

“CONSTRUYENDO MEMORIA, HACIENDO PAZ”
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS
ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DEL COLEGIO QUIROGA ALIANZA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

JANNETH PRIETO MORALES

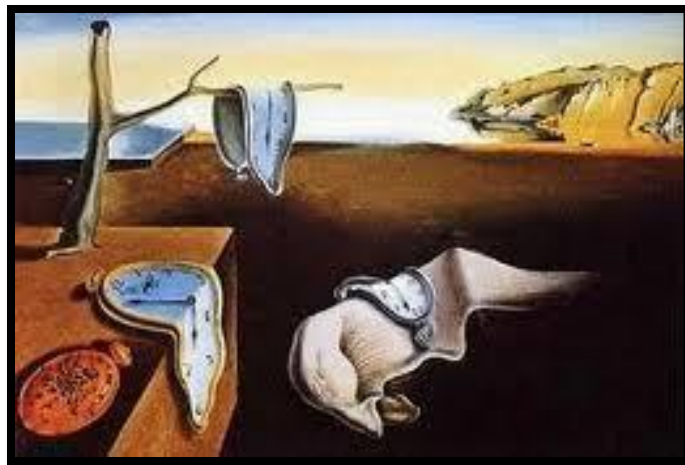
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DDHH Y EL DIH ANTE ORGANISMOS,
TRIBUNALES Y CORTES INTERNACIONALES
BOGOTÁ. D.C

2018

Dedicatoria

A Dios por darme una nueva oportunidad, para ti y
por ti mi hermosa Isabella...

A ti querida abuela



“La persistencia de la memoria”, Salvador Dalí.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a las directivas y profesores de la maestría en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Santo Tomás, quienes por su humanidad y comprensión me brindaron la oportunidad de posicionar a la educación como pilar fundamental en el respeto y ejercicio de los derechos humanos.

A la Dra. Elsa Bonilla Piratova, mi agradecimiento por su guía, paciencia y continuo acompañamiento, por su confianza en mis capacidades y la motivación que me brindó en cada una de las dificultades.

Al equipo de trabajo del Colegio Quiroga Alianza por sus aportes y compromiso en este camino de enseñar, especialmente a sus directivas, quienes en cabeza de la profesora Edna Amparo Cháves me brindaron insumos y experiencia frente al desarrollo de los DDHH en el entorno escolar.

También deseo dar un agradecimiento muy especial a mis colegas y amigas Yanneth Guzmán y Jenny Escobar, porque a pesar de la distancia y de sus propias ocupaciones me brindaron acompañamiento y fuerza en esta noble tarea, demostrando que la unión logra grandes resultados.

A ti hija Isabella, gracias por cada minuto que estuvimos separadas, por los momentos en que no te presté atención, por tu paciencia y tu comprensión a tan corta edad; en mi memoria el amor que reflejan tus ojos es inspiración para cada proyecto que emprendo, quiero que recuerdes que a pesar de los tropiezos y dificultades siempre sacamos lo mejor de nosotros y juntas vamos a lograr las metas que soñamos. Esta es una de ellas.

A mis padres Elisa Morales y Alfonso Prieto, que cambiaron todo por apoyarme, su trabajo, su tiempo, sus momentos juntos, sus proyectos, entre muchos otros. Quienes no solo son unos

padres maravillosos, sino unos abuelos incomparables; ellos que han trasnochado, llorado y sufrido a mi lado, pero sobre todo, me han apoyado sin refutar un solo instante a pesar de las dificultades. Gracias por su amor y su apoyo.

A mis hermanos Miguel y Carlos Prieto Morales, quienes me han acompañado, guiado y apoyado en los momentos difíciles, ustedes saben lo importantes que son para mí, solo espero que se sigan sintiendo orgullosos de mis logros, como yo lo hago por todos los de ustedes, porque sin lugar a duda ustedes hacen parte de mi inspiración diaria y mi soporte.

Finalmente quisiera añadir que con la realización de esta investigación además de dignificar y engrandecer la relación con mi familia, maestros, estudiantes y amigos, aprendí el verdadero significado de la alteridad porque cada uno de ellos se esforzó por brindarme ánimo y colaboración para la culminación de este sueño. A todos ellos, gracias.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo 1. Introito, a propósito de un problema de investigación	13
1.1. Antecedentes del problema	13
1.1.1. Referente jurídico	13
1.1.2. Estado de la cuestión	24
1.2. A propósito del problema.....	31
1.2.1. Descripción del colegio Quiroga Alianza I.E.D., espacio a desarrollar una propuesta sobre educación en derechos humanos y memoria.....	33
1.3. Pregunta de investigación.....	36
1.4. Objetivos	37
1.4.1. Objetivo principal	37
1.4.2. Objetivos específicos.....	37
1.5. Apuesta metodológica	38
1.5.1. Técnicas e instrumentos.....	44
1.5.2. Categorías de análisis	46
1.5.3. Descripción de la población y muestra de estudio	50
1.5.4. Fase diagnóstica e interpretación de datos	53
1.5.5. Consideraciones éticas.....	69
1.6. Justificación.....	69
Capítulo II. ¡Futuros posibles, recordar como oportunidad de cambio! La memoria, una estrategia para orientar la educación en derechos humanos	73
2.1. La educación en derechos humanos, una fuente indiscutible de derechos.....	73
2.2. Designios de la memoria: fundamentación conceptual.....	79
2.3. La memoria y sus implicaciones en la EDH de una sociedad que afronta el postconflicto	85

2.3.1. Memoria y formación de sujetos de derechos	93
2.3.2. Memoria y consolidación de un Estado de derecho	96
2.3.3. Memoria y cultura de los derechos humanos	99
Capítulo III. Una propuesta de intervención didáctica pedagógica: “Construyendo memoria haciendo paz”	101
3.1. Reflexiones y precisiones introductorias sobre la población participante en la intervención	101
3.2. Formulación general de la propuesta.....	111
3.3. Talleres	115
3.4. Análisis de Resultados	119
3.4.1. Desde la memoria y formación de sujetos de derecho	119
3.4.2. Memoria y Estado Social de Derecho	124
3.4.3. Memoria y cultura de derechos humanos	130
4. Conclusiones	135
5. Referencias bibliográficas.....	142
6. Anexos	152

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Principales acciones para llevar a cabo en un estudio microetnográfico</i>	40
Tabla 2. <i>Matriz de triangulación</i>	47
Tabla 3. <i>Matriz de triangulación diagnóstica de la primera categoría: conocimiento sobre EDH</i>	53
Tabla 4. <i>Matriz de triangulación diagnóstica de la segunda categoría: práctica educativa</i> ..	57
Tabla 5. <i>Matriz de triangulación diagnóstica de la tercera categoría: relación cotidianidad - EDH</i>	64
Tabla 6. <i>Matriz orientadora de la propuesta pedagógica</i>	113
Tabla 7. <i>“Soy leyenda”</i>	115
Tabla 8. <i>“Quiénes son”</i>	115
Tabla 9. <i>¿Conoces a Ana Frank?</i>	116
Tabla 10. <i>“Mi tesoro”</i>	117
Tabla 11. <i>“Mi colegio”</i>	117
Tabla 12. <i>“Vivir en paz”</i>	118

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Diagrama encuesta a profesores frente al conocimiento de estos en materia de educación en derechos humanos (Anexo 7).....	55
<i>Figura 2.</i> Encuesta a estudiantes frente al conocimiento de estos en materia de EDH (Anexo 8)	56
<i>Figura 3.</i> Encuesta a profesores en la categoría práctica educativa (Anexo 8).	60
<i>Figura 4.</i> Encuesta a profesores en la categoría práctica educativa número 2. (Anexo 7).....	61
<i>Figura 5.</i> Encuesta a estudiantes en la categoría práctica educativa (Anexo 8).....	63
<i>Figura 6.</i> Encuesta a profesores en la categoría cotidianidad (Anexo 7)	66
<i>Figura 7.</i> Encuesta a estudiantes en la categoría cotidianidad número 2 (Anexo 8).....	67
<i>Figura 8.</i> Relación entre educación en derechos humanos y escuela. Factores asociados	77
<i>Figura 9.</i> Tres dimensiones de la memoria	100
<i>Figura 10.</i> Pregunta 11 de la encuesta para estudiantes	106
<i>Figura 11.</i> Pregunta 12 de la encuesta para estudiantes	108
<i>Figura 12.</i> Sofía de 8 años	120
<i>Figura 13.</i> Andrés de 9 años	120
<i>Figura 14.</i> Juan José de 9 años	121
<i>Figura 15.</i> Estefanía de 9 años.....	121
<i>Figura 16.</i> Camilo de 10 años.....	122
<i>Figura 17.</i> Mariana de 9 años	123
<i>Figura 18.</i> Sofía de 10 años.....	123
<i>Figura 19.</i> Andrés de 9 años	124
<i>Figura 20.</i> Fernanda de 9 años.....	125

<i>Figura 21. Daniel de 9 años</i>	126
<i>Figura 22. Brayan de 9 años</i>	127
<i>Figura 23. Jorge de 10 años</i>	127
<i>Figura 24. Jorge de 10 años (1)</i>	128
<i>Figura 25. Ana María de 9 años</i>	128
<i>Figura 26. Felipe de 9 años.....</i>	129
<i>Figura 27. David de 10 años.....</i>	129
<i>Figura 28. Angie de 9 años.....</i>	130
<i>Figura 29. Julián de 9 años</i>	131
<i>Figura 30. Jonathan de 9 años.</i>	131
<i>Figura 31. Diana de 10 años</i>	131
<i>Figura 32. Jonathan de 9 años</i>	132
<i>Figura 33. Jorge de 9 años.....</i>	132
<i>Figura 34. Paola de 9 años.....</i>	132
<i>Figura 35. ¿Por qué no hay paz? y ¿Por qué aún existe el racismo si todos somos hermanos sin importar el color?</i>	133

Introducción

“Decir que los hombres son personas y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”

Paulo Freire

Actualmente la educación en derechos humanos (en adelante EDH) se plantea como uno de los instrumentos más eficaces para la superación de dinámicas de violencia pues es en esencia un modelo pedagógico que brinda herramientas para la creación de nuevas prácticas ciudadanas. Sin embargo, se considera que en la escuela la EDH no ha pasado de ser un contenido anexo que no se ve reflejado en las vivencias diarias, por lo que se asume como un ejemplo más de la desarticulación y la mala proyección de las políticas públicas nacionales en materia educativa. Frente a esta situación, se hace necesario pensar en nuevas formas de comunicación que sean capaces de generar encuentros que posibiliten el diálogo y que a su vez, le permitan al docente replantear los procesos de formación del educando desde una perspectiva humanista con la finalidad de aportar a la reconstrucción de la ciudadanía de los niños, niñas y jóvenes que conforman la sociedad colombiana.

En esta línea de ideas, la presente investigación no solo se centra en cuestionar el gran abismo que existe entre los conocimientos teóricos sobre los derechos humanos (en adelante DDHH) y su práctica en la cotidianidad, sino que también propone una alternativa pedagógica a los docentes, esto a fin de contribuir eficazmente a la reflexión que demanda la importancia de la EDH en la superación de episodios de dolor, causados por una guerra de larga data. Sobre esta última es importante resaltar que como propuesta la idea es superar las limitaciones detectadas en la escuela tradicional, por lo que se desea que sea capaz de promover cuestionamientos frente a las exigencias sociales del momento histórico en el que se desenvuelven, además de facilitar

escenarios de negociación y mediación desarrollados a partir de la garantía, defensa, protección y restablecimiento de los DDHH en aras del robustecimiento de una cultura de paz.

Paralelo a la información anterior, cabe resaltar que la mencionada propuesta busca articular la investigación desde un proceso creativo y flexible que parta siempre del contexto y del desenvolvimiento del sujeto dentro del mismo. En esta premisa se justifica la puesta en marcha de un estudio etnográfico enfocado al microcosmos compuesto por el aula, cuya población se compone de niños del grado tercero de primaria, grupo poblacional idóneo para este ejercicio si se tiene en cuenta que en esta etapa se inicia un proceso de construcción de relaciones sociales mucho más consciente. Hechas estas precisiones metodológicas se comenta la organización capitular de la investigación aquí desarrollada. Así, el presente documento se desarrolla en tres apartados principales: (1) Capítulo I. Introito, a propósito de un problema de investigación, (2) Capítulo II. ¡Futuros posibles, recordar como oportunidad de cambio! La memoria, una estrategia para orientar la educación en derechos humanos, (3) Capítulo III. Propuesta de intervención didáctico-pedagógica: “Construyendo Memoria haciendo Paz”, junto a un capítulo donde se aportan las conclusiones pertinentes.

En el primer capítulo, “Introito, a propósito de un problema de investigación”, se realiza una línea de tiempo del marco legal sobre convenciones, tratados y normatividad internacional vigente frente a la EDH, documentos que son analizados a fin de establecer la vinculación real de la educación y los DDHH, este proceso es considerado como un derecho por sí mismo. Además de lo anterior, se propone un recorrido por las diferentes propuestas a nivel internacional y nacional frente a la implantación de la EDH en las dinámicas de la escuela, ello a fin de articular esta información con la realidad del colegio Quiroga Alianza, ubicado en la ciudad de Bogotá. Para este ejercicio se analizan aspectos como el currículo, la evaluación, el Proyecto Educativo

Institucional (en adelante PEI) y la normatividad interna propuesta para la implementación de la EDH en el marco de dicha institución educativa.

En el segundo apartado, “¡Futuros posibles, recordar como oportunidad de cambio! La memoria, una estrategia para orientar la educación en derechos humanos”, se determinan algunas de las tensiones políticas y culturales que componen el ejercicio de los DDHH en el país, así como el concepto de EDH, sus objetivos, metodologías y obstáculos. Además de ello, se consolida en términos epistemológicos y conceptuales la pertinencia de la formación en DDHH y también el valor de la memoria como método efectivo para la formación de sujetos de derechos; en este punto son establecidas cada una de las categorías fundantes para la realización de la propuesta de intervención. Ya en el tercer apartado, “Propuesta de intervención didáctico-pedagógica: “Construyendo Memoria haciendo Paz”, se desarrolla a profundidad la actividad considerada pertinente para generar cuestionamientos entre los estudiantes frente a la situación de inequidad y violencia en el país, por lo que en últimas se hace un llamado al reconocimiento de los procesos históricos nacionales y a sus afectaciones en la cotidianidad, con el propósito de resaltar la importancia de la defensa de los DDHH como una de las principales garantías de no repetición.

Finalmente, son presentadas las conclusiones del proceso investigativo y de intervención en la institución Quiroga Alianza, dando a conocer las dificultades, pero a su vez los avances, respecto al ejercicio investigativo. En este apartado son socializadas algunas reflexiones y recomendaciones sobre el proceso, haciendo énfasis en lo oportuno que resulta la construcción colectiva de memoria y en el fortalecimiento de los procesos autobiográficos como herramientas para el desarrollo de una actitud de respeto mutuo, de aceptación del otro y del mejoramiento de la convivencia como meta en común.

Capítulo 1. Introito, a propósito de un problema de investigación

1.1. Antecedentes del problema

1.1.1. Referente jurídico

El propósito de este apartado es presentar los debates y tensiones que han enmarcado la juridicidad de la EDH en el contexto nacional y en el contexto internacional, destacando la importancia del tema en la construcción de una nueva sociedad, su desarrollo en la realidad y los avances logrados frente a la relación EDH-memoria -escuela.

Para iniciar, diremos que la discusión sobre EDH se enmarca en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, documento construido como consecuencia de las terribles repercusiones que tuvieron las dos guerras mundiales en el siglo XX. A la par, también mencionaremos que son precisamente el exterminio metódico y sistemático de judíos, gitanos, y varias minorías étnicas en los campos nazis, las armas nucleares como instrumentos de guerra, y las políticas expansionistas y fascistas, los que dieron paso al establecimiento de las Naciones Unidas; allí 51 Estados liderados por las grandes potencias como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y la Unión Soviética, buscaron establecer un nuevo orden jurídico frente al respeto universal por la dignidad humana, la igualdad de derechos, la libertad y el manejo de conflictos internos e internacionales desde unas reglas específicas que aseguraran la paz entre naciones, y colateralmente, aumentar las posibilidades expansionistas y económicas.

Se inicia a partir de este acontecimiento un nuevo objetivo para la educación que integra “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los DDHH y las libertades fundamentales” (Resolución 217 A (III), 1948, Art. 26 inciso 2), allí se vincula y posiciona a la EDH como un componente fundamental del derecho a la educación ya que para la

época el conocimiento referente a los derechos y a la posibilidad de ejercerlos se convierte en un derecho humano por sí mismo, además, se da prioridad a la legitimidad del otro como sujeto en igualdad de derechos y dignidad.

Ahora bien, en este contexto ha de ser destacado el desarrollo del derecho internacional respecto a los DDHH. De acuerdo con los planteamientos de Rey y Rey (2008) en este periodo de tiempo se inició una etapa de positivización en la cual se generaron convenciones, tratados, pactos y protocolos que trataron de garantizar los derechos por encima de los intereses de cada Estado, con lo cual se da a la población mundial una nueva esperanza de lucha. Ejemplo de lo anterior es la Convención aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1960 en lo relativo a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, allí se fijó el objetivo de disminuir el analfabetismo, relacionar de manera directa el desarrollo económico, social y cultural de cada país con los niveles educativos, y consolidar una educación con las mismas oportunidades de acceso para todos. En Colombia, un país con amplio margen de violencia, esta convención no fue ratificada posiblemente como consecuencia de la falta de interés por parte de los gobernantes de turno, la falta de infraestructura y presupuesto para rublos como la educación, por el acaparamiento de capital y la falta de garantías para la población en general.

Durante los años siguientes a la aprobación de esta convención, hechos significativos como los procesos independentistas en las colonias de África, las manifestaciones y movimientos por los derechos civiles para los afroamericanos liderados por Martin Luther King Jr., la lucha de las potencias por liderar la carrera armamentista y la ocupación de varios territorios, llevó a la Organización de las Naciones Unidas a consolidar la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en 1965. Esta declaración tiene relación con la EDH en cuanto que comprende

a esta como un medio eficaz para el fortalecimiento de la participación del ciudadano y el reconocimiento positivo de diferencias raciales, religiosas, o étnicas.

Llegados a este punto, es oportuno señalar que la construcción de todo este tipo de instrumentos normativos se dio en medio del periodo histórico conocido como *Guerra Fría* (la confrontación ideológica entre las potencias socialistas, lideradas por la Unión soviética, y las capitalistas, lideradas por Estados Unidos), una situación que sin duda alguna incrementó el debate sobre la obligatoriedad en el cumplimiento de los instrumentos por parte de los Estados y las herramientas de exigibilidad para los “ciudadanos del mundo”. Es en medio de este conflicto mundial que se dio la división entre los derechos civiles y políticos y los derechos sociales, económicos y culturales hacia 1966 (Resolución 2200 A (XXI), 1966), dotando a los primeros de mecanismos para su vigilancia y efectividad, mientras que los segundos dependían más de la voluntad de los Estados para hacerlos realidad de manera progresiva. Sobre estos últimos vale la pena señalar que aspectos como el acceso a servicios públicos, salud, libertad de asociación, derecho a la paz o al medio ambiente, quedan supeditados a los intereses y las capacidades de los gobiernos, a veces poco fiables, al tiempo que el favorecimiento de la propiedad privada y el trabajo como instrumento mercantil desestiman las obligaciones del Estado frente a sus ciudadanos, especialmente las necesidades de los más vulnerables.

Frente al tema que nos compete diremos que la EDH se ratifica nuevamente en el protocolo internacional de los derechos económicos, sociales y culturales (entrado en vigor en 1976) como elemento que contribuye significativamente a la participación efectiva de los ciudadanos en la sociedad, en la posibilidad de conocimiento, en la formación respecto al ejercicio y respeto de los derechos, entre otros, con el fin de frenar la brecha de pobreza y vulneración. A saber, este reconocimiento por parte no solo de este protocolo sino de otro tipo de instrumentos normativos

internacionales surgidos en la década de los 80¹ ha hecho de la EDH una herramienta más que necesaria en el fomento del discurso de los DDHH y la democracia a lo largo del mundo, especialmente durante la década de los 90, en donde hechos tan relevantes como la caída del muro de Berlín y la derrota del bloque comunista conllevaron irremediabilmente a una reestructuración política y cultural en el mundo.

Particularmente hemos de referenciar que el impulso de la EDH en el mundo se dio de manera notoria en 1993, fecha en la que se realizó la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993). Allí se invitó a la comunidad internacional, Estados y organizaciones a promover políticas públicas que brinden asesoramiento, recursos técnicos y económicos a la adaptación de currículos, planes y programas en EDH “como un mecanismo que enaltecerá la paz, la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre las comunidades” (Romero, 2014, p. 33), una situación que en últimas tuvo la intención de fomentar un modelo económico y político que consolidara la propuesta occidental de la democracia, el libre mercado, y por ende, el sometimiento de algunas de las grandes potencias a los intereses estadounidenses.

Con relación a esta última afirmación sobre las condiciones políticas del contexto mundial es oportuno decir que el triunfo del capitalismo, el auge de las empresas transnacionales y los tratados de libre comercio entre regiones liderados por Estados Unidos le permitieron a este país intervenir en el desarrollo político y económico del resto de los países. Adicional a ello, es de resaltar que en ese momento en América del sur se gestaban una revolución en Cuba, se daba un

¹ La relación entre las convenciones, tratados internacionales, revoluciones, luchas de determinados sectores, han incidido en el desarrollo de la EDH, la población mundial se identificó, y empezó a apropiarse de la ideología de derechos humanos, se crean: la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1979, El Protocolo de San Salvador de 1988, la Convención sobre los derechos del niño de 1989, y el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Nº 169) de 1989, que reafirman la obligatoriedad de los Estados de proteger y garantizar de manera diferencial los derechos y el acceso a la educación de determinados sectores de la población por ser más vulnerables ante el sistema.

gran bloqueo económico en Guatemala, República Dominicana, Brasil y Panamá se controlaban con intervenciones militares estadounidenses que permitían a los gobiernos internos la concentración del poder político y económico en una parte de la población, el saqueo de recursos naturales, el aumento de las deudas externas, y el incremento en los índices de pobreza, entre otras circunstancias². Así, por una parte se exigía a los Estados cumplir con tratados y convenciones frente a los derechos humanos, mientras que de otra, se promovía la segregación social con acaparamiento de recursos, con relaciones de desigualdad, falta de garantías a trabajadores, y fortalecimiento del sector financiero.

A pesar de la contradicción, es natural suponer que la comunidad internacional presione a los Estados para adoptar políticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos en el nuevo modelo de democracia global. Esta situación será la plataforma sobre la cual se crearán una serie de instituciones de vigilancia y observación a nivel regional. Un ejemplo de esto es el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (en adelante IIDH), entidad internacional autónoma, académica, dedicada a la enseñanza y la investigación en DDHH: el IIDH presenta 10 informes sobre la situación de los DDHH en Latinoamérica, resaltando aspectos importantes de la EDH como el marco legal, los currículos oficiales, la participación democrática, el gobierno estudiantil, progresos y carencias en las políticas públicas, prevención de la violencia en el ámbito escolar, cuestiones que fueron analizadas y posteriormente tratadas con mayor detenimiento en el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos en adelante (PIEDH) en el año 2011.

² En el texto de Chomsky (2015), se resaltan algunas de las tramas que ha utilizado Estados Unidos en nombre de la democracia, la paz y los derechos humanos para invadir o apoyar gobiernos con el único propósito de fortalecer su capital, frente a las experiencias latinoamericanas narra la historia del salvador y Nicaragua, incluso hace mención al episodio de la guerra del golfo “la invasión de Kuwait por parte de Sadam Husein fue brutal, cruel y, en suma, imperdonable. Pero desde luego, no lo fue más que la invasión estadounidense de la isla de granada, la invasión estadounidense de panamá o la invasión turca del norte de Chipre; por no mencionar el apoyo de los EE.UU. al totalitarismo derechista y los escuadrones de la muerte en Chile, El Salvador y Guatemala entre otros países”.(p.15)

Asimismo, han de considerarse los esfuerzos del Consejo de Derechos Humanos, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Secretario General sobre Promoción y Protección de todos los Derechos Humanos quienes han promovido programas como la Campaña Mundial de Información Pública sobre los derechos humanos. Esto que mencionamos es posible complementarlo con una pronunciación de la UNESCO en la que se mencionan distintos documentos cuya base es la EDH, estos son:

El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), Plan de Acción, el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010); el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014); y el Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos (2008-2009). (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, pp. 17-18)

Estos documentos se constituyen como fundantes para el desarrollo de la EDH. De manera más reciente, resaltamos la proclamación por parte de la Asamblea de la ONU, el Programa Mundial para la EDH (2005 -2019), el cual es un proyecto dividido en tres partes. La primera de ellas (2005-2009) se centra en la integración de la EDH en la enseñanza primaria y secundaria; la segunda parte (2010-2014) contempla la EDH en la enseñanza superior y en la formación de los maestros en DDHH; y la última (2015-2019) se centra en la formación sobre DDHH para profesionales de los medios de comunicación y periodistas (UNESCO, 2017).

Visualizado esto es evidente la necesidad que tiene la comunidad internacional de establecer a la EDH como un derecho en sí mismo puesto que en términos generales, de su garantía y reproducción depende el goce y defensa de los demás derechos. En este sentido, es más que comprensible que la EDH sea entendida como el frente de batalla indispensable en la lucha

contra las violaciones a DDHH y la resolución de conflictos, por esta razón es que debe ser fortalecido el marco normativo internacional, además de la exigencia a los Estados de adoptar políticas tangibles que fomenten en los ciudadanos la observancia de los principios democráticos, la defensa de derechos, la primacía de la dignidad humana, el ejercicio de los derechos propios y el respeto por los derechos del otro en su cotidianidad, aunque en la realidad no se brinde el presupuesto para ello.

Hechas estas precisiones sobre las condiciones jurídicas internacionales, hablemos ahora del caso que nos compete, Colombia. Sobre el tema diremos que como el Estado colombiano es uno de los Estados fundadores de la ONU, ha ratificado y aprobado, por tanto, varias convenciones y tratados sobre derechos económicos, sociales, culturales, derechos de pueblos indígenas, derechos de los niños, la Convención de Belem do Pará entre otros, que refieren un articulado determinado para la EDH, (ver Anexo 1, Tabla de instrumentos EDH en Colombia), una cuestión que contribuye a crear todo un bloque de constitucionalidad. Este hecho ha generado que la comunidad internacional apoye con recursos técnicos y financieros al país, con el objetivo de contribuir al desarrollo social, político y económico interno. No obstante, la aplicación de estas políticas sociales han resultado deficientes y el país evidencia el incremento en rangos de pobreza, inequidad y conflicto.

En materia de EDH, Colombia incluye en el marco normativo los principios que fundamentan los propósitos de la figura “Estado Social de Derecho”, tales como la democracia, la pluralidad, la dignidad humana y de manera consecuente con lo anterior, se regula la obligación que tienen los establecimientos educativos tanto privados como públicos de estudiar y profundizar en la Constitución, la instrucción cívica y la promoción de prácticas democráticas para el aprendizaje de principios y valores de la participación política. Para sustentar normativamente este hecho el

artículo 67 de la Constitución Política determina a la educación como un derecho, y enfatiza la función social que esta cumple, el cual es básicamente formar a los colombianos en el respeto a los DDHH, la democracia, la paz, entre otros.

Asociado a este marco legal encontramos la ley general de educación (Ley 115, 1994), documento que posiciona a la EDH como eje fundamental en el proceso de formación integral. La Ley 115 de 1994 especifica “la formación en el respeto a la vida y demás DDHH, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Art. 5 inciso 2).

Por su parte, los artículos 13 y 14 hacen mención a la obligatoriedad de las instituciones formales de impartir la instrucción cívica de la Constitución, el cuidado del medio ambiente, la formación en valores, la responsabilidad y autonomía de derechos y deberes y la educación sexual, temas que a pesar de su importancia e incidencia en la construcción de país, se desarrollan en las instituciones educativas como proyectos transversales por reglamentación del Decreto 1860 de 1994.

A saber, en el año 2005 el Estado colombiano inició un proceso de desmovilización de grupos paramilitares, desde este acontecimiento se da a la normatividad vigente el concepto de víctima, la regulación de aspectos como el deber de memoria, y la obligación del estado de garantizar el acceso público a la verdad, con la Ley 975 de 2005 incorporando la triada paz, DDHH y memoria , bajo la obligación de garantizar el derecho a la paz como lo decretan los artículos 2, 22, 93 y 189 de la Constitución Política, artículos encargados de promover el deber de memoria como el camino para la verdad, la justicia, el restablecimiento de la dignidad y los derechos de las víctimas, la no repetición, dicha cuestión es la que confirma la importancia de las “iniciativas sociales, la discusión académica, y el debate público en torno a las causas y los impactos de la

guerra en Colombia y al deber de memoria” (Sarmiento, 2015, p. 212). Hay otras iniciativas similares, como por ejemplo el Acuerdo 125 de 2004 que implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación, y el Comité Interinstitucional de Educación en Derechos Humanos creados “[...] con el fin de fortalecer, monitorear y racionalizar los propósitos y resultados en la gestión de DDHH” (Acuerdo 125, 2004, Art. 7)³. Sin embargo, estas se han caracterizado por ser totalmente ineficaces en la práctica pues evidencian la falta de recursos, la poca voluntad política y otras cuestiones.

Llegado este punto, interesa destacar que los organismos internacionales permanecen vigilantes frente a la protección de los DDHH. Como ejemplo de ello podemos mencionar el trabajo de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia desde 1997, (en adelante – OACNUDH), organismo que presentó el Informe Anual del 2006 sobre los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, incluida la solicitud al Ministerio de Educación Nacional de crear y adoptar un Plan nacional de Educación en Derechos Humanos (en adelante PLANEDH), una estrategia que el gobierno colombiano aprobó hasta noviembre del año 2009, dejando en evidencia que antes de este periodo había una falta de compromiso del Estado en la protección y promoción de los DDHH desde la educación. Con esta afirmación no estamos desconociendo la presencia de estrategias como el Programa de Educación para el ejercicio de los derechos humanos, los estándares de competencias ciudadanas, cultura y ciudadanía, educación para la ciudadanía y la convivencia desde el

³ En este punto se debe reconocer el trabajo hecho por la administración pública del alcalde Gustavo Petro en 2013, principalmente en la ejecución de esta cátedra como estrategia educativa que apoya el proceso de paz en Colombia, desplegando acciones de formación, capacitación y divulgación para la comunidad educativa, población adulta, y servidores públicos, en temas como sensibilización frente a los derechos del adulto mayor, la mujer, y la infancia; además de los Planes Integrales de Educación en Ciudadanía y Convivencia – PIECC, la actualización de manuales de convivencia para fortalecer el enfoque de derechos y la coherencia con la Ley 1620 de 2013 (Secretaría de Educación Distrital, 2015a).

Ministerio de Educación Nacional, el modelo pedagógico para la EDH de la Defensoría del Pueblo, sino que estos se consideran esfuerzos aislados que no son como tal una política pública que de validez y un presupuesto a la EDH que sea coherente con el contexto colombiano.

Sobre el tema, vale la pena señalar las apreciaciones de Magendzo (2008a), quien reflexionó acerca de la importancia de la EDH en América Latina desde la visión de los oprimidos; “las víctimas viven en carne propia la violación de sus derechos, y la sociedad debe sin lugar a dudas reflexionar y empoderarse en la defensa de un Estado de Derecho” (p. 20). En este sentido, es comprensible que dentro de los fines de la EDH se encuentren consolidar la responsabilidad del ser humano por respetar los DDHH en cada comunidad, la prevención de violaciones y conflictos, la construcción de memoria colectiva, el conocimiento de la verdad y la reivindicación de las víctimas, entre otros. En Colombia actualmente se lleva a cabo un proceso de paz y finalización de un conflicto que ha impedido el crecimiento económico y la efectividad de los DDHH sobre todo en el sector rural, por ello se decretan normas como la Ley 1448 de 2011 por la cual se ordena atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno para resarcir un poco el daño provocado a la población civil. Allí se especifican conceptos y planes de acción de todas las instituciones del Estado, incluso son creadas instituciones como el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, y el Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH)⁴.

Ahora bien, respecto a la memoria se impone al Estado la obligación de propiciar garantías y condiciones para que las víctimas, la sociedad civil y demás organizaciones, avancen en la

⁴ El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país, y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2014, p. 25)

construcción de memoria, entiendan el conflicto, las circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas que propiciaron estas violaciones y aseguren la reivindicación del otro como sujeto de derechos, todo ello con el objetivo de recomponer el tejido social, la cual es una labor que indiscutiblemente debe ser realizada principalmente desde la escuela, al menos esto en teoría es promovido, aunque en lo referente a la situación real de la sociedad civil, o en la cotidianidad, se evidencian la violencia, la indiferencia e incluso la aceptación frente a las problemáticas del país, así mismo, el escepticismo frente a la normatividad y los acuerdos de paz; esta perspectiva, en el contexto escolar, se traduce en el incremento del acoso escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, la falta de oportunidades, la violencia intrafamiliar, etc.

Frente a esta problemática se proclamó la Ley 1620 de 2013, bajo la cual se instauró el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Además de ello, se promueven en los últimos años programas específicos en EDH desde diferentes organizaciones como la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Fundación Instituto para la Construcción de la Paz (FICONPAZ) y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), con la salvedad de que en algunas ocasiones, a pesar de las buenas intenciones, estos son proyectos carentes de continuidad. A lo anterior se suman el Decreto 1038 de 2015 y la Ley 1732 de 2014, normas que reglamentan la cátedra de la paz como instrucción obligatoria en todas las instituciones del país, mediante lo que se instauran, en los proyectos educativos institucionales, la EDH, la paz y la memoria , entre otras, como temáticas para “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuyan al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732, 2014, Art. 1 párr. 2).

Este desarrollo normativo responde al reto de fortalecer las políticas en materia de EDH y prepararse para una salida negociada al conflicto que claramente necesita una transformación educativa pues como lo manifestó Magendzo (1992) es fundamental una “educación que problematice, cuestione y detecte las tensiones que se producen en el contexto de una sociedad que [...] como la colombiana debe desterrar la cultura de violencia” (p. 68). Entonces, la EDH se perfila como una necesidad ineludible en el quehacer educativo, así las cosas, la escuela debe brindar a la sociedad nuevos ciudadanos con autonomía moral, transformadores, con valores, consciencia y posturas críticas frente a las problemáticas sociales a fin de promover la defensa de lo público, la construcción de identidad colectiva, el conocimiento de la historia de conflicto, sus causas y consecuencias, de igual manera, enfrentarlos a los dilemas morales y a la búsqueda de soluciones con el objetivo de establecer y promover relaciones estables, para que surjan reflexiones sobre la situación del país, los conflictos cotidianos, los espacios de tolerancia, paz y reconciliación, todo esto a partir del entendimiento del verdadero sentido del enfoque diferencial, de comunidad y de dignidad humana.

