

PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICO PEDAGÓGICO
PARA PROFESORES MEDIANTE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR
EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA MEDIA FORTALECIDA DEL
COLEGIO MARSELLA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ



CARLOS ANDRÉS HERRERA URIBE

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE DERECHO
MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
Y DEL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO
ANTE ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2018

PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICO PEDAGÓGICO
PARA PROFESORES MEDIANTE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR
EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA MEDIA FORTALECIDA DEL
COLEGIO MARSELLA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

CARLOS ANDRÉS HERRERA URIBE

Trabajo presentado como requisito para optar el título de magister

Doctora Elsa Bonilla Piratova

Directora de Trabajo de Grado

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE DERECHO

MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Y DEL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

ANTE ORGANISMOS INTERNACIONALES

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2018

Agradecimientos

Este logro ha sido posible gracias a la colaboración y el apoyo de muchas personas especiales, cuya buena disposición aportaron un granito de arena en la realización y culminación de la presente maestría, la cual no habría sido la misma sin ellos, no habría gozado de tantos triunfos, alegrías y satisfacciones. Desde lo más profundo de mi corazón les agradezco a mi familia, y amigos que me acompañaron en este proceso.

Por otro lado, a la Secretaria de Educación de Bogotá por brindarme la oportunidad de estudiar la presente maestría, y a la Universidad Santo Tomás que, a través de sus docentes y en especial a la doctora Elsa Bonilla Piratova me asistieron asertivamente en este proceso formativo y de investigación desde sus conocimientos y experiencias.

A Paulita, que ésta es otra muestra de una meta más por vencer.

Tabla de contenidos

1. Antecedentes del problema	10
1.1. Estado de la cuestión	10
1.2 Descripción del problema	23
1.3 Contexto de la investigación	28
1.4 Formulación del problema.....	30
1.5 Análisis de resultados	32
2. Objetivos.....	40
2.1. General.....	40
2.2. Específicos.....	40
3. Apuesta metodológica	41
3.1.Enfoque metodológico de la investigación.....--	43
3.2. La etnografía educativa.....	44
4. Justificación.....	48
4.1. Marco jurídico.....	49
4.1.1. Referentes jurídicos internacionales.....	49
4.1.2. Referentes jurídicos nacionales.....	53

5. La transversalización como posibilidad curricular para la enseñanza-aprendizaje en y para los derechos humanos.....	60
5.1 Identificación del proyecto.....	80
5.1.1. Equipo Responsable	80
5.1.2. Niveles de aplicación del proyecto.....	81
5.2.3 Objetivo.....	81
5.2.3.1 General.....	81
5.2.3.2 Específicos.....	82
5.2.4 Diagnóstico institucional.....	82
5.3 Presentación del núcleo a intervenir.....	83
5.3.1. Caracterización de la educación media en Colombia.....	83
5.4 La educación media fortalecida	85
5.4.1 Antecedentes de la educación media fortalecida.....	85
6. Fundamentos: axiológicos, filosóficos, pedagógicos psicológicos jurídico - políticos	
Metodología pedagógica propuesta.....	95
6.1 Aprendizaje basado en problemas.....	95
6.2 Modelo pedagógico desde la mirada humanista y el ABP.....	98

6.2.1. Actores, roles y perfiles.....	99
6.2.1.1 Actores.....	99
6.2.1.1.1. El Profesor.....	99
6.2.1.1.2. Los Directivos	101
6.2.1.1.3. La familia	102
6.2.1.1.4. El Estudiante.....	103
Conclusiones.....	104

Resumen

La educación en derechos humanos siempre ha estado relegada a la difusión de conceptos abstractos que no tienen ningún significado real y vivencial en la escuela, a menos que tenga influencia tanto en profesores como estudiantes a reflexionar sobre ellos, estableciendo un vínculo directo entre los derechos humanos y su vida.

El contexto social en el que crecemos, nos formamos y vivimos condiciona indudablemente nuestra visión del mundo; sin importar cuál sea nuestra identidad, y sin empatía ni reflexión alguna, podemos fácilmente olvidar que todas las personas deberían nacer libres e iguales en dignidad y para disfrutar plenamente de los derechos humanos. El aprendizaje y enseñanza de los derechos humanos basada en aprendizaje, basado en problemas (ABP) intenta trasladar estos conceptos abstractos a la realidad y permitir que las personas puedan darles un significado en sus propias vidas y conectar así su experiencia con las dificultades que sufren otras personas.

En el presente trabajo se pretende comprometer y animar a los profesores del colegio Marsella IED de la educación media fortalecida, a ser elementos activos en la comprensión de los derechos humanos, brindando herramientas a los estudiantes desde la transversalidad curricular en un proceso de autorreflexión crítica de su diario vivir.

La educación en derechos humanos, a través de sus diferentes métodos y técnicas, fomenta la reflexión sobre las creencias y formas de actuar adquiridas a lo largo de la vida. No se limita a sensibilizar a las personas sobre los problemas de derechos humanos, aunque desde luego éste es un trabajo muy valioso, sino que exige a los individuos implicados que cuestionen sus propias actitudes y, si es necesario, modifiquen su comportamiento.

La educación en derechos humanos propuesta, es dirigida tanto al profesor como al estudiante, fortaleciendo al uno a cuestionar su rol y reformar, si es necesario, sus prácticas en el proceso educativo y confiriendo al otro un nuevo poder a través del conocimiento. La educación en derechos humanos ofrece la posibilidad de cuestionar, debatir y analizar de un modo seguro opiniones e ideas profundamente enraizadas, y brinda la oportunidad de trabajar sobre los valores individuales, locales y globales.

Palabras claves

Transversalidad curricular, educación en derechos humanos, media fortalecida

Abstract

Human rights education has always been relegated to the dissemination of abstract concepts that have no experiential school, and real meaning unless you have influence both in teachers and students to reflect on them, establishing a direct link between human rights and their lives.

The social context in which we grow, we are and live conditions undoubtedly our vision of the world; regardless of which is our identity, and without empathy or a reflection, we can easily forget that all people should be born free and equal in dignity and to fully enjoy human rights. The learning and teaching of human rights problems (ABP)-based learning-based attempts to translate these abstract concepts into reality and allow people to give them a meaning in their own lives and connect so your experience with the difficulties faced by others.

The present work intends to engage and encourage FDI Marseille School of education teachers strengthened media, to be active elements in the understanding of human rights, providing tools to students from transversality curriculum in a process of critical self-reflection of everyday living.

Education in human rights, through its different methods and techniques, encouraging reflection on the beliefs and ways of acting acquired throughout life. Not limited to educate

people about the problems of human rights, although this is certainly a very valuable work, but requires the individuals involved that will challenge their own attitudes, and if necessary, modify their behavior.

The proposed human rights education, is directed both teacher and student, empowering one to question their role and reform, if necessary, their practices in the educational process and giving the other a new power through knowledge. Human rights education offers the possibility to question, discuss and analyze opinions and ideas deeply rooted in a safe way, and provides the opportunity to work on individual, local and global values.

Keywords

Cross-cultural curricular, human rights education, media strengthened

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado de la Maestría en defensa de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario ante organismos nacionales e internacionales, tiene como propósito generar el fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos mediante una propuesta de intervención educativa en el colegio Marsella IED que genere un mejoramiento de la practica pedagógica de los profesores, en términos de transversalidad curricular para la educación media fortalecida.

En consonancia con lo señalado es preciso comprender la media fortalecida como una estrategia implementada desde la política pública de la Secretaria de Educación de Bogotá, la cual busca la vinculación de los estudiantes, desde el colegio para el ingreso a la educación superior en carreras técnicas, tecnológicas y profesionales; cuenta con la participación, cada día mayor, de universidades, directivas docentes y docentes responsables que comprenden la importancia de implementar dicha estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa mediante el ingreso de estudiantes de las instituciones públicas a los centros universitarios .

Para el presente trabajo la educación tiene como función esencial, la formación de personas y ciudadanos autónomos, conscientes y consecuentes de sus derechos y deberes, con una concepción crítica y real de la vida, actores de su contexto social, cultural, económico, político; seres humanos sensibles y solidarios con sus semejantes, con pleno desarrollo de su potencial creativo, todo esto de acuerdo a los valores que se pretenden de un ciudadano formado para una sociedad democrática. Anteponiendo esta concepción de educación, se presenta en este trabajo una serie de consideraciones para visualizar la situación de la educación en y para los derechos humanos de los profesores en el sistema educativo; así como una aproximación a las consideraciones básicas sobre el papel de éstos y sus acciones en la práctica pedagógica, orientadas al desarrollo de una educación en derechos humanos que sea vivencial

y que vaya más allá de los procesos de enseñanza de lo jurídico, que en esencia tienen importancia en un mundo regido por las leyes, y se avance a una concepción donde lo pedagógico lo cual permite su interiorización, siendo este uno de los fines últimos de la educación.

Cabe señalar que este trabajo se presenta desde la perspectiva del mejoramiento permanente donde se trae a colación una serie de inquietudes que plantean la continuación de un dialogo, con un llamado a que se revise las formas de cómo los profesores y las instituciones educativas ven la forma de generar estilos de aprendizaje centrados en la educación en derechos humanos.

El documento se estructura a partir de las preguntas y los objetivos de investigación, en el primer apartado se hace referencia a los antecedentes del problema, y a elementos relevantes para la investigación, mostrándonos un recorrido histórico de la educación en derechos humanos, y como la transversalidad curricular puede permear dicho proceso.

El segundo de los capítulos configura todo lo concerniente a los debates que se han dado en torno a la transversalidad curricular y como esta puede fortalecer los procesos en las instituciones educativas

Por ultimo en el tercer capítulo se encuentran los elementos de descripción de la propuesta dando un fuerte énfasis en elementos tales como los fundamentos axiológicos, filosóficos y pedagógicos, que dan pie a la elaboración de la misma, terminando con las conclusiones que la presente investigación arroja.

Capítulo 1: Proemio a propósito de un problema de investigación en derechos humanos desde la perspectiva de la transversalidad curricular

Antecedentes del problema

1.1 Estado de la cuestión

El presente apartado tiene como propósito dar cuenta de lo que se ha investigado en los últimos 20 años sobre propuestas pedagógicas para la Educación en Derechos Humanos, entendiendo que éstas son un eje transversal en la práctica de los profesores y un punto de conexión del aprendizaje, de ahí que, este eje temático servirá como elemento central de la investigación que se plantea. Un elemento que es importante analizar para comprender la cuestión del problema tiene que ver con la transversalidad curricular, la cual constituye una parte importante en la educación por su carácter innovador en los procesos de aprendizaje, es así que, diversos autores se han dado a la tarea de analizar cómo desde la transversalidad se han creado proyectos pedagógicos encaminados a fortalecer la educación en Derechos Humanos y otros contenidos relacionados con éstos.

Un ejemplo claro de ello, se presenta en la tesis de Truvilla (1998), donde puede evidenciarse, a través de una metodología de análisis documental, cómo se plantean algunas reformas educativas en Quebec, Argentina y Chile, que han sido de gran relevancia para la inclusión de la discusión en torno a la transversalidad educativa. Para Truvilla, la transversalidad se ha convertido en una herramienta fundamental ya que reivindica la dimensión social, ética y moral de la escuela, y además plantea el aprendizaje de contenidos teóricos y conceptuales, a la par de la enseñanza para la vida; de la misma manera, nos indica que el hablar de transversalidad

en la educación a pesar de que no es algo nuevo, sí se refiere a nuevos valores que buscan ser incluidos a través de un proceso cultural, como ocurre en el caso de la educación en Derechos Humanos. Finalmente, el autor concluye que la educación moral, al ser el principal objetivo de la transversalidad en toda práctica educativa moderna, no debe centrarse únicamente en los Derechos Humanos, sino que esta debe encontrar un contexto de desarrollo pleno, que permita a los estudiantes hacer parte de la discusión y el debate.

Desde otra perspectiva, Tunjano (2014) pretende examinar la responsabilidad de las diferentes instituciones encargadas de la formación de los individuos tales como, la escuela, la sociedad y la familia, este análisis es importante para la autora ya que plantea la necesidad de promover dentro de la política pública una educación más enfocada en los Derechos Humanos, de tal manera que ésta permita formar una conciencia de aprendizaje para la vida; la autora concluye que la escuela debe preocuparse más por enseñar valores asociados a los problemas que aquejan a la sociedad, como son: la intolerancia, la cultura de la violencia, el alcoholismo, la pobreza, la falta de oportunidades y la educación sin valores, entre otros, a través de una pedagogía pública social.

Por su parte, López de Cordero (2011), propone determinar el papel de los contenidos orientados a fortalecer las competencias para la educación en Derechos Humanos que se vivencian en la escuela, con relación a la formación de comportamientos de convivencia ciudadana que ocurren dentro y fuera del aula. Bajo una metodología de observación no participante, la autora reflexiona acerca de la materia “Educación para la Ciudadanía y en Derechos Humanos” impartida en dos instituciones educativas de nivel medio, concluyendo que

las materias enfocadas en los Derechos Humanos, suponen una cultura de crecimiento social que rodea a toda la institución.

Ahora bien, Quiroga (2010) en su artículo, *la transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED*, busca demostrar una serie de aspectos generales que, bajo su criterio, permiten el surgimiento de varios y estrechos puntos de contacto entre la transversalidad, el currículo, los proyectos y la participación de la comunidad académica; en este sentido, muestra cómo los proyectos pedagógicos co-existen con las demás materias, de manera que los contenidos que se desarrollan van más allá de las horas de clase, con el objetivo de fortalecer los contenidos abordados. A modo de conclusión, la autora resalta la importancia de los proyectos pedagógicos como herramientas para generar y estimular el diálogo de saberes entre los estudiantes y la comunidad acerca de problemáticas sociales que van más allá de los contenidos programados en el curso. También subraya que la presencia de la transversalidad en el currículo supone grandes retos y va a depender de las acciones que se lleven a cabo desde la política pública, ya que se deben brindar herramientas de apoyo y espacios de discusión que fortalezcan los contenidos en Educación en Derechos Humanos para los estudiantes, hace énfasis en que se debe apoyar a las instituciones educativas, a través del fortalecimiento de su autonomía, para crear espacios de discusión y crecimiento social.

Según Ferrini (1997), cuando hablamos de transversalidad, debemos referirnos a una herramienta que permite el encuentro de diferentes espacios relacionados con la Educación en Derechos Humanos, esto son:

la dimensión humanística, el abordaje de situaciones socialmente problemáticas, la dimensión intencional, el desarrollo integral de la persona, una educación fundamentada en valores, el

fortalecimiento de la identidad, el fortalecimiento de la relación de la escuela con la sociedad y la evolución de los paradigmas de la escuela (pág. 43)

En el análisis de estos espacios en la transversalidad curricular, la autora concluye que la transversalidad es la herramienta más adecuada para incluir contenidos de Educación en Derechos Humanos.

Finalmente, vale la pena mencionar que el Ministerio de Educación Nacional desarrolló el Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos: Eduderechos, una cartilla destinada a dar un tratamiento adecuado a la inclusión de contenidos relacionados con los Derechos Humanos en la formación educativa, todo esto bajo un enfoque transversal, a partir del cual el Gobierno Nacional pudiera dar las directrices para una educación enfocada en el respeto de los Derechos Humanos, la vida, la paz, la democracia, la convivencia, la tolerancia y la libertad.

Es así como los trabajos mencionados como parte de este estado de la cuestión enfocado en la transversalidad y educación en derechos humanos, corroboran la importancia y la utilidad de ésta en la inclusión de contenidos relacionados con la Educación en Derechos Humanos, reforzando entonces la idea de que pensar en la transversalidad como un medio para tratar temáticas que profundicen la importancia de interiorizar en los estudiantes los Derechos Humanos es acertado siendo esta una actividad provechosa tanto para los profesores como para los estudiantes en espacios dentro y fuera del aula.

bien, la siguiente categoría por analizar se relaciona específicamente con la Educación en Derechos Humanos; en el proceso de revisión, fue posible evidenciar un sinnúmero de aportes acerca de la relevancia de los Derechos Humanos en la formación de los jóvenes.

Una de las instituciones que se ha ocupado por poner sobre la mesa de discusión, los aspectos más relevantes que se deben tener en cuenta al hablar de este tipo de educación es la UNESCO. En la cartilla del 2018 titulada *Un enfoque de la educación para todos basado en los Derechos Humanos*, se hace una reflexión acerca de las prácticas educativas con enfoque en Derechos Humanos y, además, se proponen unas directrices para que las instituciones educativas implementen en el desarrollo de sus contenidos temáticos los valores sociales, empezando por los Derechos Humanos.

En el seminario *Investigación y Educación en Derechos Humanos* desarrollado en Chile (Ponce, Villaroel & Benitez, González , 2016), dieron a conocer el desarrollo, las falencias y los desafíos a los que se enfrenta la educación respecto a los Derechos Humanos; en este trabajo los autores concluyen que la educación enfocada en los Derechos Humanos es un recurso valioso para fomentar el conocimiento propio del país, pues permite explorar temáticas relacionadas con la historia y la convivencia ciudadana en general, reconociendo en la Educación en Derechos Humanos la herramienta que permite enfocarse hacia medidas que fortalezcan la cultura ciudadana.

En el artículo *La importancia de la educación en los Derechos Humanos: Especial referencia a América Latina* (Beltran, 2012), se ahonda especialmente en la responsabilidad que tiene el Estado de formar ciudadanos capacitados en Educación en Derechos Humanos y valores sociales. Según el autor, no se le puede entregar la responsabilidad únicamente a las instituciones

educativas ya que el Estado es el principal responsable de garantizar una educación de calidad y en el ejercicio mismo de su deber es que se evidencia su cumplimiento ante la Educación en Derechos Humanos de su población, concluyendo así que un Gobierno que no contemple en su sistema educativo este tipo de educación, es enemigo de su propia existencia.

En el artículo *La educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad* (Argüello, 2012), se busca definir la perspectiva ética de la alteridad en la educación en Derechos Humanos a partir de cinco tesis fundadas en la historia de vida del humanista germano–mexicano Rodolfo Stavenhagen, así mismo, se caracterizan los actores sociales que intervienen en la educación y que deben responsabilizarse del enfoque en Educación en Derechos Humanos. A modo de conclusión, se afirma que la educación debe enfocarse en los Derechos Humanos casi de manera inherente, ya no se puede hablar de educación sin valores sociales; aun así, las instituciones educativas tampoco pueden centrarse en la enseñanza de los Derechos Humanos como ámbito jurídico, pues esto no permitiría hacer de ese conjunto de derechos un elemento vivencial.

Bajo un enfoque político, Espinel (2013), en su artículo para la Revista Colombiana de Educación titulado, *Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica*, propone una mirada crítica ante las políticas que se han desarrollado en busca de una educación en Derechos Humanos. En efecto, para Espinel, la perspectiva política dentro de la educación en Derechos Humanos es infame y no corresponde a los objetivos generales que buscan las organizaciones que promueven precisamente dichas instituciones.

Por último, en el artículo *Educación en Derechos Humanos y educación social* (Pérez S. G., 2000), se hace una consideración importante acerca de cómo a la educación en Derechos

Humanos, no se le ha dado la importancia necesaria en la sociedad actual, es más, muchas veces se le da por sentado y no se promueven verdaderas iniciativas que consoliden los propósitos de dicha educación, la discusión en torno a este aspecto se ha ido consolidando como un tema que se puede abordar desde distintas perspectivas y que puede enriquecer los valores de una sociedad.

Como una última reflexión acerca de los trabajos citados en torno a la educación en Derechos Humanos, se puede afirmar que el sistema educativo debe considerar los Derechos Humanos como eje de gran importancia en la formación de los estudiantes ya que puede considerarse en sí misma un derecho que el Estado debe garantizar y los profesores deben ejercer en sus espacios de clase, es importante que los estudiantes conozcan sus derechos y los de los demás, de manera que se incentive en ellos el desarrollo de diferentes valores humanos y se les haga ver la importancia que éstos tienen en el desarrollo armónico de la sociedad.

El último elemento de análisis, se enfoca en reconocer los aportes investigativos que se han centrado en el papel del profesor en el aprendizaje de los Derechos Humanos en la escuela. Estos aportes van a permitir evaluar la relevancia que tiene la pedagogía y los métodos para llevar a cabo una Educación en Derechos Humanos. Desde esta perspectiva, se desarrolló en 2011 el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, del cual se recogen las principales conclusiones en el documento *El papel de los profesores en la educación en Derechos Humanos. Orientaciones y recursos sugeridos en el decenio de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004)* (Ugarte, Artal & Naval, Durán , 2011), en este documento se resalta que el compromiso por parte de los profesores es fundamental y por lo tanto, las instituciones internacionales deben ayudarlos a desarrollar una metodología adecuada e innovadora para darle tratamiento a la Educación en Derechos Humanos en el aula.

La ONU (2004), también elaboró el documento *La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, es una guía de actividades prácticas que se pueden llevar a cabo en los niveles primario y secundario de educación, dichas actividades van acompañadas de recomendaciones para los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos, además incentiva a los profesores a vivir una cultura de educación en Derechos Humanos dentro y fuera del aula, concluyendo que la tarea primordial de los profesores es la de brindar los medios necesarios para que los estudiantes defiendan sus propios Derechos Humanos y los de los demás.

En este mismo sentido, María Mujica, en su documento *Práctica profesor y educación en Derechos Humanos*, se da a la tarea de reafirmar que se debe creer en el papel y las potencialidades de los profesores, especialmente si se piensa que las prácticas de éstos, se enfocan cada vez más en prácticas en educación en Derechos Humanos y democracia, en donde la creatividad es una característica clave en el desarrollo de una metodología dentro del aula y solo los profesores formados con compromiso, pueden llevar a cabo una actividad de aprendizaje significativo.

Bajo el mismo precepto, en la investigación denominada *La práctica educativa de Derechos Humanos en educación primaria*, (Torquemada, 2007), se propone una reflexión en torno a la educación que se imparte en los primeros años de escolaridad, lo que corresponde a la educación básica primaria, a la autora le preocupa especialmente la infancia, ya que plantea que la sociedad es un reflejo de la falta de educación en Derechos Humanos y que además parece ir en contra de los principios que la rigen, prueba de ello es que muchas situaciones, cada vez más frecuentes, delatan la falta de compromiso social y la corrupción en la sociedad, por lo tanto,

concluye que los profesores deben saber orientar sus observaciones en torno a esta problemática y estimular a sus estudiantes para que desde niños se comprometan con el mejoramiento de la sociedad.

La misma preocupación expresa el MEN (2012) al diseñar la evaluación de competencias de los profesores como Profesores Orientadores, en el marco de una educación para la prosperidad, esta fue creada con el propósito de incentivar en los profesores el fortalecimiento del sistema educativo a través de iniciativas innovadoras que estimulen la competitividad, impactando la calidad de vida de los ciudadanos, para el MEN, el ideal de la educación para la paz se puede lograr a través de una educación fortalecida en los Derechos Humanos y, a modo de conclusión, analiza y evalúa aquellas competencias que debe tener un profesor para alcanzar dicho objetivo.

