

Información Importante

La Universidad Santo Tomás, informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el Artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, la Universidad Santo Tomás informa que “los derechos morales sobre documento son propiedad de los autores, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.”

Bibliotecas Bucaramanga

Universidad Santo Tomás

**La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once
del colegio integrado Getsemaní De Bucaramanga Santander**

Juan Pablo Rojas López

Director

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Licenciado en Filosofía,
Ética y Valores Humanos**

**Universidad Santo Tomás
Licenciatura En Filosofía, Ética y Valores Humanos
Bucaramanga
2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bucaramanga (Santander), --- de 2016.

AGRADECIMIENTOS:

A Dios primero que todo, a mis Padres a mi Familia, a la Universidad Santo Tomás por el apoyo recibido durante mi formación profesional, y a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron. Al término de esta etapa de mi vida, quiero expresar un profundo agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad.

DEDICATORIA:

Con el tiempo aprendemos a aprovechar los momentos que nos da la vida, por eso quiero agradecer con mucho aprecio y principalmente a Dios y a mi Familia por brindarme el apoyo que necesité para lograr mis logros, agradezco a mis maestros por enseñarme y por brindarme su conocimiento ya que estos enriquecieron mi aprendizaje y nunca olvidare los momentos que pasé junto a ustedes. Muchas Gracias y que Dios los bendiga.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Delimitación del problema y selección del tema de investigación	13
1.1. Descripción y planteamiento del problema.....	13
1.2. Formulación del problema.....	19
1.3. Justificación preliminar	20
1.4. Objetivos	22
1.4.1. Objetivo general.....	22
1.4.2. Objetivos específicos	22
2. Marco teórico	24
2.1. El hombre como ser individual.	24
2.2. El hombre como ser social.....	25
2.3. El hombre como ser ético	26
2.4. El hombre un ser de derechos	27
2.5. El hombre y la educación	28
2.6. Educar para la vida y para lo social.....	42
2.7. Derechos humanos	47
2.8. Comportamiento social de los jóvenes	52
3. Marco contextual.....	55
4. Antecedentes.....	58
4.1. A nivel internacional	58
4.2. A nivel nacional	65
4.3. A nivel regional.....	73
5. Metodología	76

5.1. Tipo de investigación	76
5.2. Procedimientos.....	76
5.3. Instrumentos	77
6. Resultados.....	82
6.1. Respeto actual de los derechos humanos	82
6.2. Actividades curriculares y derechos humanos	84
7. Conclusiones y recomendaciones	88
7.1. Conclusiones.....	88
8. Bibliografía	91
Apéndices	96

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Número de registros ocurridos, por categoría y año de ocurrencia	17
Tabla 2. Procedimientos empleados	77
Tabla 3. Entrevista con estudiantes	78
Tabla 4. Entrevista con docentes	79
Tabla 5. Entrevista con padres de familia	81

Lista de figuras y anexos

	Pág.
Figura 1. Número de masacres en Córdoba, Magdalena y Montes de María.....	15
Apéndice 1. Entrevistas con estudiantes	96
Apéndice 2. Entrevista con docentes	97
Apéndice 3. Entrevista con padres de familia	99

RESUMEN

En este trabajo se analiza la manera en que los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos; para ello se exploran, por medio de entrevistas, las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes del grado once de esta institución sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos, se identifican en las actividades curriculares y extracurriculares de estos estudiantes aquellas prácticas relacionadas con la formación en derechos humanos, se categoría cada una de las percepciones halladas y se establece la relación entre las percepciones halladas y las actividades que se desarrollan con los estudiantes.

El trabajo muestra que, si bien existen comportamientos que muestran el respeto por los derechos humanos en el colegio, también existen múltiples situaciones que son identificadas por los propios miembros de la comunidad educativa como contrarios a esos derechos. En el trabajo se presentan algunas orientaciones sobre la forma en que se puede mejorar en este aspecto dentro de la institución, empezando por la preparación de los docentes para que conozcan y apliquen esas estrategias pedagógicas.

Palabras claves: Derechos humanos, respeto, educación, Bucaramanga.

ABSTRACT

The way the students of 11th grade of the school Gethsemane Integrated College of the municipality of Bucaramanga are being educated on respect for human rights is analyzed in this work; perceptions of teachers, parents and students of this institution on the social behavior of young people and their relationship to human rights for it are explored through interviews, curriculum and extracurricular activities of the students those practices related to human rights training are identified, each of those found categorizes perceptions and found the relationship between perceptions and activities that develop students set.

The work shows that, although there are behaviors that show respect for human rights in school, there are many situations that are identified by the members of the educational community as contrary to those rights. At work some guidance on how they can be improved in this respect within the institution, starting with the preparation of teachers to know and apply these teaching strategies are presented.

Key words: human rights, respect, education, Bucaramanga.

Introducción

Mientras que en Colombia los que están a favor y los que están en contra de los acuerdos alcanzados por el equipo negociador del gobierno de Juan Manuel Santos con la guerrilla de las FARC debaten sobre lo que puede o no mejorarse en ese acuerdo, las generaciones jóvenes observan un escenario en el que ese no es el único inconveniente que la sociedad como un todo debe enfrentar para mejorar la calidad de vida de todos los que la integran. Esos jóvenes, aunque no siempre lo demuestren, son los más interesados o al menos van a ser en el futuro los más afectados por los temas económicos, políticos, de seguridad, entre otros.

Todos estos temas y otros más se pueden ver afectados por la forma en que se entiendan y se respeten los derechos humanos. Serviría de muy poco un acuerdo de paz en una sociedad que se comporta con bajos niveles de tolerancia por el punto de vista del otro, o que desconoce sus necesidades o le niega oportunidades inclusive de expresión. Al fin y al cabo, tal vez fueron en el pasado precisamente los problemas relacionados con derechos humanos los que condujeron a que un grupo que se sintió marginado optara por unas actitudes que terminaron en un conflicto armado de decenas de años y miles de víctimas.

Esa experiencia del pasado muestra que la educación de las generaciones jóvenes necesita prevenir los abusos en materia de derechos humanos. El presente trabajo analiza la situación que se presenta en un colegio de la ciudad de Bucaramanga; es probable que situaciones similares y procesos de formación parecidos se presenten en otras instituciones del país.

1. Delimitación del problema y selección del tema de investigación

En Bucaramanga se presentan hechos que afectan a las personas como a la sociedad y que perfectamente pasan por encima del respeto a los derechos humanos. Si bien esos acontecimientos no necesariamente involucran de manera directa a los jóvenes de la ciudad, es probable que terminen incidiendo en su comportamiento social.

Por esta razón se ha visto necesario revisar ¿Cómo se está en lo que respecta a la formación en derechos humanos? Por ello mismo se considera importante indagar ¿De qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga son educados en el respeto a los Derechos Humanos?

El presente trabajo de investigación busca entonces analizar los procesos de formación relacionados entre la vida práctica y social de los estudiantes y su relación con los derechos humanos en Bucaramanga.