1.1.2. Estado de la cuestión

Se ha dejado claro el recorrido histórico y jurídico de la EDH, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, durante las últimas décadas. Ahora es pertinente evidenciar los avances académicos y las propuestas pedagógicas que configuran el papel de la memoria en la EDH de manera que aportan al análisis de contextos, teorías, metodologías, y acciones relevantes en dicho tema.

Para iniciar diremos que recientemente, debido a un análisis exhaustivo de los cambios sociales, culturales y económicos en nuestro continente durante las últimas décadas, algunos investigadores se han preocupado por construir un pensamiento que fortalezca el quehacer de la

escuela y su integración con variables como los DDHH, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, la educación para la democracia, entre otros. Un claro ejemplo de esto es la elaboración del texto “Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica” por parte del profesor Magendzo (2008a) en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos, un documento que condensa 11 monografías de países como Argentina, Chile, Colombia, Brasil, República Dominicana, España, Perú, entre otros, dando cuenta de las experiencias frente al desarrollo de los DDHH en el contexto de cada uno de esos países, que tienen coincidencias en cuanto a dictaduras, a violaciones sistemáticas de los derechos fundamentales, abusos del Estado, corrupción, falta de acceso a servicios básicos, líneas de pobreza y gestación de movimientos sociales.

En términos generales, el libro plantea que la EDH debe ser desarrollada en Estados garantes de los DDHH que evidencien voluntad política para la implementación de políticas públicas, presupuestos e infraestructura, por lo que los aportes de esta obra a la investigación son relevantes en el sentido estricto de la conceptualización de la EDH, pero además se destacan las siguientes premisas: (1) la historia como elemento fundante de la EDH, (2) la memoria de los pueblos como base de la conquista de los DDHH y (3) la visión antropológica, axiológica, y epistemológica de nuestras sociedades. Estas premisas deben permitir al individuo analizar críticamente las violaciones a los DDHH con base a las historias de vida y la justificación de la memoria colectiva (Magendzo, 2008b).

De igual forma, Magendzo y Toledo (2009) también propusieron el texto “Educación en Derechos Humanos: currículo historia y ciencias sociales del segundo año de enseñanza media. Subunidad, régimen militar y transición a la democracia” producto de la investigación realizada con estudiantes y profesores de historia y sociales sobre las tensiones de la enseñanza de los

DDHH y el régimen militar en la educación chilena durante el año 2009. De allí se extraen varias tensiones, como por ejemplo la importancia del currículo como acto político determinante en las concepciones del hombre, el poder simbólico de determinados acontecimientos que poco vinculan el contexto sociocultural de los estudiantes, el fortalecimiento de la EDH frente a otras áreas del currículo, la necesidad de capacitar a profesores para que vinculen los DDHH con la vida, para lograr que la memoria tenga un significado ético moral e inicie a los estudiantes en el camino de la sensibilización hacia la historia del otro, la capacidad de análisis crítico sobre su propia historia de vida y la comprensión de la realidad, así como el manejo de fuentes históricas, textos, apuestas pedagógicas apropiadas para el manejo de la EDH y memoria. Estas premisas son de total relevancia en la propuesta que se desarrolla en esta investigación específicamente para el grado tercero de la educación primaria.

Por otra parte, en Perú se ha trabajado el tema de los DDHH y es ampliamente conocida la variedad de discusiones y seminarios internacionales organizados por el Instituto de Estudios peruanos frente al tema EDH, paz y memoria. En el texto de Ayllón (2012) “La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en DDHH” se presenta una versión de lo planteado por la alemana Iise Schimpf Herken y su trabajo en el Instituto Paulo Freire en Berlín, Alemania, donde se realizan talleres de pedagogía de la memoria con el fin de transformar las prácticas pedagógicas en DDHH. Este texto presenta bases conceptuales frente a la pedagogía de la memoria, a partir del trabajo realizado por 40 docentes que sufrieron violencia durante el conflicto armado interno en Perú. Con base a sus experiencias, son estudiados los currículos autoritarios de la época, los factores sociales que posibilitaron el conflicto armado, las comisiones de la verdad y su relación con el aspecto educativo, además de consolidar en los

docentes aspectos como la resiliencia, la reconstrucción de identidad, democracia y compromiso social.

Otro trabajo a tener en consideración es el realizado por Rubio (2012), magíster en Historia de Chile y doctora en Educación de la Universidad de Granada, quien presenta su experiencia en diversos artículos científicos y libros relacionando memoria, historia y ciudadanía. Para la presente investigación se relaciona el artículo de revista científica “El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria” (Rubio, 2012), en donde la autora expuso la necesidad de construir una pedagogía para la enseñanza del pasado reciente que considere la memoria como categoría reflexiva y contribuya a la formación de nuevos ciudadanos conscientes de lo vivido y del futuro. Además de ello, Rubio (2012) propuso dejar de lado el análisis objetivo y tomar partido ético-moral en el análisis del conflicto, de este modo, relaciona la historia con lo que puede narrar la víctima, el ciudadano y la comunidad, para hacer no solo una fuerte crítica a la manera como se aborda el periodo de conflicto en Chile, sino también para visibilizar cómo el poder administra la versión de la historia que impide la reflexión y el aprendizaje de lo sucedido en la escuela.

Siguiendo con esta revisión bibliográfica, encontramos que en Colombia el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) del departamento de Historia de la Universidad Nacional, encabezado por Chacón (2012) presentó una “Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre cinco y siete años de edad”, allí se muestran las variables que integran el pensamiento histórico y el pensamiento narrativo, relacionándolas con la sociedad, el contexto, las historias de vida que demuestran que a los cinco años de edad el individuo, además de manejar un lenguaje temporal, puede explicar o dar representación a hechos significativos del

pasado, comprender situaciones del presente y así tomar iniciativas frente al futuro. La tesis referenciada presenta un amplio marco conceptual que se fundamenta en Bruner (1997) y Vygotsky, L.S. (1993) citados en Chacón (2012), quienes abordan temas como los estadios de los niños en la construcción de los procesos sociales, en la construcción del sujeto de derecho, el análisis crítico de la realidad del país, y aunque se queda corta, en la relación con la EDH.

Es así como, para continuar con el panorama investigativo nacional, se analizan los aportes de Zuluaga (2014) que como magíster en Historia y Memoria, planteó en su tesis “Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano en el pasado reciente” el lugar que tiene la memoria en la situación de conflicto del país y la realidad de los procesos de reparación y verdad. La autora aseguró que la historia de Colombia ha llevado a por un lado a los protagonistas reales al olvido, y a la ciudadanía a mantener un tenso silencio, por el otro; igualmente afirma que la limitación en las políticas de educación muestra a la historia desde una serie de hechos desligados del contexto. Paralelo a ello, se resalta por parte de la autora la creación del Grupo de Memoria Histórica que no solo ha intentado avanzar en el tema de memoria, sino que además asertivamente ha relacionado acciones pedagógicas para trabajar el tema en la escuela. Su estudio concluye con la evidencia de la falta de políticas en pleno proceso de paz frente al manejo de la memoria, del silencio cómplice de una ciudadanía adoctrinada para disimular la falta de justicia y de la violación de derechos por parte del Estado.

De igual forma, también ha de ser citada la investigación de Mosquera y Tique (2014) titulada “Recuperación de la memoria colectiva sobre la masacre de Bojayá en el departamento de Chocó, a partir de algunas voces de actores de la Institución Educativa Departamental César Conto”, la cual nos permite evidenciar cómo la construcción de memoria histórica va ligada a esa reparación integral y ese nuevo surgimiento de la sociedad. Se explicó en ese estudio que

después de la masacre del 2 de junio de 2002 a manos de las FARC y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el municipio no ha recibido ni la reparación ni la inversión suficiente para que los sobrevivientes de esta población puedan iniciar un proceso de recuperación. A nivel educativo las problemáticas se han hecho más evidentes pues estas no han sido solventadas y además se les suma a ello la violencia, la falta de recursos, los hijos sin padres, el dolor y la desesperanza de los que han perdido familiares y amigos, el desarraigo y la deserción. La investigación concluyó con una invitación al sector de la educación para que se propongan iniciativas de cambio en el manejo de la EDH, en ese sentido, valorar las voces de los estudiantes sobre la paz, contextualizar los currículos y a involucrar la construcción de memorias colectivas que creen consciencia e identidad para de esa forma evitar la impunidad y el olvido.

Ligado a la visión anterior se presenta la perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria a través de Gil (2015) en su texto “Iniciativa de memoria en el municipio de Cocorná en Antioquia”, donde evidencia que la construcción de memoria desde la pedagogía se debe entender como un intercambio de significados y sentidos en la cual los sujetos son susceptibles de reconstruir sus vínculos y reinterpretar sus experiencias de vida.

Puntualmente, la autora Gil (2015) defendió que en Colombia la memoria histórica se ha enfocado en reconstruir los hechos de guerra, más desde la parte judicial para posibles reparaciones, perdiéndose la construcción colectiva de memoria y condenando las víctimas a un silencio déspota. No obstante, las mujeres de Cocorná, Antioquia tienden a realizar un trabajo que revierte esta situación a partir del enaltecimiento del relato como una figura que posibilita exteriorizar esos sentimientos de dolor y compartir la tragedia con el otro, esto es una cuestión que les ha permitido afrontar las ausencias o rupturas forzadas y dignificar los procesos de esclarecimiento de la verdad. Es imperante desde la EDH fortalecer la consciencia crítica para

entender los hechos de violencia, reconocer al otro (víctima) y proponer nuevas dinámicas democráticas en la sociedad.

Finalmente, se reseña el documento escrito por Arévalo (2015) titulado “Prácticas educativas en DDHH en educación media grado décimo, colegio El Carmelo Bogotá”. En el texto se manifestó la necesidad de brindar una educación de calidad que permita el desarrollo integral de la persona, que si bien esté acorde con los principios del Evangelio, tenga también en cuenta una educación más liberadora frente al tema de DDHH y garantías. La investigación evidenció que las prácticas educativas de esta institución promueven la vulneración de derechos en las relaciones de los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos, en efecto, los estudiantes manifestaron hechos como la falta de respeto entre ellos, la discriminación, los atropellos contra el desarrollo de la libre personalidad, o contra la libre expresión. En esa medida, se propone la creación de nuevas didácticas frente a la enseñanza de los DDHH, una formación a toda la comunidad educativa sobre la vivencia real de lo que ellos significan, abordar así la memoria individual, la historia personal del estudiante y su visión de la realización efectiva de derechos en su contexto con el fin de brindar una verdadera EDH.

Ahora, nada más significativo que el recorrido realizado pues este nos ha presentado un panorama de cómo se ha abordado el ejercicio de memoria desde la educación, así como también nuevas propuestas sobre la pertinencia de estas temáticas y didácticas en la escuela y en la sociedad. En ese orden de ideas, se puede afirmar que en Colombia se ha iniciado un proceso de paz que demanda, sin duda alguna, comprender los hechos de una manera crítica aparte de reconocer a víctimas y victimarios como ciudadanos colombianos, estableciendo con dicho actuar relaciones ético-políticas basadas en la alteridad y la dignificación del otro. Es evidente que en el desarrollo de las investigaciones en torno a contextualizar los derechos a través de la

EDH, esto cobra sentido al interior de la escuela, lo que permite reflexionar sobre el cambio social que se podría generar desde los espacios educativos para conseguir una reconstrucción del tejido social.

Por consiguiente, las investigaciones relacionadas contribuyen a evidenciar que la propuesta de intervención pedagógica aquí presentada resulta una imperativa labor de la memoria en tanto invita a los estudiantes, y a la comunidad educativa en general, no solo a reflexionar sobre sus propias historias de vida, sino también a relacionar su humanidad y la del otro con cada acción, conducta o determinación propia; del mismo modo, a vincular los contextos de los estudiantes con la práctica educativa. Es así como la escuela se enfrenta con diversos aspectos como la construcción del ser social, las diferentes ideologías, los distintos contextos y posturas ético-morales, conflictos de violencia familiar, entre otros, por lo que debe ser un espacio que tiene como función permitir al estudiante experimentar dilemas, escuchar al otro, analizar contextos, construir identidad individual y colectiva. La idea de todo ello es iniciar este proceso en edades tempranas debido a que lo idea es incentivar desde la niñez el análisis de sus propias historias y la construcción de memoria.

1.2. A propósito del problema

Los avances en materia de paz y la posibilidad de darle fin al conflicto armado en Colombia, han evidenciado la necesidad de fortalecer la EDH en la sociedad; en Colombia el número de desplazados por el conflicto interno es de entre 3,3 y 4,9 millones de habitantes, más de la mitad de esta población son menores de 18 años y en gran proporción pertenecen a comunidades indígenas o afrocolombianas (UNESCO, 2011), muchos de ellos se ubican en barrios marginales de las grandes ciudades que carecen de prestaciones sociales como educación, atención médico-sanitaria, alimentación, abastecimiento de agua; incluso algunos permanecen en zonas de

conflicto y conviven a diario con el fuego cruzado y violaciones sistemáticas de derechos. Estos actos de violencia y marginación han tenido consecuencias en los valores morales y el respeto por los DDHH en la cotidianidad de la sociedad, en sus instituciones educativas, en las familias; las masacres, la desigualdad, el conflicto, la corrupción, la inoperabilidad de la justicia, han logrado institucionalizar la indiferencia y afianzar, como diría Magendzo (1992), una “cultura de violencia”.

El problema de investigación se evidencia en la debilidad que presentan los procesos educativos en el enfoque de los DDHH en el colegio Quiroga Alianza, en los problemas de convivencia, las habilidades sociales y cultura de violencia de los estudiantes de grado tercero; surge entonces la necesidad viva en la práctica pedagógica de reconocer el contexto y diario vivir de los estudiantes, de relacionar el ejercicio de derechos, las dificultades convivenciales y las problemáticas sociales con su realidad; a través de los DDHH los estudiantes deben avanzar en la formación de identidad individual y colectiva, en el análisis del conflicto armado y sus propios conflictos desde la conciliación y la construcción de una sociedad incluyente que les permita desarrollar un proyecto de vida. Al respecto Magendzo (1992) afirmó:

Cabe señalar, además, que en la pobreza extrema se incrementa la marginación y la exclusión de la vida ciudadana que se traduce en una falta de participación en la adopción de decisiones en la vida civil, social y cultural. En otras palabras, la pobreza no se circunscribe solo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de pobreza y para que levanten propuestas que les permitan erradicarla. [...] Es precisamente desde esta óptica que adquiere pleno sentido la educación en derechos humanos. Se trata de transferir poder a la

gente y con ello hacerlas protagonistas de su propio desarrollo. Implícitamente, se está incorporando la noción de dignidad humana. Las personas requieren poder “pararse sobre sus propios pies”, de suerte que de manera digna puedan tejer su futuro. Se trata, además en esta concepción, de incrementar los niveles de equidad conjuntamente con los de igualdad de oportunidades”. (p. 67)

En este sentido, se propone una línea de estudio desde la EDH que brinde ese puente entre la teoría y la realidad del estudiante, que proporcione recursos fundamentales en el desarrollo emocional de los niños y niñas, el respeto y defensa de los DDHH, determine su relación directa con la sociedad, con el otro, su identidad y proyecto de vida como parte de una comunidad, este elemento potencializador no es otro que la memoria.

1.2.1. Descripción del colegio Quiroga Alianza I.E.D., espacio a desarrollar una propuesta sobre educación en derechos humanos y memoria

Para iniciar, diremos que como tal que el problema de investigación surge como una necesidad viva en la práctica pedagógica de los maestros con el propósito de conocer el contexto y el diario vivir de los estudiantes, es decir, su memoria. Este elemento base de la EDH brinda recursos fundamentales en el desarrollo emocional de los estudiantes, determina su relación directa con la sociedad y con el otro mientras lo identifica como parte de una comunidad.

El panorama de las comunidades al interior de las ciudades es desalentador en tanto que, demuestran la afectación existente en torno a la prestación de servicios y cubrimiento de necesidades básicas como la educación, salud, vivienda, y alimentación, sumados a los altos índices de violencia, desigualdad y segregación que existen, especialmente para las víctimas; Bogotá cuenta con 1.695.501 niños en el rango de edad escolar (3-16) de los cuales 64.522 pertenecen a la Localidad Rafael Uribe, dentro de esta población se cuentan 1.517 víctimas del

conflicto, 398 con enfoque étnico y 1.678 como población con alguna discapacidad (Secretaría de Educación Distrital, 2015), (ver Anexo 2, Tabla de Datos asociados a las condiciones educativas en Bogotá y la localidad 18 de Bogotá), estas poblaciones constituyen un verdadero reto educativo y convivencial para las instituciones educativas.

Expuestas las consideraciones anteriores, la localidad Rafael Uribe Uribe donde se encuentra ubicado el Colegio Quiroga Alianza Institución Educativa Distrital, cuenta con buenas vías de acceso y buen sistema de transporte. A nivel de seguridad se evidencia un alto porcentaje de habitantes de calle, reciclaje, pandillas y robo, situaciones que afectan el contexto educativo de los estudiantes generalmente en la entrada y salida de la institución, esto dado que existe un incremento en el consumo de sustancias psicoactivas tanto en sus lugares habitacionales, como en parques y lugares de recreación.

A nivel institucional el colegio oficial, de naturaleza mixto, tiene 1200 estudiantes en grados de pre-escolar a once en dos jornadas, la planta física, actualmente en remodelación,⁵ tiene 25 aulas con videobeam, tableros inteligentes, cabina de audio, servicios de agua, electricidad, incluso internet, se destacan limitaciones como pocas baterías de baños, laboratorios y la zona recreativa deficiente para la cantidad de estudiantes. Aproximadamente un 20 % de los estudiantes pertenece a otras localidades como Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Tunjuelito. Se destacan también dificultades económicas, cambio de domicilio, problemas de inseguridad y participación de jóvenes en pandillas, y además, una deserción estudiantil del 8 % (Colegio Quiroga alianza I.E.D, 2016).

⁵ En los últimos nueve años las dos sedes de la institución han sido sometidas a procesos de reestructuración dentro de las políticas distritales. La primera en la sede B inició en el año 2007 y fue suspendida a finales del 2008 por abandono del contratista consorcio API mistral, después de adjudicarse más del 65 % del presupuesto. En la sede A se inició la reestructuración en el año 2012, suspendida en el año 2014 por abandono del contratista Fagar Servicios con un avance del 28 % y un pago de 3.862 millones de pesos (Diario El Tiempo, 2015). Ante estos actos de corrupción la comunidad ha tenido que asumir el abandono de las obras, la mala infraestructura, el amotinamiento, cuestiones que en últimas aumentan la afectación de los derechos de niños y niñas.

Frente al tema de la relación institución-comunidad hemos de resaltar que a la misma se le cataloga como bastante favorable pues el colegio es reconocido como una institución exigente y de calidad. Desde hace cuatro años aproximadamente los jóvenes, desde grado noveno, se vinculan a actividades de refuerzo escolar en jornada contraria, y al programa de Media Fortalecida o Proyecto de Movilidad Interinstitucional UPZ 39 apoyado por el SENA, que actualmente promociona 16 programas en 7 instituciones educativas resaltando contabilidad, diseño arquitectónico, mecatrónica, fotografía, y ciencias del deporte y se realizan en las instalaciones del mismo colegio, esto ha permitido que los estudiantes en su gran mayoría accedan con más oportunidad al nivel tecnológico e incluso profesional.

Por otra parte, el colegio en los últimos años ha incrementado su presupuesto en el acompañamiento de pruebas, actividades y recursos para mejorar los niveles de los estudiantes en las pruebas de Estado, el diseño de sistemas de evaluación, plan de estudios y métodos de enseñanza con retroalimentación de agentes externos y de la comunidad educativa. El PEI tiene como título “Construyendo en y para la diversidad y el progreso social con calidad humana”, dicho proyecto busca la calidad y excelencia en los estudiantes a través del pensamiento científico, crítico y creativo, de tal modo que se promueve la democracia y con ello, el afianzamiento de la cultura, la tolerancia, la paz, la convivencia, el afecto, la solidaridad, el respeto a los derechos fundamentales y la adquisición de competencias necesarias para desempeñarse en entornos productivos y académicos con capacidad de transformar su entorno hasta el punto de formar ciudadanos al servicio de la familia, la sociedad, la comunidad y del país, cimentados en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y de valores (Colegio Quiroga alianza I.E.D, 2016).

En los entornos educativos incluido el colegio Quiroga Alianza las problemáticas frente a la convivencia escolar, y las relaciones sociales entre la comunidad educativa son permeadas de manera ineludible por las contingencias que sufren las familias y la sociedad en general (desigualdad, pobreza, corrupción, violencia), los objetivos de las instituciones se enfocan en la formación de ciudadanos respetuosos de los DDHH, el desarrollo personal, la formación en valores, reglas y roles sociales, y altos estándares frente a determinados conocimientos. Ese “deber ser” le da un protagonismo a la EDH en las políticas educativas; en el Quiroga Alianza, institución donde se llevó a cabo la investigación, se resaltan estas temáticas en su misión y visión institucional.

A partir de allí se busca obtener un diagnóstico integral de la institución frente a la EDH para lo cual se proponen tres categorías de análisis: (1) conocimiento frente a la EDH, (2) prácticas educativas, y 3) relación con la cotidianidad; desde la lectura etnográfica expuesta en el apartado metodológico se refieren algunos aspectos: varios profesores de la institución tienen mínimo conocimiento frente a las políticas públicas que rigen la EDH, los proyectos extracurriculares y actividades frente a las temáticas investigadas son pocos y los existentes se realizan de manera aislada, los estudiantes reconocen el término pero no lo relacionan con sus contextos personales, ni con sus actividades en la cotidianidad, las prácticas educativas no vinculan las realidades sociales del estudiante. Es así como se evidencia, entonces, la necesidad de crear nuevas propuestas pedagógicas en la EDH que vinculen los estudiantes desde sus aspectos personales.

1.3. Pregunta de investigación

En varias investigaciones (citadas y abordadas previamente en el estado de la cuestión) se evidencia la poca comprensión de los estudiantes frente a lo que significa ser *sujeto de derechos*, *EDH* y *memoria*, una cuestión que causa preocupación si se tiene en cuenta que aquellos son la

base que garantiza el reconocimiento de estatus de respeto y vida. Adicional a ello, se encuentra la necesidad de brindar experiencias y relatos que permitan a los estudiantes analizar de manera crítica sus relaciones, conflictos, sufrimientos, desarrollo emocional, sentimientos de alteridad, comunidad y participación, a fin de visualizar e identificar si en efecto han sido víctimas de vulneraciones a sus derechos en distintos contextos. Reflexionar sobre estas cuestiones también trae consigo algunos interrogantes, a saber: ¿Cuáles son las dinámicas presentes en la EDH en el grado tercero del colegio Quiroga Alianza? ¿Qué es la EDH? ¿Qué es la memoria histórica? ¿Cuáles son los elementos de la memoria que posibilitan la EDH de los estudiantes de grado tercero del colegio Quiroga Alianza?

En consecuencia, en aras de condensar cada uno de estos interrogantes se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la EDH desde la memoria con la participación de los estudiantes del grado tercero del Colegio Quiroga Alianza? La resolución de esta cuestión será nuestro principal propósito a partir de este momento.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo principal

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que fortalezca la EDH desde la memoria en los estudiantes de grado tercero del colegio Quiroga Alianza

1.4.2. Objetivos específicos

1. Analizar las dinámicas de EDH que realiza el colegio Quiroga Alianza en el grado tercero.
2. Determinar los aportes de la memoria como elemento fundamental en la EDH.

3. Identificar los elementos pedagógicos que fundamentan la EDH y su relación con la memoria histórica.
4. Propiciar elementos reflexivos en los estudiantes del colegio Quiroga Alianza con la intención de que reconozcan la importancia de la memoria y los DDHH.
5. Realizar una propuesta pedagógica que permita a los estudiantes de grado tercero del colegio Quiroga Alianza analizar su contexto y la EDH en su cotidianidad a través de la construcción de memoria.

1.5. Apuesta metodológica

El objetivo principal de este apartado es precisar las bases y los procesos metodológicos utilizados en el desarrollo de esta investigación. Para iniciar, hemos de comentar que el enfoque adoptado para la realización de este trabajo es de corte cualitativo ya que este permite “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358), además de “transformar una determinada realidad social, o la de algunos grupos que viven en ella, para emancipar a personas o identificar potenciales de cambio individuales y colectivos” (Tojar como se citó en Nieto, 2011, p. 410). Ambas ideas, asociadas al deber ser de la investigación cualitativa, articulan y ejemplifican los fines de la EDH y la necesidad social imperante de generar propuestas pedagógicas que favorezcan el análisis crítico del entorno, la participación ciudadana, el respeto de los derechos del otro y encima una cultura de paz.

En particular, mencionamos oportunamente que una de las líneas propuestas para la investigación cualitativa es el diseño etnográfico, razón por la cual es la postura más idónea para el desarrollo de este trabajo, dado que consolida un proceso continuo de análisis, reflexión y

criticidad principalmente en los albores de la vida cotidiana. Hecha esta apreciación, diremos que el retomar este enfoque se vuelve más que útil en la construcción de un diagnóstico respecto a la EDH dentro del estudio de caso pues en el desenvolvimiento de su naturaleza se nos permite retomar e investigar las percepciones y los sentimientos de los sujetos objeto de análisis y su relación con el currículo y el contexto. De allí que sea natural catalogar a la perspectiva etnográfica como un tipo de investigación abierta y flexible que se adapta a las necesidades del contexto educativo en tanto que permite:

[...] Describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. (Salgado, 2007, p. 72)

Adicional a estas apreciaciones, es importante mencionar la consideración frente a la educación desde la perspectiva de la investigación etnográfica:

[Esta] se convierte en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores. [...] Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que como modalidad de investigación educativa que es deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas que conlleven una intervención pedagógica mejor. (Torres, 1988, p. 17)

Ahora bien, dejando de lado la explicación concerniente a la naturaleza y utilidad de la investigación etnográfica, retomemos los planteamientos de Hernández *et al.* (2014) quienes en su texto “Metodología de la investigación” exponen de forma bastante completa cómo se diseña una investigación tanto de corte cualitativo como de carácter etnográfico. Para tales efectos, es imperativo señalar que el trabajo de estos autores se basa en la lectura y tratamiento de

planteamientos hechos en investigaciones previas realizadas por personajes como John W. Creswell y D. Soyini Madison, quienes en conjunto, consideraron que los diseños de las investigaciones etnográficas pueden ser divididos en varios grupos dependiendo de la forma en la que se recolecten los datos, del interés del investigador, de las categorías definidas, de las posturas ideológicas, de los fines del estudio, entre otros aspectos.

Es con base a esta diversidad en los diseños que los autores del texto en mención consideraron que no existe una única forma de realizar una investigación etnográfica, desde esta premisa se identifican tres fases que implican desarrollar y definir las características del diseño propio de los estudios etnográficos en el proceso de realización. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Principales acciones para llevar a cabo en un estudio microetnográfico.

Fase I: Fase preparatoria o diseño	Fase II: Trabajo de Campo	Fase III Análisis y Propuesta
• Delimitación del sistema social, participantes, inmersión inicial en el campo. • Recolectar y analizar datos de manera "abierta": observaciones, entrevistas, recopilación amplia de artefactos, documentos y materiales culturales. • Elaboración, reporte, recolección y análisis abiertos, categorías y temas culturales emergentes. • Planteamiento del problema.	• Recolectar datos de manera "enfocada". • Integración del portafolio de evidencia o bases de datos. • Identificar unidades de análisis cultural. • Describir analíticamente el ambiente e interpretar la cultura: detectar temas y patrones y vincular a las categorías (codificación axial), así como generar hipótesis culturales.	• Descripciones finales de categorías y taxonomía. • Explicaciones de la cultura del grupo o comunidad. • Propuesta de intervención pedagógica: interpretaciones y aplicaciones.

Fuente: elaboración propia con base en Hernández *et al.* (2014)

Luego de consignar en cada una de las fases, los pasos a seguir y evidenciar el valor agregado de este tipo de investigación⁶, hablaremos puntualmente sobre la forma en que se dio vida a cada

⁶ Hernández, et al., (2014) señala en su texto algunas de las dificultades y retos que presenta la investigación etnográfica y la importancia de registrar los procesos sociales de primera mano, cita a (Fetterman, 2010 y O'Reilly, 2008) en la premisa que incluso el etnógrafo puede pasar meses o años en el campo, y debe irse convirtiendo

una de estas fases en el proyecto de investigación aquí presentado. A saber, en la fase I se consideró pertinente definir el planteamiento del problema, en dicho proceso se inició una exploración relacionada con la situación de la EDH en la institución educativa Quiroga Alianza, y esto a partir de la experiencia mía, como autora de la presente investigación. Simultáneamente, se hizo una revisión de la legislación vigente referente al tema de interés, con el propósito de evidenciar la forma en la cual ha ido evolucionando la transversalidad y obligatoriedad de la EDH en el sistema educativo, un proceso que se complementa con el análisis crítico de la literatura existente al respecto, y la construcción de resúmenes analíticos de tesis, disertaciones académicas y trabajos de investigación en donde se destacaron lineamientos y actitudes significativas que intervienen en la EDH, entre ellos figura el PLANEDH que permitió evidenciar varios de los problemas que se presentan a nivel nacional con un alto impacto a nivel local e institucional.

Además de lo anterior, se destacó la importancia del análisis que requiere el PEI, así como la realización de encuestas puesto que son elementos, que en conjunto, exaltan problemáticas primordiales en la comunidad educativa, tales como el manejo de conflictos familiares y su impacto en las emociones y sentimientos de los estudiantes. De allí resulta una matriz de triangulación, que se generó gracias a la identificación de estas y otras problemáticas. Dicho esquema está estructurado por tres categorías de análisis: (1) la información o campo cognitivo frente a la EDH, (2) la parte procedimental de la práctica educativa, y (3) la relación de la información, las prácticas con la cotidianidad y la realidad de los estudiantes.

En lo que se refiere a la segunda fase, en ella se sugirió recolectar datos de manera "enfocada" (Hernández, *et al.*, 2014), por lo que se iniciaron las unidades de análisis con las categorías

gradualmente en un miembro más de la comunidad, ganar confianza, compartir intereses y la cotidianidad que le permita analizar todo el contexto.

mencionadas, ese método permitió detectar patrones recurrentes y vincularlos a tales categorías. En este proceso se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes, además de una contextualización de los propósitos y acciones institucionales frente al desarrollo de la EDH, en ello se integran de manera coherente los diferentes factores que determinan el contexto escolar del colegio Quiroga Alianza a la triangulación resultante del proceso, en la medida en que esto permitió hallar puntos de encuentro que relacionaban las particularidades de los estudiantes con los planteamientos teóricos y las estructuras que debe proporcionar una propuesta pedagógica en procura de responder tanto a las necesidades de la comunidad escolar, como a la realidad colombiana; lo dicho representa una cuestión que en últimas, ha de contribuir a lo que el PEI del colegio denomina como una “ciudadanía transformadora”.

En la tercera fase se dio prioridad a la memoria como eje articulador, lo cual permitió vincular el contexto de los estudiantes, es decir, su naturalidad y cotidianidad, a la EDH, hecho que responde a la necesidad imperante de propiciar en los estudiantes una visión crítica del entorno social, principalmente en la coyuntura provocada por el postconflicto. Luego entonces, se inició en ese momento la construcción de las nociones que relacionaban aspectos teórico-prácticos de la memoria histórica con la manera en la que estos posibilitan la EDH, en el contexto educativo del Quiroga Alianza. Para tales fines se tomaron como referencia los tres componentes centrales de la EDH: la formación de sujetos de derechos, la consolidación de un Estado Social de Derecho y la construcción de una cultura de DDHH (Ministerio de Educación Nacional, 2009), se hace entonces mediante la herramienta de “mapas conceptuales” (ver Anexo 3, Categorías conceptuales), con el objetivo de brindar una fundamentación teórica a la propuesta objeto de esta investigación.

Finalmente, se presentó como producto de todo lo anterior la propuesta de intervención pedagógica denominada: “Construyendo memoria, haciendo paz”, basada en la pedagogía crítica que ofrece a los maestros una serie de estrategias didácticas que invitan a la utilización de habilidades, metodologías, ejes temáticos y medios didácticos para abordar la EDH desde la perspectiva de la memoria histórica. Este mecanismo potencializa el análisis de situaciones controversiales desde la narrativa de los protagonistas, que son los estudiantes de grado tercero, quienes involucran sus sentimientos y frustraciones en el diario de su jornada escolar. Para tal fin, se incorporó como estrategia de intervención didáctica el taller, que es definido por Sosa (2002) como se citó en Peña y Castellano (2015) como una:

Práctica educativa que implica cambios de actitud, conocimientos y emociones en las personas respecto de algo, llámese problemas teóricos, prácticos o sociales. Se aprehende haciendo y en el hacer se resuelven problemas que redundan en la transformación de la realidad y por ende la realidad humana, de ahí el aprendizaje significativo. (p. 228)

En este sentido la metodología del taller en la propuesta de intervención, posibilita la relación de conocimientos como práctica vinculada a la cotidianidad del estudiante, y por lo tanto, a las dinámicas de la realidad escolar, esto corresponde a los objetivos de la EDH y de la investigación etnográfica, en este caso. Para finalizar, cabe señalar que la puesta en marcha de toda la apuesta pedagógica y didáctica se llevó a cabo entre enero y octubre de 2017, con 26 estudiantes de grado tercero; por otro lado, se condensaron en 10 talleres las actividades y reflexiones más relevantes de todo el proceso, para aportar una forma de interpretar e incentivar la construcción de memorias individuales y colectivas en el aula, las cuales le permitan al estudiante entender, desde su lenguaje, los conflictos que realmente vive cada individuo y cada familia, y desde esa posición re-pensar una memoria colectiva y en últimas, proyectar una

participación activa en la construcción de nuevas prácticas educativas, además de propiciar una transformación en la cultura, en aras de la perpetuación de la paz.

1.5.1. Técnicas e instrumentos

1.5.1.1. Análisis de contenido de fuentes documentales

Es imperativo mencionar que la realización de tres procedimientos de este tipo, en concordancia con las necesidades de cada subapartado. El primero de ellos cobija el análisis hecho sobre la estructura jurídica de la EDH, allí fueron revisados una serie de documentos a fin de construir una línea de tiempo sobre el desarrollo de la misma, a nivel nacional e internacional. El segundo está relacionado con la indagación que se realizó acerca de las investigaciones y disertaciones académicas previas sobre EDH y memoria histórica, la búsqueda incluyó tesis y artículos con el propósito de nutrir sustancialmente las discusiones y el proceso argumentativo. El tercero se dio al interior de la institución que es el estudio de caso, en ella se agruparon materiales institucionales relevantes para la etnografía, entre ellos los observadores de los estudiantes, el manual de convivencia, los planes de estudio, los proyectos transversales y el sistema de evaluación institucional; toda esa información se analizó teniendo en cuenta el conocimiento que tenían los distintos actores sobre DDHH, la relación que se establecía entre los parámetros dados por los documentos y las prácticas educativas, y también, los aspectos donde se relacionan la cotidianidad del estudiante y los DDHH, elementos que permitieron dar un marco de referencia relativo al contexto educativo.

