionales que respondan a las necesidades del contexto. ✓ Reconocer que las formación artística y deportiva, contribuyen a la EDH.	1. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. ✓ Artículo 14, numeral 6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos. 2. Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia: ✓ Principios: el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, la protección integral, la consideración como sujetos titulares de derechos, el interés superior, prevalencia de los derechos, corresponsabilidad, exigibilidad de los derechos y la perspectiva de género. <i>Artículo 42, numeral 7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin</i> 3. La ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. ✓ Reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. <i>Artículo 5: Principios: participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad.</i> 4. El PLANEDH 2021-2034. Plan Operativo: Lineamiento 3. Promoción del conocimiento de los postulados del DIH y <i>Lineamiento 4.</i> Fortalecimiento de los procesos de recuperación de la memoria histórica 5. Informes V al X del IIDH sobre EDH. Recomendaciones: ✓ Reforzar la dimensión histórica del saber de los derechos humanos ✓ Fortalecer el abordaje de las violaciones masivas a los derechos humanos. ✓ Reforzar la noción de ciudadanía global y abordar la igualdad y la lucha contra la discriminación. 6. Directrices para una Política de Educación y Cultura en Derechos Humanos en el MERCOSUR (2016). Recomendaciones: ✓ Promover la memoria histórica y la participación ciudadana y erradicar racismo, violencia institucional, de género en entornos de aprendizaje.

Nota. En la tabla se establece correlación entre los hallazgos en la revisión del marco jurídico sobre la EDH, frente a los hallazgos identificados en

la aproximación a las narrativas de los diferentes actores educativos, con relación a la pregunta por el contexto escolar. Elaboración propia (2024).

Las correlaciones analizadas en cuanto a los datos recolectados, expuestos en la tabla 25, se pueden clasificar de la siguiente manera: en primera instancia, el aspecto relacionado con los campos o áreas del conocimiento en las instituciones educativas, en que se determina, en el contexto, que está dirigido exclusivamente al campo de conocimiento de las ciencias sociales y materias afines. Frente a este componente se considera que se deben vincular otras áreas, mediante ejercicios interdisciplinarios, con respaldo desde la ley a la concepción de la transversalización, planteado en el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, en el artículo 14, numeral 6, en el que se hace referencia a los proyectos transversales.

Por otro lado, en lo relacionado con las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se encuentra, por ejemplo, la situación de *bullying*, *ciberbullying*, discriminación, especialmente en los grados inferiores, lo cual implica que una propuesta curricular para la EDH debe incluir desde la educación básica; en este sentido, un desafío implica hacer ajustes en el PEI y planes de estudio, mediante la vinculación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; la correlación de estos hallazgos encuentra el respaldo jurídico en la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, específicamente en los principios, en los cuales se hace referencia al reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, la protección integral, la consideración como sujetos titulares de derechos, entre otros, en coherencia con las recomendaciones del IIDH, relacionadas con la necesidad de reforzar la noción de ciudadanía global y abordaje de la igualdad y la lucha contra la discriminación.

La necesidad de favorecer los procesos de integración académica y cultural de los estudiantes provenientes de migración venezolana y de regiones resulta coherente frente, por ejemplo, al reconocimiento de la diversidad como una oportunidad para comunicación intersubjetiva, el acompañamiento a los procesos de integración frente a la posibilidad de potenciar

la posibilidad de participación en las diferentes instancias de participación democrática del gobierno escolar. Esta intención encuentra su correlación o respaldo jurídico: “Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin” (Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, artículo 42, numeral 7).

Otra necesidad consiste en contribuir a que los estudiantes desde las prácticas escolares comprendan las condiciones de su contexto social y familiar; es el caso de los estudiantes cuyo origen es la migración venezolana y de las diferentes regiones del país, con su situación marcada por situaciones de conflicto interno, de crisis económica y política; en este caso el desafío implica considerar estas temáticas en los planes de estudio, el respaldo de las directrices de la Mercosur (2016); por ejemplo, se presenta como una recomendación promover la memoria histórica y la participación ciudadana y erradicar racismo, violencia institucional, de género en entornos de aprendizaje; en ese mismo sentido, desde el Plan Operativo, 2021-2022, del PLANEDH 2021-2034, se plantea como lineamiento 4 el fortalecimiento de los procesos de recuperación de la memoria histórica.

5.3.3. Fundamentación teórica para la construcción de orientaciones curriculares para la EDH

Teniendo en cuenta la correlación entre hallazgos, desafíos, oportunidades, políticas y recomendaciones, en este apartado se pretende retomar estas interdependencias para formular las orientaciones curriculares para la EDH en el contexto de los colegios públicos del municipio Chía. Antes, de adentrarse en las orientaciones, es necesario aclarar que se parte de la concepción que considera el currículo como una construcción social. Los aportes teóricos para la construcción de

las orientaciones curriculares para la EDH, en el contexto de la presente investigación, tuvieron como referentes a Jürgen Habermas, Henry Giroux, Abraham Magendzo y Gimeno Sacristán.

Reconocer el currículum como una construcción social implica la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. En este marco, el docente desempeña un papel intelectual y los procesos de aprendizaje se convierten en espacios de interacción e intercambio de conocimientos. Según Gimeno (2007), el currículum puede analizarse tanto como un punto de conexión entre la escuela y la sociedad, en su función social, como en términos de organización e implementación de contenidos, reflejando así la actividad académica formal; en ese sentido, describe ocho ámbitos o subsistemas que están implicados en el diseño e implementación del currículum, como se describe en la tabla 26.

Tabla 26

Ámbitos y subsistemas implicados en el diseño y ejecución del currículo

No.	Ámbitos o subsistema	Implicación sobre el currículo
1	El ámbito de la actividad político-administrativo	Su función es regular el currículo, generalmente se considera que este determina lo que se debe hacer, desconociendo el rol que tiene otros agentes más determinantes.
2	El subsistema de participación y control.	Generalmente este subsistema está directamente relacionado con los procesos administrativos, pueden ser unidireccionales o tener algún grado de descentralización. En este sentido participan agentes del gobierno, también asociaciones de docentes, de padres de alumnos etc.
3	Ordenación del sistema educativo	Generalmente los procesos relacionados con la organización del sistema educativo están determinados por políticas de carácter administrativas, desde donde se establecen los parámetros por ejemplo las asignaciones académicas, organización por niveles, áreas de conocimiento, entre otros, es decir, generalmente son procesos centralizado
4	El sistema de producción de medios	Este ámbito corresponde a la producción de materiales didácticos, generalmente libros de texto, responde a intereses, generalmente los actores educativos, no tienen injerencia, responden a los parámetros establecidos por el sistema educativo, responde a intereses no es neutral.
5	Los ámbitos de creación cultural, científicos, etc.	La implicación de este subsistema en el currículo, es determinante, en la medida que lo constituyen las entidades de producción del saber científica que inciden en la selección curricular, que, a su vez, están determinados, por la presión al sistema educativo, imponiendo contenidos, paradigmas metodológicos, movido por interés tecnológicos y económicos, en general son proceso descontextualizados de las realidades donde se implementan.
6	Subsistema técnico-pedagógico: formadores especialista e investigadores en educación	Subsistema relacionado con la formación de profesores, investigadores y expertos, aportan lenguajes, conceptualización y sistematizaciones, hacen propuestas sobre el currículo e inciden en las políticas y la administración. Contribuyen en la selección y organización de contenidos, en la delimitación de objetivos.
7	El subsistema de innovación	Generalmente se dan en sistemas educativos complejos en sociedades desarrolladas, aumenta la calidad y responden a intereses sociales, es abordado por personas que conocen en sistema generalmente profesores y movimiento de renovación pedagógica, por lo tanto, una intención como estas requiere de producción alternativa de materiales, no pueden ser generalizados.
8	El subsistema práctico-pedagógico	Consiste en la práctica educativa, constituye la interacción entre estudiantes y profesores, corresponde a las instituciones educativas, en la que se concretan las propuestas curriculares, condicionada por la organización institucional e influenciada por los anteriores subsistemas.

Nota. En la tabla se describe la implicación de cada ámbito o subsistema en el diseño del currículo según Gimeno (2007). Elaboración propia (2024).

En el análisis de los diferentes ámbitos y subsistemas que se involucran en la construcción e implementación del currículo, es evidente que este proceso tiende a conservar una estructura

vertical, desde el ámbito político-administrativos, hasta su ejecución en el terreno escolar en el subsistema práctico-pedagógico. De esta manera responden a intereses lejanos a las realidades y necesidades del contexto; sin embargo, en el caso de la construcción de un currículo para la EDH, resulta fundamental reconocer la realidad de los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje. Al revisar con detenimiento cada uno de los ámbitos y subsistemas propuestos por Gimeno (2007), se puede determinar que unos están más cercanos a la competencia de los actores directamente involucrados como docentes y estudiantes y otros al contexto político-administrativo, pero, teniendo en cuenta que la propuesta está direccionada a nivel municipal, existen mayores posibilidades de interacción y retroalimentación recíproca.

En el análisis que hace Gimeno (2007) sobre el currículo, se puede identificar una estructura centralizada, vertical; en este sentido, el rol de los actores directamente involucrados en los procesos de aprendizaje, como los niños, niñas y adolescentes y sus familias, los docentes, en general la comunidad educativa, es de receptores; es decir, el docente cumple una función de ejecutor. El reconocimiento del currículo como la expresión de valores de las clases dominantes, como un mecanismo de control y poder (Foucault, 2002a). Por otro lado, resignificar el rol del docente es fundamental en la EDH, el reconocimiento del rol intelectual del docente, más allá de un simple ejecutor del currículo (Barriga, 1997).

Para la construcción de las orientaciones curriculares para la EDH se propuso realizar una reinterpretación del análisis de currículo realizado por Gimeno (2007), convirtiendo los ocho subsistemas en cuatro escenarios o ámbitos de comunicación intersubjetiva de la siguiente manera; a) Escenarios de diálogo y de aprendizaje intersubjetivo, b) Escenarios de creación, consenso e innovación, c) Escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación, y d) Escenarios de construcción de alianzas, de redes y de proceso de acompañamiento.

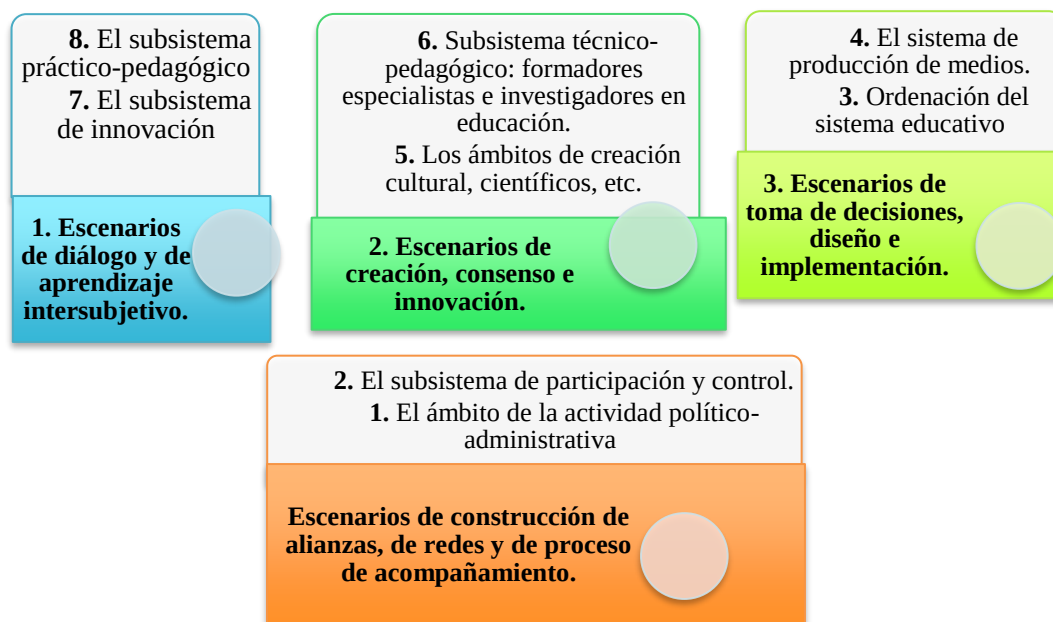
En el proceso de construcción de orientaciones a partir de los escenarios enunciados, se tuvieron en cuenta, como soporte teórico, los postulados acerca de la política deliberativa (Habermas, 1999), también los aportes teóricos relacionados con el reconocimiento del currículo, como una construcción cultural (Habermas, 1984), y los presupuestos de la acción comunicativa desde el enfoque fenomenológico (Habermas, 1987). Por otro lado, los abordajes de Magendzo (2006), relacionados con el currículo explícito y el currículo oculto, el sentido, los propósitos, los retos y obstáculos de la EDH. También los aportes de Giroux (1999), relacionados con la convergencia entre la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica.

CAPÍTULO 6: ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA EDH

El objetivo general de la presente investigación apunta a la construcción de orientaciones curriculares para la EDH en el nivel de educación media; en este capítulo se ofrece esta contribución. Sin embargo, antes de proseguir es necesario aclarar que la finalidad de aquellas es fortalecer la formación de la ciudadanía intersubjetiva. La EDH es un proceso fundamental; contribuir a su desarrollo requiere una postura intencionada y concebida desde el currículo. Por lo tanto, es necesario determinar desde qué concepción de currículo se piensan estas orientaciones. Entonces, el currículo para este caso es considerado como una construcción social, por lo cual las orientaciones están dirigidas a favorecer la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa, mediante ejercicios de comunicación intersubjetiva, en la cual el docente cumple una función intelectual y los procesos de aprendizaje constituyen espacios de interacciones horizontales y de intercambio de saberes.

Esta premisa debe acompañar todo el proceso, desde la identificación de las necesidades del contexto hasta la implementación del currículo para la EDH, pasando por la toma de decisiones, en cuanto a la elección de los contenidos, el establecimiento de alianzas, la selección de recursos, entre otros. Para conseguirlo se hizo necesario establecer algunos escenarios de interacción y comunicación intersubjetiva con la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

Un referente fue la propuesta de Gimeno (2007), respecto de la cual, para efectos de la construcción de las orientaciones curriculares para la EDH, se realiza una reinterpretación y creación de cuatro escenarios, especialmente haciendo énfasis en rescatar el valor de las interacciones de aprendizaje como la base de la construcción curricular, como se representa en la figura 35.

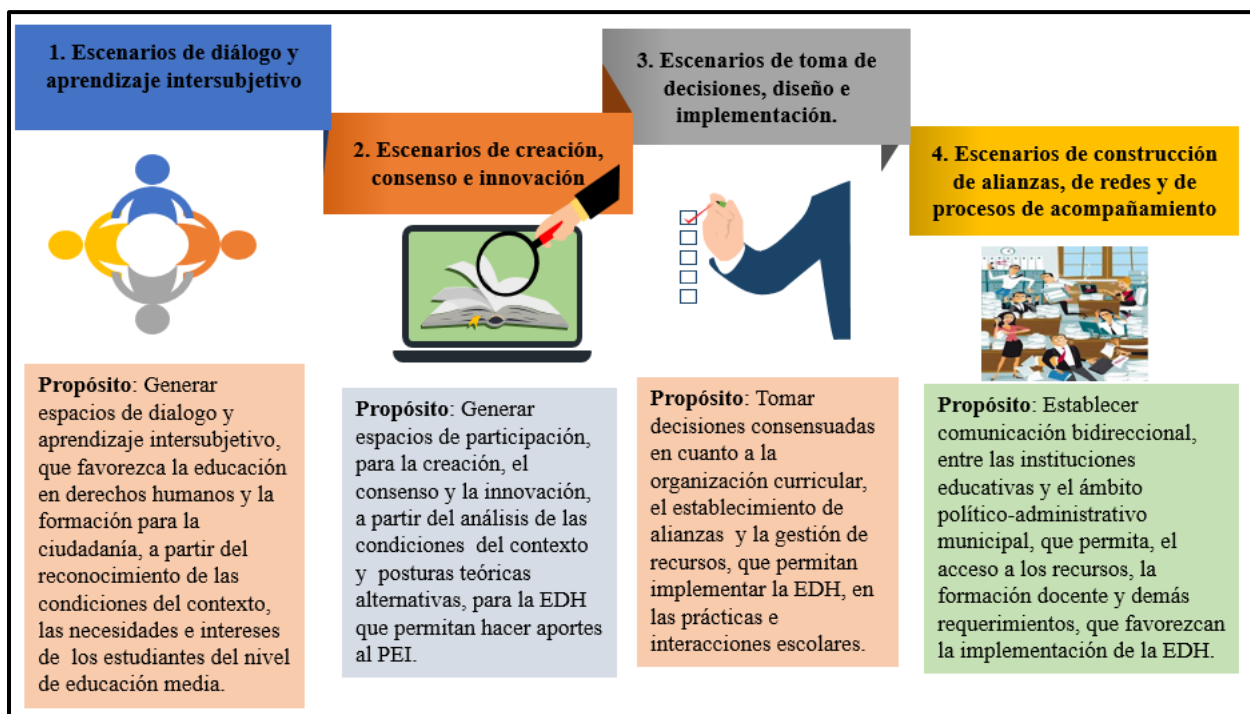
Figuras 35*Escenarios de construcción del currículo para la EDH*

Nota. La figura es una reinterpretación del análisis de Gimeno (2007). Elaboración propia (2024).

El ejercicio que se presenta en la figura 35 consiste en ajustar los ocho subsistemas propuestos por Gimeno (2007), y proponer cuatro procesos; la organización cambia el orden de los procesos, poniendo en primer plano las interacciones práctico-pedagógicas y el subsistema de innovación, que correspondían a los procesos 8 y 7, y así sucesivamente. También cambian las denominaciones, haciendo referencia a *escenarios*, en la medida que se parte de concebir el currículo como una construcción social intersubjetiva de formación ciudadana. En la figura 36 se presenta el propósito fundamental de cada *escenario*.

Figuras 36

Propósitos de los escenarios de comunicación intersubjetiva en la construcción e implementación del currículo para la EDH



Nota. Elaboración propia (2024), en la imagen se presentan los propósitos fundamentales de los escenarios propicios para la construcción del currículo para la EDH.

En la figura 36 se representan los cuatro escenarios o contextos para la construcción e implementación de un currículo contextualizado. El primero, considerado como *escenario de diálogo y de aprendizaje intersubjetivo*, hace énfasis en los espacios de comunicación e interacción, es decir, consiste en reconocer las prácticas o relaciones de aprendizaje, como una oportunidad para abordar el contexto de los estudiantes y sus familias; en este escenario se generan las circunstancias para formación de la ciudadanía intersubjetiva; el segundo escenario, considerado de creación, consenso e invocación, es liderado por los docentes en su rol intelectual; el tercer escenario implica la toma de decisiones, las cuales se desarrollan en las instancias de

participación democrática; finalmente, el cuarto escenario implica establecer los canales de comunicación entre las instituciones y las instancias político-administrativas del municipio; estas interacciones deben ser de acompañamiento y participación.

Para la comprensión de las implicaciones de cada uno de los escenarios, en la construcción del currículo para la EDH, es necesario puntualizar en los fundamentos teóricos que los sustentan, el propósito fundamental de cada uno, los desafíos que deben afrontar, las oportunidades que existen y las estrategias y espacios de encuentro pertinentes. A continuación, se describen cada uno de los escenarios que constituyen las orientaciones curriculares propuestas.

6.1. Primera orientación: Fortalecimiento de escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo en el contexto escolar para la EDH.

La primera orientación está dirigida a proponer una serie de presupuestos que permitan fortalecer el diálogo y el aprendizaje intersubjetivo como base fundamental en la construcción, implementación y evaluación del currículo para la EDH. El diálogo y el aprendizaje intersubjetivo en el contexto escolar constituyen el punto de partida del proceso, ya que, mediante las diferentes interacciones entre los estudiantes, docentes y otros actores del entorno escolar, se pueden determinar las necesidades del contexto social, familiar y escolar, en cuanto al reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos.

Reconocer el diálogo como medio de aproximación a las necesidades y búsqueda de caminos que favorezcan la construcción del currículo para la EDH, es fundamental; en este caso, el diálogo orientado hacia la resolución de problemas o la consecución de objetivos requiere establecer condiciones que faciliten el consenso. Este proceso debe ser conducido entre personas que están dispuestas a compartir sinceramente sus experiencias y perspectivas, lo cual es crucial para abordar y resolver conflictos de manera efectiva. Para alcanzar acuerdos sin imposiciones es

fundamental coordinar acciones en un marco que permita reconocer y ajustar los intentos de entendimiento fallidos (Habermas, 1987).

Por otro lado, concebir la importancia de las interacciones horizontales en el encuentro para el aprendizaje es la estrategia adecuada para poder pensar y hablar de derechos humanos. En este sentido, Freire (1970) plantea que “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación” (p. 75). También desde la concepción del ejercicio de la democracia, mediante el accionar ciudadano, Habermas (1999), considera que, mediante el proceso deliberativo, se contribuye al intercambio de puntos de vista, dependiendo de los intereses vitales de los participantes; este encuentro de opiniones constituye la fuerza legitimadora del discurso político.

Proponer orientaciones curriculares para la EDH en el nivel de educación media, que responda a las necesidades del contexto, requiere ubicarse desde una perspectiva crítica, lo cual implica desarrollar un enfoque que no solo transmite conocimientos sobre derechos humanos, sino que también fomente la reflexión crítica, la participación activa y la acción en torno a temas y a problemáticas que involucren la vulneración de la dignidad humana. Para poder reconocer las necesidades del contexto social, familiar y escolar de los estudiantes, con relación al reconocimiento de derechos, es propicio generar escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo. En la tabla 27 se representan el propósito, los desafíos, las oportunidades y las estrategias que se consideran pertinentes para esta tarea.

Tabla 27

Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias en el reconocimiento del contexto social, familiar y escolar

Escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo en el contexto escolar para la EDH			
Propósito	Desafíos que debe afrontar	Oportunidades que debe potenciar	Estrategias y espacios de encuentro
Generar espacios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo, que favorezca la educación en derechos humanos y la formación para la ciudadanía, a partir del reconocimiento de las condiciones del contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes del nivel de educación media	✓ Reconocer las condiciones del contexto social, familiar y escolar. ✓ Generar los espacios y las estrategias de interacción y comunicación con los diferentes actores. ✓ La disposición y posibilidad de participación de los diferentes actores.	• La diversidad, social y cultural de la comunidad educativa • Las condiciones en cuanto a reconocimiento de derechos a los estudiantes • Existencia de instancias de participación democrática, dentro de la organización del gobierno escolar.	1. Ejercicio de sensibilización ✓ Trabajar con equipos de docentes que muestren interés por los temas de derechos humanos. ✓ Abordajes con líderes estudiantes, en instancias de participación democrática. ✓ Recurrir a escenarios de trabajo institucional (autoevaluación, proyectos transversales, proyectos de vida, reuniones de área, comités, etc.) 2. Organización de procesos de diagnóstico. ✓ Reuniones y talleres de dirección de grupo. ✓ Reuniones y talleres de padres. ✓ Actividades de clase (debates, conversatorios, entrevistas, etc.). ✓ Ejercicio de análisis del manual de convivencia y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE. ✓ Trabajo con historias de vida, biografías y autobiografías de estudiantes y padres o acudientes. ✓ Trabajar en pequeños grupos de confianza, en ejercicios de formación. 3. Información Documental ✓ Recurrir bases de datos sociodemográficos de los estudiantes y las familias ✓ Base de datos de direcciones de grupo, matrículas, etc. ✓ Registros frente a proceso de orientación y comités de convivencia escolar 4. Análisis de la información ✓ En esta etapa se realiza el análisis de la información recolectada, de manera que se pueda identificar los intereses y necesidades del contexto, con relación al reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos.

Nota. Elaboración propia (2024), a partir de la identificación de los espacios y estrategias pertinentes frente a los hallazgos en cuanto a desafíos y oportunidades de la EDH.

El proceso descrito en la tabla 27 constituye los cimientos para la construcción curricular, en la medida que aporta las particularidades de contexto. La investigación realizada mediante la aproximación a diferentes actores educativos permitió identificar las características del contexto social, familiar y escolar en relación con el reconocimiento de derechos humanos. En este proceso se determinaron los desafíos y oportunidades que aportaron los elementos para establecer las orientaciones curriculares pertinentes.

En la tabla 27, primera columna, se presenta el propósito fundamental del *escenario*, en la segunda y tercera los desafíos y oportunidades encontradas en el proceso investigativo, en cuanto al reconocimiento del contexto, y en la cuarta columna se muestran las estrategias que pueden favorecer una mirada más detallada de las condiciones de cada institución y el intercambio de saberes entre los diferentes actores educativos. Las estrategias propuestas en esta tabla son precisamente las orientaciones para el abordaje en los denominados *escenarios de diálogo y aprendizaje*, en la medida que aportan las rutas para recoger información, para el intercambio de experiencia y saberes.

La consideración de un escenario de diálogo y de aprendizaje intersubjetivo, en las interacciones entre docentes y estudiantes, constituye en sí misma una garantía de ir fortaleciendo y construyendo juntos una cultura de derechos humanos; implica una tarea de todos los días, pero es un proceso que debe ser intencionado, reflexivo y consciente. Para desarrollar el aprendizaje intersubjetivo, según Habermas (1987), es fundamental integrar varios elementos clave en el proceso comunicativo; desde la perspectiva de la acción comunicativa, se plantea que la base del aprendizaje intersubjetivo es la comunicación libre y abierta, en la cual los participantes deben comprometerse desde una disposición crítica y reflexiva a negociar significados, con el fin de lograr consenso racional, y de esta manera se garantiza que todos los puntos de vista sean

escuchados y considerados. Además, el respeto mutuo y el establecimiento de condiciones de igualdad en el diálogo permiten que cada individuo contribuya equitativamente, lo que facilita la cooperación auténtica. Todo este proceso aporta a construir relaciones que favorezcan el entendimiento compartido, basado en argumentos y razones, no en coerción o imposición.

Partiendo de las consideraciones anteriores sobre los elementos fundamentales de los escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo, algunas estrategias que pueden considerarse oportunas pueden ser:

- ✓ *Fomentar el diálogo reflexivo*: mediante la generación de espacios en el aula donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y reflexionar sobre ellas de manera abierta y respetuosa, con debates estructurados en que los estudiantes aborden temas relevantes, según sus intereses y necesidades.
- ✓ *Círculos de diálogo*: a partir del establecimiento de momentos regulares en los que los estudiantes se reúnan en pequeños grupos para discutir temas de interés, reflexionar sobre sus aprendizajes y compartir opiniones.
- ✓ *Promover la comprensión mutua*: buscar espacios propicios para facilitar la comprensión entre los estudiantes y entre estos y el docente, asegurando que todos los puntos de vista sean considerados y comprendidos, por ejemplo, mediante parafraseo y aclaraciones; ese ejercicio genera un escenario para que los estudiantes escuchen a sus compañeros, comprendan sus ideas y así aclarar posibles malentendidos.
- ✓ *Crear espacios de igualdad comunicativa*: garantizar que en los espacios de diálogo todos los estudiantes tengan voz en condiciones de equidad, mediante el intercambio de ideas, por ejemplo, la *rotación de roles*, es una oportunidad para que todos puedan guiar la conversación.

- ✓ *Fomentar la argumentación razonada:* contribuye a estimular a los estudiantes a presentar y defender sus puntos de vista con argumentos basados en razones y evidencias; se puede fortalecer mediante ejercicios argumentativos en que los estudiantes deben escribir o presentar argumentos sobre un tema específico, utilizando evidencias y razonamientos lógicos.
- ✓ *Resolver conflictos a través del diálogo:* consiste en utilizar el diálogo para resolver conflictos y malentendidos que puedan surgir en el aula, buscando soluciones consensuadas, a partir de la mediación de conflictos, en la que se pueden abordar los conflictos entre estudiantes, guiando la conversación hacia la identificación de intereses comunes y la búsqueda de soluciones acordadas.
- ✓ *Integrar la participación activa en el proceso de aprendizaje:* consiste en incorporar a los estudiantes activamente en el diseño y desarrollo de las actividades educativas mediante diseño colaborativo, el cual permite que los estudiantes participen en la planificación de algunos aspectos del curso, como temas de estudio o métodos de evaluación, para que se sientan más comprometidos con el proceso educativo.

La implementación de estas estrategias, y otras que surjan desde los mismos estudiantes y docentes, contribuye a fortalecer la perspectiva crítica, la capacidad de tomar decisiones, de defender puntos de vista; en general, las características de un ciudadano intersubjetivo. De esta manera, la construcción de un currículo para la EDH implica una postura política, tener capacidades de conciliación, sensibilidad por las vulnerabilidades de los otros, implica prepararse para abordar temas sensibles, para abordar dilemas morales e implica desacomodar los juicios preestablecidos. Las cuestiones de derechos humanos suelen ser conflictivas debido a los intereses en juego, las tensiones frecuentes incluyen asuntos relacionados con la libertad frente a la igualdad,

los intereses públicos frente a los privados, el bien común frente al bien individual, entre otros (Magendzo, 2007). En este sentido, en la tabla 28 se sintetizan las condiciones del contexto social y familiar identificadas en el municipio de Chía, confrontadas con las implicaciones de la EDH.

Tabla 28

Condiciones del contexto social, familiar y escolar, frente a las implicaciones de la EDH.

Condiciones del contexto social y familiar identificadas	Decálogo sobre los propósitos e implicaciones de la EDH, frente el contexto
1. Procedencia de las familias. ✓ Proviene de diferentes regiones del país y de migración venezolana (crisis política y económica). ✓ Migración por crisis política y económica en Venezuela. ✓ Buscan mejores oportunidades de vida. ✓ Migración interna por desplazamiento forzado y abandono estatal. 2. Situaciones en procesos de integración. ✓ Enfrentar situaciones relacionadas con prejuicios, discriminación y xenofobia. ✓ Dificultades de acceso a la vivienda, oferta laboral. 3. Características de las familias ✓ Bajo nivel educativo de las familias. ✓ Liderazgo de las mujeres. ✓ Débil apoyo de la figura masculina. ✓ Vulnerabilidad múltiple. ✓ Violencia intrafamiliar. ✓ Transmisión intergeneracional de vulnerabilidad. ✓ Falta de acompañamiento a los jóvenes en cuanto a su formación integral. 4. Dificultades en el contexto escolar ✓ Se plantea la necesidad de abordar sus problemas personales y familiares. ✓ Problemas de bullying, ciberbullying. ✓ Discriminación, especialmente en los grados inferiores. ✓ Dificultades en los procesos de integración académica y cultural de los estudiantes de origen migración venezolana y de regiones. ✓ Trascendencia de problemáticas familiares al ámbito escolar. ✓ Problemas en la resolución de conflictos.	La EDH contribuye a: 1. Conocer y aplicar los derechos fundamentales. 2. Favorecer la democratización, 3. Reconocer la memoria histórica. 4. Establecer la dignidad humana como base de la ética y la moral. 5. Fortalecer valores como la justicia, solidaridad y acogida hacia los otros. 6. Educar con enfoque en el compromiso y la esperanza. 7. Erradicar la intolerancia, la exclusión, la discriminación y la marginación. 8. Capacitar para reconocerse como sujeto autónomo. 9. Empoderar a través del lenguaje. 10. Maximizar las capacidades de las personas y comunidades para ejercer sus derechos.

Nota. Elaboración propia (2024), a partir de la interrelación entre desafíos y oportunidades identificadas frente a las implicaciones de la EDH, esta última basada en Magendzo (2006).

El decálogo relacionado con las implicaciones y propósitos de la EDH, presentado en la tabla 28, está correlacionado con las necesidades del contexto, por ejemplo, las problemáticas

relacionadas con la procedencia de las familias tienen correspondencia directa con el numeral tres que hace referencia al reconocimiento de la memoria histórica, lo que contribuye a la comprensión de las causas de las condiciones de vulnerabilidad. Por otro lado, condiciones relacionadas con las dificultades en los procesos de integración de la población migrante tienen relación directa con los numerales cinco y siete; este último hace referencia a la contribución en la erradicación de discriminación, y el cinco, a plantear principios de solidaridad y acogida a los otros. De esta manera, establecer este decálogo puede constituir los principios fundantes del currículo para la EDH.

6.2. Segunda orientación: Contribuir al fortalecimiento de escenarios de creación, consenso e innovación para la EDH.

La construcción de una propuesta curricular para la EDH requiere de la participación de diversos sectores y actores; sin embargo, el escenario fundamental para dicha construcción es donde ocurre el acto educativo, es decir, en la escuela, debido a que, cuando el currículo se construye alejado de esa realidad, se convierte en un asunto abstracto y poco significativo, tanto para los docentes como para los estudiantes. En ese sentido, generar espacios de participación para la creación, el consenso y la innovación, a partir del análisis de las condiciones del contexto y posturas teóricas alternativas, favorece la construcción curricular coherente para la EDH, mediante la participación activa de los jóvenes, como un proceso en sí mismo de formación para la ciudadanía intersubjetiva.

Por otro lado, para generar *escenarios de creación, consenso e innovación*, los roles del docente y de los diferentes actores educativos, en cada institución, adquieren un papel fundamental, ya no como receptores sino como creadores; en ese sentido, se requiere de una apuesta intencionada de los docentes que rescate su rol intelectual. También es necesario clarificar

que los derechos humanos constituyen un asunto que involucra al ser humano en todas sus dimensiones, luego no son exclusivos de algunas asignaturas, sino que pueden ser abordados desde distintos campos del saber. Según Magendzo (2007), las situaciones problemáticas en el currículo pueden generar contradicciones y conflictos en los estudiantes, no solo debido a su realidad social cotidiana, sino también por los contenidos y la cultura escolar.

Entonces, configurar la participación en estos escenarios constituye un desafío en la medida que se deben establecer acuerdos, conciliar posturas divergentes, reajustar asignaciones académicas, redirigir la destinación de recursos, entre otras situaciones. Según Habermas (1987), desde la acción comunicativa se puede facilitar la coordinación de acciones sin necesidad de recurrir a la coerción, resolver conflictos derivados de diferencias cognitivas de manera consensuada, reconocer pretensiones de validez mutuas y estar abiertas a la crítica y la revisión, puesto que desarrollar estas capacidades de comunicación constituye un reflejo de los avances hacia una cultura de los derechos humanos.

El fortalecimiento de *escenarios de creación, consenso e innovación* constituye el espacio de construcción de los elementos básicos de una propuesta curricular; en este sentido, este espacio es una oportunidad para generar esas discusiones necesarias, antes de tomar las decisiones relacionadas con dicho espacio. En la tabla 29 se exponen el propósito, los desafíos, las oportunidades y las estrategias de encuentro y los interrogantes fundamentales que se deben resolver en este escenario.