Finalmente, en *Principios pedagógicos-didácticos de la educación en Derechos Humanos*, (Magendzo, 2005), se propone una serie de acercamientos teóricos que los profesores deben tener en cuenta para el desarrollo de la metodología en el aula de clase, el autor enumera los siguientes principios pedagógicos-didácticos: principio de integración, principio de recurrencia, principio de coherencia, principio de la vida cotidiana, principio de la construcción colectiva del conocimiento y principio de apropiación; el autor expone que los anteriores, son aproximaciones pedagógicas que quedan a consideración de los profesores y solo representan una pequeña muestra de todos los métodos que son válidos en la enseñanza de los Derechos Humanos en el aula.

Como se pudo evidenciar en los trabajos citados, el profesor es fundamental a la hora de desarrollar en los estudiantes un sentido de pertenencia y de compromiso con el aprendizaje de

los Derechos Humanos, también es importante resaltar que el profesor es visto actualmente como una figura de acompañamiento amigable, en la cual el estudiante se puede apoyar para la conducción de su crecimiento personal, por lo tanto, el papel que cumplen los profesores en la enseñanza de Educación en Derechos Humanos es clave y se potencia de acuerdo con la cercanía que desarrolle con sus estudiantes, sin perder su figura de autoridad.

Por consiguiente tenemos que la formación en Educación en Derechos Humanos conlleva el darle una mirada mucho más plural a la figura del estudiante como sujeto, es decir, no se trata de reducirlo desde una teoría o desde un corpus analítico, se trata de pensar y de reflexionar sobre su formación, de qué manera urge que haya una intención expedita y clara de mantener una formación constante hacia la educación en Derechos Humanos en los estudiantes porque sólo de esta manera se garantizará que la educación cumpla con su propósito esencial, formar sujetos para la vida, brindándoles herramientas y desarrollando competencias que les permitan utilizar conocimientos específicos en pro de su comunidad.

También ha quedado claro que la transversalidad curricular es una condición necesaria para que se puedan superar los antagonismos que la formación tradicional ha dejado como herencia en la escuela, y que la interrelación curricular permite que exista la construcción y consolidación de aprendizajes significativos a partir de la formulación de núcleos problémicos o ejes de análisis, es allí donde la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos resulta fundamental, porque implica pensar desde cada disciplina, desde cada conocimiento particular, la forma de contribuir en el proyecto pedagógico de formar individuos en su calidad de sujetos sociales, que piensen primero en su humanidad, que sepan relacionarse con los demás y

organizarse para participar activamente en la sociedad siempre pensando en beneficio de los suyos y de su comunidad.

En este asunto de la Educación en Derechos Humanos, temas como la integración comunitaria y la participación social son claves, ya que como se evidenció, todo conocimiento tiene una proyección social, esto lo dice claramente el paradigma lingüístico al hablar de la comunicación y del lenguaje como hechos eminentemente sociales. Los Derechos Humanos son los códigos con los cuales una sociedad comienza a comunicarse, a cohesionarse, a establecer entre sus individuos relaciones de sentido que los convierten a ellos en sujetos y en ciudadanos dentro de un Estado legítimamente constituido y, es así que, cuando se habla de Educación en Derechos Humanos también se habla de la capacidad que tiene el Estado de garantizarle unas mínimas condiciones de vida a los ciudadanos.

Este escenario plantea el surgimiento de una crisis, en la medida en que la escuela debe desplegar toda su capacidad para garantizarle a la ciudadanía el conocimiento de sus derechos y deberes, así como la forma más adecuada de exigir que éstos se respeten ante cualquier amenaza de ser vulnerados, es decir, volverlos letra viva. Lo anterior, supone desarrollar un conocimiento en temas legislativos, que implica grandes esfuerzos y dificultad tanto para profesores como para estudiantes, y en cuyo proceso de aprendizaje se corre el riesgo de dejar de lado el hecho de que los Derechos Humanos deben ser, antes que nada, una forma de vida, aplicable a la cotidianidad en la medida en que los estudiantes establezcan códigos y símbolos en sus relaciones interpersonales que los hagan sujetos capaces de solucionar conflictos, de desenvolverse en los ásperos contextos de la realidad, de desarrollar hábitos y prácticas responsables que cada día puedan hacerlos más competitivos, sujetos más sociales para los cuales, los principios de la vida

y del humanismo encuentren puntos de tensión pero, en cuyas luchas, siempre el saldo sea favorable para el ser humano, en donde este sea la respuesta a cada encrucijada, se eduque y construyan los diferentes sistemas sociales en su nombre.

En la actualidad se está produciendo un profundo cambio social que inquieta de manera directa a las instituciones escolares; dicho cambio tiene que ver con elementos como la globalización, que no solo encierra elementos económicos sino también culturales, el viraje hacia economías fundamentadas en el conocimiento, adecuaciones a la debida atención educativa enfocándose en la diversidad de capacidades e intereses de los estudiantes, la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otras, que exigen cada vez más otras respuestas educativas y demuestran que las necesidades y demandas formativas del profesorado han cambiado.

Con este panorama, se observa cómo la formación del profesor en Colombia ha sido centro de discusión debido a una serie de problemas que se suscitan en la esfera educativa y que se encuentran más allá de un análisis meramente conceptual, esto quiere decir que no se trata de hallar en el discurso de formación docente problemas de carácter estructural en relación con su ejecución, o de cómo evaluar su efectividad, entre otros, sino, más bien, en plantearse estrategias que enriquezcan el quehacer del profesor en todo sentido

Como consecuencia de lo anterior, en los últimos años se ha observado que el papel del profesor ha experimentado difíciles cambios que lo han llevado a asumir mayores responsabilidades, pues tuvo que dejar de ser un simple transmisor de conocimientos de una determinada asignatura para convertirse en agente trascendental de la formación integral de los estudiantes.

Estas nuevas demandas educativas requieren cambios sustanciales en el perfil y rol del profesorado, lo que quiere decir que se necesitan nuevos enfoques en la formación pregradual y postgradual, teniendo como objetivo conseguir que los profesores desarrollen al máximo sus capacidades.

Se debe tener siempre presente que el profesorado conforma el pilar básico para conseguir una educación de calidad, y solo con su adecuada y oportuna formación se podrán satisfacer las demandas y necesidades sociales. El perfil del profesor será el de una persona con la capacidad de combinar conocimientos científicos con conocimientos didácticos, capaz de valerse de recursos para transformar conocimientos en elementos de aprendizaje, pero lo más importante con conciencia social para preparar y enseñar en valores democráticos, formar ciudadanos fundamentalmente críticos, de tal forma que se evidencie su capacidad de incorporar el entorno cotidiano de los estudiantes como parte activa del territorio educativo.

La anterior revisión bibliográfica muestra como los Derechos Humanos están presentes en la escuela, pero en especial en todos los contextos que tocan tanto a profesores como a estudiantes, también ha permitido comprobar que se puede trabajar desde y para la enseñanza-aprendizaje en Derechos Humanos en el contexto escolar, siendo el currículo la herramienta que logra evidenciar más claramente el estudio de este tema, tanto desde la reflexión social como desde el campo jurídico, y así evaluar y realizar posibles cambios en la estructura del proceso formativo.

En la revisión bibliográfica realizada se observó que la propuesta de trabajar la educación en Derechos Humanos se ha centrado en las materias de ciencias sociales, no se ha generado un planteamiento holístico que no se quede en pequeñas actividades o clases de uno o dos espacios

académicos, sino que forme parte de un proceso educativo integral que no pierda de vista el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que refleje elementos tales como el carácter y los hábitos de profesores y estudiantes en todos sus entornos. Todo esto siempre desde la transversalidad curricular, ya que es con este elemento que tanto profesores como estudiantes experimentarán y comprobarán que los Derechos Humanos son un elemento vivo que interactúa en todos los espacios de nuestra sociedad.

Para concluir el presente apartado es bueno recalcar que en todos los elementos de la investigación bibliográfica se llega en unísono a un aspecto: la enseñanza-aprendizaje en Derechos Humanos no puede ser considerada como un simple cúmulo de leyes o mandatos gubernamentales que tenderán a olvidarse con facilidad, sino que deben ser parte de cada individuo por el simple hecho de ser humanos, y conducir a la construcción de un espíritu solidario común para que en realidad estos derechos sean parte de nuestra vida.

1.2 Descripción del problema

En toda sociedad, la educación es la base de su estructura ya que el acceso a esta, es un instrumento importante no solo para la protección de los niños y jóvenes, sino también para la comunidad en general, debido a que ayuda a proveer diferentes tipos de amparos tanto a nivel cognitivo, psicológico como físico, tal como lo describe Infante:

“La protección psicosocial se ofrece a través de la autoexpresión, la expansión de las redes sociales y el acceso a rutinas regulares, al disponer a los niños y miembros de la comunidad el papel social de aprendices, la educación les suministra un sentido de pertenencia y de valor” (2013, p.56).

En un contexto de posconflicto como el nuestro, la educación cumple con el papel de tránsito al acceso de información a los cambios a los que se está enfrentando la sociedad y la manera en la que los jóvenes pueden participar en estos, se habla entonces de que la educación se convierte en un tipo de protección cognitiva, psicológica y física que da a los nuevos ciudadanos la capacidad de ser partes valiosas y activas de su sociedad.

La Educación en Derechos Humanos les garantiza a las personas llevar una vida digna y en condiciones iguales frente a los demás, sin distinción alguna (étnica, sexual, religiosa, etc.). Para que esto adquiera carácter de garantía, es indispensable que todos los seres humanos conozcan, respeten y no vulneren los derechos humanos, de esta manera se reconoce el valor propio en el de los demás y en la sociedad, logrando de esta manera tejer relaciones sociales armónicas.

Teniendo en cuenta que la educación es clave para el desarrollo de una persona dentro de la sociedad, Paulo Freire hizo una invitación especial a formar en Derechos Humanos como deber ser fundamental, pues este modelo educativo está enfocado en superar las injusticias cometidas contra las personas sin tierra, sin agua, sin un techo donde vivir, sin empleo, sin justicia, etc., a esto le llamó la pedagogía del oprimido, mientras que denominó pedagogía de la esperanza, a un sentimiento de esperanza movilizadora que logra generar sentidos y motivaciones capaces de cambiar las condiciones históricas de desigualdad, se trata de partir de los sueños, la esperanza, y la sensación de querer hacer algo por los demás que son características inherentes a los seres humanos, para transformar la realidad. (Freire, 1970, p. 142)

En el caso particular de Colombia, la enseñanza de los Derechos Humanos, es una de las vías más efectivas para coadyuvar en la reducción de algunos problemas sociales como la

desigualdad, el mal servicio de salud, el desplazamiento forzado, etc., sin embargo, no solo basta con los aspectos formales de la enseñanza de los Derechos Humanos desde la esfera meramente académica, también es necesario hacerlos parte del diario vivir, es decir tenerlos presentes en todo momento, defenderlos y lo más importante respetarlos y practicarlos; en otras palabras, el tema de los Derechos Humanos debe ser abordado tanto en los procesos formativos institucionales como en los escenarios sociales en donde se teje la realidad y este propósito se logra con la educación, que aquí se diferencia radicalmente del mero proceso de enseñanza.

Colombia ha tenido tradicionalmente una sociedad donde hay altos niveles de pobreza, desigualdad, discriminación, violencia, etc., y dónde ha sido particularmente difícil hablar de vivir y aplicar los Derechos Humanos (pues ha implicado la muerte de miles de líderes sociales), por esta razón, es necesario que se hagan una serie de cambios encaminados al fomento de la Educación en Derechos Humanos en la escuela, con lo cual se espera que no se desarrolle una educación básica como la que se da actualmente, sino que más bien se estimule y se haga respetar al individuo desde la edad más temprana; es importante anotar que un primer paso en este propósito ya se ha dado en algunas instituciones educativas con la aparición de la cátedra de la paz, apoyada en un escenario nuevo para Colombia como lo es el posconflicto. Así, (Ortiz, 1994) ratifica que:

Fundamentar la Educación en Derechos Humanos significa poner su esencia como totalidad que, si bien guarda vínculos con la justificación del "derecho positivo", no puede resolverse dentro del mismo (...) es cierto que los Derechos Humanos constituyen una valiosa categoría del orden legal, pero no son inventos del derecho positivo, sino que, al margen y con independencia del poder político, encarnan valores duramente

conquistados por la humanidad, valores que provienen de la filosofía moral, política y jurídica. (Ortiz, 1994, pág. 91),

Teniendo en cuenta que los derechos humanos parten de una reflexión filosófica más que del cúmulo de normas ya escritas, se reconoce que siguen siendo un tema aún en construcción, dinámico, cambiante, tal como es la naturaleza humana, por ello debemos ajustarlos a nuestras condiciones particulares. El dinamismo que se busca en la enseñanza en Derechos Humanos, debe tener entonces características como las siguientes:

- Fortalecer el respeto de los Derechos Humanos.
- Desarrollar totalmente la personalidad y el sentido de la dignidad humana.
- Promover la tolerancia, igualdad entre las distintas razas, naciones, poblaciones, y distintos tipos de religión, lengua, grupos étnicos, tendencias sexuales, filosóficas, políticas, etc. que van surgiendo.
- Facilitar que cualquier ser humano pueda desenvolverse en una sociedad libre.
- Fomentar, mantener la paz y sembrar el aprendizaje de los Derechos Humanos por medio de programas educativos.

Cada institución se encuentra en libertad de escoger la manera de aplicar este dinamismo, sin embargo, vale la pena que el tema de los Derechos Humanos se anexe de manera expedita a las distintas materias, esto con el propósito de que se desarrolle una cultura dentro del aula, entorno a la enseñanza de los Derechos Humanos, teniendo en cuenta que la metodología propuesta desde la transversalidad de contenidos le da un mayor dinamismo a la interacción dentro del aula permitiendo elementos tales como la formación, el desarrollo de diferentes tipos

de cualidades, inteligencias y demás talentos mentales y físicos que puedan aportarle a la sociedad.

La propuesta de incorporar los Derechos Humanos en la educación, se da desde el mismo momento en que se establece la educación como derecho para todos los individuos con el fin de desarrollar su personalidad, fortaleciendo sus libertades, pero dentro del marco de los Derechos Humanos, queriendo lograr con esto, el mantenimiento de la paz. Sin embargo, educar en Derechos Humanos implica mucho más que sólo aprenderlos y enunciarlos o hasta de memorizarlos; el verdadero problema radica en lograr una educación vivencial en y para los mismos Derechos Humanos, porque su vulneración no solo se da a través de grandes y visibles actos, sino, también a través de actos diarios y aparentemente pequeños, sutiles, que como sociedad hemos naturalizado, es decir, no los cuestionamos, sino que por el contrario nos hemos resignado a ellos y hasta el punto de reconocer que hacen parte de la realidad humana casi de manera inevitable.

Por esta razón, para evitar la vulnerabilidad de los Derechos Humanos, la educación de éstos se hace realmente necesaria, para una lucha justa entre el pensamiento y su proceso en práctica; es decir en la lucha por el respeto de derechos propios y de los demás; a través de este tipo de educación, se promueve la vivencia día a día de los derechos para un buen desarrollo de la personalidad de los más jóvenes, y de su educación, tal como lo plantea Kant, siendo una sociedad y un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo donde sea posible, y visible la disciplina y el orden gracias a la Educación en Derechos Humanos.

Estas especiales condiciones circunscriben la búsqueda de reformas políticas y acciones que incentiven la participación activa y responsable de sus miembros y Bogotá no se ha quedado

atrás en estas reformas, ya que con programas tales como el 894 *Profesores empoderados con bienestar y mejor formación*, se busca que los profesores beneficiados se preparen en niveles educativos de posgrado como especializaciones, maestrías y doctorados, para que se conviertan en entes transformadores de su entorno escolar. Como complemento de lo anterior, nos encontramos con el proyecto 891 el cual hace parte del programa *Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender* de la Administración Distrital, en el marco del Plan de Desarrollo *Bogotá Humana 2012-2016*, el cual tiene como objetivo fundamental, transformar y fortalecer la educación media distrital, mediante la consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo y así generar mayores oportunidades en el mundo socio – productivo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, pág. 142).

Por otro lado, se encuentra la ley 1732 del 1 de septiembre del 2014 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país” (p. 3.). El marco legal anterior presenta la posibilidad de plantear la elaboración de un proyecto de intervención didáctico pedagógico para profesores, mediante la transversalidad curricular en educación en Derechos Humanos en la media fortalecida en el colegio Marsella I.E.D.

1.3 Contexto de la investigación

El Colegio Marsella I.E.D. es una institución que cuenta con una larga tradición, desde el inicio de sus labores hace ya 50 años, en 1967, fue creado gracias a la gestión de la Junta de Acción Comunal del barrio Marsella y a la Secretaría de Educación, que construyó el edificio en el que actualmente se encuentra ubicado en la Carrera 69 N° 7-90 en la ciudad de Bogotá, esta

ubicación permitía que fuera accesible para estudiantes provenientes de barrios diferentes a Marsella, como Las Américas, Bavaria, Castilla y el barrio Galán (Marsella IED, 2017, pág. 6).

Para 1970, la institución logró posicionarse como una de las mejores de Bogotá, gracias a su compromiso con la comunidad y con la labor pedagógica, esto le permitiría crecer aún más y para el año 1972, la institución inauguró campos deportivos y de entretenimiento que estaban a disposición de la comunidad académica, canchas de fútbol y baloncesto, así como otro tipo de restauraciones a la propiedad.

En el año 1990, esta institución daría un paso más e iniciaría el nivel de Educación Básica Secundaria con 220 estudiantes de grado sexto y séptimo en las jornadas de la mañana y de la tarde, el 13 de octubre de ese año, la institución pasa a llamarse Centro Distrital Marsella, y se constituye como una institución oficial de educación preescolar, primaria, secundaria y media vocacional (Marsella IED, 2017, pág. 7)

La institución siempre se ha preocupado por difundir valores humanos en su enseñanza, es así como desarrolló el Foro Educativo Institucional desde el año 2001 el cual se llevó a cabo hasta el año 2003, con el propósito de dar tratamiento a diferentes temas del área de humanidades, matemáticas, ciencias e incluso tendencias pedagógicas; el evento contó con la participación de todos los profesores y directivos del plantel.

A la institución acuden estudiantes que pertenecen a estratos 1, 2, 3 y 4, lo que supone un contexto particular en que es común encontrar diferentes problemáticas y realidades de orden social, cultural y económico que generan un espacio de contrastación y reflexión en torno a

escalas de valores, deficiencia económica, analfabetismo e incluso situaciones de violencia u hogares conflictivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la institución ha concebido desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI) valores como el humanismo y el desarrollo de habilidades investigativas, planteando proyectos pedagógicos bajo un modelo de transversalidad que son de carácter obligatorio, en áreas como Educación Sexual, Recreación y Tiempo Libre, Prevención de Desastres, Medio Ambiente y Democracia, que se ponen en práctica a través de talleres en los que se incentiva a los estudiantes a participar con un pensamiento propositivo y brindándoles el acompañamiento necesario para estimular sus capacidades.

Bajo este modelo de transversalidad, se propone integrar la Educación en Derechos Humanos a los contenidos de la institución, se reconoce la necesidad de incorporar esta temática a los proyectos pedagógicos de los estudiantes, pues esto permitiría fortalecer sus conocimientos no sólo en torno a su propia existencia, sino los relacionados con su desarrollo como ciudadanos, el fin último de esta inclusión de los Derechos Humanos en el Proyecto Educativo Institucional es fortalecer la reflexión en torno al ser humano para que los estudiantes se interesen por sus Derechos y por los de los demás.

Dicho proceso de inclusión, permitirá orientar a la institución educativa en la búsqueda de derroteros firmes en el campo de la formación ciudadana democrática, especialmente pertinentes en esta etapa de posconflicto que recién comienza en el país, todo dentro de un ambiente pedagógico estructurado y coherente, el cual se verá reflejado en el plan de estudios de la educación media fortalecida. El gran reto del proyecto consiste en lograr que los estudiantes de este ciclo participen consiente y responsablemente en la adquisición de herramientas para la

defensa de los Derechos Humanos, esto sin descuidar los ejes ambiental, social y cultural, y respondiendo a la inclinación personal y con el cambio diametral de la comunidad educativa en general.

1.4 Formulación del problema

Este apartado tiene como principal objetivo entender la influencia de variables tales como el concepto de educación en Derechos Humanos, técnicas usadas en el aula, contextos, entre otros, tanto para estudiantes como para profesores en la educación media fortalecida.

Para iniciar es importante aclarar que la educación media fortalecida en el colegio Marsella cuenta con varios elementos, los cuales interactúan con unas características especiales, en donde los estudiantes se encuentran en diferentes espacios académicos a pesar de hacer parte de un mismo ámbito educativo dentro de la institución. Los elementos que caracterizan la educación media fortalecida en el colegio Marsella son dos, el primero de ellos es la investigación, en la cual los estudiantes dan sus primeros pasos para el desarrollo de una investigación, la cual se ve reflejada en un trabajo teórico final, trabajo que a su vez es sustentado ante la comunidad marsellista.

En segundo lugar, se encuentra el componente de profundización, donde se incluyen las diferentes líneas en las cuales los estudiantes desarrollarán su proceso de investigación, estas líneas son: Gestión social, Gestión natural, Comunicación y Artística. En estos dos procesos se definen los roles de profesores y estudiantes en el desafiante proceso de comprensión y aprehensión de la educación en Derechos Humanos.

Teniendo en cuenta la complejidad que suponen estos elementos, la selección satisfactoria de la muestra se enfocó en tres aspectos importantes para la investigación:

1. Preguntas referidas a la educación en Derechos Humanos.
2. Preguntas referidas a currículo.
3. Preguntas referidas al papel de los profesores en los procesos de aprendizaje

CARACTERIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Con miras a desarrollar una propuesta clara de la encuesta, se realiza en este apartado una caracterización de la misma. Para iniciar se señala que dentro de la investigación de tipo cualitativo, se usó la encuesta con el único propósito de establecer algunas percepciones sobre las categorías enunciadas (educación de derechos humanos, el papel del profesor y la transversalidad curricular), el número de encuestados a nivel de estudiantes fue de 61 personas y de profesores 9 personas, se establece que se utiliza la encuesta y los cálculos que se presentan, a partir de preguntas de orden cualitativo para evidenciar la existencia del problema de investigación, cabe aclarar que no fue solo se usó la encuesta, sino también se utilizaron otros recursos metodológicos, que permitieron recolectar percepciones, conocimientos y prácticas de los miembros del colegio Marsella IED, frente a la problemática focalizada y a las variables que guiaron la construcción de los respectivos cuestionarios. Estos instrumentos de carácter cualitativo, son:

La entrevista Semi Estructurada: Esta permite a partir de un cuestionario base, que entrevistado y entrevistador, emprendan una plática que facilite conocer a fondo las ideas y conocimientos del actor frente a un entorno, realidad o problema. Esta herramienta debido a su

estructura consiente, que el entrevistado brinde su propia visión ante las temáticas esbozadas, sin necesidad que necesariamente existan apoyos o soportes estadísticos sobre los cuales deba cimentar su parecer.

Diario de Campo: Esta técnica de observación directa de carácter etnográfico, permite registrar prácticas y culturas que crean y conforman los grupos estudiados, a partir de la conexión de intereses y vínculos relacionales.