1.1. Descripción y planteamiento del problema

Al contrario de lo que sucedía antes, la humanidad ha avanzado recientemente en el reconocimiento de los derechos humanos, y puede señalarse como un hito en esta materia la Revolución Francesa de finales del Siglo XVIII, como precedente a la proclamación que hiciera la Organización de las Naciones Unidas en 1948 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, por medio de la cual se hizo una enumeración precisa de tales derechos.

Esa enumeración ha servido de referencia del proceso que en diferentes países se ha adelantado con miras a superar las condiciones predominantes, que han sido sustituidas por nuevos principios, normas y formas de comportamiento tanto a entre los particulares, como entre éstos y los Estados.

El proceso en Colombia ha sido, especialmente durante los últimos años, objeto de cuestionamientos en el escenario internacional en relación con el respeto a los derechos humanos. La masacre una de las modalidades de violencia que impacta de manera más clara y contundente a la población civil. Tan sólo entre 1999 y 2001 y en la región conocida como los Montes de María, se presentaron 42 masacres, que dejaron 354 víctimas fatales; la masacre de El Salado ilustra la estrategia paramilitar para tener el control de la tierra, el territorio¹ y la población. Esta masacre fue hábilmente planeada con fines terroristas y ejecutada con un arsenal de hombres y mujeres, aproximadamente 450 paramilitares. Este control del territorio se hace como una trasgresión a los frentes guerrilleros que operaban en Montes de María, más exactamente los frentes 35 y 37 de las FARC, y Jaime Bateman Cayón del ELN; ya que el pueblo fue considerado como un pueblo de guerrilleros vestidos de civil. (Grupo de Memoria Histórica, 2009).

Luego de perpetrada la última masacre, las personas de El Salado han continuado siendo víctimas de amenazas, hostigamientos a líderes comunitarios, asesinatos, detenciones arbitrarias y otra serie de violaciones por parte de grupos paramilitares e integrantes de la fuerza pública, así como de grupos guerrilleros. Tan sólo han retornado a El Salado setecientas de las 4.000 personas que se vieron obligadas a

¹ Léase como categorías diferenciadas, en tanto la tierra se refiere al espacio físico geográfico y el territorio al conjunto de prácticas y saberes que se desarrollan socialmente dentro de un espacio determinado.

desplazarse luego de la segunda masacre, pues no hay condiciones que garanticen la seguridad en el corregimiento, debido a que desde 2004 se encuentra militarizado por la Infantería de Marina, lo cual ha puesto a la población en riesgo de ser víctima de ataques por parte de grupos guerrilleros y, adicionalmente, de ser víctimas de los abusos que comete la fuerza pública, la cual tiene responsabilidad en las masacres de 1997 y de 2000. (Comisión Colombiana de Juristas, 2010, pág. 2)

Al tomar esa misma zona norte del país durante un período más largo, entre 1982 y 2009, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación construyó las estadísticas que se presentan en la Figura 1.

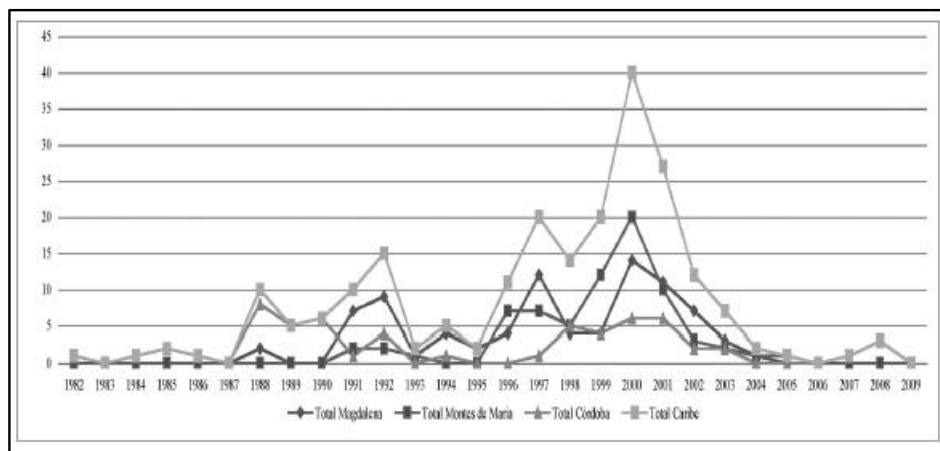


Figura 1.

Número de masacres en Córdoba, Magdalena y Montes de María

Fuente: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2011, pág. 45)

Si bien la Masacre de El Salado es una de las más mencionadas por la atrocidad de los crímenes cometidos, han existido muchas más en el país. De acuerdo con las cifras publicadas por la Defensoría del Pueblo en 2006, no sólo los adultos han sido víctimas de estos fenómenos, pues:

La cercanía de los niños, niñas y adolescentes con el conflicto armado incluso antes de la vinculación se observa en los hallazgos sobre actos directos de violencia en el lugar donde vivían. La mitad de ellos y ellas experimentaron de cerca episodios de violencia severa como tomas armadas (51,3%) y masacres (46,3%) en sus lugares de residencia, el 24,8% mencionó haber sido víctima de desplazamiento forzado (él - ella o alguien de su familia), el 37,1% sufrió el asesinato de algún miembro de su familia, el 21,9% mencionó que él o su familia fue víctima de amenazas y el 9,6% mencionó que él o alguien de su familia fueron víctimas de secuestro. (...) Adicional a los episodios de victimización, la cercanía con el conflicto armado se pudo establecer además con la vinculación de un o una familiar a los grupos armados (60% afirmó tener familiares en algún grupo armado ilegal) (Defensoría del Pueblo, 2006, pág. 69)

A su vez, el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas señala que las acciones cada vez más degradadas de los grupos armados ilegales, junto con la incapacidad del Estado para controlar el territorio, así como las acciones u omisiones de agentes estatales y los efectos en la cultura ciudadana de la violencia, generaron en el país diferentes violaciones a los derechos humanos, que a comienzos del Siglo XXI llevó a que se cometieran cada año cerca de 30.000 homicidios, 200 masacres, 3.000

secuestros y se desplazaban forzosamente hasta 450.000 personas. (ONU. Consejo de Derechos Humanos, 2008, pág. 5).

El análisis efectuado por Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2011) incluye cifras sobre diferentes modalidades de actos que generan víctimas y que fueron generados por actores al margen de la ley entre 1996 y 2005; las cifras correspondientes se presentan en la Tabla 1 y recogen el período más violento, como se mostró antes.

Tabla 1.