1.5.1.2. Encuesta

La herramienta utilizada fue la encuesta, al ser una estrategia y procedimiento destinado para “recoger información con base a preguntas escritas y organizadas [anticipadamente y] en forma de cuestionario sobre un amplio número de personas que tienen una característica determinada” (Nieto, 2011, p. 146). Para esta investigación se realizaron dos encuestas a los estudiantes y una a los profesores; en el caso de los estudiantes se realizó, en un primer momento una encuesta socioeconómica para determinar aspectos puntuales de la composición familiar y sus condiciones económicas. Posterior a ello, se llevó a cabo una segunda encuesta con preguntas cerradas basadas en el texto “Toma la temperatura de los DDHH en tu escuela” de Shiman & Rudelious (1999) y algunas preguntas abiertas que dan cuenta de la memoria histórica y su aplicabilidad en la cotidianidad, a fin de establecer la manera en la que se está desarrollando la EDH dentro de las dinámicas institucionales del colegio de interés, específicamente en el contexto del grado tercero.

A los profesores se les aplicó una encuesta que inició con preguntas de tipo profesional sobre la formación académica, el tiempo en la institución, escalafón, entre otras. En total fueron 12 preguntas cerradas y una abierta que tuvieron como propósito identificar la percepción del docente sobre aspectos fundamentales de la EDH y su relación con la memoria histórica, a partir de su práctica y experiencia en el contexto que caracteriza al colegio Quiroga Alianza.

1.5.1.3. Entrevista

Es esta un instrumento que permite “recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas [...], añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, construyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación” (Nieto, 2011, p. 160). Para la investigación se aplicaron entrevistas

semiestructuradas a profesores de grado tercero (grupo poblacional fuente de estudio). Dentro de un ambiente de confianza y cooperación, tales docentes expresaron su opinión sobre el desarrollo de la EDH en la institución Quiroga Alianza y la pertinencia de la memoria en ese proceso.

1.51.4. Métodos biográficos

Dentro del ámbito de la investigación etnográfica se da alta prioridad a los métodos biográficos, entre ellos se resaltan los relatos de vida y las obras producidas, por considerarlos instrumentos de recolección de información bastante notables (Urbano & Yuni, 2006). Para esta investigación se determinaron casos específicos dentro del grupo de estudiantes, que potencializaron el reconocimiento de experiencias, huellas de acontecimientos y situaciones reales con el propósito de evidenciar la vinculación (in)directa de lo cotidiano en la EDH.

1.5.2. Categorías de análisis

Dentro de la etapa de diagnóstico se elaboró una triangulación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos de recolección de información usados, la finalidad de ello fue contribuir con la validación del problema. A continuación se muestra un esquema de la forma en la que se construyó la mencionada triangulación considerando, entre otros aspectos, el desarrollo de la EDH, su cruce con la información de la institución y el aspecto cognitivo de los estudiantes y docentes.

Tabla 2. Matriz de triangulación

CATEGORÍA	CONTENIDO	CRITERIOS	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	PROFESORES	ESTUDIANTES
Información sobre EDH	COGNITIVA	Existencia	¿Se analiza si la estructura institucional contempla los principios y valores de la EDH y si son tenidas en cuenta las recomendaciones propuestas por el PLANEDH para el desarrollo de estos documentos?	1. ¿Conoce el Plan Nacional de EDH?	1. ¿En el colegio se realizan actividades que promuevan los DDHH?
		Claridad	¿Se evidencian de manera permanente los principios y conceptos y su relación con el medio educativo?	2. ¿En la planeación de EDH se da prioridad a los contenidos normativos?	2. ¿Todos los estudiantes del colegio tienen los mismos derechos y deberes?
	PROCEDIMENTAL	Metodología	¿Se evidencian nuevas formas o estrategias de implementar la EDH en la institución?	3. En el entendido de que la EDH es un proyecto transversal de alta prioridad, ¿ha recibido alguna formación en el tema?	3. ¿Sabes qué hacer o a qué instituciones recurrir si tus DDHH son incumplidos?
				4. ¿En la institución se da prioridad a la EDH sobre los rendimientos académicos y las materias como matemáticas, ciencias, etc.?	4. ¿En el colegio los profesores y directivos respetan tus derechos?
				5. ¿Cuenta con estrategias pedagógicas suficientes para el desarrollo de la EDH en la institución?	

Práctica educativa	Aplicabilidad	¿Las relaciones institucionales son desarrolladas dentro de un ambiente de respeto por los DDHH como ejercicio pleno de la EDH?	6. ¿Considera que los problemas de convivencia escolar en el colegio reflejan la necesidad de fortalecer la EDH?	5. ¿Crees que los estudiantes pueden participar en las decisiones del colegio, del barrio, de la ciudad?
			7. ¿Desde su práctica pedagógica aborda la problemática social como conflicto social, armado, víctimas, como componente fundamental de la EDH?	6. ¿Conversas con alguien sobre problemas como la violencia, la inseguridad, drogadicción, habitantes de calle, las noticias sobre muertes de niños por desnutrición?
		¿Se aplican realmente estrategias y actividades que promuevan la EDH en la institución organizada como directriz?	8. En el PEI se proponen una serie de objetivos que relacionan la EDH y la formación de sujetos y ciudadanos. ¿Estos objetivos se cumplen?	
Relación cotidiana	Relación con el contexto		9. ¿Existe coherencia entre la práctica pedagógica en EDH y el proyecto educativo institucional?	
		¿Se tienen en cuenta para la planeación y establecimiento de principios, la situación de los estudiantes, el desarrollo familiar y las condiciones económicas para crear estrategias y actividades que permitan vincular esas realidades al trabajo institucional?	10. ¿El colegio tiene en cuenta el contexto y la historia de vida de los estudiantes para la EDH?	7. ¿Conoces a personas cercanas que hayan sufrido o presenciado hechos de violencia, o hayan sido víctimas del conflicto?
		Concreción- utilidad		

ACTITUDINAL

Vinculación experiencias del estudiante	¿En la planeación y desarrollo de objetivos de la institución se evidencia la relación EDH con la resolución de conflictos, la convivencia y el ejercicio de derechos?	11. ¿Cree que los procesos de formación que agencia la institución en EDH son suficientes?	8. ¿En Colombia se respetan los DDHH de las personas?
	¿Se tienen en cuenta en la planeación las situaciones personales de los estudiantes o se brindan espacios y estrategias institucionales para su desarrollo?	12. ¿Cree que la escuela brinda las herramientas para educar en DDHH frente a la realidad en la que viven los niños?	9. ¿En los espacios de clases puedes hablar de tu historia de vida?

Fuente: elaboración propia

En términos generales, la puesta en marcha de todos los marcadores que constituyen la matriz de triangulación evidencia que no se alcanzaron los objetivos propuestos en el campo de la EDH en la institución educativa Quiroga Alianza, aunque se resaltan algunos esfuerzos. Esta afirmación se basa en la notable falta de conocimiento por parte de los docentes, directivos y estudiantes sobre el tema, la desvinculación de la cotidianidad del estudiantado con los problemas convivenciales y sociales que este afronta, la falta de habilidades sociales y el poco espacio que se brinda a la reflexión crítica del postconflicto que vive el país.

1.5.3. Descripción de la población y muestra de estudio

Desde la investigación etnográfica se considera que las aulas escolares son esos espacios en “donde se manifiestan permanentemente una serie de pautas de relación socialmente establecidas y cuyos significados deben ser develados a fin de comprender los procesos sociales que conforman la realidad escolar” (Cerdeña, 2008, p. 120), de ahí que sea de interés para esta investigación analizar dicho ámbito con el objetivo de interpretar las dinámicas que acompañan a campos educativos como la EDH y el recurso de la memoria dentro del contexto escolar en general. En cuanto a eso, Hernández *et al.* (2014) comentaron que este proceso requiere al menos de un estudio de carácter cualitativo que contemple entre 30 y 50 casos donde se muestren ciertos patrones de comportamiento, ello es una cuestión que requiere un riguroso proceso de diagnóstico. Bajo estos propósitos, en esta investigación se inició la aplicación de encuestas socioeconómicas y semiestructuradas a los estudiantes de grado tercero de ambas jornadas: mañana y tarde, y a los profesores inscritos en la planta docente por parte de la Secretaría de Educación Distrital. Adicional a ello, se contempló un apartado probabilístico que permitió dar un diagnóstico inicial y definir la muestra utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Nz^2pq}{d^2(N - 1) + z^2pq}$$

En donde:

N= tamaño universal de la población.

d= intervalo de confianza del 95 % d=0.05.

p= porción de la población que posee las características de interés 0.5.

q= límite inferior para p que equivale a 1-p=0.5.

z= valor correspondiente al nivel de confianza 95 %.

n =tamaño calculado de la muestra.

El cálculo se realizó a partir de una primera muestra universal compuesta por 88 estudiantes, tomada del consolidado de matrículas del colegio Quiroga Alianza para grado tercero; como resultado se obtuvo un tamaño de 72 unidades de muestra. En el caso de la segunda muestra, su tamaño universal fue compuesto por 66 profesores aplicando un nivel de confianza del 95 %; la muestra consideró un total de 57 profesores. Esta primera fase se realizó teniendo en cuenta que “la investigación etnográfica permite una recolección de datos caracterizada por un enfoque multifactorial, es decir, por una naturaleza cuantitativa y cualitativa” (Angrosino, 2012, p. 35). Posterior a la realización de estos cálculos, fueron hechas las entrevistas semiestructuradas a los profesores y estudiantes (muestras conceptuales) que proporcionaron argumentos frente a la necesidad de la propuesta en el contexto educativo. Dentro de la población determinada para el estudio, se seleccionaron casos que aportaban a la consolidación de la apuesta de articulación entre la memoria y la EDH.

En esta línea de ideas, es oportuno mencionar que la institución cuenta con 66 maestros, de los cuales 26 son hombres y 40 son mujeres. Desde el tipo de vinculación, 3 profesores son provisionales, 31 pertenecen al Estatuto 1278 (como elemento sustancial se les realiza una

evaluación de práctica educativa por lo menos una vez al año), 32 maestros son del régimen antiguo según el Decreto 2277 de 1979, 4 son orientadores. A su vez, hay 3 directivos docentes y 5 personas que realizan funciones administrativas. Dentro de la comunidad educativa el 60 % de los docentes llevan entre 10 y 15 años de servicio en la institución, lo cual sugiere un afianzamiento de la relación con la propia comunidad, una continuidad del trabajo pedagógico y un alto sentido institucional. En total, 41 maestros tienen estudios de postgrado (26 de especialización, 14 de maestría y 1 de doctorado, (ver Anexo 4); el nivel de capacitación y formación con el que cuenta la planta docente es siempre un recurso valioso puesto que los profesores que adquieren nuevos conocimientos reflejan en su práctica educativa un mayor compromiso, mayor nivel de innovación, una articulación de nuevos saberes y un trabajo permanente que hacen posible el mejoramiento pedagógico.

Ahora bien, dentro de la población objeto de estudio se toman el grado tercero de las jornadas mañana y tarde con un total de 88 estudiantes; el grado 301 de la jornada de la mañana, como grupo base, tiene 26 estudiantes cuyas edades son las siguientes: oscilan entre 7 y 11 años, dentro de este grupo hay 7 niños y 7 niñas de 8 años, 5 niñas y 4 niños de 9 años, 2 niños de 10 años y una niña de 11 años. En el aspecto socioeconómico se realizó una encuesta (ver Anexo 5) donde se determinó que el 63 % de esta población vive en arriendo y el porcentaje restante en vivienda familiar (ninguno cuenta con casa propia) dentro de los cuales sobresalen dos casos que indican que viven entre 5 y 7 personas en una habitación, 16 niños pertenecen al régimen subsidiado que los referencia en el estrato 1 y 2 con poca capacidad económica y padres sin un trabajo estable o formal, 2 no cuentan con ningún servicio de salud.

1.5.4. Fase diagnóstica e interpretación de datos

Una vez llegado este punto, y después de hacer una breve descripción sobre los datos estadísticos de los profesores y del grupo de estudiantes, es necesario presentar la fase diagnóstica para resaltar con ello que la ejecución de cada una de estas técnicas contribuyó en la obtención de datos contextualizados, y para conocer las percepciones sobre los aciertos, las debilidades y las necesidades de la institución en lo referente a la EDH, este momento de la investigación se desarrolló con base a tres categorías analíticas que son: (1) el conocimiento frente a la EDH, (2) el desarrollo de la EDH en la práctica pedagógica y (3) la relación de la EDH con la cotidianidad de los estudiantes. La siguiente tabla contempla la matriz de triangulación diagnóstica que referencia los criterios y preguntas realizadas a los actores del proceso.

Tabla 3. Matriz de triangulación diagnóstica de la primera categoría: conocimiento sobre EDH

CATEGORÍA	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	PROFESORES	GRUPO FOCAL
Información sobre la EDH	Se analiza si la estructura institucional contempla los principios y valores de la educación en derechos humanos y si son tenidas en cuenta las recomendaciones propuestas por el PLANEDH para el desarrollo de estos documentos.	1. ¿Conoce el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos?	1. ¿En el colegio se realizan actividades que promueven los derechos humanos?
		4. ¿En la planeación de la educación en derechos humanos se da prioridad a los contenidos normativos?	4. ¿Todos los estudiantes del colegio tienen los mismos derechos y deberes?
	Se evidencia de manera permanente los principios conceptos y su relación con el medio educativo	9. Entendiendo que “la educación en derechos humanos es un proyecto transversal de alta prioridad ¿Ha recibido alguna formación en el tema?	7. ¿Sabes qué hacer o a qué instituciones recurrir si tus derechos humanos son incumplidos?

Fuente: elaboración propia

Detengámonos brevemente para hacer públicos los resultados de esta matriz. Frente a la categoría “Información sobre la educación en DDHH” se observó en el análisis de la documentación institucional que el PEI conformado por la misión, visión, horizonte, sistema de evaluación, plan de estudios, proyectos transversales, proyecto de DDHH y manual de convivencia (ver Anexo 6), se basa en principios y normas constitucionales, en él incluso se hace referencia a los DDHH como eje regulador del proceso educativo. En el plan de estudios se diseña una competencia institucional como “orientación ética y solución de problemas” dentro de la cual se define como base común de aprendizaje la cultura de los DDHH, desde este ámbito se pretende que todo el eje curricular, es decir, cada una de las asignaturas, relacione y vincule al menos un desempeño por periodo sobre DDHH, no obstante, de 40 ítems propuestos solo 3 apuntan a una conceptualización de derechos.

Por su parte, la misión y visión institucional del manual de convivencia determinan las actitudes y valores ético-morales como base de las relaciones institucionales, pero no se da claridad conceptual sobre estas exigencias, ni mucho menos se articulan criterios de normatividad como el PLANEDH para realizar dicha planeación institucional, en cuanto a construir dinámicas diferentes en la forma de evaluar e implementar otras metodologías en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista de los profesores, por ejemplo en la planeación un 60 % dio prioridad al contenido normativo, lo que implica el favorecimiento de una práctica pedagógica basada en la enumeración de derechos y memorización de datos que no se relaciona con los conocimientos previos del estudiante ni con su contexto, esto es un aspecto que entorpece su formación como agentes de cambio y sujetos de derecho.

Cabe resaltar que si bien el Ministerio de Educación Nacional (2009) insiste en resaltar el desarrollo de posturas pedagógicas críticas guiadas a la investigación, en el colegio Quiroga

Alianza, se evidenció que 42 de los 57 profesores encuestados (ver Anexo 7) desconocían por completo esa política pública, fenómeno que demostró no solo el poco impacto del PLANEDH, sino también la falta de propuestas de mejoramiento pedagógico e innovación dentro del colegio con respecto a la enseñanza de DDHH.

En lo relativo a la formación de los agentes educativos, 47 profesores aseguraron no recibir formación en el tema, a pesar de que ellos deben lidiar con tensiones como los contenidos, las metodologías, el crear estrategias y dinámicas problematizadoras y además, tener cualidades específicas en el diálogo y el manejo de los conflictos en el entorno escolar. Está en ello la necesidad de fortalecer un plan de acción institucional con estrategias y dinámicas de formación a profesores que permitan establecer objetivos claros, procesos estructurados en articulación con el PEI, de modo que realmente contribuyan a lograr una transformación efectiva de las prácticas educativas dentro de la institución, lo cual se constituye como nuestro objeto de estudio.

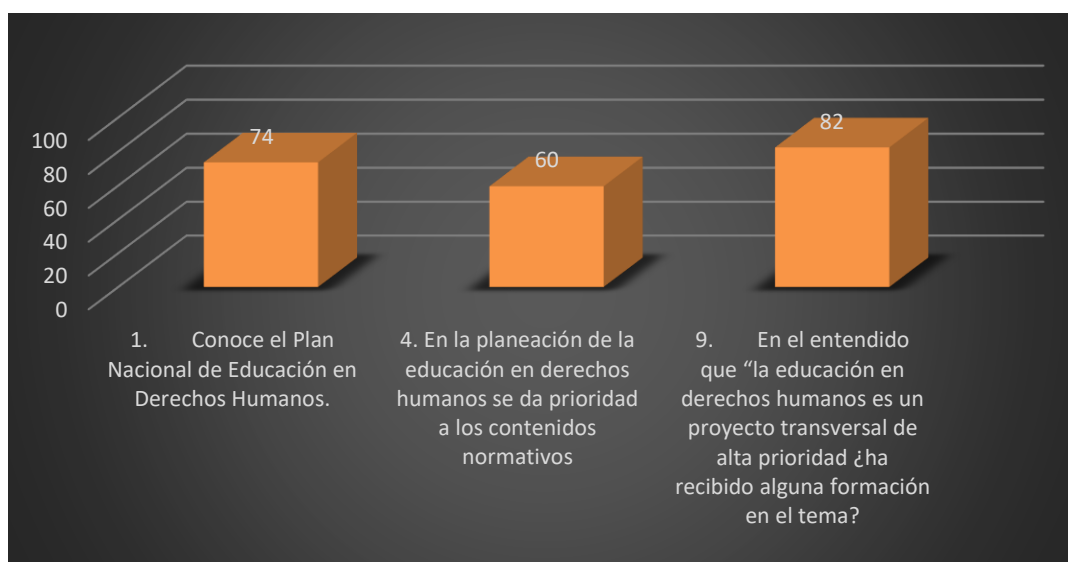


Figura 1. Encuesta a profesores frente al conocimiento de estos en materia de EDH (Ver Anexo 7)

Fuente: elaboración propia

Respecto a la percepción de los estudiantes de grado tercero (72 encuestados) frente a la categoría “Información en Educación en DDHH” dentro del proceso de enseñanza desarrollado en la institución, se evidencia que el 93 % de los estudiantes consideró que la institución no realiza actividades puntuales que estén enfocadas en los DDHH, el 72 % no conocía instituciones ni procedimientos a las cuales acudir en caso de que se diera una vulneración de derechos y el 97 % de ellos consideró que no todos los estudiantes del colegio tienen los mismos derechos y deberes, (ver Anexo 8). Estos porcentajes obtenidos demuestran que en el contexto escolar los estudiantes consideran que no es equitativo el ejercicio de derechos y deberes, ello es demasiado preocupante si se tiene en cuenta que este tipo de percepciones pueden llevar al incremento de problemáticas como la segregación, la marginalización y el individualismo.

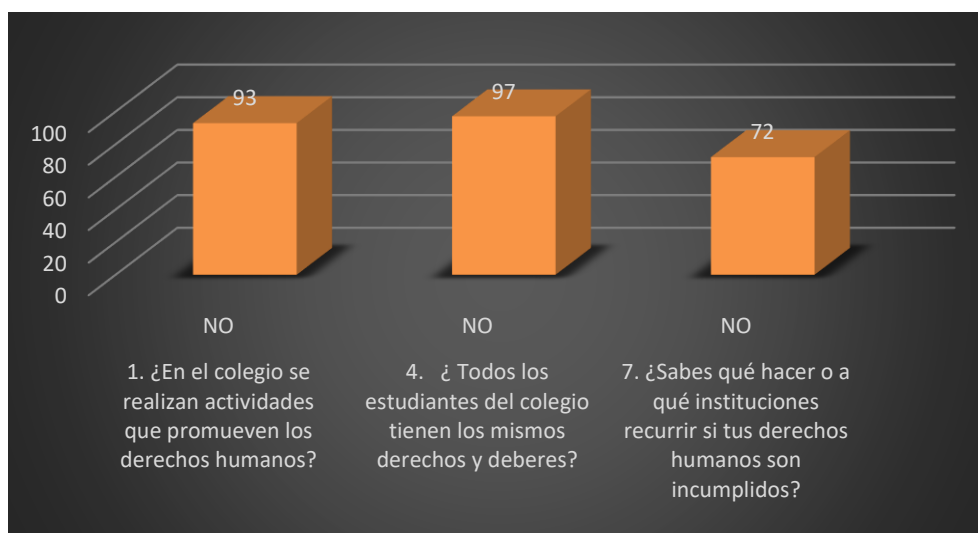


Figura 2. Encuesta a estudiantes frente al conocimiento de estos en materia de educación en derechos humanos (ver Anexo 8)

Fuente: elaboración propia

La lectura de la anterior gráfica permitió dimensionar, en términos generales, la falta de conocimiento en la implementación de la EDH en la institución estudiada, ello se refleja en los documentos institucionales pero también en los profesores de la misma. Este desconocimiento

implicó que no se estaban tomando las medidas necesarias en la planeación, en el diseño de metodologías y en la evaluación de modo que como se dicho ya, integren la EDH a las necesidades y contextos de los estudiantes. Asimismo, se demostró la falta de acompañamiento y formación en el manejo de temas como dignidad humana, derechos, alteridad, deberes, construcción de democracia, participación activa, que desde la etapa educativa inicial inciden drásticamente en la confianza del ciudadano en el sistema institucional, es decir, en el Estado, esto perpetúa las malas prácticas democráticas.

Por su parte, la segunda categoría de análisis denominada “Prácticas educativas” buscó relacionar aspectos de la metodología y la aplicabilidad en el desarrollo de las actividades escolares en la EDH, enfatizando en los roles que desarrolla el profesor, la institución educativa y el estudiante en la cotidianidad del contexto escolar; la matriz de triangulación muestra los criterios determinantes en este aspecto.

Tabla 4. Matriz de triangulación diagnóstica de la segunda categoría: práctica educativa

CATEGORÍA	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	PROFESORES	GRUPO FOCAL
Práctica Educativa	¿Se evidencian nuevas formas o estrategias de implementar la EDH en la institución?	1. ¿En la institución se da prioridad a la educación en DDHH sobre los rendimientos académicos y las materias como matemáticas, ciencias etc.?	1. ¿En el colegio los profesores y directivos respetan tus derechos?
		2. ¿Cuenta con estrategias pedagógicas suficientes para el desarrollo de la EDH en la institución?	
	¿Las relaciones institucionales son desarrolladas dentro de un ambiente de respeto por los DDHH como ejercicio pleno de la EDH?	3. En el PEI se proponen una serie de objetivos que relacionan la EDH y la formación de sujetos y ciudadanos. ¿Estos objetivos se cumplen?	2. ¿Crees que los estudiantes pueden participar en las decisiones del colegio, del barrio, de la ciudad?
		3. ¿Desde su práctica pedagógica aborda la problemática social como conflicto social, armado, víctimas,	

¿Se aplican realmente estrategias y actividades que promuevan la EDH en la institución organizada como directriz?	como componente fundamental de la EDH?	4. ¿Conversas con alguien sobre problemas como la violencia, la inseguridad, drogadicción, habitantes de calle, las noticias sobre muertes de niños por desnutrición?
	5. ¿Considera que los problemas de convivencia escolar en el colegio reflejan la necesidad de fortalecer la EDH?	
	6. ¿Existe coherencia entre la práctica pedagógica en EDH y el PEI?	

Fuente: elaboración propia

En esta categoría, el sistema de evaluación institucional, el manual de convivencia y el plan de estudios sí eran acordes a las exigencias del Ministerio de Educación, contrario a la primera categoría; sin embargo, la poca participación de la comunidad en el diseño, la planeación e implementación de los acuerdos, instancias institucionales y actividades concretas evidenciaron la falta de nuevas metodologías que dieran un significado vivo al ejercicio de DDHH, al favorecimiento de actitudes emancipadoras y al desarrollo de pensamiento crítico y propositivo frente a las realidades de la comunidad educativa, local y nacional.

Es así como en coherencia con los aspectos analizados en los documentos institucionales, se evidenció la falta de estrategias dinámicas que fortalecieran el proceso y la metodología de la EDH, de ahí que se hiciera fundamental acrecentar el diálogo de saberes, que tanto en la teoría como en la práctica, debe tener en cuenta el contexto, la realidad de los estudiantes y sus saberes previos, todo esto a fin de permitirles socializar, discutir y analizar, desde diferentes puntos de vista, los dilemas morales reales. Lo anterior debe realizarse de acuerdo a lo planteado por Mujica (2006) quien consideró que las tensiones entre políticas públicas, contenidos y metodologías de enseñanza, se deben enfocar en lo siguiente:

La promoción de conductas emancipadoras en la escuela que refieran [...] el aprendizaje desde la experiencia directa de las personas, promoviendo su actividad de tal manera que sean capaces de buscar información, de organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos, pasando de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. (p. 29)

Continuando con el análisis de esta categoría, los profesores manifestaron en un 79 % que los contenidos en la planeación, el currículo y las prácticas pedagógicas se enfocaban en las asignaturas como matemáticas y ciencias, pues estas son la base de los indicadores de calidad y asignan un puntaje en la evaluación institucional; frente a esta premisa se ha de mencionar:

[Que] las asignaturas que hoy son consideradas como fundamentales para el desarrollo económico y productivo, como son las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y la tecnología. Se han elaborado textos de estudio y materiales didácticos y se ha proveído de computadoras a las escuelas para la enseñanza de estas asignaturas. No es este el caso de las asignaturas humanísticas en donde se ubica la formación ciudadana y la enseñanza de los derechos humanos. En otras palabras, se observa, por así decirlo, un mayor énfasis en la formación instrumental que en la formación axiológica. Esta situación ha conducido a que las y los docentes estén pedagógicamente poco preparados para incorporar los derechos como un tema transversal en todas las asignaturas y disciplinas de estudio, imperando la improvisación, la falta de planificación y el poco rigor pedagógico.

(Magendzo & Pavéz, 2015, p. 74)

Con lo anterior se evidencia que los esfuerzos y las dinámicas tanto administrativas como pedagógicas en la institución Quiroga Alianza se enfocaban en el alcance de metas propuestas por las políticas públicas internacionales, dirigidas a la formación para el trabajo y al alcance de

competencias, pero que rezagan a un plano inferior la formación axiológica, integral y ciudadana. Prueba de lo anterior es que los profesores afirmaran en un 93 % que no contaban con las herramientas pedagógicas para desarrollar una EDH que respondiera a las necesidades de la comunidad, por lo tanto no se tenían ni los recursos físicos ni los teóricos para el desarrollo de una formación integral que favoreciera la transformación de la sociedad, como se propone en los objetivos del PEI.

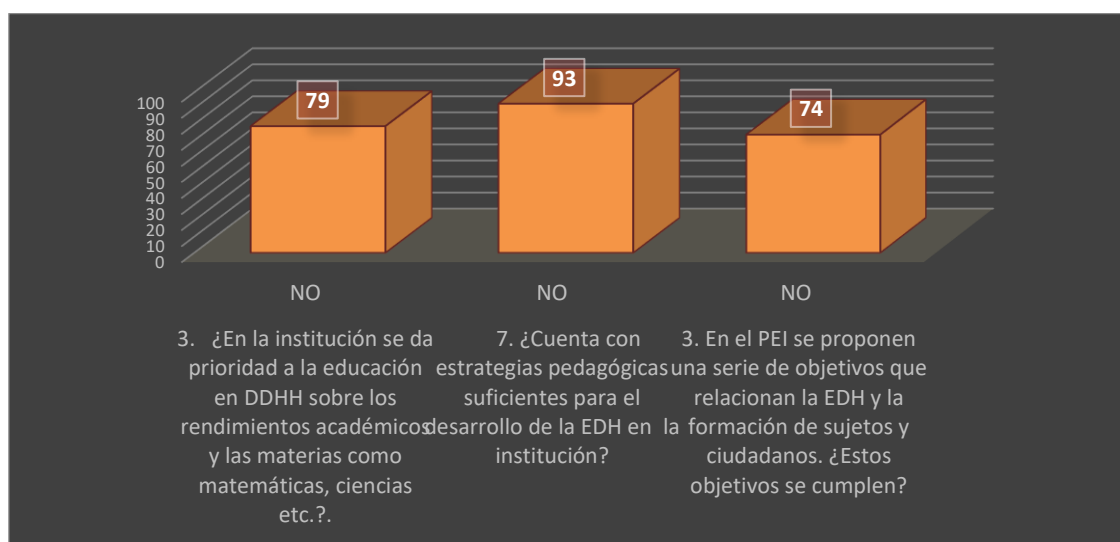


Figura 3. Encuesta a profesores en la categoría de Práctica Educativa (ver Anexo 7)

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto a evaluar es la relación PEI-prácticas educativas, allí se demostró que el 84 %, es decir, 48 profesores de 57 encuestados, consideraron que no existía coherencia entre las prácticas en EDH y las directrices del PEI. Esta fue una gran problemática porque el ejercicio de la EDH debe estar direccionado en gran medida por la convicción del profesor, quien por cuyo rol dentro de la escuela, está llamado a brindar espacios de diálogo frente a la problemática social del país, incluso las situaciones que viven los estudiantes, o por lo menos así lo aseguran autores como Magendzo (2016) quien comentó:

[Que] el maestro-educador en y para los derechos humanos crea las condiciones para que los alumnos aprendan a leer la realidad escolar, familiar, comunal, desde la perspectiva de los derechos humanos, aprendan a actuar y vivenciar en estos espacios los derechos humanos y por sobre todo aprendan a transformar la realidad social en función de las exigencias que se hacen en y desde los derechos humanos (p. 12)

Retomando los resultados de la encuesta realizada a los profesores, se determinó que solo un 35 % vinculó aspectos de la problemática social, local o nacional en el desarrollo de sus clases, y que un 79 % consideró que varios de los problemas de convivencia dados en la institución educativa mostraban la necesidad de dar mayor protagonismo en la comunidad educativa a la EDH, esto desde bases estructuradas, desde la planeación de objetivos a largo y corto plazo y sobretodo, con la articulación de estrategias desde todos los frentes para ofrecer una educación realmente integral.

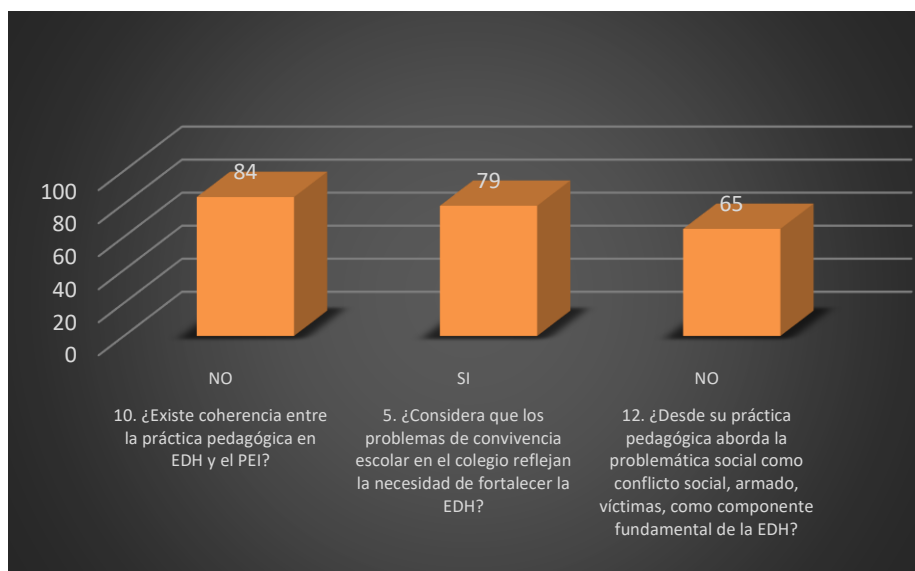


Figura 4. Encuesta a profesores en la categoría Práctica Educativa número 2. (Ver Anexo 7)

Fuente: elaboración propia

De igual forma, al seguir estas cifras se determinó que la necesidad de la EDH desde los niveles iniciales no solo compromete el desarrollo social y cultural de los estudiantes, sino que además afecta el reconocimiento en el futuro del Estado como ente regulador de derechos:

[...] Desde lo pedagógico, para reafirmar estas nociones de sujetos de obligación o entidades garantes de nuestros derechos, es posible generar estrategias para ir haciendo escalar la responsabilidad de protección, respeto y realización, desde las relaciones más cercanas, hacia las institucionales: desde los niños y las niñas, a los/as profesores/as; de los/las profesores/as a los equipos directivos; del establecimiento educacional a la comuna, y de allí a los diferentes poderes del Estado. (Instituto Nacional de derechos humanos, 2012, p. 28)

Por otro lado, la Figura 9 expone las respuestas de los estudiantes frente a las prácticas educativas, allí se muestra que un 93 % consideró que dentro de la relación profesor-estudiante se respetan los derechos. Sin embargo, los estudiantes sienten que no se tienen en cuenta sus opiniones ni necesidades a la hora de tomar decisiones en el colegio o en el barrio, pues se desestiman sus opiniones sobre la realidad de sus derechos y sufren, en consecuencia, marginación como actores. Es precisamente la escuela el sitio llamado para que el estudiante vivencie el manejo del poder, tenga la posibilidad de analizar el conflicto, sus causas, la problemática de la corrupción, etc., es una lástima que en el colegio el niño no tenga un espacio de construcción y debate frente a los temas que afectan los derechos de la población, más aun si ellos hacen parte de la misma.