Encuesta: Es un cuestionario que se elabora con preguntas cerradas o de elección múltiple para establecer estadísticas y medias de percepción, lo cual permite medir y cuantificar en gran medida la información cualitativa que es apoyada en cifras para ser contundentes en los resultados y análisis.

Revisión de documentación institucional: Es el estudio de la documentación disponible para la identificación de información relevante para el desarrollo y profundización de la investigación. Parte de esta documentación ya está identificada cuando el proyecto nace y la otra se va identificando a medida que progresa la investigación. La población general de la educación media fortalecida se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1

Población grados 10 y 11 del colegio Marsella

Jornada	Grado 10	Grado 11	Profesores
Mañana	118	94	6
Tarde	105	41	9
Total	223	135	15

Tabla construida por el autor.

El desarrollo de esta encuesta fue vía internet y se resolvió de manera voluntaria tanto por profesores como por estudiantes.

1.5 Análisis de resultados

Las preguntas se elaboraron a partir de toda la observación que se realizó a la población, incluyendo a estudiantes y profesores, para determinar hasta qué punto se comprende el concepto de educación en derechos humanos, hay que señalar que la definición de la educación en derechos humanos será abordará en el siguiente capítulo. Referente al concepto que los profesores tienen sobre la educación en derechos humanos es importante anotar que a pesar de que existe el plan nacional de educación en derechos humanos, los profesores el plan nacional de educación en derechos humanos, los profesores tienen la percepción que está se refiere a una educación basada en lo teórico - jurídico y eso permite demostrar que la percepción de educación en derechos humanos no tiene en cuenta elementos como, la innovación de la practica

pedagógica en términos de participación y formación ciudadana entre otros, aspectos fundamentales, para la educación en derechos humanos. Para no entrar en el error de falsear los resultados, se tuvo en cuenta los elementos que establece el plan mundial de derechos humanos entorno a las categorías ya establecidas y a los elementos entorno a formación ciudadana y participación política entre otros.

En la encuesta realizada a los profesores se evidenciaron los siguientes resultados, los cuales se desglosarán en el análisis de las respuestas dadas a cada pregunta como aparece a continuación:

1. ¿CONSIDERA USTED QUE EXISTE DIFERENCIA EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN DERECHOS HUMANOS?

9 respuestas

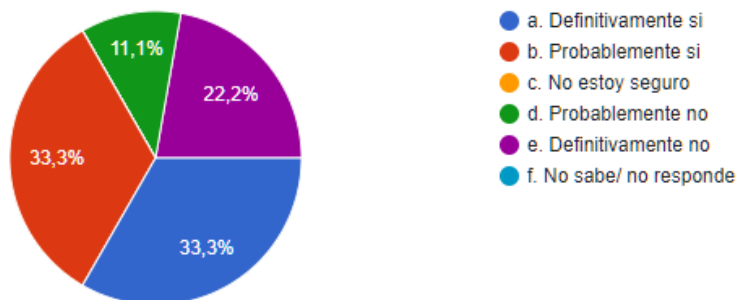


Imagen 1.

Para los profesores es claro que existe una diferencia profunda entre la educación en Derechos Humanos y los procesos de aprendizaje de los mismos, pero es importante anotar que, para ellos, los encargados de implementar este tipo de conocimiento en el aula son los profesores

de ciencias sociales, dando a entender que la comprensión de la educación en Derechos Humanos inicialmente es una cuestión de análisis jurídico.

En contraste se puede observar que su percepción frente a su preparación para impartir estos conocimientos dentro de sus espacios académicos de la media fortalecida es positiva, ya que ellos entienden que, si bien éstos son conceptos jurídicos, son a su vez conceptos de índole social vinculantes para todas las personas en diferentes espacios y contextos. También manifiestan que estas temáticas son tratadas en el colegio en diferentes espacios académicos (eso si en una escala menor de la necesaria); no obstante, dejan entrever la necesidad de que el colegio implemente mejores estrategias para la integración de la educación en Derechos Humanos dentro de las áreas aprendizaje ya que, consideran, son pocos los esfuerzos realizados en este frente a la necesidad real de los estudiantes.

En cuanto al aspecto del currículo, los profesores expresaron lo siguiente frente a la pregunta ¿cree necesario que este espacio académico tenga su propio currículo?

DEBIDO A LAS DINÁMICAS DE LA EME, ¿CREE NECESARIO QUE ESTE ESPACIO ACADÉMICO TENGA SU PROPIO CURRÍCULO?



Imagen 2.

Los profesores están de acuerdo en que debe establecerse un currículo más claro y sobretodo autónomo, ya que debido a los cambios en la Administración Distrital este currículo se inclina a lo que cada una de las universidades acompañantes creen o entienden de la política distrital de momento. El hecho de que el 100% de los profesores que desarrollaron la muestra contestaran que definitivamente si creen necesario que la media fortalecida tenga su propio currículo, esto nos deja ver que no se tiene un eje transversal curricular que articule a la media fortalecida, y que, por el contrario, los currículos de los componentes de profundización son dispersos y desarticulados.

Sin embargo, los profesores resaltan que una de las grandes virtudes de la media fortalecida es la flexibilidad que tienen los profesores en ese espacio académico, ya que esto les permite diseñar las clases a la medida del grupo, es decir, tomando en cuenta elementos tales como la velocidad, los cuestionamientos y los apuros de la vida cotidiana con la que los estudiantes están aprendiendo, de forma tal que se pueden aprovechar aún más sus intereses y capacidades particulares de aprendizaje.

En cuanto a la pregunta por el papel de los profesores en los procesos de aprendizaje con sentido crítico, los profesores respondieron en la misma proporción con un empate del 44, 4%, que esto se daba siempre y regularmente.

16 EN SU ROL DEL PROFESOR, CREE QUE EN LA EME SE COMBATE EL ADOCTRINAMIENTO Y SE FAVORECE EL DESARROLLO INTELECTUAL?

9 respuestas

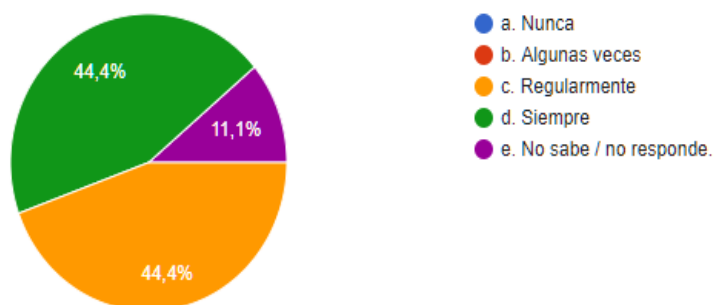


Imagen 3.

Desde la noción del profesor como educador, hay un acuerdo en identificar el binomio enseñanza-aprendizaje como una instancia activa, la cual tiene la obligación de privilegiar el impulso de la curiosidad y el interés de los estudiantes. Para los profesores, está en sus manos facilitar estrategias de aprendizaje, por lo tanto, encuentran que, si bien el modelo usado en la media fortalecida no es en sí de tipo clásico, si debe ser más avanzado y por sobretodo enfocarse más en el análisis de la realidad inmediata, ya que consideran que, en su proceso normal de educación, los estudiantes hacen análisis de realidades pasadas, lejanas de sus contextos actuales.

Otra idea atrayente surgida de la muestra, es que para los profesores la actividad en el aula de la media fortalecida es también un espacio de enriquecimiento personal, ya que, en el análisis y la reflexión, emergen temáticas que permiten salirse de los ámbitos tradicionales de la educación a nivel de bachillerato y facilitan un desarrollo pedagógico semejante al de la educación superior.

Es el turno ahora de las preguntas formuladas a los estudiantes. Frente a las prácticas educadoras orientadas a la enseñanza de los Derechos Humanos, el 52,5% de los estudiantes encuestados respondieron que en su colegio si se hace un énfasis constante en los Derechos Humanos.

1. ¿EN EL COLEGIO MARSELLA SE HACE ÉNFASIS CONSTANTE EN LA COMPRENSIÓN, DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS?

61 respuestas

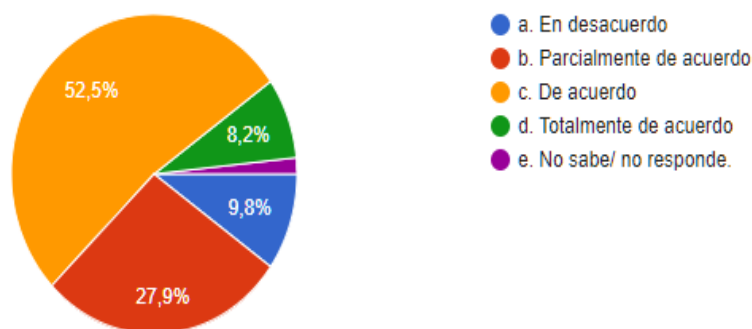


Imagen 4.

Los estudiantes manifiestan, que en general en el colegio si se hace énfasis en el estudio (entendiéndose que para ellos, el estudio no se refiere al análisis exhaustivo de los temas sino la impartición del tema en clase) de los Derechos Humanos; expresan al mismo tiempo que dichos procesos se realizan en mayor medida en los espacios académicos de las ciencias sociales y en menor proporción en los de las humanidades, dejando en tácita evidencia que no relacionan el estudio de estos derechos en otros espacios académicos. Es importante anotar que los estudiantes manifiestan que a pesar de que el colegio realiza esfuerzos encaminados al conocimiento de la

educación en Derechos Humanos, este no genera espacios de reflexión y análisis sobre los mismos, dando poco espacio a la discusión y al discernimiento de su realidad, evidenciando que este tema se limita a una cuestión de cumplimiento de lo que manda el Ministerio de Educación como cátedra en derechos humanos y ciudadanos, más no permea el proceso de socialización primaria que deben adquirir los estudiantes como fundamento de sus prácticas cotidianas.

Otro aspecto que se consultó a los estudiantes, es el relacionado con su participación en la construcción del currículo de su institución.

9. DE QUÉ MANERA USTED HA SIDO TENIDO EN CUENTA PARA EL DISEÑO, PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS TRANSVERSALES EN LA INSTITUCIÓN

61 respuestas

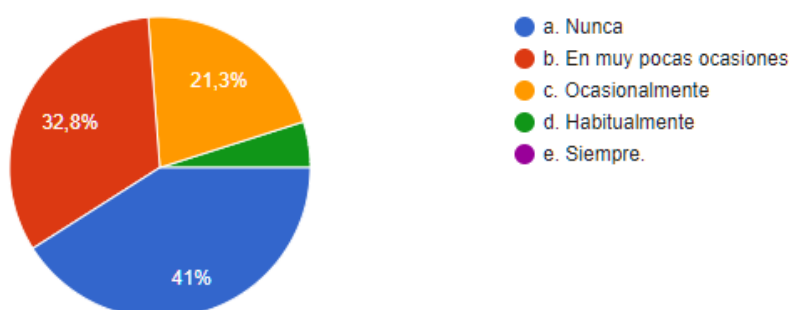


Imagen 5.

Los estudiantes manifiestan, no sentirse incluidos en la elaboración de los planes de estudio y demás procesos relacionados con el currículo, ya que consideran que sus intereses no son acogidos en el desarrollo de las actividades propuestas para los espacios académicos; en este mismo sentido, manifiestan que las temáticas y contenidos abordados en los diferentes espacios académicos se relacionan entre sí en muy pocas ocasiones, lo que muestra una atomización del diseño curricular en la educación media fortalecida. Recalcan que la educación media fortalecida

no es clara a la hora de definir si tiene un eje común que integre todos sus espacios académicos, situación que recae en hombros de los profesores, ya que solo en algunos casos éstos les dan una organización y sucesión cuidadosa a los contenidos.

Por otro lado, a pesar de las deficiencias anteriormente señaladas, los estudiantes consideran de suma importancia el espacio que les brinda la educación media fortalecida, ya que les permite conocer otros puntos de vista, ayudándoles en su formación como ciudadanos, pero sobre todo contribuyendo a desarrollar intereses personales sobre problemáticas sociales ambientales, culturales, políticas y económicas contemporáneas.

En el cuestionario, también se dio la oportunidad a los estudiantes de dar su opinión frente al papel de los profesores en los procesos de aprendizaje como se muestra en la imagen a continuación:

14. ¿CUÁL DE LOS SIGUIENTES ACTORES CONSIDERA QUE ES EL CENTRO DE LA FORMACIÓN DE LA EME EN EL COLEGIO?

61 respuestas

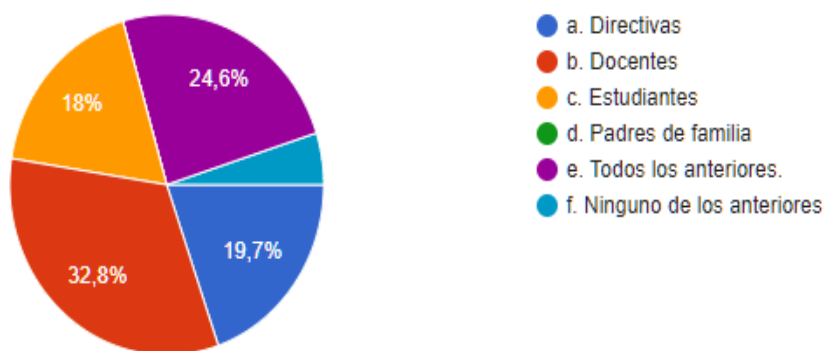


Imagen 6.

Los estudiantes consideran que los profesores de la educación media fortalecida son el centro de la formación, destacando que los profesores de estos espacios académicos son más abiertos a proponer cambios en el proceso de enseñanza comparados con los profesores de su horario regular, sin embargo, agregan que este proceso de aprendizaje también depende de otros factores, tales como la gestión a la que están sujetos, las herramientas pedagógicas, las actividades que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula y en sí, la dinámica que el profesor maneje, ya que si bien perciben que los profesores son abiertos al cambio, en ocasiones estos no utilizan elementos que permitan la interacción de experiencias entre los mismos estudiantes, o se limitan solo al desarrollo de mesas redondas.

A raíz del análisis de resultados realizado anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los aspectos relevantes que caracterizan un proyecto de intervención didáctico pedagógico para profesores, mediante la transversalidad curricular en educación en Derechos Humanos, en la educación media fortalecida del colegio Marsella I.E.D.?

2. Objetivos

4.1. General

Formular una propuesta de intervención pedagógica y didáctica para profesores, mediante la transversalidad curricular en educación en Derechos Humanos en la educación media fortalecida del colegio Marsella I.E.D.

2.2 Específicos

1. Identificar y hacer un análisis epistemológico de los aspectos relevantes que caracterizan un proyecto de intervención didáctico pedagógico, con el fin de determinar su impacto en la educación de los Derechos Humanos

2. Dar cuenta de las teorías, metodologías, pedagógicas y didácticas orientadas a favorecer el logro de la transversalidad curricular en torno a la formación en Educación en Derechos Humanos, para establecer las directrices más adecuadas o pertinentes en el diseño de la propuesta.

3. Diseñar una propuesta transversal didáctico-pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos en la media fortalecida del colegio Marsella IED, la cual permita fortalecer la práctica profesor, favoreciendo la integración del conocimiento disciplinar con los contenidos y los intereses de los estudiantes y profesores.

3. Apuesta metodológica

Esta investigación es de naturaleza cualitativa; para lo cual, se hará un análisis de la información recolectada por medio de encuestas, sobre las percepciones que tienen los estudiantes y profesores con respecto a la Educación en Derechos Humanos. Lo que permite la investigación cualitativa es profundizar sobre un fenómeno particular, la investigación a un ámbito metodológico distinto, que debe ser comprendido dentro de un contexto puntual y dinámico, se debe tener en cuenta el entorno social en que el fenómeno se desarrolla.

Es importante resaltar que esta investigación tiene también un carácter propositivo, pues se espera formular una propuesta pedagógica y didáctica basada en la transversalidad, como las

que ya se adelantan en la institución, pero con un enfoque especial en la Educación en Derechos Humanos, para la formación media de los estudiantes de la Institución Marsella I.E.D., es así como en la fase final del trabajo de grado, se contempla la divulgación social de estrategias de apropiación de las actividades de la propuesta.

De acuerdo con Vain (2012), el enfoque propositivo de una investigación tiene la ventaja, no solo de hacer una evaluación de una problemática, sino que, de acuerdo con la experiencia del investigador, proponer una solución. Proponer un proyecto transversal para la inclusión de contenidos relacionados con los Derechos Humanos, responde a varias necesidades. En primer lugar, responde al hecho de que, en las instituciones educativas de Colombia ya es obligatorio incluir la enseñanza de los DD.HH., además, existe la necesidad de darle una perspectiva ética y social a la educación, sector que según el MEN está cada vez más comprometido con la creación de una cultura de paz, a un nivel más micro, existe la motivación de iniciar estos proyectos pedagógicos y didácticos en una institución que está especialmente comprometida con el desarrollo de los jóvenes como ciudadanos.

Las técnicas de la investigación cualitativa estudia a las personas y permiten un personal ajuste en los datos (aunque no 100% seguro), en palabras de Hernández, Sampieri, Fernández, Collado, & Baptista, Lucio, (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan específicamente por conducirse en ambientes naturales, por sustraer de los datos múltiples significados susceptibles de interpretación, sin el rigor particular de la estadística y los estudios cuantitativos; en esta parte es bueno aclarar que el proceso investigativo es inductivo, ya que parte de la realidad particular y específica, para sacar conclusiones y establecer generalidades, permite profundizar en el análisis de las categorías, nutriendo de múltiples significados al

contexto y al problema analizado, también valora los comportamientos y las formas en que interactúan el lenguaje, los sujetos y el conocimiento.

El presente estudio logra ajustarse dentro de los principios del paradigma cualitativo dado que el objetivo de investigación, el cual gira en torno al fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos, responde a una categoría cualitativa de análisis cuya naturaleza es sólo comprensible dentro de un contexto social particular y en función de la relación que dicho conocimiento establece con los sujetos. Siendo el aula un espacio que suscita diversos significados e interpretaciones; de igual forma, el presente estudio considera como necesario durante el proceso investigativo no dejar de lado los sentidos particulares en las acciones y comportamientos de la población objeto de estudio.

Teniendo claro el sentido humanista de las técnicas cualitativas, en esta investigación se utilizará la técnica de la observación participante ya que ésta permite seleccionar lo más importante y necesario que se debe analizar, dando la capacidad necesaria de describir y explicar, al haber obtenido datos adaptados que corresponden a posturas o conocimiento de situaciones identificadas en algún tipo de investigación; y este determina de forma humanista lo que el investigador ha de apartar con sus propias creencias y conocimientos acerca del tema a tratar.

3.1. Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación se realizará fundamentalmente mediante la investigación etnográfica, específicamente se usará la etnografía educativa, manejando diferentes recursos como la entrevista semi-estructurada y la investigación participante, entre otras herramientas, las cuales, en los últimos años, se han usado en el campo de la educación.

La investigación etnográfica es el método más indicado para analizar y enfatizar las razones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto, esta ha sido ampliamente utilizada en los estudios de la antropología social y la educación, tanto, que puede ser considerada como uno de los métodos de investigación más relevantes dentro de la investigación humanístico-interpretativa” (Murillo & Martinez, Garrido, 2010).

3.2. La etnografía educativa

Este tipo de etnografía se centra en explorar los eventos diarios de las instituciones educativas aportando datos descriptivos acerca de los participantes, los medios y los contextos comprometidos en la educación, teniendo como principal objetivo explorar patrones de las dinámicas que se producen en el contexto educativo.

El elemento fundamental de la etnografía educativa es la interpretación que esta permite dar de la escuela, el investigador trata de indagar las formas en la que los distintos actores (estudiantes, profesores, familias y demás miembros de la comunidad educativa) desarrollan la construcción y reconstrucción de la realidad social, mediante la interacción con el resto de miembros. Para que esto sea posible, es necesario que “a la hora de interpretar el contexto, el etnógrafo considere desde la descripción de qué es lo que está sucediendo, hasta los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general” (Murillo & Martinez, Garrido, 2010); así, el resultado obtenido de la investigación etnográfica educativa será un “espejo” del proceso estudiado el cual, junto a referentes teóricos, ayudarán a dar la explicación de la práctica escolar que se analiza.

Ahora bien, la complejidad de la unidad social estudiada establece unos límites entre las macro-etnografías, las cuales tienen como objetivo la descripción e interpretación de sociedades

complejas, y las micro-etnografías, analizan situaciones sociales concretas; y es así como en el ámbito educativo, encontramos que un alto porcentaje de investigaciones en educación se hallan más próximas a la micro-etnografía, ya que toman como elemento de estudio el aula desde sus diferentes actores. Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden definir los dos componentes de la etnografía educativa de la siguiente manera:

A nivel micro: el investigador se centra en el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución que es el caso para la presente investigación, o en una o varias situaciones sociales; acá la investigación constituye un trabajo limitado que amerita menos tiempo y que a su vez puede ser desarrollado por un solo investigador.

A nivel macro: el interés del estudio apunta a una sociedad más amplia y compleja, la cual cuenta con variadas comunidades e instituciones sociales, por lo que se requiere de un trabajo que puede extenderse por un tiempo extenso de varios años y el cual supone la participación de un equipo grande de investigadores.

Es importante señalar que los resultados de la micro-etnografía no derivan tan sólo de una mera descripción de hechos, sino que el investigador y los informantes han de coexistir y colaborar para que se interprete con más exactitud la realidad que se estudia, y a su vez se permita el análisis de toda la trama de significados.

La observación será la técnica de investigación base, porque es de gran ayuda en este tipo de investigación, y establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y los sujetos

de estudio, que permite dar mejor comprensión de la realidad y obtener datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación.

La observación tiene como procedimiento un carácter selectivo, guiado por lo que se percibe con la cuestión que se desea, por ello, antes de comenzar la investigación es importante dejar claro el fin que se quiere conseguir.

Por su parte, Martínez (2006) establece que las encuestas son formularios formados por una serie de preguntas estructuradas que los participantes deben responder con la mayor sinceridad posible, las preguntas deben ser fáciles de entender y deben dar cuenta de la realidad que se quiere analizar; se trata entonces de una opinión sobre ciertos temas que son establecidos de acuerdo al fenómeno que se quiere estudiar.

Además de esto, el investigador deberá tener la experiencia conceptual y teórica suficiente, de modo que se minimicen al máximo los sesgos en esta etapa, luego de esto, se debe dar continuidad a tres actividades concretas: primero, la selección del instrumento de recolección de la información; segundo, la aplicación de los instrumentos escogidos y, tercero, la codificación de la información, para así dar lugar finalmente a la etapa de análisis (Gallardo, de Parada & Moreno, Garzon , 1999, pág. 89).

De acuerdo con Gallardo, de Parada & Moreno, Garzón (1999), el proceso de investigación se debe desarrollar en cuatro niveles: epistemológico, teórico, metodológico y de tratamiento de la información recolectada, de esta manera, la recolección de la información hace parte de la etapa metodológica. Este proceso debe hacerse de manera estructurada, paso a paso, para que los datos obtenidos sean significativos y se alcancen los objetivos propuestos en la

investigación, la confiabilidad con la que se debe llevar a cabo este proceso radica en la minuciosidad que se debe derivar del mismo, es decir que, la información recolectada debe tener validez dentro del proceso de tal manera que pueda reflejar la realidad social del fenómeno que se está estudiando.