Número de registros ocurridos, por categoría y año de ocurrencia

Categoría	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Ataque organización social	0	0	0	1	8	2	7	0	0	0	18
Combates	0	3	24	14	7	22	17	12	5	6	110
Desplazamiento	10	23	32	37	40	38	31	28	19	11	269
Masacre	22	46	30	59	83	63	31	17	8	8	367
Bloqueo vías / emboscada	2	11	66	79	122	65	42	27	4	1	419
Pillaje de bienes civiles	33	31	85	88	128	117	52	47	39	31	651
Evento con género	44	130	96	123	221	223	101	154	125	103	1320
Total	111	244	333	401	609	530	281	285	200	160	3154

Fuente: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2011, pág. 47)

Como se observa en la Tabla 1 los eventos en los que se presentaron víctimas de género fue la modalidad que más veces se presentó en ese período, mientras que las masacres fueron la cuarta modalidad más cuantiosa, seguida por los desplazamientos forzados. Lo anterior a pesar de que este es uno de los aspectos en los que más hace énfasis la Constitución Política vigente, que en su artículo 67 señala que la educación formará al colombiano en el respeto a tales derechos. Por otro lado, los convenios multilaterales suscritos por el Estado

colombiano establecen compromisos en materia de educación en derechos humanos, por lo que puede afirmarse que esta educación constituye una necesidad para la sociedad colombiana y una obligación para el Estado.

Al plantear esta situación no debe dejarse de lado el hecho de que el país ha vivido un proceso de violencia armada que ya supera los 50 años y que durante el presente siglo se presenta en Colombia de manera simultánea un crecimiento alto y sostenido del producto interno bruto y un índice de desigualdad también muy alto al compararlo con otros países de América, según el denominado índice de Gini²; llegando en 2011 el índice a 56,0 (Dinero, 2012). Estas condiciones hacen que la coherencia en materia de derechos humanos sea especialmente crítico en el sistema educativo colombiano, por lo que se convierte en un reto para los responsables de llevarlo a la práctica.

La ciudad de Bucaramanga no ha sido ajena a ese proceso, dado que sus habitantes, son descendientes de familias que vivieron en carne propia las consecuencias del fenómeno de violencia y abuso en materia de derechos humanos que se generalizó en todo el país.

Por otro lado, las instituciones educativas están llamadas a cumplir un papel protagónico en el proceso de transformación de la realidad nacional y local en materia de derechos humanos. No resultaría lógico esperar que el proceso se diera al contrario, es decir, que por generación espontánea y desde fuera de esas instituciones se produjera un proceso de evolución en esta materia, que finalmente se internara en los colegios, escuelas y universidades. Lo anterior teniendo en cuenta que estos procesos de transformación requieren

² Coeficiente de Gini: estadística que mide la desigualdad, entre 0 y 100, el 0 significa la igualdad absoluta –todos los habitantes del país tienen una riqueza similar–, y el 100 la desigualdad absoluta.

en primer lugar que las personas que los lideren cuenten con fundamentos suficientes para lograr influenciar a toda la sociedad.

Dados estos antecedentes y teniendo en cuenta que el éxito de las instituciones educativas en su proceso de formación se debe manifestar en primer lugar en el comportamiento de sus estudiantes y egresados, el presente trabajo busca analizar la incidencia de los derechos humanos en el comportamiento social de los jóvenes en Bucaramanga.

El problema se circunscribe dentro del marco legal, social y político que vive Colombia teniendo en cuenta las negociaciones de paz y el modelo de país que la sociedad colombiana desea y el tema que se aborda en esta investigación buscará centrar la atención en los derechos humanos. Las estadísticas presentadas hacen dudar de la calidad de la formación en el respeto a los derechos humanos que están recibiendo las actuales generaciones de estudiantes, por lo que en el trabajo se busca analizar la situación tomando como caso de referencia la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga.

1.2. Formulación del problema

¿De qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga son educados en el respeto a los Derechos Humanos?

1.3. Justificación preliminar

La realidad social que se vive en Colombia dista en diferentes aspectos de la que se vive en otros países; ya sea que la comparación se haga con países mucho más desarrollados económica, política y socialmente, o con otros países vecinos de América Latina, que atraviesan procesos similares de desarrollo, pero que no han experimentado situaciones de violencia tan prolongados como ha sucedido en el país.

Dados los planteamientos anteriores, la investigación contribuirá a identificar si la situación de derechos humanos incide o no en el comportamiento social de los jóvenes en Bucaramanga, con lo cual se podrá tener una idea de los logros alcanzados localmente en esa materia y de los posibles ajustes que deban hacerse para acercarse cada vez más a los estándares que la comunidad internacional demanda.

- **La relevancia social:** Inclusive si no existieran esos lineamientos de organismos internacionales, la sociedad colombiana logrará superar su situación de conflicto en la medida en que exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace y se enseña en materia de derechos humanos, por lo que la realización de este trabajo puede contribuir a un aspecto sobre el cual se necesita claridad, para asegurar que la convivencia pacífica de la sociedad colombiana y en particular la sociedad bumanguesa pueda ser duradera.
- **La relevancia institucional:** La realización de este trabajo constituye al mismo tiempo un reto y una oportunidad, dado que al mismo tiempo que le permite cumplir con un requisito de carácter académico, da la oportunidad de ahondar en el análisis de un tema de actualidad y de interés dentro de la Universidad.

- **A nivel personal:** Este trabajo constituye una oportunidad para aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación como Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos de manera práctica, en beneficio de la sociedad bumanguesa.
- **A nivel educativo:** En la medida en que se logren los objetivos propuestos, el trabajo servirá como instrumento de evaluación de los logros alcanzados por las instituciones educativas de Bucaramanga respecto de la formación en derechos humanos.
- **A nivel gubernamental:** En la medida en que se conozca la situación actual de los jóvenes de Bucaramanga respecto al respeto y práctica de los derechos humanos y la forma como los mismos afectan su comportamiento social, las autoridades locales podrán contar con mejores elementos de juicio al momento de valorar las estrategias educativas que desde el Estado deban establecerse para acercar cada vez más ese comportamiento al nivel esperado.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Analizar de qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar a los jóvenes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga.
2. Explorar las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos.
3. Identificar en las actividades curriculares y extracurriculares del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga aquellas prácticas relacionadas con la formación en derechos humanos.
4. Categorizar cada una de las percepciones halladas de docentes, padres de familia y estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga.

5. Hallar la relación entre las percepciones halladas y las actividades que se desarrollan con los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga.

2. Marco teórico

2.1. El hombre como ser individual.

Cada hombre constituye por sí solo un pequeño mundo, un mundo diferente de los demás. Cada ser humano tiene características propias que lo hacen ser diferente de los demás tanto en lo físico como en lo mental. La individualidad, como característica del ser humano, nos dice que aunque todos somos personas, somos sin embargo distintos unos de otros. El ser humano es tan individual, tan singular, que nadie puede ser remplazado por otro en lo que tiene que ser y hacer. Otro personaje como usted nunca se volverá a dar. Usted es único, personal e irreplicable. El hecho de nuestra individualidad nos dice que:

- Todos somos personas, pero cada uno es distinto del otro, cada cual tiene su modo de ser.
- Ninguno puede remplazar al otro ni tomar decisiones por el otro.
- Cada uno de nosotros debe comprenderse y ser comprendido como alguien con características distintas. Nos debemos respeto mutuo.

Aunque las características fundamentales de las personas son iguales, no por eso la educación puede pretender formarlas como copias de un mismo molde, o de manera totalmente igual.