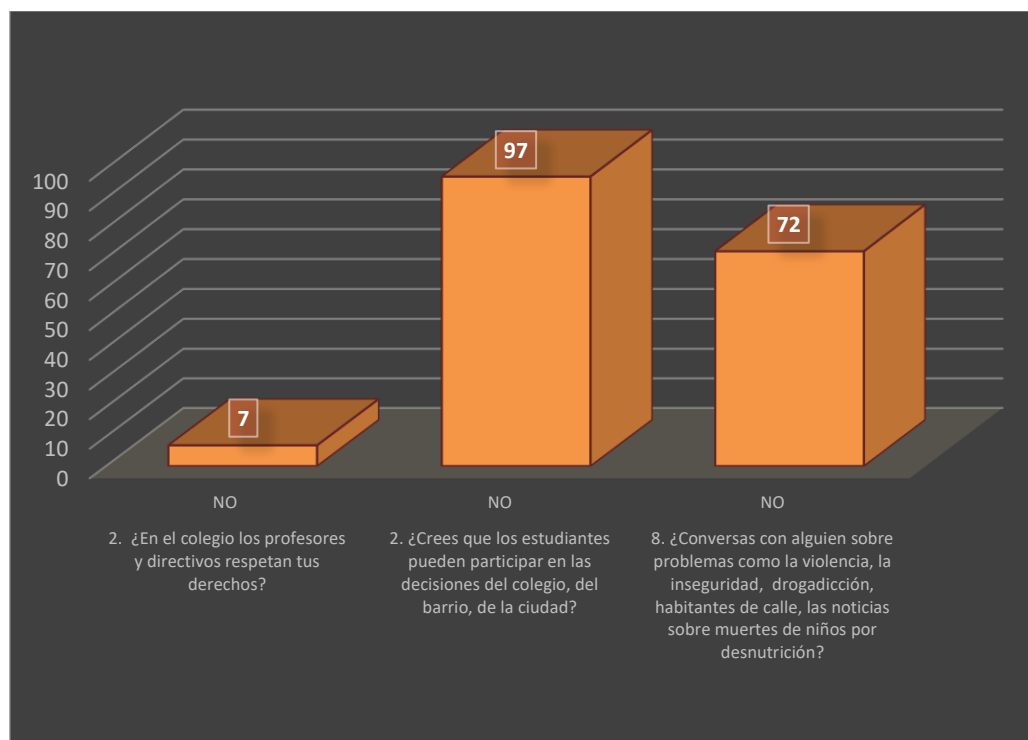


Figura 5. Encuesta a estudiantes en la categoría Práctica Educativa (ver Anexo 8)

Fuente: elaboración propia

Para finalizar, es evaluada la tercera categoría. Esta estudia cómo se relaciona la EDH con la cotidianidad, cuestión que permitió analizar si los contextos, las experiencias y aspectos como las historias de vida, la violencia intrafamiliar, el desplazamiento y otras situaciones de vulneración que vivencian los estudiantes, son tenidos en cuenta en el desarrollo de la EDH, además de brindar herramientas como la conciliación, la resolución de conflictos y el manejo de situaciones emocionales y sociales del entorno que les permitieran aplicar los conocimientos adquiridos en relación con los DDHH a su realidad en el desarrollo de roles futuros como ciudadanos, padres, etc.

Tabla 5. Matriz de triangulación diagnóstica de la tercera categoría: relación cotidianidad-EDH

CATEGORIA	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	PROFESORES	GRUPO FOCAL
Relación cotidianidad-EDH	¿Se tienen en cuenta para la planeación y establecimiento de principios, la situación de los estudiantes, el desarrollo familiar y condiciones económicas para crear estrategias y actividades que permitan vincular esas realidades al trabajo institucional?	1. ¿El colegio tiene en cuenta el contexto y la historia de vida de los estudiantes, para la EDH?	1. ¿Conoces a personas cercanas que hayan sufrido o presenciado hechos de violencia, o hayan sido víctimas del conflicto?
	¿En la planeación y desarrollo de objetivos de la institución se evidencia la relación EDH con la resolución de conflictos, la convivencia y el ejercicio de derechos?	2. ¿Cree que los procesos de formación que agencia la institución en EDH son suficientes?	2. ¿En Colombia se respetan los DDHH de las personas?
	¿Se tiene en cuenta en la planeación, las situaciones personales de los estudiantes o se brindan espacios y estrategias institucionales para su desarrollo?	3. ¿Cree que la escuela brinda las herramientas para educar en DDHH frente a la realidad en la que viven los niños?	3. ¿En los espacios de clases puedes hablar de tu historia de vida?

Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que el abordaje de la relación cotidianidad-EDH en los documentos institucionales no es muy amplia, pues tales documentos se enfocan más al ámbito escolar. Se contempla, por ejemplo, que en el manual de convivencia el cumplimiento de los derechos y deberes hace parte fundamental de “alcanzar la convivencia efectiva y armoniosa en la institución, y se constituye como una obligación moral hacia la familia, la patria, y la sociedad” (Colegio Quiroga alianza I.E.D, 2016, p. 18). Sin embargo, son escasas las actividades que promueven la realización de este propósito debido a que en la parte de convivencia se favorecen aspectos como la autoridad y lo normativo, situación que aminora la reflexión frente a los conflictos y su resolución.

Mientras tanto, en la parte de la planeación se hacen algunos esfuerzos por vincular temas desde áreas como ciencias, artes y sociales que desarrollan conocimientos específicos, con

valores y actitudes propios de los DDHH. Aun así, por ejemplo, en el área de sociales todavía se resaltan los conocimientos teóricos y se relatan hechos históricos de manera memorística desde una concepción hegemónica, sin vincularlos con el presente. En resumidas cuentas, pocas son las oportunidades donde el estudiante puede analizar y discutir dilemas morales, o realizar una participación activa y democrática como la realizada en el gobierno escolar, que pierde protagonismo al no realizar el proceso de evaluación de la gestión, o el análisis juicioso de las dinámicas propias de tal ejercicio del poder.

Como consecuencia de lo anterior se tiene que en los ámbitos académicos y de convivencia del estudiante, se da poca relevancia a las problemáticas familiares que afectan su desarrollo social y emocional, a la influencia de los medios de comunicación, la composición de su grupo familiar y las relaciones inmersas en él, y a la construcción de su entorno. Sobre el tema, Selman, como se citó en Rice (1997) definió:

La cognición social como la adquisición de roles sociales [...], un rol social es la capacidad de comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, para reaccionar ante los otros como ante uno mismo y a reaccionar a la propia conducta desde el punto de vista de los demás. [...] la etapa dos conocida como pensamiento autoreflexivo o de la adquisición de una perspectiva recíproca se da de 8 a 10 años. (p. 303)

Por lo anterior, se entiende a esta etapa como indispensable en la EDH ya que la consciencia del niño entre 8 y 10 años sobre la relatividad de las opiniones le permite tomar en cuenta el punto de vista de los demás, y dejar de lado la concepción de validez absoluta, este tipo de cosas les permitirán en su proceso social la negociación, la alteridad, el manejo de conflictos, tales conocimientos y posibilidades prácticas deberían proporcionarse en la escuela de forma que

logren impactar realmente en la formación integral, axiológica y ciudadana de los estudiantes y lograr su trascendencia en la comunidad.

Con el propósito de acompañar la anotación anterior, son citadas las respuestas de los profesores. Frente al tema se sabe que al menos un 76 % no vincularon las historias de vida de los estudiantes, es decir, 32 maestros de 57 encuestados consideraron que los procesos de EDH en la institución Quiroga Alianza no son suficientes, y en un 82 % se refirieron a que la escuela no da las herramientas necesarias para que los estudiantes enfrenten las problemáticas de su entorno, desarrollen valores tales como el sentido de pertenencia, la libertad, la democracia y la responsabilidad, esto disminuye las posibilidades de construcción de una cultura de derechos y la realización de un verdadero ejercicio democrático.

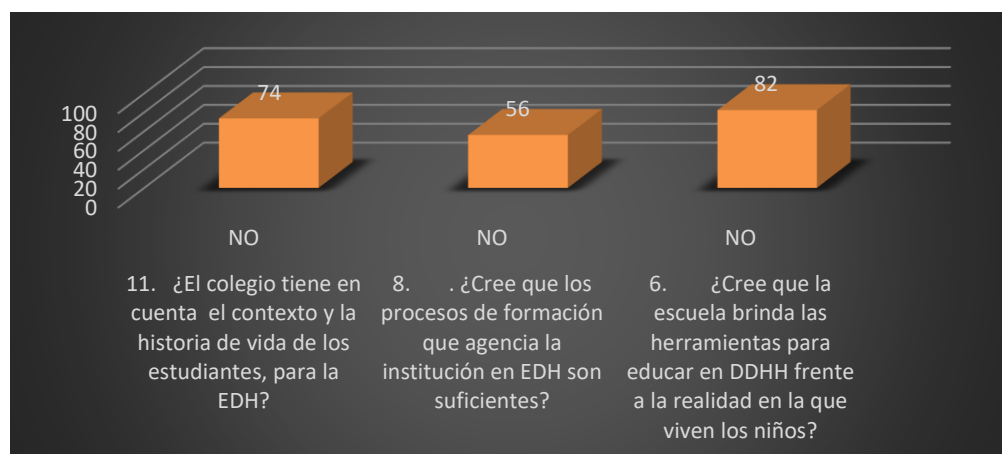


Figura 6. Encuesta a profesores categoría Cotidianidad (ver Anexo 7)

Fuente: elaboración propia

Como consecuencia de las revelaciones anteriores, se pudo afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa Quiroga Alianza tienen una percepción negativa del país frente al ejercicio de derechos, y consideran que no tienen espacios para dialogar sobre sus historias de vida. Esto sumado a que un 65 % afirmó no tener contacto con personas víctimas del conflicto, lo cual indica que conocen el conflicto desde los medios de comunicación o desde la percepción que

tienen sus padres del mismo, es esto un fenómeno preocupante si se tiene en cuenta que el estudiante debería desde una postura crítica analizar e indagar en torno a la situación del país, y en torno a la construcción de su identidad, todo eso con un compromiso ético y social.

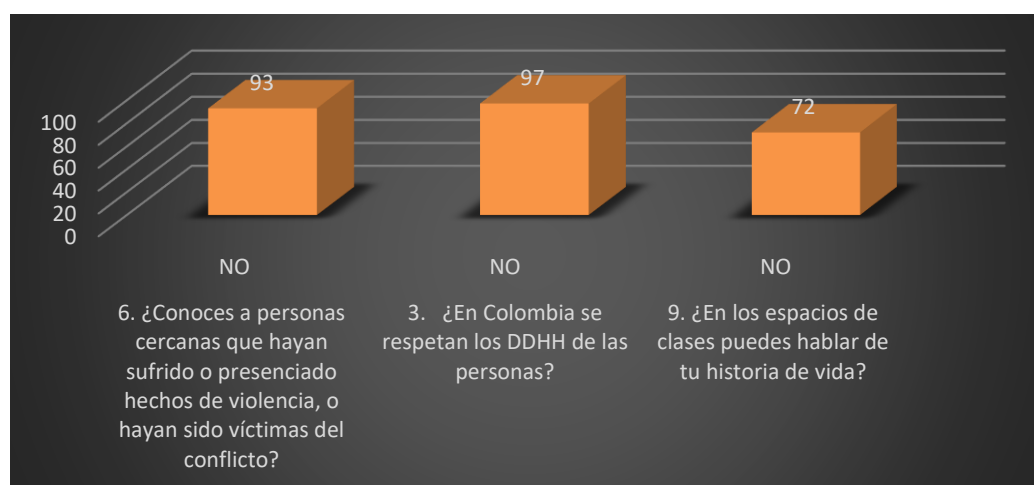


Figura 7. Encuesta a estudiantes categoría Cotidianidad número 2 (ver Anexo 8)

Fuente: elaboración propia

A partir de estas percepciones, se afirma la necesidad de que las características nombradas, que son reproducidas a diario en la escuela, medien en los conflictos sociales, la discriminación, el abandono familiar, los problemas económicos, además, en las fuertes representaciones y en ocasiones, los estigmas que construyen los estudiantes en su entorno familiar y escolar. Esto sin duda hace preponderante la EDH como eje fundamental de la escuela a razón de que se considera el mecanismo idóneo para que los estudiantes adquieran buenas prácticas ciudadanas que puedan transformar su contexto cultural, político y social. Sin embargo, las instituciones educativas y las políticas públicas en general buscan alcanzar logros académicos, pruebas estandarizadas, favoreciendo las áreas de matemáticas, ciencias, lenguaje, y como consecuencia de ello, se ve postergada la EDH, se ven ignorados los problemas de convivencia, el desarrollo moral y ético de los estudiantes, incluso, la desvaloración de su propia existencia, tal cual es evidenciado en este estudio de caso.

En últimas, sería grato decir que son muchos los inconvenientes que existen en torno a la aplicación y ejecución de los principios de la EDH en el colegio Quiroga Alianza, sin embargo es del interés de este trabajo no solo identificar estos problemas sino también generar estrategias para ayudar a solventarlos. Este propósito se fundamenta en lo defendido por Magendzo (2005) quien al referirse a las tensiones en la fundamentación de la EDH, hizo énfasis en que esta práctica pedagógica debe conseguir la liberación del estudiante, fortalecer su pensamiento crítico, desarrollarle habilidades ciudadanas, fomentar en él el valor de la democracia, del respeto por el otro, educarlo para la paz, para el género, para la diversidad, etc. En efecto, la EDH abarca todas las conexiones del ser humano y es indispensable relacionarla con el currículo como elemento de poder en la escuela, por un lado, y por el otro, con las normas del Estado para empoderar a sujetos de derecho.

Dicho lo anterior, y a partir de las dinámicas del contexto socioeducativo y la problemática social ya expuesta, se establece la necesidad de formular una propuesta de intervención pedagógica mediante la implementación de estrategias creativas que dinamicen el rol de la escuela frente a las graves problemáticas de la sociedad, como la exclusión, la discriminación y la indiferencia, realidades que alientan la violación de derechos. En ese sentido, es importante destacar que la EDH requiere la transversalidad y articulación con el sistema educativo, esto es, necesita poder formar al estudiante como actor social que construya identidad individual y colectiva, y logre analizar las situaciones desde un sentido crítico, es por eso que hace uso del recurso de la memoria histórica, porque permite, a través de la narrativa y otras formas de expresión, compartir experiencias de vida, y de esta manera, asimilar episodios de dolor pero también perdonar, lo dicho implica que aprendan a resolver los conflictos que se presentan desde sus saberes, tras una comprensión crítica de la realidad.

1.5.5. Consideraciones éticas

Finalmente, se afirma que la investigación etnográfica entiende a la escuela como un “escenario de conflictos culturales, [...] estos producen un efecto tanto en los aspectos cognitivos de los alumnos como en los modos de interacción y de regulación de las tareas en el aula” (Urbano & Yuni, 2005, p. 114), condiciones que nos hacen más que responsables por el uso e interpretación de toda la información recopilada en este contexto. Con esto en mente no queda más sino decir que dentro del marco de la investigación, se manejó con cuidado el debido proceso, razón por la cual se buscó el consentimiento de los padres y de los estudiantes, de igual forma, la autorización y apoyo de la institución educativa, hasta tal punto fue así que ahora incluso estudia el documento como fuente de mejoras en el sistema educativo propio.

1.6. Justificación

En este apartado es pertinente presentar los argumentos existentes relacionados con la importancia del problema, y no solo eso, sino que aquí también se desarrollan las razones y los beneficios de la investigación, esto abarca las motivaciones personales que permiten verificar la relevancia del tema. En la historia reciente de Colombia han confluído diferentes clases de violencia alimentadas por un lado, del narcotráfico, y por otro extremo de la desigualdad, la corrupción, la injusticia, las guerrillas y los grupos económicos que han saqueado recursos económicos y naturales sin ningún pudor; todos estos delitos ante la mirada de varias generaciones de colombianos que en su supervivencia han naturalizado o se han resignado a soportar, a no denunciar, a olvidar, a silenciar sus gritos de lucha y su identidad. La motivación personal está enmarcada en brindar la posibilidad de debate, de retomar las heridas de ese pasado reciente conocido gracias a fuentes no oficiales, porque los medios de comunicación son

manipulados por el poder⁷, además, de retirar esa sombra de resignación y desde el empoderamiento social, convocar nuevas ciudadanías para que sean veedoras, vigilantes, exigentes e incorruptibles⁸.

Ese espacio necesario para que lo anterior pueda darse lo encontramos en la escuela y en el interior de las familias; es nuestra esperanza poder promover nuevas dinámicas de empoderamiento al interior de las instituciones, principalmente brindar momentos de reflexión, donde los estudiantes puedan expresar sus sentimientos frente a la vulneración de derechos a sí mismos o a otros ciudadanos, a partir de eso, crear consciencia frente a las prácticas sociales, frente a la importancia y el valor del ejercicio democrático como respaldo a políticas sociales y ambientales que tejan identidad colectiva, es construir memoria desde lo vivenciado, desde lo aprendido y desde allí tejer un mejor futuro.

Al analizar el contexto y las vivencias de los niños y niñas del grado tercero del colegio Quiroga Alianza, se visibilizaron varias dificultades en las relaciones interpersonales y en el ejercicio y disfrute de los derechos por parte de los niños; además de una apatía que institucionalmente se siente hacia las emociones del estudiante, cuestión que aumenta la enseñanza y aprendizaje de prácticas individuales y competitivas que incentivan patrones

⁷ Escritores como Pineda (2001), desarrollan estas premisas desde autores como Chomsky “Los medios de comunicación de masas actúan como sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática (Chomsky y Herman, 1990: 21)”.

⁸ El empoderamiento entendido como construcción de memorias que permitan a los ciudadanos reflexionar sobre sus compromisos y situaciones sociopolíticas, para proponer transformaciones posibles pero para ello es indispensable evidenciar, gritar esta violencia sociopolítica; en Arnaud et al. (2015), se plantea: “la construcción de este relato y esta representación de la realidad, que se ha convertido en discurso dominante, es adecuado y funcional a los intereses de las élites regionales y nacionales, las cuales han ostentado de vieja data el poder político y económico, manteniéndolo, de cierta manera, mediante el control de las representaciones en torno a la visión del país; es una violencia mítica donde no existen culpables ni responsables; una “catástrofe” donde la gente es víctima sin remedio. Nada más simple y perfecto para que, a pesar del continuo dolor, del continuo sufrimiento, de la barbarie, de la exclusión y victimización de grandes sectores de población, todo siga igual y nada cambie”.

sociales de indolencia, desigualdad, discriminación e incluso adoctrinamiento. Estas condiciones, hacen que en la sociedad persistan fenómenos como el individualismo, la corrupción, la falta de consciencia social, la anulación de los sentimientos, el no reconocimiento de la alteridad y paralelo a ello, una noción que apoya la idea de que “el fin está por encima de los medios”.

Ciertamente este fenómeno genera un vacío enorme dentro de la coyuntura histórica en la cual nos encontramos, por lo que es indispensable exigir al Estado la implementación de políticas públicas, el establecimiento de normas, y otras acciones que permitan la adecuación de una educación preparada no solo para la terminación del conflicto, sino también para el proceso que implica asumir la coexistencia e inserción de exguerrilleros, excombatientes y desplazados dentro de la sociedad civil.

Anudado a lo anterior, aquí se reconoce que el desarrollo de estos procesos aparte de ser una cuestión del Estado, también le compete a toda la sociedad civil, especialmente a los docentes por ser, en su definición, constructores de cultura. Así pues, en respuesta a lo anterior, junto al anhelo de contribuir en la finalización del conflicto, se ha realizado una labor pedagógica digna de admirar e interiorizar en aras de incrementar prácticas educativas acordes a las necesidades sociales del país en este momento de transición, y esto para la realización de un proyecto sobre EDH⁹. Dicho de otra manera, este proyecto nace para solventar de alguna forma el reto que supone el hecho de fortalecer las bases conceptuales, pedagógicas y didácticas de la EDH, pues el interés de esta investigación se basa en la potencialización de los espacios escolares para

⁹ El interés por tratar en esta investigación el tema de los DDHH en la educación se debe a las distintas experiencias que la investigadora ha tenido al respecto y por supuesto, a la preocupación que surge en ella al ver las mencionadas deficiencias. Sumado a ello, se expresa la gratitud y reconocimiento a la oportunidad que fue el programa de capacitación de maestros bajo la alcaldía de Gustavo Petro, quien en su modelo de gobierno impulsó la ejecución de un sin número de estrategias para mejorar la calidad educativa en las instituciones distritales. Es precisamente en ese programa cuando la investigadora comenzó a realizar estudios de postgrado en la Universidad Santo Tomás.

permitir el análisis de las historias de vida, acontecimientos, sentimientos y práctica de los DDHH, en el marco de las exigencias actuales.

Como otro punto a tratar, se resalta que culminado el proceso de revisión de la literatura investigativa y normativa sobre la EDH, más las situaciones de violencia cotidiana, se consideró que uno de los aspectos de vital importancia a trabajar es la memoria, esta debe estar vigente en las prácticas pedagógicas por su papel determinante en el contexto colombiano en vista de que se le comprende no solo como la principal garantía de no repetición, sino también como el mecanismo social más efectivo para reivindicar a las víctimas de violaciones a sus DDHH, y lo hace a partir de la reinvención de los significados de la guerra, paz, negociación, violencia, identidad, país, sociedad y familia desde novedosos procesos de indagación y argumentación.

Es por esta última afirmación que se justifica la pertinencia del tratamiento de la memoria histórica en el estudio sobre el proceso educativo de los estudiantes, principalmente en aquellos de corta edad, pues son ellos la semilla en donde se implantan los valores, la voluntad de reconocer al otro como sujeto de derecho a partir del acrecentamiento de un vínculo ético-moral que permita y desarrolle la práctica de la alteridad. Como un comentario final, se ha de reconocer el hecho de que construir memoria sobre nuestros procesos históricos y la realidad a la que nos enfrentamos es un gran desafío, no obstante, se hace el mayor esfuerzo para preparar a las generaciones futuras en ese proceso de asumir la responsabilidad desde la democracia, la verdad, la no repetición y el ejercicio de la ciudadanía, todo ello desde el enfoque liberador que debe caracterizar a la educación. Así que se habla de la importancia de construir, desde este tipo de proyectos investigativos, lazos de perdón y reconciliación que realmente contribuyan a la reestructuración del tejido social.

Capítulo II. ¡Futuros posibles, recordar como oportunidad de cambio! La memoria, una estrategia para orientar la educación en derechos humanos

En este capítulo son abarcadas las tensiones y los debates teóricos que enmarcan la relación entre la memoria y la EDH, por lo que se hace énfasis en su vínculo con el contexto educativo y la necesidad de asociar sus premisas a la realidad de los estudiantes, con el propósito de visibilizar la contribución de ambos conceptos en la construcción de una cultura de paz. En este mismo orden de ideas, se hace referencia al concepto de memoria histórica y por supuesto, su razón de ser en el marco coyuntural que caracteriza a Colombia en la actualidad, y cuya naturaleza ha sido condensada en lo que algunos llaman postconflicto. A manera de último punto son tenidas en cuenta las relaciones que se establecen entre memoria histórica y (1) la formación del sujeto de derechos, (2) la consolidación de un Estado de derechos y (3) la construcción de una cultura de DDHH. Todo ello como partes fundamentales del ejercicio y la esencia del proyecto educativo que aquí se defiende, esto es, la EDH.

2.1. La educación en derechos humanos, una fuente indiscutible de derechos

Para dar inicio, es pertinente hacer un acercamiento a uno de los discursos con más relevancia dentro de todo este propósito, los DDHH. Como concepto, ha de resaltarse la complejidad que lo caracteriza, que surge particularmente como resultado de su vinculación con toda la sociedad a nivel político, económico, ético, moral y filosófico, y de su naturaleza aparentemente universal, inalienable e igualitaria. Muchos han sido los intentos por capturar su esencia a través de definiciones prácticas y funcionales, ejemplo de ello son las declaraciones de Menke y Pollmann (2010), para quienes los DDHH son entendidos así:

Las exigencias legítimas de cada hombre a un orden político que los considera como iguales, exigencias que en primer lugar se dirigen a los responsables de este orden, pero más allá también crean la obligación para cada hombre de contribuir tanto como sea posible a la creación de tal orden. (p. 45)

A saber, una de las mayores controversias frente al tema de la exigibilidad de los DDHH tiene que ver con la poca capacidad que tiene el Estado de proveer ciertas condiciones mínimas para la defensa y el respeto de los derechos de los ciudadanos, a los cuales protege al tiempo que los controla. De igual modo, se reconoce la existencia de ciertos problemas con respecto a la “igualdad” de derechos entre los ciudadanos, lo que ocurre principalmente como consecuencia de los desniveles entre las personas por cuestiones de carácter económico e incluso cultural¹⁰. Pese a estas anomalías en la realidad social frente a este tema, se les entiende como un catálogo de garantías que está basado en la dignidad del ser humano, y que fueron instaurados mediante acuerdos entre gobiernos quienes han superado guerras a fin de consolidar a los Estados como democráticos y “garantistas”.

Ahora bien, aclarado lo anterior es fundamental mencionar que a partir de la DUDH han sido memorables la cantidad de declaraciones, pactos, tratados y convenciones que han fortalecido toda la estructura jurídica y aplicativa de los DDHH, particularmente dentro de las legislaciones estatales durante los últimos 50 años aproximadamente. Sin ahondar en las particularidades de cada una de ellas, es imperativo mencionar la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, pues es precisamente allí en donde se logró un compromiso por parte de los gobiernos respecto al reconocimiento de la indivisibilidad e interdependencia de las funciones

¹⁰ Sobre estas deficiencias es importante resaltar que los ideales sociales, los valores democráticos, las garantías dignas para la población claudican cuando se habla de presupuestos y políticas económicas, ya que generalmente los países con mayor desigualdad y violación de derechos humanos son los que concentran el poder y las riquezas económicas en un solo grupo favoreciendo las brechas de la pobreza y la desigualdad.

administrativas y los DDHH, además de la necesidad de crear políticas públicas en materia educativa capaces de crear instituciones locales promotoras de DDHH¹¹.

Es en la coyuntura provocada por la Declaración y Programa de Acción de Viena durante la última década del siglo XX que se dio profundidad a la importancia de los derechos económicos, sociales y culturales, y por ende, a lo imperativo que resulta la educación en DDHH como fin y como medio para “establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades, y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz” (Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993, literal a inciso 78). En tal sentido, se destaca que desde la ONU también se proponen conceptos, objetivos y fines para la EDH, de ahí que se cree el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en materia de Derechos Humanos (1995 – 2004) y el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos.

En ambos programas se entiende y se posiciona a la EDH como el “conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos , actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (Proyecto SUMA SEG, 2016, párr. 6), una definición que a consideración propia es algo restringida puesto que hace referencia solo a “moldear actitudes” a través de la difusión de información, no obstante se considera que hace falta ahondar en el compromiso de una educación que trascienda y se preocupe por interiorizar una visión social basada en la dignidad humana y en el reconocimiento del otro como un igual.

¹¹ En efecto, esta declaración no es el único instrumento normativo que pretende este objetivo. A él debe ser sumado, por ejemplo, la Declaración de los Derechos del Niño en donde se reivindica una educación de calidad, gratuita e igualitaria como medio de socialización que permita ejercer la dignidad, el pleno desarrollo de la personalidad humana, el goce efectivo de los derechos, pero que adicionalmente prepare para la vida; brinda el conocimiento de las reglas de juego en la vida cotidiana, un código de valores, la posibilidad de superar condiciones de pobreza, de discriminación, empoderamiento como sujeto de derechos, y oportunidades laborales justas, que marcaran el desempeño social de los individuos y del colectivo; la apropiación de derechos de cada ser humano determina a gran escala, el avance social, económico, cultural de cualquier comunidad, las relaciones entre los grupos étnicos o religiosos, las relaciones entre naciones, y la preservación de la especie.

Más allá de ahondar en esta cuestión, se puede afirmar con certeza que la educación en derechos humanos es un mecanismo de liberación cuyos estatutos propenden por incentivar luchas sociales reivindicatorias, y que también es un medio para superar estructuras sociales opresivas y autoritarias, por lo que en últimas, debe ser entendida como una práctica que “entra necesariamente en conflicto [...] con el discurso oficial porque es en esencia crítica, cuestionadora y problematizadora” (Magendzo, 2000, p. 2). Esta educación tanto desde la parte jurídica como desde la construcción social, tiene como objetivo fomentar una cultura universal de respeto por los derechos, por las libertades fundamentales y por la dignidad del ser humano en tanto desarrolla plenamente la personalidad humana, facilita la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho, la paz y la justicia social, además de realizar un trabajo preventivo eficaz en contra de todas las situaciones de violación de derechos humanos (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Después de lo dicho, valdría la pena reiterar lo que líneas atrás ha sido mencionado, y es el hecho de que la escuela es el sitio idóneo para que los niños y las juventudes se apropien de todos los conocimientos relativos a los DDHH, en el que se puede crear y fortalecer la dignidad humana. Por lo tanto, la relación entre escuela y EDH puede ser explicada desde varios puntos: (1) Se entiende a la escuela como la principal fuente de relaciones sociales, puesto que ese es el escenario en donde se da el primer contacto del niño con el Estado y el orden social. (2) Se comprende a la escuela como el sitio donde se espera que el niño ponga en práctica los derechos, en la vía del reconocimiento del otro como sujeto de derechos. (3) La escuela se convierte en la “fabrica” de ciudadanos que como se planteó anteriormente, decidirá las prioridades del colectivo frente a la garantía de derechos, la humanización de las relaciones sociales y la vigilancia y eficacia de las políticas públicas.

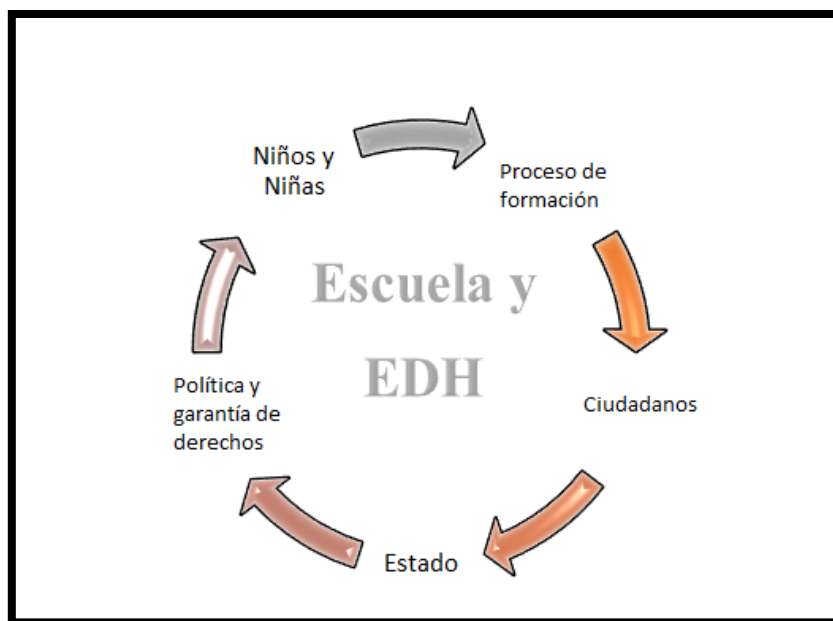


Figura 8. Relación entre EDH y escuela. Factores asociados

Fuente: elaboración propia

Basados en la figura anterior es comprensible que el tratamiento y ejercicio de los DDHH no solamente tenga un carácter individual, sino que su defensa y garantía también vaya desde las políticas del Estado, pase por la superación de las situaciones de marginación en el colectivo y finalmente llegue al reconocimiento de los individuos como sujetos de derechos. Sobre esto último, valdría la pena citar las afirmaciones de Rorty, como se citó en Menke, y Pollmann (2010) quienes sostuvieron que la capacidad de reconocer a los demás como otros que nos complementan no pertenece a la primera naturaleza del hombre, sino que se logra por la obtención de capacidades y disposiciones que constituyen esa praxis, en otras palabras, tal reconocimiento se da mediante un proceso de aprendizaje y ejercicio, por lo que cada uno debe reconocerse primero como sujeto de derechos para poder fortalecer ese sentimiento de alteridad que en general será lo que le permita desarrollar una verdadera educación en DDHH.

En esta línea de ideas, si se tiene en cuenta que es precisamente la escuela el ámbito donde se construye la mencionada praxis, se entiende que son las políticas públicas adoptadas por el Estado las directamente responsables de crear competencias ciudadanas, identidad, sentido de pertenencia, cultura de derechos, legalidad y participación democrática para dar firmeza a los objetivos liberadores de la EDH, una cuestión que sin duda alguna también influye en la capacidad que tienen los individuos de analizar de manera crítica los conflictos y dilemas cotidianos. Dicho esto, se reitera entonces que la EDH inicia su camino en las escuelas, rompiendo paradigmas de autoridad, cambiando la visión sobre el papel de la educación, en la que esta vaya más allá de la acumulación de conocimientos y analice las estructuras de poder en el ámbito educativo social y político, con el propósito de fomentar condiciones ideológicas e institucionales de empoderamiento y liberación en donde los estudiantes y docentes se puedan desarrollar y asimilar como sujetos de derecho¹².

Adicional a la información anterior, se reconoce que en Colombia las directrices del Ministerio de Educación Nacional consideran a la EDH como un proyecto pedagógico transversal que intenta vincular los contenidos a todas las áreas de conocimiento y al mismo tiempo, incentiva reflexiones pedagógicas que congregan a toda la comunidad educativa y la prepara para la convivencia cotidiana. No obstante, pese a los esfuerzos por hacer de la EDH una práctica pensada para la libertad y transformación social, después de ocho años de implementación del PLANEDH se evidencian las mismas problemáticas iniciales pues en la realidad hay muy pocos avances en cuanto a esto, dada la falta de protagonismo de este tipo de educación en la agenda pública, la falta de referentes pedagógicos pertinentes y contextualizados

¹² Este tipo de ideas se apoyan en teorías críticas como la de Giroux (1988), quien propone esa creación ideológica basada en la liberación tanto del estudiante como del docente a fin de transformar las realidades sociales. Al respecto se recomienda la lectura de textos como Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, sexta edición en el año 2006 y Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning del año 1998.

que respondan a las necesidades de la población y la existencia de un déficit en la formación de agentes educativos y procesos de investigación para la EDH.

Apoyados en lo mencionado, es comprensible que la realidad social del país clame por cambios estructurales y de fondo en las prácticas escolares como consecuencia de las deficiencias en aspectos relacionados con las evaluaciones estandarizadas que desconocen los contextos de los estudiantes, la sobrepoblación en los salones, las malas condiciones estructurales, el precario sistema de estatuto docente que desmotiva al profesorado, la contratación tercerizada por parte de las entidades públicas y la falta de reconocimiento y presupuesto para investigaciones sociales. Sumado a lo anterior, la falta de garantías para el niño en sus condiciones alimenticias, de salud y odontológicas agravan aspectos estructurales de las relaciones sociales. Por todo ello, es preciso resaltar que no es suficiente el reconocimiento de los derechos en la legislación interna o en el bloque de constitucionalidad, sino que es indispensable el crecimiento de nuestros estudiantes en el desarrollo de una vida digna; de ahí la necesidad de empoderar a nuevos ciudadanos que se adueñen del Estado y ejerzan ciudadanía de manera inclusiva y con el firme propósito de consolidar una sociedad justa y respetuosa de los DDHH.

2.2. Designios de la memoria: fundamentación conceptual

Es oportuno saber que una buena ejecución de la EDH representa una gran posibilidad para transformar las desigualdades que se evidencian en las sociedades actuales. No obstante, asociado a esta práctica educativa se presume necesario el análisis de los entornos cotidianos en los cuales se desenvuelven las relaciones sociales, particularmente desde la perspectiva del conflicto, una condición que no debe asumirse como negativa sino como algo inherente al proceso de socialización, y que además, debe ser tratado por la vía del diálogo y la conciliación.