Tabla 29

Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias para la creación, el consenso y la innovación en la construcción curricular de la EDH

Escenarios de creación, consenso e innovación para la EDH			
Propósito	Desafíos que debe afrontar	Oportunidades que debe potenciar	Estrategias y espacios de encuentro
Generar espacios de participación, para la creación, el consenso y la innovación, a partir del análisis de las condiciones del contexto y posturas teóricas alternativas, para la EDH que permitan hacer aportes al PEI.	A partir de los hallazgos en el contexto, se deben afrontar los siguientes desafíos: 1. Generar los espacios de participación de los diferentes actores. 2. Identificar y priorizar las necesidades e intereses de los estudiantes. 3. Desarrollar y planificar el currículo: elegir una postura epistemológica adecuada y definir las estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes. 4. Evaluar y ajustar la pertinencia del proceso curricular.	✓ La formación de los docentes, la mayoría con formación posgradual. ✓ Las instancias de participación democrática. ✓ La existencia de proyectos transversales, que, están direccionado a favorecer diferentes derechos.	1. Este proceso debe ser un trabajo en equipo, a partir de diferentes instancias de participación (Consejo académico, consejo de padres, consejos de estudiantes, trabajo por áreas, entre otros) 2. Diseñar una propuesta curricular para la EDH, debe dar respuesta a los siguientes interrogantes: ✓ Cuáles son los problemas de mayor prioridad. ✓ Cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes. ✓ Desde qué postura epistemológica es pertinente ubicarse. ✓ De qué manera los conocimientos, pueden responder a las necesidades de los estudiantes. ✓ Qué estrategias pedagógicas y didácticas son las más pertinentes. ✓ Cuál es el mecanismo más efectivo de inserción curricular. ✓ Qué recursos físicos y humanos se requieren. ✓ Cómo evaluar la pertinencia del proceso. ✓ Cómo articular la propuesta curricular al PEI y al manual de convivencia.

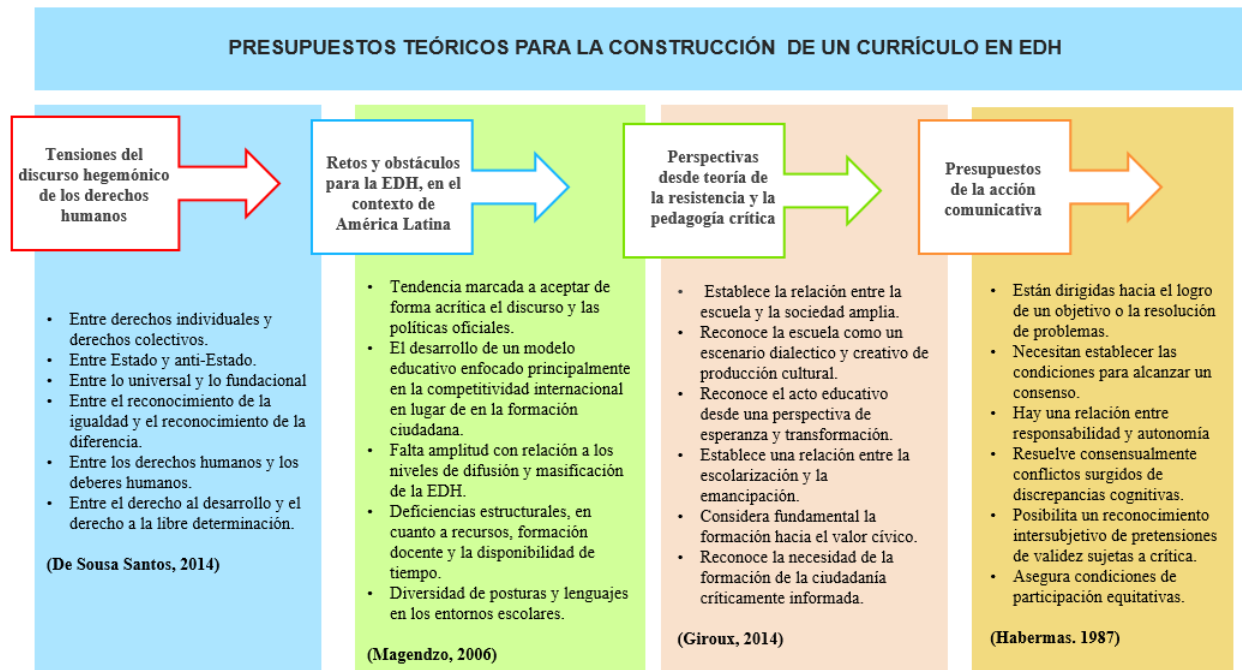
Nota. Elaboración propia (2024), a partir de la identificación de las estrategias y espacios pertinentes frente a los hallazgos en cuanto a desafíos y oportunidades de la EDH.

Los *escenarios de creación, consenso e innovación* deben ser liderados por los docentes, con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa mediante las instancias de participación democrática. Para resolver las preguntas propuestas en la tabla 29, es necesario no perder de vista los hallazgos frente a las condiciones del contexto, social, familiar y escolar. Además de los hallazgos, frente a los avances existentes en el campo de la EDH, en los cuales se destacan aportes significativos desde las Ciencias Sociales, particularmente en filosofía, ética y legislación, así como en proyectos transversales, como el proyecto de vida y el proyecto Hermes. Estos aportes enriquecen el desarrollo académico y formativo de los estudiantes, además se valoran programas esenciales como el PAE, el Transporte Escolar y el FOES, que aseguran derechos fundamentales, y también se considera que existen buenas relaciones entre estudiantes y docentes.

Responder a las preguntas planteadas en la columna de estrategias de la tabla 29, en la que se plantea lo que implica proponer un currículo para la EDH, es una tarea de cada institución. Sin embargo, construir un currículo que responda a las necesidades implica una mirada desde la perspectiva crítica; debe mirar con sospecha el discurso mismo de los derechos humanos e identificar sus contradicciones implícitas. En ese sentido, en la figura 37 se exponen algunos presupuestos teóricos pertinentes para su abordaje y profundización en los escenarios de creación, consenso e innovación.

Figuras 37

Presupuestos teóricos pertinentes en la construcción del currículo para la EDH



Nota. Elaboración propia (2024), a partir de Sousa Santos (2014), Magendzo (2006), Giroux (2014) y Habermas (1987).

La necesidad de hacer abordajes que impliquen una mirada crítica es primordial en la medida que hablar de derechos humanos no es una tarea simple. En la figura 37 se exponen algunos aportes realizados por De Sousa Santos (2014), referentes a las diferentes tensiones y contradicciones del discurso hegemónico de los derechos humanos, y se hace un llamado a explorar posturas contrahegemónicas, contextualizadas, que se pregunten por otros valores. Por otro lado, la mirada de Magendzo (2006) se sitúa en el contexto regional de América Latina; en ese sentido, se hace un llamado a tener en cuenta algunos retos y obstáculos.

Otra mirada, que implica un análisis en los *escenarios de creación, consenso e innovación*, consiste en interrogarse desde qué perspectiva pedagógica se debe abordar la EDH. La postura de Giroux (1999), que se representa en la figura 37, plantea los puntos de convergencia entre la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica. Además, para lograr escenarios de consenso, es necesario reconocer el desarrollo de la capacidad de comunicación; al respecto resultó pertinente abordar algunos de los presupuestos de la acción comunicativa propuestos por Habermas (1987), que también se exponen en la figura 37.

La generación de espacios de creación, consenso e innovación requiere una apuesta intencionada; teniendo en cuenta los presupuestos teóricos planteados en la figura 37, se pueden sugerir algunas estrategias:

- ✓ *Fortalecer los espacios de participación democrática:* realizar encuentros periódicos de las instancias de participación democrática, como Consejo de padres, Consejo de estudiantes, Consejo académico, entre otros, para analizar cuáles son las estrategias y temas prioritarios para incluir en el currículo.
- ✓ *Proyectos interdisciplinarios:* implementar proyectos que combinen diferentes áreas del conocimiento y fomenten el trabajo en equipo, a partir de problemáticas que involucren derechos humanos y las maneras de incluirlas en la propuesta curricular.
- ✓ *Actividades comunitarias:* organizar actividades que involucren a padres de familia y otros actores de la comunidad, para analizar problemas relacionados con derechos humanos y que se planteen formas de abordarlos desde la escuela.
- ✓ *Talleres de lectura:* programar espacios de interacción por medio de lecturas relacionadas con experiencias exitosas de EDH, situaciones de vulnerabilidad, de testimonios del Informe Final de la Comisión de la Verdad, entre otros.

- ✓ *Encuentros de expresión artística y deportiva:* generar espacios de interacción con padres de familia, estudiantes y otros miembros de la comunidad, para poner en contexto escenarios de interacciones donde se fortalezca la identidad cultural.
- ✓ *Foros de discusión:* implementar foros, organizados por docentes y estudiantes, que convoquen a padres y otros miembros de la comunidad a partir de situaciones que involucren derechos humanos.
- ✓ *Consultas con expertos:* involucrar a expertos y líderes comunitarios en la revisión del currículo para asegurar que se incluyan perspectivas diversas sobre la EDH.
- ✓ *Análisis de información de medios masivos de comunicación:* diseñar proyectos que aborden análisis de situaciones que involucran situaciones de vulneración de derechos humanos, mediante el trabajo con redes sociales y medios de comunicación.

Las estrategias expuestas son solo algunas ideas, seguramente en la interacción con los estudiantes, padres y otros actores surjan nuevas ideas; favorecer la creatividad implica salirse de la zona de confort. Para generar creatividad de manera efectiva; es esencial cultivar un entorno que fomente la apertura, la curiosidad y la colaboración; crear un ambiente seguro y flexible, en el cual se valoren las ideas y se permita la experimentación; incentivar la exploración, el juego y la reflexión continua; finalmente, fomentar la colaboración interdisciplinaria y desafiar las normas establecidas. En conjunto, estas estrategias crean los escenarios de los que pueden constituirse en espacios innovadores.

6.3. Tercera orientación: Fortalecer los escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación de la EDH.

El propósito fundamental en este escenario es tomar decisiones consensuadas en cuanto a la organización curricular, el establecimiento de alianzas y la gestión de recursos, que permitan

implementar la EDH en las prácticas e interacciones escolares. El proceso relacionado con la toma de decisiones, en este campo se encuentra en tensión permanente entre las buenas intenciones, procesos de creación e innovación, frente a lo que dentro del marco jurídico es posible hacer. En la tabla 30 se presentan el propósito, los desafíos y oportunidades identificados en el abordaje de las narrativas de los diferentes sectores educativos, frente a los cuales se proponen las estrategias y espacios de encuentro para la toma de decisiones.

Tabla 30

Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias, para el abordaje en los escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación curricular de la EDH

Escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación de la EDH			
Propósito	Desafíos que debe afrontar	Oportunidades que debe potenciar	Estrategias y espacios de encuentro
Tomar decisiones consensuadas en cuanto a la organización curricular, el establecimiento de alianzas y la gestión de recursos, que permitan implementar la EDH, en las prácticas e interacciones escolares.	✓ Hacer ajustes en los planes de estudios de las diferentes áreas, considerando aportes a la EDH. ✓ Diseñar e implementar una propuesta interdisciplinar y transversal de EDH. ✓ Diseñar los proyectos de inversión, relacionados con la implementación de la propuesta de EDH. ✓ Hacer los requerimientos ante las instancias político-administrativas.	✓ Los campos de acción de las diferentes áreas de conocimiento. ✓ Los campos de acción de la orientación escolar y dirección de grupo. ✓ Los proyectos transversales ✓ Los espacios de formación de padres que ya existen. ✓ Las alianzas interinstitucionales, ✓ Las instancias de participación democrática	La toma de decisiones debe ser consensuada y contar con representación de todos los estamentos de la comunidad educativa. Las decisiones deben contribuir a: ✓ Abrir espacios y garantizar los recursos para que se establezcan los <i>escenarios de creación, consenso e innovación</i>. ✓ Garantizar la formación docente ✓ Realizar ajustes al currículo (objetivos, estrategias, contenidos, procesos de seguimiento, planes de acción, etc.). ✓ Establecer acuerdos en cada institución para la reorganización de planes de estudio, proyectos transversales, en general prácticas educativas. ✓ Fortalecer la participación y la comunicación en las diferentes instancias como: Consejo Académico, Consejo Directivo, Consejo Estudiantil, Consejo de Padres, Comité de Convivencia, en general garantizar el ejercicio de la ciudadanía intersubjetiva. ✓ Hacer los requerimientos al ámbito político-administración, de los recursos humanos, logísticos y pedagógicos, estos últimos pueden ser textos y materiales didácticos. ✓ Determinar cuáles son los mecanismos de inserción curricular

Nota. Elaboración propia (2024), a partir de la identificación estrategias y espacios pertinentes frente a los hallazgos en cuanto a desafíos y oportunidades de la EDH.

Frente a las estrategias y espacios de encuentro que se exponen en la tabla 30, resulta importante reconocer las múltiples posibilidades que se tienen en el municipio, de tal manera que, frente a las necesidades identificadas en cada institución en el diseño y construcción curricular para la EDH, se hagan los requerimientos, al ámbito político-administrativo, de los recursos humanos, logísticos y pedagógicos necesarios para su implementación. Este ejercicio será liderado por las instancias de participación democrática como Consejo Académico, Consejo Directivo, Consejo Estudiantil, Consejo de Padres, Comité de Convivencia, entre otros.

Las estrategias para la toma de decisiones deben contemplar también los presupuestos de la acción comunicativa; que favorece la resolución de problemas, el consenso, la cooperación social, la responsabilidad, la autonomía, la resolución consensuada de los conflictos, entre otros (Habermas, 1999). En este proceso se debe estar abiertos a reconocer los cambios y a llegar a consensos; según Magendzo (2006), un currículum que ignore la diversidad de temas nuevos y en constante cambio, y que no los incorpore al conocimiento disciplinario, está destinado a volverse obsoleto, irrelevante e inútil.

La selección y organización del conocimiento es un aspecto central del diseño curricular, y a la vez es una tarea compleja. Desarrollar un currículum, especialmente uno sobre derechos humanos, implica “negociar conocimientos” sin renunciar a principios fundamentales, y buscar acuerdos en medio de diferencias, un proceso complicado debido al poder y control sobre el conocimiento (Magendzo, 2006). Por otro lado, establecer los ámbitos temáticos y las estrategias para el diseño e implementación de un currículum es específico de cada institución. En la tabla 31 se presenta el decálogo sobre las implicaciones de la EDH, frente a los posibles abordajes en cuanto a la definición de contenidos desde el currículum para la EDH.

Tabla 31

Decálogo de los propósitos e implicaciones de la EDH, frente los posibles abordajes desde los contenidos del currículo

Decálogo sobre los propósitos e implicaciones de la EDH, frente el contexto				
1. Conocer y aplicar los derechos fundamentales.	3. Reconocer la memoria histórica.	5. Fortalecer valores como la justicia, solidaridad y acogida hacia los otros.	7. Erradicar la intolerancia, la exclusión, la discriminación y la marginación.	9. Empoderar a través del lenguaje.
2. Favorecer la democratización	4. Establecer la dignidad humana como base de la ética y la moral	6. Educar con enfoque en el compromiso y la esperanza.	8. Capacitar para reconocerse como sujeto autónomo.	10. Maximizar las capacidades de las personas y comunidades para ejercer sus derechos
Derechos humanos y legislación	Conflictos y Violencia	Luchas Sociales y Política	Comunidades, diversidad e interacciones sociales	Desarrollo personal y habilidades para la vida
✓ Derechos humanos, tensiones y contradicciones. ✓ La Ciudadanía, perspectiva histórica. ✓ Ciudadanía y derechos humanos. ✓ Estado social de derechos. ✓ Implicaciones del concepto <i>sujeto de derechos</i>. ✓ Cultura de derechos humanos. ✓ Historia de los derechos humanos. ✓ Historia de los derechos humanos en Colombia. ✓ Constitución Política, legislación sobre derechos fundamentales, sociales políticos y económicos y colectivos ✓ Mecanismos de participación política y de protección de los derechos humanos. ✓ Participación en las instancias democráticas (Gobierno escolar)	✓ Memoria histórica. ✓ Dignidad humana. ✓ Conflicto armado en Colombia. (Informe Final de la Comisión de la Verdad). ✓ Violencia y desplazamiento forzado. ✓ Tipos de violencia (directa, cultural y estructural) y sus diferentes manifestaciones. ✓ Situaciones de vulneración. ✓ Paz y reconciliación.	✓ Líderes y luchas sociales por los derechos humanos. ✓ Mecanismos de participación política. ✓ Corrupción política. ✓ Prejuicios, machismo y feminismo. ✓ Nuevas masculinidades. ✓ Educación ambiental.	✓ Comunidades minoritarias, étnicas, indígenas y afrodescendientes. ✓ Diversidad, interculturalidad. ✓ Migración y xenofobia. ✓ Bullying y cyberbullying. ✓ Discriminación. ✓ Drogadicción. ✓ Igualdad y equidad. ✓ Discapacidad. ✓ Comunidad LGTBIQ+	✓ Educación sexual ✓ Formación para el liderazgo. ✓ Proyecto de vida. ✓ Manejo de emociones. ✓ Manejo de conflictos. ✓ Habilidades de comunicación intersubjetiva. ✓ Manejo de redes sociales. ✓ Libertad y autonomía. ✓ Toma de decisiones. ✓ Inteligencia emocional. ✓ Ética del cuidado.

Nota. Elaboración propia (2024), en la tabla se integra la apuesta curricular frente a las implicaciones de la EDH contextual, esta última

con base en Magendzo (2006).

En la tabla 31 se presenta una clasificación de abordajes en cuanto a contenidos organizados en cinco ámbitos generales, correlacionados directamente con el decálogo propuesto a partir de los propósitos e implicaciones de los EDH, inspirado en la propuesta de Magendzo (2006), para el contexto regional de América Latina. Los abordajes temáticos constituyen una propuesta, teniendo como referente las necesidades identificadas en el contexto, social, familiar y escolar, en la aproximación a los actores educativos, desde la perspectiva de la educación media; sin embargo, su aplicación está sujeta a los avances que se identifiquen en cada grado; también es necesario aclarar que la formación en derechos humanos y atender a las problemáticas relacionadas con su aplicación es una necesidad que debe abordarse desde edades tempranas, es decir, desde el nivel de educación básica.

Realizar ajustes al currículo, determinar los objetivos, estrategias pedagógicas, contenidos, procesos de evaluación y seguimiento, planes de acción y recursos necesarios, son precisamente los asuntos que se deben definir en *los escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación*. Desde el IIDH, en los diferentes informes sobre la EDH, se recomienda la necesidad de integrar en el currículo contenidos cognitivos, afectivos y procedimentales y definir los campos disciplinarios, la carga horaria, las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos adecuados.

Determinar los contenidos pertinentes es importante, pero buscar los escenarios propicios para su abordajes en el aula es fundamental, pues es necesario que siempre prevalezcan interacciones de comunicación intersubjetiva, que implica respeto por el otro, capacidad de escucha, participación efectiva, resolución pacífica de los conflictos, favorecimiento de la interculturalidad, valoración de los saberes, integración de las problemáticas de los sujetos, fortalecimiento de las expresiones artísticas y deportivas, ejercicios de trabajo interdisciplinar,

transversalización de los procesos de lectoescritura con la formación en derechos humanos, prácticas que favorezcan espacios de formación en el respeto por la naturaleza, entre otros. La mirada de los contenidos propuestos en la tabla 31 coincide con abordajes de diferentes campos del saber.

6.4. Cuarta orientación: Configurar escenarios de construcción de alianzas, de redes y de procesos de acompañamiento para la EDH.

El propósito fundamental en este escenario es establecer comunicación bidireccional, entre las instituciones educativas y el ámbito político-administrativo municipal, que permita el acceso a los recursos, la formación docente y demás requerimientos, que favorezcan la implementación de la EDH. La formación en derechos humanos no es un proceso exclusivo de la formación escolar formal; generar espacios de encuentro entre docentes, padres de familia, líderes juveniles, funcionarios del sector de la administración, constituye oportunidades para la EDH y por lo tanto para la formación de la ciudadanía intersubjetiva.

La formación de la ciudadanía y el rol del ciudadano es un proceso para toda la vida, los principios que se tengan sobre esta determinan las decisiones que se toman a la hora de participar en la vida política. Habermas (1999) reconoce que el concepto de ciudadanía implica destacar la importancia de reconocer y respetar la diversidad cultural y social, enfatiza el papel fundamental de la comunicación y la deliberación pública en la participación ciudadana, subrayando que esta debe estar cimentada en principios de igualdad y derechos humanos. Además, propone que una ciudadanía efectiva se construya a través de un proceso de consenso, en el que se negocien y acuerden normas y valores compartidos.

En este caso, el tema de la EDH constituye un compromiso compartido y requiere el acompañamiento intencionado y organizado del sector político administrativo del municipio. En la tabla 32 se presenta el propósito general de los *escenarios de construcción de alianzas, de redes y de proceso de acompañamiento*, además se exponen los desafíos y oportunidades identificados en la aproximación a las narrativas de los actores educativos, y se presentan las estrategias y espacios de encuentro que se deben propiciar para la construcción e implementación de una propuesta curricular para la EDH.

Tabla 32

Propósito, desafíos, oportunidades y estrategias para el abordaje en escenarios de construcción de alianzas, de redes y de procesos de acompañamiento para la EDH

Escenarios de construcción de alianzas, de redes y de procesos de acompañamiento de la EDH			
Propósito	Desafíos que debe afrontar	Oportunidades que debe potenciar	Estrategias y espacios de encuentro
Establecer comunicación bidireccional, entre las instituciones educativas y el ámbito político-administrativo municipal, que permita, el acceso a los recursos, la formación docente y demás requerimientos, que favorezcan la implementación de la EDH	✓ Crear las instancias de gobernanza nivel municipal relacionada con la EDH ✓ Destinar recursos. ✓ Renovación curricular ✓ Formación docente. ✓ Crear redes de docentes, padres y jóvenes.	✓ Vincular las organizaciones juveniles municipales existentes (Consejo de Juventudes, Gobierno Municipal Estudiantil, entre otras). ✓ Establecer alianzas con otras instituciones. (Personería Municipal Universidades, Centro de Memoria Histórica, etc.) ✓ La existencia del proyecto Hermes. ✓ La diversidad cultural de la población, la existencia de resguardo indígena. ✓ Campañas y conmemoraciones (día de la afrocolombianidad, la Escuela Abraza, día de los derechos humanos)	Este escenario está directamente relacionado con el ámbito político-administrativo, frente a este y su participación en la construcción e implementación de una propuesta curricular sobre EDH, se considera pertinente conformar el <i>Comité Técnico Territorial</i> y a partir de este: ✓ Generar canales de comunicación bidireccional, que favorezca un proceso descentralizado. ✓ Convocar a la participación, integrar y acompañar las iniciativas de los colegios. ✓ Generar una propuesta de formación docente, con exclusividad hacia la EDH. ✓ Facilitar la renovación curricular que permita atender las necesidades relacionadas con la EDH. ✓ Establecer alianzas interinstitucionales. ✓ Coordinar la gestión de las organizaciones juveniles para favorecer la EDH. ✓ Hacer los aportes a la construcción del currículo para la EDH ✓ Garantizar la asignación de los recursos y el uso adecuado de los mismos.

Nota. Elaboración propia (2024), a partir de la identificación de las estrategias y espacios pertinentes frente a los hallazgos en cuanto a desafíos y oportunidades de la EDH.

Frente a las estrategias y espacios de encuentro, presentadas en la columna derecha de la tabla 32, resultó determinante reconocer la necesidad de crear la instancia de gobernanza a nivel municipal para la EDH, que lidere y acompañe los procesos relacionados con la formación en derechos humanos; al respecto, el PLANEDH 2021-2034 plantea que en cada entidad territorial certificada, en este caso aplica para el municipio de Chía, debe existir un Comité Técnico Territorial compuesto por funcionarios representantes de:

- ✓ La Secretaría de Educación Municipal.
- ✓ La Personería Municipal.
- ✓ La Secretaría de Gobierno.
- ✓ Los establecimientos educativos de los diferentes niveles (preescolar, básica y media).
- ✓ Las entidades de educación superior.
- ✓ Las organizaciones de la sociedad civil.

El Comité Técnico Territorial tendría como función fortalecer la EDH, mediante la creación de canales de comunicación bidireccional que fomenten un proceso descentralizado, invitar e integrar las iniciativas escolares y desarrollar un plan de formación docente especializado en EDH. Además, facilitar la actualización del currículo de manera que responda a las necesidades de EDH, establecer alianzas interinstitucionales, y en general acompañar los procesos institucionales garantizando la asignación y uso adecuado de recursos.

El Comité Técnico Territorial puede fortalecer el diagnóstico de problemáticas vigentes, relacionadas con la formación en derechos y con las interacciones entre diferentes miembros de la comunidad educativa al respecto de la garantía de los derechos humanos. Por ejemplo, en el caso de la violencia escolar, que es un tema que ha generado preocupación, el IIDH (2011), en el

informe X, abordó ese tema y planteó como recomendaciones investigar las percepciones de los educadores y de la comunidad y el papel de los medios masivos en la formación de estas percepciones, a fin de asegurar que las instancias político-administrativas cuenten con datos, personal y recursos para implementar estrategias y estudios pertinentes, entre otras.

Otro asunto fundamental, que debería garantizar el Comité Técnico Territorial en el municipio, sería la garantía del reconocimiento como sujetos de derechos a los niños, niñas y adolescentes. Al respecto, también el IIDH (2006) recomienda que el sistema educativo formal, acogiendo la Convención de los Derechos del Niño de 1989, reconozca a todos los menores de 18 años como ciudadanos con derecho a participar activamente en la toma de decisiones. Por lo tanto, desde estas orientaciones curriculares se propone vincular a estudiantes representantes del nivel de educación media en la toma de decisiones de carácter municipal relacionadas con la construcción e implementación de un currículo que promueva la EDH, de esta manera se garantiza que se fortalezca su formación en el ejercicio de la ciudadanía.

Los avances que se logren con la conformación del Comité Técnico Territorial pueden atenuar las dificultades identificadas y presentadas en el informe sobre la evaluación de la EDH en Colombia, presentado por la Defensoría del Pueblo (2024), en el cual se planteó que falta claridad frente al estado de implementación de la política pública sobre EDH, además que existe desarticulación entre el marco jurídico y las políticas; por otro lado, la dispersión de normas ha dificultado la inserción curricular y la consolidación de un plan de estudio y, por último, se carece de una política de formación docente.

CAPÍTULO 7: CONSIDERACIONES FINALES

7.1. Conclusiones

El abordaje a lo largo de esta investigación permitió concluir que las condiciones del contexto colombiano, tiene implicaciones en lo local, en este caso, en el departamento de Cundinamarca, en la provincia de Sabana Centro a la cual pertenece el municipio de Chía epicentro de la investigación. En este sentido, se requieren del diseño e implementación de una propuesta curricular relacionada con la EDH, ajustada las necesidades de contexto, por cuanto la realidad del territorio ha estado marcada por el conflicto y por la prevalencia de diferentes tipos de violencia; aunada a esta realidad, está la afectación de las condiciones del contexto geopolítico regional, que también inciden en la situación nacional, especialmente la situación de la migración venezolana.

El reconocimiento de las condiciones particulares del departamento de Cundinamarca en el contexto de la realidad nacional constituye un aporte de la presente investigación. En este sentido se puede concluir que las principales problemáticas y características del departamento de Cundinamarca en cuanto a las condiciones que ponen en riesgo la garantía de los derechos humanos especialmente a NNA son: por un lado, la ubicación en la Región Central del país, que lo convierte en uno de los principales receptores de población víctima del conflicto; en el caso de Bogotá como epicentro de atracción de población víctima especialmente jóvenes, que vienen en búsqueda de mejores oportunidades. Por otro lado, la participación del departamento como receptor de población migrante venezolana. En consecuencia, de las anteriores la gran diversidad étnica y cultural. Finalmente, aunado a estas condiciones la alta incidencia de acoso escolar y las preocupantes cifras de violencia intrafamiliar, especialmente contra mujeres y niños.

Por lo tanto, reconocer la escuela como un escenario situado, implica concebir que allí convergen las dinámicas de conflictividad y vulneración del entorno político, económico, social y

familiar, lo cual interpela a la escuela el compromiso de aportar en la comprensión crítica de la realidad, reconociendo la educación como un acto político, ético y de comunicación intersubjetiva, entre los diferentes actores que intervienen en ella. En ese sentido, el docente no puede tener una postura neutral e instrumental como transmisor de contenidos; por el contrario, el llamado es a que asuma un rol intelectual y crítico.

Frente al primer objetivo específico que buscó *reconocer en las políticas públicas los lineamientos para la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media en Colombia*, se puede concluir que no existen criterios uniformes y orientaciones precisas para este nivel, ni tampoco para otros niveles. Desde las mismas instancias estatales, como la Defensoría del Pueblo, se admiten estas falencias porque, aunque se reconoce que existe gran cantidad de normatividad relacionada de manera indirecta con la EDH, no hay claridad ni especificidad al respecto; por consiguiente, se han dificultado su inclusión en el currículo y la consolidación de un plan de estudios ajustado a las necesidades del contexto.

Por otro lado, también se pudo identificar que existe una alineación general con las directrices internacionales de la ONU y la Unesco, pero se observa una desconexión significativa respecto de los organismos regionales como el IIDH y Mercosur, lo que refleja una falta de adaptación al contexto regional. Además, a pesar de los esfuerzos de diversas instituciones, la falta de coordinación y una estructura de gobernanza poco clara dificultan una implementación efectiva. Los lineamientos del Plan Operativo del PLANEDH 2021-20134 son demasiado generales y no proporcionan directrices específicas por niveles educativos, lo que limita su aplicabilidad práctica. Para avanzar en la implementación efectiva de la EDH, es esencial desarrollar directrices más detalladas, mejorar la articulación institucional y adaptar las políticas tanto a las necesidades regionales como locales.

Los abordajes en el contexto concreto en el cual se desarrolló el proceso de investigación, con los cuales se buscó *identificar los desafíos y oportunidades de la EDH, en el nivel de educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca*, permitieron concluir que las familias provenientes de diversas regiones del país y de la migración venezolana atraviesan profundas dinámicas de vulnerabilidad y adaptación. La migración forzada, debido a las condiciones del conflicto armado y en general de múltiples violencias, ha llevado a estas familias a enfrentar una serie de desafíos que van más allá de la simple adaptación a un nuevo entorno. La presencia de prejuicios, discriminación y xenofobia, junto con obstáculos significativos en el acceso a vivienda y empleo, subraya un contexto de exclusión estructural que impacta negativamente en su proceso de integración.

Por otro lado, las características internas de estas familias, como el bajo nivel educativo, el rol de la mujer, quien soporta la mayor responsabilidad, frente a la débil participación de la figura masculina, reflejan no solo las consecuencias de la crisis migratoria, sino también patrones de desigualdad social, en general condiciones de vulnerabilidad preexistentes que trascienden de manera intergeneracional. Esta situación interfiere en el apoyo integral a la formación de los jóvenes, perpetuando el ciclo de desigualdad y limitaciones en las perspectivas de futuro.

Este panorama evidencia la necesidad urgente de abordajes desde la escuela mediante la EDH, que contribuyan a la comprensión de la realidad y a favorecer la formación en cuanto al autorreconocimiento como sujetos de derechos de los jóvenes y de sus familias. En la escuela es crucial implementar, desde el currículo, los cimientos para promover la formación hacia la inclusión, la equidad, las capacidades individuales y la visión comunitaria. La posibilidad de hacer

estos abordajes desde la EDH puede fortalecer los principios de justicia, respeto, dignidad y solidaridad.

Frente a esta realidad identificada en el contexto, se concluye que existen desafíos importantes para la EDH; por ejemplo, es crucial desarrollar un Plan Educativo Municipal, basado en un diagnóstico contextual detallado, y establecer instancias de gobernanza como el Comité Técnico Territorial, dedicadas a la organización e implementación de EDH. Por otro lado, la asignación de recursos específicos con este propósito, junto con una renovación curricular que atienda las necesidades identificadas es fundamental. Además, implementar la formación docente en EDH y crear redes de apoyo para jóvenes y padres por medio de programas con enfoques diferenciales. Implementar estos procesos permitirán superar barreras existentes y promover una educación más inclusiva y efectiva en derechos humanos.

Por otro lado, identificar las oportunidades para el fortalecimiento de la EDH a nivel municipal permite determinar que es necesario integrar a las organizaciones juveniles existentes, como el Consejo de Juventudes y el Gobierno Municipal Estudiantil, a la participación más activa y comprometida de los jóvenes de educación media. Además, forjar alianzas estratégicas con instituciones clave, como la Personería Municipal, universidades, el Centro de Memoria Histórica, entre otras, permitirá una colaboración enriquecedora y el acceso a recursos valiosos. Igualmente, potenciar las iniciativas institucionales y los proyectos pedagógicos existentes, así como valorar la diversidad cultural. Así mismo, participar en campañas y conmemoraciones, relacionadas con reivindicación de derechos y la coyuntura relacionada con las propuestas de divulgación del Informe Final de la Comisión de Verdad, constituyen plataformas para la visibilización y promoción de los derechos humanos.

En cuanto a los avances en el municipio a partir de las prácticas existentes desde las narrativas de los estudiantes, se concluye que algunas áreas de conocimientos contribuyen a la EDH, como ciencias sociales, filosofía, ética, proyectos transversales, proyecto de vida, aunque su efectividad varía según la implicación docente. Programas esenciales como el PAE y el Transporte Escolar apoyan la garantía de derechos fundamentales. En cuanto a la cultura de derechos humanos, se destaca en general que existen buenas relaciones entre docentes y estudiantes; sin embargo, en las interacciones entre estudiantes persisten problemas de *bullying*, *ciberbullying* y discriminación. Los estudiantes manifiestan necesidad de abordar cuestiones personales y familiares, y se denota falta de acompañamiento en casa.

Para abordar los desafíos de la escuela en EDH, se considera esencial, en el ámbito escolar realizar un diagnóstico de las condiciones sociales, familiares y escolares, e integrar a jóvenes y miembros de la comunidad en el desarrollo curricular. Incluir la EDH en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y ajustar los planes de estudio, para una implementación efectiva. Además, se considera necesario diseñar un proyecto interdisciplinario y transversal de EDH, fortalecer la formación docente y revisar los acuerdos de convivencia desde un enfoque de derechos. Estos procesos aseguran un entorno educativo más inclusivo y respetuoso de los derechos humanos.

El contexto escolar ofrece múltiples oportunidades para enriquecer la EDH; por ejemplo, reconocer la diversidad como una herramienta para fomentar la comunicación intersubjetiva, potenciar el Proyecto de Democracia fortalecerá la participación y el liderazgo, fortalecer la construcción de proyectos de vida desde edades tempranas, contribuye a favorecer la convivencia. La formación en historia de Colombia y memoria histórica proporciona una base sólida para el desarrollo personal y colectivo, además, la formación de padres y las alianzas interinstitucionales adaptadas a las necesidades locales serían muy importantes. También es fundamental destacar la

mirada interdisciplinar como una oportunidad; por ejemplo, la formación artística y deportiva contribuye significativamente a la EDH, por otro lado, orientar a los jóvenes hacia las oportunidades de formación superior maximiza su potencial y participación en la sociedad.