Así, de acuerdo al tema de investigación se ha escogido la encuesta como instrumento de investigación principal, obteniendo como resultado una serie de datos, los cuales serán de gran ayuda a la hora determinar los hechos de partida, de cómo se desarrollarán las actividades propuestas para que los estudiantes tengan conocimiento y reconozcan los derechos que tienen y de los cuales han sido vulnerados.

Otra herramienta no menos importante con la cual se va a trabajar, es el diario de campo, este instrumento utilizado por investigadores para hacer un continuo registro de los hechos encontrados, permite ordenar las experiencias para luego analizar y dar resultados durante el proceso de investigación. Con esta herramienta, se registrarán los hechos y resultados objeto de interpretación y se cruzarán con las encuestas. También ayudará a sistematizar las experiencias para luego escoger y analizar los resultados útiles a los objetivos de la investigación.

Para Martínez (2006), la experiencia que lleva implícita todo ser humano no solo involucra el pensamiento, sino que también lleva el componente de afectividad del cual no se puede alejar y únicamente cuando se consideran estas dos variables como un solo conjunto, se puede pensar en capacitar a los individuos en atesorar el significado de su experiencia, por tal motivo en el proceso de orientación del aprendizaje, es sumamente importante tratar de conocer los preconceptos del estudiante lo cual no solo se remonta a saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son por ejemplo los conceptos y proposiciones que maneja. Cuatro son los

factores que influyen para la integración de lo que se aprende: los contenidos, las conductas, las habilidades y las actitudes por aprender, además de estos, los estudiantes se ven influenciados por las necesidades actuales, situaciones que vive como importantes para él en su ámbito familiar, barrial, escolar; por esta razón, la idea de desarrollar métodos didácticos y dinámicos para la búsqueda de aprendizaje y de nuevos conocimientos es una herramienta ideal para construir un pensamiento situado en el papel de la persona como ciudadano respetuoso de los derechos.

4. Justificación

La iniciativa de este proyecto surge al reconocer las grandes problemáticas que se presentan en el país y los retos que se aproximan con el posconflicto a nivel educativo. Respecto a la enseñanza-aprendizaje de Derechos Humanos en las instituciones de educación básica y secundaria, que es donde podemos encontrar nichos de violencia y problemáticas no solo en nuestro país sino de manera global; las instituciones educativas son el principal reflejo de la sociedad, y desde allí no solo se pueden evidenciar los valores de la sociedad, sino también la importancia de la labor educativa; por lo tanto, lo que se busca es generar el discernimiento en los profesores con respecto al reconocimiento de su propia humanidad y la de los estudiantes a través de los Derechos Humanos, se trata entonces de formular una propuesta educativa en la que la comunidad educativa, pero especialmente, profesores y estudiantes tengan claro que estos son indudablemente de tipo vivencial, para de esta manera eliminar el concepto de que los Derechos Humanos son meramente un cuerpo jurídico que se imparte casi exclusivamente desde el área de ciencias sociales y que, principalmente los profesores comprendan, que con éstos se pueden generar aprendizajes significativos y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes desde la transversalidad, con el fin de conocer los diferentes ámbitos en los que en verdad podemos encontrar pertinente el respeto a los Derechos Humanos.

Lo que se busca entonces, es aprovechar la recién creada media fortalecida para diseñar un proyecto pedagógico y didáctico que permita no solo formar en Derechos Humanos de una manera transversal, cuyo vehículo principal sea la generación de profesores empoderados en este tipo de formación los cuales logren plasmar con claridad e innovación sus conocimientos en los diferentes espacios académicos haciendo de los estudiantes ciudadanos protectores y defensores de Derechos Humanos respetuosos de los mismos, quienes vean en éstos los parámetros para determinar su acción en todo contexto así como herramientas verdaderamente útiles para identificar y solucionar situaciones donde sean violados estos derechos, de cierta forma, aprender en el marco de los Derechos Humanos permitirá que los estudiantes no sólo tengan un pensamiento más reflexivo y crítico, sino que podrán aprender a abrir espacios para generar un pensamiento más crítico del cual se desprende el aprendizaje significativo tanto en las aulas como fuera de ellas generando impacto en la sociedad. Esto será posible si recordamos que la escuela es punto de partida para, en primer lugar, analizar y ayudar a procesar la influencia que el entorno social puede llegar a ejercer sobre el ser humano y, segundo, contribuir a que cada individuo escriba su papel dentro de la línea temporal que articula el pasado y el presente, ante lo cual se obtiene la historia, resultado de los procesos de interacción entre el empirismo y la teoría.

4.1. Marco jurídico

4.1.1. Referentes jurídicos internacionales.

Derechos Humanos y educación tienen una relación profunda, esto se evidencia con la firma de la declaración universal, ya que en el artículo 26 de dicho documento se establece la educación como un derecho fundamental, pero esta declaración pone en un estatus aún más alto la educación, ya que la eleva a la categoría de un derecho humano, dejándole también la tarea a

los gobiernos, con apoyo de la UNESCO, la misión de difundir y facilitar el proceso de enseñanza de los Derechos Humanos.

No obstante, es con el transcurrir de las cuatro últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI que se inicia a nivel internacional, nacional y local, un encadenamiento de acciones que en su mayoría tendieron a promover y mostrar la importancia de la educación en Derechos Humanos como un elemento indispensable para la mejora de la calidad de la educación, y así mismo, ayudar a consolidar una cultura democrática y respetuosa de los Derechos Humanos. Para 1974 la UNESCO realiza recomendaciones encaminadas a la comprensión, la cooperación, la paz y la educación relativas a los Derechos Humanos y exalta el papel de los escenarios educativos como proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos.” (ONU, 1974, pág. 32).

En el anterior documento, encontramos cómo la educación en Derechos Humanos deja de ser, al menos en teoría, instruccional o de simple difusión de postulados básicos y se comienza a centrar en el desarrollo de capacidades y aptitudes que los ciudadanos deben desarrollar con el fin de respetar estos derechos.

Ya en 1993, con la Declaración y Programa de Acción de Viena, y como producto de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, se encuentra nuevamente la importancia y necesidad de la educación en Derechos Humanos; allí se afirma que la capacitación y la información “son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas

entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”, además esta Conferencia, pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los Derechos Humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica (...) recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de Derechos Humanos, teniendo particularmente en cuenta los Derechos Humanos de la mujer (ONU, 1993, pág. 25).

Con lo anterior, se inaugura el Decenio de las Naciones Unidas 1995-2004 para la educación en la esfera de los Derechos Humanos donde se plantea una ruta de acción que tenía cinco puntos como ejes (ONU, 2006), éstos fueron:

- 1° La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias
- 2° La creación y fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos
- 3° La preparación de material didáctico
- 4° El fortalecimiento de los medios de difusión
- 5° La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Más adelante y como producto de la 44° Conferencia Internacional de Educación desarrollada por la UNESCO, se reitera el compromiso de los gobiernos para liderar políticas educativas con énfasis en el fomento de valores, actitudes y aptitudes tendientes al fortalecimiento de los Derechos Humanos, la paz y la democracia, cuyo foco eran los niños y

jóvenes expuestos a diferentes formas de discriminación, pero lo más importante de este documento es el hecho de hacer responsable a toda la sociedad en los avances en el desarrollo educativo de los estudiantes y no dejar este aspecto solo a la escuela.

Ya para el 2005, se establece el Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en Derechos Humanos, en este se define la educación en Derechos Humanos como: 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 (ONU, 2006, pág. 67)

Alrededor de las anteriores iniciativas a nivel internacional, gestadas principalmente por Naciones Unidas, tendientes a robustecer los planes, políticas, y programas de educación en derechos, han germinado múltiples experiencias en el ámbito regional.

En la OEA por ejemplo, se cuenta con el Protocolo de San Salvador (1988), el cual reitera a todos sus Estados miembros “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.” (OEA, 1988, pág. 4). Así mismo, esta 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 (OEA, 1988, pág. 7).

Como resultado del anterior documento, se da origen al Instituto Interamericano de Derechos Humanos en 1980, el cual se ha posicionado como uno de los centros de investigación y promoción de los Derechos Humanos más importantes en el mundo, este instituto realiza un seguimiento anual desde el año 2002 a los países miembros generando el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos; dichos informes han puesto a la luz pública experiencias significativas en donde los Estados han incorporado políticas importantes para lograr formas efectivas de integración de la educación en Derechos Humanos a la escuela, la importancia de estos informes radica en la sistematización de dichos avances con el fin de evidenciar posibles caminos para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en las políticas del sector educativo.

4.1.2. Referentes jurídicos nacionales.

Al realizar una revisión bibliográfica sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia, encontramos que los autores se remontan a los inicios de la década de los 80, para Sacavino (2012), esta década es importante ya que se presenta a los Derechos Humanos no solo como un elemento nuevo en la educación, si no como un elemento en busca de su propia identidad, todo esto enmarcado en los procesos de redemocratización que se dieron una vez finalizados los periodos de dictaduras latinoamericanas.

Aunque para autores como Espinel (2012) el caso colombiano tiene unos matices disímiles pues, si bien al igual que en toda América Latina fueron diferentes tipos de organización (ONG'S, grupos de trabajo popular y sindicatos entre otros) los que se encargaron de la lucha por que se instaurara la Educación en Derechos Humanos, en Colombia, el Estado no logró derrotar los movimientos guerrilleros como en el resto del continente y estos por el

contrario lograron su fortalecimiento hasta el punto de crear la coordinadora guerrillera Simón Bolívar, la cual abre un camino largo de negociaciones con el gobierno de Belisario Betancur.

En este campo de confrontaciones ideológicas y armadas emerge la Educación en Derechos Humanos en Colombia, cuyo camino fue dificultoso ya que por un lado se encontraba un Estado renuente a la posibilidad de la Educación en Derechos Humanos y su aplicación mientras por el otro, se encontraban las mencionadas organizaciones no gubernamentales cuestionando la naturaleza de la democracia del Estado colombiano en la cual sucedieron graves violaciones a los Derechos Humanos. En este sentido Magenzo le da suma importancia al Encuentro de Educadores en Derechos Humanos, convocado por el Centro de Promoción Ecuménica y Social (Cepecs), el Cinep y la Comisión Pedagógica de la ADE, en abril de 1988, ya que es con este encuentro que se empieza a hablar de la importancia de incorporar urgentemente la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos a la escuela formal, así como de que sea el Estado el promotor de dicha cátedra.

No solo el anterior esfuerzo de Cepecs y Cinep dieron fruto, también se cuenta con la experiencia del conjunto de abogados defensores de Derechos Humanos José Alvear Restrepo liderados en su momento por Eduardo Umaña Mendoza y Eduardo Umaña Luna, quienes promocionaron una nueva mirada a los Derechos Humanos en Colombia, ya que la que se tenía en el país reflejaba la visión más ortodoxa de los Derechos Humanos al expresarse estos en términos eminentemente jurídicos y no en términos vivenciales, este último elemento es fundamental pues hace que los Derechos Humanos se vuelvan parte del diario vivir. En este sentido lo expresa Salcedo (2017) para quien

La fuerza que los movimientos populares le imprimió a la Educación en Derechos Humanos, estuvo acompañada de reflexiones pedagógicas y metodológicas: donde los principales aportes llegaron de la Pedagogía para la liberación de Freire y de las corrientes activas y críticas, siempre con la idea de tomar la realidad de los involucrados en el proceso de enseñanza como punto de partida y considerando que el profesor era el mediador entre las comunidades y el conocimiento (Salcedo, 2017).

Y es así como en la década de los 90 donde hechos como la toma del palacio de justicia, los procesos de paz con las guerrillas del EPL y el M19, la guerra contra los carteles de la droga y la fuerte influencia de los grupos paramilitares en diferentes zonas del país, establecen un nuevo escenario para repensarse la Educación en Derechos Humanos, es con hechos tales como la séptima papeleta y la constituyente de 1991 como se empieza a manifestar la imperante necesidad de la Educación en Derechos Humanos. En el marco de este malestar social se genera la ley general de educación que buscó implementar “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (MEN, 1994, pág. 16), para Salcedo (2017) la educación formal fue uno de los escenarios privilegiados por el cual se trazó el rumbo de esta nueva educación y desde allí las escuelas se convirtieron en las promotoras de los adelantos (...) y sus profesores en las voces para la comprensión y difusión de estas políticas que buscaban transformar el país (p. 21).

Como reglamentación a esta Ley General, aparece el Decreto 1860 de 1994, el cual en su Artículo 36 da vida y potencializa los proyectos pedagógicos entendiéndolos como actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social,

cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumplen la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos (MEN, 1998, pág. 58)

Es así como con estos referentes jurídicos, las iniciativas interesadas en la educación en Derechos Humanos y en formación en competencias ciudadanas, han sido encausadas por entidades gubernamentales y no gubernamentales muchas de ellas propias de la sociedad civil, dichas entidades han desarrollado programas que se han caracterizado por la investigación no solo teórica, sino también práctica teniendo como resultado la realización de materiales, metodologías y diferentes esquemas de aplicación y acompañamiento entre otros.

Ya para el año 2003 la Revolución Educativa estableció que “el gobierno nacional, en coordinación con la Defensoría del Pueblo, promoverá en los establecimientos educativos el desarrollo de las competencias ciudadanas que incluya la formación, el respeto y la práctica de los Derechos Humanos”. (MEN, 2005, pág. 9). A finales del mismo año, el Ministerio de Educación Nacional y la Defensoría del Pueblo firman una carta de intención con el fin de formular, validar e implementar un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).

En este mismo sentido, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) como resultado de un estudio realizado en el país, efectuó una serie de recomendaciones que buscaban vigorizar la educación en Derechos Humanos, en su informe de 2004 “se recomendó al Ministerio de Educación adoptar un plan de trabajo con el cual

se hiciera efectiva la enseñanza integral de los Derechos Humanos en los niveles de educación primaria y secundaria” (MEN, 2009, pág. 10). En dicho documento también alentó a la Defensoría del Pueblo para que asumiera en todo el país acciones encaminadas a velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los Derechos Humanos, de igual forma hizo recomendaciones al MEN con el objetivo de que este se apropiara de la realización de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Todas las recomendaciones anteriores dieron como resultado la creación de un equipo interinstitucional, entre entidades gubernamentales como el MEN y la Defensoría del Pueblo y entidades internacionales como el Programa de Derechos Humanos de USAID- MSD entre otras; es de suma importancia resaltar que el objetivo principal del PLANEDH era establecer una política pública de educación en Derechos Humanos.

Dicha política se estructuraba en torno al desarrollo de competencias ciudadanas, la cual, debe considerar la formación ciudadana como un proceso que puede plantearse con base en principios claros, pero lo más importante que logre involucrarse en los planes de mejoramiento de cada institución, con la intención de ser evaluados por todos los agentes educativos.

Basados en la idea de ciudadanía empoderada, la cual comprende relaciones privadas y cotidianas tales como la participación en decisiones públicas, se da vida a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, con los cuales se busca favorecer al impulso de competencias propicias para que las y los ciudadanos ejerzan su derecho a

(...) participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad

humana, entre otros importantes, como proteger el ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica (MEN, 2004, pág. 32),

Para poder llevar a cabo esto, se hace necesario coordinar acciones intergubernamentales, con el propósito de encauzar esfuerzos para el desarrollo de estrategias orientadas a la construcción de ciudadanía y a la adecuada implementación de los proyectos pedagógicos transversales tales como: Educación Ambiental, Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía, proyectos que hacen posible una integración de saberes diversos, de competencias, y que a su vez ayudan a reorientar las prácticas pedagógicas para transformar los contextos locales, regionales y nacionales. Es así como se promueve la implementación de los proyectos pedagógicos transversales, de manera que

“los establecimientos educativos integren al menos un proyecto pedagógico transversal en sus PEI y sus planes de mejoramiento institucional, y que los profesores y agentes educativos sean formados para la implementación de dichos proyectos en sus diferentes ámbitos de acción” (Presidencia de la Republica, 2006, pág. 132).

El Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010, plantea un compromiso gubernamental de trabajar para fortalecer la calidad de la educación encargándole la tarea al MEN del diseño de proyectos de formación, capacitación y actualización de profesores; es así como en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se diseña la “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (Presidencia de la Republica, 2006, pág. 75). Como se ha podido observar, las últimas políticas gubernamentales dan mayor importancia a la implementación de la

transversalidad como una estrategia primordial para el perfeccionamiento de la política de calidad educativa.

Para concluir, se puede decir que los anteriores referentes jurídicos coinciden con la necesidad de formar nuevas generaciones comprometidas en la transformación pacífica de la sociedad y que tengan como hoja de ruta, para este propósito, los Derechos Humanos. Estos referentes, brindan instrumentos útiles para fomentar proyectos de vida individuales pero siempre enmarcados dentro de un espacio social y por eso, estos recalcan que es solo con la integración de varias miradas como tal objetivo se logrará, tal integración es un elemento de suma importancia para este trabajo ya que da las herramientas para proponer la transversalidad curricular como ese elemento que une las miradas necesarias para la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos en la escuela.

También es importante destacar que todos estos documentos muestran que la educación en Derechos Humanos no puede centrarse en el mero adoctrinamiento jurídico de los mismos, ya que este factor hace que se vean como elementos para la defensa de algo perdido, y no se usarán como un elemento vivo que posibilite una cultura ciudadana en la cual no se pierdan derechos, sino que se respeten.

CAPÍTULO 2 DEBATES Y DISCUSIONES ACERCA DE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR COMO POSIBILIDAD PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

5. La transversalización como posibilidad curricular para la enseñanza-aprendizaje en y para los derechos humanos

“La educación en la esfera de los Derechos Humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades.” Asamblea General de la ONU

El propósito de este capítulo es evidenciar los debates y las tensiones que se han presentado en tres categorías importantes para este trabajo: la educación en derechos humanos, la transversalidad curricular y el sujeto profesor, que son el resultado del problema de investigación que se planteó en el apartado anterior.

En concordancia con lo antepuesto se señalarán los debates y tensiones en torno a la primera categoría la cual se refiere a la educación en Derechos Humanos, al respecto es importante plantear qué se entiende por educación, con el transcurrir del tiempo hemos evidenciado que la educación erróneamente se ha pensado como un proceso que se desarrolla entre personas en un lugar determinado que generalmente es la escuela, y esto nos lleva inmediatamente a pensar en diferentes problemáticas que parten de esta concepción como un fenómeno pedagógico y social que va más allá del aula y que participa en todas las acciones de

las personas; por esta razón, se puede afirmar que la educación no solo se encuentra presente en la escuela, sino que su campo de acción se amplía a todos los ámbitos y lugares donde está el ser humano. De ahí que la educación debe entenderse como un proceso de formación permanente, personal y social¹ que determina los elementos constitutivos de unas formas culturales que no se pueden dar exclusivamente en la escuela, y que además da herramientas para fundamentarse en una concepción completa de la persona humana, pero en especial de unos derechos y deberes que a la final lo que hacen es darle dignidad a su ser social. Para concluir podemos afirmar que la educación, como fenómeno social, forma subjetividades, y al mismo tiempo logra configurar una forma de ser del sujeto de derecho es decir “Educar es modificar las actitudes y las conductas, es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones, y tal proceso es por ende una responsabilidad social que no se le puede designar solo a la escuela” (Pérez A. L., 1991).

Esto nos lleva a colocar a la educación como uno de los elementos determinantes de la autonomía y la libertad de las personas, dando así la posibilidad a todos de constituirse en seres humanos con plena conciencia de sus derechos ya que no la limita a la educación formal, sino que la extiende a la vivencia misma del ser en todos sus entornos integrando teoría y práctica lo que configura a la educación en un derecho humano.

Ahora bien, para dimensionar el principal interrogante, se debe también definir el concepto de educación en derechos humanos; a modo de contextualización se debe iniciar diciendo como la ONU, desde su fundación en 1945, ha tenido como prioridad el cumplimiento y buen

¹ Un gran error que se comete en la educación tradicional y que obliga a realizar una detallada observación y análisis a la política educativa del país ya que se entiende a la educación como un elemento hegemónico y no como aquella práctica social en donde confluyen 1° la formación, 2° la investigación y 3° la proyección social como ejes fundamentales de la educación.

desarrollo de los derechos humanos a todos los pueblos que la integran sin importar sus creencias, y es por eso que su principal logro fue la Declaración Universal de Derechos Humanos, documento que tiene como propósito dar protección a la humanidad de la opresión y el abuso que otros cometan en su contra; gracias a ellos, se puede tener un buen goce de la libertad y de las garantías individuales del ser humano, con bienestar y protección; sin embargo, el irrespeto de éstos, en distintos lugares y ocasiones, es un serio problema para las sociedades, y por lo tanto, se culpa también al Estado, al ser el primer garante de que éstos se cumplan y respeten.

Por tal razón es que se vuelve indispensable que todos los seres humanos conozcan los derechos, los respeten, los cumplan, pero por, sobre todo, los vuelvan vivenciales y los asimilen como propios. Freire, planteó una propuesta educativa para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, dicha propuesta está fundamentada en las injusticias cometidas contra las personas sin tierra, sin agua, sin un techo donde vivir, sin empleo, sin justicia, etc.; en sus obras, se centra en una esperanza movilizadora que logra generar sentidos y motivaciones de carácter histórico al punto de desarrollar un pensamiento enfocado a una educación encaminada a la mediación cultural y social logrando la toma de conciencia por parte de los sujetos actuantes en los procesos. “Posteriormente, entre 1964 y 1970, se da lugar a una segunda etapa a la que El Achkar denomina de activismo político pedagógico, en la cual las personas aprenden a crear sus propias palabras [...] a ser creadores de su historia; el proceso educativo implica una acción cultural orientada a la liberación” (El Achkar, 2002).

Por esto es que no solo la escuela tiene un papel importante a la hora de enseñar y educar, sino también la sociedad, las familias y el Estado, es obligatorio que en torno a los derechos humanos exista una serie de cambios y transformaciones como la fomentación de ellos por parte

de los padres a sus hijos desde que están pequeños, ya que "Fundamentar los derechos humanos en los hogares o en las escuelas, significa poner su esencia como totalidad que, si bien guarda vínculos con la justificación del "derecho positivo", no puede resolverse dentro del mismo (...) Es cierto que los derechos humanos constituyen una valiosa categoría del orden legal, pero no son inventos del derecho positivo, sino independencia del poder político, ya que encarnan valores duramente conquistados por la humanidad, valores que provienen de la filosofía moral, política y jurídica. (ORTIZ, 1994).