Esta relación entre la EDH y los conflictos y/o tensiones en la sociedad es explicada de mejor manera por Magendzo (2003) quien sostuvo:

[Que] la educación en DDHH se relaciona con la injusticia social, la opresión y la violencia [ya que] es el resultado de luchas intensas e incesantes de la gente para hacer realidad sus derechos. [...] Esta lucha debe contribuir al cambio, integrando, penetrando y permeando la educación y el currículum con justicia social, empoderamiento de sujetos, análisis crítico de conflictos sociales, culturales y políticos como la pobreza, la discriminación, la paz, el género, el racismo, etc. (p. 25)

En concordancia con lo anterior es clara la necesidad de re-pensar el enfoque de la educación y proponer novedosas prácticas educativas en términos pedagógicos y metodológicos, a fin de responder de manera coherente con estas luchas de liberación y justicia. Varias son las propuestas que se construyen cada día frente al tema de la EDH, principalmente desde las bases sociales, un aspecto más que es digno de reconocimiento en tanto se sostiene que son los pequeños esfuerzos los que se convierten en prácticas innovadoras que aportan paso a paso a un camino de superación. Es por eso que el objetivo de esta investigación es consolidarse como un paso más en aquel camino, que se pretende construir desde perspectivas críticas y transformadoras. Para ello, propone vincular la memoria histórica con la EDH como un dispositivo esencial en el empoderamiento de los sujetos y en la construcción de un orden social justo que permita superar las brechas de pobreza a partir de la edificación de una cultura en y para los derechos.

Así pues, se inicia por aclarar lo siguiente. El término *memoria* proviene del griego “*memorame*” que significa recordar. Este concepto ha sido tratado por autores como Ezcurdia y Chavez (2008) para quienes la memoria, en su sentido filosófico, posee tres acepciones: (1) la

memoria-recuerdo, que es la facultad de representar el pasado; (2) la memoria-en abstracto, que implica recordar nociones y conocimientos adquiridos por la experiencia o por otras fuentes; y (3) la memoria-hábito que definida por Bergson, como se citó en Ezcurdia y Chavez (2008), es la posibilidad de los organismos vivos de conservar impresiones pasadas que influyen en el comportamiento, como hábitos. Siguiendo esta línea de ideas, se sostiene que además de estas acepciones, la definición de memoria también implica el proceso de localización de un recuerdo pasado, cuya naturaleza no consiste en sumergirse en una masa de recuerdos como si fueran una bolsa, sino que todos estos recuerdos estaban como “puntos de apoyo” como lo menciona Halbwachs (2011) que a su vez, son estados de consciencia por cuya intensidad resisten mejor al olvido y corresponden a los diversos eventos que marcan nuestra vida.

Paralelo a lo anterior, es oportuno mencionar que la memoria es considerada como parte fundamental de la existencia humana, o por lo menos así lo declara Mèlich (2000) en las siguientes palabras:

Nunca comenzamos a existir a partir de cero. Hay elementos en la existencia de los seres humanos que resultan indisponibles, elementos sobre los cuales ellos no pueden decidir: el lugar de su nacimiento, su familia, la lengua materna [...] el ser humano es un animal narrativo, un ser enredado en historias, un ser que vive en la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”. [...] somos contingentes, históricos, que existimos en un tiempo y en un espacio, significa que todo proyecto (futuro) siempre se configura desde un pasado, pero también que no estamos nunca completamente fijados por el pasado, por la contingencia. En la medida en que somos capaces de dar un sentido a la contingencia, de cambiar el pasado relativamente, innovamos, nos proyectamos, esperamos, deseamos. Todo proyecto (futuro) depende en mayor o en menor medida de la situación de cada uno

en su tiempo y en su espacio, o, en otras palabras, de la situación en su tradición. Y es en esta tensión entre el pasado (lo que nos ha sido dado), y el futuro (lo que deseamos) que se configura el presente. El presente del ser humano no está libre ni de uno ni de otro: es tiempo y espacio. Su pasado no está al margen del futuro (eso sería incurrir en un determinismo radical), ni tampoco su futuro está al margen del pasado (lo que sería defender un absolutismo de la innovación). (pp. 5-6)

Leídas estas declaraciones debe entonces quedar bastante clara la perspectiva desde la que aquí se adopta el concepto de memoria, esto es, en su versión individual; se trata realmente de una serie de impresiones, fragmentos, imágenes, que no constituyen recuerdos completos, pero que en simultáneo:

Deja de ser una proyección de recuerdo histórico centrado en el pasado, para transformarse en una acción interpretativa permanente de las experiencias, fuente para una actitud crítica, que promueva el desmontaje y la genealogía del pasado construido, para abrir paso a una nueva acción. (Rubio, 2010, p. 578)

Ahora bien, sin profundizar en las tensiones entre la memoria y la historia, se resalta que aquella función existencial que se le asigna a la memoria, sin duda alguna debe tener una influencia notoria en la construcción del orden social y en la concepción que se tiene de sujeto, de colectivo y de comunidad. En este sentido, también se considera que el lugar más adecuado para dar forma a la mencionada influencia de la memoria es la escuela, esto principalmente en las etapas iniciales de los estudiantes debido a que existe una fuerte creencia sobre el impacto positivo que tiene el abordaje de temas como la memoria en ellos, y esto, dado que la naturaleza de este concepto permite al estudiante, o mejor, al niño/a reflexionar sobre sus vivencias pasadas y futuras, al tiempo que le permite escuchar las historias de los otros y comprender su contexto.

Aquí, vale la pena hacer un comentario bastante relevante, y es que si se habla de la importancia que tiene la memoria dentro del entorno social educativo, es clara la referencia al carácter colectivo que esta tiene, una idea trabajada desde la línea conceptual de autores como Halbwachs (2004).

Al respecto, el autor expuso que el carácter social de la memoria como acción colectiva se basa en el lenguaje y la comunicación con otros individuos, que pueden o no compartir esquemas de significaciones y sentidos, esta premisa enmarca los llamados “puntos de apoyo” al interior de los marcos sociales. En este sentido, se sostiene que los recuerdos son necesariamente reconstrucciones hechas a partir de nuestro presente, pero que a su vez, condicionan la existencia del recuerdo del otro, o por lo menos así es explicado por Halbwachs (2004) cuando afirmó que “la mayoría de nuestros recuerdos se manifiestan en el momento que nuestros parientes, amigos u otras personas los evocan, [...] los seres humanos recordamos en sociedad, porque es allí donde evocamos, localizamos y reconocemos nuestros recuerdos” (p. 8). Dicho lo anterior, se afirma y se sostiene que la memoria individual y colectiva no solo se desarrollan en reciprocidad, sino que son construcciones sociales que a pesar de ser diferentes, se alimentan la una de la otra.

En este momento, otra cosa más que anexar es el hecho de que la memoria colectiva contiene representaciones apoyadas en marcos sociales, como los ritos y las ceremonias, eventos que generan en las personas una serie de sentimientos y evocaciones determinantes en su actuar en el presente, y son así fuente de legitimación del orden social en el que se desenvuelven. A su vez, la memoria colectiva está asociada al espacio, al tiempo y al lenguaje de cada grupo; esta sumatoria de memorias individuales evidencia que la memoria colectiva no puede ser homogénea, es de hecho una pluralidad de memorias que en conjunto construyen y resignifican sus nociones y erigen la identidad individual y colectiva.

Otro autor que abordó esta temática fue Debattista (2004), él en los caminos del recuerdo y el olvido realizó un análisis de las políticas públicas en la ciudad de Neuquén en el periodo de 1984 a 1998, desde los estudios de memoria, entendiendo la memoria como la elaboración de recuerdos comunes en la que se evalúan contexto, currículos autoritarios, el papel de los docentes y los estudiantes en la resignificación de derechos y memorias en la comunidad, para luego ser abordadas en la cotidianidad de la escuela; al respecto lo siguiente:

En la vida cotidiana de las escuelas, como en el resto de la sociedad, los contenidos de las narrativas acerca del pasado reciente son múltiples, (...) se necesita de políticas del recuerdo que puedan plasmar contenidos, procedimientos u objetivos de carácter institucional, una narrativa oficial a debatir socialmente, que pueda ser incorporada como pasado social común y transmitido a nuevas generaciones. Wittgenstein comparó en una oportunidad el cambio histórico con un hilo hecho de muchas fibras. La fuerza del hilo no reside en que algunas fibras lo recorran a lo largo, sino en que muchas fibras se yuxtapongan y entrecrucen. [...] en la práctica, esto contribuye para que la sociedad viva con memorias disociadas y para que la escuela, en tanto institución formal, no pueda erigirse en espacio de debate y reflexión acerca del pasado reciente. (Debattista, 2004, p. 61)

La memoria así no se trata de evocar hechos de violencia o conflictos del pasado para refundar rencor, se trata de analizar hechos, de crear sentimientos de empatía frente al dolor de seres humanos que superaron hechos de violencia, y todo ello frente a los dramas de mi propio entorno, de tal forma, se funda en la capacidad de recordar y generar inquietudes, cuestionamientos en las nuevas generaciones, en las familias, en los grupos sociales y de activismo, se trata de fortalecer la consciencia social desde la no repetición y la lucha contra las

políticas represivas, dictatoriales y actos de violación de DDHH desde la democracia, en fin, de conseguir una institucionalidad fortalecida por el ejercicio de la ciudadanía. Esto sin duda se puede lograr desde la escuela pero es indispensable crear esos momentos para así abrir paso a ese tipo de reflexiones desde el inicio de la escolaridad.

En síntesis, ha quedado en evidencia la fuerte relación entre memoria individual y colectiva, un hito para la sociología que hacia finales del siglo XIX relaciona la memoria con los marcos sociales, reinventando la forma de hacer y conocer “la historia” como ciencia objetiva y exacta; pasando a dar un valor existencial, político y ético al pasado, al análisis de los cambios cotidianos, a la transformación de la sociedad, a la forma de enfrentar las tragedias humanas, la democracia, la tiranía; por consiguiente, la memoria pasa a ser protagonista de la interdisciplinariedad, de la forma como resignificamos el pasado, de la construcción de identidad, del imaginario de familia, etc. Todo lo anterior se considera una razón suficiente por la cual en la escuela debe propiciarse esta práctica de análisis de la memoria como fundamento del desarrollo social que implica el reconocimiento de la alteridad social.

2.3. La memoria y sus implicaciones en la EDH de una sociedad que afronta el postconflicto

Hecho un reconocimiento sobre el valor que tiene la memoria en la formación del individuo y en la comprensión de su realidad, es pertinente traer a colación otro término de relevancia para estas reflexiones conceptuales, el de memoria histórica, que es una analogía de la memoria colectiva o de grupo. El uso de este término resulta un tanto polémico de acuerdo a lo expresado por Halbwachs (2004) quien consideró que este término, aunque desacertado, es más o menos entendido como la recopilación de los hechos que han ocupado más espacio en la memoria de los hombres, y los cuales han sido enseñados, agrupados, clasificados y seleccionados según necesidades o reglas impuestas por un cierto círculo de hombres, de allí que presenten un marco

esquemático e incompleto. Esta concepción fortalece la rivalidad entre historia y memoria, pero deja en evidencia la necesidad de dar voz a las experiencias de grupo, narraciones que vinculen a los protagonistas de la historia, sus sentimientos, pensamientos, e incluso, a aquellos que los leen o estudian.

Por su parte, Lavabre como se citó en Aróstegui y Gálvez (2011), definió la memoria histórica como “los usos del pasado y de la historia, tal como se la apropian grupos sociales, partidos, iglesias, naciones o Estados” (p. 57), en otras palabras, este concepto convierte a la memoria en una práctica social y reflexiva del fenómeno del recuerdo frente a hechos de enorme impacto en la vida de un grupo social, que a pesar del tiempo transcurrido, se han mantenido vivos en los sucesivos presentes como una especie de resistencia al olvido, así que está orientada a intervenir el presente para hacer frente a los problemas cotidianos de la existencia. Desde esta perspectiva, la complejidad del término no se da solo desde su valor etimológico, sino desde las apropiaciones del concepto en sí mismo, pues estas varían dependiendo de cómo se han asumido las experiencias en cada espacio y tiempo; de ahí se sostiene que la memoria histórica, en medio de todo, busca una ruptura con esa memoria impuesta como medio de lucha contra la represión y el silenciamiento de hechos de violencia.

Para el caso que interesa en la investigación presente es pertinente resaltar que desde el Ministerio de Educación Nacional se toma a la memoria histórica como núcleo temático del área de sociales, y se enfatiza en el deber de apostar por una formación integral que tenga en cuenta el desarrollo cognitivo, físico, creativo y socioafectivo con el propósito de formar sujetos de derechos y agentes de cambio social que tengan la capacidad de hacer frente a las problemáticas sociales, culturales, y políticas que exige la sociedad de hoy en día. Sin que sea un trabajo exclusivo del área de sociales, la memoria histórica en sí misma vincula varias de las

competencias o habilidades que se fortalecen en este campo de pensamiento, por lo que extraen de estas algunas bases pedagógicas para la construcción de conocimiento en el niño, acorde con el desarrollo cognitivo propio de la edad (en este caso se hace referencia a estudiantes de grado tercero que oscilan entre los 8 y 11 años).

Aunado a lo anterior, se reconoce que en los estándares curriculares propuestos como política pública de educación en Colombia, se plantea el campo de pensamiento histórico como una posibilidad de alejarse de esa enseñanza histórica neutral y positivista, para dar paso en las aulas a una historia con componentes sociales que estimule en los estudiantes la creación de nociones y representaciones de su realidad de forma crítica, por lo que se ofrece un marco de comprensión en los estudiantes bastante amplio y diverso a fin de que ellos mismos elaboren juicios creativos en torno a las dinámicas humanas, desde una perspectiva ontológica que pueda impactar en su proyecto de vida y su entorno con su participación en la sociedad. En este sentido, es comprensible que el pensamiento histórico vaya mucho más allá de la historia lineal pues “el estudio de hechos pasados no tiene sentido si ello no contribuye a entender problemas o resolver preguntas del presente o, si se quiere, a prever hechos futuros que puedan afectar claramente al niño o a su comunidad” (SED, 2008 p. 175).

De ahí que sea cierta la premisa de que en el contexto educativo se deba poner en marcha una *consciencia histórica*, el cual es un fenómeno entendido como la posibilidad que tiene el estudiante de orientarse en situaciones reales del presente, reflexionar y entender hechos del pasado, darles una interpretación propia que al mismo tiempo, le permita actuar y tomar decisiones a futuro. Este término está asociado a las reflexiones hechas por Vass como se citó en Chacón (2012), en tanto aseguró que sin este contacto con la historia:

No se podría alimentar o estimular la “imaginación histórica” que permite calcular, anticiparse, pronosticar, prever e incluso vaticinar, independientemente de si la aplicación se da en el campo de las ciencias naturales o sociales, en las matemáticas o el lenguaje. (p. 40)

De hecho, esta capacidad se reconoce como parte del desarrollo social y cognitivo del niño a causa de que es pieza fundamental en su desempeño social tras configurar representaciones de su realidad social. Lo anterior dicho permite al niño constituirse como un sujeto histórico que participa en la edificación de su propio destino y sentido de la vida pues lo ayuda a cristalizar su versión de democracia, de sociedad y de familia en tanto determina su actuar, sus valores y sus prioridades en la sociedad. Así pues, la memoria histórica da prioridad a las identidades, los sentimientos y los contextos, y ello a causa de que está sujeta a esa “consciencia histórica”, a ese encuentro con el pasado y también al análisis de las actuaciones; estas últimas tienen tantas interpretaciones como sujetos que las analizan. Por otro lado, se relaciona con la construcción de verdad (que no es única) en tanto enriquece cada actuar con la experiencia del otro, y esto es posible tras dar resolución desde la escucha a las diferencias existentes, y aportar al entendimiento de la sociedad como algo “común”; en últimas, a expandir su temporalidad más allá del nacimiento y la muerte.

No obstante, es pertinente aclarar que esta capacidad no emerge de manera espontánea, sino que debe ser una construcción individual y social que se dé diariamente, por ello comprender la realidad como consecuencia del pasado, de las decisiones tomadas, de la participación, de los dilemas morales, es una tarea determinante en la escuela en tanto que como sostuvo el psicólogo colombiano Larreamendy, como se citó en Chacón (2012), “es una alternativa de mediano y

largo plazo que podría permitir que los jóvenes desarrollen lecturas de la realidad que se distancien de las esquematizaciones que a menudo dan lugar a las vías de hecho” (p. 49).

Ahora, dejando de lado el tema de la consciencia histórica es oportuno decir que en Colombia la memoria histórica se da como una lucha emergente de varias organizaciones y movimientos sociales que durante décadas han buscado la justicia como consecuencia de las amplias olas de violencia que tuvieron que vivir en el pasado. En reconocimiento a este hecho, la normatividad colombiana ha establecido a la memoria como un deber porque la entiende como un medio de reparación no judicial, el cual ha evidenciado, en medio de todo, la falta de justicia ante temas como la participación del Estado en hechos lamentables de violación de DDHH a causa de una guerra por el poder económico y político, entrelazado con fenómenos como la corrupción, la oligarquía, el narcotráfico, la falta de identidad y la pobreza; de ahí que se busque de alguna manera, contar esta versión de la historia silenciada por los poderes económicos a las generaciones futuras para que no vuelvan a repetirse los errores del pasado y se inicie un proceso de transformación y cambio.

Dicho esto, es claro que la dimensión socio-política de la memoria “es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales” (Centro de Memoria Histórica, 2009, p. 34). Es desde este hecho que la memoria histórica se constituye como una pieza fundamental en la transformación que necesita la sociedad, en vista de que el sujeto debe ser capaz de conocerse y conocer la dominación a la cual está sometido, así como regularse y administrar su libertad a la par del reconocimiento del otro como legítimo sujeto de derechos. Es precisamente aquí donde se enlazan memoria histórica y educación en DDHH, pues se hace necesario reconocer aquellos hechos de violencia y vulneración que se han perpetuado en el transcurso de la historia por medio del entendimiento de

algunas de sus causas, para así poder reivindicar a las víctimas, reconocer sus sufrimientos y construir, a partir de las experiencias del otro, una sociedad diferente.

Partiendo de las premisas anteriores, bajo el entendido de que el vínculo de la escuela con la sociedad es directo e ineludible, se plantea la necesidad de iniciar desde la educación en DDHH y específicamente, desde la memoria, estrategias educativas que permitan superar el conflicto a partir del análisis de las problemáticas que sostienen la violencia en nuestra sociedad.

Inicialmente tales problemáticas fueron descritas en el primer capítulo pero más allá de las cifras y los datos estadísticos, son varios los problemas por comentar, a saber, Colombia ha sostenido un conflicto armado durante más de 60 años que sin duda ha beneficiado económicamente a ciertos círculos sociales por encima de las miles de personas a quienes ha afectado directamente. Lo que más llama la atención de estos ciclos de violencia es que la sociedad colombiana se ha mostrado insensible frente al dolor del otro, este hecho ha llevado a interiorizar algunos comportamientos que terminan sumándole a la violencia, tales como la no creencia en la justicia, la reivindicación desde la propia mano, la corrupción, según lo rezan adagios populares como “para que da papaya” o “usted se lo busco”, convirtiéndonos al mismo tiempo en víctimas y victimarios de la discriminación étnica y social.

Luego entonces, este tipo de actitudes incluso pueden encontrar cierto nivel de justificación en la existencia de esa supuesta cultura violenta que rodea la historia del país, una percepción que no solo es falsa, sino que es funcional ante el Estado para legitimar y desvirtuar esa maldad en la autoridad y el manejo del poder. No es en vano que en el país todos los colombianos hayan sido testigos de la corrupción y la discriminación y aun así, nada haya cambiado. Todos los ciudadanos han elegido dirigentes que los han decepcionado alguna vez y por lo tanto muchas personas han perdido la fe en la democracia, no hay ideales fuertes sobre lo común porque

todavía persiste la supremacía del interés individual. Este panorama no es muy diferente al de las conductas que enmarcan el desarrollo cotidiano en la escuela pues allí se reconoce una culpa esencial en los docentes por darle un valor al miedo que genera en el niño un temor para manifestar ideas opuestas, para expresar lo que cree injusto y para luchar por el debido proceso.

En últimas, lo que se cuestiona es que el profesor, al igual que el Estado, en muchos casos no es capaz de enfrentar su realidad, pues al no cuestionar simplemente obedece, memoriza y ejecuta. Es desde estas líneas que se plantea que el quehacer educativo requiere indudablemente de una toma de decisiones que permita generar ambientes pedagógicos propicios para que el estudiante se empodere y practique principios como la alteridad, la criticidad y la libertad tanto en su familia como en su comunidad. Se cree que no todo está perdido debido a que iniciar un análisis crítico de la historia y planear un futuro común es posible, así como lo plantearon autores como Ayllón, Schimpf-Herken y Lechner al expresar que la idea de memoria nos permite recuperar el significado que tiene el pasado para el presente, y así tomar consciencia de la importancia que tiene resignificarlo desde la visión del futuro. La siguiente cita ejemplifica esta afirmación:

El pasado ha sido una selección permanente de opciones; se eligieron algunas y se descartaron otras. Y a través de esas decisiones adoptadas u omitidas (de manera deliberada o no intencional) se van configurando nuevas alternativas actualmente disponibles y su significado. A partir de un pasado determinado, no cualquier camino está abierto. La teoría ofrece un filtro para procesar futuros posibles. En definitiva, la elaboración de una memoria histórica y unos horizontes de futuro parecen ser un mismo trabajo. (Lechner, 2002, p. 97)

Al considerar estas posibilidades de cambio se enaltece al profesor junto al ejercicio de su profesión, apuntando a que son vitales en tanto que la superación de las problemáticas sociales

no se da de un momento a otro, pero la concreción de nuevos ideales sociales comunes a partir de la labor docente sí abrirá un camino de posibilidades para superar el conflicto, particularmente en la coyuntura que plantea el postacuerdo para el contexto colombiano. Sobre este aspecto, Infante (2014) propuso fortalecer el sistema educativo como paso fundamental en el sostenimiento de la paz, en el marco de lo que se ha denominado popularmente como postconflicto¹³, un fenómeno entendido por organismos como el Banco Mundial citado en Infante (2014), como “la transición del conflicto a la paz en un país afectado, a través de la reconstrucción del marco socioeconómico de la sociedad” (p. 230). Es precisamente en el marco propuesto por esta situación histórica que son recalcados los numerosos y arduos desafíos que presenta la realidad educativa en Colombia, un campo que inevitablemente debe construir objetivos a mediano y largo plazo como fuente de transformación social.

En aras de elucidar conclusiones respecto a estas discusiones, se retoman los aspectos estructurales que edifican esta propuesta de investigación, al respecto se ha de reiterar que la misma presenta todo un esquema pedagógico y metodológico que vincula la memoria a la EDH desde los tópicos propuestos por el PLANEDH, los cuales incluyen desde la formación de los sujetos de derechos y la consolidación del Estado de derecho, hasta la construcción y propagación de una cultura de DDHH. A continuación serán expuestas algunas breves reflexiones sobre cada uno de estos tópicos y su relación expresa con la memoria a fin de dar muchas más luces a la comprensión de la naturaleza que contiene este trabajo.

¹³ “La idea de postconflicto se utiliza en forma corriente para hacer referencia a la situación resultante o posterior a las etapas de resolución de los conflictos armados contemporáneos” (Cárdenas, 2003, p. 21).

2.3.1. Memoria y formación de sujetos de derechos

Llegado este apartado, es preciso exponer que más allá de las relaciones éticas, morales y políticas, el ser humano está expuesto hoy a la degradación de su humanidad como consecuencia de un sistema económico que promueve la competencia desleal y el crecimiento económico por encima del bienestar colectivo. En el caso que nos compete, los estudiantes se ven inmersos en este perverso sistema individualista, sumado a los problemas sociales y psicológicos que exponen al niño a un abandono provocado por familias disfuncionales, problema ocasionado posiblemente por la falta de cohesión y/o por presiones que son ejercidas desde el mercado laboral¹⁴. El aspecto tecnológico también ha influido directamente en el desarrollo de su capacidad física, mental y social; además de eso, la relación de los seres humanos con el medio ambiente demuestra que se han tomado malas decisiones, básicamente porque todavía se reproduce un modelo que no es ambientalmente sostenible. Esta última situación es más que preocupante si se tiene en cuenta que la juventud sufre hoy en alto porcentaje de un mal llamado nadaísmo, perdiendo la motivación en la existencia propia y la de los demás.

Estas percepciones claramente no son arbitrarias, son más bien producto del diagnóstico que se expuso en páginas anteriores respecto al colegio que se constituye como el estudio de caso en esta investigación. Recordemos que en dicha institución se evidencia en los niños y niñas una falta de reconocimiento como seres sociales en tanto que son tratados como seres incompletos en la medida en que les hace falta algo para poder ejercer su autonomía, tener independencia y

¹⁴ El tema lo aborda de forma más detallada Chomsky (2.001) en su texto La (des)educación, quien explica la relación entre la inseguridad laboral y lo que los economistas llaman “la flexibilidad del mercado de trabajo” refiriéndose a las pocas garantías y bajos salarios que obtiene el grueso de la población y que en palabras del autor “Crea lo que se suele conocer como latchkey children, los 'niños con llave de casa', que están solos al volver de la escuela; y es un factor clave del creciente alcoholismo infantil, de la drogadicción infantil, de la violencia criminal de unos niños contra otros y tantas otras consecuencias obvias sobre la salud, la educación, la capacidad de participar en una sociedad democrática o incluso la supervivencia personal, además del ya referido descenso de los cocientes intelectuales y las pruebas de acceso a la universidad”.

poseer criterios propios. En la escuela, cada estudiante busca la aceptación, busca reconocimiento y en la mayoría de casos, busca atención y amor.

Es por eso que lo dicho por Rice (1997) sobre las etapas de la niñez cobra relevancia al interior de este trabajo. Este autor consideró que una de las etapas de desarrollo más importante se ubica en la niñez intermedia (entre 7 y 10 años) dado que allí es donde se afianza el autoconcepto, la apropiación de reglas, la toma de decisiones, la consciencia frente a logros y fracasos y un alto nivel de competitividad; además de ello, los niños son más propensos a relacionarse con mayor facilidad (aunque prefieran hacerlo con grupos del mismo sexo), son cooperativos, independientes, afectuosos, serviciales, se inclinan por actividades artísticas y manuales.

Por su parte, en este sentido el desarrollo moral empieza a tomar relevancia en vista de que el niño empieza a entender las consecuencias que tienen sus acciones y a relacionar “lo justo” con sus realidades y cotidianidad, en este proceso es indispensable la interacción y la posibilidad de participar en su contexto en calidad de actores sociales.

De acuerdo con estos planteamientos, la escuela, en tanto centro de socialización primario para el estudiante, tiene el deber de dejar de lado los autoritarismos, la enseñanza basada en la competencia, las relaciones de poder y la anulación del otro, para a final de cuentas proponer espacios para la práctica de los DDHH y el análisis de sentimientos y experiencias que reivindiquen la condición de seres humanos. En este sentido, en la formación como sujeto de derechos se debe contemplar la posibilidad que tiene todo individuo de reconocerse a sí mismo como portador de derechos, la necesidad que tiene de construir sus propios significados y de relacionar el ejercicio de los DDHH en su vida cotidiana, este proceso hace referencia

específicamente a la construcción de identidad social, concepto entendido tal y como se explica renglón seguido:

Los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. Memoria, identidad y sentido son una única cuestión, porque para los seres humanos, el sentido tiene que ver con la situación en el mundo, con la orientación en el espacio y en el tiempo, tiene que ver, por lo tanto, con la identidad, así como la memoria. (Mèlich, 2000, p. 33)

Con base a lo anterior se sostiene que la memoria fortalece el concepto de identidad porque quien recuerda, tras hacerlo evoca quién es, qué lo hace feliz, qué es lo que desea, trae a la realidad sus sentimientos, sus temores y sucesos vividos, momento que le permite a ese sujeto elaborar un conocimiento sobre las relaciones con el otro. De esta manera, en el ejercicio de memoria el estudiante valora su historia de vida y sus experiencias, expresa sentimientos y escucha las experiencias del otro, construye autodeterminación entendiendo que sus acciones tienen consecuencias en el otro, da significado a nociones sociales como amistad, autoridad, dependencia, edifica su proyecto y sentido de vida.

La memoria entonces se convierte en el recurso que permite asumir experiencias para la vida, que estimula el auto-reconocimiento, la validación de las nociones y concepciones, y la posibilidad de construir valores en conjunto, estas posibilidades permiten al estudiante destacar su rol en la comunidad, así identificarse como sujeto partícipe del entorno social, autorregularse, pero especialmente fortalecer su autoestima para que en un futuro cercano pueda afrontar entornos hostiles, conflictos y dilemas morales.

2.3.2. Memoria y consolidación de un Estado de derecho

Actualmente, en muy buena medida los problemas sociales se desprenden de la poca solidaridad que se tiene con el resto de los ciudadanos con los cuales se conforma una nación. Los Estados permanecen en una inestabilidad continua como consecuencia de la poca participación de los sujetos que los componen, por el sentimiento de injusticia en la ciudadanía y el consecuente desprestigio de la democracia. En ese sentido, estos valores, tan necesarios para lograr que una sociedad avance, no se pueden cultivar en el ciudadano de un momento a otro, es un proceso que implica un primer contacto con las instituciones y un reconocimiento del individuo como elemento fundante con capacidad de decisión, para a final de cuentas mejorar la convivencia, la participación en lo público y el compromiso ciudadano.

Empero, en párrafos anteriores se ha afirmado que el epicentro del proceso del cual se hace referencia debe ser la escuela, pues se le considera como la base para el desarrollo de las relaciones Estado-ciudadano, ciudadano-Estado, esto en la medida en que es la responsable de preparar a los estudiantes para asumir una ciudadanía responsable.

En principio, son varios los aspectos que ilustran ese acercamiento entre el estudiante y el orden social propuesto desde el Estado. Principalmente, se hace referencia a los problemas de acceso a los servicios públicos por parte de los estudiantes y la falta de garantías frente al ejercicio de derechos ya que el Estado no ha sido totalmente capaz de proporcionar los medios materiales para asegurarles la protección de ciertas libertades y goces básicos. Adicional a ello, existe insuficiencia en temas básicos de la educación como calidad y cobertura, por lo que algunos estudiantes expresaron una sensación ligada a la falta de atención del Estado en torno a problemas tanto estudiantiles como familiares. Un ejemplo de lo anterior es la calidad de vida de algunos estudiantes de bajos recursos que además de no acceder a servicios básicos, también son

estigmatizados dentro de la escuela tanto por sus propios compañeros como por algunos docentes. Entonces, ¿qué clase de derechos podrían respetarse en un contexto así?

Por otro lado, el Estado es el que determina las políticas públicas en aras de disminuir la inequidad y las brechas de pobreza, sin embargo, no puede garantizar que esos recursos lleguen a la población que en realidad lo requiera y necesita. Así que desde sus inicios como ciudadano, el estudiante sufre los peores flagelos de la democracia. Aparte de la corrupción y otros conflictos, el estudiante soporta las políticas laborales represivas que se imponen a sus padres y/o tutores, cuestión que se ve traducida en el sometimiento de sus vidas a condiciones laborales injustas que luego son difíciles de hacer valer frente a la justicia. Estos sentimientos de impotencia causados por la indiferencia del Estado propician la desigualdad, luego entonces, el niño no siente al Estado como protector sino más bien como un enemigo del cual debe protegerse.

En este sentido, esa EDH debe representar lo que ha sido la transición del Estado y de la democracia, y así mismo, de manera vinculante, debe reforzar las luchas y las relaciones de poder dentro de la institucionalidad, al respecto Jelin y Hershberg (1996) fortalecieron la concepción de ciudadanía como práctica conflictiva vinculada al poder que refleja las luchas sobre quiénes podrán definir, cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados. Este es el compromiso que el estudiante debe afianzar desde los grados menores como ejercicio pleno de ciudadanía.

Tras ser especificado el contexto de los estudiantes, es hora de centrarse en el aspecto relacionado directamente con el conflicto, ese que se encuentra inmerso ya dentro de la propia escuela objeto de estudio. Así, en primer lugar hay que reconocer que este colegio es sitio de encuentro entre hijos de guerrilleros, desplazados y paramilitares, todos ellos comparten en un mismo recinto a fin de luchar por crecer en un ambiente diferente al miedo, por lo que la escuela

también debe entenderse como espacio de acción política la cual debe, por tanto, fomentar el análisis crítico de las situaciones, a la par de infundir principios integradores y de alteridad; de ahí que el estudiante deba aprender a resolver los conflictos que le presenta su cotidianidad, orientados a disminuir acciones violentas y discriminatorias en todos los entornos como parte de esa acción política que toma lugar en los ámbitos educativos.

Sobre todo lo expuesto cabe resaltar que cada una de estas problemáticas se condensan en el eje institucional tanto del colegio Quiroga Alianza como del PLANEDH, pues la consolidación del Estado de derecho no solo debe referirse a esa construcción de democracia y ciudadanía, sino que también debe relacionarse con las instituciones a las que cada uno de estos sujetos pertenezca. El punto central está entonces en conseguir que todas las interacciones y acuerdos que se desprenden de todos los actores en la vida cotidiana permitan que el estudiante cuestione, revise, indague y adquiera nuevas significaciones sobre la relación entre familia, colegio, comunidad y Estado; esta cuestión solo es lograda en tanto el estudiante se sienta como parte integral y activa de un colectivo, y por ello, como agente participativo de la política, la ciudadanía y la democracia.

Para sintetizar, es precisamente la memoria lo que permite al ser humano analizar los acontecimientos del pasado y reconstruir, a partir de ellos, representaciones simbólicas que le permitan tomar decisiones a futuro. Así pues, es importante que el ciudadano pueda reconocerse, que las víctimas del conflicto puedan ser visibilizadas, y que los conflictos sociales que enfrentan los estudiantes puedan ser socializados a fin de construir un colectivo participativo, un nosotros que asuma el desarrollo del país como propio y vigilante del Estado.

2.3.3. Memoria y cultura de los derechos humanos

El último y tercer estadio propuesto habla de una cultura de DDHH. Se entiende a la “cultura” como proceso dinámico colectivo e incesante de producción de significado, que moldea y a la vez configura las relaciones sociales” (Universidad Santo Tomás, s.f., p. 2), esto significa que la educación en DDHH busca que en la cotidianidad de los ciudadanos y más explícitamente, en la cotidianidad de los estudiantes, se ejerza una práctica y defensa de los DDHH basado en la dignidad humana.

En efecto ese “doble juego en el que simultáneamente reconozco cuáles son las responsabilidades del otro hacia mí (y mis derechos) y aprendo cuáles son mis responsabilidades hacia el otro” (Jelin, 1996, p. 114) se consolida como un ejercicio elemental en una democracia institucionalizada, ello implica un desarrollo de la ciudadanía que desde las etapas iniciales va construyendo un nosotros, un colectivo, un sentimiento de deber, que en el fortalecimiento del sistema educativo se interiorizará como una responsabilidad a cumplir.

Este objetivo nos plantea dos dinámicas, la primera tiene que ver con la concepción que se tiene del otro, y la segunda se refiere al impacto que se genera a raíz de las experiencias de violación de DDHH en la realidad de los colombianos. Aquí, básicamente se puede afirmar que no existe un colectivo sin el otro, de hecho, el recuerdo y la construcción de los significados se construye a partir de la relación con los demás, esto invita a construir relaciones de cuidado consigo mismo y con el otro como legítimo, pero además exhorta a reconocer la vulnerabilidad y fragilidad humana, y a tener la postura ética de asumir participación en el sufrimiento del otro lejos de la indiferencia.