Con relación al tercer objetivo específico, en el que se propuso *realizar aportes teóricos a la construcción del currículo, que respondan a los desafíos y oportunidades de la EDH en el nivel de la educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca para la formación de una ciudadanía intersubjetiva*, se concluyó, en primer lugar, que el currículo debe entenderse como una construcción social con la participación activa de toda la comunidad educativa, en este proceso, los docentes tienen un papel crucial como generadores de escenarios de diálogo intersubjetivo, y los procesos de aprendizaje deben ser espacios de interacción e intercambio de saberes. Este enfoque debe integrarse en todas las fases del desarrollo curricular, desde la identificación de necesidades hasta la implementación, pasando por la toma de decisiones sobre contenidos, alianzas y recursos.

Para construir un currículo efectivo en EDH, es esencial integrar conceptos teóricos clave que resaltan la importancia de la ciudadanía activa y la memoria histórica. El currículo debe promover la participación continua del ciudadano en la vida política, la capacidad para establecer consensos y la comunicación pública, además, la organización de contenidos en el currículo implica una postura política y un compromiso con una visión educativa que priorice el reconocimiento de derechos. Esta organización debe estar orientada a una perspectiva crítica que considere las tensiones y contradicciones implícitas en el discurso hegemónico de los derechos humanos. La formación en habilidades de comunicación y resolución de conflictos es fundamental en la preparación de los estudiantes para una vida cívica activa y autónoma. En conjunto, estas ideas articuladas aseguran que el currículo no solo involucra conocimientos, sino que también

contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y la toma de decisiones que favorezca la interacción intersubjetiva.

Tomando en cuenta que la investigación tuvo como objetivo general *construir orientaciones curriculares frente a los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca, para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva*, se desarrollaron cuatro orientaciones curriculares dirigidas a diferentes espacios. La primera, denominada “*escenarios de diálogo y aprendizaje intersubjetivo*”, está enfocada en la interacción práctica entre docentes, estudiantes y otros actores educativos, para fomentar la educación en derechos humanos y la formación ciudadana, considerando las condiciones y necesidades de los estudiantes de educación media.

La segunda orientación, “*escenarios de creación, consenso e innovación*”, liderada principalmente por docentes, busca crear espacios de participación que promuevan el consenso y la innovación, ajustada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución, mediante el análisis del contexto y de posturas teóricas alternativas sobre EDH. La tercera, considerada “*escenarios de toma de decisiones, diseño e implementación*”, se dirige a las instancias de participación democrática dentro de la institución, con el objetivo de tomar decisiones consensuadas sobre la organización curricular y la gestión de recursos para implementar la EDH en las prácticas escolares. Finalmente, la cuarta orientación, nombrada como “*escenarios de construcción de alianzas, redes y procesos de acompañamiento*”, está orientada a establecer una comunicación bidireccional entre las instituciones educativas y el ámbito político-administrativo para asegurar el acceso a recursos y la formación docente necesarios para la implementación efectiva de la EDH.

Por otro lado, desde las perspectivas teóricas para la construcción de las orientaciones curriculares para la EDH, se parte de considerar *las tensiones del discurso hegemónico de los derechos humanos*; por lo tanto, la EDH no puede ser un campo más de conocimiento, ya que debe partir de una mirada autocrítica del mismo discurso de los derechos. Por ejemplo, desde la educación se puede gestionar las tensiones entre derechos individuales y colectivos, lo universal y lo particular, así como entre igualdad y diversidad, derechos y deberes, entre otros. Al integrar esta perspectiva en el currículo, se convoca a explorar cómo estas divergencias coexisten en las situaciones cotidianas en el contexto social, familiar y escolar.

Otra idea concluyente con relación a las posturas teóricas en las que se fundamenta la construcción de orientaciones curriculares para la EDH, consiste en reconocer *los desafíos y dificultades para la EDH*, en el contexto regional latinoamericano; en ese sentido, implica superar la tendencia que prevalece en la escuela de aceptar sin cuestionar las políticas oficiales, de dar prioridad a las expectativas del mercado desde la labor educativa, así como la poca consideración auténtica de la formación de la ciudadanía crítica e intersubjetiva. Además, las deficiencias en recursos, formación docente y tiempo complican la posibilidad de implementación efectiva. La diversidad de visiones frente a la formación en derechos humanos en los entornos escolares añade complejidad.

La EDH debe conectar estrechamente la escuela con la sociedad, servir como un *entorno creativo para el desarrollo cultural*, y ver el proceso educativo como una vía para el cambio y la emancipación, es esencial enfocar la educación en cultivar valores cívicos y formar ciudadanos informados y críticos. Estas acciones deben estar orientadas a atender las necesidades del contexto, crear condiciones para lograr consenso, solucionar conflictos, facilitar el reconocimiento mutuo y asegurar una participación equitativa que garantice la formación de una ciudadanía intersubjetiva.

Finalmente, una *ciudadanía intersubjetiva* se fundamenta en la promoción de un diálogo abierto y reflexivo entre los ciudadanos, donde se busca alcanzar consensos y resolver conflictos de manera colaborativa. Este enfoque valora el reconocimiento mutuo de las diversas perspectivas, asegurando que todas las voces sean escuchadas y consideradas en los procesos de toma de decisiones. Implica garantizar una participación equitativa para todos, equilibrando la autonomía individual con la responsabilidad colectiva, además, fomenta la aceptación de la crítica constructiva y la transparencia en las acciones y decisiones, mientras respeta y valora la diversidad dentro de la comunidad.

7.2. Aportes a la línea de investigación

La amplia exploración documental del marco jurídico mundial, regional y local con relación a la EDH, proporciona a la línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía un camino recorrido para la comprensión integral de las normativas y principios que guían la implementación y promoción de la educación en derechos humanos a diferentes niveles. Este análisis se centra en tres dimensiones clave: el marco jurídico internacional, el contexto regional y las normativas locales.

En primer lugar, la exploración del marco jurídico mundial implicó examinar los principales instrumentos internacionales que establecen los fundamentos, objetivos, principios, programas y planes de acción para la EDH; entre estos documentos destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, Pactos Internacionales de Derechos Humanos y las Convenciones sobre Derechos de la Infancia y la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), Programa Mundial de EDH (2004) y los diferentes Planes de Acción. Identificar cómo estos instrumentos proporcionan una base normativa que establece el derecho a la EDH y los principios universales que deben ser promovidos en los sistemas educativos

globales. La comprensión de estas normativas internacionales ayuda a situar la EDH en un contexto global e identificar los aportes y limitaciones en cuanto a su aplicación en los contextos locales.

A nivel regional, el análisis se enfoca en los Informes del IIDH y las recomendaciones de instancias como Mercosur. Esta mirada es poco reconocida desde los abordajes y fue uno de los vacíos identificados en el estado del arte, y además permite reconocer cómo desde experiencias como las de Argentina y Chile se han hecho avances significativos al currículo y en general a prácticas situadas con especificidades sobre abordajes desde los contenidos, la inserción curricular, los abordajes desde distintos campos del saber. Estos documentos regionales reflejan las particularidades culturales, sociales y políticas de cada área y complementan el marco jurídico internacional, adaptando los principios generales a las realidades locales. Evaluar estos acuerdos regionales permite identificar cómo las políticas de EDH se ajustan a contextos específicos y cómo pueden influir en las legislaciones y prácticas educativas locales.

En el ámbito local, la exploración incluyó una mirada desde la Constitución Política de 1991, pasando por la ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la exploración del PLANEDH 2009, hasta la Actualización del PLANEDH 2021-2034. Este abordaje deja muchas aristas, que pueden constituir nuevos abordajes, especialmente en la medida que identifican los desafíos y retos, especialmente en cuanto a su aplicabilidad ajustada a las necesidades locales, así como para identificar desafíos y oportunidades en la implementación de la EDH en el contexto colombiano. En conclusión, la amplia exploración documental de los marcos jurídicos mundial, regional y local proporciona una visión completa de cómo se fundamenta y se implementa la EDH en diferentes contextos.

El abordaje desde un contexto concreto constituye un aporte a la línea de investigación en la medida que rescata el valor de las narrativas de los actores, contribuye a reflexionar sobre las implicaciones del contexto en la construcción del currículo para EDH, a identificar desafíos y oportunidades, permite identificar las tensiones y contradicciones del discurso hegemónico de los derechos humanos, ajustar los contenidos, identificar las limitaciones. Desde este abordaje se promueve la educación más inclusiva, intercultural e intersubjetiva y se fortalece la formación de ciudadanos informados, comprometidos y críticos.

Otro aporte fundamental para la línea investigativa es el reconocimiento de la construcción del currículo desde la escuela, destacando el papel intelectual del docente, transformando el proceso educativo en un espacio para el intercambio de saberes y la formación de una ciudadanía intersubjetiva. En lugar de ver el currículo como un conjunto fijo, se lo considera una construcción social en la que el docente facilita el aprendizaje y promueve diálogos significativos entre estudiantes. Este enfoque permite que los estudiantes y otros actores educativos participen en la co-creación del conocimiento, compartan perspectivas y desarrollen habilidades críticas, fomentando una ciudadanía basada en la comprensión mutua y el respeto por la diversidad.

7.3. Limitaciones de la investigación

Una limitación significativa en la construcción de un currículo verdaderamente social y participativo radica en la necesidad de coordinar múltiples voluntades y esfuerzos entre los actores educativos y las instancias político-administrativas, especialmente en lo que respecta a la asignación de recursos. Aunque la colaboración entre docentes, estudiantes, padres y autoridades es esencial para desarrollar un currículo adaptado a las realidades y necesidades de la comunidad escolar, este proceso enfrenta dificultades cuando no existe un respaldo adecuado en términos de recursos y políticas. La falta de recursos materiales, tecnológicos y financieros puede restringir la

capacidad de implementar las propuestas curriculares de manera efectiva y de proporcionar la formación continua necesaria para los educadores. Sin el apoyo necesario para alinear los recursos con las demandas del contexto educativo, las iniciativas colaborativas pueden resultar insuficientes, limitando así la efectividad y la relevancia del currículo.

Abordar problemáticas relacionadas con derechos humanos frecuentemente resulta controversial y sensible debido a la variedad de intereses políticos y culturales que influyen en la percepción y tratamiento de estos temas. Los derechos humanos, al ser un campo intrínsecamente ligado a la justicia y la igualdad, pueden enfrentarse a resistencia cuando entran en conflicto con normas culturales tradicionales o agendas políticas particulares. En contextos donde los intereses políticos pueden estar polarizados o donde existen fuertes tradiciones culturales, la integración de los derechos humanos en el currículo puede desencadenar debates acalorados y oposición. Las posturas divergentes sobre temas como la equidad de género, la diversidad sexual o los derechos de los pueblos indígenas pueden generar tensiones que dificultan la implementación efectiva de políticas educativas basadas en derechos humanos.

Además, la sensibilidad de estas problemáticas puede llevar a que las discusiones se centren más en la protección de intereses específicos que en la promoción de un entendimiento universal de los derechos humanos. Las presiones políticas y culturales pueden influir en la selección de contenidos curriculares, limitando la inclusión de perspectivas críticas y enfoques integrales que aborden las problemáticas desde una perspectiva global. Esta situación puede resultar en un currículo fragmentado, donde la educación en derechos humanos se ve comprometida por la necesidad de equilibrar diferentes visiones y evitar controversias, en lugar de ofrecer una formación robusta y coherente que promueva la justicia y la igualdad de manera efectiva.

7.4. Perspectivas de la investigación

Las perspectivas de una investigación en EDH ofrecen amplias posibilidades para abordar y profundizar desde distintos campos del saber. La interdisciplinariedad es fundamental para una comprensión integral de los derechos humanos, permitiendo que los enfoques pedagógicos se enriquezcan con conocimientos provenientes de áreas como la sociología, la psicología, la ciencia política y la filosofía. Esta diversidad de perspectivas facilita la creación de estrategias educativas más robustas y adaptadas a las complejidades del contexto socio-político en el que se implementan los programas de EDH, contribuyendo así a una formación más completa y efectiva en derechos humanos.

Los hallazgos obtenidos en el estado del arte sobre las tensiones inherentes a la EDH pueden servir como base sólida para futuros ejercicios investigativos. Por ejemplo, en este caso, las investigaciones en EDH pueden explorar las tensiones entre enfoques hegemónicos y contrahegemónicos, la corresponsabilidad de actores en la implementación, y la necesidad de fortalecer las relaciones horizontales en el aprendizaje, la percepción de la escuela como neutral frente a la implicación política, entre otros. Al identificar y analizar estas tensiones, los investigadores pueden revelar aspectos clave sobre cómo las diferentes visiones y prácticas en torno a los derechos humanos interactúan y se contradicen. Este entendimiento profundo de las disputas y desafíos existentes permite construir sobre los cimientos ya establecidos, generando nuevas líneas de investigación que exploren soluciones innovadoras y enfoques alternativos para superar las dificultades encontradas.

Desde los vacíos identificados, también en el estado del arte, se podría indagar sobre una posibilidad interesante de investigación en EDH, que radicaría en explorar propuestas que emergen desde disciplinas fuera de las ciencias sociales, como las ciencias naturales, artes, deportes,

lenguaje, etc. Estas áreas podrían ofrecer perspectivas innovadoras y enfoques interdisciplinarios que enriquezcan la comprensión y aplicación de los derechos humanos en contextos diversos. Además, investigar desde una perspectiva ecológica o ambiental puede abrir nuevas posturas sobre la EDH, situando la cuestión de los derechos humanos en el marco de la relación entre el ser humano y su entorno natural. Este enfoque puede contribuir a una integración más holística de los derechos humanos en el currículo, promoviendo una visión más amplia y contextualizada.

Además, la identificación de desafíos específicos en el ámbito de la EDH implica un reconocimiento detallado de las necesidades existentes, lo cual puede inspirar el desarrollo de nuevas investigaciones. Los desafíos identificados, como las barreras culturales, las resistencias políticas o las limitaciones curriculares, abren un campo fértil para la investigación orientada a encontrar respuestas y soluciones prácticas. De este modo, las investigaciones futuras pueden centrarse en abordar estas necesidades de manera concreta, ofreciendo propuestas y estrategias que contribuyan a mejorar la implementación de la EDH en contextos diversos y complejos.

Otra perspectiva interesante de la presente investigación implica la posibilidad de ampliar los escenarios de abordaje en contextos geográficos más amplios que permita interconectar experiencias más allá de contexto local. En este sentido la implicación del ciberespacio ofrece una oportunidad única para abordar las narrativas sobre los derechos humanos, según Bernal (2020), mediante el ciberespacio se contribuye a producir diálogos flexibles, cambiar percepciones y contribuir a modificar las interacciones sociales que tradicionalmente se han utilizado. De esta manera, la perspectiva ciberespacial de la EDH puede contribuir a crear redes que superen las barreras físicas y temporales, facilitando la comunicación, generando escenarios de construcción colectiva, promoviendo la creación de movimientos sociales nacionales, e incluso transnacionales que fortalezcan la formación en y para los derechos humanos.

Finalmente, la connotación contextual de la investigación, en este caso el reconocimiento de las características del contexto nacional, del departamento de Cundinamarca, de la provincia de Sabana Centro y específicamente el municipio de Chía, de la mano con la exploración del marco jurídico y conceptual, internacional, regional y nacional sobre la EDH, abre la posibilidad de que la investigación se pueda replicar en otros escenarios a nivel local, departamental e incluso nacional. Al mismo tiempo, las orientaciones curriculares aportan elementos fundamentales que marcan una ruta y ofrecen una propuesta abierta a la participación y co-creación de una estructura curricular para la EDH que garantice el reconocimiento de las particularidades de los contextos escolares y las comunidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Colorado, E. D. (2016). *El lugar de los Derechos Humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en formación como Sujetos de Derechos* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://social.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/12176541/TESIS+DOCTORAL+ELKIN+FINAL.pdf>
- Aguilera Hintelholher, R. Ma. (2013). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios políticos* (México), (28), 81-103.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es
- Álvarez, J. E. (2019). Elementos para un análisis político de los efectos del acuerdo de paz y del estado general de la implementación. *El acuerdo de paz en Colombia: entre la perfidia y la potencia transformadora*. Buenos Aires: Clacso; Bogotá: Cepdipo, 23-59.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191108024211/El_acuerdo_de_paz_en_Colombia.pdf
- Alcántara Santuario, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 220-239. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2017-numero29-5065>
- Álfaro, T. Y. (2019). Foucault como filósofo de la educación: un balance crítico de sus contribuciones. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, (32), 127-144.
<https://doi.org/10.29344/07196504.32.2110>
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203143124>

Arrazola Carballo, J. (2016). *La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106734>

Ávila Martínez, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Colombia: Planeta, vol. 1.

Bandalos, D. L. (2018). *Teoría de la medida y aplicaciones para las ciencias sociales*. Publicaciones Guilford

Barriga, Á. D. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

<https://enlace.edu.mx/webinar100123/materiales/Angel%20Diaz%20Barriga%20-%20Didactica%20y%20curriculum.pdf>

Barrios González, A. (2020). La educación en derechos humanos y el currículo oculto: consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño. *Educación*, 29(56), 7-26.

<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.001>

Barros, M. A., & Rojas, N. (2015). El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano. *El libre pensador*, 1-32.

<https://librepensador.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/El-rol-de-la-mujer-en-el-conflicto-armado-colombiano-Maestr%C3%ADa-en-gobierno-y-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-El-Libre-Pensador.pdf>

Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Madrid: Instituto Universitario de Investigación en Atención Primaria Jordi Gol.

<https://saludcomunitaria.files.wordpress.com/2014/12/escucharobservarcomprender.pdf>

- Blanco Ortega, E. R. (2016). Enseñanza aprendizaje de la educación en derechos humanos, en las instituciones educativas oficiales de Tunja – Boyacá. *Logos Ciencia y Tecnología*, 7(2), 65-73.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22335/rlct.v7i2.244>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es
- Bernal Hidalgo, L. (2014). *Lineamientos para la construcción de la enseñanza del concepto de territorio en la escuela hoy* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1190>
- Bernal Hidalgo, L. (2020). Los territorios digitales en el contexto del ciberespacio. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 24(247).
<https://doi.org/10.1344/ara2020.247>
- Bernal Hidalgo, L., Olmedo Cruz Mican, E., Poveda Aguja, F. A., Barbosa Guerrero, L. M., Yucuma Guzmán, M. A., & Vela González, P. A. (2023). Construction of territory through cyberspace: A Latin American view of young people's perception of virtual space. *Journal of Advanced Zoology*, 44(S-5), 1630–1637. <https://jazindia.com>
- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. 1, 27-69. <https://www.researchgate.net/publication/282869436>
- Bonilla, E. (2018). *Caminos y Construcciones de la Educación en Derechos Humanos en Colombia: Una Mirada Histórica desde 1991 - 2015*. [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13187>
- Caballero Holguín, A. (2018). *Historia de Colombia y sus Oligarquías* (Planeta Colombia, Vol. 1).

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

https://www.researchgate.net/publication/26422891_Categorizacion_y_triangulacion_como_procesos_de_validacion_del_conocimiento_en_investigacion_cualitativa

Calderón-Martínez, AX (2017). La educación en derechos humanos: un aporte al posconflicto. *DIXI*, 19 (25), 41.

<https://link.gale.com/apps/doc/A585086766/IFME?u=anon~1e7d50aa&sid=googleScholar&xid=b07a1aac>

Carpizo, J. (2011). Los Derechos Humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones Constitucionales* (25), 3-29. DOI: ISSN 1405-9193.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200001

Carranza Peña, L. (2016). Educación en Derechos Humanos y Paz en el bachillerato. *Ra: Ximhai Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 12(3), 285-295.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811019.pdf>

Carvajal Martínez, J. E. (2018). El paradigma de la seguridad y las tensiones con los derechos humanos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23, 97-110.

<https://www.redalyc.org/journal/279/27957769006/27957769006.pdf>

Castro Caycedo, G. (2014). *Nuestra guerra ajena*. Colombia: Planeta, vol. 1.

Centro de Memoria Histórica (2012). *El Placer: mujeres, coca y guerra en el Bajo Putumayo*.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Misión Colombia).

<https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/1018>

- Celis, J. y Cuenca, A. (2016). *La educación media en Colombia: una mirada al contexto internacional*. Bogotá: Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
<http://hdl.handle.net/1992/8781>
- Cerdas Agüero, E. (2019). Reflexiones acerca de prácticas lúdicas en educación en derechos humanos: el juego cooperativo. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 9(1), 159-170.
<https://doi.org/10.15359/udre.9-1.10>
- Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Chase, S. E., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). Investigación narrativa. Métodos de Recolección y análisis de datos. *Manual de Investigación Cualitativa*, vol. IV, 58-112.
- Chávez Romo, M. C., & Bonifacio Vázquez, R. (2019). Concepciones docentes sobre los derechos humanos en la escuela. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 8(15), 54-64. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i15.5137>
- Comisión de la Verdad (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, Bogotá, Colombia.
<https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/informe-final-de-la-comision>
- Congreso de la República. (1991). Constitución Política. Colombia.
<https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/>
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Ley General de Educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (13 marzo de 2013). Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Congreso de la República de Colombia. (23 de julio del 2020). LEY 2025.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=136893

Congreso de la República de Colombia (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022- 2026.

“Colombia Potencia Mundial de la Vida”.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>

Contreras Mancera, J. A., & Cifuentes Medina, J. E. (2020). Importancia de la educación en derechos humanos para estudiantes de básica secundaria. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 78-92.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1136>

Cordeiro L, A. H. (2015). *La Integración de los Derechos Humanos en América Latina* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/26765>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Comunicado de prensa Pobreza Monetaria 2022. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria>

Departamento Nacional de Planeación. Observación de Familias (2020). Censo de Población y Familia. (14), 1-38.

<https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Boletines/BOLETIN%20No.14.pdf>

Defensoría del Pueblo, Ministerio de Educación Nacional y Vicepresidencia de la República. (2009). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH. Bogotá. Obtenido de

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>

Defensoría del Pueblo (2024). Informe: LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA, 2024. https://ascofade.co/wp-content/uploads/2024/04/24_05S_INFORME-IMPLEMENTACION_HERRAMIENTA_DE_MONITOREO_DIGITAL-2.pdf

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.

https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%2C%20reinventar%20el%20poder.pdf>

De Sousa Santos, B. d. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*. Dejusticia. DOI: 978-958-58464-6

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Barcelona: Trotta. ISBN: 978-84-9879-780-0.

Ellis, D (2014): Narrative as deliberative argument, Dynamics of Asymmetric Conflict: Pathways toward terrorism and genocide. <http://dx.doi.org/10.1080/17467586.2014.915337>

Espinel Bernal, O. O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia: Aproximación desde sus Prácticas y Discursos* (N. I. Bedoya Gallego, Ed.; UNIMINUTO). <https://hdl.handle.net/10656/7594>

Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Foucault (2002b). *La Arqueología del Saber*. Traducción: Aurelio Garzón Del Camino. Argentina: Siglo XXI. https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf

Franco Bautista, K. M. (2022). Educación en derechos humanos en Colombia: estado del arte de las investigaciones en la educación formal. *Human Rights Education in Colombia: State of the Art of Research in Formal Education. PAPELES*, 14, 1-20.

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1278>

Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Siglo XXI, 13.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fundación Konrad Adenauer (2024). Estudio de impacto fiscal de la migración venezolana en Colombia: Realidades vs. potencial.

https://robuenosaires.iom.int/sites/g/files/tmzbdl626/files/documents/2024-04/informefinal_vf.pdf

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución* (p. 39). Bilbao, Spain: Bakeas.

<https://www.gernikagoraturuz.org/wpcontent/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>

Gallego, J. D. M. (2013). *La investigación en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Ediciones USTA. ISBN 978-958-631-782-5.

García, A. V. M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122506>

García Correa, A. (1985). Relación familia-centro educativo. En *Jornadas Nacionales de Educación*. Madrid: Universidad Complutense.

<https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-minuto-dedios/procesos-psicologicos-superiores/familia-y-educacion/13077963>

Garrido, F. A. Z. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *História da Educação*, 24.

<https://doi.org/10.1590/2236-3459/92711>

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9). Morata.

https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Giroux.%20Teor%C3%A1a%20y%20resistencia%20en%20educacion.%20Cap.%203.pdf>

Giroux, H. A. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino.

Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, (17), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4498716>

Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros / Critical Pedagogy in dark times. *Praxis Educativa*, 17(2), 27-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>

Giroux, H. A., & Lohaus-Reyes, M. F. (2021). Paulo Freire y la política de la pedagogía crítica: un legado para la lucha. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 90-100.

<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65398>

Giroux, H. (2021). Pedagogía crítica. En: Bauer, U., Bittlingmayer, UH, Scherr, A. (eds.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1

Grondin, J. (2018). El giro hermenéutico de la fenomenología. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 23(3), 170-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2427313>

Gobernación de Cundinamarca. (2016). Proyecto de Memoria histórica del Conflicto Armado en el Departamento de Cundinamarca. Memoria Histórica Viva de Cundinamarca. Convenio No. 162 de 2016 - Secretaría de Gobierno de Cundinamarca y Fondecun.

Gobernación de Cundinamarca. (2024). Plan Departamental de Desarrollo: Gobernando: Mas que un Plan: Cundinamarca 2024-2028.

<https://www.cundinamarca.gov.co/dependencias/secplaneacion/informacion-de-interes/planes-de-desarrollo>

González, A. M. A., Ortega, H. M., Ruiz, C. C. C., & Agudelo, K. R. (2019). Hacia una mirada feminista del rol de la mujer en el posconflicto colombiano. *Journal of International Women's Studies*, 20(6), 75-93.

<https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2148&context=jiws>

Guzmán, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. Tomo I, Segunda edición. EDICIONES TERCER MUNDO.

<https://archive.org/download/laviolenciaencol00guzm/laviolenciaencol00guzm.pdf>

Habermas, J. (1984), *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/habermasj/esc_frank_haberm0002.pdf

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*.

<https://jjsantibanez.files.wordpress.com/2009/09/habermas-jurguen-1999-la-inclusion-del-otro.pdf>

- Habermas, J. (2001). El Estado democrático de Derecho. ¿Una unión paradójica de principios contradictorios? *Anuario de Derechos Humanos*. Nueva Época, 2, 435-458.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ANDH/article/view/ANDH0101110435A>
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *DIÁNOIA*, LV, 3-25.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s018524502010000100001&script=sci_arttext
- Hegeile, L. (2022). Enseñanza de la Historia en Colombia: Una mirada desde las Investigaciones y Reflexiones difundidas en Artículos de Revistas Académicas. *Rev. Ciencias Sociales* Universidad de Costa Rica, 176, 49-60.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/52738/53036>
- Hernández, F. y Rifà, M. (coordinadores) (2011). La investigación autobiográfica y cambio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 199-200.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022019>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>
- Herrera, M. C., & Pertuz, C. J. (2020). Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12574>

Indepaz, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2024). Contexto de violencia en Nariño.

<https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2024/04/CONTEXTO-DE-VIOLENCIA-EN-NARINO.pdf>

Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. [https://doi.org/10.15332/s1794-](https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13)

[3841.2014.0021.13](https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13)

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). (2023). Violencia en Colombia. Informe anual 2023. <https://indepaz.org.co/violencia-en-colombia-informe-anual-2023/>

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos Mercosur IPPDH. (2016). Propuestas directrices para una política de educación y cultura en derechos humanos en el Mercosur.

http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2016/11/Directrices-EDH-MERCOSUR_para-consulta-p%C3%BAblica.pdf

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2006). V Informe interamericano de la Educación en derechos humanos. Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años.

<https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/54032>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). VI Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno

estudiantil. https://www2.iidh.ed.cr/IIDH/media/1903/vi_informe-edh-2008.pdf

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2008). VII Informe interamericano de la Educación

en derechos humanos. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años. [https://www.iidh.ed.cr/es/component/content/article/vii-](https://www.iidh.ed.cr/es/component/content/article/vii-informe-interamericano-de-la-educacion-en-derechos-humanos-desarrollo-de-conocimientos-)

[informe-interamericano-de-la-educacion-en-derechos-humanos-desarrollo-de-conocimientos-](https://www.iidh.ed.cr/es/component/content/article/vii-informe-interamericano-de-la-educacion-en-derechos-humanos-desarrollo-de-conocimientos-)

[especificos-de-derechos-humanos-en-los-programas-de-estudio-10-a-14-anos?catid=29:educacion-en-derechos-humanos&Itemid=101](#)

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2009). VIII Informe interamericano de la Educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años. [viii-informe-interamericano-ddhh-2009.pdf](#) (6.72 MB)

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2010). Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años. [ix-info-edh-baja-2010.pdf](#) (6.19 MB)

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. [x-informe-interamericano-2011-esp-2011.pdf](#) (2.51 MB)

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2022). Marco estratégico 2022-2026. Educando en derechos humanos. Reforzando las democracias americanas. <https://www.iidh.ed.cr/images/iidh/Marco-Estrategico-IIDH-2022-2026%20VF.pdf>

Instituto Nacional de Salud. (8 de junio de 2024). INS: 75,6% de los casos registrados por violencia de género en 2024 son contra mujeres. <https://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/75,6-de-los-casos-registrados-por-violencia-de-g%C3%A9nero-en-2024-son-contra-mujeres.aspx>

Jaime-Salas, J., Gómez, D., Pérez, K., Londoño, S., Castro, F., Jaramillo, F. (Eds.). (2020). *Paz decolonial, paces insubordinadas, conceptos, temporalidades y epistemologías*. Sello Editorial Javeriano. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25j12b1>

Kandel, V., Manchini, N., & Penhos, M. (Eds.). (2017). *Educación en derechos humanos en América Latina: construyendo perspectivas y trayectorias*. Universidad Nacional de Lanús.

<https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones>

Landeros Aguirre, L. G. (2016). *Formación Cívica y Ética: La Configuración de un Discurso*, [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].

https://repositorio.unam.mx/contenidos/formacion-civica-y-etica-la-configuracion-de-un-discurso-86098?c=YYqa51&d=true&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Lederach, J. P., & Lederach, A. J. (2014). Cuando la sangre y los huesos claman. *Travesías por el paisaje sonoro de la curación y la conciliación*. Gerniña-Lumo: GERNIKA GOGORATUZ. ISBN: 978-84-616-8676-6. <https://www.gernikagogoratz.org/portfolio-item/cuando-la-sangre-y-los-huesos-claman-travesias-por-el-paisaje-sonoro-de-la-curacion-y-la-reconciliacion/>

Llinás Torres, C. D. C. (2020). *Pedagogía Restaurativa para la Reconstrucción del Tejido Social en el Postconflicto Colombiana* [Tesis Doctoral, Universidad Simón Bolívar].

<https://hdl.handle.net/20.500.12442/5966>

Loaiza de la Pava, J. A. (2016). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. *Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales]. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/474> <

Machado C., A., & Meertens, D. (2010). *La tierra en disputa: memorias del despojo y resistencia campesina en la costa Caribe: 1960-2010*. Taurus.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75239>

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy.

<https://books.google.com.co/books?id=rknenIwfcHYC&printsec=frontcover&hl=es>

Magendzo, A. (2007). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. Santiago de Chile. Material mimeografiado. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>

- Magendzo, A., & Pavéz, J. (2015). Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de DDHH del Distrito Federal: México. DF.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6651/14.pdf>
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Magendzo, A., & Morales, P. (2018). *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 - 2018)* (A. Magendzo & P. Morales, Eds.; Universidad Academia). <http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2018/11/Copia-de-Libro-CATEDRA-completo-con-portada.pdf>
- Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U. ISBN 978-958-762-860-9
- Martínez Bello, V. E. (2018). La Educación en Derechos Humanos en los materiales curriculares de la Primera Infancia [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/69810>
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998), Ciudadanía y clase social, Madrid, Alianza.
<https://www.inep.org/images/Biblio/Marshall-Ciudadania-CS.pdf>
- Martínez Borda, G. G. (2020). Relaciones entre Comunicación, Educación, Cultura y Pedagogía Crítica en la Nueva Secundaria. Recepción, usos y prácticas de los estudiantes secundarios en proyectos educativos de las Orientaciones de Comunicación y Ciencias Sociales [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata UNLP]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128951>
- Melo, J. O. (2020). *Colombia: Una historia mínima* (Editorial Crítica, Vol. 1).

- Miranda, S. Q. (2018). La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren en el siglo XXI. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 1(2), 154-164.
<https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/peter-mclaren.pdf>
- Molano, A. (2001). *Desterrados: crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Áncora Editores
- Murcia, J. A. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho*, 74(163), pp. 75-106. DOI: 10.17533/udea.esde.v74n163a04
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (03 de agosto de 1994). DECRETO 1860. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2023). Informe del evento: Violencia de género e intrafamiliar y ataques con agentes químicos. <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/VIOLENCIA%20DE%20G%C3%89NERO%20PE%201%202023.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1966). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena 1993.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Naciones Unidas y UNESCO. (2006). Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa. Nueva York y Ginebra.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_spa

Naciones Unidas (2011), Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

Naciones Unidas y UNESCO. (2012). Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, segunda etapa. Nueva York y Ginebra.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Naciones Unidas y UNESCO. (2017). Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, tercera etapa. Nueva York y Ginebra.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Naciones Unidas, Mujeres. (2018). Experiencias promisorias de masculinidades no violentas y corresponsables en el ámbito de los cuidados en Colombia y otros países de América Latina y El Caribe. ONU Mujeres. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Experiencias%20promisorias%20de%20masculinidades.pdf>

Naciones Unidas (2019). Proyecto de plan de acción para la cuarta etapa (2020-2024) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/fourth-phase-2020-2024-world-programme-human-rights-education>

Naciones Unidas. (2023). Informe Anual del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos sobre la situación de derechos humanos en Colombia durante 2023. https://www.hchr.org.co/informes_anuales/informe-anual-del-alto-comisionado-de-la-onu-para-los-derechos-humanos-sobre-la-situacion-de-derechos-humanos-en-colombia-durante-2023/

Naciones Unidas. (2022). Informe Anual del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos sobre la situación de derechos humanos en Colombia durante 2023. https://www.hchr.org.co/informes_anuales/informe-anual-del-alto-comisionado-de-la-onu-para-los-derechos-humanos-sobre-la-situacion-de-derechos-humanos-en-colombia-durante-2022/

Nava Preciado, J. M., & Méndez Huerta, M. (2018). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud, 17(1), 285-299.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17117>

Observatorio de Memoria y Conflicto. (2021). Boletín Estadístico Trimestral de Eventos de Violencia del Conflicto Armado N. 2 Región Central.