Con respecto al aprendizaje, puede resultar más fácil para unos que para otros, aunque esto se debe a que no todos saben cómo desarrollar su inteligencia más no a que carezcan de

ella. Se trata de un proceso individual de interiorización de conciliación de nuevos conocimientos que requiere de inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación, compuesto por operaciones receptoras, de retención y de reflexión. El aprendizaje conduce a cambio de comportamiento, se da a través de la experiencia e implica una interacción entre sujeto y ambiente. Al analizar más detalladamente los factores que inciden en la educación se refiere a la motivación, la madurez psicológica, la dificultad del material, la actitud dinámica y activa, el estado de fatiga o descanso, la capacidad intelectual y la distribución del tiempo para aprender. A su vez el aprendizaje se puede clasificar en receptivo, por descubrimiento, repetitivo y significativo y ha sido clasificado según varios sistemas que incluyen a los asociacionistas del condicionamiento (clásico e instrumental) y a las teorías mediacionales (cognitivas y del procesamiento de la información).

2.2. El hombre como ser social

El hombre no está solo en el mundo, está con otros, vive en sociedad. Por eso se dice que el existir del hombre es un convivir con otros. El hombre es un ser social. Usted, yo, todos, necesitamos de otros para venir al mundo, necesitamos de otros para satisfacer las necesidades básicas: alimento, vestido, vivienda, salud, educación. Muchas personas han colaborado para que a usted le llegue este mensaje.

Todo esto me indica que yo necesito de otros y que otros necesitan de mí. Es importante tener en cuenta que las diferentes situaciones y características de los hombres no los hacen esencialmente distintos. Todos somos iguales como personas, cualquiera sea el

sexo, la raza, la cultura, la religión, las ideas políticas. No existe entonces razón válida para menospreciar a otros, para aprovecharnos de ellos.

El darnos cuenta de que vivimos con otros nos exige compromiso y responsabilidades con los demás.

2.3. El hombre como ser ético

Fitts (1988) considera que la estructura del autoconcepto de las personas está compuesta por tres dimensiones en las que se estructura la experiencia sensible del sujeto que constituyen los factores internos: identidad (predominio del componente cognitivo), autosatisfacción (área afectiva) y conducta (referido al área comportamental) (Amar y Hernández, 2005). La identidad se refiere a la forma en que el sujeto describe su identidad básica, indica cómo se ve a sí mismo y responde a “cómo soy yo”; la autosatisfacción refleja el nivel de satisfacción consigo mismo, es decir, de autoaceptación y responde a la cuestión “cómo me siento”, mientras que la conducta indica la medida como el sujeto se percibe a nivel de comportamiento, el sujeto evalúa si su comportamiento es coherente con su autoconcepto, respondiendo a la cuestión “qué hago conmigo mismo” (nivel de coherencia entre lo que uno es y su conducta).

Además de estas tres estructuras, Fitts (1998) propone cinco dimensiones o factores externos que abarcan todo el campo experiencial del sujeto. (1) Ser físico: se refiere al punto de vista del sujeto sobre su propio cuerpo material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y sexualidad. (2) Ser ético - moral: hace referencia a la percepción del sujeto sobre su propia

fuerza moral, su relación con Dios, su convicción de ser una persona buena y atractiva moralmente, la satisfacción con su propia vida religiosa (o la ausencia de ella). (3) Ser personal: se refiere a la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros. (4) Ser familiar: refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia y como perteneciente a un círculo restringido de amigos. (5) Ser social: tiene que ver con el sí mismo percibido en su relación con los otros. Hace referencia al sentido, capacidad de adaptación de un sujeto y el valor de su interacción social con las otras personas en general.

2.4. El hombre un ser de derechos

De acuerdo con Kymlicka (2001), la comprensión liberal de ciudadano se centra en valores individualistas y entiende el ciudadano como sujeto de derechos individuales; en ella los valores cívicos no son los centrales, y se reducen al respeto al pluralismo y la tolerancia. Desde este punto de vista, la educación para la ciudadanía se centraría en la dimensión legal-jurídica y en los derechos/deberes individuales; se profundiza en los contenidos, no en los procedimientos y habilidades cívicas. Los contenidos se refieren al conocimiento de sus instituciones, su marco constitucional y legal, por lo que se trata de un concepto de ciudadanía limitado a la comunidad estatal. De acuerdo con esta posición, educar en cívica puede entenderse sólo como un aspecto instrumental que se requiere para comprender el funcionamiento del Estado, más no es suficiente si lo que se pretende es promover educación

ciudadana y generar comprensión sobre el concepto y las implicaciones de los derechos humanos.

En términos de Magendzo (2006), un sujeto de derechos tiene las siguientes características: (1) conoce la normatividad básica en derechos humanos y la aplica tanto para promover y defender sus derechos como los de los otros, además de que conoce las instituciones que le permiten acceder a la garantía de sus derechos; (2) posee competencias lingüísticas que le permiten exigir el respeto de sus derechos con argumentos precisos y contundentes; (3) es capaz de actuar sobre y asumir una determinada postura con responsabilidad, sentido crítico y autonomía, frente a las situaciones que le afectan, además de que hace uso de argumentos y no de la fuerza, porque su intención es convencer, no someter; (4) se sabe libre y reconoce la libertad de los otros y la respeta, valora la diversidad, por lo que reconoce al otro como a un tercero legítimo con quien se relaciona en condiciones de respeto mutuo y; (5) es vigilante de los otros, aunque no con actitud acusadora de sus errores, sino buscando una posibilidad de solidaridad y de acogida.

2.5. El hombre y la educación

Para Henry A. Giroux los roles que usualmente asumen tanto el estudiante como el docente ante los sistemas educativos, alientan o promueven la conservación de las relaciones de fuerza, reduciendo los espacios para el ejercicio de su libertad; de esta manera, la actitud apática, desinteresada, poco crítica y reflexiva de los estudiantes en el aula en relación con los problemas sociales y culturales tanto del país, como de su comunidad y de su escuela,

sólo contribuye a aumentar los abismos de las diferencias culturales y políticas. En tales circunstancias, en el aula se reproducen las relaciones dominantes vigentes en el entorno, teniendo como actores en este caso a estudiantes y a docentes, quienes entonces materializan esas relaciones durante las prácticas pedagógicas, de acuerdo con la organización del sistema educativo. Como consecuencia de ello, el estudiante se encuentra imposibilitado para ejercer su poder, para la crítica social, para hablar y para sentirse responsables de lo que dice, por simple miedo al castigo, a la represión, a ser mantenido al margen de la historia, a desarrollar su lenguaje, a formar una identidad, a moverse en las fronteras culturales, a expandir su comprensión de entorno y a participar en la vida pública democrática.