Figura 9. Tres dimensiones de la memoria

Fuente: elaboración propia

En últimas se sostiene que los estadios relacionados anteriormente son concluyentes frente al papel de la escuela en la superación de todas esas problemáticas y conflictos multifactoriales esbozados. Por lo que sigue, se deben pensar estrategias adecuadas que tengan en cuenta los contextos y las experiencias individuales, con aceptación el otro no como perdedor ni como contrincante, sino como ser humano con concepciones diferentes pero con derechos iguales. Por esta razón, se presenta la propuesta de intervención que a través de experiencias vivenciales permite reflexionar sobre estas temáticas, dar un sentido crítico y liberador a los recuerdos de los estudiantes, reconocer y visualizar historias de dolor y de violación de derechos en la escuela para una reivindicación real y pactos de no repetición desde la infancia.

Capítulo III. Una propuesta de intervención didáctica pedagógica: “Construyendo memoria haciendo paz”

3.1. Reflexiones y precisiones introductorias sobre la población participante en la intervención

El presente capítulo contiene la propuesta pedagógica “Construyendo memoria haciendo paz” que pretende desde un enfoque de articulación entre la EDH y la memoria aportar en la construcción y adaptación de la escuela a los retos del postconflicto, a través de recursos metodológicos y didácticos. Para tales propósitos se toman como elementos primordiales el momento histórico, las tensiones que experimentan el país y el contexto del estudiante. Más puntualmente, la propuesta se presenta como una posibilidad de vincular estas dos perspectivas en el grado tercero, con base en los aspectos normativos e institucionales del colegio Quiroga alianza, se proponen entonces competencias y talleres con los cuales se busca orientar y brindar recursos flexibles desde el aspecto metodológico y evaluativo a la EDH, de manera que se pueda fortalecer tanto una identidad en los estudiantes, como una cultura de derechos, además de contribuir a la creación de la ciudadanía al interior de la escuela.

Ahora bien, como dato práctico se comenta al lector que la intervención pedagógica que supuso la propuesta pedagógica “Construyendo memoria haciendo paz” se llevó a cabo con el grupo tercero de la jornada de la mañana con un total de 26 niños, quienes compartieron con la investigadora como directora de grupo durante el periodo de 2016 y 2017.

Después de consignar las anteriores aclaraciones es importante mencionar algunas de las características del contexto de tal población. Se inicia con su condición socioeconómica, a saber,

la mayoría de estudiantes viven en arriendo o comparten vivienda con un grupo familiar bastante numeroso lo que aumenta los conflictos entre familias. Generalmente, es solo una persona la que se hace cargo de varios menores pues los padres dedican poco tiempo al acompañamiento y orientación de los niños y niñas debido a sus cargas laborales. Estas condiciones implican, en algunos casos, la falta de atención médica en aspectos preventivos y en otros, causa la desnutrición, el abandono, el maltrato y/o necesidades educativas especiales carentes de diagnóstico y tratamiento. En este cuadro particular se encuentran tres estudiantes con coeficiente intelectual limítrofe y déficit de atención, dos estudiantes por diagnosticar y uno con retardo leve en el desarrollo.

En la parte cognitiva, los estudiantes presentaron dificultades en la lectoescritura, en el análisis y comprensión de textos, por lo que fue bastante complejo el proceso de abstracción de operaciones matemáticas, es decir, la solución de problemas en situaciones cotidianas. Esta deficiencia en las competencias lectoras afecta transversalmente el avance académico de los estudiantes, incluso su proceso de comunicación, pensamiento crítico y relaciones sociales, pues les cuesta hacer inferencias, expresar sus ideas y sentimientos, analizar sus contextos y realizar proceso metacognitivos sobre su comportamiento y acciones.

Por otro lado, se comenta que los estudiantes del grado tercero presentaron dificultades a nivel comportamental, inasistencias reiteradas sin justificación, incumplimientos en tareas y materiales, ausencia de rutinas en el consumo de refrigerio (escondían las frutas o las votaban a la basura); de igual manera, varios inconvenientes de convivencia durante los descansos y el ingreso a los salones, principalmente problemas de riñas, actitudes agresivas, impulsividad, conductas disruptivas, baja aceptación a la norma, incumplimiento de pactos sociales, falta de empatía, de alteridad y prácticas de crianza inadecuadas que sin lugar a dudas coinciden con las

historias de vida que marcan el contexto en el que viven, la efectividad de sus derechos en la cotidianidad, su desempeño en la sociedad y la promoción de una convivencia pacífica.

Durante el proceso de aplicación fueron involucrados 8 docentes que participaban en la enseñanza de todas las áreas básicas del grado, con el objetivo de mostrar la integralidad propia de los DDHH, independientemente del núcleo y/o especialidad de cada uno de ellos. Por su parte, es importante resaltar que dentro del marco del proyecto microetnográfico se conocieron sus percepciones fruto de las entrevistas y talleres realizados en el proceso de intervención, que sumados a las bases teóricas, permitieron nutrir la propuesta, retroalimentar actividades, premisas y conclusiones tras articular todo ello con la metacognición, la base de la pedagogía crítica, en los estudiantes, profesores e investigadora; con este procedimiento se logró analizar las relaciones sujeto-escuela-sociedad, el manejo de las emociones, la interiorización de valores, comprometiendo el ejercicio de la ciudadanía y las posibles soluciones en las problemáticas sociales al interior de la institución.

Desde este mismo enfoque se dio prioridad al momento histórico por el cual atraviesa el país así como a las situaciones vividas dentro y fuera de la escuela, cuestiones que claramente no se pueden alejar del marco educativo en vista de que la interpretación y construcción de la historia vinculada con tales contextos brinda pertinencia e importancia al trabajo en el aula, trabajo que necesariamente debe enfocarse en prácticas sociales correctas que permitan a los estudiantes liberar sus miedos, lidiar con sus frustraciones, con sus situaciones de violencia o de discriminación y analizar los desafíos de la sociedad para la consecución de un futuro común.

Con base a lo anterior, se considera oportuno mencionar algunos apartes relevantes de las entrevistas semiestructuradas realizadas, pues estas demuestran cómo las situaciones de vida que afrontan los estudiantes incidían directamente en su forma de actuar, pensar e interrelacionarse.

Es así como se trae a colación el caso de “Juan José” (sobrenombre puesto con fines investigativos), quien en ese entonces tenía 9 años y vivía con su hermana mayor y su pareja (quien es expendedor de drogas en el centro de la ciudad) puesto que sus padres fallecieron. Los recuerdos atesorados del niño con su familia mostraron la falta que le hacía sentirse protegido; él desconocía el derecho a tener una familia que le brindara seguridad. Para mayor claridad sobre el testimonio que se presenta, se aclara que son citados solo dos temas, el primero de ellos está relacionado con la razón que hubo para ser entregado al bienestar familiar, mientras que el segundo se refiere a la muerte de su madre.

Primer tema de entrevista:

- Juan José: [...] y ahí comenzamos a vivir y mi mamá se estaba emborrachando mucho, y como un día me dejó donde el novio y el novio me entregó al bienestar familiar.
- Investigadora: ¿Cuántos años tenías?
- Juan José: Siete, ocho.

Segundo tema de entrevista:

- Juan José: Y ahí entonces mataron a mi mamá.
- Investigadora: ¿Cómo?
- Juan José: Sí, la tiraron de un cuarto piso.
- Investigadora: ¿Por qué?
- Juan José: Es que creo que el novio estaba borracho.
- Investigadora: ¿Y tú conocías a ese señor?
- Juan José: Sí.
- Investigadora: ¿Cómo se llama?
- Juan José: Guillermo también, tenía un hijo.
- Investigadora: ¿Y el señor se fue a la cárcel por eso o no?

- Juan José: No.
- Juan José: Y como a los dos meses a mi primo lo mataron.
- Investigadora: ¿Vivía con ustedes?, ¿tú lo conocías o algo?
- Juan José: Sí.
- Investigadora: ¿La ibas bien con él?
- Juan José: Sí.
- Investigadora: ¿Cómo se llama tu primo?
- Juan José: Jeffer.
- Juan José: Sí, lo mataron de una puñalada aquí.
- Investigadora: ¿En dónde?
- Juan José: Es que estaba en una fiesta y disque fue a comprar un trago y él no toma, y salió con una amiga y aparecieron unos manes ahí a robarlo, y mi primo no se dejó y le metieron una puñalada.
- Investigadora: ¿Y cuantos años tenía tu primo?
- Juan José: 15, 17, estaba jugando fútbol.

Después de leído lo anterior es claro que el grupo familiar de Juan José había sufrido varias pérdidas, incluso su hermano mayor también murió de una enfermedad dolorosa según comentó el niño. Al respecto, no cabe duda de que en aquella edad es difícil enfrentar tantas adversidades. El niño, sin ser desplazado ni vivir los duelos de la guerra, se encuentra en una zona de bastante conflicto pues su duelo ha sido tan cruel como aquel dado en el campo de batalla. Este pequeño intentó cumplir con tareas y actividades asignadas aunque en ocasiones se comportó de manera violenta y agredía a los compañeros, más aun cuando otros niños se burlaban de su aspecto, incluso de su olor y falta de aseo, la razón de ese desaseo es que nadie estaba pendiente de su

alimentación, de su presentación personal o de inculcarle hábitos de aseo; además, dijo el menor, en el cuarto donde él vivía había bastante humedad, por lo que se explicaba el particular olor en su ropa.

En ese sentido, haber escuchado a este niño le dio la oportunidad de describir sus sentimientos de modo que pudo expresar la falta que le hacen sus padres, eso representó el único ejercicio de derechos que él puede realizar. Es un niño vulnerable que ni siquiera tiene juguetes por lo que según comentó juega con los dedos; así mismo manifestó su deseo de ser policía. Es por todas estas circunstancias que el colegio, aunque el Estado no le ha brindado justicia ni protección, intenta brindarle un lugar seguro que traiga consigo una oportunidad de cambio. Así como este, son varios los casos que expresan un alto grado de vulnerabilidad en los niños, esa cuestión hace que ellos se sientan como “un estorbo” para sus familias y se consideren los causantes de las discusiones y los problemas que en estas se viven. Tales afirmaciones se basan en el resultado de los talleres que componen la propuesta aquí planteada, espacio en donde era frecuente escuchar cuestionamientos de reproche hacía sí mismos, u opiniones como ¿por qué nací? ¿Fue culpa mía? ¿Estarían mejor sin mí?

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?

mi mamá y mi papá o un plegado
por mi culpa cuando yo nací

Figura 10. Pregunta 11 de la encuesta para estudiantes

Fuente: elaboración propia

Llegado este punto, cabe señalar que los docentes enfrentan este tipo de situaciones con frecuencia porque son más comunes de lo que se piensa. De ahí que la EDH tanto dentro de la escuela como fuera de ella se constituye como una tarea titánica, tal y como lo declaró Santiago Sierra, docente del área de primaria, quien en una entrevista el día 10 de mayo de 2017, frente a la dificultad que significa educar en valores y derechos a los estudiantes comentó:

Pues es que los derechos hablan, digamos, del valor de la individualidad, de la diferencia, de respetar lo que es el otro. Los estudiantes tienen muchos problemas en ese sentido, pero es que es como un círculo vicioso. Por lo menos en primaria, es un reflejo de lo que está en su entorno, ya sea familia, amigos, sea comunidad del barrio, los mismos compañeros del colegio, ellos son como reflejitos que hay alrededor de ellos. Entonces ellos lo que muestran acá es lo que están viviendo en diferentes partes de su vida y ellos no viven los derechos como están planteados, ellos no alcanzan a vivenciar mucho de eso porque cuando tienen alguna dificultad o alguna diferencia de pensamiento con respecto a otro, entonces ellos lo convierten en el enemigo, al otro día pueden volver a ser los mejores amigos, y nuevamente al otro día pueden volver a ser los peores enemigos, en alguna dificultad o algún mal entendido lo pueden agrandar y uno también ve eso en los adultos, en las familias, como que ellos muestran que esa parte de los derechos humanos, no se trabaja como debería trabajarse, ni en la familia, ni en el colegio, ni en la sociedad. (Sierra, 2017, comunicación personal)

Retomando el tema, no cabe duda que todos los casos que rodean a estos niños son conmovedores; unas de las situaciones más comunes es el abandono de padres y la responsabilidad delegada particularmente a la madre y/o abuelos, de allí se desencadena que los pequeños asuman tareas que no corresponden a su edad. Bajo esta línea de ideas, se entiende que

los niños identifiquen a la figura paterna como irresponsable pues el niño no siente afecto proveniente de ella e incluso considera que no es merecedor de ese amor. Así las cosas, es claro que a la falta de oportunidades estatales para la resolución de los conflictos presentes en la vida cotidiana de estos niños, se suma el hecho de que esas realidades que viven los aflige, mata sus sueños y sus esperanzas, esto es una constante hasta el día en que pueden tomar sus propias decisiones, y que en muchos casos continúa siendo un círculo de miseria. Esto es lo que desafortunadamente reciben diariamente.

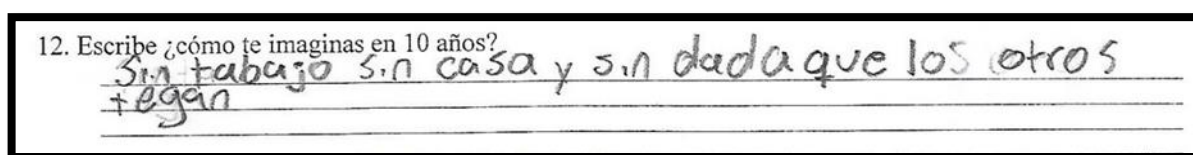


Figura 11. Pregunta 12 de la encuesta para estudiantes

Fuente: elaboración propia

Expuesta tal situación se hace necesario resaltar que a pesar del aumento en las problemáticas y del conocimiento que tienen de ellas todos los actores de la sociedad (la escuela, el Estado y la familia), las políticas educativas siguen enfocándose en el alcance de logros, competencias para el trabajo y resultados estandarizados que desconocen los rostros, los llantos y sobre todo las dificultades de los estudiantes, así lo indicaron las profesoras Yanneth Guzmán y Luz Marina Pineda, docentes de primaria, quienes al reflexionar sobre el tema aseguraron:

Estamos es habituados a manejar las disciplinas, entonces cada uno de los docentes se enfoca más en cumplir con un currículum que está ahí, con unos planes de estudio, en lo que aprendieron en la universidad, lo que aprendieron en los pregrados, en las maestrías y se dedican a manejar más la parte disciplinaria, conceptual, pero no utilizan esa otra realidad, ese otro saber previo, esa otra información histórica o de memoria individual

[...] Si uno pudiera hacer relación de los conceptos con lo que es su pasado, su presente, sus condiciones, su contexto, tendría más valor. (Pineda, 2017, comunicación personal)

Problema grande que aquí no hay libertades. Aquí se habla de libertad de opinión, libertad de prensa, que somos libres para todo, pero no es cierto, incluso a nivel de trabajo en la institución, si uno habla de ciertas cosas, se corre el riesgo de que lo tilden de revolucionario, o quién sabe qué, Entonces a este nivel no se siente uno con la confianza y la seguridad para tratar temas con los niños porque los papas lo interpretan de otra forma, entonces siempre uno tiene que andar con pies de plomo diciendo las cosas, ayudándole a los niños como a interpretar, a que piensen un poco más allá, pero no se siente uno en plena libertad para hacerlo. Entonces... aparte de eso, los PEI no abren un espacio propiamente para escuchar a los estudiantes, para reflexionar, entonces es lo que uno escasamente pueda hacer dentro de su horario que tiene con ellos. Sí, los maestros estamos acallados, nosotros no podemos expresarnos tan libremente. (Guzman, 2017, comunicación personal)

Estas declaraciones no hacen otra cosa que visibilizar el silenciamiento y omisión sistemática de estas historias y sentimientos. No obstante, el propósito central aquí es iniciar un proceso gradual de cambio que permita a los docentes con la labor pedagógica generar en los estudiantes a través del análisis de sus propia historia pasar la página, sanar heridas, entender y respetar al otro en su dolor a fin de incrementar la ayuda, la comprensión y la solidaridad mutuas, principios fundamentales en la creación de una cultura de memoria histórica en el país. Así pues, para reconocer la incidencia de la memoria histórica en la escuela es importante traer a colación algunas percepciones que tienen los docentes respecto al concepto:

Conocer lo que ha vivido, el pasado del ser humano como especie, pero más allá de conocer, es comprender, comprender lo que sucedió, para mí la memoria histórica está en comprender causas, de comprender las consecuencias que estamos viviendo ahorita con lo que sucedió antes, por qué sucedió eso, incluso poder proyectar para no repetir.

Memoria histórica es algo más que tiene que ver con comprender el pasado para poder proyectar el futuro. Cuando en algún momento el ser humano llega a comprender qué es lo que ha vivido y se da cuenta de que hay que manejar una serie de principios humanos para que no se sigan cometiendo los mismos errores que en el pasado, entonces puede ser que esa memoria histórica sea la causa de estipular unos principios de los derechos humanos. (Sierra, 2017, comunicación personal)

La memoria histórica es clave para que una persona se ubique en donde está para que se sienta, para que se reconozca ella misma formando parte de un conglomerado, de una sociedad, de un grupo. Para que se reconozca como parte activa, como que recibe y tiene que dar también, para que los problemas de sus comunidades, de su sociedad se superen y no se vuelvan a repetir los fracasos y los errores de antes. Si nosotros tuviéramos verdadera memoria histórica conociéramos nuestra historia, no se volverían a repetir todos los errores que se han cometido a nivel político, económico, todo, o sea nuestros niños están creciendo sin raíces históricas porque en los colegios se ha quitado la carga de las ciencias sociales, historia, ya muy poco se enseña, entonces, no es la historia de los grandes héroes, no, es esa historia, es la historia del pueblo, de la lucha de la gente, de cómo han conseguido sus cosas, pero no tienen nada de eso, entonces estos niños están creciendo sin raíces, se las lleva el viento facilito, entonces es eso, la memoria histórica es parte del ser, debe ser un derecho que tiene cada uno de tenerla, de saber de su historia, se

lo estamos negando a los muchachos, a los niños también. (Pineda, 2017, comunicación personal)

A partir de lo anterior se puede concluir que al caso de Juan José se suman muchas historias de vida que de igual modo afrontan la violencia, historias de quienes viven condiciones sociales adversas al interior de su familia, y por otro lado, que la actuación del profesor es casi utópica en el aula en la medida en que ante este panorama intenta mostrar otros caminos, otros ideales a sus estudiantes. Es de esta forma que la vinculación de la memoria individual y colectiva en la educación genera nuevas concepciones, actitudes, motivaciones y prácticas pedagógicas sobre la EDH en estudiantes y profesores, motivos por lo que se convierten en un componente indispensable para la superación del conflicto y la construcción de nuevas ciudadanías.

3.2. Formulación general de la propuesta

Para empezar conviene reiterar que desde la propuesta desarrollada se busca que la EDH en articulación con la memoria histórica permita a los estudiantes de grado tercero del colegio Quiroga Alianza fortalecer sus procesos de empoderamiento y análisis crítico del contexto a partir de una lectura crítica de los dilemas morales reales y de la relación estudiante-profesor. Bajo estos criterios, se busca de manera definitiva que desde estas prácticas emancipadoras los estudiantes puedan desarrollar una postura ético-política frente al otro y frente a la sociedad con el propósito de contribuir eficazmente en la transformación social que requiere el país. Por consiguiente, ha de quedar claro que el objetivo principal de este proceso de intervención es fortalecer la EDH en los estudiantes de grado tercero de la institución educativa distrital Quiroga Alianza luego de reconocer a la memoria como elemento fundamental en la comprensión del pasado y en la construcción de futuro, de modo que permita avances en la formación de sujetos

de derecho en la consolidación de un Estado Social de Derecho y en la formación de una cultura de DDHH.

Ahora que ha sido aclarado lo anterior, es oportuno mencionar que tal objetivo está encaminado a materializar la adquisición de competencias transformadoras y humanistas que posibiliten el desarrollo educativo integral en los estudiantes. Desde la postura aquí defendida se asumen estas competencias así:

Una habilidad humana, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico que la tiene como su meta. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente también implica tener la capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta. (Villarini, 1996 como se citó en Zubiría, 2013, p. 162, palabras en negrita propias del autor)

En consideración a lo anterior es preciso hacer referencia a la matriz que condensa la formulación de las competencias en cuanto a memoria y DDHH dispuestas en cada componente y los desempeños dirigidos a los estudiantes de la población objetivo, sobre los cuales se fundamenta la propuesta de intervención pedagógica que hace énfasis en los procesos cognitivos, prácticos y actitudinales enmarcados en los contextos de la institución.

Tabla 6. *Matriz orientadora de la propuesta pedagógica*

CONTENIDO ⇒			
	Cognitivo	Procedimental	Actitudinal
COMPONENTE ⇓			
Memoria y formación de un sujeto de derecho	Identifica experiencias y sentimientos	Realiza acciones que demuestran arrepentimiento	Valora hechos y situaciones que lo han lastimado.
Memoria y consolidación de un Estado Social de Derecho	Conoce diferentes historias de vida en el entorno e identifica situaciones de injusticia y de dolor.	Desarrolla acciones buscando el bienestar de los otros	Se acepta como parte de un grupo social
Memoria y cultura de los DDHH	Comprende que existen diferentes puntos de vista para solucionar los conflictos	Desarrolla acciones de escucha y diálogo frente a diversas situaciones problemáticas	Opta por buscar acciones o acuerdos mínimos que conserven un ambiente armónico

Fuente: elaboración propia

Frente a las cuestiones metodológicas se aclara que el desarrollo de la propuesta de intervención se hizo por medio de los talleres con cuya realización se pretendía potenciar el intercambio, la participación y la socialización de saberes, actitudes y sentimientos, con objeto de que los estudiantes puedan elaborar sus constructos sociales desde una retroalimentación mutua. Los talleres incluyeron una o varias sesiones sujetas a las dinámicas de los estudiantes y del profesor, de la exposición de productos y de la ejecución de cada fase. Al respecto es conveniente especificar que los talleres se desarrollaron mediante unas fases que sin ser camisa de fuerza permitieron alcanzar un producto concreto, estas fueron:

1. **Fase motivacional:** Permitió despertar el interés, compromiso y desempeño de la actividad. Para ello, se identificaron y se relacionaron a los participantes como conjunto, más adelante, se plantearon los objetivos, las metas y en general la estructura del taller.

2. **Fase de desarrollo:** Se expuso el dilema propiciador, se recogieron las posturas y se dieron ejemplos para que los estudiantes socializaran sus conocimientos previos sobre el tema. Finalmente se realizó el taller a partir de estrategias didácticas como el juego de roles, el debate, la lectura, la escritura y los procesos de investigación, así como la formulación de preguntas, la observación, la descripción y la creatividad.
3. **Fase de cierre:** Se presentaron las reflexiones y conclusiones del taller y se realizó una bitácora de memoria colectiva o auto cuestionamiento de posturas y acuerdos de los estudiantes frente al dilema moral planteado, se hizo una evaluación de actitud, emotividad, interés, trabajo cooperativo y habilidades de diálogo desde la autodeterminación del estudiante.

En este orden de ideas, ha quedado expuesto cómo las dinámicas en la aplicación de los talleres favorecieron el diálogo, la participación, el respeto y la capacidad de escucha. A continuación serán socializadas con más precisión las condiciones en las que fue realizado cada taller, sus características y minucias metodológicas, además de socializar algunas conclusiones preliminares que arrojó el desarrollo de cada uno de ellos. Tal ejercicio se hará no sin antes aclarar que dentro del ejercicio de intervención fue determinante la actitud y el rol que debía cumplir el maestro en el manejo de las temáticas, en la planeación y la organización pedagógica. El docente o dinamizador debe tener un dominio del tema y contenidos, aceptación respetuosa de diferentes puntos de vista, debe asumir posturas críticas en temas políticos, económicos y sociales demostrando coherencia entre la actitud y las actuaciones; debe mostrar al estudiante que puede cambiar o variar su punto de vista, hasta poner sus valores personales en tela de juicio.

En concordancia con lo anterior, el profesor está obligado a fortalecer su capacidad de escucha, de tolerancia, de mediación y tener una habilidad oral adecuada (voz, tono, dicción,

etcétera), así como a esforzarse por manejar un lenguaje apropiado que permita un clima de confianza en la participación, que le permita en últimas vincular la realidad de los estudiantes a las actividades, a fin de realizar un seguimiento y evaluación formativa frente a las premisas y la participación de los asistentes. De manera enfática, y como ejercicio propio de la EDH, el docente debe manejar las relaciones de poder dentro de un clima de igualdad. Es importante en este tipo de dinámicas que el asistente, en este caso fueron los estudiantes de grado tercero, sientan confianza al relatar sus propias historias de vida, relacionar sus opiniones y construir sus conceptos y bases morales. Ahora sí expongamos aquello que tiene que ver con los talleres propiamente dichos.

3.3. Talleres

Tabla 7. “*Soy leyenda*”

TALLER 1 "SOY LEYENDA"	
Objetivo	Reconstruir y reconocer experiencias y vivencias a partir del conocimiento autobiográfico, la memoria de su historia personal.
Descripción	A través de un ejercicio crítico de organización del tiempo, con el método línea de tiempo, se analizaron los diferentes momentos de la vida de los estudiantes y construcción de identidad.
Preguntas dinamizadoras	¿Quién soy yo? ¿Qué me hace único? ¿Me reconozco? ¿Cuál es mi proyecto de vida?
Materiales	Fotografías, dibujos, papel de colores, imágenes, fichas 4, 5, 6, 7

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. “*Quiénes son*”

TALLER 2 "QUIENES SON"	
Objetivo	Analizar y reconstruir aspectos de las historias de vida de su grupo familiar, comportamientos, problemáticas sociales y económicas, y proponer soluciones a esas situaciones.
Descripción	Se realizaron actividades previas como analizar una foto del grupo familiar, realizar preguntas como por ejemplo: ¿Están

Preguntas dinamizadoras	felices?, ¿qué pasó ese día? Se indagó sobre lo aprendido en casa como valores, reglas en la familia, actividades que se realizaban, se propusieron algunas actividades para realizar en familia. En sesiones posteriores se realizó una entrevista a mamá o papá sobre su niñez sobre cuáles eran sus expectativas, un recuerdo feliz de su infancia; y por último, se realizó la escritura de una pequeña carta comentando que les desagradaba de los integrantes de su familia y posibles soluciones ante eso. ¿Cuáles eran tus sentimientos hacia la conducta de tus padres antes de leer su historia? Ahora que escuchaste la historia de tus padres, ¿cómo te sientes respecto a ellos? ¿Cuántas versiones hay de un conflicto? ¿Cuentan todas las personas implicadas la misma versión? Se deben tener en cuenta las posibles versiones o sentimientos de los involucrados en los conflictos. Respecto a las situaciones familiares que te molestan, ¿puedes comprender por qué suceden y sugerir o proponer algunas soluciones que beneficien a toda la familia?
Materiales	Fichas 8, 9, 10, lectura del cuento “Un lobo no tan feroz”, creación del texto "Carta a mis padres".

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. *¿Conoces a Ana Frank?*

TALLER 3 "¿CONOCES A ANA FRANK?"	
Objetivo	Ubicar características diferentes del entorno, religión, origen, condiciones sociales, analizar aspectos económicos y sociales de diferentes momentos históricos, reflexionar sobre términos como justicia, derechos, guerra, libertad, discriminación, reconocer los hechos de injusticia y perversidad de la guerra y la violencia, mostrar sentimientos frente al dolor del otro de solidaridad y acompañamiento.
Descripción	Se leyeron varios fragmentos del texto “El diario de Ana Frank”, se analizaron situaciones y condiciones particulares del momento histórico, se realizó una batería de preguntas construidas en grupo, se vio un video con referencia a la vida de Ana Frank, se reflexionó sobre la batería de preguntas, y se identificaron los conflictos de la época y la relación con la actualidad, se indagó si actualmente existían personas que sufrieran esta clase de violaciones, se propuso el tema de los secuestrados y los estudiantes determinaron las violaciones de derechos presentes en esa situación. Se realizaron varias sesiones de mesa redonda con exposición de temáticas como discriminación, guerra, derechos, se visualizaron situaciones o historias de vida que sufrieran situaciones similares.

Preguntas dinamizadoras	¿En qué país vivía Ana Frank? ¿Cuál era la situación de Ana en casa? ¿Qué sentimientos crees que asumió Ana? ¿Qué elementos tecnológicos tenemos que no tenía Ana en su cautiverio? ¿Por qué tuvieron que esconderse? ¿Está bien sentir miedo? ¿Qué significaba ser judío o alemán en esa época? A partir del análisis de esta experiencia se definieron los términos guerra, discriminación, derechos. ¿Has experimentado situaciones similares, crees que puedes ejercer tus derechos?
Materiales	Fichas 12 y 13, video beam, lecturas “Diario de Ana Frank”, video de la película de Ana Frank, noticias, cartulina y mesa redonda.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. “*Mi tesoro*”

TALLER 4 “MI TESORO”	
Objetivo	Reconocer sentimientos y emociones propias y en los demás, entender que sus actos afectan positiva o negativamente a las personas que lo rodean.
Descripción	Inicialmente se realizó una entrevista a un compañero, preguntando aspectos como fecha de cumpleaños, actividades que le gusta hacer, comida favorita, sueños y expectativas, su ropa, un momento feliz, un recuerdo, qué situaciones lo ponen triste, cada estudiante realizó una descripción textual de la información recolectada, en una sesión posterior se realizó el intercambio de un juguete favorito u objeto de valor sentimental, se realizaron exposiciones sobre los resultados de la investigación.
Preguntas dinamizadoras	En este ejercicio se buscó que el estudiante se cuestionara sobre la historia de vida del otro, de su compañero, de su amigo, se buscó que reflexionara sobre las condiciones sociales y económicas en las que el otro vivía, sus miedos, sus sueños, sus sentimientos y al mismo tiempo realizara una retrospectiva sobre su propia historia (el otro siente igual que yo, ama, su familia tiene sueños y esperanzas en él, es necesario respetarlo) se hizo una construcción colectiva de términos como dignidad, alteridad, solidaridad y la reflexión sobre el papel del otro en la vida de cada uno y la necesidad de un nosotros.
Materiales	Entrevistas, juguete u objeto favorito, composición textual, cartelera.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. “*Mi colegio*”

TALLER 5 “MI COLEGIO”

Objetivo	Comprender que las entidades y el Estado también tienen una historia y que la participación y compromiso social son indispensables en el cumplimiento o incumplimiento de las funciones en las organizaciones sociales.
Descripción	Inicialmente se realizó una bitácora sobre la institución Quiroga Alianza. ¿Qué conocen mis abuelos y familiares de la institución? Se relacionaron los cambios y situaciones que han marcado la historia del colegio, los niños reflexionaron sobre las estructuras de poder de diferentes organizaciones sociales incluyendo la familia y el Estado, por último, hicieron un acto de despedida a la sede Gabriela Mistral en el que expresaron sus sentimientos sobre la demora en la construcción y la incidencia de la corrupción en estos hechos.
Preguntas dinamizadoras	Se analizó el documento donde se cuestiona sobre causas y consecuencias, se hizo un análisis del término corrupción ¿Qué se hace para prevenirlo? Se reflexionó sobre conceptos como administración, derechos sociales económicos, ¿cómo se manifiesta la corrupción en la cotidianidad? ¿Nos hemos acostumbrado a la corrupción? ¿Por qué ocurre esto? ¿Puede revertirse esta situación? ¿Cuáles son las consecuencias que tiene la corrupción para el desarrollo del país y del mundo?
Materiales	Lectura, cartulina, video beam, video sobre organización del Estado.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. “Vivir en paz”

TALLER 6 “VIVIR EN PAZ”	
Objetivo	Reflexionar sobre la realidad del conflicto en Colombia, sobre las causas de la guerra, actores y consecuencias en la cotidianidad del país, los derechos y la solución de conflictos.
Descripción	Inicialmente se observó la película y cada niño debía realizar un escrito que indicara los sentimientos que generó la situación de los protagonistas, se reflexionó sobre qué debería hacer la sociedad, el Estado, a quién beneficia la guerra, se realizó un debate sobre la participación de los niños en la guerra, se leyó la historia de vida de un niño en la guerrilla, se realizó un ejercicio de entrevista a personas cercanas afectadas por el conflicto, desplazados, militares, policías, desmovilizados, se relacionaron las historias en plenaria. Finalmente, se realizó un ejercicio de reflexión frente a la violencia en las ciudades y a nivel familiar, como un mecanismo alternativo en la solución de conflictos, actitudes de reparación y no repetición.
Preguntas dinamizadoras	El estudiante debía cuestionarse sobre los actores de la guerra, sensibilizarse frente a las consecuencias de la violencia en el país y en la vida cotidiana, de allí que se planteó esta pregunta:

Materiales	¿Por qué es importante resolver los conflictos de manera pacífica? Y se les explicó que cada una de las partes tiene algo de razón, se trabajaron con conceptos como diálogo, mediación, normas, derechos para proponer soluciones. Película “Los colores de la montaña”, entrevistas, videobeam (Revista Semana, 2015).
-------------------	--

Fuente: elaboración propia.

3.4. Análisis de Resultados

Tal y como corresponde en esta parte del trabajo aquí descrito, son presentadas algunas interpretaciones y aplicaciones de los seis talleres formulados en la propuesta de intervención, los cuales se diseñaron para desarrollar competencias y objetivos de manera transversal con base en las tres categorías propuestas en la fundamentación teórica abordada en el segundo capítulo: (1) memoria y formación de sujetos, (2) memoria y consolidación del Estado Social de Derecho y (3) memoria y cultura de DDHH. De esta manera se anotaron los casos y apreciaciones más relevantes resultantes de los estudiantes y de la observación en el proceso de investigación. A continuación, serán vistas con más profundidad cada una de las líneas temáticas a fin de visibilizar con más precisión el tratamiento que se hizo a las mismas.

3.4.1. Desde la memoria y formación de sujetos de derecho

En efecto se evidenciaron grandes saberes pre-construidos frente a los DDHH porque los estudiantes sí miraban críticamente su entorno, sin embargo, les costaba expresar sus sentimientos y emociones, esto dado que en su gran mayoría se enfrentan a ambientes familiares hostiles que les impiden el verdadero ejercicio de sus derechos. Por otra parte, la formación de los sujetos de derecho en los estudiantes tiene una relación directa con el autoestima y la consolidación de su espacio dentro de las estructuras sociales en las que se desenvuelven, y que

en el transcurso de las actividades, se perfilaron como entornos que obstaculizan su empoderamiento.

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?

mi mamá me trata mal me regaña y me grita y me hace sentir mal y no me gusta y me hace llorar mi mamá le pega a mi mamá porque se ba a beber.

Figura 12. Sofía de 8 años

Fuente: toma propia

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?

a mi me regañan mucho sin yo hacerles nada todo por culpa de mi hermano y mi papá y mi todos me regañan mucho y yo no vivo en paz porque yo soy llena de problemas en mi casa todos se pelean pero yo si alegre

Figura 13. Andrés de 9 años

Fuente: toma propia

En el análisis de sus propias líneas de tiempo los estudiantes reconocieron momentos felices así como el dolor que ha marcado su vida. De la misma manera, analizaron prácticas de crianza inadecuadas que se convierten en una constante agresión para los menores porque impiden su desarrollo personal y social, y marcan así sus recuerdos, su presente y su futuro.