<https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2021/09/Boleti%CC%81n-Triemestral-Regio%CC%81n-Centra-OMC-N.-2-v5.pdf>

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Rev. colomb. psiquiatr*, 118-124.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-411311>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Experiencias de Educación en Derechos Humanos*. Quito. <https://oei.int/oficinas/ecuador/publicaciones/experiencias-de-educacion-en-derechos-humanos>

Ospina Garnica, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados* [Tesis Doctoral, INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS “BARTOLOMÉ DE LAS CASAS”]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/122807>

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&nrm=iso

Pérez Luño, A. E. (2013). *Las Generaciones de Derechos Humanos*. 1, 163-196. DOI: 10.5902/2316305410183

- Pérez de Armiño, K. (2020). Estudios de paz y posconflicto: aportes teóricos y empíricos desde la experiencia colombiana. *Jurídicas*, 17(2), 7-25. <https://doi.org/10.17151/jurid.2020.17.2.1>
- Pérez Martínez, N. (2022). *Trayectorias profesionales y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia (2005-2015)* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17485>
- Perissé, A. H. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118916022>
- Pontificia Universidad javeriana (2024). El acoso escolar en los colegios colombianos: un análisis desde las pruebas PISA y el SUICE. Informe análisis estadístico LEE.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/Inf-94-BULLYING-2024-LEE-JAVERIANA.pdf>
- Pontigo, L. L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. Consejo de Redacción, 2013053.
- Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales, Defensoría del Pueblo, Federación Nacional de Departamentos - FND, Universidad Santo Tomás. (2021). Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021 - 2034. Bogotá.
<https://derechoshumanos.gov.co/Areas-Trabajo/Sistema/Paginas/PLANEDDHH.aspx>
- Procuraduría Federal del Consumidor (2009). Guía Técnica para elaborar o actualizar Lineamientos. Procuraduría Federal del Consumidor.
<https://www.profeco.gob.mx/juridico/Documentos/CGA/Manuales/GT-EAL-610.pdf>

- Protocolo de San Salvador. (1998). Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “protocolo de San Salvador”.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración*. III: El tiempo narrado. Siglo XXI.
- Ríos, J., & Gago, E. (2015). Entre los debates teóricos del posconflicto y la realidad colombiana. Una aproximación al caso de Nariño. Perspectivas y prospectivas de la seguridad en Colombia. Bogotá: Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/22569>
- Ruiz Morales, M. M. (2022). *Educación situada y valores en disputa*. Universidad Tecnológica de Pereira. ISBN: 978-958-722-729-1. <https://hdl.handle.net/11059/14335>
- Sabana Centro, una región que apalanca el progreso del centro del país (2023, 11 de diciembre). Portafolio. <https://www.portafolio.co/mas-contenido/sabana-centro-una-region-que-apalanca-el-progreso-del-centro-del-pais-593901>
- Sanz Ferramola, R. A., Serrano, M. F., & Sanz García, C. (2021). *Bioética y Derechos Humanos en el Sur Global*. <http://hdl.handle.net/11336/148487>
- Sánchez-Antonio, J. C. (2021). Hacia una educación transmoderna: descolonizar las diferencias desde las filosofías de los pueblos originarios. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://www.researchgate.net/publication/358913102>
- Secretaría de Educación de Chía. (2021). Plan Educativo Municipal. https://educacionchiapem.com.co/wp-content/uploads/2023/02/DOCUMENTO_TECNICO.pdf
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(7), 3. <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=759>

Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, SUICE (2023). Informe 2023 Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, SIUCE.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf

Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Sotillo Antezana, A. R. (2015). La nueva clasificación de los derechos fundamentales en el nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Revista Ciencia y Cultura*, 163-183. DOI: v19n35_a09.pdf

Unesco. (2019). Fortalecimiento del Estado de derecho mediante la educación: guía para los encargados de la formulación de políticas. ISBN: 978-92-3-300114.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370040#>

Unesco. (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

Unidad para las Víctimas. (2023). Informe de Desplazamiento Forzado en el primer semestre del 2023.

https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/archivos/datosPaz/INFORME%20DESPLAZAMIENTO%202023_VF2.pdf

Unidad para las Víctimas. (31 de octubre de 2023). Registro Único de Víctimas (RUV).

<https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>

Unidad para las Víctimas. (2024). Boletín Datos para la Paz 17 de agosto de 2024.

<https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/boletines/>

Universidad Javeriana (2024). El acoso escolar en los colegios colombianos: un análisis desde las pruebas PISA y el SUICE. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-94>

- Valdés, A. A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314209>
- Vargas, E. (ed.), Pertuz, C. (ed.), & Londoño, M. (ed.). (2020). *Los otros en mí*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <https://editorial.urosario.edu.co/catalog/product/view/id/6976/s/gpd-los-otros-en-mi--9789585138643/category/667/>
- Vela Macedo, A. (2017). Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16706>.

ANEXOS

Anexo 1

Concepto de aprobación del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación de la Universidad Santo Tomás (CEBIC)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ

Conceptúa:

Que previo análisis de la información aportada por la investigadora Yenidce Castillo Barrera y el asesor de tesis Luis Bernal Hidalgo, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en sesión del 14 de diciembre de 2023 emite concepto Aprobado al proyecto de investigación: "Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia" presentado ante el comité por primera vez. Se hace constar en el Acta No. 18 de 2023.

Las consideraciones del CEBIC fueron las siguientes, se solicita atender las dos recomendaciones:

- 1. Coherencia General del Proyecto:**
 - **Fortaleza:** Existe una articulación adecuada entre el planteamiento, los objetivos, la metodología y el procesamiento de los resultados. La metodología es acertada y coherente con el objetivo de reconocer en narrativas de estudiantes las políticas públicas y lineamientos que promueven la Educación en Derechos Humanos en la Educación Media en Colombia.
- 2. Conflicto de Intereses:**
 - **Fortaleza:** Se anexan documentos de declaración de conflicto de interés tanto de la investigadora como del tutor.
- 3. Perfiles del Investigador y del Tutor:**
 - **Fortaleza:** Las hojas de vida de la investigadora y del tutor están en concordancia con los objetivos generales de la propuesta.
- 4. Infraestructura para la Investigación:**
 - **Observación:** No se especifican las instalaciones donde se llevará a cabo la investigación, aunque se asume que se cuenta con las instalaciones de la institución educativa.
 - **Recomendación:** Aclarar y especificar las instalaciones que se utilizarán para la investigación.
- 5. Presupuesto:**
 - **Fortaleza:** Se declara un presupuesto discriminado por costos particulares, adecuado para la investigación.

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

ISO 9001
CERTIFICADO

ISO 14001
CERTIFICADO

ISO 26000
CERTIFICADO

ISO 27001
CERTIFICADO

ISO 28000
CERTIFICADO

ISO 31000
CERTIFICADO

ISO 33000
CERTIFICADO

ISO 34000
CERTIFICADO

ISO 35000
CERTIFICADO

ISO 36000
CERTIFICADO

ISO 37000
CERTIFICADO

ISO 38000
CERTIFICADO

ISO 39000
CERTIFICADO

ISO 40000
CERTIFICADO

ISO 41000
CERTIFICADO

ISO 42000
CERTIFICADO

ISO 43000
CERTIFICADO

ISO 44000
CERTIFICADO

ISO 45000
CERTIFICADO

ISO 46000
CERTIFICADO

ISO 47000
CERTIFICADO

ISO 48000
CERTIFICADO

ISO 49000
CERTIFICADO

ISO 50000
CERTIFICADO

ISO 51000
CERTIFICADO

ISO 52000
CERTIFICADO

ISO 53000
CERTIFICADO

ISO 54000
CERTIFICADO

ISO 55000
CERTIFICADO

ISO 56000
CERTIFICADO

ISO 57000
CERTIFICADO

ISO 58000
CERTIFICADO

ISO 59000
CERTIFICADO

ISO 60000
CERTIFICADO

ISO 61000
CERTIFICADO

ISO 62000
CERTIFICADO

ISO 63000
CERTIFICADO

ISO 64000
CERTIFICADO

ISO 65000
CERTIFICADO

ISO 66000
CERTIFICADO

ISO 67000
CERTIFICADO

ISO 68000
CERTIFICADO

ISO 69000
CERTIFICADO

ISO 70000
CERTIFICADO

ISO 71000
CERTIFICADO

ISO 72000
CERTIFICADO

ISO 73000
CERTIFICADO

ISO 74000
CERTIFICADO

ISO 75000
CERTIFICADO

ISO 76000
CERTIFICADO

ISO 77000
CERTIFICADO

ISO 78000
CERTIFICADO

ISO 79000
CERTIFICADO

ISO 80000
CERTIFICADO

ISO 81000
CERTIFICADO

ISO 82000
CERTIFICADO

ISO 83000
CERTIFICADO

ISO 84000
CERTIFICADO

ISO 85000
CERTIFICADO

ISO 86000
CERTIFICADO

ISO 87000
CERTIFICADO

ISO 88000
CERTIFICADO

ISO 89000
CERTIFICADO

ISO 90000
CERTIFICADO

ISO 91000
CERTIFICADO

ISO 92000
CERTIFICADO

ISO 93000
CERTIFICADO

ISO 94000
CERTIFICADO

ISO 95000
CERTIFICADO

ISO 96000
CERTIFICADO

ISO 97000
CERTIFICADO

ISO 98000
CERTIFICADO

ISO 99000
CERTIFICADO

ISO 100000
CERTIFICADO

ISO 101000
CERTIFICADO

ISO 102000
CERTIFICADO

ISO 103000
CERTIFICADO

ISO 104000
CERTIFICADO

ISO 105000
CERTIFICADO

ISO 106000
CERTIFICADO

ISO 107000
CERTIFICADO

ISO 108000
CERTIFICADO

ISO 109000
CERTIFICADO

ISO 110000
CERTIFICADO

ISO 111000
CERTIFICADO

ISO 112000
CERTIFICADO

ISO 113000
CERTIFICADO

ISO 114000
CERTIFICADO

ISO 115000
CERTIFICADO

ISO 116000
CERTIFICADO

ISO 117000
CERTIFICADO

ISO 118000
CERTIFICADO

ISO 119000
CERTIFICADO

ISO 120000
CERTIFICADO

ISO 121000
CERTIFICADO

ISO 122000
CERTIFICADO

ISO 123000
CERTIFICADO

ISO 124000
CERTIFICADO

ISO 125000
CERTIFICADO

ISO 126000
CERTIFICADO

ISO 127000
CERTIFICADO

ISO 128000
CERTIFICADO

ISO 129000
CERTIFICADO

ISO 130000
CERTIFICADO

ISO 131000
CERTIFICADO

ISO 132000
CERTIFICADO

ISO 133000
CERTIFICADO

ISO 134000
CERTIFICADO

ISO 135000
CERTIFICADO

ISO 136000
CERTIFICADO

ISO 137000
CERTIFICADO

ISO 138000
CERTIFICADO

ISO 139000
CERTIFICADO

ISO 140000
CERTIFICADO

ISO 141000
CERTIFICADO

ISO 142000
CERTIFICADO

ISO 143000
CERTIFICADO

ISO 144000
CERTIFICADO

ISO 145000
CERTIFICADO

ISO 146000
CERTIFICADO

ISO 147000
CERTIFICADO

ISO 148000
CERTIFICADO

ISO 149000
CERTIFICADO

ISO 150000
CERTIFICADO

ISO 151000
CERTIFICADO

ISO 152000
CERTIFICADO

ISO 153000
CERTIFICADO

ISO 154000
CERTIFICADO

ISO 155000
CERTIFICADO

ISO 156000
CERTIFICADO

ISO 157000
CERTIFICADO

ISO 158000
CERTIFICADO

ISO 159000
CERTIFICADO

ISO 160000
CERTIFICADO

ISO 161000
CERTIFICADO

ISO 162000
CERTIFICADO

ISO 163000
CERTIFICADO

ISO 164000
CERTIFICADO

ISO 165000
CERTIFICADO

ISO 166000
CERTIFICADO

ISO 167000
CERTIFICADO

ISO 168000
CERTIFICADO

ISO 169000
CERTIFICADO

ISO 170000
CERTIFICADO

ISO 171000
CERTIFICADO

ISO 172000
CERTIFICADO

ISO 173000
CERTIFICADO

ISO 174000
CERTIFICADO

ISO 175000
CERTIFICADO

ISO 176000
CERTIFICADO

ISO 177000
CERTIFICADO

ISO 178000
CERTIFICADO

ISO 179000
CERTIFICADO

ISO 180000
CERTIFICADO

ISO 181000
CERTIFICADO

ISO 182000
CERTIFICADO

ISO 183000
CERTIFICADO

ISO 184000
CERTIFICADO

ISO 185000
CERTIFICADO

ISO 186000
CERTIFICADO

ISO 187000
CERTIFICADO

ISO 188000
CERTIFICADO

ISO 189000
CERTIFICADO

ISO 190000
CERTIFICADO

ISO 191000
CERTIFICADO

ISO 192000
CERTIFICADO

ISO 193000
CERTIFICADO

ISO 194000
CERTIFICADO

ISO 195000
CERTIFICADO

ISO 196000
CERTIFICADO

ISO 197000
CERTIFICADO

ISO 198000
CERTIFICADO

ISO 199000
CERTIFICADO

ISO 200000
CERTIFICADO

ISO 201000
CERTIFICADO

ISO 202000
CERTIFICADO

ISO 203000
CERTIFICADO

ISO 204000
CERTIFICADO

ISO 205000
CERTIFICADO

ISO 206000
CERTIFICADO

ISO 207000
CERTIFICADO

ISO 208000
CERTIFICADO

ISO 209000
CERTIFICADO

ISO 210000
CERTIFICADO

ISO 211000
CERTIFICADO

ISO 212000
CERTIFICADO

ISO 213000
CERTIFICADO

ISO 214000
CERTIFICADO

ISO 215000
CERTIFICADO

ISO 216000
CERTIFICADO

ISO 217000
CERTIFICADO

ISO 218000
CERTIFICADO

ISO 219000
CERTIFICADO

ISO 220000
CERTIFICADO

ISO 221000
CERTIFICADO

ISO 222000
CERTIFICADO

ISO 223000
CERTIFICADO

ISO 224000
CERTIFICADO

ISO 225000
CERTIFICADO

ISO 226000
CERTIFICADO

ISO 227000
CERTIFICADO

ISO 228000
CERTIFICADO

ISO 229000
CERTIFICADO

ISO 230000
CERTIFICADO

ISO 231000
CERTIFICADO

ISO 232000
CERTIFICADO

ISO 233000
CERTIFICADO

ISO 234000
CERTIFICADO

ISO 235000
CERTIFICADO

ISO 236000
CERTIFICADO

ISO 237000
CERTIFICADO

ISO 238000
CERTIFICADO

ISO 239000
CERTIFICADO

ISO 240000
CERTIFICADO

ISO 241000
CERTIFICADO

ISO 242000
CERTIFICADO

ISO 243000
CERTIFICADO

ISO 244000
CERTIFICADO

ISO 245000
CERTIFICADO

ISO 246000
CERTIFICADO

ISO 247000
CERTIFICADO

ISO 248000
CERTIFICADO

ISO 249000
CERTIFICADO

ISO 250000
CERTIFICADO

ISO 251000
CERTIFICADO

ISO 252000
CERTIFICADO

ISO 253000
CERTIFICADO

ISO 254000
CERTIFICADO

ISO 255000
CERTIFICADO

ISO 256000
CERTIFICADO

ISO 257000
CERTIFICADO

ISO 258000
CERTIFICADO

ISO 259000
CERTIFICADO

ISO 260000
CERTIFICADO

ISO 261000
CERTIFICADO

ISO 262000
CERTIFICADO

ISO 263000
CERTIFICADO

ISO 264000
CERTIFICADO

ISO 265000
CERTIFICADO

ISO 266000
CERTIFICADO

ISO 267000
CERTIFICADO

ISO 268000
CERTIFICADO

ISO 269000
CERTIFICADO

ISO 270000
CERTIFICADO

ISO 271000
CERTIFICADO

ISO 272000
CERTIFICADO

ISO 273000
CERTIFICADO

ISO 274000
CERTIFICADO

ISO 275000
CERTIFICADO

ISO 276000
CERTIFICADO

ISO 277000
CERTIFICADO

ISO 278000
CERTIFICADO

ISO 279000
CERTIFICADO

ISO 280000
CERTIFICADO

ISO 281000
CERTIFICADO

ISO 282000
CERTIFICADO

ISO 283000
CERTIFICADO

ISO 284000
CERTIFICADO

ISO 285000
CERTIFICADO

ISO 286000
CERTIFICADO

ISO 287000
CERTIFICADO

ISO 288000
CERTIFICADO

ISO 289000
CERTIFICADO

ISO 290000
CERTIFICADO

ISO 291000
CERTIFICADO

ISO 292000
CERTIFICADO

ISO 293000
CERTIFICADO

ISO 294000
CERTIFICADO

ISO 295000
CERTIFICADO

ISO 296000
CERTIFICADO

ISO 297000
CERTIFICADO

ISO 298000
CERTIFICADO

ISO 299000
CERTIFICADO

ISO 300000
CERTIFICADO

ISO 301000
CERTIFICADO

ISO 302000
CERTIFICADO

ISO 303000
CERTIFICADO

ISO 304000
CERTIFICADO

ISO 305000
CERTIFICADO

ISO 306000
CERTIFICADO

ISO 307000
CERTIFICADO

ISO 308000
CERTIFICADO

ISO 309000
CERTIFICADO

ISO 310000
CERTIFICADO

ISO 311000
CERTIFICADO

ISO 312000
CERTIFICADO

ISO 313000
CERTIFICADO

ISO 314000
CERTIFICADO

ISO 315000
CERTIFICADO

ISO 316000
CERTIFICADO

ISO 317000
CERTIFICADO

ISO 318000
CERTIFICADO

ISO 319000
CERTIFICADO

ISO 320000
CERTIFICADO

ISO 321000
CERTIFICADO

ISO 322000
CERTIFICADO

ISO 323000
CERTIFICADO

ISO 324000
CERTIFICADO

ISO 325000
CERTIFICADO

ISO 326000
CERTIFICADO

ISO 327000
CERTIFICADO

ISO 328000
CERTIFICADO

ISO 329000
CERTIFICADO

ISO 330000
CERTIFICADO

ISO 331000
CERTIFICADO

ISO 332000
CERTIFICADO

ISO 333000
CERTIFICADO

ISO 334000
CERTIFICADO

ISO 335000
CERTIFICADO

ISO 336000
CERTIFICADO

ISO 337000
CERTIFICADO

ISO 338000
CERTIFICADO

ISO 339000
CERTIFICADO

ISO 340000
CERTIFICADO

ISO 341000
CERTIFICADO

ISO 342000
CERTIFICADO

ISO 343000
CERTIFICADO

ISO 344000
CERTIFICADO

ISO 345000
CERTIFICADO

ISO 346000
CERTIFICADO

ISO 347000
CERTIFICADO

ISO 348000
CERTIFICADO

ISO 349000
CERTIFICADO

ISO 350000
CERTIFICADO

ISO 351000
CERTIFICADO

ISO 352000
CERTIFICADO

ISO 353000
CERTIFICADO

ISO 354000
CERTIFICADO

ISO 355000
CERTIFICADO

ISO 356000
CERTIFICADO

ISO 357000
CERTIFICADO

ISO 358000
CERTIFICADO

ISO 359000
CERTIFICADO

ISO 360000
CERTIFICADO

ISO 361000
CERTIFICADO

ISO 362000
CERTIFICADO

ISO 363000
CERTIFICADO

ISO 364000
CERTIFICADO

ISO 365000
CERTIFICADO

ISO 366000
CERTIFICADO

ISO 367000
CERTIFICADO

ISO 368000
CERTIFICADO

ISO 369000
CERTIFICADO

ISO 370000
CERTIFICADO

ISO 371000
CERTIFICADO

ISO 372000
CERTIFICADO

ISO 373000
CERTIFICADO

ISO 374000
CERTIFICADO

ISO 375000
CERTIFICADO

ISO 376000
CERTIFICADO

ISO 377000
CERTIFICADO

ISO 378000
CERTIFICADO

ISO 379000
CERTIFICADO

ISO 380000
CERTIFICADO

ISO 381000
CERTIFICADO

ISO 382000
CERTIFICADO

ISO 383000
CERTIFICADO

ISO 384000
CERTIFICADO

ISO 385000
CERTIFICADO

ISO 386000
CERTIFICADO

ISO 387000
CERTIFICADO

ISO 388000
CERTIFICADO

ISO 389000
CERTIFICADO

ISO 390000
CERTIFICADO

ISO 391000
CERTIFICADO

ISO 392000
CERTIFICADO

ISO 393000
CERTIFICADO

ISO 394000
CERTIFICADO

ISO 395000
CERTIFICADO

ISO 396000
CERTIFICADO

ISO 397000
CERTIFICADO

ISO 398000
CERTIFICADO

ISO 399000
CERTIFICADO

ISO 400000
CERTIFICADO

ISO 401000
CERTIFICADO

ISO 402000
CERTIFICADO

ISO 403000
CERTIFICADO

ISO 404000
CERTIFICADO

ISO 405000
CERTIFICADO

ISO 406000
CERTIFICADO

ISO 407000
CERTIFICADO

ISO 408000
CERTIFICADO

ISO 409000
CERTIFICADO

ISO 410000
CERTIFICADO

ISO 411000
CERTIFICADO

ISO 412000
CERTIFICADO

ISO 413000
CERTIFICADO

ISO 414000
CERTIFICADO

ISO 415000
CERTIFICADO

ISO 416000
CERTIFICADO

ISO 417000
CERTIFICADO

ISO 418000
CERTIFICADO

ISO 419000
CERTIFICADO

ISO 420000
CERTIFICADO

ISO 421000
CERTIFICADO

ISO 422000
CERTIFICADO

ISO 423000
CERTIFICADO

ISO 424000
CERTIFICADO

ISO 425000
CERTIFICADO

ISO 426000
CERTIFICADO

ISO 427000
CERTIFICADO

ISO 428000
CERTIFICADO

ISO 429000
CERTIFICADO

ISO 430000
CERTIFICADO

ISO 431000
CERTIFICADO

ISO 432000
CERTIFICADO

ISO 433000
CERTIFICADO

ISO 434000
CERTIFICADO

ISO 435000
CERTIFICADO

ISO 436000
CERTIFICADO

ISO 437000
CERTIFICADO

ISO 438000
CERTIFICADO

ISO 439000
CERTIFICADO

ISO 440000
CERTIFICADO

ISO 441000
CERTIFICADO

ISO 442000
CERTIFICADO

ISO 443000
CERTIFICADO

ISO 444000
CERTIFICADO

ISO 445000
CERTIFICADO

ISO 446000
CERTIFICADO

ISO 447000
CERTIFICADO

ISO 448000
CERTIFICADO

ISO 449000
CERTIFICADO

ISO 450000
CERTIFICADO

ISO 451000
CERTIFICADO

ISO 452000
CERTIFICADO

ISO 453000
CERTIFICADO

ISO 454000
CERTIFICADO

ISO 455000
CERTIFICADO

ISO 456000
CERTIFICADO

ISO 457000
CERTIFICADO

ISO 458000
CERTIFICADO

ISO 459000
CERTIFICADO

ISO 460000
CERTIFICADO

ISO 461000
CERTIFICADO

ISO 462000
CERTIFICADO

ISO 463000
CERTIFICADO

ISO 464000
CERTIFICADO

ISO 465000
CERTIFICADO

ISO 466000
CERTIFICADO

ISO 467000
CERTIFICADO

ISO 468000
CERTIFICADO

ISO 469000
CERTIFICADO

ISO 470000
CERTIFICADO

ISO 471000
CERTIFICADO

ISO 472000
CERTIFICADO

ISO 473000
CERTIFICADO

ISO 474000
CERTIFICADO

ISO 475000
CERTIFICADO

ISO 476000
CERTIFICADO

ISO 477000
CERTIFICADO

ISO 478000
CERTIFICADO

ISO 479000
CERTIFICADO

ISO 480000
CERTIFICADO

ISO 481000
CERTIFICADO

ISO 482000
CERTIFICADO

ISO 483000
CERTIFICADO

ISO 484000
CERTIFICADO

ISO 485000
CERTIFICADO

ISO 486000
CERTIFICADO

ISO 487000
CERTIFICADO

ISO 488000
CERTIFICADO

ISO 489000
CERTIFICADO

ISO 490000
CERTIFICADO

ISO 491000
CERTIFICADO

ISO 492000
CERTIFICADO

ISO 493000
CERTIFICADO

ISO 494000
CERTIFICADO

ISO 495000
CERTIFICADO

ISO 496000
CERTIFICADO

ISO 497000
CERTIFICADO

ISO 498000
CERTIFICADO

ISO 499000
CERTIFICADO

ISO 500000
CERTIFICADO

ISO 501000
CERTIFICADO

ISO 502000



6. Evaluación de Riesgos:

- **Fortaleza:** Se declara "sin riesgo" dada la naturaleza de la investigación, que no implica manipulación de variables.

7. Participación de Instituciones Educativas:

- **Fortaleza:** Se cuenta con los avales respectivos de las instituciones educativas y de la secretaría de educación municipal.

8. Procedimientos Metodológicos:

- **Fortaleza:** El procedimiento es pertinente para la construcción de narrativas individuales en relación con la formación en Derechos Humanos, cumpliendo con los requisitos del Ministerio de Educación.

9. Consentimiento Informado y Anonimato:

- **Fortaleza:** El consentimiento informado presenta los efectos para la investigadora, las instituciones y sobre las políticas públicas. Para mantener el anonimato, se utilizarán pseudónimos y codificaciones.

10. Almacenamiento y Procesamiento de Datos:

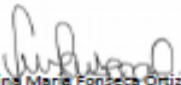
- **Fortaleza:** Se declara que la información se almacenará en matrices y se procesará a través de un software especializado.

11. Adherencia a Normativas de Protección de Datos:

- **Fortaleza:** Se anexa un documento que muestra la adherencia a las normativas de protección de datos personales.

Decisión: El proyecto parece estar adecuadamente estructurado y cumple con los requisitos metodológicos, éticos y de protección de datos, siendo coherente con su propósito de investigar la Educación en Derechos Humanos en la Educación Media.

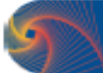
El presente Concepto se expide el 18 de diciembre de 2023.



Lina María Fonseca Ortiz
Delegada para la presidencia de la Sesión
y Profesional en Psicología



Whitman Farut Durán Arias
Secretario del CEBIC



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ASESORIA POR EDADES





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 2

Protocolo de confidencialidad



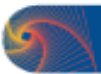

Protocolo de Confidencialidad

Teniendo en cuenta el principio de manejo de datos que contempla la Universidad Santo Tomás el marco jurídico nacional, en la implementación de la propuesta de investigación titulada “Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia”, se tendrá en cuenta el principio de confidencialidad como se establece en la Ley 1581 de 2012:

Artículo 4°. Principios para el Tratamiento de datos personales: literal h) *Principio de confidencialidad:* Todas las personas que intervengan en el Tratamiento de datos personales que no tengan la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende el Tratamiento, pudiendo sólo realizar suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de la misma.

En ese sentido los proceso que se tendrán en cuenta son los siguientes procedimientos:

1. Para la elaboración del consentimiento informado se tendrán en cuenta los criterios establecidos en los artículos 14, 15, 16 de la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.
2. Entregarán los consentimientos informados a todos los participantes en el proceso de investigación, realizando la explicación pertinente de las implicaciones de su participación.
3. En el caso de la participación de menores de edad, se solicitará la firma y autorización de los acudientes registrados en la matrícula del colegio.
4. Se entregará original y copia del consentimiento informado a los participantes y acudientes.
5. Los participantes pueden abstenerse de responder preguntas o dar información que no consideren pertinente.
6. Los documentos, audios e imágenes recolectadas serán almacenadas y resguardadas bajo responsabilidad de la investigadora.
7. La información recolectada será utilizada sólo con fines de investigación.
8. En el análisis de resultados y la elaboración del informe final, no se usarán nombres propios, se protegerá la identidad e intimidad de los participantes.
9. Los resultados de la investigación serán socializados con los participantes.
10. Terminada la investigación los documentos que ya no se utilicen serán destruidos.



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

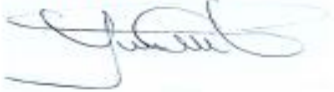
VISTA DE LA INVESTIGACIÓN - DERECHOS HUMANOS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Me comprometo a cumplir con este protocolo en el desarrollo de la propuesta de investigación.

Firma de la Investigadora:



Yenidce Castillo Barrera
C.C. 28205333 de La Paz Santander
Cel: 3125036848



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
EDUCACIÓN MEDIA



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: 437 (601) 5878797

Anexo 3

Protocolo de Hábeas Data




PROTOCOLO DE HÁBEAS DATA

Propósito: Establecer los criterios para la recolección y uso de datos personales con fines científicos en el contexto de desarrollo de una investigación titulada “Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia” por Yenidce Castillo Barrera, docente responsable de la investigación mencionada.

Obligaciones: Este protocolo se establece atendiendo al marco jurídico que lo soporta que es la ley 1581 de 2012 y sus decretos reglamentarios, por lo cual es de obligatorio y estricto cumplimiento por Yenidce castillo Barrera, identificada con cédula de ciudadanía No. 28205333, docente de la institución Educativa Oficial la Balsa, ubicada en la Vereda la Balsa en el Municipio de Chía, Cundinamarca, con la cual se pueden comunicar mediante el teléfono # 3125036848 y el correo electrónico yenidcecastillo@usatotomas.edu.co

Tratamiento y finalidad: El tratamiento que realizará Yenidce Castillo Barrera con recolección, almacenamiento y uso de la información tendrá como propósito, participar en el proceso de investigación doctoral en calidad de informante, en la medida que la investigación corresponde al paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y método narrativo, para lo cual se han planteado como objetivo general proponer orientaciones educativas para una Educación en Derechos Humanos desde una perspectiva crítica, en el nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía en el contexto del posconflicto en Colombia; para lograrlo, se desarrollan tres objetivos específicos, sin embargo su participación corresponde al alcance del primero que consiste en “Identificar el impacto de la Educación en Derechos Humanos, a partir del análisis de las narrativas de los estudiantes del nivel de Educación Media en Colegios públicos del municipio de Chía-Cundinamarca, en el contexto del posconflicto”.

Derechos de los titulares: Se debe hacer claridad que como titular de sus datos personales Usted tiene derecho a: acceder a los datos proporcionados que hayan sido objeto de tratamiento, conocer, actualizar y rectificar su información, solicitar prueba de la autorización otorgada, revocar la autorización y/o solicitar la supresión y abstenerse de responder las preguntas sobre datos sensibles.

Atención de peticiones, consultas y reclamos: En caso de estar inconforme con el tratamiento de los datos suministrados puede informar directamente a la investigadora Yenidce Castillo Barrera o al Rector máxima la autoridad de la institución Educativa Oficial la Balsa donde se desarrolla la investigación al correo colegio@labalsa.edu.co que es la dependencia que tiene a cargo dar trámite a las solicitudes de los titulares para hacer efectivos sus derechos.

Procedimientos para el ejercicio del derecho de hábeas data: En cumplimiento de las normas sobre protección de datos personales, Yenidce Castillo Barrera presenta el



USANTOTOMÁS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS EDUCACIÓN COLOMBIA



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



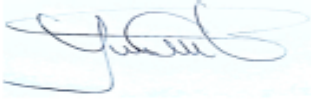

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ENSEÑANDO PARA CONSTRUIR LA PAZ

procedimiento y requisitos mínimos para el ejercicio de sus derechos: Para la radicación y atención de su solicitud le solicitamos suministrar la siguiente información:

1. Nombre completo y apellidos
2. Datos de contacto (Dirección física y/o electrónica y teléfonos de contacto),
3. Medios para recibir respuesta a su solicitud.
4. Motivo que da lugar al reclamo, describiendo el derecho que desea ejercer ya sea conocer, actualizar, rectificar, solicitar prueba de la autorización otorgada, revocar, suprimir, acceder a la información suministrada.

Este protocolo se elabora teniendo en cuenta los términos señalados por la Ley 1581 de 2012 y las demás normas que la reglamenten o complementen. En este sentido me comprometo a cumplir con las disposiciones que allí se establecen en el desarrollo de la propuesta de investigación.

Firma de la Investigadora:



Yenidce Castillo Barrera
C.C. 28205333 de La Paz Santander
Cel: 3125036848

VOTAR LA INVESTIGACIÓN - 2020-2021



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS






NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 4

Consentimiento informado para trabajar con estudiantes, las historias y vida y en la sesión de grupo focal



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Título de la Investigación: Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia.
Investigador Principal: Yenidce Castillo Barrera.
Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Estudiante

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad a la investigadora, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia del mismo.

Descripción general de la investigación

Respondiendo a las políticas nacionales relacionadas con la Educación en Derechos Humanos, establecidas en el marco jurídico de las disposiciones internacionales y según el Plan Nacional de Educación en Derechos humanos, PLANEIDH para el periodo 2021-2034, el proceso educativo en derechos humanos constituye una tarea en el que intervienen procesos pedagógicos, sociales, culturales, políticos e institucionales, que buscan fortalecer el conocimiento de los derechos y la transformación hacia una cultura de los derechos humanos; en este sentido, esta investigación se realiza con el propósito de fortalecer la Educación en Derechos humanos, buscando la promoción, la protección y el respeto de los mismos, de manera que se favorezca la convivencia pacífica y la garantía del ejercicio de la ciudadanía en Colombia. Teniendo en cuenta los referentes anteriores, el desarrollo de la investigación doctoral titulada "Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia", constituye un aporte a la educación pública, en el marco de formación en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Colombia.

Objetivo de la investigación

El Objetivo General de la investigación consiste en proponer orientaciones educativas para una Educación en Derechos Humanos desde una perspectiva crítica, en el nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía en el contexto del posconflicto en Colombia; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el impacto de la Educación en Derechos Humanos, a partir del análisis de las narrativas de los estudiantes del nivel de Educación Media en Colegios públicos del municipio de Chía-Cundinamarca, en el contexto del posconflicto.
2. Reconocer en las políticas públicas los lineamientos que promueven la Educación en Derechos Humanos en la Educación Media en Colombia.
3. Proponer orientaciones educativas para una Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva crítica, para el nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía en el contexto del posconflicto.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Para el desarrollo de este proyecto se han convocado estudiantes del nivel de educación media, sobre los cuales han incidido las políticas públicas relacionada con la Educación en Derechos Humanos en el contexto del posconflicto, en ese sentido, son ustedes quienes pueden proporcionar a partir de sus narrativas la información necesaria sobre el impacto de estas en los procesos de formación como sujeto de derechos y en la construcción de una cultura de derechos humanos.