Hay que tener claro que, aunque el proceso educativo sea el mejor, de gran cuidado, habilidad pedagógica y/o de análisis de grandes y completos documentos, no se puede lograr un significado de los derechos, si las familias, los profesores y los estudiantes no abordan los temas desde sus experiencias cotidianas reales y lo más importante dando sus propios puntos de vista. Lo que a fondo se debe buscar por medio de la enseñanza de los derechos humanos, es infundir y hacer vivo el sentido de la responsabilidad, del respeto y de la defensa por los derechos humanos, y esto solo se logra por medio del análisis y pensamiento crítico de los entornos inmediatos de los estudiantes; es decir, con la inclusión de una enseñanza argumentada desde la teoría crítica, estudiada, adecuada y contextualizada en y para los derechos humanos como parte fundamental de la formación de seres sociales y políticos que comprenden su realidad, “esta teoría busca una nueva forma de leer la realidad, respondiendo así a las problemáticas sociales del mundo moderno; por ello, es una “pedagogía de la respuesta”, toda vez que propone una reacción generada a partir de una reflexión consciente y responsable. Esta entiende que para lograr un proceso de construcción de significados a partir de las experiencias personales, se necesita la formación de autoconciencia” (Giroux H. , 2000).

Gracias a esto, el proceso de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos, será de gran utilidad tanto en las aulas como en la comunidad y su entorno, de forma tal que pueda involucrar a todos los integrantes con la realidad y así lograr dar soluciones a problemas básicos que en constantes ocasiones no son parte de los derechos humanos, pero que si terminan violándolos.

Ahora bien, debemos entender que los derechos humanos son diversos y por lo tanto, contemplan no solamente derechos de índole civil y político, sino que también incluye derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, elementos que dan una correlación recíproca y necesaria entre los mismos, es decir, la acción de un derecho reconoce que se ejerzan otros y viceversa; en pocas palabras, podemos afirmar que es tal la interdependencia entre los derechos que la violación de un derecho impacta directamente en el goce y disfrute de los otros derechos.²

Es así que entonces podemos entender como la educación pasa a constituirse en un derecho humano de principal relevancia, y el cual se configura en un elemento de principal relevancia para la consolidación de una sociedad democrática que da paso al desarrollo pleno de los individuos, permitiendo que estos logren niveles dignos y óptimos de vida conforme a sus propios intereses.³

² La detención arbitraria de una persona por parte de la policía, impide que ésta ejerza su derecho a la libertad de tránsito, a la par que vulnera su dignidad humana y las garantías judiciales que posee todo individuo.

³ El derecho está contenido principalmente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, ratificado por una mayoría de los países del mundo, donde en su artículo 13 se reconoce: "el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz".

Ahora bien, si consideramos que “la educación permite al individuo, hombre o mujer, adquirir muchos de los aprendizajes que le facilitarán insertarse adaptativamente en la sociedad en aquellos contextos donde, además, se combinen las oportunidades educativas con políticas de equidad en otros ámbitos” (Turbay, 2000), podemos estimar que este derecho es necesario para la conformación de colectividades fundamentadas en el respeto no solo de los individuos sino también de su entorno, y en las cuales se hace posible a las personas maximizar sus posibilidades y potencialidades, lo cual es requisito necesario para pensar, crear y sostener un régimen democrático; en otras palabras, “la educación aporta a la construcción de democracias más participativas en la medida en que contribuye a construir personas en el pleno sentido de la palabra. Por el contrario, la ausencia de oportunidades de acceso, permanencia y logro en la educación, redundan en serios perjuicios tanto para las personas tomadas individualmente como para las sociedades” (Turbay, 2000).

De esta forma, la educación se posiciona como un derecho humano de importancia central ya que es con esta que se ayuda a consolidar una cultura de respeto al gran conjunto de derechos, dados los alcances directos o indirectos que posee con otros tipos de derechos que permiten potencializar las capacidades de todo individuo, atribución que posibilita afirmar, que el derecho a la educación es un derecho humano con una importancia idéntica a derechos como el derecho de asociación, de no ser torturado, entre otros. Es importante anotar que este derecho “se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como de los principios y metas planteados por las principales cumbres y convenciones internacionales” (Villatoro, 2002),

La educación en derechos humanos quiere decir, pensar la educación como un vehículo para permitir a todas las personas conocer, ejercer y defender sus derechos, así como también los derechos de todos los demás, es bueno aclarar que esto no se refiere solamente a políticos, intelectuales o activistas, sino a todas las personas, es decir a toda la sociedad⁴. Si educación en derechos humanos, no es una mera transmisión de información, ni solamente dar a conocer derechos, ¿qué es entonces? Para empezar, se debe decir que es una práctica mediadora y transformadora que busca poner en práctica y volver vigentes los derechos en la vida social, es así que la educación en derechos humanos se convierte en un puente que hay que transitar de manera obligatoria, para pasar de la consagración de los Derechos en normas, a su aplicación concreta y efectiva en la realidad, es entonces un puente de tránsito obligatorio por lo menos por dos razones.

La primera es, porque ninguna norma puede llevarse a la práctica si primero no ha sido conocida o difundida a través de una actividad educativa, que permita a los agentes sociales, manejar, conocer y multiplicar los derechos ya sean agentes del Estado o miembros de la sociedad civil, Y en segundo lugar, porque tampoco, ningún derecho puede efectivamente ponerse en práctica si después de ser conocido, o aprendido no se multiplica a todas las demás personas a través de actividades o multiplicadores educativos, no se trata de que sea la única herramienta, hay otras, por ejemplo la aplicación de la ley por el sistema de justicia, o el trabajo defensa de los derechos humanos por entidades de la sociedad civil, ciertamente esas otras herramientas existen y son importantes y necesarias, pero la educación en y para los derechos

⁴ Es obviamente cierto que los sistemas educativos deben cambiar sus fines y estrategias que no respondan a dignificar al ser humano, pero también es cierto que muchos de los grandes problemas de la educación no se encuentran en los sistemas escolares, sino en el entorno socioeconómico esencialmente discriminatorio. Esta es una de las razones que revelan los fracasos de las reformas educativas, con las que de modo velado se espera que la educación resuelva los problemas sociales y económicos que los políticos no han querido resolver. (Muñoz, 2014)

humanos, es una herramienta valiosa, ya que siempre se necesita en todo contexto privado o colectivo, ya sea en el ámbito del poder judicial, la salud o la seguridad social entre otros. Pero también en el ámbito más personal y privado de la vida de las personas, porque en ese ámbito también tienen que regir los derechos humanos como pautas de interrelación (vida de pareja, vida de amistad, del trabajo). Es así como en el marco del plan de acción internacional, la EDH es entendida *“Como una educación para la libertad, y libertad que se asume como la capacidad que tienen los individuos de elegir y tomar decisiones basadas en una dignidad inherente. Ello se traduce en una serie de tareas cuya meta es la promoción de conocimientos y actitudes”* (Ugarte, 2005)

Al educar en derechos se busca formar a las personas para que se conciben y actúen como sujetos de derecho y como agentes de su propia vida, se busca formar en una visión para prácticas de vida coherentes con los valores y principios de los Derechos Humanos, es decir, pensando la educación en derechos como un formar en una visión del mundo y para poner esa visión en la práctica en nuestro vivir cotidiano, por eso con frecuencia los que trabajan en este campo usan la expresión educar en y para los Derechos Humanos, porque el uso de las dos preposiciones orienta a verla tanto como una filosofía, una visión y una concepción del mundo basada en los derechos que son inherentes; como también educar para una puesta en práctica, un ejercicio cotidiano de sus principios y valores. En el fondo para lo que se forma, es para crear una cultura de Derechos Humanos, una cultura en donde estos sean entendidos, como pautas reguladoras de la convivencia social, que sostengan, alimenten y guíen el actuar en todos los momentos de la vida.

Para poder pensar la educación en derechos humanos como una guía para la vida cotidiana, se debe tener muy claro cuáles son sus fines al ejercitarla; la educación en derechos humanos tiene una aspiración amplia de incidir en las políticas y en las prácticas y esta se plantea básicamente tres tipos de fines: éticos, críticos y políticos.

Por fines éticos se debe entender el formar en aquellos valores y principios que están en la base del reconocimiento y justiciabilidad⁵ de derechos como necesidades y fundamentos que parten de la dignidad humana, valores y principios, que se encuentran expresados en todos los instrumentos de Derechos Humanos, lo anterior se refiere por ejemplo a la vida, la integridad física y psicológica de las personas, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la equidad, la inclusión y todos los tipos de participación entre muchos otros.

Pero luego se encuentra una segunda línea de fines, que son los fines críticos, se trata de formar a las personas para juzgar cada uno de los espacios de la realidad en que se maneja, con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos, el juzgar esa realidad no se refiere solamente a los amplios espacios del país, del continente o del mundo contemporáneo, se refiere también a los espacios pequeños y cotidianos en que todos se desenvuelven, como la vida en familia, la vida en el barrio, en el trabajo, en la comunidad entre otros; entonces la idea es que las personas los aprecie, los juzgue, y juzgue su propia participación en ellos, con los parámetros éticos de los derechos humanos.

⁵ Es así como la justiciabilidad se refiere a la posibilidad de exigir, a través de un mecanismo jurídico, el cumplimiento o restitución de un derecho. Es decir, los derechos en cuestión adquieren vigencia real al ser vinculantes para quien tiene el deber de cumplirlos y exigibles para sus beneficiarios. En consecuencia, podemos decir que los DESC ahora tienen vigencia en el SID. (Bonilla, 2018)

La tercera dimensión se refiere a la de los fines de la educación en derechos humanos, esta es la dimensión política, que por supuesto no quiere decir partidaria, sino política en el sentido más amplio de defensa de la cosa pública, esta finalidad lleva a concebir los cambios que son necesarios para transformar todas aquellas situaciones de la realidad que impidan u obstaculicen la práctica del ejercicio efectivo de los Derechos Humanos, esto se refiere a prácticas y condiciones de la realidad que los obstaculicen, tanto en el orden individual como en el orden social, la transformación que esta busca, tiene que ver con una metamorfosis de las personas, de su conducta y de las sociedades, fines tan amplios y tan variados que sin duda exigen una metodología de trabajo igualmente compleja y multidimensional.

Por eso trabajar en educación en derechos humanos requiere trabajar en tres líneas de contenidos todas igualmente necesarias, contenidos diferentes por su naturaleza, pero complementarios entre sí. Una línea de trabajo es la de los conocimientos, es decir hay que trabajar para manejar información, datos sobre los derechos humanos y constructos teóricos que están relacionados íntimamente con ellos, como los de democracia y Estado de derecho. Una segunda línea va dirigida a trabajar el ámbito de los valores y las actitudes; valores y actitudes que fundamenten los derechos humanos a partir de la dignidad de todas las personas; y luego una tercera línea, también necesaria y relevante como lo es el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias o capacidades para el actuar, esta línea busca desarrollar posibilidades de hacer, para trabajar en la defensa y en la práctica de los derechos humanos, por ejemplo habilidades o capacidades para comunicarnos, para desarrollar el pensamiento crítico y autónomo, para relacionarnos en función de los valores de derechos humanos con los demás, para trabajar juntos, y/o para cooperar.

Este tipo de destrezas no tienen nada de extraño, pero deben plantearse y desarrollarse de manera explícita en la educación, ya que son sumamente importantes para no quedarse en un espacio educativo que sea puramente abstracto o teórico y por lo tanto alejado de la vida cotidiana, es por eso que para (Krawczyk & Vieira, 2003) *“si esperamos sistemas educativos que potencien las prácticas interculturales, estaremos en la obligación de reflexionar sobre la resignificación del Estado, porque la articulación de los procesos de democratización aparece hoy como el principal desafío de la transformación del sector público y del educativo en especial”*. En síntesis, educar en derechos humanos es desarrollar un saber, un querer y un poder, para ejercer y defender los derechos humanos, propios y de los demás, en una condición de ciudadano; de todo lo dicho se desprende entonces que educar en derechos humanos enriquece la doctrina y la enseñanza de los derechos en general ya que supone entender los Derechos Humanos no solamente como norma jurídica, si no entenderlos también como pautas que regulan la convivencia social.

Para concluir se puede decir que la educación en si ayuda a potencializar el desarrollo de las personas, elemento que la hace fundamental para el disfrute de todos los derechos; por lo que se considera a esta como un derecho clave, ya que no es posible ejercer en su plenitud ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. Por ejemplo: la libertad de expresión: ¿de qué sirve si la persona no tiene el derecho a la libertad, de pensamiento, conciencia entre otras libertades que le brindan la capacidad de formar su propio juicio y de comunicarlo?, y es así como podemos observar que la educación no sólo es la base del desarrollo de las personas, sino también de toda una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria que diariamente se encuentra en búsqueda de elementos transformadores tales como la cultura y la protección del medio ambiente.

De ahí que hoy en día, nadie pugna el verdadero valor de la enseñanza de los derechos humanos; el verdadero problema, radica en lograr una educación vivencial en y para los mismos derechos humanos, porque su violación no es solo de grandes y visibles actos, sino, también de pequeños y diarios espacios. Por esto, esta educación se hace realmente necesaria desde la pedagogía, para una lucha justa entre el pensamiento y su proceso en práctica, en la existencia del día a día para un buen desarrollo de la personalidad del hombre, y de su educación, tal como lo plantea Kant, siendo una “sociedad y un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” donde sea posible, y visible la disciplina y el orden por y gracias a los derechos humanos.

La segunda categoría importante para el presente trabajo la configura la transversalidad curricular, pero antes de ahondar en dicha categoría es bueno profundizar en el concepto de currículo. El currículo se puede tomar como un plan de construcción y formación tanto didáctico como pedagógico, el cual se basa en concepciones articuladas y sistemáticas de la pedagogía teniendo apoyo en otras ciencias, que en últimas se ejecutan en un proceso efectivo y real llamado enseñanza-aprendizaje; en pocas palabras podemos decir que el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica del aula, a la enseñanza real.

De igual manera podemos decir que el currículo es el agente intermediario entre la teoría y la realidad de la enseñanza, o sea, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus estudiantes en el quehacer pedagógico, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza; por tal motivo cada teoría, cada modelo pedagógico o propuesta pedagógica genera una oferta de currículos diferentes, es importante aclarar en este punto que en el momento en que un profesor no deje explícita la concepción pedagógica con la que está esbozando su proceso de enseñanza, es probable que se encuentre en la situación de reproducir, sin saberlo, el modelo pedagógico

tradicional, y para lo cual por mucho logra es solamente mezclarlo con elementos “didácticos” intuitivos de manera acomodaticia.

Por tal motivo, no se puede conceptualizar al currículo como un plan de estudios, ni un diseño de disciplinas y contenidos de niveles, grados, requisitos y prerrequisitos para normativizar la enseñanza, éste se debe tomar más bien como una hoja de ruta en el proceso educativo, una secuencia de medios (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase. Con esta perspectiva podemos afirmar que el currículo es siempre hipotético⁶ ya que necesita ser comprobado constantemente tanto en su contenido como en su factibilidad, por ende, los elementos que

⁶ Cuando se habla de currículo en el presente trabajo, se hace referencia al término pedagógico que abarca elementos tales como los principios, objetivos y fines de la educación en la institución educativa, permitiendo la organización de los contenidos y actividades de aprendizaje, de una forma global, brindándole una funcionalidad consonante y flexible, que permite manifestar explícitamente tanto las intenciones, como las necesidades de la institución; es importante también aclarar que este, sirve de guía para organizar las etapas de aprendizaje, determinando los grados de logro de las acciones educativas, y definiendo las diferentes interacciones de los sujetos, los elementos y procesos curriculares. El currículo se concibe entonces, como una propuesta para la acción educativa sustentada en una permanente reflexión sobre su aplicación práctica, la cual se refleja en el conjunto de experiencias de aprendizaje significativo que evidencian los estudiantes en cosas como la interacción con otros y en contextos culturales determinados; estas experiencias de aprendizaje significativo tienen que ser previstas realizadas y valoradas en cuanto a sus logros; en esa perspectiva el currículo se presenta en tres dimensiones: *-La dimensión macrocurricular*, en el cual las instituciones dialogan con el fin de generar sus proyectos educativos y se concretan en proyectos transversales o en los planes de área, pero esto implica pensar desde la dinámica macro, desde largo plazo, desde los lineamientos curriculares del MEN, desde las oportunidades regionales, distritales y locales, desde el perfil del estudiante de la institución entre otros. *-La dimensión mesocurricular*, es el trabajo intermedio que hacen usualmente las áreas o los proyectos, en este nivel los profesores piensan toda esa gran propuesta como se articula periodo a periodo a lo largo de un año escolar, se utilizan estrategias como por ejemplo, los proyectos de aula o las secuencias didácticas, para organizar lo que es muy grande en paquetes más pequeños de forma tal que permitan a estudiantes y profesores lograr metas de aprendizaje específicas en un tiempo determinado. La dimensión microcurricular, es donde cada profesor, concreta muy puntualmente en sus prácticas de aula, lo establecido en el nivel mesocurricular, se analizan cosas como: las actividades, los recursos específicos, como superar inconvenientes como, por ejemplo, la articulación de las diferentes propuestas que hace el mismo currículo o el macro currículo. Esto hace que se esté conectado con lo que el colegio tiene en sus recursos y sus posibilidades y lo que el mundo ofrece a través de su entorno. En pocas palabras, se puede decir que el currículo es una propuesta de formación influenciada por los fines esperados y los programas o planes de enseñanza, así el currículo más que un producto termina siendo un proceso que debe generar las condiciones propicias para pensar en el poder que como educadores se tiene y como a través de ese poder, la interacción en las relaciones que se generan, se hace realidad un sueño educativo.

conforman el currículo deben asumirse no como un resultado, sino de manera dinámica como un proceso, y también como un interrogante del mismo conocimiento científico.

Cuando se toma al currículo de esta manera se puede superar la visión que se tiene de la enseñanza como un simple logro de objetivos específicos en donde se desarrollan y se aprenden habilidades las cuales llevarán a los estudiantes a la meta de su *“formación”*, mediante la construcción y reconstrucción de procesos y criterios que fundamenten la formación del pensamiento propio, autónomo y crítico, pero lo más importante mostrando que estos últimos elementos señalados no son ni pueden tratarse como cuestiones separadas, ya que *“el conjunto de estas experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela logran ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades”* (Stenhouse, 1991)

En la forma aquí planteada de pensar el currículo, se hace posible una pedagogía crítica y un currículo centrado en procesos de producción educativa en general, lo cual permite construir y facilitar modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los estudiantes.

Para darle vida a dicho currículo se encuentra el diseño curricular, herramienta que debe ser tomada o entendida extensión del currículo y que muestra elementos tales como: el modelo pedagógico en que es estructurado, las acciones, la metodología y la organización de los proyectos curriculares entre otros; la importancia del diseño curricular radica en que este ayuda a no idealizar si no a materializar teóricamente una concepción educativa propia de la institución y que en su proceso de aplicación y evaluación, permite solucionar problemas y perfeccionarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Es así, como el diseño curricular es metodología en el

sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular; es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración, y es resultado porque dichos procesos quedan plasmados en documentos curriculares reflejando la concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla, lo que nos indica que el currículo tiene tres dimensiones fundamentales; el diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular”. (Stenhouse, 1991)

Ahora bien, una vez aclarado el concepto de currículo, se debe concebir que es la transversalidad curricular; para iniciar es importante tener en cuenta, que la transversalidad se debe ver como un instrumento que facilita acercar el currículo de la escuela a la cotidianidad del estudiante, para de esta manera darle a la educación una función social de forma tal, que responda a problemáticas actuales y apremiantes para resolver.

Es significativo aclarar que la transversalidad no se dedica a indicar contenidos educativos que se piensen obligatorios, sino que asalta primordialmente el propósito y principios pedagógicos que mediante estos aprendizajes quieren obtenerse; se presenta como una legítima formación en valores, un modelo pedagógico, el cual debe ser sembrado por toda la institución educativa y por el conjunto del currículo como su hoja de ruta a seguir en la formación de sus estudiantes.

Es indudable que la transversalidad afecta, los espacios académicos, lo cual es un punto a favor ya que las rebosa, refiriéndolas a objetivos y dinamismos más generales, los cuales se ven en la necesidad de intimar complementaria y no paralelamente; la gran ventaja de la transversalidad es que está impregna todos los proyectos, planes y actividades de la institución educativa, es así como para Moreno, (2004) la transversalidad curricular se entiende “como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos

de aprendizaje van mas allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando unos espacios que en ocasiones cruzan el currículo en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social”.⁷

De lo anterior, se infiere entonces que no es sólo mediante la contribución disciplinar que se logra estar al tanto de cómo funciona mejor el medio, sino que con ayuda de la transversalidad se puede respaldar el avance integral de los estudiantes, asignándole al sistema educativo una figura ética con visión solidaria y responsable de su entorno, en otras palabras, una dimensión que dé sentido a los conocimientos y acceda a entender y actuar en relación con su problemática. La transversalidad es posible ya que, ésta tiene como propósito empapar todo el currículo armonizándolo con la presencia de alguna o algunas materias, en todas o en alguna de las etapas.

Ahora bien, ¿Existen orientaciones sobre cómo lograr “conjuguar” los currículos con la transversalidad?, la diversidad es una peculiaridad social y cualquier estrategia que quisiese llevar o hacer transformaciones bajo este nombre no podrá aspirar a suministrar recetas; no obstante, hay principios que convienen a la educación en derechos humanos más que otros y que facilitan esos principios, y existen por ende distintos planos: el del currículo oficial y el de la acción pedagógica en la escuela reflejada en la pedagogía crítica.

⁷Como se puede observar en el concepto de Moreno, la transversalidad sobrepasa al currículo asignaturista, debido a que reconoce el abordaje de contenidos y problemas inevitables en el proceso pedagógico de todo ser humano, es decir, cuando se habla de transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual, algunos ejes o temas considerados prioritarios, permean todo el currículo, estando presente en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el PEI, implicando esto la utilización de nuevas estrategias, metodologías y formas de organización de los contenidos.

Un diseño curricular que quiera en verdad ser útil para el re-conocimiento de los derechos humanos necesita establecer los fines de esa educación, definir su marco teórico, partiendo desde sus necesidades para de esta forma condensar este marco en objetivos, contenidos y métodos, todo ello considerando el contexto en que se va a desarrollar, planificando estrategias y etapas para esa implementación y teniendo siempre presente que los sistemas de evaluación deben ser acordados.

Lo anterior, nos lleva a pensar en ¿cuáles son los principales elementos que se deben tener en cuenta a la hora de transversalizar el currículo?; es importante anotar que a la hora de transversalizar, el proceso debe obedecer a un previo diseño teórico, ya que si no se hace puede simplemente quedarse en un “esparcir” datos y conocimientos de derechos humanos en los distintos espacio académicos, o en su mayor defecto, acaba centrándose en aquellos espacios académicos en que el medio tiene una presencia más evidente: las Ciencias Sociales. De ahí el valor de los presupuestos que tenga como base el currículo, ya que estos proporcionarán la viabilidad o inviabilidad de la integración debido a que se tratará por su carácter, de un currículo abierto o al menos flexible, que permita procesos ajustados al entorno educativo; es bueno aclarar que, otras características y principios de fondo lo acompañan, ya que lo que se pretende es buscar un proceso en donde se armonice la enseñanza de los Derechos Humanos, y la enseñanza de la propia materia, en pocas palabras lo que se busca es que su eje central sea la enseñanza aprendizaje con una mirada global, factor este último que compromete a los profesores a realizar cambios estructurales en el proceso.