1. Leer con atención cada enunciado, Conteste con la mayor sinceridad posible, según lo que sientas y no lo que crees que debe ser o lo que creen otras personas que debe ser.

	Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
11. Resulto desagradable a los demás			X	
13. Me siento el ser menos importante del mundo				X
16. Todo me sale mal			X	
23. Puedo hablar abiertamente de mis sentimientos	X			

Figura 14. Juan José de 9 años

Fuente: toma propia

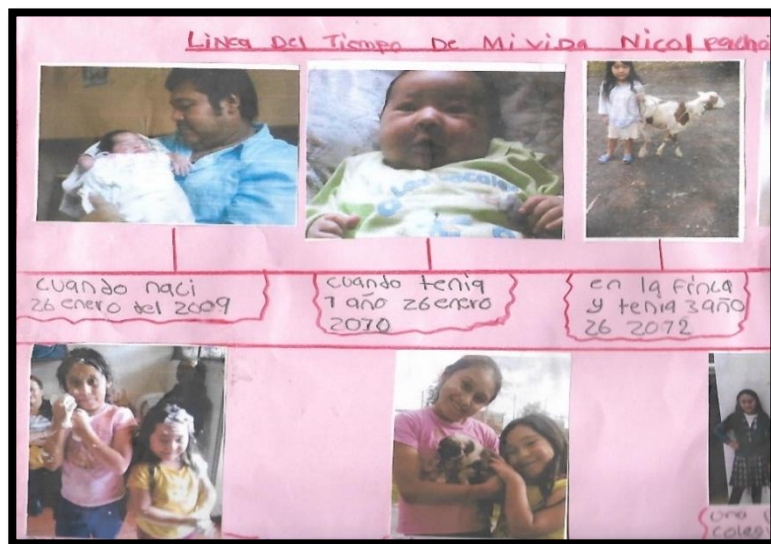


Figura 15. Estefanía de 9 años

Fuente: toma propia

En este sentido, también se pueden mencionar otros aportes de los talleres como la comprensión de la conductas de los padres o la reflexión frente a los sentimientos que generan el abandono, el maltrato y los actos de perdón frente a las agresiones sufridas en sus entornos cercanos, estas situaciones permitieron a los niños y niñas en un principio desahogarse, y en segunda instancia, ponerse en los zapatos del otro, de allí, reconocer los errores cometidos para

así como entender por qué la falta de valores y de responsabilidad afectan todo el entorno familiar.

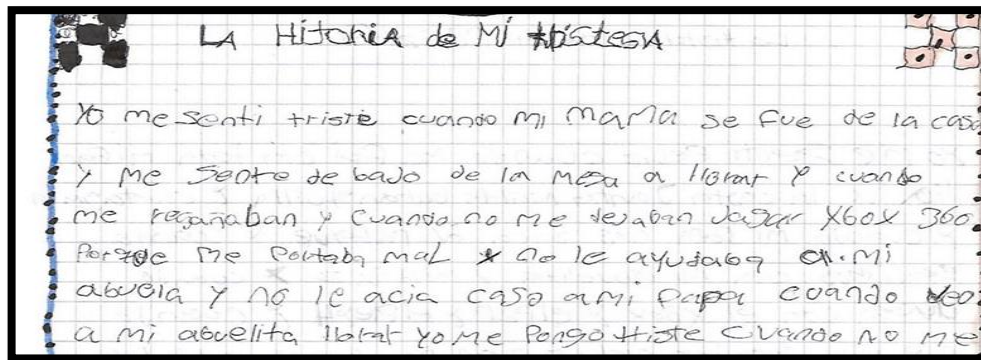


Figura 16. Camilo de 10 años

Fuente: toma propia

Es posible afirmar que las experiencias vividas en los talleres fueron bastante enriquecedoras; durante su transcurso, los estudiantes permanecieron a la expectativa y tomaban cada una de las sesiones con agrado; en el momento de la entrevista a los padres sobre cómo se conocieron, se enfrentaron a procesos de remembranza, sentimientos y valores en común que los unían como familia. Varios de ellos representaron estas sensaciones con dibujos y fotografías, fue importante reconocer la importancia de sus familiares, y además los sentimientos de alegría y amor que generaron en cada uno de ellos, los buenos recuerdos que se materializaron con estas actividades.



Figura 17. Mariana de 9 años

Fuente: toma propia



Figura 18. Sofía de 10 años

Fuente: toma propia

Una vez visto todo lo anterior, se hace evidente que los niños analizaron la importancia de la familia en el ejercicio de derechos, situaciones en las que los menores son desprotegidos.

Asimismo, al observar noticias sobre la mortalidad infantil, al conocer casos como el de Ana

Frank y situaciones extremas en la guerra, los estudiantes manifestaron criterios diferentes en torno a las posibles soluciones a estas problemáticas y expresaron sentimientos de acompañamiento y solidaridad frente a tales situaciones. Desde la parte cognitiva se resaltó el avance que tuvieron en lo que respecta a la relación entre el conocimiento de DDHH y la realidad; de esta manera, los estudiantes manejaron conceptos como conexidad y bloque de constitucionalidad desde la propia práctica. Igualmente, desde el aspecto pedagógico se logró brindar un espacio afectivo, reparador, gratificante y convocante en el que el estudiante pudo de manera flexible construir su identidad, y de este modo, analizar y estructurar su desarrollo personal junto con su proyecto de vida.

3.4.2. Memoria y Estado Social de Derecho

En esta categoría, un poco más abstracta para el conocimiento de los estudiantes, se logran concretar este tipo de apreciaciones, a saber: “El presidente debe estar más pendiente de los colombianos, niños sin padres o que no cuentan con recursos”. Además, se relacionaron aspectos como la economía y el desempleo en su desarrollo familiar, educativo y comunitario.

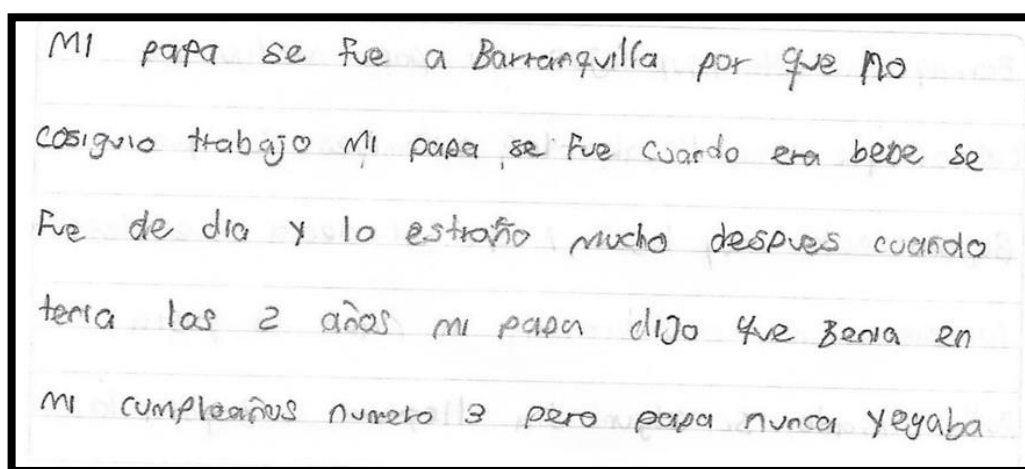


Figura 19. Andrés de 9 años

Fuente: toma propia

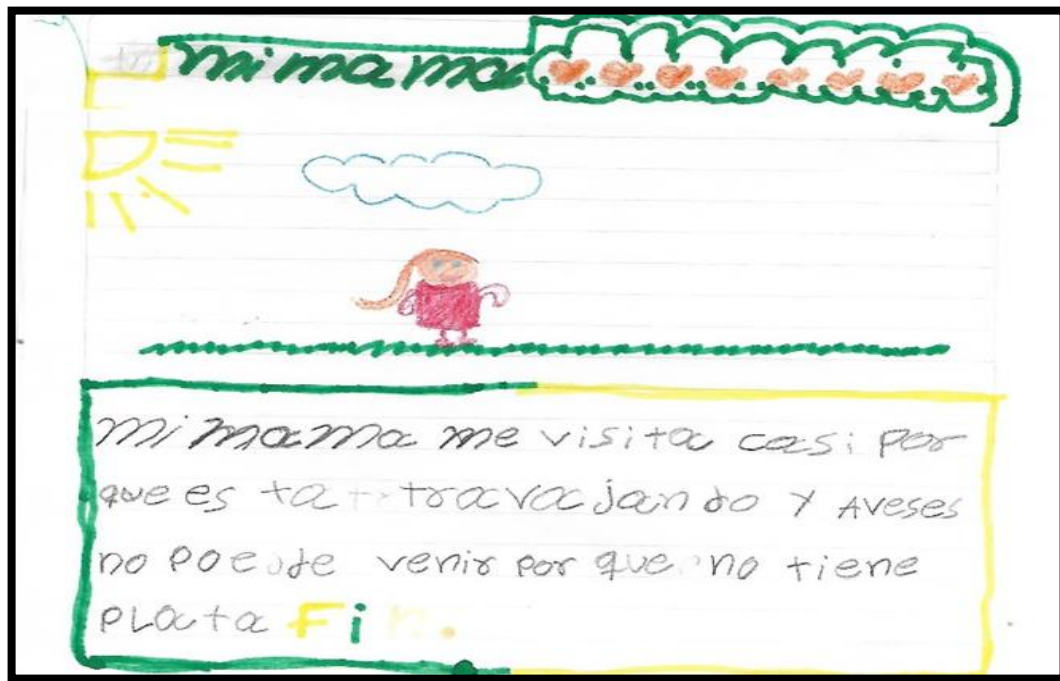


Figura 20. Fernanda de 9 años

Fuente: toma propia

Además de lo anterior, se revisaron aspectos relacionados con la corrupción que vivieron en la institución frente a la construcción de la nueva sede, tales como, el manejo de los dineros públicos, de los comedores escolares, las problemáticas con el sistema de basuras y servicios básicos de agua, luz y transporte. En este punto ellos hablaron de sus derechos como ciudadanos y los sentimientos de abandono, discriminación y olvido a los que son sometidos por su edad. Si bien se trato de reconocer las violaciones a sus derechos, también se resaltaron los aspectos positivos de la escuela y cómo estos pueden contribuir a un mejor futuro para ellos y sus familias.



Figura 21. Daniel de 9 años

Fuente: toma propia

De acuerdo con lo observado en los registros, algunos estudiantes entienden la ausencia de los padres como incumplimiento al ejercicio de sus derechos, o como una transgresión a la norma; por ejemplo en el caso de Jorge, él recalcó el abandono de su madre pero además la mala utilización del subsidio que le entregan a los padres como una violación de sus derechos pues la madre no lo utiliza para las necesidades del estudiante. De la misma manera, Brayan identificó la falta de responsabilidad de su padre en el cumplimiento de sus deberes y la falta de compromiso con las promesas que realiza, como un mal ejemplo, y en cierta medida, como una actitud de corrupción.

que no Papa yo es soy triste cuando cuando no nos da q
 Parque le toca a mi MaMa sola con todo mi MaMa nos
 compra todo lo dedicabre usi te no nos da ni un par
 de medias toda la vida le toca a mi MaMa qui era
 que qua vici Papa nos compra ropa mi MaMa nos
 compra ropa de marca zapatos de MaMa yo tambien
 que era que nos compra los mismo que mi MaMa nos
 compra mi MaMa nos compra todo cuando
 estamos Ma de ropa nos compra




Figura 22. Brayan de 9 años

Fuente: toma propia

que mi MaMa cambie me venga bisitar
 aun viva en Soacha que me lo del suesidio
 porque yo estaba aborrando esa plata
 Para ayudate a mi Papa ya mi Abuelita
 Para la ropa de Navidad meda rabia y
 tambien meda tristeza por mis 2 hermanos

Figura 23. Jorge de 10 años

Fuente: toma propia

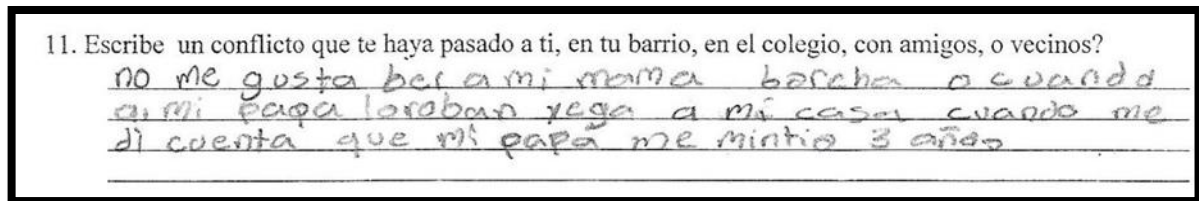


Figura 24. Jorge de 10 años (1)

Fuente: toma propia

Ahora bien, las estructuras sociales se forman al interior de la familia. Las reflexiones realizadas durante los talleres reflejan las malas prácticas y la irresponsabilidad en las estructuras familiares, la falta de confianza en el otro, que además de ser mal manejada desde la escuela, tampoco se atiende a nivel psicológico. Los estudiantes entonces van estableciendo prioridades frente a las relaciones de poder, familiares, de solidaridad, pierden en estos casos el reconocimiento del otro como compañía e inician un proceso de individualización que los aparta de una construcción común de sociedad, de valores morales y éticos frente a la alteridad, la solidaridad y la ciudadanía.

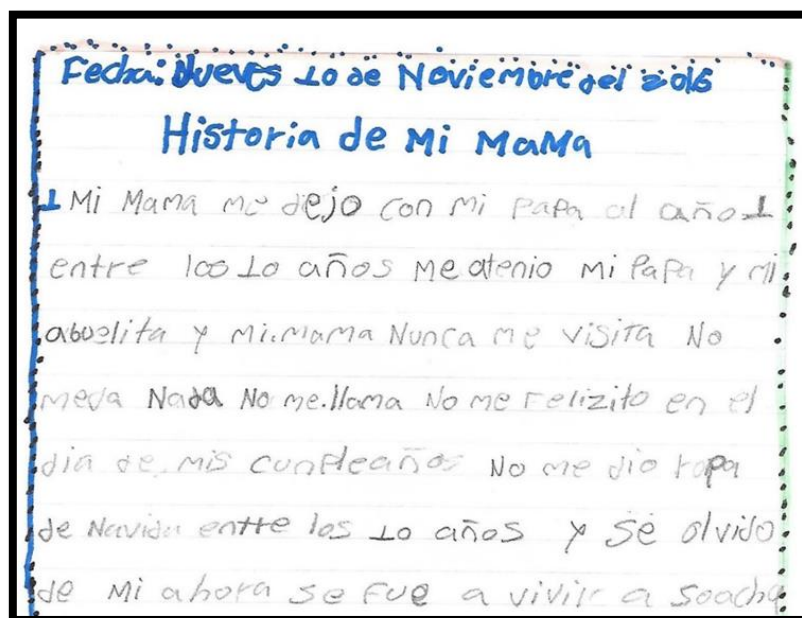


Figura 25. Ana María de 9 años

Fuente: toma propia

Respecto a los proyectos de vida y las prioridades de los estudiantes frente a aspectos como el dinero, la aceptación, los canones de belleza, el consumismo, la relación con la naturaleza, etc., se hacen análisis críticos y se reflexiona sobre la coacción que tienen estos agentes en sus decisiones, en la manera cómo se relacionan con los demás y cómo ejercerán su rol como padres, vecinos, ciudadanos. Es indispensable relacionar lo que han vivido con sus derechos y las posibilidades que tienen de perdonar, superar y cambiar esos hechos de los cuales han sido víctimas, como lo comentó una estudiante, las experiencias vividas buenas o malas les permiten aprender, hacer un análisis crítico para crear un futuro esperanzador.



Figura 26. Felipe de 9 años

Fuente: toma propia

12. Escribe ¿cómo te imaginas en 10 años?

ser soldado y tener mucha plata

Figura 27. David de 10 años

Fuente: toma propia

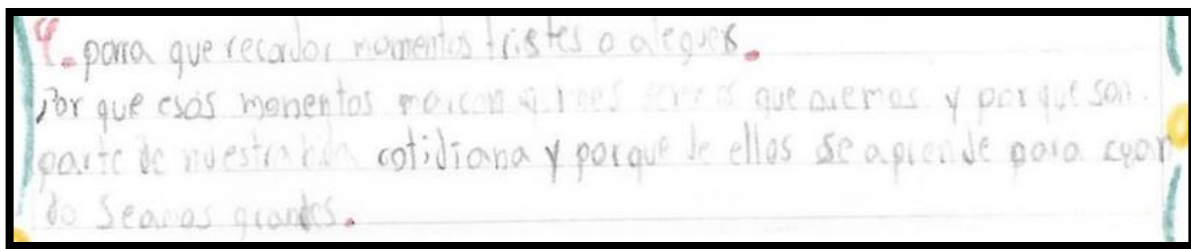


Figura 28. Angie de 9 años

Fuente: toma propia

Las reflexiones anteriores ponen de manifiesto la gran relación que existe entre la realidad de los estudiantes y su proyección de vida; aspectos como la construcción de felicidad, la importancia de lo colectivo, su compromiso ciudadano, sus posturas frente a problemáticas como la corrupción, la discriminación y la violencia son determinantes en el futuro. Permitir estos espacios pedagógicos para conocer sus percepciones, analizarlas y evaluarlas de manera crítica y colectiva le da un significado diferente a la escuela, de tal forma que la proponen como un espacio público y democrático que crea valores sociales y los vivencia, en donde cada estudiante tiene un espacio como actor social. Esto les faculta para dar una nueva lectura a su historia y a su contexto, para tomar decisiones, construir Estado y nación, para adquirir sentido de pertenencia. Es así como el proceso de memoria implica la retrospección, la revisión del pasado, pero también la evaluación permanente del presente y la fabricación de sus sueños.

3.4.3. Memoria y cultura de derechos humanos

Habiendo llegado a esta categoría se enfatiza la necesidad de escucha que presentan los estudiantes frente a los hechos de violencia que viven en sus entornos familiares casi a diario, esta situación impide a futuro el aprendizaje y el ejercicio de habilidades como las ciudadanas y las de mediación, solidaridad, compromiso y responsabilidad frente a derechos y deberes. Los niños y niñas se enfrentan a hechos como el alcoholismo, el abandono, la falta de recursos

económicos, la falta de respeto y el ejercicio de autoridad mal manejado en padres, cuidadores, familiares cercanos y profesores.

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?

ma má y papá en tre los e puños y patadas
y corceas.

Figura 29. Julián de 9 años

Fuente: toma propia

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?

mi cuñado roba y cuando roba apuñalea

Figura 30. Jonathan de 9 años.

Fuente: toma propia

mi padastro consume droga y le peja ami
mamá.

Figura 31. Diana de 10 años

Fuente: toma propia

Es entonces mediante el enfrentamiento y el análisis del conflicto que los estudiantes pueden formar en su carácter la manera de asumirlos, así como formas creativas e innovadoras de solucionarlos; en los procesos de la intervención los estudiantes comentaron cómo sus padres enfrentan las diferencias con violencia y en muchos casos, los encasillan como protagonistas de las discusiones. Estos conflictos, al igual que los conflictos escolares, el manejo del poder y las relaciones sociales al interior de la escuela, participan en la transformación social y en su proceso de construcción de sujeto y ejercicio de los DDHH.

al lado de mi casa hay muchachos metiendo
cocaína droga pegante y traficado cocaína y
todas esas cosas

Figura 32. Jonathan de 9 años

Fuente: toma propia

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti, en tu barrio, en el colegio, con amigos, o vecinos?
mi mamá se fue a tomar serbesa y mi papá la esperaba y después
en donde estaba tu mamá me dijo oí mi mamá se vino
a la casa de repente mi papá y yo escuchamos el portón
y luego escuchamos las escaleras y vimos a mi mamá mi de furioso
le pegó a mi mamá y luego me puse a llorar

Figura 33. Jorge de 9 años

Fuente: toma propia

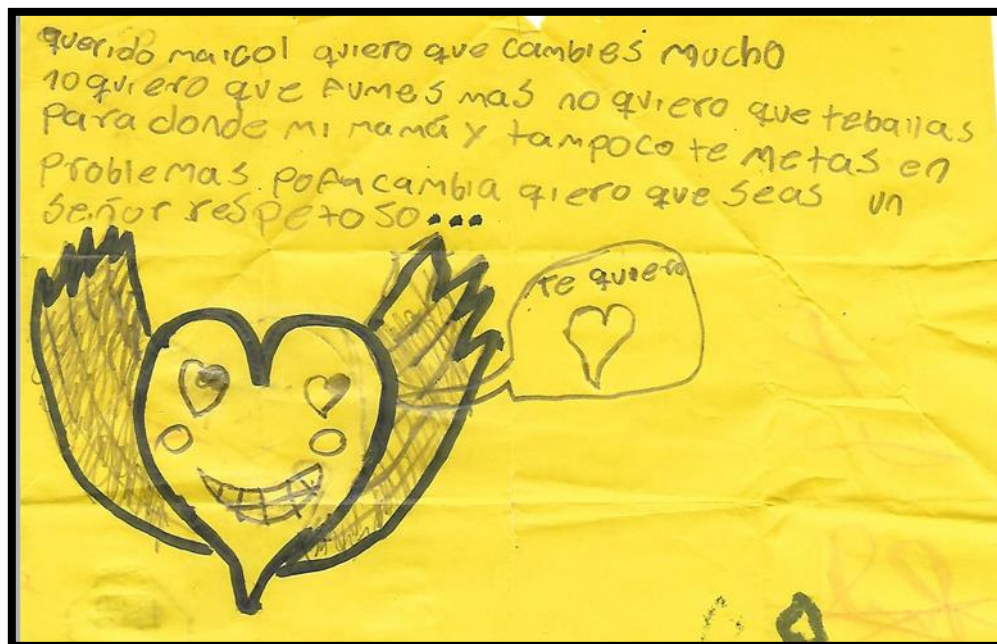


Figura 34. Paola de 9 años

Fuente: toma propia

De las reflexiones realizadas por los estudiantes, también se resaltan sentimientos de alteridad en el caso particular de Ana Frank, de allí surgieron preguntas sobre sus objetos personales, sentimientos de dolor y compasión frente a las situaciones vividas en este capítulo de la historia y la reivindicación frente al disfrute y garantías de derechos en los Estados y sociedades actuales. Problemas como el racismo y la discriminación están vigentes en la sociedad y son temas que deben ser tratados con los estudiantes desde la estrategia de pedagogía crítica en el ejercicio de la EDH. Además de los cuestionamientos frente a las propias acciones y las ajenas, los estudiantes analizaron la regulación y creación de las normas desde los referentes legales, morales y culturales, sus códigos culturales, formas de diálogo, la sexualidad, la violencia y obviamente, la paz.

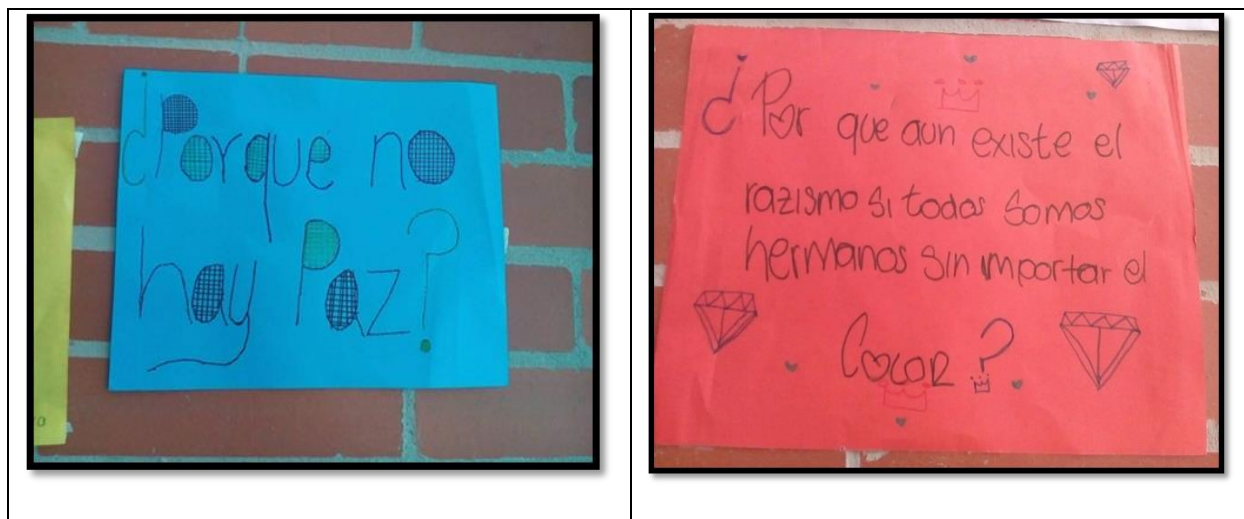


Figura 35. ¿Por qué no hay paz? y ¿Por qué aún existe el racismo si todos somos hermanos sin importar el color?

Fuente: toma propia

En definitiva, la experiencia de intervención pedagógica evidenció el fundamento de la memoria como aspecto esencial en la formación de seres humanos integrales y en la EDH. Desconocer la humanidad de cada historia en los estudiantes es acostumbrarlos a desconocer las

historias de sus semejantes en la sociedad, es perpetuar ese tipo de “educación bancaria” que favorece el conocimiento pero ignora las relaciones sociales, que excluye a los seres humanos con dificultades y promueve en los ciudadanos una indiferencia frente al dolor del otro, lo que nos mantiene en un proceso de involución social.

4. Conclusiones

“La escuela acalla activamente los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos” (Giroux, 1998, p. 81).

Como aparte final de la investigación se presentan de manera sistematizada algunas precisiones que nos remiten a la relación entre la memoria y la EDH. En este sentido, se puede puntualizar que dentro del marco normativo, la organización de las naciones unidas y la declaración de los DDHH, las convenciones y tratados, tienen como fin loable la protección de la dignidad humana y la consolidación de dinámicas pacíficas para lograr la resolución de conflictos internos e internacionales con reglas de juego determinadas, que aporten en el manejo de las relaciones entre naciones y ciudadanos. Sin embargo, estas buenas intenciones son permeadas por los intereses de particulares y de los Estados que buscan un beneficio propio en materia económica, como es el caso del saqueo de recursos naturales, del aumento de las deudas externas y del favorecimiento de políticas laborales injustas.

Es así como se continua en una línea de doble moral ya que por un lado se exige a los Estados la ratificación y obligatoriedad en el cumplimiento de los instrumentos normativos, mientras que por otro lado, se limita el establecimiento y eficacia de las herramientas que permitan la exigibilidad para los “ciudadanos del mundo” con falta de recursos económicos. A nivel interno, Colombia como Estado Social de Derecho ha proclamado la normatividad que vincula la EDH con la memoria. Cátedras de la paz, competencias ciudadanas, entre otras, muestran objetivos y obligaciones claras para las instituciones, sin embargo, como sucede a nivel internacional, los recursos y efectividad en la aplicación de estas políticas no concuerdan con las realidades de la

escuela, ni en las grandes ciudades ni en la ruralidad. En últimas, son políticas fragmentadas que no tienen impacto en las problemáticas del país.

Ahora bien, en la revisión literaria y académica enfocada en la evolución de la EDH y la memoria se encuentran pocas propuestas, pues se consideran como esfuerzos aislados que recogen realidades y sentimientos de determinada comunidad pero que en conjunto, no evidencian una cultura ciudadana frente a las víctimas. En respuesta a ello, se considera oportuno dar la posibilidad de comprender los hechos de una manera crítica además de reconocer a víctimas y victimarios como ciudadanos colombianos, estableciendo relaciones ético-políticas basadas en la alteridad y la dignificación del otro. A nivel internacional, se referencian casos emblemáticos en algunas sociedades latinoamericanas que brindan fundamento frente a nuevas prácticas pedagógicas y nuevas ciudadanías, a saber, el caso de Perú, Chile y Argentina.

Dentro de la esfera de los problemas sociales se resaltaron el conflicto armado, el desplazamiento, la corrupción, la violencia intrafamiliar, el desempleo, el microtráfico, el abandono y la falta de pautas de crianza. Teniendo en cuenta estas dinámicas, se buscó realizar un diagnóstico sobre la EDH en la institución para lo cual se realizó un análisis de los documentos institucionales, la percepción de profesores y estudiantes a partir de tres líneas base: (1) información sobre los DDHH, (2) prácticas educativas, y (3) relación con la cotidianidad. En resumen, se evidenció que las políticas públicas y la legislación establecen proyectos y parámetros que deben ser aplicados en la escuela pero que en la práctica no inciden en la realidad del estudiante. Además, como los profesores desconocen las políticas referentes al tema, estas no tienen mayor incidencia ni en el currículo, ni en la planeación, ni en las estrategias pedagógicas y académicas. Empero, se da prioridad a materias específicas como matemáticas, ciencias y español, respondiendo a estándares de calidad y a las pruebas estandarizadas.

Es claro que tales prácticas pedagógicas reflejan el desconocimiento de la EDH en las realidades de la escuela, esto a razón de que las instituciones no brindan los espacios que puedan propiciar la socialización de las problemáticas sociales. Al excluir de las actividades diarias las historias de vida de los estudiantes, no se les da la posibilidad de vivenciar y construir conceptos como alteridad, solidaridad y justicia desde la experiencia significativa. Esto sin duda alguna obstaculiza la interiorización de los derechos y aunque el estudiante conozca algunos de ellos, en el ejercicio de sus relaciones sociales discrimina y evidencia un manejo erróneo de los conflictos tanto en la escuela como a nivel familiar; de esta manera, se impide el ejercicio protagónico en la escuela anulando sus sentimientos, sus percepciones, su ejercicio como actor social y “su formación integral”.

Para la realización del segundo capítulo se determinaron varias etapas, conceptualización de los DDHH, la EDH en su concepto, las consideraciones que expliquen por qué es considerado medio y fin y la relación que guarda con la memoria en el entorno educativo. Dentro de este marco los DDHH se consideran un catálogo de garantías basado en la dignidad del ser humano, exigible al Estado y sus ciudadanos. Por su parte, la educación tiene un papel indispensable en este proceso pues da a conocer los derechos e inicia su reconocimiento mediante un proceso de aprendizaje y ejercicio, por lo que cada estudiante debe reconocerse primero como sujeto de derechos, reconocer en el otro un igual que recepciona deberes de respeto y alteridad, esto determinado en el desarrollo de sus relaciones sociales en la escuela. En segunda medida presentar los métodos y procedimientos para hacer efectivos sus derechos, comprendiendo los diferentes factores, organismos e instituciones que confluyen en su efectividad.

Ahora bien, de autores como Halbwachs, Lechner, Ricoeur, Rubio entre otros, se extraen algunas conclusiones y se adaptan al contexto educativo. Una de ellas es la concepción de la memoria como el análisis de los recuerdos que constituyen “puntos de apoyo” así como estados de consciencia que resisten mejor al olvido por su intensidad y corresponden a los diversos eventos que marcan nuestra vida, a las concepciones heredadas como verdad desde nuestros padres, y que influyen en todo proyecto de futuro. En la medida en que somos capaces de dar sentido a un momento vivido, innovamos, nos proyectamos; la aceptación, el análisis crítico y la ruptura con esas verdades impuestas se deben trabajar desde la escuela en las etapas iniciales de los estudiantes, permitiendo ese encuentro con el pasado, el análisis de los contextos y la planificación de un futuro común como sociedad.

El proyecto de intervención como experiencia social permitió reivindicar las posibilidades de investigación al interior de la escuela, soportar desde una base conceptual experiencias que produjeran a un impacto real en las dinámicas de los estudiantes. La naturaleza dialógica en las prácticas permitió avanzar en actitudes como la expresión escrita y oral, en dinámicas como el respeto por la palabra, en la vinculación de los estudiantes como parte de las problemáticas sociales y en su incidencia en las soluciones a corto y mediano plazo; por su parte, las limitaciones que se presentaron, como tiempo, recursos, horarios, fueron compensadas por la disposición y la actitud de los estudiantes que con respeto y alteridad desarrollaron cada uno de los talleres. En las diferentes etapas los estudiantes al principio mostraban cierto recelo frente a las situaciones personales y familiares, sin embargo, al transcurrir las actividades expresaron de manera emotiva sus experiencias y de igual manera receptaron las de sus compañeros.

Desde la práctica profesional se evidencia que varias de las dificultades referentes al ejercicio de los DDHH en las problemáticas de la escuela surgen de la futilidad frente al estudiante como

ser humano, al manejo inadecuado de sus emociones, a la ignorancia frente a los contextos de los estudiantes y las violaciones de derechos que sufren a diario. Esa ignorancia permanente afecta la relación estudiante-profesor-escuela-sociedad, determina así unos patrones de comportamiento y consolida el ejercicio de la ciudadanía, desde una visión individualista y utilitaria. En general, el sistema busca excluir las problemáticas sociales de la escuela, esto incluye a los estudiantes con dificultades académicas y sociales. Aunque no todo se puede atribuir al maestro, las prácticas de la EDH deben realizarse en todas las materias, debe ser el primer objetivo, debe constituirse en la base de todas las relaciones en la comunidad educativa. Como ya se ha reiterado en varias ocasiones la resiliencia, la alteridad y el respeto por el otro deben practicarse y ejecutarse en cada una de las relaciones del y con el estudiante.

La relevancia social que se evidenció en el desarrollo de la propuesta es precisamente la toma de consciencia frente a la realidad de la EDH como única forma de emancipación, transformación de la sociedad y dignificación de los seres humanos. Es necesario prepararse para la vida, establecer conductas de respeto frente a los DDHH, construir y legitimar un código de valores para lograr que cada ser humano se apropie de estos, hecho que determina a gran escala el avance social, económico y cultural de cualquier comunidad.

En relación con las implicaciones al interior del aula, se lograron disminuir las agresiones entre estudiantes, el valor de la palabra y los sentimientos tomaron un empoderamiento en sus relaciones, los estudiantes empezaron a hablar de las problemáticas que los afectaban y que ya no era posible solucionarlas al interior de su grupo, si no que era necesario empezar a proponer estrategias que vincularan a otros estudiantes, incluso a los padres de familia. Estos cuestionamientos realizados por los estudiantes se tradujeron en recomendaciones al interior de la institución que incluyeron: reestructurar la concepción del conocimiento desde prácticas

estandarizadas, instituir nuevas relaciones de poder, proponer espacios de divulgación de los DDHH y de conciliación frente a los conflictos escolares, institucionalizar hábitos de resolución de conflictos por la vía pacífica, desvirtuar la comprensión del conflicto como algo ajeno a la cotidianidad, eliminar prácticas violentas, crear nuevos espacios de participación para estudiantes y profesores frente a las dinámicas de la institución y fortalecer el sentido de pertenencia.