Riesgos y beneficios

La participación en la investigación no representa ningún riesgo físico o que atente contra su dignidad, pues el foco está puesto en el análisis del impacto de las políticas sobre Educación en Derechos humanos en su proceso de formación, es así que mediante el diálogo producto de las interacciones de aprendizaje, la aproximación a las historias de vida o la participación en un grupo focal, se busca identificar en sus narrativas información relevante que contribuya a determinar el impacto de estas y las posibles orientaciones educativas que posibilitará su optimización. Los beneficios de la participación en la investigación, se pueden determinar en tres ámbitos:

1. En el ámbito personal contribuirá al autorreconocimiento como sujeto de derecho, por lo tanto, se fortalecerá el conocimiento de sus derechos y el desarrollo de las habilidades que le garantice la defensa y promoción de los mismos.
2. En el ámbito familiar, contribuirá a establecer escenarios de reflexión que favorezcan el establecimiento de condiciones de convivencia en el marco de una cultura de derechos humanos.
3. En el ámbito institucional y municipal se aportarán elementos fundamentales que contribuyan a proponer orientaciones educativas que favorezcan la Educación en Derechos Humanos en el nivel de educación media.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

1. Participará en las interacciones de aprendizaje alrededor del tema de Derechos Humanos, en una sesión grupal para una entrevista semiestructurada o en un grupo focal, en el cual intervendrá la docente investigadora.
2. En el proceso se abordarán interrogantes que permitan determinar desde la experiencia personal en el contexto familiar, social e institucional, cómo se ha contribuido a la formación como sujeto de derecho y de qué manera se ha favorecido en estos contextos la construcción de una cultura de derechos humanos. Las respuestas serán registradas por medio de una plantilla o grabadora, de tal manera que la investigadora pueda guardar fielmente sus respuestas.
3. Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Garantías de su participación

Para su tranquilidad, me permito informarle lo siguiente:

- 1 La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
- 2 Participar en la investigación no representa más trabajo.
- 3 Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de los mismos.
- 4 Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
- 5 Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento. Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una "X" en caso que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio "Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia" para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación	X	
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		X
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.	X	

Participante

Nombre: Juan José Meneses Escobar No. De identificación: 1039577372 Firma: [Firma] Día/Mes/Año: 16/05/24

Testigo 1

Nombre: _____ Cédula: _____ Firma: _____ Día/Mes/Año: _____
Relación del testigo con el participante del estudio: _____ Dirección del testigo: _____

Testigo 2

Nombre: _____ Cédula: _____ Firma: _____ Día/Mes/Año: _____
Relación del testigo con el participante del estudio: _____ Dirección del testigo: _____

Formato para menores de 18 años (Autorización del acudiente)

Yo Gabriel Meneses A., mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante Juan José Meneses E., he sido informado acerca de la participación de mi hijo, hija o acudido en diferentes ejercicios de diálogo producto de las interacciones de aprendizaje, la aproximación a las historias de vida o la participación en un grupo focal, que permita fortalecer la Educación en Derechos Humanos, en el contexto del nivel de educación media de la institución y del municipio; proceso que se desarrolla en el marco de la investigación doctoral descrita anteriormente.

Acudiente: Gabriel Meneses A. No. De identificación: 14271618 Firma: [Firma] Día/Mes/Año: 08/05/2024

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio "Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia" me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de este estudio de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia (Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: Yenidce Castillo
Firma: [Firma]

Documento de Identidad No.: 28205333
Fecha (día/mes/año): 16/05/24

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Yenidce Castillo Barrera, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA
Email: yenidcecastillo@usantotomas.edu.co Teléfono: 3125036848

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTI-AMPLIO



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 5

Carta Aval del Rector de la Institución Educativa epicentro del proceso de investigación

	SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE CHÍA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL LA BALSA "Respeto, Trabajo, Autonomía, Responsabilidad" Resolución 1906 de Octubre 17 de 2012 Educación Media Técnica – Nit: 832.004.439-9 Especialidades: deporte y recreación - diseño gráfico y publicitario.
Chía, 14 de noviembre de 2023	
Señores Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás (CEBIC), Universidad Santo Tomás Bogotá D.C.	
Asunto: Aval para la implementación de la investigación doctoral en la I.E.O. La Balsa	
Cordial saludo,	
Como rector de la I.E.O. la Balsa institución de carácter pública ubicada en la vereda la Balsa del municipio de Chía-Cundinamarca, doy mi aval para que la docente Yenidce Castillo Barrera, identificada con cédula de ciudadanía No. 28205333 de la Paz Santander, implemente la propuesta de investigación titulada <i>"Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia"</i> la cual responde a las necesidades de la institución. Además, conozco el objetivo de la investigación el cual consiste en <i>"analizar el impacto de las políticas sobre Educación en Derechos Humanos en las narrativas de los estudiantes del nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía- Cundinamarca en el contexto del posconflicto en Colombia"</i>. En ese sentido considero importante al aporte de la investigación al proceso de formación integral de los estudiantes del nivel de educación media. La docente me ha socializado la metodología de investigación que se pretende implementar, la cual corresponde al paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y el método narrativo; de tal manera que lo que se pretende realizar en la etapa institucional de la investigación es una aproximación a las narrativas de los estudiantes del nivel de educación media a partir de la aplicación de la técnica de investigación de historias de vida.	
Cordialmente	
 GUSTAVO TORRES GONZÁLEZ RECTOR	

Anexo 6

Carta Aval de la Secretaría de Educación del Municipio de Chía

ALCALDÍA
MUNICIPAL
DE CHÍASecretaría de
Educación

Chía, 15 de noviembre de 2023

Señores

Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás (CEBIC).Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C.**Asunto:** Aval para la implementación de la investigación doctoral en el municipio de Chía.

Cordial saludo,

Como Secretario de Educación del municipio de Chía, Cundinamarca, doy mi aval para que la docente Yenidce Castillo Barrera, identificada con cédula de ciudadanía No. 28205333 de la Paz Santander, implemente la propuesta de investigación doctoral titulada *“Entre el espejismo y la realidad: Una mirada desde la perspectiva crítica al impacto de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el nivel educación media en el contexto del posconflicto en Colombia”* la cual responde las necesidades de la educación según se establece en el Proyecto de Acuerdo del Plan Educativo Municipal 2022-2032.

Además, conozco el objetivo de la investigación el cual consiste en *“analizar el impacto de las políticas sobre Educación en Derechos Humanos en las narrativas de los estudiantes del nivel de educación media de los colegios públicos del municipio de Chía- Cundinamarca en el contexto del posconflicto en Colombia”*. En ese sentido considero importante el aporte de la investigación a proceso de formación integral de los estudiantes del nivel de educación media del municipio.

Estoy en conocimiento de la metodología de investigación que se pretende implementar, la cual corresponde al paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método narrativo; de tal manera que lo que se pretende realizar en la etapa municipal de la investigación, es una aproximación a las narrativas de los estudiantes del nivel de educación media, a partir de la aplicación de la técnica de grupos focales, con los **Personeros Estudiantiles** del municipio y con el **Gobierno Municipal Estudiantil** respectivamente.

Según el diseño metodológico y cronograma de la investigación propuesto por la docente, el trabajo con estos organismos se realizará en el mes de febrero y marzo del 2024.

Cordialmente,

CRYSTIAN YANARDY RUIZ LEÓN
Secretario de Educación del Municipio de Chía

Anexo 7

Instrumento guía para la construcción de Historias de Vida

Dirigida a: Estudiantes de educación media. Objetivo específico al que se pretende aportar Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca.	
Categoría implícita Sobre al que se pretende indagar	Preguntas orientadoras
Caracterización de los participantes (información básica)	1. Edad: _____ Género: _____ 2. Lugar de nacimiento _____ 3. Grado que cursa actualmente _____ 4. Nombre del Colegio en el que estudia actualmente: _____ y antigüedad en años _____
Reconocimiento del contexto familiar (información básica)	1. ¿Quiénes conforman el núcleo familiar?: _____ 2. Lugar de procedencia del núcleo familiar: _____ 3. ¿Hace cuánto llegaron al municipio? _____ 4. Motivo de la migración a esta región: _____ 5. Nivel de estudios del núcleo familiar: _____ 6. Tipo de vivienda: propia ____ arrendada ____ familiar ____
Contexto Familiar Categoría: Educación en Derechos Humanos, contexto familiar.	1. Relate las experiencias de contexto familiar que hayan contribuido a la vivencia o no de los Derechos humanos. 2. ¿Relate episodios del contexto económico, político o social han determinado el disfrute o no de los derechos fundamentales en su familia, explique por qué? 3. Relate cuál miembro de su familia ha contribuido de manera más significativa a su formación como sujeto de derechos y describa ¿por qué?
Contexto Social Categoría: Educación en Derechos Humanos. Contexto social.	1. Narre las experiencias significativas en su entorno social, que hayan contribuido a la vivencia o no de los Derechos humanos. 2. Relate episodios del contexto económico, político o social han determinado el disfrute o no de los derechos fundamentales en su entorno social. ¿Explique por qué?
Contexto Escolar Categoría: Educación en Derechos Humanos, contexto escolar.	1. Relate las experiencias significativas con relación a las interacciones sociales que en el entorno escolar favorezcan o no una cultura de derechos humanos. 2. Describa cómo los programas, prácticas escolares o asignaturas que favorece su proceso de formación con relación a los Derechos Humanos.

Anexo 8*Instrumento guía semiestructurada para la sesión de grupo focal*

Categoría implícita Sobre al que se pretende indagar	Preguntas orientadoras
Caracterización de los participantes (información básica)	1. Edad: _____ Género: _____ 2. Lugar de nacimiento _____ 3. Grado que cursa actualmente _____ 4. Nombre del Colegio en el que estudia actualmente: _____ y antigüedad en años _____
Reconocimiento del contexto familiar (información básica)	1. ¿Quiénes conforman el núcleo familiar?: _____ 2. Lugar de procedencia del núcleo familiar: _____ 3. ¿Hace cuánto llegaron al municipio? _____ 4. Motivo de la migración a esta región: _____ 5. Nivel de estudios del núcleo familiar: _____ 6. Estrato socio-económico: _____ 7. Tipo de vivienda: propia ____ arrendada ____ familiar ____
Contexto Escolar Categoría: Educación en Derechos Humano, contexto social, Cultura de Derechos Humanos Educación media	En su rol como líder estudiantil de su institución 1. ¿Describa cómo en su institución las asignaturas, los proyectos transversales u otras prácticas educativas favorecen una EDH, que responda las necesidades del contexto? 2. ¿En qué medida las interacciones entre los diferentes miembros del entorno escolar de su institución son el reflejo de una Cultura de Derechos Humanos? 3. ¿Describa cuáles son los principales desafíos y oportunidades para la EDH, que permita responder a las necesidades del contexto de los jóvenes del nivel de educación media?

Fuente: Elaboración propia (2023)

Anexo 9

Instrumento guía de entrevista semiestructurada con docentes y otros actores educativos del municipio de Chía

TÍTULO DE INVESTIGACIÓN: Desafíos y Oportunidades de la Educación en Derechos Humanos: Una Mirada desde la Educación Media en el Contexto del Departamento de Cundinamarca. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué orientaciones curriculares pueden afrontar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos, en el nivel de educación media de los colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca para contribuir a la formación de una ciudadanía intersubjetiva? Objetivo Específico 2: Identificar los desafíos y oportunidades de la EDH en la educación media, mediante la aproximación a las narrativas de diferentes actores educativos de los Colegios públicos del municipio de Chía-Cundinamarca.
CARACTERIZACIÓN DEL PARTICIPANTE Nombre: _____ Edad: _____ Género: _____ Cargo que desempeña: _____ Antigüedad en el cargo: _____ Institución o entidad en la cual labora: _____ Campo de formación: _____
Preguntas orientadoras 4. ¿Cómo las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto repercuten en el reconocimiento de los jóvenes del nivel educación media como sujetos de derecho? 5. ¿Describa cómo las condiciones de las familias influyen en el reconocimiento de los jóvenes del nivel de educación media como sujetos de derechos? 6. ¿De qué manera las políticas, programas o proyectos del municipio favorecen una EDH, que responda a las necesidades del contexto de los jóvenes del nivel de educación media? 7. Explique qué tipo de formación ha recibido de parte del municipio relacionada con la EDH, durante su experiencia en el cargo. 8. ¿Describa cómo en su institución las asignaturas, los proyectos transversales u otras prácticas educativas favorecen una EDH, que responda las necesidades del contexto? 9. ¿En qué medida las interacciones entre los diferentes miembros del entorno escolar de su institución son el reflejo de una Cultura de Derechos Humanos? 10. ¿Describa cuáles son los principales desafíos y oportunidades para la EDH, que permita responder a las necesidades del contexto de los jóvenes del nivel de educación media?

Anexo 10

Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre el contexto social y familiar y de los jóvenes de educación media de los colegios públicos del municipio.

Objetivo específico 2. Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. Preguntas: 1. ¿Cómo las condiciones sociales, políticas y económicas repercuten en el reconocimiento de los jóvenes del nivel educación media como sujetos de derecho? 2. ¿Describa cómo las condiciones de las familias influyen en el reconocimiento de los jóvenes del nivel de educación media como sujetos de derechos?		
INFORMANTES (Docentes y otros actores)	CONTEXTO MACROSOCIAL	CONTEXTO MICROSOCIAL (familia)
Informante A (Docente)	Lo primero que quiero anticipar es que ellos no cuentan por lo general con la materialización de sus derechos... la cosa sería que ellos tuvieran una experiencia directa con ellos. Es un poco... esa visión del Estado liberal, que suponen los derechos porque están escritos en papel, pero no pasamos a un Estado social de Derecho. No convertimos en ese cuerpo de derechos en políticas públicas que los materialicen... creo que también se crea una imagen... que los derechos son un poco falsos... no tienen experiencia directa, que es que ese discurso de los derechos sea real... más bien tienen un escepticismo... que no pueden disfrutarlos hasta que no los conquisten individualmente... De hechos ellos no sienten sujetos de derecho cuando se auto marginan. Cuando llegan de Venezuela o los pelaos que nos llega de la región les cuesta integrarse a la sociabilidad del colegio y cuando lo logra... lo logran un poco en la esfera de los estudiantes, muchos de ellos no logran verse de tú a tú con un profesor porque les cuesta mucho trabajo.... sienten que algo están haciendo mal... que le deben a algo a alguien... especie de perfil bajo... típico de un migrante... En caso de los derechos hasta que se siente en casa de nuevo....	Sí, claro. Cuando he escuchado muchas voces que hablan de los padres de sus familiares... cuando hablan bien... Es como en el sentido de que su padre, su madre, en general, es un luchador... es una persona que ha trabajado muy duro y que lo hace todavía muy duro... no tienen un referente. A veces escucho ...que mi hermano está estudiando o mi primo mi prima, pero que los padres no... un referente, por ejemplo, para empezar a abrirse paso en la búsqueda de una universidad ellos no tienen de que echar mano, no tienen ese familiar que de pronto sientan ellos, que tengan las herramientas y las habilidades, esa persona que admira... no pasa de la buena intención... Cuando habla con los muchachos de futuro sobre imaginar las posibilidades del futuro, ellos imaginan a partir de los discursos que escuchan en las redes sociales... tienen muy marcado ... que el que es pobre es pobre porque quiere... que tienen que ser un emprendedor, un empresario de sí mismo, que ser su propio emprendimiento...

Informante B (Docente)	Algunos chicos que tienen diferentes condiciones... por ejemplo, hay chicos que llegan de sitios apartados porque han sido desplazados por la violencia. Otros porque sus padres son campesinos y quieren buscar mejores oportunidades... emigran a la ciudad en busca de oportunidades... en realidad llegan y que consiguen nada, engrosar las filas del desempleo... siguen en la misma pobreza y en la misma miseria... eso repercute, digamos algunos de los derechos de los chicos, como es la salud, la misma educación...	Algunos chicos que tienen diferentes condiciones... por ejemplo, hay chicos que llegan de sitios apartados porque han sido desplazados por la violencia. Otros porque sus padres son campesinos y quieren buscar mejores oportunidades... emigran a la ciudad en busca de oportunidades... en realidad llegan y que consiguen nada, engrosar las filas del desempleo... siguen en la misma pobreza y en la misma miseria... eso repercute, digamos algunos de los derechos de los chicos, como es la salud, la misma educación... las familias trabajan en flores, empleadas domésticas, cuidando fincas... en la construcción los papás... las mamás en oficios varios, cuidando niños... tenemos chicos... que han sido desplazados por la violencia... por la guerrilla, por un lado, y los grupos paramilitares, por otro lado, donde ellos han perdido parte de sus familias, y donde sus padres se han visto amenazados y pues el desplazamiento ha sido forzado... aquí no son bien asalariados, sino que viven en con las condiciones mínimas, donde tienen que aguantar un poco de hambre... Donde los estudiantes ayudan mientras la mamá trabaja, a cuidar a sus hermanitos, muchas veces no van a estudiar, porque se hacen responsables del cuidado de sus hermanos. En las Comunidades Afro que tenemos. varios chicos de esas comunidades también desplazados por la violencia, en donde también se les han vulnerado sus derechos... del César, sabemos que hay muchísimas. Incluso familias... donde ellos vieron cómo mataron a sus familiares... del César de Antioquia, del Cauca, por ejemplo, los niños indígenas del Cauca, de Apartadó, Antioquia... de la zona del Urabá... en cuanto al contexto familiar, cuando ellos hablan de sus familias... cuentan, por ejemplo, del maltrato, el maltrato hacia ellos... cuando las condiciones económicas no son tan buenas... les echan en cara, por ejemplo, lo que les da la comida... otros que son violentados, no por su mamá ni por su papá, sino por sus padrastros o madrastra, donde los someten a hacer oficio. Y pues incluso... abuso sexual... este tipo de abuso, sobre todo hacia las niñas, hacia las niñas... El grado de formación de educación de los papás, incide en que los chicos tampoco se preocupen ni los papás ni los chicos por superarse y por proyectarse hacia el futuro... Digamos que hay un ejemplo a seguir, mientras que en otros casos pues no... no, la mayoría no... Generalmente son mamás muy jóvenes... en alguna ocasión en ética, algunos me decían, es que mi mamá me dijo que yo no era deseado... no saben orientar a sus hijos, que los descuidan y que realmente los hijos pasan a un segundo plano... manifiestan ellos en el ser poco queridos... delegan la educación de sus hijos a los abuelos... generalmente son chicos permanecen solos... No hay quien los oriente... no solamente académica, sino la formación integral... Otro factor que influye la violencia intrafamiliar, no el hecho de que los chicos
--------------------------------------	--	---

		vean como su mamá es maltratado por el papá, como el papá llega a borracho.... entonces lo que yo hago es generalmente informarle a la orientadora...
Informante C (docente)	... Bueno, frente a esa primera pregunta y de pronto también ha centrándome un poco en lo que sería la respuesta a la segunda pregunta uno podría encontrarse con tres escenarios... En primer lugar... lo que yo he podido observar desde mi práctica pedagógica, es que en algunos casos, cuando los estudiantes provienen de familias que de pronto han tenido alguna dificultad o alguna vulneración de sus derechos, generalmente suele haber un poco más de conciencia frente a lo que son los derechos, hay una mayor apropiación... también un reconocimiento de cómo puedo yo defender mis derechos entonces, por ejemplo, eso pasa mucho con los chicos que provienen de familias desplazadas o de familias víctimas del conflicto armado	Pues la familia hablar de familia de alguna manera también es hablar del contexto social de los estudiantes... Sí... muy desde el contexto familiar influyó mucho la formación que tengan los padres de familia y el contexto educativo, el discurso que manejan los padres de familia... para que los estudiantes desarrollen cierto nivel de conciencia frente a la apropiación de los derechos. Un segundo escenario, yo también he notado que muchos estudiantes, especialmente en la educación media... ellos se reconocen como como sujetos de derechos hay muchos que dicen, yo tengo derecho a la educación, yo tengo derecho a la libre, libre desarrollo de la personalidad... pero no hay un reconocimiento como sujeto de deberes, entonces esto también yo considero que es una falla... Entonces también en ese segundo escenario yo resalto el hecho de que muchos estudiantes también se reconocen como sujetos de derechos, y de hecho yo pensaría que no solo los estudiantes, sino gran parte de la población, pero no como sujetos de deberes... y un mínimo sector de la población estudiantil desconoce totalmente los derechos... Yo me he encontrado, por ejemplo, con estudiantes venezolanos, que a pesar de las situaciones de migración que les ha tocado vivir... no hay una conciencia de los derechos... y lo ven como algo muy ajeno. Y un tercer escenarios... yo quiero agregar algo más y es que me parece muy importante el papel que puede llegar a jugar en la escuela, en cuanto a la formación en derechos humanos, uno podría decir, bueno, pero es que la escuela no es el único escenario educativo, pero lo que pasa es que, para muchos estudiantes, si va a ser el único escenario de educación formal en el que pudieran recibir, valga la redundancia, una formación en derechos humanos... en grado once yo enseño los mecanismos de protección de derechos y ahí es donde uno se da cuenta de los vacíos que tienen los estudiantes...
Informante D (Directivo docente)	En Colombia, pues sujetos de derechos somos todos los colombianos. en este caso yo creo que la Constitución... es clave en la defensa de los derechos humanos... en todos los sentidos, lo que pasa es que si afecta bastante... las condiciones... primero las económicas... en cierta manera, aquellos que tienen menos porque tienen esos índices de pobreza más graves... se afectan negativamente en ser reconocido... en los derechos humanos... Si arrancamos nosotros desde un contexto económico.... los diferentes niveles que hay dentro de las familias... pues eso	Ya más particularmente en la familia, para lo cual vuelvo a tomar la Constitución nacional... la cual protege a la familia colombiana, Sí, pero en teoría... pero el problema es la práctica... estamos mal... porque volvemos al hecho económico... por ejemplo, con nuestros estudiantes, que son migrantes que tienen unas situaciones de pobreza extrema... indocumentados, con esa desesperanza de cuándo puede volver a su país... con una cantidad de frustraciones... a ellos se les violan los derechos humanos todos los días... que de igual manera aquellas familias que se ganan el salario mínimo, que es un hecho político... pues es imposible vivir en condiciones dignas... es el problema de la hola dignidad... nosotros tenemos familias disfuncionales... cuando los niños están en manos de padrastro o de la

	afecta el carácter social, esos no van desligados... sobre todo con el entorno en que nos movemos, con quienes interactuamos... Eso hace que para algunos sean más fáciles... las condiciones de sujeto de derecho y para otros sean le sean negadas.... esto está ligado con la parte social... lógicamente está ligada con la parte política. Nosotros estamos en una constante violación de la Constitución nacional... una discriminación gravísima en ese sentido, primero en donde tenemos unas desigualdades sociales, desde aquel que se muere de hambre... hasta aquellos niños que pasean cada 15 días o cada mes... vemos que las diferencias son enormes...	madrastra... pues hay maltrato... infantil y juvenil... De igual manera, los chicos que están a cargo de las abuelas... muchas madres trabajando en condiciones indignas... un problema es esos chicos están solos al cuidado o cuidando sus hermanitos... entonces las condiciones de ellos en la escuela pues son bastante duras frente a eso, porque es que en el entorno familiar no tienen ese apoyo... sobre todas las cabezas de familia... hechos graves, del padrastro o del papá que es violento... una persona que va a emborrachar coge los golpes a la mamá y a los hijos, etcétera... el abuso del padrastro, sobre todo con las niñas, eso es pan de cada día...
Informante E (Orientadora Escolar)	Yo siento que pues en general las situaciones vienen de muchos años atrás de casa y pues son situaciones que están permeando... sociedad y la familia en la que viven los estudiantes... siento que son chicos que vienen de contextos donde viven situaciones de vulneración de derechos... situaciones de violencias físicas, violencias intrafamiliares, violencias sexuales e incluso, pues también dentro de la misma institución se den situaciones de violencias escolares... unas condiciones de vida de los chicos y que hacen necesario... la formación en derechos humanos, no solo en el contexto escolar... debe ser compartida por el contexto familiar y pues también social a nivel de políticas gubernamentales... siempre se ha dejado en manos de las instituciones educativas, que tal vez en los contextos familiares no hay como una formación de vida, sino que... delega esas responsabilidades de formación a las instituciones educativas...	Muchos casos llegamos, las familias y los mismos papás ejercen esas situaciones de vulneración de derechos... derechos básicos... como el derecho a tener una familia... hay chicos que no viven con papá o que el papá no responde, o que no viven con la mamá, sino que son otros actores... como abuelos o tíos, quienes asumen ese rol... me ha encontrado que las situaciones se presentan, es más en los chicos que vienen de otras poblaciones, digamos población migrante... de Venezuela. También lo que veíamos el año pasado con una niña ... que en una situación de vulneración de derechos sexuales... consideraba que era norma... Este año nuevamente paso lo mismo que hace muchos años y es hasta el año pasado que reconoció que era una vulneración de derechos... Pero también pienso que puede ser el de la formación, fue al colegio porque tal vez en casa se normaliza, la niña lo decía “Yo creí que eso era normal en la relación con mis hermanas, con mi familia, pero llegó un momento en que me di cuenta que eso ya no era normal” ...
Informante F (docente)	Hola. Pues lo primero es que a mí es difícil saber cómo lo viven ellos, porque pues digamos que no estoy en su lugar... tengo una perspectiva desde lo que ha sido mi propia vida... puede haber un sesgo... por ejemplo, un estudiante que tuve en dirección de Grupo y el todo lo contrario, el venía de una familia... era militares y policías, entonces él en su en su cabecita traía algo completamente diferente de lo que yo estaba pensando y yo sentía... Sí... a simple vista... encuentra que hay vulneraciones	“La familia influye en ese reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos” Mira, yo lo que veo es que antes que pensar en derechos, hay un afán por sobrevivir... más que en la plenitud del derecho... vivía con la abuela y digamos que ella le ha dado un poco de estabilidad en su vida... la abuela hace lo que puede. Ella es una familia... papá muy violento... llega la adolescencia y está teniendo una crisis de ansiedad... relacionadas como con todos esos temas de violencia intrafamiliar... con grandes limitaciones... los ingresos... las redes de apoyo... el tiempo que realmente los padres o los adultos pueden dedicarle a los hijos... el acompañamiento es muy poquito. Bueno,

	grandísimas de cosas muy básicas... Yo siento que hay... en la otra punta del municipio uno se encuentra con unas familias... barrio de invasión... un barrio que recibe migrantes... mucho migrante de Venezuela, pero también de otras partes del país... entonces uno se encuentra con unas situaciones familiares, sociales y económicas... que son muy complejas... Entonces empezaba a pensar, por ejemplo, por temas de vivienda o el conseguir un arriendo... tenemos familias donde pueden vivir 10 o 15 personas en la misma casa, varias generaciones, muchas veces personas que no son familia... hay carencias... en esta zona en Chía... hay una situación que es más demandante que un tema de conflicto del país, es el tema de las migraciones... en el 2019... cuando estábamos revisando los datos de la matrícula... teníamos en secundaria más o menos el 30% de estudiantes venezolanos... vemos como situaciones externas al colegio, tiene mucho que ver con dinámicas que ellos se las atribuía un poco el tema de la migración... También tenemos muchos estudiantes de la costa atlántica. Eh, Barranquilla, Barranquilla hay muchos... de Santander también. Boyacá... Cundinamarca. Con Dinamarca... Putumayo... los que son de Chía...son poquitos... Sabes que... preguntaría si los colegios... los colegios que son más urbanos de pronto tienen más población oriunda del municipio... Dentro de los estudiantes venezolanos. Eh, bueno, hay unos que vienen de Venezuela... traen una buena educación... pero hay muchos otros estudiantes que de pronto se nota que no tenían esas condiciones en su país de origen, y traen unos vacíos inmensos en la formación... en dos áreas, así fuerte, que es inglés y matemáticas...	el tema es cuando se presentan temas de salud, es muy difícil que les den seguimiento... Hay otra situación con la familia que también me parece importante... es lo de las redes sociales... porque los papás que tenemos, y nosotros tampoco como acompañar esos procesos tecnológicos y esos nuevos relacionamientos desde chicos... me parece que es bastante complejo... ni siquiera se han pensado, no se han reflexionado... Es que cuando estaba mirando el listado de los derechos había uno que hablaba como de la honra y de la intimidad de la vida personal, y eso es algo que se desdibuja en la red, muchísimo en el Internet... Otro campo de una complejidad grande que afecta a los chicos... es la alimentación y los hábitos alimenticios... entonces, cómo hay una dificultad inmensa que viene desde sus casas para consumir vegetales... hay un límite hasta en el imaginario. ¿Cuántos alimentos habrá que no conocen?
Informante G (Líder Juvenil, exalumna.	Sabemos que una institución pública es aquella que le brinda la educación, que el derecho a la educación a muchísimos niños, quien no pueden tener los recursos para pagarse una educación privada...de cierta forma sí se ven vulnerados... ya que no contamos a veces con los espacios adecuados para... el derecho a la educación superior...	En cuanto a sus familias eran muy desvariadas y las familias con las que tú podrías contar... para muchos su familia podría ser solamente su tía y ya... no todos contábamos con la suerte de tener una familia, un núcleo familiar que fuera compuesto completo por papá, mamá y hermanos, o simplemente papá y mamá... eso desanima al estudiante porque no contaba con ese apoyo.... en tu familia tú tienes como ese esa fuerza para que tú te impulses ... no solamente en el

	nosotros nos encontramos con diversidad de jóvenes diversidad, no, no me refiero solamente en el tema económico, sino que es social, cultural y personal también es un choque realmente más que todo social y económico, ya que varía bastante la población en una institución pública... creo que nuestro mayor problema es lo social... el poder estar de acuerdo en un aula cuando la cantidad de población es muy alta, obviamente todos los estudiantes somos iguales, pero el tema social es muy complicado, es algo muy complejo que se puede tratar desde allí adentro, es muy bueno compartir con muchas personas, pero la mayor cantidad a veces lo hace muy difícil, tanto para uno como estudiante como para el docente... creo que también eso involucra mucho el tema de la infraestructura....	transcurso del colegio... realmente toda la vida... en la vida cotidiana...
Estudiantes de nivel media		
(E.1 María)	Un ejemplo, vulneración de derechos. Fue cuando a mi hermano menor se le vulneró el derecho a la salud, ya que no lo querían operar de urgencias y tocó poner una tutela donde duró bastante tiempo en el hospital y tuvo que cursar grado transición de nuevo. También económicamente. Nos vimos vulnerados en pandemia. Ya que teníamos que no teníamos suficientes alimentos. No vivíamos en un buen lugar. Y la salud era muy difícil obtener. Servicio para mi abuela para mi abuela materna, debido a que se encontraba saturada la EPS.	En los años de pandemia me vi vulnerada por mi propio núcleo familiar. Mucho más notorio que años pasados porque tenía que cocinar las 3 comidas, arreglar la casa y estudiar. Además de recibir agresiones verbales, recibí bullying. Afectando mi seguridad como persona. Generándome, problemas alimenticios e ideas de suicidio. Que tocó tratar con psicólogo y me tocó mudarme el resto del año al Tolima con mi tía. El miembro de mi familia que me ha hecho la persona que soy es mi abuela materna. No solo me enseñó, sino que también por decirme sus experiencias, y saber que ella fue una mujer luchadora yo también lo podré ser y ser optimista, inclusive cuando no quería estar más en este mundo y es uno de mis motores para seguir, y siempre que la observo, sé que puede romper las cadenas que han estado a través de los años, y no solo mostrar lo bueno que disfrutamos, sino también lo que a pesar del dolor nos hace fuertes.
(E.2 Johanna)	En el tiempo de la violencia. Mis abuelos y padres. Se vieron desplazados de sus tierras. En una ocasión en mi pueblo anunciaron un paro armado. Donde el que saliera de su casa sería acibillado. Todos los vecinos decidieron comprar suministros y encerrarse en sus casas. Al final era una falsa alarma. Y los culpables fueron un grupo de jóvenes. Que les pareció divertido aterrorizar a la sociedad. En este caso, Prácticamente le estaban negando el derecho a la libertad,	En algunas ocasiones, mi familia. Ha tenido problemas con la EPS, la salud es un derecho, sin embargo, no lo han querido vulnerar, por lo que hemos recurrido a una tutela. Para hacer valer nuestros derechos. Es la que más me ha ayudado. Porque todo el tiempo me está enseñando maneras de cómo hacer valer mis derechos. Recurriendo siempre a la justicia. Inculcándome derechos fundamentales.

	seguridad, confianza a las personas. Lo mismo que en el pan que en el anterior caso. En el tiempo de la violencia, muchas personas se vieron desplazadas. Perdiendo sus tierras y familiares. Aún en la actualidad, le siguen vulnerando los derechos, ya que las “Ayudas” del Gobierno muy poco las ven y algunas otras aparecen. Como si la hubieran recibido cuando nunca en su vida recibieron estas ayudas. Mi mamá, cuando apenas tenía 3 años, sufrió la pérdida de su tío abuelo a manos de la guerrilla en ese tiempo. Su tío tenía una finca a diario sufría extorsiones por parte de la guerrilla, que acostumbraba a quitarle dinero, animales y tierras a los campesinos de la región. Cuando él cansado de esto intentó resistirse lo asesinaron. Un golpe duro para ella y la familia, ya que él brindaba el mayor sustento. A la edad aproximada de 4 años, el ejército irrumpió en la región, asimilando que toda la población era guerrilleros, por lo que les disparaban a los civiles y lanzaban bombas y Granadas... Se reunieron en una sola casa, con la idea de que si morían lo hacían todos juntos. Cuando mi mamá cumplió 9 años, empezó a llegar la mafia a la región y empezaron a matar inocentes diciendo que eran guerrilleros...	
(E.3 Sofía)	El desplazamiento de mis abuelos de sus tierras y el despojo de sus bienes. Al mudarnos a Chía tuvimos problemas para la vivienda, ya que por ser de la costa no nos querían arrendar. En el contexto económico, al ser desplazados la economía y el sustento familiar cayó, pero nos hemos recuperado con esfuerzos. A los 19 años, mi mamá enfrentó un duro desplazamiento a Cartagena. Junto con sus padres.... y sus hermanos.... Fue difícil para toda su familia y para sus vidas, que ya no eran pacíficas, tuvieron que dejar su hogar y adaptarse a una nueva ciudad a un nuevo entorno. Viviendo en casas de familiares y trabajando duramente para sobrevivir, A pesar de todos los problemas. Y no. Poder terminar sus estudios. Nunca perdió las esperanzas. Ni las ganas de superarse y trabajar para ella y su familia. Al regreso a su pueblo natal. Después de ser despojados de sus	Mi familia me deja opinar y toma en cuenta mis gustos. Tengo mi privacidad. Mi mamá, ella nos ha formado como personas independientes y hacer nuestros derechos y a ser responsables de nuestros actos... he estudiado en varios colegios y me adapto muy bien a los cambios. Hace 3 años me mudé a Chía a vivir con mi hermano, al comienzo fue un duro cambio, ya que nunca había estado separada de mis padres por tanto tiempo, pero poco a poco me adapté a mi nueva vida y retomé mi encanto por el baile y la música... A pesar de mi personalidad impaciente, estoy nerviosa y emocionada por mi futuro, siempre tendré un gran vacío porque extraño a mis padres.