Estos principios modelan la visión de la enseñanza como cambio que busca alterar las representaciones de la comprensión, conociendo el punto de partida y erigiendo a partir de lo ya

edificado; una enseñanza que solicita, por tanto, partir del nivel de desarrollo de los profesores, cimentar aprendizajes significativos, primando la razón sobre el aprendizaje mecánico y fomentando el aprendizaje autónomo, mediante una aguda actividad mental.

Se trata, asimismo, de la idea social del aprendizaje, que desvía la enseñanza de una enturbecida concepción academicista, ya que ésta se interesa por los problemas sociales, se impacienta por las situaciones próximas a los intereses y las realidades sociales de los estudiantes, y practica una metodología problemática encaminada a la toma de decisiones y a la acción.

Es también una enseñanza robustamente comprometida con las actitudes, los valores y los cambios en las conductas sociales, de tal forma, que los contenidos interactúan interesándose en cosas como el saber y el saber hacer, pero nunca dejan de lado las actitudes y los comportamientos, aspectos que se ven reflejados en el saber ser y saber convivir.

En este contexto, el papel de los profesores y los estudiantes es entendido de manera diferente, puesto que el saber no se muestra tampoco como algo cerrado, sino como algo en construcción, algo que le resulta posible al estudiante significar en él, que ayude a reconstruirlo en vez de absorberlo, y al que al profesor le sirva para direccionar procesos, en lugar de circunscribirse a transmitir conceptos; en esta dinámica los cambios de rol y de actividad son trascendentales.

La última categoría por analizar refiere al profesor, pero para entender la posición de éste en el papel enseñanza-aprendizaje, es bueno entender como en la coyuntura que atraviesa Colombia se está produciendo un profundo cambio en la sociedad, que inquieta directamente a la

educación; elementos tales como la globalización económica y cultural, el desplazamiento hacia economías que cada vez más se basan en el conocimiento, las nuevas estructuras tanto sociales como familiares, la mayor diversidad en las capacidades e intereses de los estudiantes, la incorporación cada vez más profunda de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los ámbitos sociales, la importancia del bilingüismo entre otras, exigen diferentes respuestas educativas; que intrínsecamente nos muestran como las necesidades y demandas formativas del profesorado han cambiado. Es así como el papel del profesor ha experimentado un profundo cambio, en el cual él ha dejado de ser el transmisor de conocimientos y se ha visto obligado a convertirse en agente vital de la formación integral de los estudiantes.

El profesor entonces, es un actor de cambios con compromisos y retos que le permiten diseñar el camino para enseñar y orientar en educación teniendo siempre presente que el educar se convierte en una acción vivencial y superior para la cimentación y formación de la vida misma de los estudiantes, los cuales asumirán una actitud capaz de garantizar su constante mejoramiento personal, profesional y social.

Ahora bien, el profesor formador en/y para los derechos humanos, debe plasmar particularidades muy importantes para desempeñar su papel, siendo facilitador, promotor, generador, asesor, e investigador que junto al estudiante y en general a la comunidad educativa, favorezca cambios en las estructuras educativas, y lo más importante, basándose fundamentalmente en el concepto de un estudiante con un desarrollo integral, en consecuencia, la educación impartida por el profesor debe dar conciencia al estudiante tanto del papel como del rol que está librando en su entorno permitiéndole la autoformación de sus valores en los ámbitos individuales, colectivos, sociales y culturales.

De ahí la importancia de que la educación y los que la movilizan: los profesores, formadores o tutores, deben dar a los diferentes problemas socioeconómicos y financieros del país, a la cuestión cultural y religiosa, a lo político y social, etc., la posibilidad así que el primer beneficiario, el protagonista de ella, el hombre, pueda vivir dignamente, en un clima donde los derechos humanos y la dignidad humana sean salvaguardados y tutelados continuamente. Por ejemplo, un profesional de la arquitectura estudia una serie de espacios académicos en el campo de las humanidades como lo es Constitución y Democracia, no para ejercer el derecho sino para poder comprender que muchos de los aspectos relacionados con su campo de acción están ligados a la normatividad que esta materia implica. Lo mismo sucede con un profesional en el campo de la medicina; este estudia bioquímica no para investigar en un laboratorio, sino para comprender ciertos procesos de las enfermedades y saber qué terapia conviene aplicar; la bioquímica es un saber de fondo que apoya el ejercicio de la profesión pero no es el objeto de la actividad del médico (Barbosa, 2007).

Sin duda alguna con los profesores sucede igual, ya que durante toda su formación son receptores de múltiples conocimientos que no son para ser enseñados en su campo profesional pero que, si son aplicados en su desempeño profesional, dentro de esta red de conocimientos encontramos disciplinas como la investigación, la psicología, la pedagogía y desde hace unos años para acá los principios de los Derechos Humanos.

Conseguir que todos los estudiantes desplieguen sus capacidades, y que las familias de estos estudiantes se involucren en su educación, no es posible sin un cuerpo de profesores comprometido y formado adecuadamente, por lo tanto, es importante incorporar los cambios antes mencionados, ya en diferentes esferas vemos como se necesita no solo un nuevo perfil de

profesor, sino también que éste asuma un nuevo rol, lo que lleva implícito que reciba unos nuevos enfoques no solo en su formación universitaria inicial, si no en su pos formación.

Los profesores son el eje central para lograr cambios que lleven a lograr una educación de calidad, es así como la formación de éstos debe relacionarse siempre con las necesidades sociales, combinando conocimientos científicos y didácticos con prácticas sociales que permitan comprender mejor el entorno, de forma tal, que sea capaz de utilizar los recursos que le brinda dicho entorno para transformar esos conocimientos en elementos de aprendizaje, con el fin de educar en valores democráticos a ciudadanos críticos.

Afrontar las realidades antes expuestas en las aulas debe convertirse en una meta de alta prioridad, ya que es en la escuela donde se pueden dar pasos agigantados en la implementación de herramientas que propendan la liberación de los individuos. No obstante, observamos que el problema del sistema educativo, ha sido, la no cabida al humanismo y en su contraparte, el gran espacio que se le ha dado al maquinismo, maquinismo que en pocas palabras tiene como función deshumanizar a las personas y convertirlas en parte de una producción mercantil que va en deterioro de sus necesidades básicas.

Tal realidad que hemos experimentado desde los inicios de la revolución industrial, ha hecho que los sistemas educativos se hayan transmutado en agentes deshumanizantes para crear mano de obra apolítica, acrítica, ignorante, adormecida y barata, que se incorpora a la sociedad para sentir una frontal competitividad con otros de su mismo nivel, los cuales por obvias circunstancias son incapaces de reconocer su propia humanidad. Dicho de otra manera, estamos en un sistema que por tradición histórica ha favorecido la perpetuación de las injusticias y las desigualdades, manifestadas en pobreza y exclusión social de grandes sectores de la sociedad,

“Así, la educación es una forma de dominación, es una forma de establecer y promover hegemonías culturales, económicas, cognitivas y políticas. Para entender esto, se debe estar consciente que el conocimiento tiene un significado social, con un horizonte cultural (es donde subyacen los valores sociales que se promueven, es donde se establece a quién se está enajenado, cómo se aliena, etc.). Aquí subyace la no neutralidad profunda del conocimiento” (Giroux H. A., 2003). Y es con ese panorama donde debe aparecer la educación en derechos humanos como una herramienta transversal que permita en todos los escenarios, un espacio que conlleve a la formación de ciudadanos críticos, capaces de dar respuestas éticas a estos desafíos.

Este es el contexto que hace plantear al presente trabajo, una educación para una ciudadanía global (y no en competencias ciudadanas, ya que éstas se muestran solo como la perpetuación de la doctrina hegemónica antes expuesta) la cual debe tener una motivación que logre darle herramientas a los estudiantes para transformar las condiciones de sus propias vidas, las de su comunidad y las de otras comunidades, y también logre cimentarle unos ideales de justicia global, y que no parta del mero discurso, sino de sus convicciones propias para volverla real, de manera tal que cuestione lo que tiene en su entorno y que debata la realidad; en pocas palabras una educación que no anime la competitividad sino la cooperación, la colaboración, pero tenga como meta la transformación en torno a la justicia social.

De ese reexaminar anti hegemónico, se debe evaluar críticamente cómo los conocimientos que se imparten en las escuelas, promueven criterios, prácticas y valores compatibles con los grupos que propugnan el poder, al igual que se debe analizar el modelo político-social que se disimula detrás del currículo formal, ya que los conocimientos impartidos en las escuelas tienen como base estructuras ocultas de significación, las cuales han sido modeladas por la ideología y

el poder dominante. Lo anterior, permite establecer un sistema educativo que viabilice emancipar a los estudiantes de la alienación, a la cual están subyugados.

Una educación así, demanda unas condiciones que la garantice en todas las esferas; condiciones que requieren el repensar el sistema jurídico en el cual se fundamenta, ya que por ejemplo cosas como la ley general de educación, el estatuto del profesor y los mismos lineamientos curriculares, utilizados hoy en día, son en su conjunto primero atemporales y segundo el principal obstáculo que se presenta para construir la escuela que queremos; estos cambios permitirán establecer unas formas democráticas de creación del conocimiento, incorporando nuevos valores a las dinámicas de construcción del conocimiento no individualistas, no egoístas y de solidaridad.

Las condiciones para esto, demandan entonces reconocer a la educación en derechos humanos, como un derecho humano y una responsabilidad universal, todo por la sencilla razón de que la sociedad educa y toda la sociedad se beneficia de la educación, estos beneficios colocan entonces a la educación en derechos humanos como un instrumento fundamental para construir sociedades más justas, más cohesionadas, más democráticas y participativas, pero lo más importante una sociedad más consciente y ligada con el bien común; por eso, además de un derecho, esta educación se convierte en un bien público.

¿Y cómo se logra esto?, debemos entender que ni las escuelas son lugares neutrales, ni los profesores pueden acoger una postura neutral, porque en la práctica, la educación por ser como dijimos antes, un constructor social nunca es neutra y por ende no podremos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar, la escuela no sólo educa a

través del aula, sino primordialmente a través de las prácticas (formalizadas o no) que entre todos los participantes producen.

Una escuela democrática, abierta al conocimiento real de su entorno a través de la transversalización de todas las materias y no solo de aquellas exigidas por la ley, brinda espacios propicios de encuentro entre profesores, estudiantes y padres de familia, ampliando de forma drástica el ramillete de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía.

En este actuar los profesores juegan un papel imprescindible y central en la promoción de un nuevo modelo educativo más humanizador y transformador, su compromiso diario en clase compone en sí mismo una acción política, debido a que convierte las acciones, valores y creencias de los estudiantes, requiriendo para esto un enérgico compromiso ético, el cual sin lugar a dudas trasciende el ejercicio de la profesión en sí misma y lleva a recapacitar sobre el propósito y el sentido de la educación, en un debate que abarca la perspectiva social, curricular, organizativa y profesional. “Es así como el equipo de profesores se convierte en un grupo de profesionales investigadores que comparten intereses e inquietudes político-educativas, en búsqueda de soluciones a los problemas que implica la práctica profesor, con una intención liberadora y comprometida en la puesta en práctica de ideales y valores que transformen las ya existentes relaciones injustas” (Ciudadanía global , 2015).

Esto se puede lograr con un ejercicio estructurado de formación y autoformación constante aprovechando las innovaciones que desde diferentes investigaciones arrojan elementos que mejoran las prácticas educativas con nuevas herramientas y procedimientos, tanto de forma como de fondo, en pocas palabras, una formación basada en la investigación-acción y el intercambio de experiencias.

Para concluir, se puede decir entonces que la educación en derechos humanos ha ido gradualmente ganando un espacio dentro del discurso político en los Estados, de tal forma que éstos se han incorporado curricularmente a la educación formal en temas como la multiculturalidad, la salud, el cuidado del medio ambiente, el género y la diversidad sexual, demostrando que esta educación es de tipo integral. Así, la nueva forma de ver la educación en derechos humanos replantea el papel del profesor en su práctica pedagógica, reduciendo la hegemónica relación asimétrica entre este y los estudiantes y pasando a una relación plagada de diálogo, en donde todos aprenden de todos, ya que este aprendizaje se basa del trabajo no solo en equipo sino también de las experiencias de todos, pasando a ver la educación en derechos humanos como aquel espacio social y político, en donde ambos sean a la vez "educadores y educandos" en un proceso dialéctico. De esta manera, como lo señalan (Giroux, 2003) y específicamente Freire (1999), la educación "... ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos, como lo hace la educación bancaria, y los estudiantes no son dóciles receptores, sino personas activas, investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, quien a su vez también es un investigador crítico. Es así como ambos se transforman en sujetos de cambio en un proceso de crecimiento mutuo".

Es así como se puede decir entonces que en el presente trabajo se ve a la educación en derechos humanos como una invitación política y social del profesor para repensar el entorno, la escuela y su profesión, desde un modelo crítico y holístico, de tal forma que su accionar tienda a formar sujetos de derechos, y ayudando a que el camino hasta ahora recorrido se vuelva más extenso y no se dé un giro al pasado pensando que educar en derechos humanos es sólo una tarea de ámbito jurídico, o que solo le pertenece a la escuela; si no que por el contrario vea en la educación en derechos humanos un eje emancipador en donde los procesos democráticos sean el

ejemplo práctico de la teoría modernizadora, eliminando o al menos reduciendo el círculo vicioso de las desigualdades y de las injusticias sociales, entonces este es un desafío ético y político que no se puede encarar tibiamente con los modelos tradicionales ni tampoco es postergable para mañana, y que como se verá en el tercer capítulo, es la intención del presente trabajo.

5.1 Identificación del proyecto

5.1.1. Equipo Responsable

PROFESOR	FORMACIÓN ACADÉMICA	JORNADA	ÁREA	ESPACIO ACADÉMICO
ADRIANA SANDOVAL	Magíster en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos	MAÑANA	Sociales	Gestión social
ANDRÉS HERRERA	Especialista en legislación educativa	TARDE	Sociales	Gestión social
MIRIAM LUCY MORENO	Maestría en ciencias biológicas	MAÑANA	Naturales	Gestión natural
DANIEL CALVO	Magister en ciencias biológicas	TARDE	Naturales	Gestión natural
CAROLINA GÓMEZ	Magister en educación	MAÑANA	Humanidades	Comunicación
ESPERANZA MUÑOZ	Especialista en didácticas para la lectura y la escritura	TARDE	Humanidades	Comunicación
LESLIE BRAVO	Magister en estudios musicales	MAÑANA		Artística y expresión corporal

JULIO GORDILLO	Especialista en lúdica y recreación para el desarrollo cultural y social	TARDE	Artística	Artística y expresión corporal
HERNÁN LÓPEZ	Magister en defensa de los derechos humanos y el DIH ante organismos, tribunales y cortes internacionales			Metodología de la investigación

5.1.2. Niveles de aplicación del proyecto

Grados décimos y once, jornada mañana y tarde del colegio Marsella IED

5.2.3 Objetivo

5.2.3.1. General

Diseñar una propuesta transversal didáctico-pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos en la media fortalecida del colegio Marsella IED, la cual permita fortalecer la práctica docente favoreciendo la integración del conocimiento disciplinar con los contenidos y los intereses de los estudiantes y profesores.

5.2.3.2 Específicos

- Establecer elementos que contribuyan al fortalecimiento de la práctica pedagógica en tanto a la educación en derechos humanos en los profesores de la educación media fortalecida del colegio Marsella.
- Fortalecer las condiciones de la práctica pedagógica de los profesores de la educación media fortalecida, respecto al aprendizaje basado en problemas y la educación en derechos humanos.

- Diseñar actividades que permitan la intervención didáctico-pedagógica en los diferentes espacios de la media fortalecida, de forma tal, que se articulen los diferentes espacios académicos en torno a los Derechos Humanos.

5.2.3 Diagnóstico institucional

El inicio del siglo XXI, nos ha enfrentado a diferentes flagelos que azotan la sociedad (la droga, el analfabetismo, el sida, la pobreza crítica, la violencia, la corrupción, etc.) Ahora bien, cabe indagar por qué a pesar de realizar grandes avances en estos y muchos más aspectos que ha tenido la humanidad, aún no se ha tomado conciencia de cómo corregir los errores humanos que imposibilitan al hombre para vivir en armonía consigo mismo y con los demás, la repuesta es evidente, porque el sistema educativo instruccionalista no ha permitido observar a quienes le intervienen como sujetos de derecho y si ha permitido por el contrario mediante la instrucción pública hegemonizar ideales represivos.

Indiscutiblemente, la falta de reconocimiento real y no solo jurídico de derechos ha sido y es consecuencia de un defectuoso sistema educativo, que se ha abocado más a informar que a formar. Como consecuencia de ello, lo predominante es el pragmatismo y el utilitarismo referente a los derechos humanos a nivel mundial, y el colegio Marsella no escapa de esta tendencia, donde lo primordial es el instruccionalismo y no la resolución de problemas, buscando la causa de los mismos, y las consecuencias posteriores.

Por lo anterior, la presente propuesta tiene como fin acercarse a un proceso de revisión curricular a la educación media fortalecida, con el fin de responder a esos cambios paradigmáticos ocurridos en el ámbito social, político y económico del país, pero esta revisión curricular debe entenderse como el resultado de un proceso, el cual tiene como eje principal a los

profesores en un rol protagónico de la transformación del entorno de los estudiantes, dicho entorno se debe volcar a lo democrático, a lo social de derechos y de justicia; y de la misma manera debe estar orientado a las nuevas formas de participación colectiva y ciudadana; reflejándose entonces en la comprensión holística de los derechos humanos dando como resultado la elaboración de políticas educativas institucionales verosímiles y aplicables, de forma tal que el profesor marsellista tenga los elementos para enfrentar y enseñar a hacer frente a realidades tales como la pobreza, la violencia social y la exclusión; de forma tal que este tipo de profesor se encuentre enmarcado en las aspiraciones del PEI marsellista el cual requiere formadores con un profundo grado de rasgo científico-técnico, pero con un mayor espíritu humanista y solidario.

5.3 Presentación del núcleo a intervenir

5.3.1. Caracterización de la educación media en Colombia

La Educación Media es el nivel y tipo de educación más criticado, pero el de menos inversión en la política educativa nacional, basta con observar la gran pobreza y superficialidad conceptual con que este tema ha sido tratado en la Ley general de educación; la cual se limita a plantear que la Educación Media se encuentra conformada por una modalidad académica y otra técnica, sin ninguna preparación conceptual referente a sus diferencias, similitudes o complementariedades; de igual forma se puede observar como los objetivos que la ley plantea no corresponden a una necesidad de formación integral y es sólo el reflejo de las tradicionales diferencias sociales entre una educación orientada a la universidad y otra al mundo del trabajo. Esta división o diferenciación social entre diversos tipos de experiencias educativas es fuente

importante de desigualdad social en virtud de los distintos destinos educativos y laborales que estas experiencias generan.

Se han desconocido, además, las importantes funciones sociales y económicas de la Educación Media, reduciéndola a un simple ‘nivel de paso’ a la Educación Superior, cuando el acceso a este nivel sólo es posible para un pequeño porcentaje de los graduados del nivel medio,⁸

Sin embargo, este olvido y desconocimiento de la Educación Media no puede continuar, pues a medida que aumenta la cobertura escolar en este nivel, se hace cada vez más evidente el grave problema social generado por la prevalencia de una Educación Media de índole academicista, que no le ofrece a la juventud colombiana oportunidades de inserción creativa en el mundo laboral. Para Gómez (2003) “en esta educación ‘intelectualista y academicista’ se caracterizan prácticas de aprendizaje abstracto y pasivo, limitadas a libros, textos y tableros, carentes de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis articulación entre teoría y práctica. Este tipo de educación es de menores costos relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero tampoco es eficaz en la formación del pensamiento y la práctica de las Ciencias y las Tecnologías modernas. Todas estas dimensiones de la formación son básicas en la calidad de la educación y son, además, esenciales para el desempeño eficaz en todas las actividades del mundo moderno, también permiten superar dicotomías vigentes en educación: entre mente y cuerpo; intelecto y práctica; teoría y realidad; generadas por la práctica dominante de educación intelectualista”

⁸ Menos del 20% del grupo de edad participa en oportunidades de educación superior en Colombia, lo que implica una de las más bajas de tasas de cobertura en América Latina

En este contexto pensar, diseñar e implementar estrategias que interpretan los entornos mundiales, nacionales y regionales en cuanto a una educación más pertinente y de mejor calidad enfatizando en la formación humanística y científica, aprovechando las bondades que nos brindan la oportunidad de implementación de la educación media fortalecida dentro de un gran sistema de articulación que permita concebir y actuar la educación como un todo, donde se beneficia el colegio Marsella I.E.D y sus estudiantes.

5.4 La educación media fortalecida

5.4.1 Antecedentes de la educación media fortalecida

Bogotá desde hace unos años atrás ha venido expresando en los Planes de Desarrollo Sectorial (2004-2008, 2008-2012 y 2012-2016) una especial atención al carácter de los procesos formativos en sus distintos niveles, a partir de un horizonte educativo que no sólo se pregunta por la formación desde una disciplina en particular, sino, además, en relación con asuntos fundamentales para la ciudad en contexto local, nacional y global.

Comparten los diferentes Planes, preocupaciones por la calidad educativa, la cobertura, el derecho a la educación, la transformación educativa, la cualificación de los profesores, el aumento de las relaciones de la escuela con la ciudad, con las instituciones de educación superior y con el mundo productivo.

El Plan Sectorial de Educación (2004-2008)⁹ incentivó la comprensión de la Ciudad como una Gran Escuela esforzándose por un compromiso contra la pobreza, la exclusión y el

⁹El Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia se fundamenta en la construcción de las condiciones para el ejercicio efectivo, progresivo y sostenible de los derechos humanos fundamentales (pág. 13).

favorecimiento de los derechos humanos como condición garante de la transformación. En lo que respecta a la Educación Media, este Plan Sectorial, orientó su atención desde el programa de Educación para jóvenes y adultos, a partir de tres proyectos fundamentales:

- a. Articulación de la educación media con la educación superior y el mundo del trabajo.
- b. Oportunidades para el acceso y permanencia en la educación superior.
- c. Oportunidades educativas para jóvenes desescolarizados y adultos que se encuentran por fuera del sistema educativo sin haber concluido (p. 51-53).

Se comprendió el carácter de la Educación Media en perspectiva de articulación con la Educación Superior técnica y tecnológica y con el mundo laboral. La orientación profesional y productiva para los estudiantes enmarcó parte de sus esfuerzos. El proyecto de Articulación daba respuesta a los objetivos de una educación media técnica, desde la perspectiva de la Ley 115, “este proyecto busca, en primer lugar, generar alternativas educativas que articulen la educación media con la educación superior técnica y tecnológica y con el mundo laboral, y, de otra parte, imprimirle una orientación profesional y productiva a la educación media” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003).

El Plan Sectorial (2008-2012) expresó en sus intenciones un trazado para lograr la consolidación de colegios de excelencia. En sus preliminares señalaba una preocupación por la educación como derecho fundamental en cuanto al acceso, la permanencia y disponibilidad de oportunidades para todos, “El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 constituye un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, producto de un amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la

calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación de alta calidad” (p. 9).