Sobre las bases de las ideas expuestas, la investigación logró tocar los desempeños de los estudiantes de grado tercero desde el aspecto cognitivo pues se afianzaron competencias como la creación de hipótesis, de inferencias, de nociones socio-históricas y procesos de análisis de la realidad desde el enfoque diferencial. También en el aspecto social y en el manejo de emociones, puesto que se logró incentivar el cuestionamiento frente a sus propias acciones (ejercicio metacognitivo), la reivindicación de las relaciones de respeto de manera multidireccional, el darle un sentido propio a lo que significan los DDHH, asumir el compromiso social que esto implica, la responsabilidad frente al aprendizaje de actitudes, la consolidación de su autoestima, los hábitos de auto-regulación y el empoderamiento como agentes sociales.

Respecto a elementos como lo colectivo, se logró destacar la importancia de asumir un rol en los proyectos comunes desde el compromiso, el cumplimiento, la colaboración y la responsabilidad con su familia, comunidad y país. Igualmente, la capacidad de contribuir en el mejoramiento de situaciones de vulnerabilidad como compromiso social, pero el elemento fundamental y de mayor fuerza durante la propuesta fue la potestad que tiene cada actor social de mirar la historia propia y colectiva desde la criticidad y cambiar su curso de acción, la capacidad de construir futuros incluyentes, en paz y el respeto por los DDHH como ejercicio diario.

Finalmente, se asume el uso del material didáctico (cartilla y talleres) como una apuesta metodológica importante que está siendo implementada en los estudiantes de la institución

Quiroga Alianza en distintos niveles de primaria; que posibilitó al interior de la institución la socialización de varias apuestas frente a la EDH, incentivando proyectos colaborativos, las redes de maestros, las redes de estudiantes, el fortalecimiento del consejo estudiantil y otras prácticas democráticas, el análisis en diferentes instancias de proyectos y problemáticas sociales y la apuesta por escribir la propia historia frente a la superación del conflicto armado, la violencia, el cyberbullying. Además de todo eso, aprender el significado del éxito, de la felicidad, del perdón, de la reconciliación, de las víctimas, de los victimarios. En síntesis, abordar la EDH desde la memoria histórica en la escuela implica fortalecer esas nuevas generaciones de ciudadanos desde un análisis crítico de los hechos, y del fortalecimiento de habilidades sociales que desde la institucionalidad les permitan construir un presente y un futuro en el ejercicio de los DDHH.

5. Referencias bibliográficas

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.

Madrid: Ediciones Morata.

Arévalo, F. (2015). *Prácticas educativas en derechos humanos en educación media grado décimo, Colegio El Carmelo Bogotá [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

Aróstegui, J., & Gálvez, S. (2011). *Generaciones y memoria de la represión franquista. Un balance de los movimientos por la memoria*. Valencia: Universitat de València.

Asamblea General de la OEA. (2010). Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos del 14 de julio de 2010. Lima, Perú.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. [Declaración Universal de Derechos Humanos]. Nueva York, Estados Unidos.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966. [Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos]. Nueva York, Estados Unidos.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1988). Protocolo de San Salvador del 17 de noviembre de 1988. [Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales]. San Salvador, El Salvador.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989 [Convención sobre los Derechos del Niño]. Nueva York, Estados Unidos.

- Ayllón, G. (2012). *La Pedagogía de la memoria como elemento fundamental para la formación en derechos humanos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cárdenas, M. (2003). *La construcción del posconflicto en Colombia Enfoques desde la pluralidad*. Bogotá, D.C.: FESCOL / CEREC.
- Centro de Memoria Histórica. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá, D.C.: CNRR.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2014). *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales*. Bogotá, D.C.: Centro Nacional de Memoria de Histórica.
- Cerda, H. (2008). *Proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chacón, A. (2012). *Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad [Trabajo de investigación]*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- :Chomsky, Noam, (2.001). *La (Des)educación*; edición e introducción de Donaldo Macedo; Barcelona : Editorial Crítica.
- Colegio Quiroga alianza I.E.D. (2016). *Proyecto Educativo Institucional del Colegio Quiroga alianza I.E.D. "Construyendo en y para la diversidad y el progreso social con calidad humana"*. Obtenido de <https://www.redacademica.edu.co/file/3127/download?token=MODO48Ba>
- Concejo de Bogota, D.C. (2004). Acuerdo 125 del 9 de julio de 2004. Registro Distrital 3133. [Por medio del cual se modifica y adiciona el Acuerdo Número 21 del 9 de diciembre de

1998, se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la ...]. Bogota, D.C., Colombia.

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza del 14 de diciembre de 1960. París, Francia.

Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales del 27 junio 1989. núm. 169. Ginebra, Suiza.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena del 25 de junio de 1993. Viena, Austria.

Congreso de Colombia. (1968). Ley 74 del 26 de diciembre de 1968. Diario Oficial N. 32682. [or la cual se aprueban los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último", ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (1981). Ley 22 del 27 de febrero de 1981. Diario Oficial N. 35711. [Por medio de la cual se aprueba "La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial", adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (1991). Ley 12 del 22 de enero de 1991. Diario Oficial 39640. [Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (1991). Ley 21 del 4 de marzo de 1991. Diario Oficial. N° 39720. [Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales

en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra ...]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de Colombia. (1995). Ley 248 del 29 de diciembre de 1995. [Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994 ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (1996). Ley 319 del 20 de septiembre de 1996. Diario Oficial No. 42.884. [Por medio de la cual se aprueba el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (2005). Ley 975 del 25 de julio de 2005. Diario Oficial 45.980. [por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (2011). Ley 1448 del 10 de junio de 2011. [Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Diario Oficial No. 48.733. [Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la ...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 del 20 de marzo de 2013. [Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos

- Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. [Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: la Escuela Media Neuquina, 1984-1998. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria : la escuela elabora el pasado* (págs. 65-93). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Diario El Tiempo. (2015). *¿Qué pasó con los colegios que prometió Petro?* Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16436113>
- Ezcurdia, H., & Chavez, P. (2008). *Diccionario filosófico*. México, D.F.: Editorial Limusa S.A.
- Gil, E. (2015). *Perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria Iniciativa de memoria en el municipio de Cocorná en Antioquia [Tesis de maestría]*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Guzman, Y. (27 de mayo de 2017). Entrevista a docente. (J. Prieto, Entrevistador)

- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6a edición. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*. 11 (21), 223-245.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2012). *Ideas para introducir los derechos humanos en el aula. Mensajes sencillos y cotidianos para la promoción de los derechos humanos*. Santiago de Chile: Maval.
- Jelin, E., & Hershberg, E. (1996). *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Barcelona: Editorial Nueva Sociedad.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (1992). La enseñanza de los derechos humanos en una sociedad postdictatorial (chile) y en una cultura de violencia (Colombia). *Perfiles liberales*. 27, 66-69.
- Magendzo, A. (2000). *Educación en Derechos Humanos: Si no los educadores quién, y si no es ahora ¿cuándo?* . Obtenido de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Magendzo-Abraham-Educacion-en-derechos-humanos.-Si-no-los-educadores-qui%C3%A9n-y-si-no-es-ahora-cu%C3%A1ndo.doc>
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2 (2), 19-27.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío irrenunciable para los maestros*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

- Magendzo, A. (2008a). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO EDH/UAHC / Fundación IDEAS.
- Magendzo, A. (2008b). *La escuela y los derechos humanos*. México, D.F.: Cal y arena.
- Magendzo, A. (2016). *A manera de orientación... Guía para docentes*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/guia-para-docentes-fraire-y-magendzo.pdf>
- Magendzo, A., & Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México, D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. subunidad "regimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos*. 35 (1), 139-154.
- Mèlich, J. (2000). *Memoria y esperanza*. São Paulo: Associação de Professores de Filosofia.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Madrid: Heder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos [PLANEDH]*. Bogotá, D.C.: Oficina Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Mosquera, C., & Tique, J. (2014). *Recuperación De La Memoria Colectiva Sobre La Masacre De Bojayá-Chocó, A Partir De Algunas Voces De Actores De La Institución Educativa Departamental César Conto [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Mujica, R. (2006). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Dehuidela*. 15, 21-36.
- Nieto, S. (2011). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Editorial Dykinson.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París: Ediciones UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2017). *Plan de acción, Tercera etapa. Programa mundial para la educación en derechos humanos*. Ginebra: ACNUDH / UNESCO.

Peña, J., & Castellano, M. (2015). La lectura y la escritura en los estudiantes de instituciones educativas de Medellín participantes en el programa Prensa Escuela. *Itinerario Educativo*. XXIX (66), 225-246.

Pineda, L. (27 de mayo de 2017). Entrevista a docente. (J. Prieto, Entrevistador)

Presidencia de la República de Colombia. (1979). Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979.

[Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente]. Bogotá, D.C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. Diario

Oficial No 41.473. [Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales]. Bogotá, D.C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Diario

Oficial 49522. [Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz]. Bogotá, D.C., Colombia.

Proyecto SUMA SEG. (2016). *La educación en derechos humanos*. Obtenido de

<http://genero.seg.guanajuato.gob.mx/2016/11/30/2110/>

Revista Semana. (2015). *"Salir volando, tener alas": los recuerdos de un niño guerrillero*.

Obtenido de Nación : <https://www.semana.com/nacion/articulo/historia-de-un-nino-reclutado-por-las-farc/455042-3>

- Rey, E., & Rey, A. (2008). *Medidas provisionales y medidas cautelares en el sistema interamericano de derechos humanos*. Bogotá, D.C.: Editorial Temis.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital México*. Bogotá, D.C.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Romero, M. (2014). *Cooperación internacional de las naciones unidas al plan nacional de educación en derechos humanos (planedh) en Colombia, (2004 – 2012) [Tesis de Pregrado]*. Bogotá, D.C.: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario .
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria [Tesis doctoral]*. Granada: Universidad de Granada.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*. XXXVIII (2), 375-396.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*. 13 (13) , 71-78.
- Sarmiento, B. (2015). Niñez, desplazamiento forzado interno y memoria histórica (I Parte). En U. e. Colombia, *Cátedra Unesco y cátedra infancia. Justicia transicional y memoria histórica* (págs. 203-238). Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (2015a). *Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael Uribe Uribe Año 2015*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICA_S_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Uribe_Uribe.pdf
- Secretaria de Educación Distrital. (2015b). *Caracterización del Sector Educativo Año 2015*. Bogotá, D.C.: Oficina Asesora de Planeación.

- Shiman, D., & Rudelious, C. (1999). *Toma la temperatura de los derechos humanos en tu escuela*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/tomando-la-temperatura-de-los-derechos-humanos-en-tu-escuela-david-shiman-y-kristi-rudelious-palmer.pdf>
- Sierra, S. (10 de mayo de 2017). Entrevista a Docente. (J. Prieto, Entrevistador)
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz, & M. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (págs. 11-22). Madrid: Morata.
- Universidad Santo Tomas. (s.f.). *Anexo No. 12. Doble lectura al PLANEDH*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3489/No.%2012.%20Doble%20Lectura%20al%20PLANEDH..pdf?sequence=13&isAllowed=y>
- Urbano, C., & Yuni, J. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción, 3a edición*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zuluaga, U. (2014). *Las memorias que seremos. Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano [Tesis de posgrado]*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

6. Anexos

Anexo 1. Acuerdos ratificados por Colombia en materia de educación

Convenciones y pactos aprobados en Colombia en materia de educación en derechos humanos			
Instrumento	Artículo EDH	Aprobada	Ratificada
La Convención internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965).	Art. 26	Ley 22 de 1981	2 de septiembre de 1981
El Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966).	Art. 13	Ley 74 de 1968	29 de octubre de 1969
La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1966).	Art.7	Ley 22 de enero de 1981	Enero 22 de 1981
El Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (N° 169) de la Organización Internacional del Trabajo (1989)	Art. 26, 30	Ley 21 de 1991	7 de agosto de 1991
El Protocolo de San Salvador (1988)	Art. 13	Ley 319 de 1996	23 de diciembre de 1997
Convención sobre los derechos del niño (1989).	Art. 29	Ley 12 de 1991	18 de enero de 1991
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, (Convención de Belem do Pará) (1994),	Art. 8	Ley 248 de 1995	15 de Noviembre de 1996

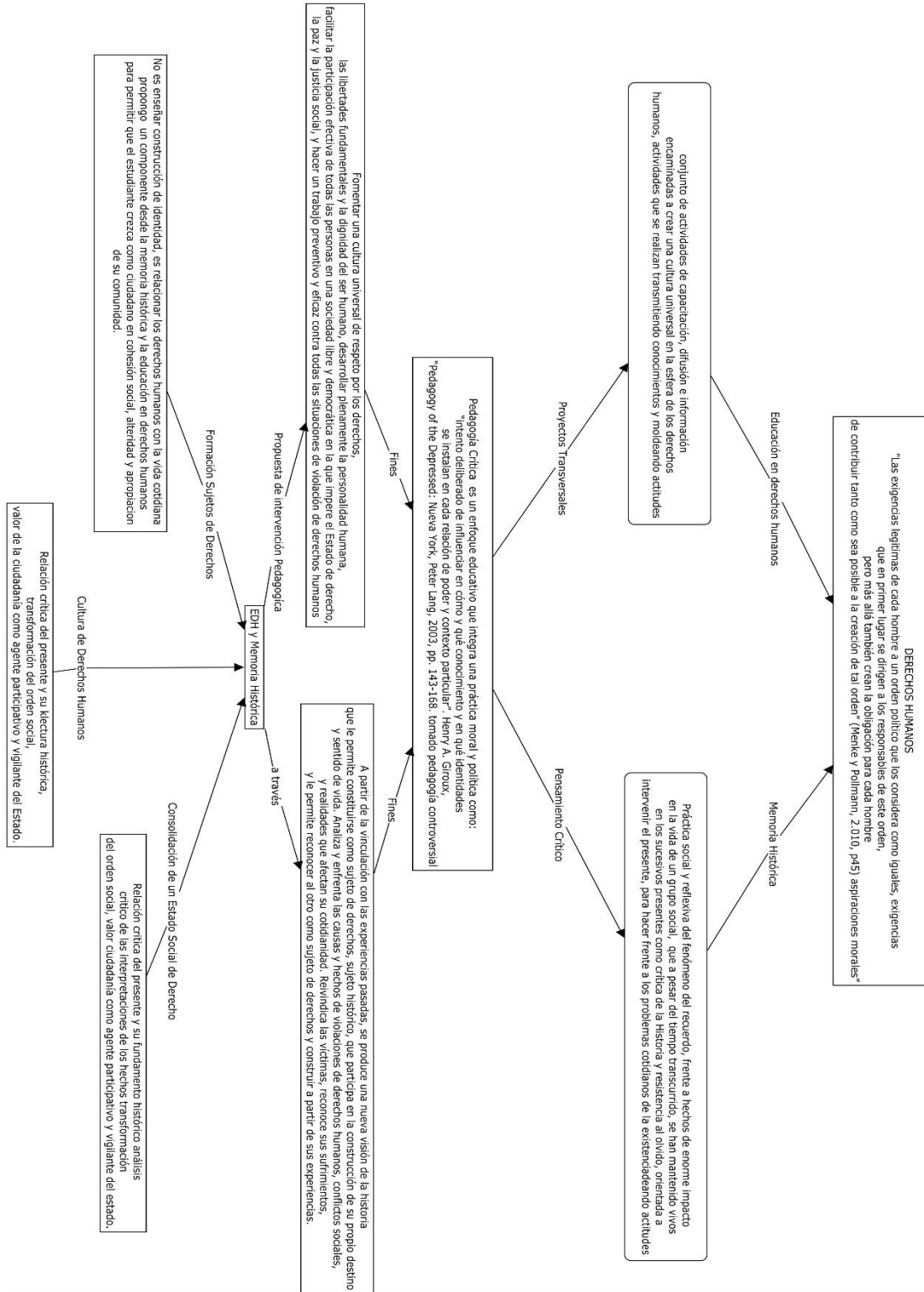
Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Datos asociados a las condiciones educativas en Bogotá y la localidad 18 de Bogotá

Ítem	BOGOTÁ	LOCALIDAD 18
Niños en rango de edad escolar	1.695.501	85.574
Instituciones educativas	2.170	112
Instituciones públicas	360	26
Matriculados	877.536	
Población víctima del conflicto	Sin datos	1.517
Población con enfoque étnico	Sin datos	398
Población con discapacidad	Sin datos	1.678

Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Educación Distrital (2015b)

Anexo 3. Categorías conceptuales dentro del marco teórico.



Fuente: Elaboración propia con base autores relacionados marco teórico

Anexo 4. Nivel educativo de los docentes del colegio Quiroga Alianza I.E.D.

	Especialización	Maestría	Doctorado	Pregrado
Docentes 1278	5	9	1	14
Docentes 2277	15	5		8

Fuente: elaboración propia con base a encuestas

Anexo 5. Encuesta socioeconómica

ENCUESTA SOCIOECONÓMICA

Con esta información se determina la situación socio-económica y cultural de padres de familia y/o acudiente de los estudiantes del colegio Quiroga Alianza I.E.D. grado tercero de primaria.

Instrucción: los datos suministrados corresponden al menor estudiante. Lea atentamente cada pregunta y responda con sinceridad. Marque con X o escriba la (s) respuesta (s) según el caso, los datos aportados serán confidenciales y para uso únicamente estadístico.

Nombres y Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

Dirección: _____

Barrio: _____

Teléfono fijo: _____ teléfono celular _____

1. ¿Cuál es el servicio de salud actual en el que te encuentras afiliado?

Entidad: a) EPS _____ b) SISBEN _____ Nivel _____

c) ARS _____ e) NO está afiliado _____

2. La vivienda es:

a) Propia _____ b) Arrendada _____ c) Familiar _____ d) Particular (Cuidandero) _____

Tienes cambios frecuentes de vivienda: No () Si ()

Motivo: _____

_____.

3. ¿Cuántas personas en total viven en tu casa, contándote a ti? _____ personas.

4. ¿Cuántos hermanos y hermanas viven en tu casa? _____ hermanos/as.

5. ¿Cuántos de los hermanos y hermanas que viven en tu casa están estudiando en tu colegio o en otro colegio? _____ hermanos.

6. ¿Cuántas habitaciones en total hay en tu casa incluyendo dormitorios, sala y comedor? _____ habitaciones

7. ¿Quiénes viven en casa contigo?
- a. Mamá_____.
 - b. Papá_____.
 - c. Hermanos o hermanas _____.
 - d. Primos o sobrinos _____.
 - e. Otros familiares (abuela/o, tía/o, etc.) _____.
 - f. Otros adultos (no familiares) _____.
8. Te presentamos una lista de cosas. ¿Cuáles tienes en tu casa?
- a. Auto. ()
 - b. Bicicleta. ()
 - c. Cocina a gas o eléctrica. ()
 - d. Computadora. () 1 ____ 2 ____ 3 ____ más de 3 _____.
 - e. Equipo de sonido. ()
 - f. Lavadora de ropa. ()
 - g. Plancha eléctrica. ()
 - h. Nevera. ()
 - i. Televisor 1 ____ 2 ____ 3 ____ más de 3 _____.
9. Cuando regresas del colegio, ¿a quiénes encuentras generalmente en casa?
- a. Mamá_____.
 - b. Papá_____.
 - c. Hermanos o hermanas _____.
 - d. Primos o sobrinos _____.
 - e. Otros familiares (abuela/o, tía/o, etc.) _____.
 - f. Otros adultos (no familiares) _____.

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Documentos institucionales

MATRIZ ANÁLISIS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES			
DOCUMENTO INSTITUCIONAL	EVIDENCIA	ASPECTO A INDAGAR	CATEGORÍA
		DESCRIPCIÓN	
Manual de convivencia	En general en el documento se contemplan las normas y preceptos de orden público, garantías constitucionales, y derechos y deberes contemplados en la constitución que rigen las conductas de los colombianos en general y específicamente las de la relación educativa.	Artículo 3º. El contenido del Manual de Convivencia, está orientado por un conjunto de normas conducentes a la formación personal, científica, técnica, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de las personas, de su dignidad, de sus derechos y deberes, como principios reguladores de las relaciones consigo mismas, con los demás y con la naturaleza. se contempla la creación y funciones del sistema de gobierno escolar, comité de convivencia, valores institucionales, protocolo de acuerdo a normatividad Ley 1290 2009	Conocimiento Derechos Humanos
	Debido Proceso (mediación 117, Conciliación 118, Acciones pedagógicas Art 12, atención orientación 126	Posibilidad que tienen los estudiantes que hubieren cometido una irregularidad, la puedan solucionar mediante la gestión colectiva, responsable, respetuosa y honesta de los compañeros de curso para generar un compromiso de cambio en las actitudes convivenciales y/o académicas, creando mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo integral personal y colectivo de los educandos. Es la oportunidad de lograr un avance significativo de la comunidad educativa en forma incluyente, humana, solidaria y comprometida en el ejercicio de los derechos humanos para lograr una verdadera formación integral con un entorno más humano.	Prácticas Educativas
	Prohibición de Sanciones Cruelles humillantes o degradantes Art 45	Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar.	Prácticas Educativas
	Condiciones Especiales Art 133	Atención y direccionamiento de estudiantes con condiciones especiales como (enfermedad infecto contagiosa, Gestantes, Acoso escolar, violencia sexual, maltrato, negligencia, abandono, violencia, salud	Prácticas Educativas
	Derechos y deberes capítulo 9	Los Derechos Humanos son el propósito primordial de la educación, porque formando en ellos, cada persona de la comunidad educativa tiene una herramienta efectiva y eficiente para respetarlos, defenderlos y promoverlos en cada uno de los espacios de la vida cotidiana en la que pueden ser vulnerados, por sus propias acciones o por acciones de otros, situaciones que ayudarán a construir la convivencia, a reconocer los propios errores y los de los demás, aceptar las diferencias y a valorar el pluralismo ideológico. Los deberes son el conjunto de responsabilidades y obligaciones que tiene el individuo para consigo mismo y frente a los ideales de la sociedad, es una obligación moral ineludible de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para respetar el derecho de los demás, de la patria, de la sociedad y de la familia y así lograr la convivencia efectiva y armoniosa en la institución.	Relación Cotidianidad

Proyecto derechos humanos	Actividades grado 9,10,11 lecturas complementarias, realización talleres temáticas seguro ando blearning, proyecto de vida, acoso estudiantil TIC	Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, de sí y de los demás en cualquier medio físico o virtual.	Prácticas Educativas
Proyecto Democracia	Actividades frente a la elección de Gobierno escolar, instalación de comités, evaluación de gestión	Colaborar en el desarrollo de las actividades propuestas por Secretaría de educación del distrito subsecretaría de integración interinstitucional dirección de participación	Prácticas Educativas
Proyectos Transversales	Proyectos como educación sexual, Proyecto de Prevención Integral: Sustancias psicoactivas; conducta suicida, trastornos alimentarios (anorexia, bulimia, etc.); embarazo. Proyecto Hermes Conciliación y reflexión de conflictos, Proyectos del Tiempo Libre	Art. 127 se consolidan estrategias para el desarrollo del ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y reproductivos y para la disminución de la Violencia escolar la institución.	Prácticas Educativas
Proyecto Educativo Institucional	Horizonte Institucional Valores y principios	La comunidad educativa orienta sus acciones para la formación de ciudadanos competentes en la solución de problemas en su entorno social. Se les brinda a los estudiantes los conocimientos y prácticas suficientes para consolidar el ejercicio de la democracia y el afianzamiento de la cultura, la tolerancia, la paz, la convivencia, el afecto, la solidaridad, el respeto a los derechos fundamentales y la práctica de los valores científicos, morales, éticos, políticos y cívicos que nos identifican como Nación	Prácticas Educativas
Sistema Institucional de Evaluación	Criterios de Evaluación, Promoción anticipada, Escala de valoración, estrategias de valoración integral, estrategias de mejoramiento, mecanismos de participación	La evaluación de los estudiantes será el conjunto de juicios que se hace por comparación del estado de desarrollo formativo cognoscitivo de forma progresiva, sobre el avance y dificultades de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades que les brinda el proceso pedagógico integral de cada una de las áreas, con la que se determinará los desempeños alcanzados, el avance en los conocimientos, el afianzamiento de valores y actitudes, el desarrollo de capacidades y habilidades y la identificación de los ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizaje. De igual forma deberá ayudar a identificar las limitaciones y dificultades para consolidar los desempeños del proceso formativo.	Prácticas Educativas
Criterios de evaluación	Propuesta de evaluación primaria, Criterio de evaluación No.4	Respeto por su integridad, la del otro y su entorno. Actitud y comportamiento	Prácticas Educativas
Plan de estudios	Sociales I, estrategias didácticas	Reconocerse dentro de la comunidad educativa, dibujos, actividades plásticas, juego de roles, dialogo, expresión de sentimientos en grupo, motivar el respeto de la palabra (escucha), trabajo en equipo.	Prácticas Educativas
	Sociales I, estrategias didácticas	Identifica el concepto de norma y su importancia.	Conocimiento Derechos Humanos
	Sociales I, estrategias didácticas	Conoce los símbolos que nos identifican como nación, ciudad e institución.	Prácticas Educativas
	Sociales II, estrategias didácticas	Valora los recursos naturales, reconociendo su importancia para la vida del ser humano.	Relación Cotidianidad

Sociales II, estrategias didácticas	Reconocer las características físicas, económicas, culturales y sociales de su región, comparar con otras regiones. Dibujos, actividades plásticas, juego de roles, dialogo, motivar el respeto de la palabra (escucha), trabajo en equipo.	Relación Cotidianidad
Sociales III, estrategias didácticas	Reconoce hechos históricos y relevantes en el proceso de independencia.	Prácticas Educativas
Ciencias I,II,III,IV, recomendaciones	Escucha y valora las opiniones de sus compañeros cuando dan su explicación sobre hechos de la naturaleza.	Relación Cotidianidad
Ciencias I,II,III,IV, recomendaciones	Asuma una actitud de respeto frente a los conceptos previos de sus compañeros	Relación Cotidianidad
Educación Física I, II, Conocimiento	Auto disciplina, actitud de escucha en el desarrollo de la clase, desarrollo de hábitos de aseo al terminar la clase	Prácticas Educativas
Educación Física III, IV, Conocimiento	Sana convivencia, compartir elementos de trabajo, cooperación y participación activa en las decisiones del grupo.	Prácticas Educativas
Informática I, II, III, IV, Desempeño de asignatura	Género, promuevo y mantengo mis compromisos académicos y convivenciales, manteniendo el respeto y colaboración con mis compañeros.	Relación Cotidianidad
Ética Desempeños Asignatura	Practica normas de convivencia para relacionarse de forma positiva y asertiva.	Relación Cotidianidad
Ética Recomendaciones	Sensibilizarse y aportar acerca de normas de convivencia en el aula de clases, teniendo en cuenta derechos y deberes.	Conocimiento Derechos Humanos
Ética I, ejes temáticos	Comprende la importancia de tomar decisiones por iniciativa propia, y respeta las decisiones de los demás.	Relación Cotidianidad
Ética Evaluación	Propone o apoya alternativas sencillas de cambio para mejorar su entorno cercano.	Relación Cotidianidad
Ética Recomendaciones	Elaborar un friso donde se Fomente el valor de hablar y ser escuchado como derecho.	Conocimiento Derechos Humanos
Ética Desempeños Asignatura	Reconoce el cumplimiento de derechos y deberes como parte de un buen vivir.	Relación Cotidianidad
Ética Evaluación	Pone en práctica el ejercicio de derechos y deberes como elementos fundamentales para la vida	Relación Cotidianidad
Ética Recomendaciones	Inventar y escribir un cuento en el que represente cómo hay situaciones en que somos responsables de la vulneración de derechos al prójimo	Relación Cotidianidad
Ética Desempeños Asignatura	Se propone en su proyecto de vida el cambio de actitudes negativas.	Relación Cotidianidad
Ética Evaluación	Analiza y propone hábitos que lo benefician en su proceso de mejorar como ser humano.	Relación Cotidianidad
Ética I, ejes temáticos	Se propone en su proyecto de vida el cambio de actitudes negativas.	Relación Cotidianidad
Lengua Castellana I, recomendaciones	Inventar, escribir y representar un diálogo entre un personaje costeño y uno paisa usando las oraciones admirativas y exclamativas	Relación Cotidianidad
Lengua Castellana II, Desempeño	Identifico los diversos textos de comunicación masiva con los que interactuó.	Relación Cotidianidad
Lengua Castellana II, evaluación	Reconoce la importancia de los medios de comunicación en la vida diaria. Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo. en los cuales contesta, pregunta o da su opinión	Prácticas Educativas

Lengua Castellana III Desempeño	Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.	Relación Cotidianidad
Lengua Castellana III, evaluación	Participa activamente en espacios de diálogo y discusión, Acepta y respeta las opiniones e ideas de las demás personas.	Relación Cotidianidad
Artes I, evaluación	Presenta de manera creativa la forma de usar el color en la cultura indígena.	Prácticas Educativas
Artes II, Desempeño	Reconocimiento y respeto por las diferencias entre los trabajos de los compañeros y los propios.	Relación Cotidianidad
Artes II, evaluación	Reconozco y respeto semejanzas y diferencias en mis trabajos y los de mis compañeros.	Relación Cotidianidad
Artes III, Desempeño	Identifica aportes en los trabajos de compañeros y en obras de algunos artistas particulares	Relación Cotidianidad
Artes III, evaluación	Demuestro respeto ante el saber artístico de otras personas	Relación Cotidianidad
Artes IV, Desempeño	Reconoce el valor y aporte de otros artistas	Relación Cotidianidad
Artes IV, evaluación	Respeto las diferentes manifestaciones artísticas de otras personas	Relación Cotidianidad
Religión I Desempeños	Busca alternativas de comportamiento positivo en el salón de clases y patio de descanso	Relación Cotidianidad
Religión II Desempeños	Comprende que el hombre está llamado a realizarse haciendo el bien, especialmente a las personas que lo rodean	Relación Cotidianidad
Religión III Desempeños	Establecer la importancia de los mandamientos cristianos con las pautas de comportamiento y la toma de decisiones	Prácticas Educativas
Religión IV Desempeños	Descubrir que elementos y aspectos me identifica como ser humano en mi construcción personal con la verdad	Prácticas Educativas
Religión I Conocimientos	Valor: el respeto, la responsabilidad.	Conocimiento Derechos Humanos
Religión II Evaluación	Explicar 5 enseñanzas valiosas que nos han dejado nuestras familias	Relación Cotidianidad
Religión III Recomendación	Realizar un compromiso escrito sobre comportamientos que puede mejorar	Relación Cotidianidad
Religión IV Eje Temático	Las normas acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica	Prácticas Educativas
Religión IV Conocimientos	Derecho a la vida	Conocimiento Derechos Humanos
Religión IV Evaluación	Reconoce la amistad, como proceso de crecimiento que permite al hombre compartir sentimientos, capacidades y actitudes con los demás.	Prácticas Educativas
Religión IV Recomendaciones	Dibujar su mejor amigo o amiga escribirle las cualidades y redactar una carta de agradecimiento por esa amistad.	Relación Cotidianidad

Anexo 7. Encuesta a profesores del colegio Quiroga Alianza I.E.D.

ENCUESTA DIRIGIDA A PROFESORES, DIRECTIVOS Y ORIENTADORES

COLEGIO QUIROGA ALIANZA I.E.D.

Apreciados profesores:

Esta encuesta tiene el propósito de indagar acerca de las relaciones de la educación en derechos humanos en el colegio Quiroga Alianza I.E.D. en el grado tercero de la institución. Las respuestas consignadas en este formulario se mantendrán bajo reserva estadística.

<i>Lugar y fecha</i>	
Formación	☐ Doctorado ☐ Maestría ☐ Especialización ☐ Pregrado
Decreto	☐ Decreto 277 ☐ Decreto 78 Provisionalidad
Años en la institución	☐ Más de 6 años ☐ 5 años ☐ Menor a 2 años
Grado y áreas en que se desempeña	

Por favor responda las preguntas a continuación teniendo en cuenta las siguientes convenciones: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.

PREGUNTA				
1. ¿Conoce el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos?				
2. En el Proyecto educativo institucional se proponen una serie de objetivos que relacionan la Educación en derechos humanos y la formación de sujetos y ciudadanos. ¿Estos objetivos se cumplen?				

3. ¿En la institución se da prioridad a la educación en derechos humanos sobre los rendimientos académicos y las materias como matemáticas ciencias etc.?				
4. ¿En la planeación de la educación en derechos humanos se da prioridad a los contenidos normativos?				
5. ¿Considera que los problemas de convivencia escolar en el colegio reflejan la necesidad de fortalecer la educación en derechos humanos?				
6. ¿Cree que la escuela brinda las herramientas para educar en derechos humanos frente a la realidad en la que viven los niños?				
7. ¿Cuenta con estrategias pedagógicas suficientes para el desarrollo de la educación en derechos humanos en la institución?				
8. ¿Cree que los procesos de formación que agencia la institución en educación en derechos humanos son suficientes?				
9. En el entendido de que la educación en derechos humanos es un proyecto transversal de alta prioridad ¿ha recibido alguna formación en el tema?				
10. ¿Existe coherencia entre la práctica pedagógica en educación en derechos humanos y el proyecto educativo institucional?				
11. ¿El colegio tiene en cuenta el contexto y la historia de vida de los estudiantes, para la educación en derechos humanos?				
12. ¿Desde su práctica pedagógica aborda las problemáticas sociales como conflictos sociales, conflicto armado, víctimas, como componente fundamental de la educación en derechos humanos?				
13. Para usted, ¿qué es memoria histórica? (escriba brevemente) :				

Anexo 8. Encuesta para estudiantes

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

A continuación encontrarás preguntas sobre tu institución. No hay respuestas correctas o incorrectas. Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá lo que contestaste porque no vas a escribir tu nombre en la encuesta. Si no entiendes alguna pregunta o alguna palabra, pídele a la persona que está a cargo de la encuesta que te explique.

Muchas gracias por tu colaboración.

<i>Lugar y fecha</i>	
Jornada	
Edad	Femenino Masculino ☐ ☐

Responde todas las alternativas de las preguntas, marcando con una equis (X) sobre las opciones que se presentan para cada pregunta: “SI o NO”, de acuerdo a lo que sucede en tu institución educativa y en tus clases.

PREGUNTA	SI	NO
1. ¿En el colegio se realizan actividades que promuevan los derechos humanos?		
2. ¿En el colegio los profesores y directivos respetan tus derechos?		
3. ¿En Colombia se respetan los derechos humanos de las personas?		
4. ¿Todos los estudiantes del colegio tienen los mismos derechos y deberes?		
5. ¿Crees que los estudiantes pueden participar en las decisiones del colegio, del barrio y de la ciudad?		
6. ¿Conoces a personas cercanas que hayan sufrido o presenciado hechos de violencia, o hayan sido víctimas del conflicto?		
7. ¿Sabes qué hacer o a qué instituciones recurrir si tus derechos humanos son incumplidos?		
8. ¿Conversas con alguien sobre problemas como la violencia, la inseguridad, drogadicción, habitantes de calle, las noticias sobre muertes de niños por desnutrición?		
9. ¿En los espacios de clases puedes hablar de tu historia de vida?		

10. ¿Por qué es importante y necesario recordar?

11. Escribe un conflicto que te haya pasado a ti en tu barrio, en el colegio, con amigos o vecinos.

12. Escribe, ¿cómo te imaginas en 10 años?