	tierras y obligados a abandonar su hogar. El regreso a su tierra significó para su vida un nuevo comienzo y la oportunidad de construir una nueva vida con su familia.	
(E.4 Natalia)	Mi trabajas de guardia de Seguridad, tuvo su primer hijo a los 19 años como de Córdoba allá pasó la infancia, hemos tenido dificultades, pero siempre supo sacarlas a flote. Tuvo situaciones económicas difíciles, al migrar a esta región, fue difícil, por lo económico, buscar arriendo. Hoy en día tiene un buen trabajo estable, con eso, Eh, me ayuda para mis estudios. Vivimos en arriendo. Siempre siempre ha habido dificultades económicas al no tener Eh, la familia, mi padre que me apoye, sin embargo, pues hemos podido salir adelante. Eh. con dificultades, en varios sentidos.	En mi familia. Siempre he tenido el apoyo de mi mamá. Cuando llegué a Chía tenía 9 años, entré a quinto. Mi mamá se casó y se vino y luego me trajo acá Chía. Nunca conocí a mi papá. Se separaron cuando yo tenía dos meses. Nunca me ha respondido por mí, he recibido apoyo de abuela, pero ella está allá. Mi mamá tenía dos hijos, él se llevó a mi hermanito y ella se quedó conmigo. Al niño le hablaron mal de mi mamá y perdieron todo el contacto con él. He buscado mi papá por Facebook, ya lo encontré, hablamos, pero nunca nos encontramos. Mi mamá sufre mucho por su hermano. Mi padrastro abusó de mí, por eso se separaron con mi mamá.
(E.5 Roberto)	Hemos sufrido por lo económico, por no haber trabajo bueno en la costa y más, mi mamá tuvo que desplazarse a este municipio. Para poder trabajar y mandar recursos para nuestra Para nuestra sustentación. Cuando mi mamá. Pensó dejar los estudios por irse a vivir con mi papá y mis abuelos le Vulneraron el derecho a la educación. Y se vino para la capital, a conseguir recursos para poder sustentar a sus hijos que tenía en el pueblo sin tener ayuda de su papá. Por culpa de todos esos presidentes que solo prometen, salen más falsos y el país está en crisis	A la persona que más admiro es mi tío porque él terminó el bachillerato y se fue para Barranquilla a estudiar. Ya estaba. Qué terminaba sus estudios cuando se murió mi abuelo y él se tuvo que venir a estar pendiente de la. De las cosas de la finca. Ahí se le vulneró un derecho. De estudiar al venirse y estar pendiente de las tierras y al llegar y a al llegar a terminar, al no poder llegar a terminar sus estudios.
(E.6 Raúl)	Nosotros somos desplazados de la violencia. Afectados por la guerrilla y paramilitares. A mi mamá, el abuelo la llevaba con la guerrilla. Una tía y familiares los mataron los paramilitares. Una prima fue asesinada. Mi mamá hizo hasta tercera primaria ella estudiaba y tenía que trabajar, el papá le pegaba, por eso se fue de la Casa a los 14 años. Tuvo dos esposos... la hicieron abortar...	Además, entre mis padres pelean mucho, Peleo mucho con mi papá. Los fines de semana trabajo como mesero en un restaurante. No cuento. Con apoyo económico para el estudio universitario. Tengo mucho conflicto con mi papá, no le gusta, no me gusta estar en la casa. Mi papá nunca. Me ha dado cariño, no me cambió un pañal. No me alcanzaba. No recibí cariño de él. Con los hermanos menores él es menor, él es mejor, no tuve juguetes. El Pilar de la casa es mi mamá, ella me ha confesado que ya no quiere a mi papá, pero que se queda con él por los hermanos. Los fines de semana me quedo donde un amigo. En la pandemia fue insoportable, prefiero estar en la calle que en la casa.
(E.7 Felipe)	La persona que más admiro es a mi tía. pertenecía a una familia pobre, que en aquel momento vivía en Nariño, desde los 14 años salió a trabajar para ayudar a sus hermanos, desde pequeña ha trabajado en casas de familia. Con los mismos patrones, siempre que le paga,	Fui criado por 3 personas, una pequeña parte de mi vida con mi padre, otra con mi mamá y otra gran parte con mi tía y mi abuela, siempre ha viajado con ella, para donde ella va, yo voy, nunca le he dicho abuela, siempre ha sido mamá. Uno de los momentos principales de mi vida fue cuando nos vinimos a vivir a Chía. El motivo fue porque en ese momento el estudio

	manda plata para sus hermanos. Cuando todo mejoró. Manda muchas cosas. Hasta que sus hermanos crecieron y tomaron su camino. Mi papá vive en Nariño, mi mamá en Cali y yo vivo con mi tía y mi abuela en Chía. Cuando viajo convivo en la Comunidad. Practico la cultura de la comunidad indígena a la que pertenezco. Allá ha habido mucha violencia, han matado al gobernador. Todos los jóvenes los están desapareciendo, hay delincuencia común, hay una banda que llaman “los contadores” En Llorente Amaneció una familia descuartizada.	era malo... No aprendía muy bien, no me enseñaron a hablar muy bien el español. Fue una buena decisión haber salido de allí, porque desde que estoy aquí he aprendido muchas cosas, como hablar, como comportarme delante de las personas, incluso como comer. Las consecuencias que me pasó, bastante triste fue cuando ya no volvería a ver a todos, ya no volvería a ver todos los días a mi padre, le tengo mucho aprecio y cariño, mi papá siempre me dio una pequeña parte de libertad, de saber lo bueno y lo malo, de cómo ser responsable.
(E.8 Julia)	Mi mamá quería ser profesora, pero no fue posible por la pobreza, ella estudió hasta tercero de primaria ya que no podía ir a la escuela porque tenía que cuidar a sus hermanos. Era tanta la pobreza que no tenía nada para comer. Aunque haya vivido tan duro, ella no culpa a sus padres, empezó a trabajar a los 7 años con aquella señora. Nadie imaginaba que ella era tan mala persona, pues empezó a maltratarla y a esclavizarla, hasta que logró escapar. Pero todavía había mucha pobreza fue así que a los 15 años se fue para Popayán, después conoció a mi papá, pero no había suficientes recursos para poder mantener a sus hijos así que decidió separarse de mi padre, para irse a Bogotá a trabajar. Se fue sola para Bogotá y vivió por un año y en ese año extrañó mucho a sus hijos, entonces se volvió al pueblo y se llevó a dos hijas, pero tiempo después encontró un trabajo y todavía está ahí. Ahora está feliz, pues tiene un buen trabajo y a cuatro de sus hijos que viven con ella en Chía.	A una edad muy temprana, mis padres se separaron. Por algunos problemas después de un tiempo. Mi madre se fue a Bogotá. Para tener mejores oportunidades. Durante un tiempo viví con mi papá. Después me. Pasé a vivir con mi abuela. Materna. Mi abuela nos ha dado mucho apoyo y por eso estoy muy agradecida con ella. La situación. En el campo era muy difícil. Así que, tras 1 año aproximadamente, mi mamá volvió a recoger a mi hermano menor y a mí. Cuando llegamos a Chía no teníamos nada, pero llegamos a un lugar donde vivía mi mamá... Por problemas de dinero tiempo después nos tocó mudarnos de sitio. Un día mi tía decidió ir a visitarnos, pero vio que vivíamos tan mal, que decidió quedarse ella y ayudarnos, es como mi segunda madre, pues me cuidaba y me enseñaba cosas útiles para la vida. Fue así que poco a poco se vinieron mis familiares. Lo que me gusta del presente es como vivimos mi familia y yo, pues como estamos hoy en día, es como un lujo para mí.
(E.9 Micaela)		Vivo en una fundación, he pasado por 8 hogares sustitutos... mi tío pidió la custodia, pero no se la dieron. Otro tío, antes de entrar a la fundación, intentó hacerme daño, pero mi abuelo evitó. Llevo 6 años, en el hogar sustituto... Mi papá trabaja con traficantes de droga, entonces corría riesgo con él. Tres hermanos fueron adoptados por personas de otros países, una hermana y yo estamos en el bienestar. Mi tía estuvo pendiente de mí... Vivíamos en Medellín, luego nos entregaron al bienestar... Cuando la llega la navidad, extraño a la familia. Mi hermano no sabe dónde estoy con mi hermana, mi papá no le ha contado. Mi papá odia al a mi tío... Mi hermana tiene 16 años... está en otra sede, tiene problemas y está con psiquiatra. Mi

		mamá era consumidora. Antes le tenía rencor. No tengo amor hacia ella.
(E.10 Darío)	En el contexto histórico de mi familia, tuvo que mudarse por mala economía... Influye., en nuestros derechos fueron vulnerados. Después de un tiempo de estar en Colombia, los colombianos nos decían “ladrones” o a las mujeres de Venezuela son “roba maridos” pero no todos somos así, pero como dicen “por unos pagan todos” Nos vulneran el derecho a ser libres, ya que en la Constitución dice que los migrantes en Colombia son sujetos de derechos. También cuando los venezolanos buscan arriendo y los colombianos dicen “a venezolanos no les arrendamos” nos vulneran derechos. En Colombia no todo ha sido color de rosa, ha sido muy difícil... Mi madre ha sufrido muchas humillaciones y discriminación solo por ser venezolana. Pero ella siguió luchando y hasta el día de hoy junto con mi padre han sostenido el hogar y no les ha faltado nada. A sus hijos. La vida de mi madre no ha sido fácil, nació en una familia de pocos recursos, desde chica fue muy inteligente, pero por pocos recursos dejó de estudiar... Decide irse de Venezuela el viaje fue largo y duro, pero se llegó y comenzó.	Cuando estaba en Venezuela, a la edad de 6 años, mi hermana me encerraba en 1/4 por horas y no me dejaba salir. Hasta que mis padres llegaron. No contribuyó a mis derechos de libertad. Actualmente, mis padres no me dejan salir a ninguna parte, solo dicen que tengo que estudiar y estudiar. Nada más, no sé, contribuye a mis derechos de libertad. Mi madre ha contribuido más como sujeto de derechos porque es consciente de sus derechos. Una vez que ella trabajaba como empleada doméstica y le dijeron sirviente, eso vulnera su derecho al trabajo.
(E.11 Néstor)	Aquí empieza una triste. Y dura realidad, Venezuela empieza en crisis, por política y por el presidente, la gente empezaba a fallecer por falta de comida, medicina y por Fuerzas Armadas, mis padres empezaron a vender todo para poder salir del país, en busca de oportunidades emigramos de Venezuela, abandonamos todo, familiares, amigos, etc. Mi mamá siempre buscó el beneficio de nosotros y luego sigue luchando por darnos un buen futuro. Mi padre se va para Colombia en el año 2016 mi madre nos cuidó durante ese tiempo. Estuvo. Sola... por donde verdaderamente. compartir con mi mamá, en donde vi que tenía una gran mamá a mi lado. En el año 2007 emigramos a Colombia. Llegamos a Chía y todos empezamos una vida desde cero... fue algo duro. Ya que mis padres trabajaban mucho, pero para poder pagar un hogar... sufrimos discriminación. Tuvimos vecinos que	Se crea una familia llena de amor, con un hogar muy completo, no teníamos preocupaciones, vivíamos muy bien, teníamos una economía muy estable, gracias a que mis padres eran bachilleres y estudiaron sus carreras tenían mucho dinero. Nos daban absolutamente todo y siempre éramos unidos, mi mamá no tuvo problemas con mi padre, gracias a Dios, todo fluía y nunca tuve violencia en mi casa y fuimos una buena crianza...

	nos ayudaron nos regalaron sillas para sentarnos, comedor... El golpe más duro, separarnos, mi madre dejarnos. en busca de los Estados Unidos tuvo que pasar momentos donde no sabía lo que pasaba, el emigrar por el Darién, una selva peligrosa en donde mi mamá casi fallece. Una situación muy difícil...	
(E.12 Marcela)	Somos migrantes de Venezuela, por situaciones económicas, todo el núcleo familiar tenía buena economía. A los 11 años fuimos secuestrados, asaltaron nuestra casa, nos robaron, nos retuvieron durante buen tiempo. Teníamos casa propia, terreno, una casa bonita. Tuvimos que viajar a Colombia. Mi hermano fue el primero en conseguir trabajo en un almacén de muebles. En Venezuela mi papá era taxista y mi mamá profesora. Llegamos donde una prima nos echó y dónde estamos llevamos 5 años y pagamos arriendo. La casa de Venezuela la vendimos el año pasado.	
(E.13 Helena)	Soy migrante de Venezuela. Vivimos en una casa en arriendo. Tuvimos que emigrar por la economía, el salario no daba, dejamos todo, mi abuela es colombiana, mi mamá estudió Ingeniería Industrial. Llegaron en diciembre del 2021, un primo les ayudó aquí en Chía, al llegar a Colombia recibí un poco de discriminación, comentarios, fue difícil. adaptarse a la nueva situación, sin embargo, he recibido mucha ayuda de los amigos, del colegio, me han ayudado a superar mis dificultades.	Nunca conocí a mi padre biológico. La etapa que más marcó mi Infancia fue a los 7 años. en parte fue feliz porque nació mi hermano... es de padre diferente en ese entonces el papá de mi hermano... Todo entonces era perfecto, un mundo de rosas de vida soñada... dulces, muñecas, vestidos, etc. Pero no todo fue perfecto, solo fue una víctima más del abuso sexual de parte del papá de mi hermano... la verdad, mi hermano nunca va a tener la culpa de nada, ni por tener esa clase de padre, porque yo ni conocí al mío fueron 5 largos años de abuso... estaba amenazada y no era fácil.
(E.14 Nicolas)	La pandemia nos vimos en la obligación, de perder parte de la comunicación cotidiana con diferentes personas, aprendimos que todos de alguna forma somos sujeto de derechos para los demás. Desde hace 25 años permanecemos en familia contribuyendo al derecho de vivienda.... al ser estrato promedio en Bogotá tenemos lo necesario y a veces permitimos comprar ropa celular y otros objetos.	Todos en la familia hacemos parte de nuestro desarrollo como ciudadanos... A través de comportamientos hostiles, de vez en cuando, me presto afirmar que las experiencias, que ellos permiten mi desarrollo de libertad de pensamiento. (Carecen de este) ... La vida de una madre es dolorosa, incierta, llena de incertidumbre para sí y sus hijos, pero la hace madre estar presente.
(E.15 Santiago)	Creí en un entorno un poco extraño, recuerdo mucho los hospitales donde pasé gran parte de mi infancia. También recuerdo mucho los problemas en la casa, pero también recuerdo con mucha nostalgia cuando visitaba a mi hermano	En cuanto a mi familia, recuerdo que mi hermana me cuidaba, mientras mi mamá estaba trabajando, me llevaba a todas partes, mi madre trabajaba en flores, salía a las 6:00 de la mañana y regresaba a las 12:00 de la noche. Y mi papá recuerdo que me llevaba a la casa de esa mujer. Tengo cuatro hermanos, de papá y dos de

	y pasaba buen rato, sin preocupación de nada por los problemas de casa y por mis responsabilidades, también recuerdo cuando mi hermano me llevaba a la cafetería y cuando me llevaba a su trabajo, ICBF, no puedo decir que tuve una mala infancia, me hubiera gustado cambiar algunas cosas.	mamá. Mi mamá es la que más ha luchado por mí. Mi hermana me ayudó a salir adelante, me sacó mis grandes sonrisas, en momentos críticos me cuidó, la gran parte de mi niñez y creo que las bases de lo que soy hoy. La considero mi segunda madre más que una hermana. Cree vínculos tan grandes con ella que a pesar de todo lo que tenga muy en consideración en mi corazón. Los eventos que más me marcaron mi vida fueron con ella...
--	--	--

Anexo 11

Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre los aportes desde la administración municipal a la EDH, para los colegios públicos del municipio de Chía.

Objetivo específico 2. Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. ✓ ¿De qué manera las políticas, programas o proyectos del municipio favorecen una EDH, que responda a las necesidades del contexto de los jóvenes del nivel de educación media? ✓ Explique qué tipo de formación ha recibido de parte del municipio relacionada con la EDH, durante su experiencia en el cargo.	
Participantes	Narrativas Relevantes
Participante A (Docente)	Que eso no existe ahora es muy probable que sí exista por allá uno que otro documento burocrático que está allá firmado y sancionado como una existencia, pero tú y yo sabemos que es una realidad, no existe nada, puede que existan uno que otro proyecto, muy seguramente porque ya tienen que cumplir la burocracia, el municipio. Hecho todo, vuelve el papel, solo un formato, entonces muy seguramente ya tendrán alguno. Lo que sí siento es que sí hay iniciativas, los profesores en cada colegio, digamos cada colegio a su manera, lis. cada profesor según su formación y sus intereses... Ahí es donde está el papel del municipio sí es utilizar todas estas iniciativas que ya están los profesores saben qué es lo que hay que hacer y saben cómo hacerlo... Por qué un equipo administrativo, una cabeza administrativa que sepa materializar... (Frente al análisis del posconflicto) Pero si he conocido... los planes macro... sí hay documentos, hay un montón de material, pero es un material que no ha llegado a la escuela, al menos con fuerza que debería tener... Yo entiendo que es responsable del profesor... pero también hace falta, digamos, unos recursos y unos proyectos macro a los que los profesores se puedan vincular...
Participante B (Docente)	Que yo me acuerde, no o sea específicamente en derechos humanos, no, pero alguna vez nos hicieron una capacitación, donde tuvimos que hacer un trabajo con los raizales de Chía... como el derecho que tienen, la violencia, la familia... las comunidades indígenas... hicimos todo un trabajo de seguimiento... trabajamos un poco, por ejemplo, las costumbres, la religión, digamos todo lo que encierra la cultura de los indígenas... y como se fue perdiendo. Otro proceso sería como el de Afrocolombianidad... en ese pues se miró la importancia del origen de los afrodescendientes, costumbres, su cultura... también mirar como ellos están tan discriminados y como hay desigualdad... nosotros en el ámbito escolar tampoco somos como incluyentes... tienen sus problemas de discriminación en el colegio... como que no han superado... esa parte de poder participar, de ser partícipe, por ejemplo, las actividades. En todas las actividades que se desarrollan en el colegio, porque sienten como temor AA ser criticados hacer señalada señalados por los demás, entonces sí existe como el temor... Otro proyecto importante fue lo de la escuela abraza la verdad... hicimos la primera parte... un trabajo muy interesante. donde los chicos participaron a través de esos vídeos que les mostramos... fue una forma de concientizar a los chicos chicos sobre el posconflicto... pero antes debería haber como una preparación... se nos debería de capacitar... para poderla transmitir a los chicos... pero nunca hubo esa planeación, como esa organización anticipada para que lo pudiéramos hacer de mejor manera...
Participante C (Docente)	Bueno... voy a hablarte de dos programas que conozco, que me parece que tal vez no están siendo del todo bien orientados, pero que sí pueden tener un impacto positivo en la formación de Derechos Humanos... la primera es la dirección de ciudadanía juvenil, tiene varios programas, entre ellos el de gobierno municipal estudiantil... lo del Consejo de juventudes... pero bueno, esto del Gobierno municipal, estudiantil a mí me parece una estrategia muy buena, para que los estudiantes se formen políticamente... me parece que es una gran oportunidad para fortalecer la formación ciudadana... te decía al inicio que de pronto me parece que no ha sido muy bien orientado porque a veces es siento que se hacen las cosas por como por cumplirlas... Y el segundo programa que también es.... la Casa de la justicia tiene una dirección de Derechos

	Humanos y resolución de conflictos...tiene digamos que como función la resolución pacífica de conflictos... brinda una oportunidad de que también los jóvenes aprendan a manejar de manera pacífica sus conflictos... pero siento que no es muy conocido, no hay promoción... yo me enteré, así como por casualidad... Sí, y mira qué Chía tiene muy bien estructurado lo de la dirección de ciudadanía juvenil, porque yo trabajé...como cinco municipios de Cundinamarca siendo provisional y realmente el enfoque de participación hacia los jóvenes es muy pobre en muchos municipios... pero eso en Chía se ha debilitado, supongo yo que obedecer también mucho a la voluntad política... Pero yo no le quiero echar el agua sucia al municipio solamente, sino que a mí me parece... también a unas políticas a nivel nacional en donde priman estos momentos en cuanto a formación docente, otros campos... en nuestra sociedad actual... en este mundo globalizado, las Humanidades han ido perdiendo claramente terreno.... Yo sí he visto que hay unas iniciativas aisladas... por ejemplo desde el año 2022 se han implementado esta jornada de la escuela abraza la verdad... creo que este año la escuela abraza fue sobre la desaparición forzada... eran unos materiales muy, muy buenos, excelente, preciosos, muy bonito, pero son iniciativas aisladas... No es una política pública... Si nosotros no miramos desde las políticas públicas, desde las políticas de Estado, mirémoslo desde los estándares básicos en competencias... Por ejemplo, los colegios que tienen su formación técnica digamos que vuelcan todo hacia la formación técnica... Entonces ese espacio es como por ejemplo las Ciencias Sociales... digamos que yo me encontré con que en toda la normatividad sistemáticamente le hacía fuerza a que la educación media tenía que ser técnica, y es que eso obedece también a un mandato de la OIT, de la Organización Internacional del Trabajo... que a la gente se forma para que trabaje...
Participante D (Directivo Docente)	Están los proyectos que están conectados con los proyectos nacionales, cierto, eso la gratuidad... El otro... el PAE, programa de alimentación escolar, y miren que hay anécdotas en donde hay chicos que van al colegio porque es la única comida... están los programas de transporte escolar... también hay programas que están articulados con la Casa de la Cultura... de extensión cultural... no son solo los de música, sino cualquier actividad artística... que ayuda mucho al manejo adecuado del tiempo libre. De igual manera... lo que se trabaja transversalmente con el Instituto Municipal de recreación y deporte.... El SENA, igual que las instituciones públicas, ahora las universidades públicas, que son gratuitas... El FOES fondo para la educación superior, en donde allí a los a los estudiantes les dan algunos auxilios... A nosotros, nos hace falta mucha educación política... los estudiantes no conocen la Constitución nacional... de hecho, no conocen sus derechos... se debe fundamentar el currículo donde se integre toda... No hay esos, currículos fundamentales... que trabajamos... inteligencias emocionales... inteligencia intrapersonal... poder armar un proyecto de vida... falta de inteligencia interpersonal. ¿cómo me relaciono yo con la sociedad? ¿cómo me relaciono con el medio ambiente?... y así tendríamos una educación digna y asertiva... los proyectos de vida que se deben armarse desde temprano... La creación de un plan Educativo Municipal es importante... que cumpla con los parámetros que era para hacer un proyecto educativo municipal que levantaba, empezando por eso la socialización y la concertación con los maestros y con la comunidad educativa en general... empezar a funcionar la red de maestros... mira que aquí no funciona, ni siquiera la Junta municipal de Educación... que la creo la ley 115... pero en Chía no, no ha funcionado nunca. Ahorita estamos empezando con un proyecto que se llama Juntanza por la educación y la democracia... es una red que va a estar a nivel nacional.... liderada por el centro de Estudios Políticos... lo está patrocinando... la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes... el lanzamiento fue en Puente amarillo en Restrepo Meta... la idea es que podamos incluir a todos los colegios públicos... después a los privados...
Participante E (Orientadora)	Si creo que se han hecho apuestas, pero son como muy tipo de actividad de taller, pero como que no hay una secuencialidad... como uno esperarías, uno tiene como muchas expectativas, pero siento que se queda muy como una la actividad. Con la administración del año pasado... digamos siento que hubo una apuesta por la formación de competencias ciudadanas... con profesionales externos, un equipo interdisciplinar que eran como psicólogos... iban a los colegios... trabajaban en temáticas sobre la diversidad, la convivencia y la paz... con pluralidad, formación como en derechos, resolución de conflictos como en esas áreas... pero entonces sentía que era muy esporádicas. Entonces yo siento que... las políticas de pronto pueden estar... pero podemos aterrizar en la práctica y que pueda generar un impacto mucho mayor... pues es una responsabilidad como de la administración, pero también debe ser como la articulación con

	diferentes actores... también con la familia... están diciendo que se deben trabajar competencias, socioemocionales... Otro programa era formar a los padres de familia en métodos de crianza, que no involucren la violencia... formación de la familia y que impactaría nivel de los estudiantes... También... está apoyando ese proceso también como la personería, las comisarías de familia, la misma policía de infancia y adolescencia que tiene actividades de prevención... esa formación de Derechos Humanos que reconozcan que tenemos derechos que tienen los deberes.... En cuanto a formación para educar en derechos humanos, para fortalecer eso, no, no, la verdad no... desde los orientadores hemos pedido que se haga capacitaciones a los orientadores... algunas sobre el manejo de emociones y bueno, pero son, digamos, también aisladas, digamos algo de más impacto... como un diplomado, especialización no... Hace... 10 años ... surgió una iniciativa... frente a tantas situaciones que se presentaban en que a veces no sabía cómo manejarlo, entonces... como por sentirse respaldado... fue una red que se ha ido conformando... nosotros mismos sí hemos convocado personas que sentimos que nos pueden aportar...
Participante F (Docente)	empezando por la alimentación... una dificultad grande... es que el municipio... a nivel de cafeterías no hay directrices que se cumplan... la Fundación Cavalier... tienen un programa de alimentación saludable... pero creo que desde la misma propuesta del de la cafetería... debería haber una directriz... pero frente a la alimentación aún no la hay y es importante y es muy, muy importante... Otro es el servicio de salud... es una población que necesita mucho... pues por las mismas dificultades, hay muchas necesidades de terapias, mucha necesidad... digamos que hay como unas barreras... pero que hay una población... como los inmigrantes... de Venezuela me siento como porque si no, si no tienen papeles... son muchos los que tienen dificultad con la documentación... yo tuve que un año porque tenía 5 estudiantes, que podían ser el 20 o 30% del curso, que estaba sin servicio de salud... ya esto empieza a rayar con los derechos sexuales.. por ejemplo, en temas de planificación... un caso de embarazo y no tiene un registro todavía en el sistema de salud... una situación de vulnerabilidad inmensa ... como que no cree que tantas cosas que pueden pasar al tiempo... para afrontar situaciones de ese tipo ni condiciones económicas. pues yo pienso mucho en el dinero... pues en el colegio nunca se le negó el derecho a que estudiara, no hubo un señalamiento nunca... pero bueno, las mismas condiciones no le permitieron continuar estudiando... Yo sí creo que los proyectos de democracia... yo sí veo que es un proyecto que tiene mucho potencial... para fortalecer en los estudiantes... la toma de decisiones... incidir en el ambiente en donde está... yo creo que es un proyecto que puede aportar mucho... en el municipio creo que estaba funcionando... este año yo quedé muy triste con las elecciones porque sentí que fueron un retroceso con las elecciones del Gobierno Municipal Estudiantil... Algo muy importante y es el de la educación superior, lo del FOES... a mí ese apoyo me parece valiosísimo... a veces los estudiantes como que no lo aprovechan... a mí me preocupa que esté ahí, que no se use... me parece chévere que un estudiante, pues digamos de unas condiciones económicas, pues básicas puedan acceder a una universidad de calidad... sin embargo debería considerarse otras universidades... En cuanto a la formación docente... no... específico para derechos humanos, nunca lo he escuchado, digamos. uno puede pensar en cosas indirectas, porque la convocatoria que hubo para la maestría en educación... pero que un programa que haya sido dirigido a cumplir ese objetivo no...
Participante G (Líder Juvenil municipio, exalumna)	Existen programas... que realizan una generando una alianza... interinstitucionales... pero siento que no las explotan, como deberían... son programas muy buenos... por ejemplo, la Secretaría de Salud maneja varios programas en temas de salud mental... incluyen... los derechos fundamentales, el derecho a la vida, el derecho a la libre expresión, el derecho a la educación... Pero ¿qué es lo que pasa? ellos realmente no han sabido aprovechar este tipo de proyectos... porque no están generando el acercamiento directo... en este caso los jóvenes y los niños y adolescentes que están en las instituciones públicas... La Secretaría de educación también tiene esa alianza... la Secretaría de Salud, la Secretaría de Desarrollo Social también maneja varios proyectos programas, junto con la Secretaría de participación ciudadana, donde fortalecer participación ciudadana... La Secretaría de Desarrollo Social maneja más que todo comunidades como discapacidad... La problemática que se presenta al poder de generar estos programas y que puedan realizarse... es que los niños, niñas y adolescentes son menores de edad... pues porque se necesitan los permisos de los acudientes... en la tarde, con mi equipo de secretaria de participación ciudadana, decíamos que era más difícil para nosotros poder llegar a generar los

	impactos con los jóvenes.... con los niños, niñas y adolescentes... nuestro eje fundamental y la institución... porque aquí es ahí en donde encontramos toda la tasa poblacional que necesitamos. Sí, pero nuestro problema es que para esto necesitamos. Los permisos de los padres, el permiso de la institución, el acompañamiento del docente... y necesitas de diferentes entidades para que se pueda salir adelante los programas... porque hay diferentes instancias como la dirección de ciudadanía juvenil, que ellos sí engloban toda la comunidad juvenil... la Secretaría de participación ciudadana se enfoca en juntas de acción comunal... Hay muchísimo por hacer, muchísimas ideas que se plantean, muy pocas las que se pueden realizar, porque tristemente todo se necesita presupuesto. Allí está el problema en un municipio que ha sido muy monopolizado realmente, que ya es como una ciudad del presupuesto... vamos a fomentar mesas de participación de niños, niñas y adolescentes... se eligen niños desde los 7 a los 17... la participación, englobada, social, cultural, artística, democrática, participativa, educativa... porque piensan que todo es político y realmente es más social...
--	---

Anexo 12

Matriz de vaciado con relación a las preguntas sobre las prácticas educativas que favorecen la EDH, en el contexto escolar de los colegios públicos del municipio