Si se acepta ese análisis hecho por Giroux, resulta entonces de gran importancia hacer que los alumnos adopten un papel activo dentro del aula, como críticos principales de los modelos educativos, de sus docentes, de los problemas y las soluciones sociales actuales. Si bien puede resultar una tarea difícil, se debe implementar de manera urgente. La modificación de este escenario de miedos requiere de la participación de profesores y estudiantes; los primeros siendo capaces de reconocerse a sí mismos en un lenguaje desmitificador, de manera que puedan descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. Para ello es necesario que los profesores se reconozcan como agentes de un futuro distinto, más orientado al debate y a la controversia ideológica; los profesores necesitan de un discurso crítico, ser capaces, de alguna manera, de cuestionarse sobre el carácter de lo que hacen, ampliando el horizonte de lo posible. Una vez que el docente reconoce su nuevo papel, le corresponde actuar sugiriendo diversas formas de práctica pedagógica, en las cuales los

alumnos aprendan a tomar postura, a debatir y a esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia.

En lo que respecta al estudiante, debe ser capaz de hablar y de escuchar sobre tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas; ser responsable de lo que dice, comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir castigo alguno.

Giroux (1985) cita a Karl Marx para hablar del concepto de reproducción como idea estructuradora de la mayor importancia, pues afirmó que:

Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado. (Marx, 1869)

Giroux (1985) además propone que, contrario a las afirmaciones de teóricos e historiadores liberales en el sentido de que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos, los educadores radicales insisten en que las funciones primordiales de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Si se analiza la situación desde el punto de vista radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Este punto de vista supone entonces que el significado subyacente de la

enseñanza sólo puede ser descubierto a través de un análisis de la forma como las escuelas han cumplido el papel de instrumentos de la reproducción social y cultural, legitimando, según los radicales, la racionalidad capitalista y apoyando las prácticas sociales dominantes.

Como consecuencia de esa visión, en lugar de culpar a los estudiantes por su fracaso educacional, los educadores radicales culpan a la sociedad dominante, y en lugar de abstraer las escuelas de la dinámica de desigualdad y de los modos de discriminación clase-raza-sexo, consideran a las escuelas como agencias centrales en la política y en los procesos de dominio. Según este escenario, mientras que la visión liberal de la educación la juzga como el gran mecanismo igualador, los educadores radicales ven los objetivos de la enseñanza de una manera muy diferente y al respecto cita a Paul Willis (1983) cuando dice:

La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad. [...] El propósito principal de la educación, la integración social de una sociedad de clases, sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de reconocer en la economía papeles productivos que simplemente esperan ser “imparcialmente” llenados por los productos de la educación, la perspectiva de la “Reproducción”, a la inversa, sugiere que la producción capitalista y sus papeles exigen ciertos resultados educacionales.

Giroux (1985) fija su posición en torno al debate entre liberales y radicales; cuando expresa que los educadores radicales presentan un serio desafío al discurso y a la lógica de las perspectivas liberales de la enseñanza y considera que los primeros han tratado de diseñar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción, despojando a las escuelas de su inocencia política y conectando, en su opinión, a la matriz social y cultural

de la racionalidad capitalista. Para Giroux, los radicales mostraron las escuelas como reproductoras en tres sentidos. En primer lugar, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo, dentro de una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Adicionalmente, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Por último, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Los teóricos radicales de la reproducción, afirma Giroux (1985) se han referido a estas formas de reproducción para idear un conjunto específico de preocupaciones que ha dado forma a la naturaleza de su investigación y de su estudio de la educación y que se han centrado en el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el lugar de trabajo, de las experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades de trabajo que surgen para distintos grupos sociales, de la cultura de la escuela y las culturas de clase de los estudiantes que van a ellas, y de la relación entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas de la escuela. Estas afirmaciones las sustenta Giroux citando a Anylon (1980), Bourdieu y Passeron (1977) y a Poulantzas (1978).

Giroux (1985) califica de invaluable las explicaciones dadas por la teoría de la reproducción en cuanto al papel y la función de la educación, considerando que contribuyen a un entendimiento de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante que él considera más amplios, aunque al mismo tiempo afirma que la teoría no ha

logrado lo que prometía y que según él, consistía en proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Para Giroux, los teóricos de la reproducción pusieron un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis, pero fracasaron en proporcionar una comprensión más amplia de la forma en que los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico social que está determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia, planteando además que las razones dadas por los teóricos de la reproducción sobre la enseñanza, se conformaron con frecuencia con base en versiones estructural-funcionalistas del marxismo que subrayan que la historia se hace “a espaldas” de los miembros de la sociedad, desechando la idea de que los pueblos hacen la historia.

Giroux (1985) encuentra que el sujeto humano generalmente “desaparece” en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia, dejando una visión de la enseñanza y de la dominación que percibe a las escuelas como fábricas o prisiones, en las cuales los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista. La teoría de la reproducción, según Giroux, reduce la importancia del factor humano y la noción de resistencia, ofreciendo entonces muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza, ignorando las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, con lo que no solamente disuelven la intervención humana sino que, sin saberlo, proporcionan una excusa para no examinar a los maestros y a los estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela.

Como opción frente a la situación planteada por la teoría de la reproducción, Giroux enuncia que la investigación sobre la enseñanza en los Estados Unidos, Europa y Australia pone énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia, a lo cual denomina la teoría de la resistencia. Los teóricos de la resistencia han intentado demostrar, dice Giroux (1985), que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos; esta afirmación la hace citando a diferentes autores como Apple (1982), Bates (1980), Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett (1982), Allen & Unwin (1982) y Whitty (1981). Según Giroux, los teóricos de la resistencia desarrollaron un marco teórico y un método de indagación que restauran la noción crítica de la intervención, en los que señalan el papel que juegan los estudiantes al desafiar los aspectos más opresivos de las escuelas, y las formas en que los estudiantes participan activamente a través de un comportamiento de oposición.

En opinión de Giroux (1985), una de las suposiciones más importantes de la teoría de la resistencia es aquella según la cual los estudiantes de la clase obrera no son tan solo el producto del capital, además de que no se someten a los dictados de maestros y escuelas autoritarios que los preparan para una vida de trabajo aniquilante; para los defensores de esa teoría, las escuelas representan terrenos de impugnación marcados por contradicciones estructurales e ideológicas y por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente. Vistas las cosas de esta manera, las escuelas son ámbitos sociales en las que los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes, las culturas se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción, en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde, según los ideólogos de esta teoría, las clases dominantes siempre resultan favorecidas.

Desde la perspectiva de los teóricos de la resistencia, dice Giroux, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, al tiempo que representan una fuente de contradicciones, lo cual a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses de la sociedad dominante; reconocen estos teóricos que las escuelas operan dentro de límites impuestos por la sociedad, pero lo hacen en parte, para influir y dar forma a esos límites, sean éstos económicos, ideológicos o políticos. Inclusive las escuelas, lejos de ser instituciones homogéneas y que operen bajo el control directo de gente de negocios, se caracterizan por diversas formas de conocimiento, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases, dentro de una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus presupuestos básicos.