Además de propagar y continuar con los propósitos de una Educación Media Articulada, comprendida solo en la educación técnica, incluyó un componente nuevo en torno a la especialización de este nivel, y es la profundización desde diferentes áreas y campos del conocimiento

Llama la atención, que, desde el Plan Sectorial, no se identifican las áreas de conocimiento en que los colegios podrían especializarse y/o profundizar. Sólo hasta septiembre de 2011 en la resolución 2953, aparecen como campos de especialización: arte, ciencias naturales, sociales, humanidades, tecnología, técnicas, recreación, deportes, lenguas, ciencias exactas y ciencias administrativas, donde los estudiantes una vez terminando el ciclo 4, podrían optar por la especialidad de su preferencia. (Resolución 2953, p. 3), se relaciona entonces la Educación Media como una especialización y /o, profundización.

El Plan Sectorial (2012-2016) centró sus ocupaciones a partir de tres ejes fundamentales: superar la segregación social, adaptar la ciudad al fenómeno del cambio climático y la defensa de lo público, en su artículo 9 llamado “Construcción de saberes. Educación Incluyente, Diversa y de Calidad para Disfrutar y Aprender”, hace referencia a la Educación Media desde un nuevo componente que se precisa como Fortalecida¹⁰, manteniendo el interés, de los anteriores Planes Sectoriales, pero ahora favoreciendo el acceso de los estudiantes a la Educación Superior

¹⁰La educación media fortalecida busca aprovechar los grados 10 y 11, y avanzar en la implementación del grado 12 de modo que la educación media constituya un ciclo inicial de la educación superior para jóvenes, mediante la creación de énfasis en ciencias, humanidades y formación técnica (para llegar a un título de técnico profesional o tecnólogo, o a semestres universitarios validados desde el colegio) (p. 42).

intentando avanzar en los objetivos de formación humanística (humanidades y lenguas) y una formación de carácter propedéutico. Este Plan, no define lo que se entiende por Fortalecida; es posible que haga referencia a un estado de llegada que se logra desde diferentes acciones de mejoramiento. Puede comprenderse, a su vez, como un adjetivo, una acción o un elemento distintivo de su carácter. Además, tampoco precisa ¿qué es lo que se fortalece? O, si ya ocurrió ello y es un estado a mantener en sus distintas iniciativas.

Para ampliar la comprensión de su sentido se desarrolla el Proyecto 891, donde se integran elementos en torno a su carácter diverso, electivo y homologable. Sin embargo, no precisa si esta Educación Media Fortalecida, es de carácter académico, técnico, académico-técnico u otro distinto de los que la Ley 115 refiere.

El acompañamiento de las universidades adquiere más formalidad a partir del año 2008, donde se establecen convenios interadministrativos con universidades tanto públicas como privadas desde dos modelos constituidos para el caso: la educación media articulada y la educación media especializada (EME). Se continúa, además, con las iniciativas de articulación e integración con el SENA.

Para el caso de la articulación participan universidades como: la Universidad del Tolima, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), la Universidad Pedagógica Nacional, la Corporación Internacional de Desarrollo Educativo (CIDE), la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior(CUN), la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (ECCI), la Escuela de Artes y Letras(EAL), el Instituto Técnico Central, la Fundación Panamericana y la Fundación Instituto Superior de Carreras Técnicas Profesionales (INSUTEC).

Los procesos de Educación Media Especializada fueron liderados por las siguientes Universidades: Fundación Universitaria Monserrate, Universidad de la Sabana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad (EAN), Universidad Santo Tomás, Universidad Sergio Arboleda, Pontificia Universidad Javeriana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniagraria, Universidad Externado de Colombia, Universidad Autónoma.

Mientras que el modelo de articulación reparó más en una afinidad curricular entre un colegio y la universidad que lo acompañaba, en procura de un posible reconocimiento de créditos; la Educación Media Especializada, centró su interés en discusiones en torno al carácter de la media, las concepciones de currículo que se evidenciaban en la toma de decisiones y las estrategias de integración curricular que suponía el proceso en torno a un determinado campo de conocimiento.

Los dos modelos consideraron como epicentro de discusión la idea de una transformación curricular y se lograron avances significativos, desde cada perspectiva en la cualificación de este nivel. Los colegios que hacían parte de este proceso adquirieron el carácter de experimental por un período de siete años, tanto para los procesos de articulación como de especialización¹¹.

Se logró las resoluciones 480 de 2008 para el caso de articulación y la 2953 de septiembre de 2011 para la especializada. Se otorgaba en estas resoluciones un marco flexible a nivel normativo para los colegios en sus distintos desarrollos y un mayor parámetro de profesores, además, de mejoras progresivas en infraestructura y dotaciones (aún en algunas instituciones

¹¹ El término especialización se redefinió a partir de la idea de exploración de intereses en un campo de conocimiento.

están por darse este componente). Conviene mencionar que estas resoluciones se encuentran vigentes.

En el año 2009, la dirección de educación media y superior, publica un primer y único documento oficial denominado Lineamientos para la articulación entre la educación media y la superior en Bogotá. El texto recoge los antecedentes de los esfuerzos hechos en este nivel desde el marco del programa de articulación. Por su parte al finalizar el año 2012, la Fundación Universitaria Monserrate, en cooperación con la Universidad Pedagógica Nacional, presenta a la dirección de Educación Media y Superior un documento guía de orientaciones curriculares, desde la perspectiva de la transformación curricular. El texto no se publica. No aparece ningún otro documento oficial que oriente los desarrollos de la Educación Media, situación que ha derivado en una multiplicidad de experiencias, sin resolverse con claridad el sentido de este nivel, más allá de la comprensión dicotómica y confusa entre lo académico y lo técnico que presenta la Ley 115 para este nivel.

En el año 2012 el Ministerio de Educación Nacional desarrolla en convenio con la UNICEF, estudios que asumían la problemática de la educación media a partir de un análisis de factores relacionados con su pertinencia y relevancia, con los requerimientos a nivel de infraestructura y dotaciones, de política y desde el análisis de algunas experiencias a nivel regional. Los resultados del estudio no se han publicado.

Las diferentes iniciativas a partir de los procesos de colaboración entre colegios e IES y colegios y SENA muestran avances en la cobertura y cualificación de los procesos en este nivel. No obstante, una tarea de fondo continúa sin resolverse: primero su carácter laboral y sus

objetivos en el marco de un conocimiento fragmentado que no reconoce nuevas relaciones entre lo técnico, lo académico, lo práctico y el elemento transformador que supone todo conocimiento.

Llama la atención los desarrollos logrados en los distintos Planes Sectoriales en su intento de superar el academicismo y la desintegración curricular que ha caracterizado la educación en Colombia. La propuesta de campos de pensamiento¹² buscaba responder a los desafíos de la complejidad, redefiniendo, para ello, el asignaturismo y endogamia educativa, que ha derivado en un marcado logocentrismo curricular, expresado en un gran número de materias dispersas, insulares y en, la mayoría de casos, rezagadas a los retos de un conocimiento en relación con problemáticas humanas, sociales y culturales. Y que en la actualidad desdibuja, cada vez más, los borrosos límites entre las Ciencias Naturales y las sociales planteando nuevas preguntas a la manera como nos relacionamos con el medio ambiente.

Las inquietudes frente al carácter de la Educación Media no se agotan. Nuevas preguntas frente a sí este nivel es el último escalón de la básica, el primero de la superior, un espacio de tránsito al mundo del trabajo o un cierre definitivo, para muchos estudiantes de su formación, son temas que, aunque se discuten al interior de las Universidades no adquieren el interés político ni público suficiente. A cambio, un gran despliegue de esfuerzos se orienta para vincular nuevas universidades con programas acreditados al esfuerzo de transformación.

Desde esta disposición, la educación media tendría que favorecer la exploración y descubrimiento de intereses y aptitudes múltiples que le permitan al estudiante aumentar sus

¹²Trabajo que avanzó en el marco de colegios públicos de excelencia para Bogotá, en el plan sectorial 2004-2008, Bogotá sin indiferencia, donde se consolidaron los ejercicios curriculares alrededor de cuatro grandes campos de pensamiento: (pensamiento matemático, pensamiento científico y tecnológico, pensamiento histórico; comunicación, arte y expresión).

posibilidades de enriquecimiento cultural y la construcción de sentidos de vida contingentes, antes que un encarrilamiento temprano a nivel profesional o laboral, considerando la temprana edad de egreso de los estudiantes debido a la corta duración de este nivel en Colombia.

Descripción de la población a intervenir

El presente apartado caracteriza la práctica docente en la educación media fortalecida en el colegio Marsella, revelando de manera sucinta los procesos y formas de cómo se organizan los espacios académicos y lo que estos producen en términos evidentes y educativos, contribuyendo al conocimiento de lo que sucede en el aula, cómo sucede y qué consecuencia educativa están teniendo esos sucesos cotidianos.

La educación media fortalecida es un espacio donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se manifiestan de manera diversa y compleja, en este espacio, por ejemplo, los estudiantes asisten ocho horas con profesores que en su cotidiano quehacer pedagógico van construyendo una dinámica y una atmósfera que muchas veces rebasa el tiempo que se encuentran cada uno de ellos en el aula; además, los contenidos, los procesos metodológicos y las didácticas de los profesores se diversifican, haciendo del salón un espacio complejo y en ocasiones hasta incomprensible; eso sí, este, siempre se encuentra mediado por una lógica de control, de disciplina, de orden y de obediencia.

Esta lógica que regula la vida de la institución educativa al punto que, es en ésta donde los estudiantes evidencia por primera vez la dominación por estructuras y los esquemas fijos decimonónicos que ordenan las acciones y las dinámicas grupales; elementos que explican porque los profesores entran a los salones y van desarrollando una acción estructurada, que termina convirtiéndose en una repetición, salón tras salón, clase tras clase; en donde los

estudiantes escuchan, memorizan y “desarrollan” unas competencias para la atención y la memoria, con el fin de recordar fórmulas, fechas, capitales y países; atendiendo unas incansables palabras del profesor, que se da tiempo para "disciplinar" a algún muchacho que platica mientras expone el tema de la clase. Así, a través de la jornada escolar se colocan en juego estructuras y contenidos de pseudoaprendizaje, los cuales se encuentran en formatos institucionales que concretizan el propósito e intenciones de la práctica docente; esta práctica esquematizada no recrea ni revitaliza, sino que reproduce contenidos y se carga en el énfasis del control, la disciplina y el orden escolar.

La labor de influir en las actividades cotidianas y extra-escolares como fórmula para mantener a los estudiantes ocupados o para completar lo que se deja de hacer en el salón y que en su mayoría de ocasiones no produce significados en la medida en que mecaniza esas actividades sin una conciencia del por qué y el para qué, sin una aportación propia del sujeto, que lo involucre en esas actividades extra escolares del hacer tarea.

Lejos se está de involucrar la práctica real de la institución en las ideas y prácticas contemporáneas de la sociedad, ya que no se involucra la cotidianidad con los aprendizajes significativos, la educación dialogada, los avances de la psicología cognitiva, los estudios de la práctica educativa y la constante y necesaria evaluación y reforma curricular. Más bien, la educación media fortalecida se encuentra inmersa en una manera de pensar y hacer que ya no corresponde a la actualidad, ni a los retos políticos, económicos y sociales que enfrentan el estado y el país. Ahora bien, algunas conclusiones más específicas a las que se llegado son las siguientes:

1. Los profesores están dispuestos a examinar e intervenir su docente y de transformar y proyectar el trabajo educativo desde la perspectiva de los derechos humanos como un elemento

transversalizador de la media fortalecida, con el fin de desarrollar aprendizajes significativos y orientados desde el Aprendizaje Basado en Problemas. Si bien son una minoría de sujetos, es posible generar acciones y a partir de ellos desarrollarlas para intervenir las prácticas.

2. La formación docente revela varios vacíos y rezagos; de ahí que los maestros realicen su labor como creen que debe de ser, sin encontrar espacios ni medios para reflexionar en los procesos, de forma tal que un programa de actualización y capacitación fundamentado a partir de los vacíos y rezagos se hace fundamental, para llevar acabo un enriquecimiento teórico y metodológico, de tal manera que sea allí donde cuenten con herramientas de mediación didáctica que les permitan plasmar una práctica innovadora e interesante.

3. Implementar un modelo educativo en el que impere el diálogo, el cuestionamiento y las mediaciones didácticas, buscando así una escuela donde se prioricen las formas críticas y alternativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que a su vez generalice diferente tipos de estrategias para el desarrollo de procesos creativos en el aula, tales como el trabajo independiente, la búsqueda y creación de información, la problematización de conocimientos y métodos que promuevan la actividad cognoscitiva y estimulen la actividad productiva esta última vista desde el campo intelectual.

Es necesario entonces abrir un espacio para una educación creativa, ya que en este espacio de la educación media fortalecida se dan los puentes perfectos para el encuentro de los estudiantes con la vida real y su condición de ser social que en pocos años enfrentara nuevos y variados espacios que estarán mediados por el respeto a los derechos humanos.

CAPÍTULO 3 PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR, COMO DISPOSITIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA DEL COLEGIO MARSELLA IED

6. Fundamentos: axiológicos, filosóficos, pedagógicos psicológicos jurídico - políticos

Metodología pedagógica propuesta

6.1 Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) es una metodología que se centra en tres elementos: el aprendizaje, la investigación y la reflexión para que los estudiantes logren llegar a la solución de un problema que no siempre puede o debe ser planteado por el profesor.

En la pedagogía tradicional suele suceder que el profesor explica una parte de la materia de manera magistral y paso a seguir, deja a los estudiantes actividades para que reproduzcan la aplicación de dichos contenidos. Por otro lado, el ABP se muestra como una metodología con la cual “los estudiantes desarrollan esos conocimientos y lo más importante, los apliquen con el fin de solucionar un problema real o ficticio, sin que el profesor utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario” (polimadrid, 2008). Ver anexo currículo actual.

Barrows define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso”. (Barrows, 1996).

Con esta metodología a lo que se aspira es a superar la enseñanza tradicional, debido a que ésta siempre ofrece al estudiante, unos conocimientos ya hechos y elaborados, asignándole a

este último un papel de simple receptor pasivo de pseudoconocimientos que después debe repetir, sin comprender cómo se dio el proceso de búsqueda y construcción teórica que llevó a esos conocimientos.

En esta metodología lo importante es que se concibe al estudiante como un ente activo, ya que tanto profesor como estudiante deben realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto; es importante que el estudiante, junto con el profesor, asimilen los métodos y procedimientos que utilizó el científico en el desarrollo de la ciencia.

El objetivo de la metodología es que quienes se vean inmersos en ella, transiten por los mismos caminos que transitaron los científicos o pensadores para llegar a las conclusiones que se desean comprender. En ese tránsito tanto profesor como estudiante no sólo se apropian del conocimiento, sino que le encuentran sentido a la lógica de la ciencia estudiada; para ello, el profesor parte de no manifestar el conocimiento ya fabricado, sino que se centra en lograr que el estudiante refleje las contradicciones del fenómeno que se piensa estudiar, todo esto en forma de problema, creando una situación problémica, con el fin de que el estudiante se motive dando como resultado no única y exclusivamente la solución del problema sino lo más importante la apropiación del conocimiento y de los métodos del pensamiento científico.

En este trabajo se aborda el **ABP** como una propuesta en la que se desarrollan unos problemas que tienen una significación de aprendizaje para los profesores y los jóvenes, basándose principalmente en su vida cotidiana y su entorno social, de ahí que también se considere como un proceso de conocimiento en el que se formulan problemas cognoscitivos y

prácticos, utilizando distintos métodos y técnicas de aprendizaje caracterizado por tener diferentes rasgos básicos de la búsqueda científica. Ver anexo currículo propuesto.

Por lo tanto, el uso del ABP en la praxis requiere desarrollar un pensamiento y una comprensión de la realidad teniendo como base de la dinámica de las contradicciones reales, ya que su esencia está dada en las contradicciones típicas del conocimiento, y teniendo como principal objetivo de que tanto profesor como estudiante sean sujetos de aprendizaje: “el aprendizaje basado en problemas no excluye, sino que se apoya en los principios de la didáctica tradicional, dándole una particularidad que radica en garantizar una relación diferente entre la apropiación reproductiva de los nuevos conocimientos con la creativa” (Barrows, 1996).

6.2 Modelo pedagógico desde la mirada humanista y el ABP

Desde la mirada humanista asumida por el Colegio Marsella I.E.D. se destaca la importancia de la dimensión socio-afectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos como factores determinantes o al menos influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. Su problemática fundamental es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona. Los humanistas, fuertemente influenciados por las corrientes existencialistas, parten del supuesto de que la personalidad humana es en su totalidad, en continuo proceso de desarrollo.

Los supuestos básicos de la corriente humanista son los siguientes:

- Se analiza al ser humano en su totalidad y no se puede comprender a través de la fragmentación de procesos psicológicos moleculares, por lo cual se hace indispensable asumir un enfoque holístico como base para la formación de seres humanos íntegros e integrales.

- El hombre tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia.
- El ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza.
- Las personas se conducen, en el presente, con base en lo que fueron en el pasado y preparándose para el futuro.
- El hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones. Él es quien construye su propia vida.
- El hombre es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y de su voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Para los humanistas, la educación debe ayudar a sus estudiantes a definir lo que son y lo que quieren llegar a ser, buscando promover en el estudiante un aprendizaje significativo, el cual se produce cuando es auto iniciado y a condición de que este pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal, por lo cual es necesario eliminar del contexto educativo cualquier situación que pueda resultar amenazante.

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes, y debe ayudarlos a ser como ellos mismos y menos como los demás. El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad,

6.2.1. Actores, roles y perfiles

6.2.1.1 Actores

6.2.1.1.1. El Profesor

El Profesor es un actor de cambios con compromisos y retos que le permiten encontrarse así mismo y así, diseñar el camino para enseñar y orientar en educación teniendo siempre

presente, que el acto de educar, se convierte en una acción vital y superior para la construcción y formación de la vida misma de los estudiantes con una actitud capaz de insistir en la búsqueda de medios y técnicas que permitan mejorar el proceso curricular y de garantizar su constante mejoramiento personal y profesional.

Este debe cumplir con características muy importantes para desempeñar su papel, siendo generador, promotor, asesor, facilitador, e investigador que junto al estudiante y a la comunidad en general propicia cambios en las estructuras educativas planteadas por la educación, basada fundamentalmente en la concepción de un estudiante con un desarrollo integral. La educación impartida por el profesor debe dar conciencia al estudiante del papel y del rol que está desempeñando y debe jugar dentro de su grupo social permitiéndole la autoformación de sus valores individuales colectivos sociales y culturales.

Los profesores que estén comprometidos en el proceso de aprendizaje tienen las siguientes características:

- Buscar y valorar los puntos de vista de los estudiantes.
- Diseñar actividades del aula donde se retan los conocimientos de los estudiantes.
- Proponer la resolución de problemas relevantes para los estudiantes.
- Planear sus clases en torno a grandes temas en los que los contenidos tienen relación en lugar de presentar un currículo fragmentado.
- Evaluar el aprendizaje en el contexto diario. La evaluación es parte de las actividades diarias de la clase y no una actividad separada.

- Ser flexible en el diseño de la clase, permitir que los intereses y las respuestas de los estudiantes orienten el rumbo de las sesiones, determinen las estrategias de enseñanza y alteren el contenido.
- Averiguar cómo han comprendido sus estudiantes los conceptos antes de compartir con ellos su propia comprensión de los mismos.
- Estimular a los estudiantes a entrar en diálogo tanto con el profesor como entre ellos y a trabajar colaborativamente.
- Buscar que los estudiantes elaboren sus respuestas iniciales.
- Involucrar a los estudiantes en experiencias que pueden engendrar contradicciones a sus hipótesis iniciales y luego estimular la discusión.
- Proveer tiempo para que los estudiantes construyan hipótesis y las comprueben, hagan relaciones y creen metáforas

6.2.1.1.2. **Los Directivos**

Para que un colegio tenga éxito y logre sus propósitos, la diferencia la hacen los directivos-docentes y el tipo de liderazgo que ejerzan. Éstos deben estar comprometido con la calidad y con la mejor de las disposiciones para asumir sus responsabilidades, también deben ser competentes y dominar los diferentes tipos de destrezas necesarias para alcanzar el éxito en los diferentes roles que tendrán que asumir, además de estas cualidades también deben ser creativos, atrevidos, que tengan visión de futuro, que promuevan el cambio y la innovación y que crean en el valor de la gente.

Las directivas ejercen las funciones de un gerente, pero un gerente que busca lo mejor para la institución que administra, que no impone sus ideas, sino que las comparte con sus subordinados, que los escucha para tomar en cuenta sus opiniones y que además busca que las personas que están a su cargo se mejoren cada día más en su forma de actuación, se formen en sus conocimientos y que pueda muchas veces entender y comprender a los demás. Para todos es claro que los directivos cumplen funciones indeclinables, sin embargo, esto no quiere decir que no pueden dejar de ser un jefe para convertirse en líderes, que están dispuestos a permitir a los demás crecer dentro del colegio y brindarle la ayuda que estos necesitan para lograrlo.

6.2.1.1.3. **La familia**

La familia influye en la vida de sus miembros de una manera directa, a través de las experiencias, fortalezas o debilidades, carácter y valores que se forjan y son las que perduran en la vida adulta de cada miembro. Elementos tales como, los valores y las tradiciones que se transmiten de generación a generación, consolidan las relaciones familiares y las complementa. En la medida que la familia se esfuerce en mostrar la realidad a los hijos, encontraremos un caldo de cultivo propicio para el buen desarrollo de ABP, ya que los manejos de entornos espacios y circunstancias son más familiares para los estudiantes.

Cuando un individuo nace, su familia lo provee no solo de los cuidados primarios como alimento y casa, sino de amor, atención y respeto. De esta manera se va forjando al futuro adulto de nuestras sociedades. Las familias que estén comprometidos en el proceso de aprendizaje marsellista tienen las siguientes características:

- Tienen claras las reglas y disciplina del hogar y las hacen cumplir.

- Se fijan metas con sus hijos.
- Se relacionan con los profesores y con todos los involucrados en el proceso formativo del estudiante.
- Revisan las tareas educativas.
- Ayudan o facilitar la realización de tareas.
- Demuestran afecto y valoran lo que hacen los hijos.
- Participan en las actividades y espacios de encuentro de familias en el colegio.
- Responden a las necesidades materiales y no materiales de los estudiantes.
- Se muestran firmes en la corrección y en las reglas.

6.2.1.1.4. El Estudiante

El rol del estudiante cambia sustancialmente al del modelo presencial tradicionalista ya que el estudiante, pasa de ser un ente pasivo a un actor con un rol muy activo e importante, con esta metodología los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje autorregulándose y definiendo no solo los objetivos de su aprendizaje si no también los problemas que son significativos para ellos, entendiendo que las actividades específicas que desarrollan se relacionan con sus objetivos. Por tal razón, los estudiantes se ven comprometidos encontrando placer y entusiasmo en el aprendizaje; desarrollando una pasión para resolver problemas, entender ideas, preconceptos y conceptos, los cuales, por su comprensión, facilitan entender su entorno. En pocas palabras podemos decir que estos estudiantes que arroja la ABP son capaces de hacer conexiones en diferentes niveles, al l igual que conocer, reconocer, aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa.