Objetivo específico 2: Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. Pregunta: ¿Describa cómo en su institución las asignaturas, los proyectos transversales u otras prácticas educativas favorecen una EDH, que responda las necesidades del contexto?		
	Estudiantes y personeros Narrativas relevantes	Otros actores educativos Narrativas relevantes
Bueno, las materias que pues nosotros los vemos son Ciencias Sociales, química y física... técnica y filosofía... ayudarnos a que seamos personas que vamos a salir... a ser universitarios y pues digamos que saber más de estos derechos y que digamos no nos dejemos vulnerar... cuando hay gente que se aprovecha. las estrategias, como ya lo mencioné, están las estrategias orales por parte de los profesores... también varias presentaciones... lecturas en filosofía frente a anteriores, digamos que escritores que fueron machistas... Talleres, obras y bailes que hemos hecho en el día de español... (E.1 María) en algunas clases en el aula al tomar decisiones importantes, las	En asignaturas en cuanto a nuestro Colegio, se basa en el ser social que lo conforma ciencias políticas, ciencias económicas, legislación en la que hace referencia...como derecho y sociales y competencias ciudadanas... En todas se ve... derechos humanos, su aplicación y en cuanto a la vulneración que se debe hacer, el debido proceso... El impacto, la vulneración, artículos específicos ... cuando se vulnera que proceso se debe llevar... desde el primer grado hasta el último grado... se abordan casos en la vida real. Y tuve pues así más o menos como 3, cuatro semanas, unas canalizamos un caso y pues dimos la diferencia entre una opinión y discernimiento y pues ya la aplicación de los derechos humanos, pues estrategias y recursos.... primero sería la Constitución Política, qué es lo que más analizamos... material didáctico como videos, imágenes y guías.... se abordan temas relacionados con el conflicto, sí se aplican en base a tres aspectos, político, social y económico... en Colombia y pues en sus alrededores... repercusiones legales, culturales, políticas, geográficas y socioemocionales el conflicto armado... (Personero 1) Áreas como la filosofía, Ciencias Sociales y la democracia, la política, que son asignaturas que nos dan, digamos que son como las áreas donde se menciona más que todo las prácticas, pues de la cultura de derechos humanos en sí. Digamos que, tanto la clase como en filosofía es muy práctica, ya que a nosotros nos ponen a pensar sobre, digamos, problemas de nuestra comunidad y problemas de afuera... pues hemos tenido cuatro reuniones de comité de convivencia para expresar la mayoría de las problemáticas que se dan y pues es más que todo por la falta de comunicación... Las estrategias que pues nosotros tenemos como institución... yo la planeé este año, jornadas de escucha estudiantil y	De Derechos Humanos, mira que podríamos hablar ya del Colegio con los proyectos transversales es como un requisito, y que un poco de trabajo con el que tenemos que lidiar y cada quien carga su cruz... pero en general son es como hacer unas actividades de programar unas tres o cuatro actividades... para para poder tomar la foto... pero que yo vea que esos proyectos están vivos como tal...pero que hagan parte de los contenidos curriculares no... Entonces yo creo que por ahí no es el camino. en el caso del colegio... puede buscar la manera de hacerlos a un lado... sin que por eso estemos incumpliendo la ley y dedicarnos a unos proyectos, a unos trabajos con los que nos sintamos en serio, comprometidos y que queramos meterle como el ánimo y el y el alma... los temas de paz y de reconciliación, la vía democrática que son centrales... por lo menos que nos unen a tres o cuatro áreas... Informante A (Docente) En la asignatura pues lo poquito que podemos ver de Derechos Humanos, pero eso es porque nosotros lo hemos integrado al currículo, pero no es porque haya unos lineamientos o tengamos unos lineamientos o parámetros desde donde nosotros podamos incluir esos derechos humanos, porque desconocemos esa cátedra de Derechos Humanos... Yo diría que en la asignatura de ética retomar esos lineamientos... Desde la asignatura de sociales, pues que en

tomamos como grupo y cada uno da su opinión y se respeta al igual que sus gustos, las problemáticas se resuelven en grupo y nos apoyamos también individualmente... Nos dan la libertad de expresarnos libremente, sobre el tema expuesto en clase, a tener diferentes ideas ya defenderlas a comunicar si nos parece o no interesante y principalmente a tener el derecho a expresarte sin miedo. (E.2 Johanna) Favorecen de manera significativa ya que en las asignaturas como sociales aprendo más sobre los derechos humanos, como hacerlos valer, y otros aspectos que me sirven como herramientas para el futuro. (E.3 Sofía) Desde diferentes clases de sociales, técnica, filosofía y otras mediante la participación, al principio no lo hacía, pero después fui mejorando. (E.4 Natalia) En sociales se habla mucho de los derechos que	así mismo estamos haciendo debates con los representantes de cada curso, en las 3 sedes, con estos debates que queremos ... debatir sobre las problemáticas que tenemos en cada uno de nuestros salones para así poder hacer un cubrimiento gigante... esto lo llamamos grupos de conciliación que están llamados como un grupo HERMES... Entonces es como todo un proceso que sigue, un esquema que primero pasa con jornadas de escucha, después pasa por debates entre los estudiantes, así... pues identificamos los problemas, buscamos solución. (Personero 2) De los derechos humanos, en las asignaturas que lo vemos, en la parte de ética y valores, en las Ciencias Políticas, en eventos y en filosofía, en todas hacemos actividades articuladas como son el día de la Paz, el día de la Colombianidad, donde tratamos temas relacionados con los derechos humanos. Entonces hacemos actividades en las que se incluye a toda la Comunidad. Se hacen explicaciones de estos temas, hay veces que tienen dudas o pues también todos los estudiantes pueden participar y pues así se hace como un tipo de debate, por decirlo así. Hay diferentes personas, algunas ... vienen de Cúcuta... del desplazamiento forzado, entonces hay veces que los compañeros... molestando hacen comentarios... ellos se lo toman en risa, pero pues obviamente a las personas les afecta... eso se ha manejado mucho y ya se ha cambiado ese tema... también podemos expresar como nuestras ideas de lo que sentimos. En cuanto temas relacionados con el conflicto y el posconflicto... en la clase de Ciencias políticas... (Personero 3) Se habla es en sociales, en ciencias políticas y económicas, en ética, en filosofía, en realidad, casi en todas las materias, pero más que todo, se enfocan en ese tipo de cosas, esas materias. Bueno, Eh... el colegio, con muy buen compañero, se utilizó el proyecto Hermes. El proyecto Hermes está muy involucrado... con los derechos humanos y la institución... El proyecto siempre se hace una vez al mes, en la cual, pues pasan algunos compañeros diciendo que hay personas, tuvieron un conflicto, aplica al salón y se llevan y se hablan en una mesa... Nosotros tenemos pues las tres jornadas, mañana, tarde y nocturna, pero también tenemos... unos cursos que son flexibles... y también tenemos una fundación, entonces sí se generan bastante conflicto y también hay bastante violencia verbal y física... Entonces, lo que se está haciendo son más que todo por jornadas de sensibilización... para los dos más pequeños... yo hago algunas campañas y los profesores también me ayudan... se presenta cada año... los temas...	derechos humanos el poquito... después de la primera y Segunda Guerra Mundial, donde el origen de los derechos humanos y en ética, pues también trabaja un poco el origen de los derechos humanos... cuáles son los derechos más vulnerados a nivel Colombia y a nivel mundial... De los proyectos transversales, por ejemplo, el PESCS, es un proyecto donde se trabajan los derechos de los adolescentes, en la parte no solamente sexual, sino de identidad de género y de Derechos Humanos... lo que pasa es que... yo he visto que ese proyecto no es tan transversal para nosotros ... desde ahí se pueden abordar... la igualdad de género, la discriminación, la desigualdad... Desde el proyecto de democracia en el gobierno escolar a través del Consejo estudiantil, a través del personero y a través de los representantes. Eh. Ellos logran... hacer valer sus derechos... reconocen que tienen unos deberes pero que también deben reclamar sus derechos... Pues en ética y valores, pues con el proyecto de vida... por lo menos se proyectan hacia un futuro... es bien importante que empiecen desde chiquitos. Informante C (Docente) Bueno, en la institución pues tenemos varios espacios, todos liderados por el área de sociales, debo decirlo claramente; el primero de ellos es la clase de sociales... nos damos a la tarea desde las diferentes temáticas, así se esté hablando del feudalismo, así se está hablando de la primera Guerra Mundial uno siempre digamos que concluye con las vulneraciones de los derechos en las sociedades.... en la de la ética, también nos hemos dado a la tarea de fortalecer esta parte de los derechos, sobre todo derechos específicos como los derechos de los niños, derechos de los adolescentes. sexuales y reproductivos... Nosotros tenemos el proyecto de diversidad étnica y cultural... tratamos de resaltar la importancia de reconocer la
---	---	--

tenemos como personas cuales son esos derechos y como se vulneran esos derechos. (E.5 Roberto) El colegio me aportando liderazgo con la participación en el gobierno escolar, en lo académico sociales. Algunos profesores lo apoyan a uno en lo emocional... el proyecto de vida ayuda mucho... (E.6 Raúl) Uno de los momentos principales de mi vida, fue cuando nos vinimos a vivir a Chía, el motivo fue porque en ese momento era que el estudio era de mala calidad, no aprendía muy bien, no me enseñaron a hablar muy bien el español.... Fue una buena decisión haber salido de allí... he aprendido muchas cosas... como se debe hablar, como comportarse e incluso como comer... (E.7 Felipe) El primer año en el colegio me fue muy mal y perdí ese año, pues la educación era muy diferente en mi pueblo... La educación del cauca es muy baja, en la	respeto, tolerancia, comunicación y pues más que todo se habla sobre la reconstrucción del conflicto... (Personero 4) Está bueno, voy a tratar de resumir... lo trabajamos desde el área de democracia y el área de ética... el proyecto Hermes... pero nosotros no tenemos tipo 1, tipo dos, tipo 3, ya tenemos dependiendo de la falta, es leve, grave y muy grave... Las medidas que hemos tomado y los temas que se abordan.... a veces por intolerancia, por hacerle bullying... Es dependiendo de la falta que se use, digamos. Tenemos varios recursos como la... la semi escolarización, la que ha sido pedagógico. Y tenemos el cambio de ambiente, tenemos las charlas... remisión a orientación escolar, tenemos también la citación a padres... No he visto que se trate el posconflicto... Porque un caso que pasó fue que dos chicos y dos chicas de jornada tarde se agredieron físicamente y se les dio semiescolarización. Eh, después de esa mediación volvieron y pues se siente el ambiente tenso entre el salón. (Personero 5) La materia importante es filosofía, ciencias sociales... ciencias económicas. Y pues. de lo que yo tengo memoria al profesor de química nos ha enseñado a no tenerle miedo a hablar. En ese caso, pues entre demasiado lo de la democracia, creo que por él también estoy de personero, entonces por eso lo metí ahí. Eh. No sé si ustedes lo tengan, pero nuestro Colegio hemos tenido muchas salidas a universidades como la sabana, ahorita tenemos una la Unicervantes... ahí no solo se enfocan en qué va a ser de nuestro futuro, ya que nosotros vamos a acabar el colegio si no... nos enseñan a ser buenas personas... son temas que yo había hablado con representantes de cada curso, porque es muy pesado obligar... uno no es una monedita de oro pa caerle bien a todo el mundo... entonces me enfoco solo con los representantes, las estrategias que utilizamos son mesas de diálogo, pues yo las utilizaba antes.... EH contralor está unido con el personero y pues este año estoy solo con él. Eh. Luego utilizado, ayudado bastante, ya que las reuniones de convivencia son casos muy. No muy de arte, como dicen ustedes, de muy grave, leve. Son casos muy leves... Empiezan las peleas... por medio de diálogo y eso y pues el grupo Hermes... sí hay demasiado problema, puedo hablar con el rector si se pueden hacer... yo digo tengo ciertos problemas con tal profesor... tengo problemas con cierto grupito que me hace bullying. Exactamente eso es por el grupo Hermes, que, pues ya todo lo tenemos, pues se nos enseñan a ser líderes... mediadores de problemas.... la idea es que solamente la responsabilidad sea mía... sino que también ellos.... una pelea se puede evitar... no es	diversidad, de reconocer la diferencia, de reconocer que el otro es diferente... en proyecto de educación se llama pluri, étnica y multicultural, y más allá hacemos varias actividades... celebración del día de la afrocolombianidad... Nosotros tenemos un equipo Chévere, pues encabezado por los de sociales, pero también hacemos dada la tarea de vincular a gente de las otras áreas... profe de informática... de artes... profe de inglés... Otro espacio es el proyecto democracia... está enfocado precisamente a fortalecer ese ejercicio de la democracia en los estudiantes... la principal actividad que se hace inicio de año... la elección del Gobierno estudiantil... apoyamos la conformación del Consejo de padres, del Consejo Directivo del Consejo académico... El año pasado los llevamos a los chicos al Congreso nos vamos al Congreso de la República... El proyecto Hermes, que incluso qué día recibió reconocimiento por parte de la Cámara de Comercio de Bogotá. Está muy bien organizado para la mediación de conflictos... se hacen jornadas de conciliación... Informante D (Directivo Docente) Pues en mi caso todo lo artístico... integrar un coro infantil... un coro juvenil... una orquesta de cuerdas, una orquesta de guitarras, una Banda sinfónica... además, grupos representativos de danzas, de artes plásticas... Es un colegio que tiene 8 maestros de artes de planta... desde primaria se les dan a los chicos música, danzas, artes plásticas, educación física con maestros especializados... que garantizan, pues, que esa formación se dé con un sentido humano... porque es que el chico cuando ve que todo esto tiene que ver con la parte artística... la parte de la inteligencia emocional se nota... todos los cursos reciben danza, teatro, música y educación física... de sexto noveno que tienen tres horas de educación física, la idea es llevarla a cinco horas, Los
---	--	--

escuelita solo hay una profesora... para todos los cursos... eran como treinta estudiantes... (E.8 Julia) Desde filosofía, lenguaje y sociales, proyecto de democracia también y proyecto de vida. (E.9 Micaela) En ciencias sociales, en filosofía, con el proyecto de democracia... La experiencia de lanzarme de candidato a representante me ha hecho saber y reflexionar que tengo derechos y un deber y que tiene que ser respetados. (E.10 Darío) ... en ciencias sociales, también con proyectos como el proyecto de vida, también en clase de filosofía, con los compañeros también se aprende mucho... (E.11 Néstor) En lenguaje con la presentación del día de la fantasía, también en filosofía y con estos trabajos del proyecto de vida en Colombia es mejor el rendimiento académico, técnicas	necesario que ellos hagan espectáculos... (Personero 6) Bueno, respecto a las materias en las que se tratan estos temas, esta sociales, filosofía, expresión corporal y química... Pues en expresión corporal y química, ya es como los profesores que nos hablan más de estos temas. Eh... pues en el colegio digamos que hay muchos conflictos entre los estudiantes, entonces, digamos, a la salida del colegio digamos que se encuentran en las esquinas para armar conflictos o dentro de la institución también digamos que ya en esos casos se lleva a los estudiantes a coordinación se habla con ellos y si no, pues se habla con los padres o se desescolarizan... En las estrategias en documentales y también está el grupo de Hermes... de hecho, el docente de sociales es el que más manejan el proyecto inició hace mucho tiempo. Frente a si se abordan los temas relacionados con el conflicto o el posconflicto... nosotros tenemos una red de estudiantes con el colegio Puente Amarillo del Meta. Ellos... hace poquito estuvieron en la institución educativa, tuvimos un debate entre todos los chicos de once de ese colegio... más los de once del nuestro... la idea de esa red que hicimos es crear más debates, pues con otras instituciones de otros departamentos para poder... debatir sobre los conflictos... (Personero 7) Bueno, las materias que pues nosotros los vemos son Ciencias Sociales, química y física... técnica y filosofía... ayudarnos a que seamos personas que vamos a salir... a ser universitarios y pues digamos que saber más de estos derechos y que digamos no nos dejemos vulnerar... cuando hay gente que se aprovecha. Bueno yo pues... las problemáticas que se ven allá... bullying, el cyberbullying... como la página desahógate... ha habido muchos afectados... con baja autoestima, etcétera... pues en nuestro Colegio también se ve afectado ya que... inicio obligatorio virtualidad, pues donde como grados hemos dicho no les importa que estudiemos... tenemos muchos problemas interfamiliares y también con el proyecto de vida hemos estado haciendo... donde hablamos de eso... Y pues el acoso sexual que ocurrió a principios de año... Bueno, las estrategias, como ya lo mencioné, están las estrategias orales por parte de los profesores... también varias presentaciones... lecturas en filosofía frente a anteriores, digamos que escritores que fueron machistas... Talleres, obras y bailes que hemos hecho en el día de español. Bueno, los temas que abordamos más en común sobre el conflicto en el posconflicto es la situación económica que hemos pasado, no solo como persona, sino como familia, fuera de eso, en los	proyectos transversales los integramos... ...está como relegada al proyecto de democracia... a la asignatura de Ciencias sociales... ética, donde se tiene que reforzar esos conocimientos... digamos, está el proyecto PESCC que es de sexualidad, de información y competencias ciudadanas, que también los tienen esa responsabilidad de formar en los derechos humanos, sexuales, reproductivos... ellos vienen trabajando desde hace rato, que hacen actividades... nosotros, también nos han dado capacitaciones... Pero hay también otros proyectos... para formar el liderazgo, la participación política... El proyecto de los profes de educación ambiental que ellos forman en esas competencias del cuidado del medio ambiente... Son esas apuestas desde los proyectos transversales, pero a nivel institucional también siento que el modelo pedagógico de nuestra institución aporta esa información de derechos, digamos. Informante E (Orientadora Escolar) El proyecto de democracia, el proyecto de diversidad étnica, tenemos algo particular que yo creo que no se da tanto en otras instituciones, se visibilizan... otras culturas, otras músicas, otras formas de expresarse, de relacionarse, desde el proyecto y tratan de mantenerse... Entonces digamos que siento que esos proyectos aportan, aportan bastante... También al igual hay una diversidad de perfiles... tenemos alguien de sociales, un trabajador o una trabajadora social, alguien de filosofía... de artes... entonces incluso también, por ejemplo, hay personas que están que no son del área... teníamos de matemáticas... de tecnología. En el de diversidad étnica, por ejemplo, tenemos a alguien que desde inglés... eso enriquece... El proyecto Hermes... existe, se hacen algunas jornadas, hay un grupo, existen, hay jornadas de conciliación... Eh. Yo
--	---	--

de estudio, valores como el respeto, autonomía, descubrí que me gusta el voleibol.... (E.12 Marcela) En el proceso de construcción del proyecto de vida, al poder compartir con los compañeros de confianza, eso ayuda a poder expresarnos, algunas clases como filosofía. (E.13 Helena) Literatura y ciencias políticas. (E.14 Nicolas) Desde filosofía, del proyecto de democracia, de sociales, desde esto de la construcción de autobiografías. (E.15 Santiago)	trabajos, situaciones familiares y pues personas de migración. (Personero 8) Listo, con asignaturas son filosofía. Sociales y ética, religión de manera académica, o sea, expresan formalmente, pero ya de manera cómo personal, los profesores como... de matemáticas... el que ayudó a manejar el proyecto Hermes también es el que ha ayudado ...términos de seguridad... el profesor de filosofía ayuda especialmente a los niños que tienen una discapacidad mental... Los temas y problemáticas que tiene el colegio se presentan, pues discriminación ya de manera de género, xenofóbico, de la discapacidad... tenemos una estudiante que tenía una discapacidad en la columna, y pues algunos estudiantes le hacían como el feo... También tenemos un tema de violencia... de primaria, bachillerato muy rara vez... También tenemos un tema de violencia de un padre... se fue a Fiscalía... otro problema es el chisme... A comparación del año pasado, la problemática de drogas ha disminuido... los recursos que tenemos son direcciones de curso... reuniones de padres... también el proyecto Hermes, que es manejado... pon la psicóloga. También tenemos charlas con universidades... una charla de vida, hoja de vida, visión laboral, etcétera. Los temas en ciencias políticas, economía y pues español... (Personero 9) Dicen que están haciendo algo cuando nos vamos a hablar de Derechos Humanos, hay una concientización en parte de los estudiantes, pero no hay aplicación. O sea, no hay cultura, no hay cultura porque digamos que hay docentes que se llama... y es el único docente que le enseña a primaria y a bachillerato, ciencias políticas, las económicas, sociales, filosofía. Todo lo que tiene que ver con esa área es un excelente docente. Nos emplea todo lo que tiene que ver con un conflicto armado, violencia, secuestros y todo ese tipo de temas. Los abarcar con simulaciones. Entonces es muchísimo más fácil para ti ponerte en los zapatos de alguien y ver cómo se sentirían esas personas. Pues simplemente hablar del tema es el único decente que ha hecho... En caso de mi colegio respondiéndote de una vez la pregunta. Como yo les comentaba el año pasado que tuve la oportunidad de lanzarme a Contraloría escolar, que fui parte, o sea fui víctima de... y de parte de los otros candidatos... y me tocó retirarme de la institución durante un tiempo. (Personero 10)	no sé hasta qué punto, los estudiantes que tienen conflictos profundos los solucionen allí... hay situaciones que ameritan una intervención y un acompañamiento... tiene que haber un acompañamiento muy riguroso... yo lo conectaría mucho con el Comité de convivencia... los criterios que se tienen en la ejecución... no siento que alcance a cubrir lo que quiere cubrir... Informante F (Docente) Bueno, mi caso, mi caso fue distinto porque en mi institución... nunca se realizó la convocatoria desde el gobierno municipal estudiantil... en el municipio... falta difusión de información y más con este tipo de programas... Si la inclusión de información fuera más alta, fuera muy buena. La cantidad de chicos que se inscriban a estos programas sería más elevada... Pero algo que me ayudó muchísimo tomar como ese rumbo y esa iniciativa de liderazgo fueron... los espacios de participación... el proyecto de democracia... clases de sociales... el gobierno estudiantil interna... derechos humanos... en clases sociales... sería excelente, ya que muchos chicos tampoco tienen digamos que el gran conocimiento político y siento que sí es importante tener claridad en ciertas cosas... de derechos fundamentales... falta difusión... Informante G (Líder Juvenil, exalumna)
---	--	---

Anexo 13

Matriz de vaciado con relación a la pregunta sobre la cultura de derechos humanos en el contexto escolar de los colegios públicos del municipio de Chía.

Objetivo específico 2. Identificar los desafíos y oportunidades de la EDH en la educación media, mediante la aproximación a las narrativas de diferentes actores de educativos de los colegios públicos en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. Pregunta: ¿En qué medida las interacciones entre los diferentes miembros del entorno escolar de su institución son el reflejo de una Cultura de Derechos Humanos?		
	Estudiantes y personeros Narrativas relevantes	Otros actores educativos Narrativas relevantes
Bueno, y en cultura de derechos... pues entre los estudiantes, pues yo soy de ver muchas cosas negativas pueden dar positivas, pero me gusta enfocarme más en eso porque son las cosas que detallo a nuestra institución. entonces pues lo volví a mencionar ... Ciberbullying o bullying... pues algo bueno que, pues es apoyo entre estudiantes, se ve mucho más en los grados once... entre técnicas y digamos que hay una guerra, pero cuando se necesita, pues nos apoyamos mutuamente. Y pues también la discriminación a personas discapacitadas y migración... (E.1 María)	Entre los estudiantes... ignorancia, ignorancia conveniente... porque se ve mucho más que toda nuestra generación de que ellos saben de Derechos Humanos cuando le conviene... el gran llamado caso de derecho del libre desarrollo de la personalidad. Lo aplican cuando... a ellos les convienen... los estudiantes pueden leerse el manual de convivencia lo pueden saber de pe a pa... pero pues les vale ... Entre docentes y estudiantes la ignorancia, porque pues que un profesor puede estar dando la clase de su vida sobre derechos, sobre la aplicación de todo esto, pero si el estudiante no le importa... entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad yo puse la palabra malo tal cual, porque pues yo siento que primero la cultura de Derechos Humanos es algo que se implanta desde la casa... si tú un ejemplo no respetas a tu mamá, no respeta a su papá, como vas a respetar a las otras personas de la comunidad... Entre otros miembros de la comunidad educativa... yo siento que es muy mala la cultura de Derechos Humanos en cuanto a los estudiantes de mi institución, porque pues hay a veces puede haber inconvenientes que pueden ser mínimos, pero por una mala aplicación... se puede hacer de mínimo a ser grande... en mi colegio no se ha visto como tal un expendio de droga... y el año pasado se vio, pero se controló... siento que la comunicación es muy mala... Entonces se habían hecho un plantón... básicamente es que... vulneración o más bien la palabra legal se llama detrimento del patrimonio... se acudió al derecho de la protesta ... hasta que se llegó a un punto crítico en el que no se vio respuesta, ya se había hecho el debido proceso.... no hubo respuesta de ningún estamento... entonces era un lunes, los estudiantes llegaron a la institución, pero no entraba en la clase, se quedaron en el patio jugando, haciendo lo que se les dé la gana.... hasta que llegó la secretaría de educación, llegó la personería,	Cuando llegue el Colegio es el problema ya estaba más o menos resuelto. Entonces yo sí siento en cuanto a los temas de convivencia y los temas de relacionamiento entre estudiantes... es un espacio ejemplificante... es una constante... es autoritarismo está más o menos exiliado del colegio...yo creo que quizás nuestro único lunar fuerte es el modo como los estudiantes perciben las instituciones no a los profesores sino las instituciones del Gobierno escolar... los pelaos se sienten lejanísimos de un Consejo Directivo de un Consejo académico de un Comité de convivencia, nosotros no hemos logrado hacer de esas instancias dejen de ser burocráticas... y se conviertan en parte de sus vivencias... que estos pelaos que sus inquietudes y sus cuestionamientos... Yo no creo que eso sea negativo, no... Cómo se sientan, digamos, es todo lo contrario.... por lo general con los estudiantes que más problemas hay es con los que no tienen en su casa un relacionamiento de tú a tú horizontalmente... Informante A (Docente) En cuanto a la cultura de Derechos Humanos... bueno, yo lo veo en general bien... existen

“aunque podemos expresarnos en clase en el ámbito de descanso o horas libres por ejemplo en la formación es ofensivo como nos hablan y nos culpa sin antes preguntar y sin tener la oportunidad de defendernos ante las acusaciones y faltarnos el respeto como persona... (E.2 Johanna) Todo el tiempo trato de tener buena comunicación, creo que en su mayoría me han favorecido a la cultura de derechos ya que al estar vinculada a un círculo más social puedo notar como se aplican los derechos, como la igualdad, equidad, etc... (esto no pasa con cierto estudiante por mi procedencia) (E.3 Sofía) Una vez que unos compañeros se pelearon y los echaron y por eso perdieron el derecho a seguir estudiando... (E.5 Roberto) “Al principio me hicieron bullying una vez hicieron un juego de la silla vacía. Esa vez sentí maltrato de parte del psicólogo... en 7° y (¡ los compañeros me molestaban y yo resolví con más violencia... tuve	procuraduría, medios de comunicación... (Personero 1) Entre los estudiantes las interacciones. Eh... pues entre estudiantes... Sí riñas las faltas de respeto. Digamos que en mi institución un gran porcentaje de las riñas y pues de las peleas que sean es por chismes... digamos que es como el gran detonante que nosotros tenemos... el tema de las amenazas virtuales... Entre docentes, estudiantes... un punto fuerte que tiene, pues en las otras sedes ...ya que pues los docentes de la sede.... pues son como un poco más flexibles con los estudiantes. Pero en las sedes... los profesores explican, explican una vez y ya, si usted entendió bien y si no, pues ya perdió. Entre los estudiantes a otros miembros de la comunidad vemos... que los estudiantes, los buscan.... por convivencia.... entre los miembros de la comunidad educativa... pues lo único es el manejo de la problemática... con la rivalidad, en las instituciones... entonces, pues es como la única problemática que he visto. Algo que les quiero recomendar entonces, que pensemos también en la escuela... es la distribución de drogas sí afecta. También para que lo tengan en cuenta cuando hablamos de relaciones con la familia, porque muchos de nuestros alumnos se salen y en la esquina están con el parche, que a veces no es bueno. (Personero 2) Eh, y respecto a lo de la cultura de Derechos Humanos entre los estudiantes, pues a veces que tienen... diferentes problemas entre ellos y es como por falta de comunicación, y lo que te digo, lo que más se observa es que hay veces cuando hay como problemas entre ellos tratan... le dicen cosas que son personales de ellos, problemas con sus familias o cosas así que obviamente los afectan. Entre los docentes y los estudiantes, hay veces que cuando los estudiantes van a presentar como algún trabajo, yo me he dado cuenta que se acercan de forma fea al docente... entonces ya se ha tocado manejar un poco todo esto y esto se hacen las mesas de gobierno que hacemos una cada semana. Entonces... se entrega una hoja a cada estudiante, donde ellos pueden escribir sus sugerencias de cada semana y todo eso. Eh, bueno, con otros. En cada salón nosotros manejamos un Consejo... el alcalde.... Consejo Ambiental, el Consejo de Igualdad, Género, de Salud. Entonces, depende ... del conflicto.... se soluciona el problema... en las mesas de gobierno... sepan cuáles son los problemas, que ellos den su opinión acerca de eso... para escuchar como las dos versiones... (Personero 3) Cuando ocurre algún conflicto o algún problema, Eh... dentro de la institución o por fuera... se le manda al chico que tuvo el conflicto con la otra	casos aislados donde los chicos carecen de esos valores... pero en general los chicos... son respetuosos. Una cosa que yo veo positiva es como los chicos de inclusión... los logran respetar... yo digo que hemos logrado bastante porque esos chicos de una o de otra forma son respetados.... Con los migrantes, sí ha habido de pronto un poco de rechazo, de discriminación, pero digamos que, en un comienzo... en este momento digamos que ya ha mejorado y hay más respeto hacia ellos, además, que los chicos a algunos han demostrado ser muy buenos estudiantes.... ellos aprovechan al máximo lo que en su país no consiguieron... Informante B (Docente) En cuanto a la cultura de Derechos Humanos Pues digamos que en la institución... los conflictos entre estudiantes normales, lo que conlleva la convivencia, entre personas que piensan diferente... Entre profesores... el colegio tiene un ambiente más bien en armonía... Pero que haya una cultura de los derechos humanos, no... yo creo que estamos lejos, estamos muy lejos... puedo no tener problemas con el otro, pero de pronto puedo no reconocer al otro... no reconocer su diferencia... puedo discriminar y eso pasa mucho... Yo he visto y que me ha dolido mucho... cuestiones de género, violencia de género... me parece que está soterrada como que no se le presta mucha atención, pero sí he visto mucha violencia de género... también discriminación, muchísima discriminación, por ejemplo, hacia los chicos venezolanos... la intolerancia, el no comprender que el otro no tiene por qué pensar igual... Ellos llaman arco de curtir, sí que lo
---	--	--

dificultades con algunos profes... al curso lo llamaba “pésimo 1” la situación ha mejorado mucho... el profe XX fomenta la unión en el curso... (E.6 Raúl) ... pues siempre he sentido respeto y buena convivencia no hubo bullying, a mi amiga... la consideró como mi hermana... (E.7 Felipe) Cuando llegue al colegio me hicieron Bullying, lo del PAE ayudó mucho... La relación con los profesores ha sido excelente me ayudaron mucho... como vivimos mi familia y yo, pues como estamos hoy en día ahora es como un lujo para mi... (E.8 Julia) He recibido mucho apoyo emocional de varios profesores como..... en todo... exploración en la vocación. Apoyo en lo académico... también los compañeros... (E.9 Micaela) En 6° me daban calvazos, un día en una clase me hicieron llorar” “La vida no ha sido fácil, en Colombia sufrí de Bullying... (E.10 Darío) me enfrente a tener que pasar por discriminación, por	persona hacer y por decirlo así, una presentación... a todos los cursos... por qué hizo eso y como lo ha solucionado y como también le afectó a él... conflicto dentro de la institución y dentro del entorno familiar también entonces... la cultura del Derecho... es que es complicado porque son bastante unidos los cursos entre sí, pero los cursos tienen rivalidades entre sí, entonces es como... muy complicado. (Personero 4) Es una convivencia buena, aceptable, como cualquier compañero de trabajo, como cualquier amigo o compañero... las relaciones con los directivos son más compleja porque es una relación más que todo profesional, se me viene a la mente profesional y pues meramente educativa. De ahí profesores, donde si uno llega a tener más confianza en llegar a decirle sus problemas, llega a hablarle ... a tomar consejos de ellos porque pues realmente llegan a ser más experimentados... con los demás antes del entorno educativo, ha sido más complicado... a veces que fuera nuestro colegio se centraban ciertos distribuidores de sustancias psicoactivas y pues ya hemos tenido ciertas medidas contra ello, pero siempre genera una mala visión de nuestra educación, de esa institución. (Personero 5) Somos muy unidos, todo el colegio defiende demasiado al débil... Quiero decir que un curso le haga algo a otro curso, el curso más grande los apoya... pero no son para pelear... y pues lo que me gusta es que lo que les dije en la campaña es que siempre buscarán la solución... yo les podía ayudar, pues con la orientadora, los coordinadores hemos hecho eso y ellos siempre están expresando lo que sienten. ¿Qué tal grupito les hace bullying? Vamos y hablamos. ¿Qué pasa? ... me gusta que sean así, que no se dejen solos. Bueno... de vez en cuando hay como cierta discriminación, es un tema que les he hablado demasiado porque los chicos de fundación ya yo los miraba muy diferente, y he escuchado ciertos comentarios que porque no tiene papás... Entre profesores y estudiantes son muy unidos que ya no nos critican... son como otro amigo. Entonces con ellos era mucha confianza. Un tema aparte, no creo que bueno. Si me los permite, los podría contar es con las directivas. Pues ya que este año tenemos un nuevo ... con la verdad, no sé si estoy mal... con el los profesores dicen que es muy machista... he intentado hablar con el ... por cartas así, pero él siempre me ignora... ellos son unidos entre ellos, pero van a hablar, a expresar algo, a las directivas no los escuchan... Yo en reuniones siempre me cambian temas.... ¿Y pues no sé qué dicen ustedes qué me aconsejan? (Personero 6) Hay libre expresión en el colegio... entonces hace unos años el uniforme... bueno, en todo, casi todos los colegios, el uniforme es obligatorio, tienen que	curten por Facebook, lo curten por Instagram y son comentarios fuertes... lo que llaman el cyberbullying... sí hemos tenido casos de intento de suicidio por eso... de hecho también hacia docentes... los chicos se sienten más empoderados detrás de una pantalla... es como que yo puedo escribir lo que sea y quién se va a dar cuenta. Informante C (Docente) en un proyecto, que se llama misión cero... te cuento cuando yo llegué recibí ese colegio con 14 niñas en estado de embarazo, 52 hechos de violencia juvenil, 22 niños de drogadicción... Un panorama complicadísimo... nadie quiera estudiar allá... Y pues nosotros iniciamos los artes y dentro de arte, misión cero... creo que el problema del riesgo escolar es lo que más viola los derechos humanos... aprender a hacer a que los chicos sean dignos y que se hagan respetar como personas es todo un trabajo duro... Y eso nos lleva a nosotros a dos eventos, el año pasado... fuimos entre las 10 mejores experiencias significativas de Colombia... fuimos al foro nacional... recibimos la invitación de los 5 directivos docentes en el País para un conversatorio con el viceministro... La misma acción artística, hace que tú empiece a reflexionar sobre lo político... aquí no dictamos ni religión ni ética, ajá, sino que les damos es filosofía... de primaria a grado once... Eso hace mucha falta esa interacción entre pares... Informante D (Directivo Docente) Hay otros colegios donde todavía siguen las prácticas tradicionales, autoritarias... Donde el maestro es el que tiene poder la palabra y acá en el colegio y con los mismos chicos se ha podido ver que colegio
--	--	--

bullying por ser de Venezuela, algo que realmente me impacto y decaí, quería irme no quería estar en este país. Conocí muchos amigos y amigas increíbles super personas... Cuando llegué en el 2018 a grado 5° fue muy duro y difícil, no tenía tanto conocimiento como los colombianos, el estudio fue algo muy duro, difícil acostumbrarme a esta cultura, se reían por no saber leer y sumar y cosas así, pero me esforcé y aprendí... (E.11 Néstor) “No me recibían en los colegios me decían que no recibían extranjeros... hasta que por fin me recibieron en... llegué en sexto, nunca sufrí xenofobia, en el colegio no, pero con los vecinos sí, me echaban en cara que éramos venezolanos, y decían que para que arrendaban a esos muertos de hambre... cuando ponía música duro, eso molestaba a los vecinos... (E. 12 Marcela) Aquí he conocido gente demasiado linda, que están ahí para mí y yo para ellos, así sean temporales les doy gracias por volver a sacar una sonrisa en mí, puede volver a ser yo una persona alegre... le tengo	llevarlo en nuestro colegio no es así, porque pues hace unos años exactamente hace como dos años.... muchos problemas con el uniforme... entonces el rector decidió no colocarlo como obligatorio... También se ve como las problemáticas de los rumores del lleva trae eso. más que todos son los problemas del colegio... el chisme... en expresión corporal... de hecho, nuestra directora de curso y nosotros tenemos énfasis en expresión corporal, en nuestra técnica, y desde allí abordamos mucho el tema de los conflictos. O sea, buscamos la manera más... sana y más sentimental y tranquila para poder resolver los problemas... fue muy lindo, sí, porque se basó mucho en.... cómo se siente la otra persona cuando hacemos ciertos comentarios. La relación entre los docentes y los estudiantes es muy regular, digamos que, los profesores perdón la palabra y suena grosero, son muy chismosos y se meten mucho en la vida de los estudiantes... las chicas del colegio confunden, bueno, más que todos los lados pequeños, confunden lo que es ser amable con coqueto entonces.... estuvo a punto de sacar al profesor del Colegio. Entre los estudiantes con otros miembros de la Comunidad es muy buena. Digamos que, al exterior de la institución se encuentran como personas que no son como buena influencia para los estudiantes... Hace unos días, pues encontraron a unos chicos consumiendo dentro de la institución y pues fueron expulsados 6 chicos por este caso directamente... (Personero 7) Bueno, y en cultura de derechos... pues entre los estudiantes, pues yo soy de ver muchas cosas negativas pueden dar positivas, pero me gusta enfocarme más en eso porque son las cosas que detallo a nuestra institución. entonces pues lo volví a mencionar ... Ciberbullying o bullying... pues algo bueno que, pues es apoyo entre estudiantes, se ve mucho más en los grados once... entre técnicas y digamos que hay una guerra, pero cuando se necesita, pues nos apoyamos mutuamente. Y pues también la discriminación a personas discapacitadas y migración... Entre pues los docentes y los estudiantes, lo que yo veo en algunos profesores es el abuso de poder, y más en profesores nuevos... también algo bueno que vi frente a los docentes y estudiantes fue el apoyo frente pues a problemas como la hemos visto en el proyecto de vida... en no quedarnos callados y no hacer algo más como suicidios, etcétera... Entre estudiantes y miembros de la Comunidad... son muy groseros, por ejemplo, con las personas de la cafetería, las personas del PAE... debería saludar a esas personas o agradecerles por su trabajo... También, pues lo que me suena es favoritismo entre docentes y estudiantes, porque pues a veces simplemente porque hay una persona,	tiene unas buenas relaciones entre maestros y estudiantes... de cercanía y confianza... muchos chicos que llegan al colegio... dicen... en el otro... colegio, era el coordinador, era el que le hacía bullying y me tocó sacarlo ... me siento contento en el Colegio... mis niños se sienten bien yendo al colegio... También desde el manual de convivencia siento que se hace una apuesta... el manual está orientado desde los lineamientos de la Ley 1620... También desde el proyecto de inclusión... chicos de discapacidad... inmigrantes... respeto por la población indígena... de otras orientaciones sexuales... el respeto hacia todos y que todos... se tienen todos los lineamientos y protocolos ante situaciones de la violación de derechos humanos... ese factor clave era considerar la institución educativa como una pequeña sociedad donde los chicos aprendieran... valores, principios... Informante E (Orientadora Escolar) Otro tema ¿Que yo no sé cómo se ha dado? porque no siento que sea algo del municipio, pero yo sí lo he visto en el en el colegio, y es que hay un respeto... porque el proyecto de educación sexual... está muerto... sin embargo, hay un respeto por un tema de género... grande... sorprende porque yo no he visto que el proyecto se mete en ese tema. Yo no he visto, pero eso es algo que tácitamente, como que ya se sabe que se respeta... yo creo que es desde el directivo tiene una posición muy respetuosa... sobre todo en temas de homosexualidad, transexualidad... aunque te digo en temas de planificación, de derechos, reproductivos, estamos cortos... En cultura y
---	--	--