Giroux (1985) plantea que mientras que los teóricos de la reproducción centran su atención en el poder y en la forma como supuestamente la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de las clases y grupos subordinados, los teóricos de la resistencia reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos, por lo que las culturas subordinadas participan de momentos de autoproducción, así como de reproducción, son contradictorias por naturaleza y llevan la marca tanto de la resistencia como de la reproducción, bajo las formas represivas del capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas. Sin embargo, las condiciones dentro de las cuales funciona la represión varían de escuela a escuela y de barrio a barrio y no existe garantía de que los valores capitalistas y las ideologías triunfen automáticamente. Giroux cita a Stanley Aronowitz (1977) cuando afirma

que “en última instancia, la praxis humana no se determina por sus condiciones previas: sólo las fronteras de posibilidad se dan por adelantado”.

Pero Giroux (1985) también cuestiona las teorías de la resistencia y las percibe afectadas por un buen número de fallas teóricas, a pesar de que reconoce que su modo de análisis es más complejo, fallas que según Giroux surgen de la incapacidad para reconocer hasta qué grado las mismas teorías de la resistencia se deben a las características más perjudiciales de la teoría de la reproducción, lo que las ha llevado a ignorar las percepciones más valiosas de la teoría de la reproducción, fracasando por lo tanto en la tarea de examinar y apropiarse de aquellos aspectos del modelo de reproducción que son esenciales para el desarrollo de una ciencia crítica de la educación. A juicio de Giroux, tanto la teoría de la resistencia como la teoría de la reproducción de manera errada reciclan y reproducen el dualismo entre intervención y estructura, obstaculizando la teoría y la práctica de la educación por varias décadas, por lo que ninguna de estas dos posiciones proporciona las bases para una teoría de la educación que vincule estructuras e instituciones con el factor humano y su acción, de una manera dialéctica; las bases para poder superar esa separación del factor de intervención humana de sus determinantes estructurales, se encuentran en el desarrollo de una teoría de la resistencia que al mismo tiempo que cuestiona sus propios presupuestos, se apropie críticamente de aquellos aspectos de la enseñanza que son presentados y analizados adecuadamente con el modelo de la reproducción. En estas circunstancias, la tarea que deben enfrentar los teóricos de la resistencia es doble, pues mientras deben estructurar sus propios presupuestos para desarrollar un modelo más

dialéctico de la enseñanza y de la sociedad, también deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas los postulados más radicales y emancipadores.

El pensamiento de Henry A. Giroux (1993) en torno a su concepción de la escuela, el estudiante, docente y la práctica pedagógica plantea que el lenguaje y la comunicación son el vehículo que permite la participación desde cualquier óptica de cambio en el aula. Es por ello, que se hace no solamente necesario sino indispensable profundizar el conocimiento de la práctica pedagógica, para explorar sus consecuencias en la sociedad y la realidad en la escuela, dado que ésta, como producto de la estructura social, reproduce pensamientos, hábitos y conductas en sus estudiantes.

Pero Giroux encontró que a través de la experiencia en el aula resulta posible generar cambios en la forma en que los estudiantes ejercerán su actitud crítica, lo que se logra mediante la modificación de las prácticas pedagógicas empleadas por el profesor. Es a través de hacerse consciente de su función y de su papel dentro de este nuevo proceso de educación que el docente puede generar esos cambios en los estudiantes, logrando formar alumnos con sentido crítico respecto de su función ciudadana y democrática al interior de su nación.

El trabajo del docente es entonces el de crear un lenguaje que logre establecer las conexiones necesarias para que el estudiante vincule el conocimiento de la calle con el conocimiento científico, cambiando la apreciación afectiva y visceral que tiene de este; el docente puede crear nuevos códigos asimilables y practicables por el alumno, integrados a las condiciones y problemas de su comunidad, de tal manera, que lo hagan consciente y crítico del entorno.

Sin embargo, es algo que no sucede automáticamente; para lograrlo, en primer lugar los profesores deben romper las estructuras de pensamiento heredadas. Como segundo paso, se debe establecer una nueva concepción del docente totalmente revalorizado. Y finalmente educar a nuestros alumnos para romper esquemas, ser crítico, reflexivos y conscientes de su papel en la sociedad y el cambio.

Sobre este mismo asunto del sujeto político, Paulo Freire (1969, 1979, 1971, 1975), por su parte, propone una educación para la liberación del hombre de la opresión que sufre en su realidad objetiva, una educación política que exige al educador identificarse con los oprimidos para buscar su verdadera liberación. La humanización es entonces una característica de esta educación, que exige la liberación individual y social del hombre como sujeto cultural histórico, al igual que lo es la “concientización”, como proceso que implica el paso de una conciencia ingenua a otra crítica, no como un acto teórico, sino uno que supone la praxis reflexiva; para Freire se trata de una educación política, que sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática cuando la sociedad se transforme radicalmente.

En este contexto, la lectura crítica no consiste en la decodificación mecánica de signos gráficos, sino que exige conexión entre las letras y la realidad, leer es un acto entrelazado con el conocimiento de la realidad. Para Freire (1975), el hombre es un ser inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, al que no puede asumirse como sujeto de búsqueda, de ruptura, de opción, como sujeto histórico, transformador, si no se asume como sujeto ético, pues si bien el hombre tiene la opción de transgredir los principios éticos, no es esta una virtud. A la ética universal del hombre, Freire la considera una marca de la naturaleza

humana, indispensable para la convivencia, por lo que se muestra en total desacuerdo con acciones terroristas, sin importar la causa que las mueva.

El hombre no es producto de la determinación genética, cultural o de clase, dice Freire, pues entonces sería un ser irresponsable, aunque no por ello desconoce los condicionamientos genéticos, culturales y sociales a los que el hombre está sometido. La naturaleza del hombre es la de un ser en permanente búsqueda, curioso, que toma distancia de sí mismo y de la vida que tiene; dado a la aventura y a la pasión de conocer, por lo cual la libertad le resulta indispensable, pues si bien se trata de un ser “programado”, no está determinado. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo implica la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma su propia realidad, pues mientras que los animales se adaptan al mundo con el fin de sobrevivir, los hombres son capaces de modificar el mundo, haciendo la historia que los hace a ellos, además de que pueden relatar esa historia que ellos mismos hacen.

Freire plantea que los hombres privados del derecho de tener voz para expresar sus opiniones, son seres para otro, por lo que la solución a su problema es liberarse a sí mismos, pues mientras estén alienados no podrán superar la dependencia, transformando la estructura que los deshumaniza.

Freire propone a la educación como el camino ideal para la liberación, y aclara que no es posible convertir a la educación en un problema puramente metodológico, pues para él el método es algo absolutamente neutral, dado que esta intención pretende eliminar el contenido político de la educación, y entonces la expresión “educación para la liberación” deja de tener significado, por lo que alguien con mentalidad mecanicista podría pretender

reducir la alfabetización de adultos a una actividad puramente técnica. Dado que para el ser humano cada acción tiene implícito el acto reflexivo, la educación debe someterse al proceso de reflexión. Para Freire (1975), ese ámbito de reflexión es la pedagogía, que ofrece tres niveles de análisis sobre la acción de educar: el antropológico, el teleológico y el metodológico.