En consonancia con lo expuesto anteriormente se considera pertinente establecer el grado de consecución de los objetivos propuestos en este proyecto de intervención didáctico pedagógica a los maestros del colegio Marsella IED, a partir del aprendizaje basado en problemas, la revisión de los documentos institucionales, los diarios de campo desarrollados durante tres años, las entrevistas semiestructuradas a los actores educativos institucionales y al resultado de encuestas a profesores y estudiantes, que envuelven la propuesta; lo cual permitió obtener información, para la realización de esta experiencia en relación con la realidad y el contexto institucional, todo esto fruto del trabajo realizado durante el periodo de dos años, con los diferentes actores de la comunidad educativa, lo cual ha generado como resultado la construcción de diferentes herramientas que permitieron la consolidación de la propuesta, las mencionadas herramientas se encuentran relacionadas de la siguiente manera:

- Encuesta a docentes. Anexo 1.
- Encuesta a estudiantes. Anexo 2.
- Syllabus contruidos por los profesores, antes de la intervención pedagógica. Anexo 3.
- Adecuación de los syllabus de las diferentes gestiones, teniendo como referente el aprendizaje Basado en Problemas. Anexo 4.
- La construcción de una herramienta virtual en donde profesores, estudiantes y padres de familias, pueden fortalecer continuamente el proceso de aprendizaje. Anexo 5

Conclusiones

La concepción de una educación Integral en derechos humanos (uno de los temas que inspiró el presente trabajo), se encuentra orientada hacia la correlación del ser, hacer, conocer y convivir; así mismo al aprendizaje basado en problemas reales y significativos, los cuales dan un sentido humanista, crítico y transformador a dicho aprendizaje.

Lo anterior implica unas mejoras a la visión, sistémica, interdisciplinaria y crítica de la transversalidad curricular; permitiéndole al currículo una adaptación a la compleja actuación educativa, ya que abre un espacio que reconoce, las incompatibilidades y contradicciones en el quehacer educativo, permitiendo redireccionar los objetivos del binomio enseñanza aprendizaje, partiendo de la diversidad de intereses de profesores y estudiantes, es así como la transversalidad curricular basada en derechos humanos se enmarca en un sentido particularmente humanístico, reconociendo al estudiante como el centro transformador de su contexto.

Una educación transversalizada curricularmente por los derechos humanos permite ajustarse a los diversos cambios que constantemente se producen en el ámbito social a escala mundial, interesándose principalmente en la formación de seres humanos comprometidos con su entorno, de forma tal que logre concientizarlos de su papel como actores en dichos problemas globales. Es así que, la transversalidad, como estrategia curricular, establece relaciones de asociación entre el saber académico y el saber cotidiano, colocando énfasis en la vida real y constituyéndose en una premisa importante para lograr un aprendizaje significativamente efectivo.

Es importante anotar que la fundamentación epistemológica de la transversalidad curricular debe apuntar no sólo a la construcción de nuevo conocimiento, sino también a relacionar los conocimientos existentes con las necesidades y los intereses sociales particulares de estudiantes y profesores, fomentando así una participativa construcción del saber que da como resultado una (sino una nueva, al menos diferente) forma de analizar, construir y/o reconstruir el saber.

Con referencia al equipo docente, la transversalidad curricular en derechos humanos, les permite abrir nuevos entornos, de forma tal que abona el terreno para una mayor receptividad admitiendo iniciar procesos dinamizadores en las actividades habituales, conceptualizando el currículo desde una nueva perspectiva, de forma tal que se convierta éste, en un instrumento de evolución educativo y cultural.

En este mismo sentido podemos decir que la transversalidad curricular en derechos humanos le sirve al docente como potencializador de la relación sistémica y significativa entre los elementos del currículo y las experiencias de aprendizaje impregnadas en los ejes temáticos, que el profesor consideró para el desarrollo de su quehacer pedagógico en el aula, para de esta forma permitir que el currículo se establezca como una red ordenada entre el contenido, las intenciones pedagógicas y la preparación para la vida; pero para lograr esto es necesario tener un modelo educativo donde se privilegie la interacción social, la resolución de problemas y la oportunidad de construir y generar una visión integral de la realidad.

Con referencia a la educación en derechos humanos, en primera instancia podemos decir referente a los instrumentos nacionales e internacionales que existe una desarrollada normatividad, que establece a la educación y a la educación en derechos humanos, como un

derecho humano, ya que esta se constituye como un medio fundamental para hacer valer los demás derechos; y referente a sus contenidos, se recalca que la finalidad de la educación en derechos humanos se centra en el desarrollo humano y la realización de personas como individuos libres y como comunidad.

La contextualización de los mencionados instrumentos, indican la importancia de que esta educación sea adaptable a los cambios y crítica, dando espacio a la problematización; todo esto dentro de marcos históricos, económicos, políticos y sociales; y que a su vez sea un instrumento que colabore a la democracia y por sobre todo al ejercicio ciudadano, reconociendo el respeto de los derechos humanos; de lo que se desprende de éstos, además de reconocer que es insuficiente el conocimiento de los derechos humanos en el marco legal, sino que se demanda que estos derechos se vuelvan vivos, cosa que solo sucederá con la racionalización y concientización en la vida cotidiana, ya que así representarán un grado de utilidad para estudiantes y profesores; esto muestra, que la educación en derechos humanos no puede observarse sólo como una transmisión conceptual, ya que esto no garantiza una apropiación de los mismos, sino que, se deben diseñar y pensar acciones desde y hacia los derechos humanos, toda vez que se denota la importancia de que esta educación sea integral, lo que involucra la participación de los profesores, y la imperiosa necesidad de involucrar a estudiantes y padres, para que de esta manera se dé lugar a una cultura de derechos humanos, que no deje de lado el aprendizaje teórico, pero que si tenga como elemento fundamental la práctica de los derechos humanos en todos los ámbitos en que se desarrollan o desarrollarán los estudiantes.

Es bueno también analizar qué documentos como el PLANEDH y la Cátedra por la Paz, no establecen mecanismos o directrices específicas de la forma en que se deberá llevar a cabo el

proceso educativo para que se cumpla con este objetivo; y mucho menos tienen directrices de cómo se deben formar los profesores para poder hacer frente a tan grande reto, dejando al libre albedrío la teoría y práctica de la enseñanza en derechos humanos, cosa que podría tener consecuencias contraproducentes con el fin y objetivos de la educación en derechos humanos.

Para el presente trabajo, la educación en derechos humanos debe favorecer a la formación de estudiantes analíticos y creativos, desarrollándoles habilidades que logren facilitarles el pensamiento crítico, comprendiendo, analizando, evaluando y explicando situaciones e informaciones provenientes de diversas fuentes; sin embargo, la educación propuesta por el MEN es una prolongación de un discurso hegemónico, el cual se opone con la pedagogía crítica, ya que nos muestra una educación estática y que no tiene una carga ideológica de construcción social, y que por el contrario tiene profunda ideología de las clases dominantes.

Por tanto, la idea de promover una educación crítica se contrapone con la promoción de mantener una educación tradicional y vertical, en la que los profesores transmiten los conocimientos a unos estudiantes que los reciben, aceptan y aprenden, sin cuestionarlos, en otras palabras no se contemplan claramente los mecanismos efectivos para que estudiantes y profesores construyan y reconstruyan el conocimiento, mediante el intercambio de experiencias e ideas; apropiando a los estudiantes de la transformación de la información dada, mediante un proceso de cuestionamiento y aplicación a su entorno, a su realidad, volviendo así la educación un proceso significativo y no memorístico ni bancario en términos de Freire.

La práctica de los derechos humanos en el aula influye profundamente en los estudiantes, mucho más que la teoría, por ello en el presente trabajo se consideró que se pueden tomar las ventajas del Aprendizaje Basado en Problemas ya que este, más que transmitir conceptos, permite propiciar un ambiente de análisis y profundidad de los derechos humanos lo que ayuda a llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje de los mismos, con acciones y actitudes.

Es importante anotar que en esta educación los profesores se deben reconocer como sujetos activos del proceso educativo, y que por ser sujeto primordial se deben sentir comprometidos en propiciar una cultura de derechos humanos apartándose de negaciones y discriminaciones con respecto a género, cultura, condición social o étnica, entre otras, que aún se encuentran en el aula; esto demanda un examen pedagógico y curricular distinto, en donde se empiece a mirar la educación (en general) como un espacio cultural y social en el que existen distintas maneras de relacionarse, de comunicarse, de valorar, de actuar, de sentir y de pensar; se necesita construir en el aula, una cultura escolar distinta. Esta construcción debe propiciar una cultura de comunicación, en la cual profesores, estudiantes y en general toda la comunidad educativa, logren conformar espacios de diálogo, en donde se valore el saber universal y sistemático, pero también la realidad de los estudiantes.

Una de las condiciones para hacer esto, es revisar el papel del profesor, el cual debe realizar una crítica a su forma de actuar y de vincularse con los estudiantes, su aprendizaje, sus creencias e ideas; el profesor debe entender que no es el actor más importante del sistema educativo, pero sí uno con un profundo grado de responsabilidad, por esto debe revisar su actitud hacia el proceso educativo, esta revisión crítica y constructiva, no es más que acercarse a la concepción y esencia del ser maestro y su función de propiciar un espacio para el desarrollo de

ciudadanos conscientes de su papel en/y con la sociedad, envolviendo con esto un reconocimiento constante de contextos, relaciones, contenidos y valores entregados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante en este punto hacer una observación referente a las universidades, y es la poca o casi nula importancia que éstas le dan a formar en estos ámbitos, al contrario, un variado número de materias curriculares que se dan en las universidades, son impartidas bajo criterios de autoritarismo e imposición de puntos de vista únicos, lo que no permite la participación activa y creativa de los futuros profesores, se debe entonces plantear todo un plan de formación docente que conlleve a democratizar el aula de clase, favoreciendo la participación de todos los miembros vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje.

En este caso es necesario advertir lo siguiente, la autonomía de los profesores en el aula; debe ser lo suficientemente independiente de forma tal que logren implementar planes y acciones que faciliten un proceso de aprendizaje democrático, lo importante de este proceso es que no requiere de grandes reformas en el sistema educativo, lo único que requiere es de la voluntad y capacidad de los profesores; sin embargo, este avance será limitado o favorecido dependiendo a la situación imperante en cada una de las instituciones educativas y de acuerdo a la cooperación que brinde la comunidad educativa en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2003). *Plan Sectorial de Educación (2004-2008)*. Bogotá: Imprenta distrital.
- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2011). *Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016*. Bogotá: Imprenta distrital.
- Argüello, P. A. (2012). La educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad: Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles Educativos*, 148-166.
- Asamblea Nacional constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Barbosa, O. (2007). *Educación, derechos humanos y derecho a la educación*.
- Barrows, H. (1996). *Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basados en problemas* . Bogotá: Magisterio.
- Beltran, G. M. (2012). La importancia de la educación en los derechos humanos Especial referencia a América Latina. *DEHUIDELA*, 37-48.
- Bonilla, P. E. (2018). *Aportes sobre la justicia de la educación y de la educación en derechos humanos : debate para la construcción de la democracia de alta densidad*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Ciudadania global . (3-5 de Julio de 2015). *EDUCACIÓN TRANSFORMADORA, LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS*. Obtenido de

<http://www.ciudadaniaglobal.org/content/educaci%C3%B3n-transformadora-la-educaci%C3%B3n-que-queremos>

El Achkar, S. (2002). “Una mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, 111-120.

Espinel, B. O. (2013). Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica. *Revista colombiana de educación*, 102.

Espinel, O. (2012). *Educación en Derechos Humanos en Colombia* . Bogotá: Uniminuto.

Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sintética, Revista electronica de educación* , 11-14.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo veintiuno. .

Gallardo, de Parada, Y., & Moreno, Garzon , A. (1999). *Aprender a Investigar. Módulo 3. Recolección de la información*. Bogotá: ICFES.

Giroux, H. (2000). *los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogia critica del aprendizaje* . Madrid: Paidos.

Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Gómez , V. M. (2003). *Estudio Comparativo de Modalidades de Educación Media NoAcadémica en Bogotá*. Bogotá: Camara de Comercio.

- Hernández, Sampieri , R., Fernández, Collado, C., & Baptista, Lucio, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones. *revista Hallazgos*. Universidad Santo Tomas, 223-245.
- Infante, M. A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. . *Hallazgos*, 223-245.
- Kant, I. (1781). *Crítica dela razón pura*. Madrid: Tecnos.
- Krawczyk , N., & Vieira, V. (2003). *Estudios comparados sobre politica educacional de América Latina: Estado y reformas una perspectiva comparada*,. Sao Paulo: Cortez editorial.
- Lopez de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y Derechos Humanos, una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona : Universidad de Barcelona.
- Magendzo, A. (2005). Principios pedagógicos-didácticos de la educación en Derechos Humanos. *Magisterio*, 111-115.
- Marsella IED. (Julio de 2017). *Colegio Marsella IED*. Obtenido de <https://marsellacolegio.es.tl/>
- Martinez, C. P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de lainvestigación científica. *Pensamiento y Gestión* , 165-193.
- MEN. (1994). *Ley General de la Educación*. bogota.
- MEN. (8 de febrero de 1994). *Ministerio de educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (1998). *DECRETO 1860*. Bogotá.

MEN. (2004). *Estandares Basicos en Competencias ciudadanas* . Bogotá.

MEN. (2005). *Proyecto Piloto de Educación en Derechos Humanos para la Educación Formal. Propuesta pedagógica*. Bogotá.

MEN. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*.

MEN. (Agosto de 2012). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón profesor de los profesores y directivos profesores regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Obtenido de Ministerio de Educación : https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888_archivo_pdf_docente_orientador.pdf

Moreno, C. m. (2004). Valores transversales en el curriculum. *Educación y cultura*, 47.

Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Sinectica*.

Murillo, J., & Martinez, Garrido, C. (2010). *Investigacion etnográfica*. Madrid : Universidad Autonoma de Madrid .

OEA. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Interamericana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador*. Obtenido de <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>

- ONU. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. New York.
- ONU. (1993). Obtenido de Declaración y Programa de Acción de Viena: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- ONU. (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. New York: ONU.
- ONU. (2006). *Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (2005-2007)*. Obtenido de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>
- Ortiz, R. H. (1994). *Los Derechos Humanos. Reflexiones y normas*. Bogotá.: Temis.
- ORTIZ, R. H. (1994). *Los Derechos Humanos. Reflexiones y normas*. Bogotá.: Temis.
- Pérez, A. L. (1991). Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos . *Educacion y derechos humanos. Cuaernos para docentes*.
- Pérez, S. G. (2000). Derechos humanos y educación social. . *Revista Educación*, 19 37.
- polimadrid. (2008). *Guías de aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ponce, Villaroel , J., & Benitez, González , J. (2016). *Una aproximación a los contenidos en Educación en Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Presidencia de la Republica. (2006). *Revolucion educativa: Plan sectorial 2006-2010*. Bogotá.

Quiroga, R. J. (2010). La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED,. *Logos, ciencia y tecnologia*, 50-56.

Sacavino, S. (2012). *Democracia y educacion en Derechos Humanos en America Latina* . Bogotá: Ediciones desde abajo.

Salcedo, C. G. (2017). *Educacion en Derechos Humanos: el discruso de los profesores en Colombia* . Bogotá: Universidad Santotomas.

Stenhouse, L. (1991). *investigación y desarrollo del curriculo*. Madrid: Morata.

Torquemada, G. A. (2007). La Practica educativa de derechos humanos en educacion primaria. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 18-26.

Truvilla, R. J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Madrid:

Desclée de Brouwer. Obtenido de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjZlJXO89TWAhWG4yYKHWr9BTgQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fmediateca%2F1607%2Farticles-170843_archivo.doc&usg=AOvVaw0e4JNC_Ph05PqLicl3

Tunjano, G. Y. (2014). *La cultura ciudadana como eje transversal de la convivencia y seguridad ciudadana*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia .

Turbay, C. (2000). *El Derecho a la Educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá : UNICEF.

Ugarte, Artal , C., & Naval, Durán , C. (2 de Julio de 2011). *El papel de los profesores en la educación en derechos humanos. orientaciones y recursos sugeridos en el decenio de naciones unidas para la educación en derechos humanos (1995-2004) y desde el programa mundial para la educación en derechos humanos*. Obtenido de XII Congreso internacional de teoria de la educación : <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/084.pdf>

Ugarte, C. (2005). *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. perspectiva de futuro y estudios sobre educación*. Navarra: Universidad de Navarra.

UNESCO. (2018). *Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos*. New York: ONU.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 37-44.

Villatoro, P. (2002). El pleno derecho a la educación de calidad y pertinencia en su condición esencial para superar la pobreza y avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades. *Desafios*, 5.

Bibliografía

- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2003). *Plan Sectorial de Educación (2004-2008)*. Bogotá: Imprenta distrital.
- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2011). *Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016*. Bogotá: Imprenta distrital.
- Argüello, P. A. (2012). La educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad: Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles Educativos*, 148-166.
- Asamblea Nacional constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Barbosa, O. (2007). *Educación, derechos humanos y derecho a la educación*.
- Barrows, H. (1996). *Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basados en problemas* . Bogotá: Magisterio.
- Beltran, G. M. (2012). La importancia de la educación en los derechos humanos Especial referencia a América Latina. *DEHUIDELA*, 37-48.
- Bonilla, P. E. (2018). *Aportes sobre la justicia de la educación y de la educación en derechos humanos : debate para la construcción de la democracia de alta densidad*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Ciudadanía global . (3-5 de Julio de 2015). *EDUCACIÓN TRANSFORMADORA, LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS*. Obtenido de

<http://www.ciudadaniaglobal.org/content/educaci%C3%B3n-transformadora-la-educaci%C3%B3n-que-queremos>

El Achkar, S. (2002). “Una mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, 111-120.

Espinel, B. O. (2013). Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica. *Revista colombiana de educación*, 102.

Espinel, O. (2012). *Educación en Derechos Humanos en Colombia* . Bogotá: Uniminuto.

Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sintética, Revista electronica de educación* , 11-14.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo veintiuno. .

Gallardo, de Parada, Y., & Moreno, Garzon , A. (1999). *Aprender a Investigar. Módulo 3. Recolección de la información*. Bogotá: ICFES.

Giroux, H. (2000). *los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogia critica del aprendizaje* . Madrid: Paidos.

Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Gómez , V. M. (2003). *Estudio Comparativo de Modalidades de Educación Media NoAcadémica en Bogotá*. Bogotá: Camara de Comercio.

- Hernández, Sampieri , R., Fernández, Collado, C., & Baptista, Lucio, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones. *revista Hallazgos*. Universidad Santo Tomas, 223-245.
- Infante, M. A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. . *Hallazgos*, 223-245.
- Kant, I. (1781). *Crítica dela razón pura*. Madrid: Tecnos.
- Krawczyk , N., & Vieira, V. (2003). *Estudios comparados sobre politica educacional de América Latina: Estado y reformas una perspectiva comparada*,. Sao Paulo: Cortez editorial.
- Lopez de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y Derechos Humanos, una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona : Universidad de Barcelona.
- Magendzo, A. (2005). Principios pedagógicos-didácticos de la educación en Derechos Humanos. *Magisterio*, 111-115.
- Marsella IED. (Julio de 2017). *Colegio Marsella IED*. Obtenido de <https://marsellacolegio.es.tl/>
- Martinez, C. P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de lainvestigación científica. *Pensamiento y Gestión* , 165-193.
- MEN. (1994). *Ley General de la Educación*. bogota.
- MEN. (8 de febrero de 1994). *Ministerio de educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (1998). *DECRETO 1860*. Bogotá.

MEN. (2004). *Estandares Basicos en Competencias ciudadanas* . Bogotá.

MEN. (2005). *Proyecto Piloto de Educación en Derechos Humanos para la Educación Formal. Propuesta pedagógica*. Bogotá.

MEN. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*.

MEN. (Agosto de 2012). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón profesor de los profesores y directivos profesores regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Obtenido de Ministerio de Educación : https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888_archivo_pdf_docente_orientador.pdf

Moreno, C. m. (2004). Valores transversales en el curriculum. *Educación y cultura*, 47.

Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Sinectica*.

Murillo, J., & Martinez, Garrido, C. (2010). *Investigacion etnográfica*. Madrid : Universidad Autonoma de Madrid .

OEA. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Interamericana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador*. Obtenido de <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>

- ONU. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. New York.
- ONU. (1993). Obtenido de Declaración y Programa de Acción de Viena: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- ONU. (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. New York: ONU.
- ONU. (2006). *Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (2005-2007)*. Obtenido de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>
- Ortiz, R. H. (1994). *Los Derechos Humanos. Reflexiones y normas*. Bogotá.: Temis.
- ORTIZ, R. H. (1994). *Los Derechos Humanos. Reflexiones y normas*. Bogotá.: Temis.
- Pérez, A. L. (1991). Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos . *Educacion y derechos humanos. Cuaernos para docentes*.
- Pérez, S. G. (2000). Derechos humanos y educación social. . *Revista Educación*, 19 37.
- polimadrid. (2008). *Guías de aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ponce, Villaroel , J., & Benitez, González , J. (2016). *Una aproximación a los contenidos en Educación en Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Presidencia de la Republica. (2006). *Revolucion educativa: Plan sectorial 2006-2010*. Bogotá.

Quiroga, R. J. (2010). La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED,. *Logos, ciencia y tecnologia*, 50-56.

Sacavino, S. (2012). *Democracia y educacion en Derechos Humanos en America Latina* . Bogotá: Ediciones desde abajo.

Salcedo, C. G. (2017). *Educacion en Derechos Humanos: el discruso de los profesores en Colombia* . Bogotá: Universidad Santotomas.

Stenhouse, L. (1991). *investigación y desarrollo del curriculo*. Madrid: Morata.

Torquemada, G. A. (2007). La Practica educativa de derechos humanos en educacion primaria. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 18-26.

Truvilla, R. J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Madrid:

Desclée de Brouwer. Obtenido de
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjZlJXO89TWAhWG4yYKHWr9BTgQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fmediateca%2F1607%2Farticles-170843_archivo.doc&usg=AOvVaw0e4JNC_Ph05PqLicl3

Tunjano, G. Y. (2014). *La cultura ciudadana como eje transversal de la convivencia y seguridad ciudadana*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia .

Turbay, C. (2000). *El Derecho a la Educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá : UNICEF.

Ugarte, Artal , C., & Naval, Durán , C. (2 de Julio de 2011). *El papel de los profesores en la educación en derechos humanos. orientaciones y recursos sugeridos en el decenio de naciones unidas para la educación en derechos humanos (1995-2004) y desde el programa mundial para la educación en derechos humanos*. Obtenido de XII Congreso internacional de teoria de la educación : <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/084.pdf>

Ugarte, C. (2005). *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. perspectiva de futuro y estudios sobre educación*. Navarra: Universidad de Navarra.

UNESCO. (2018). *Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos*. New York: ONU.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 37-44.

Villatoro, P. (2002). El pleno derecho a la educación de calidad y pertinencia en su condición esencial para superar la pobreza y avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades. *Desafios*, 5.