confianza tres compañeras... sin embargo algunos comentarios, xenofobia... pero los profes... me dieron mucho apoyo emocional.... Pero fui difícil por el nivel aquí es más alto que allá... (E.13 Helena) Proviene de una institución privada de Bogotá "Casi toda mi vida estuve en una institución donde le nivel educativo era ineficiente y obsoleto, limitando mis posibilidades hasta estos últimos meses. (E.14 Nicolas) Sufrió de Bullying, pero hubo una adecuada intervención por parte de la profesora y la orientadora... venia de un colegio privado... fue difícil la adaptación... buena relación con los profesores... (E.15 Santiago)	la favorita, porque es muy inteligente... (Personero 8) De la cultura de Derechos Humanos entre estudiantes lo divide en dos partes, la primaria... un poco más conflictivo entre estudiantes, pues siempre se ve el como el de salón contra salón... Y en bachillerato, siempre, pues en conflicto que se ve es como más de chismes, especialmente en los grados once y décimo es como más unido. Entre docente y estudiante en sí, pues el estudiante siempre quiere como se acerca al docente, como de manera académica, o sea, nota, tarea, nota, sale. Eh, pues muy rara vez son como algunos profesores que se acercan como de manera amigable... Por ejemplo, nosotros tuvimos un conflicto con un profesor que pues hicimos cartas... Entre directivos y estudiantes he visto que este año si se ha aumentado más el decir gracias, muy Buenos días o buenas tardes... Entre miembros de la Comunidad... sobre el padre de familia que agredió a un docente... siempre he dicho que como la educación de un estudiante viene sobre el buen padre... (Personero 9) Hay muchos problemas en este momento casi me ... Ahorita me linchan por un problema de las chaquetas. Entonces estoy la verdad, muy sensible en cuestión de inconvenientes en el colegio... este colegio es una... muchos sentidos... A mí me duele con los chiquitos, mis chiquitos, Eh... tengo una niña de sexto que consume... la mamá, esos tienen problemas familiares... Esta mañana lo que les comentaba los que estaban, tuve un inconveniente con un chiquito... la mamá sufre violencia intrafamiliar y el papá de problemas.... En este momento tenemos un estudiante de grado once que está siendo estudiado por... En la institución tenemos a tres estudiantes de grado séptimo y grado sexto que están en alerta de expulsión... El primero, el más problemático de todos, la mamá se suicidó... el papá lo abandonó, no quiere saber nada de él y dice que fue su peor error... nadie en la familia se quiso hacer cargo, sino el bisabuelo, señor de 80 años, que cada vez que lleva una nota o lo llaman a una citación, es agresivo, le ha partido palos, o sea, ese niño está sufriendo de una forma y lo quieren echar... No, acá no hay proyecto Hermes... En este colegio hay muchos inconvenientes con los docentes tenemos docentes que llevan años y años en la institución... el año pasado denunció a una profesora por maltrato o estudiantil con un niño de segundo le metió una cachetada... Son docentes que han sido entendidos, son docentes que son respetados y son docentes que son muy queridos en la institución. Pero, así como hay unos buenos, hay unos malos... Hace poquito tuvimos el Consejo Directivo en la institución, donde se tocan muchos temas de conflictos, lastimosamente este es un colegio que le	derechos humanos... se da una... Solidaridad... sí, entonces eso me llama la atención, porque yo no veo eso tan claro, no lo he vivido en otros colegios... como un intento a veces de una solidaridad a alguien, que tiene alguna iniciativa de pronto de rodear al que está en dificultad... Yo creo que son estudiantes tranquilos... con dificultades que hay, pero no son tan fuerte, digamos... siempre hay algo... siempre ocurre algo, pero son de diferentes maneras... yo creo que tiene que ver más con el ambiente general del colegio, con la relación con los docentes... en cuanto a los estudiantes aquí todos son con todos, a veces veo muchachos de noveno con los de sexto y como que no hay esa diferenciación tan marcada... acá es como si fueran del mismo paquete... Informante F (Docente) ¿Frente a la Cultura de Derechos Humanos? No, no, porque creo que hace falta muchísimo ese ese... el diferente pensamiento de cada persona y eso también es algo que se debe respetar mucho... cada uno piensa diferente y tiene una posición diferente, pero, Cultura ciudadana... creo que sí hace falta, es algo que se debe fortalecer mucho, hoy en día vemos Bullying, Ciberacoso, acoso. Eh, por cualquier cosa y más que las personas tienen como ciertas debilidades emocionales, siento que es un caso completamente difícil, muy, muy difícil... si hay muchísimas formas de poder hacerlo, charlas, socializaciones, convocatorias, formaciones... el colegio es esa segunda casa, es tu segundo hogar... llegar a un lugar en donde no encontrabas como ese lugar donde te sientas cómodo es muy difícil... los
---	---	--

	falta mucho apoyo de la Secretaría de educación... Mi colegio es un orgullo, pero es muy duro para mí estar en este cargo sin miedo.... la forma de llevar los conflictos en el colegio... (Personero 10)	colegios son el segundo hogar y si es del hogar principal, desde tu casa no puedes trabajar esa cultura, pues sentir que trabajar desde el colegio, sí, pero si el Colegio no la trata, imagínese nada que hacer... lo del proyecto de vida ayudo bastante.. Informante G (Líder Juvenil, exalumna.
--	---	---

Anexo 14

Matriz de vaciado con relación a la pregunta sobre los desafíos y oportunidades para la EDH, en el nivel de educación media de colegios públicos del municipio de Chía.

Objetivo específico 2. Identificar los desafíos y oportunidades de la Educación en Derechos Humanos en la educación media, a partir de las narrativas de los diferentes actores educativos de los colegios públicos, en el contexto del municipio de Chía, Cundinamarca. Pregunta: ¿Describa cuáles son los principales desafíos y oportunidades para la EDH, que permita responder a las necesidades del contexto de los jóvenes del nivel de educación media?		
Estudiantes (historias de vida) y Personeros Estudiantiles Narrativas relevantes		Otros actores educativos Narrativas relevantes
Se debería fomentar otras cosas, como la música, el arte... no se aprovechan los recursos que hay. digamos que buscar ayuda a implementar proyectos como el proyecto Hermes y todo eso. Pues siendo aquí, ya que todos estamos reunidos y somos más abiertos a esas cosas. (E.1 María) Algunos de estos procesos para fortalecer y que favorecen la formación como sujeto de derechos puede ser la promoción de educación en valores, la participación en la vida escolar, la promoción de la diversidad. (E.2 Johanna) Se deberían hacer más actividades para poder expresar las cosas	Bueno, yo pues de acuerdo con las problemáticas que en cada colegio y pues el de un proceso que en el primero es el análisis de cada problemática que se sufren en cada colegio. Y el segundo es espacios seguros, muchas veces se pueden los estudiantes a veces no dicen las cosas por miedo al que puede pasar, en este caso sería brindar espacios seguros. La tercera sería interventoría temprana, porque pues tú te has de cuenta del problema cuando ya es macro... cuando intervienes temprano puedes evitar todo este tipo de inconvenientes. En las instituciones también ya sea públicas y privadas, y en caso de que las anteriores no funcionen, buscar apoyo con estamentos públicos... pues en nuestro caso... se logró la pues un convenio con la Universidad la sabana... con la Universidad Javeriana y con la Universidad Distrital. (Personero 1) Yo... podría tener una propuesta... tuve la	Que haya un plan educativo superior a cuatro años... para retomar las iniciativas de los colegios, un solo proyecto educativo... pero es un tema de la voluntad política, problema, por un lado, económico, porque se necesitan recursos y, por otro lado, administrativo... después del diagnóstico... que se convierta en políticas públicas educativas... requiere recursos.... abrir un espacio con recursos económicos para contratar un trabajador social, para contratar profesores a contra jornada o profesores por horas extras... para tratar montón de temas de sociedades, de garantía de derechos ... La oportunidad en lo local... buscar la manera de hacer unos convenios... ir a las universidades... todas las universidades, toda la oferta... Tendríamos que visitar las públicas... cuáles son las universidades que debemos priorizar... ofrecerle a ese muchacho es acercarnos a ella y tener un plan... hay que hacer un proyecto desde sexto... hay un tema de herramientas emocionales... los pelaos frente al examen del estado... No tienen las herramientas emocionales para afrontar un reto... esas cosas hay que empezar a solucionar... No dimensionan que esto es una oportunidad. Primero es en la especie emocional. También que ellos vinculan el resultado del examen como con una especie de atributo personal... también hay que trabajar un poco el proyecto de vida con las familias... Sí, entre menos, separemos analíticamente los asuntos disciplinarios... aquí es donde está el tema de los proyectos transversales, yo creo que este colegio está ahorita un cierto nivel... Es una mata de oportunidad... trabajos un punto de encuentro, un módulo que sea el punto de encuentro de varias áreas... lenguaje es un espacio curricular donde no hay contenidos... Hay unas cosas básicas que se enseñan, pero eso nunca toma más de dos meses en el año y que se aprenden a veces en el mismo recorrido de la lectura de las Escrituras... si a mí me pintan un negocio, un profesor de sociales, un profesor de ciencias naturales de hacer un trabajo integrado...creo que para sentarnos a hacerlo se necesita tomar unas decisiones que de por ahí... Tomar en serio las semanas de desarrollo institucional... si logramos poner a un lado todo ese poco de burocracia... Podríamos trabajar temas de historia

que uno vive, escuchar a los otros, en todos los espacios... (E.3 Sofía) Se deberían trabajar estos temas en otras asignaturas, para poder expresar nuestras ideas y que podamos hablar de nuestra problemática. (E.4 Natalia) debían trabajar el racismo, en el ámbito escolar, muchos hacen bullying por su color de piel... (E.5 Roberto) La comunicación con algunos profesores debería mejorar. (E.6 Raúl) Continuar formado en derechos humanos, que podamos expresar las cosas que no ha pasado en equipos de confianza. (E.7 Felipe) Cuando recién uno llega es difícil, debería haber más acompañamiento, que lo ayuden a uno a veces uno no sabe porque es tan difícil adaptarse especialmente en el académico. (E.8 Julia)	oportunidad de ir por los colegios, identificar problemáticas y pues desde el puesto en el que estoy me gustaría digamos cómo pedir... ayuda a la administración... porque pues son muchos problemas, digamos se. ¿Necesita una mejor calidad estudiantil? ¿Los docentes, orientadores? Pues también en el tema del expendio de drogas... un apoyo, a lo que me refiero con administraciones, pues también haya como como la presencia de policía, infancia y adolescencia a las salidas de cada institución. Yo sé que esto se hacía, pero digamos la patrulla iba una semana y después ya se iba, sí. Entonces... es como reforzarnos más en las administrativas nosotros hacernos sentir como personeros... las instituciones van a tener problemas todos los días, sí, pero entonces es cómo hacernos sentir... hacer que los jóvenes se hagan más partícipes... nosotros podemos mencionar que la cultura bienes del hogar... pero sí viene un chico y dice no, es que mi mamá se sufre maltrato y mi papá es alcohólico... hacer un seguimiento para que sea que en verdad el niño se está creciendo como es... (Personero 2) Me he dado cuenta de que digamos, en los colegios se han hecho varias estrategias para poder, Eh pues mirar los conflictos y también poder solucionarlos. ¿Entonces ahorita viendo tu caso como como puede ser esto	de Colombia... de los años 70 para acá... lecturas comunes... y a partir de las lecturas, pedimos trabajos comunes... Informante A (Docente) Uno de los desafíos sería organizar una política pública municipal en derechos humanos... hacerlo de manera articulada con las instituciones educativas... hacer un diagnóstico o un estudio sobre las principales problemáticas en derechos humanos de las instituciones... sería con una población más más amplia... Un desafío podría ser, por ejemplo, en el colegio... hacer un proyecto sobre derechos humanos... pero de todos estamos inmersos en ese en ese proyecto, no donde todo se comprometan, donde los directivos, donde la orientadora... la coordinación y los mismos profesores, e incluso... los padres... mejor dicho, toda la comunidad educativa... Una oportunidad sería... reorganizar el currículum, pero basado en los derechos humanos... de pronto sumarnos a las campañas de Derechos Humanos, que el día de los Derechos Humanos se celebra ese día de los derechos Humanos... también trabajar a través de las de las competencias ciudadanas... Sí, entonces se puede, más bien que sea como gradual... y desde el proyecto de vida... Informante B (Docente) Bueno, el primer desafío, es claramente fortalecer los programas que hay a nivel institucional... mayor promoción... otro desafío es que también se debe entender que la educación en derechos humanos no es de un área, que nos corresponde a todos, entonces a mí me parece... que a nivel de la Secretaría de Educación, pues puede haber allí un trabajo muy grande... pensar incluso en una renovación curricular... donde por ejemplo sociales, necesita todo ese campo de la humanidad, de las sociales, de los derechos, necesita un campo más amplio... porque como yo les digo a los estudiantes, bueno, usted puede ser muy buena en matemáticas, puede ser muy buena en química, el día de mañana puede ser ingeniero, peluquero, arquitecto, lo que quiera, pero usted siempre va a ser ciudadano... tiene la responsabilidad, primero de participación democrática... saber cómo defender sus derechos... A nivel municipal creo que es también, por ejemplo, el reconocimiento... de experiencias como la de Hermes que se puedan replicar... incluso mirar la formación ética, porque la ética queda siempre como la Cenicienta... pero si tú te pones a pensar muchos de los problemas del mundo actual, radica en esa falta de formación ética... pudiéramos tener ese espacio de intercambio de experiencias que nos fortalezca... Son tantos frentes los que no tienen que cubrir y a veces uno no sabe si va por buen camino... El proyecto de vida digamos que vincula muchas cosas y para mí es una cuestión fundamental dentro de las instituciones educativas... si los chicos no tienen claro lo del proyecto de vida, no le encuentran sentido a lo que aprenden en el colegio. La educación en derechos humanos tiene una oportunidad muy grande y un Compromiso muy grande a nivel nacional y es recuperar esa confianza, recuperar ese tejido social que ha sido, digamos, tan afectado en este conflicto colombiano... porque es que antes que el
---	--	---

También motivar al desarrollo de aspectos, otras cosas que ayuden a la formación de otros intereses por ejemplo a mí me gustan mucho los bailes... (E.9 Micaela)	posible y que nadie intervenga? Entonces siento aquí, eso es más eh, te deberías más apoyar... en todos me entiendes, pues también... tomar las normas que nosotros tenemos de las otras instituciones y poder aplicarlas acá. (Personero 3)	conocimiento está en las condiciones particulares y las condiciones familiares, entonces esas son unas condiciones mínimas de educabilidad... Incluso se habla mucho de educación para la paz ... cómo está estructurado desde la normatividad la cátedra para la paz... también habla de educación en derechos humanos.... Informante C (Docente)
Que todas las materias deben enseñar lo derechos, que también todas tengan el manual de convivencia, y la Constitución Política (E.10 Darío)	Yo creo que el diálogo, a mayoría de los chicos dicen que tienen derecho a tales cosas, pero no tienen en cuenta lo que tienen que hacer. Entonces yo creo que mediante el diálogo se podría solucionar una gran parte. (Personero 4)	Entonces dejamos cuestiones fundamentales... aún estamos hablando de contenido... empezaron a empoderar a los maestros... es nuestro fuerte... tengo que ser capaz de hacer integración y transversalidad... si nosotros queremos avanzar en modelos educativos... Yo pienso que al estudiante hay que darle lectura porque leyendo aprende... no es solo que mirar estructuras grafológicas... sino que leer implica... análisis... hablar de política... hablar de Ciencias, hablar de matemáticas, hablar de cualquier tema.... Otro pilar es la matemática básica... en todo lo que tenga que ver con muchas cosas... Aplicada la matemática está inmersa en todo... una matemática práctica y al final en una matemática financiera... Otra es el bilingüismo... para el hecho de comunicativo... El arte y la educación física... y entonces dirán, bueno, y dónde quedó la historia y la sociedad social en la lectura... Otro campo es el de la ciencia tecnológico. Y luego si nosotros somos capaces de fortalecer un currículo hasta octavo... En una media real... que realmente lo conecte a un estudio superior... cuando el chico entra noveno... un año exploratorio... Y entonces, bueno, décimo y once en una profundidad máxima... o sea que el chico, cuando sale y va a su carrera, no está tonteando... que tenga ese chico, esa garantía de salir y de entrar a la Universidad... eso implicaría cambiar muchas cosas, reformarlas profundamente...y lo hice basándome en la ley 115... tener las puertas abiertas... a los padres de familia, para los estudiantes, para los maestros... Los desafíos que requiera... la educación... pues es el derecho a la educación... las políticas educativas... hay que transformarlas... la reparación la conciliación y la reconciliación... la deslegitimación de la violencia... la diversidad, nos falta mucho a nosotros trabajar en lo que es la inclusión... y sobre todo el respeto... La formación docente... otro desafío puede ser la participación ciudadana... Las oportunidades... ampliación de la libertad... capacidad de liderazgo femenino... crecimiento económico... transformar la precarización de las instituciones educativas... la mentalidad de pobre y creo que nosotros, por ejemplo, como.
“en ciencias sociales, también con proyectos como el proyecto de vida, también en clase de filosofía, con los compañeros también se aprende mucho.” (E.11 Néstor)	Hoy sería pues, reunir los estudiantes a dar una charla sobre que las problemáticas que tiene cada colegio, igualmente, tener una capacitación entre docentes y directivos sobre... pues creo que ya está haciendo, pero pues fomentarlo más que el manejo como de estudiantes, sobre problemáticas que tiene el colegio y además también a los padres de familia, pues siento que igualmente la educación siempre viene de casa... (Personero 5)	Entonces dejamos cuestiones fundamentales... aún estamos hablando de contenido... empezaron a empoderar a los maestros... es nuestro fuerte... tengo que ser capaz de hacer integración y transversalidad... si nosotros queremos avanzar en modelos educativos... Yo pienso que al estudiante hay que darle lectura porque leyendo aprende... no es solo que mirar estructuras grafológicas... sino que leer implica... análisis... hablar de política... hablar de Ciencias, hablar de matemáticas, hablar de cualquier tema.... Otro pilar es la matemática básica... en todo lo que tenga que ver con muchas cosas... Aplicada la matemática está inmersa en todo... una matemática práctica y al final en una matemática financiera... Otra es el bilingüismo... para el hecho de comunicativo... El arte y la educación física... y entonces dirán, bueno, y dónde quedó la historia y la sociedad social en la lectura... Otro campo es el de la ciencia tecnológico. Y luego si nosotros somos capaces de fortalecer un currículo hasta octavo... En una media real... que realmente lo conecte a un estudio superior... cuando el chico entra noveno... un año exploratorio... Y entonces, bueno, décimo y once en una profundidad máxima... o sea que el chico, cuando sale y va a su carrera, no está tonteando... que tenga ese chico, esa garantía de salir y de entrar a la Universidad... eso implicaría cambiar muchas cosas, reformarlas profundamente...y lo hice basándome en la ley 115... tener las puertas abiertas... a los padres de familia, para los estudiantes, para los maestros... Los desafíos que requiera... la educación... pues es el derecho a la educación... las políticas educativas... hay que transformarlas... la reparación la conciliación y la reconciliación... la deslegitimación de la violencia... la diversidad, nos falta mucho a nosotros trabajar en lo que es la inclusión... y sobre todo el respeto... La formación docente... otro desafío puede ser la participación ciudadana... Las oportunidades... ampliación de la libertad... capacidad de liderazgo femenino... crecimiento económico... transformar la precarización de las instituciones educativas... la mentalidad de pobre y creo que nosotros, por ejemplo, como.
Formar en valores, a veces los estudiantes de grados pequeños se tratan muy duro, (E. 12 Marcela)	Mira, mira las condiciones, hola, pero digamos, yo veo que algunos están muy enfocados, que tiene soluciones, las cuales tal vez y nosotros o algunos no podamos tener. Y pues también siento que deberíamos ser más unidos y empáticos con todo, por ejemplo, realmente, o sea, me sentí en serio, muy frustrada por lo que tú nos contaste, y también porque, digamos, hay	Entonces dejamos cuestiones fundamentales... aún estamos hablando de contenido... empezaron a empoderar a los maestros... es nuestro fuerte... tengo que ser capaz de hacer integración y transversalidad... si nosotros queremos avanzar en modelos educativos... Yo pienso que al estudiante hay que darle lectura porque leyendo aprende... no es solo que mirar estructuras grafológicas... sino que leer implica... análisis... hablar de política... hablar de Ciencias, hablar de matemáticas, hablar de cualquier tema.... Otro pilar es la matemática básica... en todo lo que tenga que ver con muchas cosas... Aplicada la matemática está inmersa en todo... una matemática práctica y al final en una matemática financiera... Otra es el bilingüismo... para el hecho de comunicativo... El arte y la educación física... y entonces dirán, bueno, y dónde quedó la historia y la sociedad social en la lectura... Otro campo es el de la ciencia tecnológico. Y luego si nosotros somos capaces de fortalecer un currículo hasta octavo... En una media real... que realmente lo conecte a un estudio superior... cuando el chico entra noveno... un año exploratorio... Y entonces, bueno, décimo y once en una profundidad máxima... o sea que el chico, cuando sale y va a su carrera, no está tonteando... que tenga ese chico, esa garantía de salir y de entrar a la Universidad... eso implicaría cambiar muchas cosas, reformarlas profundamente...y lo hice basándome en la ley 115... tener las puertas abiertas... a los padres de familia, para los estudiantes, para los maestros... Los desafíos que requiera... la educación... pues es el derecho a la educación... las políticas educativas... hay que transformarlas... la reparación la conciliación y la reconciliación... la deslegitimación de la violencia... la diversidad, nos falta mucho a nosotros trabajar en lo que es la inclusión... y sobre todo el respeto... La formación docente... otro desafío puede ser la participación ciudadana... Las oportunidades... ampliación de la libertad... capacidad de liderazgo femenino... crecimiento económico... transformar la precarización de las instituciones educativas... la mentalidad de pobre y creo que nosotros, por ejemplo, como.
Continuar con el proyecto de vida y deberían empezar desde antes desde pequeños. (E.13 Helena)	Mira, mira las condiciones, hola, pero digamos, yo veo que algunos están muy enfocados, que tiene soluciones, las cuales tal vez y nosotros o algunos no podamos tener. Y pues también siento que deberíamos ser más unidos y empáticos con todo, por ejemplo, realmente, o sea, me sentí en serio, muy frustrada por lo que tú nos contaste, y también porque, digamos, hay	Entonces dejamos cuestiones fundamentales... aún estamos hablando de contenido... empezaron a empoderar a los maestros... es nuestro fuerte... tengo que ser capaz de hacer integración y transversalidad... si nosotros queremos avanzar en modelos educativos... Yo pienso que al estudiante hay que darle lectura porque leyendo aprende... no es solo que mirar estructuras grafológicas... sino que leer implica... análisis... hablar de política... hablar de Ciencias, hablar de matemáticas, hablar de cualquier tema.... Otro pilar es la matemática básica... en todo lo que tenga que ver con muchas cosas... Aplicada la matemática está inmersa en todo... una matemática práctica y al final en una matemática financiera... Otra es el bilingüismo... para el hecho de comunicativo... El arte y la educación física... y entonces dirán, bueno, y dónde quedó la historia y la sociedad social en la lectura... Otro campo es el de la ciencia tecnológico. Y luego si nosotros somos capaces de fortalecer un currículo hasta octavo... En una media real... que realmente lo conecte a un estudio superior... cuando el chico entra noveno... un año exploratorio... Y entonces, bueno, décimo y once en una profundidad máxima... o sea que el chico, cuando sale y va a su carrera, no está tonteando... que tenga ese chico, esa garantía de salir y de entrar a la Universidad... eso implicaría cambiar muchas cosas, reformarlas profundamente...y lo hice basándome en la ley 115... tener las puertas abiertas... a los padres de familia, para los estudiantes, para los maestros... Los desafíos que requiera... la educación... pues es el derecho a la educación... las políticas educativas... hay que transformarlas... la reparación la conciliación y la reconciliación... la deslegitimación de la violencia... la diversidad, nos falta mucho a nosotros trabajar en lo que es la inclusión... y sobre todo el respeto... La formación docente... otro desafío puede ser la participación ciudadana... Las oportunidades... ampliación de la libertad... capacidad de liderazgo femenino... crecimiento económico... transformar la precarización de las instituciones educativas... la mentalidad de pobre y creo que nosotros, por ejemplo, como.
Fomentar mayoritariamente la educación y no otros aspectos irrelevantes	Mira, mira las condiciones, hola, pero digamos, yo veo que algunos están muy enfocados, que tiene soluciones, las cuales tal vez y nosotros o algunos no podamos tener. Y pues también siento que deberíamos ser más unidos y empáticos con todo, por ejemplo, realmente, o sea, me sentí en serio, muy frustrada por lo que tú nos contaste, y también porque, digamos, hay	Entonces dejamos cuestiones fundamentales... aún estamos hablando de contenido... empezaron a empoderar a los maestros... es nuestro fuerte... tengo que ser capaz de hacer integración y transversalidad... si nosotros queremos avanzar en modelos educativos... Yo pienso que al estudiante hay que darle lectura porque leyendo aprende... no es solo que mirar estructuras grafológicas... sino que leer implica... análisis... hablar de política... hablar de Ciencias, hablar de matemáticas, hablar de cualquier tema.... Otro pilar es la matemática básica... en todo lo que tenga que ver con muchas cosas... Aplicada la matemática está inmersa en todo... una matemática práctica y al final en una matemática financiera... Otra es el bilingüismo... para el hecho de comunicativo... El arte y la educación física... y entonces dirán, bueno, y dónde quedó la historia y la sociedad social en la lectura... Otro campo es el de la ciencia tecnológico. Y luego si nosotros somos capaces de fortalecer un currículo hasta octavo... En una media real... que realmente lo conecte a un estudio superior... cuando el chico entra noveno... un año exploratorio... Y entonces, bueno, décimo y once en una profundidad máxima... o sea que el chico, cuando sale y va a su carrera, no está tonteando... que tenga ese chico, esa garantía de salir y de entrar a la Universidad... eso implicaría cambiar muchas cosas, reformarlas profundamente...y lo hice basándome en la ley 115... tener las puertas abiertas... a los padres de familia, para los estudiantes, para los maestros... Los desafíos que requiera... la educación... pues es el derecho a la educación... las políticas educativas... hay que transformarlas... la reparación la conciliación y la reconciliación... la deslegitimación de la violencia... la diversidad, nos falta mucho a nosotros trabajar en lo que es la inclusión... y sobre todo el respeto... La formación docente... otro desafío puede ser la participación ciudadana... Las oportunidades... ampliación de la libertad... capacidad de liderazgo femenino... crecimiento económico... transformar la precarización de las instituciones educativas... la mentalidad de pobre y creo que nosotros, por ejemplo, como.

(uniforme) (E.14 Nicolas) Asesoramiento emocional... frente a problemas como drogadicción... iniciar formación para la vida desde grados más pequeños... (E.15 Santiago)	algunas cosas que, también pasando en mi colegio, tampoco sé cómo solucionarlas. (Personero 6) Pues yo, una pequeña interrupción... también quiero mencionar que somos víctimas de víctimas, porque nuestros papás también fueron víctimas, no da el hecho de que, pues no sean culpables, pero igualmente ellos también son víctimas que era yo, así por cómo fueron criados, no, no reciben esa ayuda... yo diría que debió esta reunión, yo quería, queríamos ser persona, los estudiantiles más unidos... lo voy a decir así. digamos que la... y el... tiene mucha rivalidad y no deberíamos de hacer eso, sino frente a estos casos, digamos que buscar ayuda a implementar proyectos como el proyecto Hermes y todo eso. Pues siendo aquí, ya que todos estamos reunidos y somos más abiertos a esas cosas. (Personero 8) Pues yo puse que se integrará más en los deberes porque si no es concientizar mucho sobre los derechos que tenemos, ¿pero sobre los deberes? pues la verdad, yo no sé mucho... en mi caso, yo no sé mucho sobre los deberes. Es más, lo que yo busco y creo que deberíamos concientizar más eso y más en los niños pequeños, que, si nos damos cuenta, creo que los niños de quinto o sexto vienen mucho más groseros, mucho más problemáticos frente a lo que somos... También	infancia... Otro desafío también es... el trabajo con las familias, poder formarlos a ellos en el conocimiento de estos derechos y en los derechos que tienen sus niños, porque muchas veces lo que ellos hacen es reflejar prácticas con las que ellos mismos fueron formados... en contextos de violencia y de pronto creen que son lo mejor... ellos mismos tienen que darse cuenta que hay nuevas formas de educar y que hay nuevos retos educativos se nuestros niños... Otra mirada hay que reconocer que es una responsabilidad compartida.... que permita...hacer de esa formación a lo largo de toda la escolaridad.... Oportunidades... en la institución tenemos las políticas, yo siento que lo que faltaría es como sentarnos a darle más fuerza a lo que ya existe, o digamos que sí llegamos desde esos mismos proyectos transversales que ya exige la ley... Desde las políticas directivas... qué le queremos dar más fuerza a la formación de derecho a la ciudadana... como unas mallas curriculares desde preescolar... tiene que ser transversal, tendría que hacer preescolar a once y mirar cómo todas las áreas nos articulamos.... Necesitaríamos que todos participen porque si hay solo una persona que dice no... eso es muy difícil de trabajar... Informante E (Orientadora Escolar) Eh, sí, creo que el plan de estudios... en un colegio técnico... que tiene un peso grande en el tiempo... frente... al área de sociales... que tienen una intensidad horaria mínima... por ejemplo, educación artística en temas culturales... tengo 1 hora a la semana y es un tiempo tan cortico... la formación técnica, si adquirido un peso y se ha llevado por otras áreas... otras cosas que son muy importantes en la formación. Yo arrancaría por hacer una revisión a la distribución, la distribución académica... Y en muchos sentidos le digo, o sea, se desconoce, por ejemplo, la parte cultural como un generador, por ejemplo, en procesos cognitivos... Yo creo que tampoco hay una claridad sobre la importancia, porque pueden tener las artes... pues ahí, muy cerquita de lo que sucede con las Humanidades. Deberían dársele un valor más grande y un espacio no es que se solucione... revisado, por ejemplo, primero como convocatorias y cosas que salen... y dotaciones en tecnología hay temas de bilingüismo? Hay muchas... pero programas de artes... de pronto a ello no los he visto, no sé... Sí. Entonces se podría hacer mucha cosa... más que el ser artista o el salir artista, sí me enseñara puede hacer un aporte... sí como a canalizar... Oportunidades de resolver todas... Hay algo que yo creo que le hace falta, que es algo que podría hacer Chía, y lo veo mucho en los estudiantes y en los padres de familia, y pienso que pueda existir también a nivel municipal y es, si estás geográficamente, está súper cerca a Bogotá... podría abrirse más... los estudiantes o las familias que de pronto su mundo está en chía y se queda solamente en Chía... hay herramientas muy cercanas... que no se aprovechan... ejemplo, un evento cultural... acceso a museos.. Informante F (Docente) Los principales desafíos para llegarle a los jóvenes en derechos humanos, yo diría que también es... la iniciativa del
--	---	--

	puedes mencionar ahora mejores rectores y organismos de la institución.... y también puse que las instituciones públicas nos ayudarán más, me refiero a lo que la Secretaría de Educación, lo que es bienestar familiar... de niños problemáticos que nos ayudan... que además del psicólogo en la institución, psicólogos aparte que nos puedan ayudar... urnas de sugerencias para ver... que se puede hacer en los colegios. (Personero 9) Que los enseñen pero que los apliquen. Buscar una forma de aplicación de los derechos de parte de los docentes, como acuérdate que tú tienes derecho a esto, no lo debes vulnerar, sino que no solo sea dame, dame, dame y yo no doy absolutamente nada, sino que también sea como una integración para los estudiantes. (Personero 10)	joven... de querer aprender acerca de los derechos humanos... la motivación... darse la oportunidad de escuchar y también de ser escuchado... tristemente la población juvenil es una comunidad muy difícil de tratar... Por otro, los espacios de participación.... hacen falta muchísimos escenarios en donde fortalezcan este tema.... los derechos fundamentales son algo que se trata, día a día es tu vida cotidiana... porque los derechos lo van a asociar con derecho, entonces van a hacer leyes, van a ser estatutos, van a ser artículos, reglamentos y realmente no, sino que otra vez, para que tú le llegues a una comunidad, debes ponerte los zapatos de esa comunidad... puede ser un escenario artístico, cultural, deportivo, social, político... al gusto de del joven... La Plataforma de Juventud... maneja los colectivos juveniles... donde se ve la variedad de temas y de gustos... Juvenil... el tema de mujeres... de paz y reconciliación... comunidades LGBTIQ+ Y así sucesivamente... Bueno oportunidades... nosotros como municipio de Chía somos el único municipio que maneja el Gobierno Municipal Estudiantil... de las cosas fundamentales que se tratan en el municipio... las convocatorias, las asambleas, nosotros manejamos asambleas provinciales, en donde es apto para toda la población... tenemos la población y la cantidad... para poder generar los proyectos, pero nos hace falta los espacios... alianzas... con las escuelas de formación... las universidades nos brindan... un curso, un diplomado... queremos articular ciertas actividades en las que les valga ese servicio social, siempre y cuando sean participativos... y lo que queremos incrementar en los colegios es... muchísimo la participación... Claro que sí... tenemos el Consejo Municipal de Juventudes... se articula... con plataforma de Juventudes, el Consejo Municipal de Juventud englobando problemáticas de todo... posee grupo étnico de Chía de nuestro resguardo indígena... nosotros podemos presentarnos algún proyecto... como colectivos... mínimo dos personas... yo la presidenta de un colectivo se llama Alianza Juvenil... somos 15... no solamente hay políticos... hay ambientalistas, hay deportistas, hay chicos que les gusta la cultura... pero manejamos mucho también lo social es un colectivo muy amigable... hicimos parte de la Asamblea Provincial... participamos del Concejo Municipal de juventudes... vienen proyectos en Medellín con las 14 comunas... Informante G (Líder Juvenil, exalumna)
--	--	---