Intentando ser consecuente con este pensamiento, Freire (1975) no sólo educó sino que reflexionó sobre la educación que ofrecía, preguntándose ¿Qué hombre quiero formar? ¿Con qué valores?; así, la teoría de Freire tiene carácter crítico-constructivo y para él la educación es al mismo tiempo, en un ideal y en un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad, no es mera instrucción escolar, pues aunque la incluye, va más allá. En la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan.

Paulo Freire es reconocido como el autor que enunció el rol del docente emancipador en Latinoamérica y a través de su obra presentó sus ideas políticas, filosóficas y pedagógicas; las prácticas pedagógicas que elaboró estuvieron orientadas a estimular y sostener la conciencia crítica en los estudiantes; más que estrictamente marxista o revolucionario, es reconocido como un humanista. Freire invita a evitar tanto el optimismo ingenuo como el escepticismo negativo de la educación y sus posibilidades, entendiendo la pedagogía como una herramienta para la transformación social, cuya actividad educativa es acción cultural y concienciación.

Freire se caracterizó por someter su práctica a la indagación que no se conformaba con las primeras respuestas, y en cambio se mantenía mediante cuestionamientos severos,

metódicos y rigurosos; fue un crítico de la arrogancia y el autoritarismo de intelectuales tanto de izquierda como de derecha, a los que en el fondo considera igualmente reaccionarios que se creen dueños del saber, sea este revolucionario o conservador; en contraste, el diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos y de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes. Refiriéndose a la lectura comentó: “Leer un texto es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es una tarea de sujeto crítico, humilde, decidido” (Freire, 2002).

Freire considera que uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un modelo ideal de ‘buen hombre’, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. El humanismo consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto (1992). Para él, el proyecto de la esperanza es el cambio radical de la historia; la esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. Sin embargo reconoce que la esperanza necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo, de hechos para convertirse en realidad histórica.

Freire considera que el rol del educador no consiste en acercarse con teorías que expliquen a priori lo que está sucediendo, sino en descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica. “Hacer surgir la teoría inherente a dichas actividades, para que la gente pueda apropiarse de las teorías que hay en sus propias prácticas” (1989). La realidad, en su opinión, jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen de ella. Señala la existencia de dos contextos

interrelacionados: el contexto del diálogo entre educador y educando como sujetos de conocimiento, y el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que los sujetos existen. Por lo tanto, el proceso de educación implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis. (1990)

2.6. Educar para la vida y para lo social

Echavarría (2007), después de estudiar diferentes fuentes, llega a la conclusión de que existen cinco énfasis normativos que orientan la naturaleza de la educación para la vida y para lo social. El primero de esos énfasis vincula diversas propuestas de orden investigativo y de intervención pedagógica que orientan la educación para la vida y para lo social al desarrollo de competencias ciudadanas y aprendizajes cívicos; en relación con este énfasis, Echavarría cita a Gómez (2003), quien formula los presupuestos para una teoría del aprendizaje cívico a partir de una teoría social del aprendizaje, de la comprensión de la ciudadanía en el campo del comunitarismo, el liberalismo y el republicanismo y la comprensión de los desafíos teóricos planteados en relación con el feminismo, postcolonialismo y los movimientos sociales; este autor plantea que la formación de sujetos sociales debe enfocarse en el aprendizaje de ciertos saberes, el desarrollo de procesos de interacción y la promoción de prácticas socioculturales con visión ético política de carácter plural y democrático.

Frente a este énfasis, Echavarría cita a Conde (2004), quien enfatiza la educación para la vida y para lo social en el desarrollo de competencias cívicas y éticas, especialmente en aquellas que recogen y potencian rasgos característicos del ejercicio ciudadano, como por ejemplo el reconocimiento y la valoración del sí mismo y de los otros, el compromiso con la comunidad, el país y el mundo, el respeto a la diversidad, los derechos humanos, la convivencia pacífica y democrática. Así mismo, Jaramillo (2004) plantea que los aprendizajes fundamentales a los que tienen derecho los niños en Colombia para actuar de forma constructiva y democrática en su vida diaria, son los acuerdos fundamentales necesarios sobre los que se debe enseñar para que tengan la oportunidad de actuar en pro de construir convivencia, participar y valorar el pluralismo. Frente al mismo asunto, Restrepo (2006), por su parte, considera que los estándares básicos de competencias ciudadanas son los que tienen relación con el conocimiento y las habilidades intelectuales, con la integración entre lo que se sabe y lo que se hace y se basan en tener presente que existe otro, no solo ese otro que está cerca sino también el aparentemente más lejano. Frente a este mismo énfasis, Ruiz y Chaux, (2005), Chaux, Lleras y Velásquez (2004), Stiefel (2003) y Echavarría (2003) enfatizan la naturaleza de las competencias ciudadanas, sus impactos en la formación de sujetos democráticos, participativos y autónomos y en la función de las políticas y las instituciones educativas en la orientación de este tipo de procesos formativos.

El segundo énfasis que reconoce Echavarría (2007) en la educación para la vida y para lo social es el que busca que dicha educación permita entender cómo los diversos sujetos se apropian de lo político, lo representan y le otorgan diversos sentidos de acuerdo con sus experiencias cotidianas y prácticas sociales. Según Echavarría (2007), los estudios y

reflexiones en torno al impacto de la globalización y la comunicación en las identidades políticas, permite reflexionar sobre estos niveles de apropiación de lo político; esos estudios y reflexiones plantean que la industria audiovisual promueve ideologías, sentidos de identidad y prácticas sociales constitutivas del ejercicio ciudadano. El análisis también puede hacerse en torno a otras situaciones que Echavarría plantea citando, como la vinculación existente entre dinámicas sociales de apropiación y creación de políticas educativas referidas a la cultura política y la educación para la vida y para lo social, las conexiones entre educación para la vida y para lo social y subjetividad política, manifestadas en el desarrollo de valores, actitudes y representaciones de lo político, imaginarios, representaciones y campos de significación de la democracia, la participación y las relaciones de poder. Calvo (2003) reconoce la escuela como agente socializador de cultura política y dinamizador de inclusión social y asume que la educación democrática requiere reflexiones filosóficas acerca del valor y la dignidad de todos los seres humanos, mientras que Rau (2006) describe la relación entre educación y promoción de la ciudadanía en lo que tiene que ver con movilidad social, cambio de actitudes, prácticas participativas y relaciones de poder (Echavarría 2007).

En cuanto al tercer énfasis, se trata de aquel que concibe la educación para la vida y para lo social como instrumento de desarrollo de un pensamiento crítico, deliberativo y participativo para la movilización política, la exigencia y la restitución de derechos, la promulgación de ideas libertarias y la superación de relaciones de poder dominantes (Padilha, 2003; Giroux, 1993/2003), resaltando el carácter deliberativo de la acción ciudadana para la generación de opinión pública y la aplicación de acuerdo normativos (Hoyos, 1995; Cortina, 1995/1998). Así mismo analiza las relaciones entre la educación y la ética en cuanto a las

implicaciones socio históricas y morales necesarias para la formación de los sujetos como ciudadanos (Ovelar, 2004; Vasco, Echavarría y Quintero, 2006/2007).

En la cuarta agrupación que hace Echavarría (2007) de los énfasis de la educación para la vida y para lo social, están las investigaciones que relacionan la educación para la vida y para lo social y el multiculturalismo, los cuales empiezan por reconocer que en la actualidad el mundo está marcado por la diferencia y la diversidad, lo que implica ajustes a los sistemas de organización social y política para que involucren las diversas expresiones socioculturales en un marco de igualdad de derechos; este propósito plantea retos al proceso de educación para la vida y para lo social, tales como la superación de la discriminación racial, étnica, de género, de generación y de orientación sexual (Torres, 2003; Sandoval, 2003, Garrido, 2002). Este énfasis también resalta la relación existente entre educación para la vida y para lo social, multiculturalidad y derechos humanos (Rodríguez, 2003; Cabello, 2003).

Como ejemplos de este cuarto énfasis, Echavarría cita a Gimeno y Henríquez (2001), quienes plantean los posibles vínculos entre la formación ciudadana, su ejercicio y los posibles impactos en la toma de decisiones, enfatizando en los nuevos significados en las concepciones y las prácticas ciudadanas y en la necesidad de constituir espacios de negociación y consenso que favorezcan la toma de decisiones colectivas. En este mismo sentido se asume que la participación es el eje central de la formación ciudadana, en la medida en que provee las competencias necesarias para informarse y conocer las problemáticas,

proponer alternativas y tomar decisiones conducentes a la superación de los problemas identificados.³

La quinta categoría que identifica Echavarría (2007) en cuanto a educación para la vida y para lo social reúne reflexiones teóricas en las que se relaciona a la ciudadanía con los movimientos sociales, planteando que la base de la práctica ciudadana es la organización y la movilización con fines políticos. En esa línea, Ibarra y Tejerina (1998) plantean la necesidad de identificar, visibilizar e investigar la naturaleza de los grupos sociales para reconocer sus referentes ideológicos y sus posturas políticas, con lo cual se pueden identificar alternativas a las que proponen los partidos políticos vigentes. En el mismo sentido, Baró (1995) plantea que el estudio de los grupos fue atractivo para los norteamericanos porque permitía comprender la lógica de integración entre diversos grupos étnicos en la misma sociedad. Laraña (1999), citando a Melucci (1989), afirma que la concepción de los movimientos actuando como actores históricos se basa en una analogía entre la vida social y su representación teatral, en el escenario de la historia, sugiriendo la necesidad de hacer aproximaciones investigativas en las que los grupos sociales sean vistos como sistemas de acción y de relaciones sociales por descubrir.

³ En este sentido, Echavarría cita Cabrera (2000), quien plantea que hablar de ciudadanía en un marco de multiculturalidad ocasiona diferentes modelos comprensivos de la ciudadanía, tales como el modelo de ciudad civil basado en la constitución de asociaciones en el espacio natural y la realización de proyectos; el modelo comunitarista orientado a la exigencia de derechos como consecuencia de la comprensión de su significación sociocultural; el modelo deliberativo que resalta la negociación, el consenso y la búsqueda colectiva de mecanismo para la superación de los problemas; el modelo del capital social que se centra en los marcos normativos a los que acceden los ciudadanos para exigir sus derechos y resolver sus problemas; el modelo de política ciudadana que se refiere a la capacidad que tienen los agentes para resolver problemas públicos en su ambiente inmediato y el modelo de democracia radical, que se basa en la constitución de comunidades políticas.

Para resumir, los énfasis que Echavarría (2007) agrupa en su análisis de los énfasis normativos que han rodeado el análisis de la educación para la vida y para lo social, son el que vincula dicha educación con el desarrollo de las competencias ciudadanas y aprendizajes cívicos, un segundo énfasis según el cual la educación para la vida y para lo social debe ocuparse por permitir entender cómo los diversos sujetos se apropian de lo político, lo representan y le otorgan diversos sentidos; el tercer énfasis es el que concibe a la educación para la vida y para lo social como un instrumento de desarrollo de un pensamiento crítico, deliberativo y participativo; en la cuarta agrupación de esos énfasis se encuentran las investigaciones que relacionan la educación para la vida y para lo social y el multiculturalismo y por último aquel que reúne reflexiones teóricas en las que se relaciona a la ciudadanía con los movimientos sociales.

2.7. Derechos humanos

Beuchot (1999) plantea que los derechos humanos pueden fundamentarse filosóficamente en la idea de naturaleza humana, bajo la condición de que se entienda esa idea de naturaleza como una estructura dinámica que se va concretando en la temporalidad histórica y en la individualidad. Así, mientras desde la concepción positivista los derechos humanos son en su mayor parte aquellos que la constitución denomina garantías individuales o derechos consustanciales al ser humano, inherentes e inseparables de su ser (Beuchot, 1999, p. 46), no importa si las leyes específicas de un país los reconozcan o no como tales, los enuncien y propongan su defensa, según la consideración de Uribe (2004).

Existen al menos dos concepciones desde las cuales pueden analizarse los derechos humanos; la primera es una concepción que mira a los derechos humanos como algo universal e intrínseco a la dignidad del ser humano como especie, mientras la segunda es una concepción con mayores implicaciones políticas e ideológicas, las cuales, a diferencia de la primera concepción, pueden variar dependiendo de la forma de pensar de quien intenta definir esos derechos humanos.

Los derechos humanos hacen parte de los procesos que vive una sociedad, por lo que la educación en esta materia ofrece la doble posibilidad de emplearlos como objeto de estudio y de incidir en tales procesos. Como se observa a lo largo de este capítulo, la hermenéutica reúne varios elementos que la constituyen en una herramienta idónea para abordar el análisis de las concepciones epistemológicas y pedagógicas contenidas en las políticas del Estado que definen lo que debería ser la educación en derechos humanos, que es el objeto de este trabajo.

En contraposición con esta postura está la perspectiva denominada iusnaturalista, según la cual los derechos humanos no requieren ser validados o positivados por alguien, dado que reconoce la existencia de unos derechos pre-estatales o anteriores a la existencia de cualquier comunidad política y que deben ser respetados y protegidos por el Estado (Bobbio, 1992). Sin embargo esta posición, de acuerdo con Beuchot (2000), tiene el inconveniente de que tales derechos generan conflicto con el modelo legal convencional de los demás derechos positivos, entendidos como el conjunto de normas jurídicas escritas y reconocidos o reafirmados por el legislador, cuyo reconocimiento parte del requisito *sine qua non* de ser denominados, descritos y tipificados para poder ser objeto de protección por parte de los

sistemas jurídicos. Esta situación hace que el respeto de los derechos humanos quede sólo a discreción de la conciencia y la buena voluntad de quien los deba observar, sin que exista ninguna herramienta coercitiva que tutele su cumplimiento.

A este debate se suma el hecho de que no existe un ideal universal que a lo largo de períodos suficientemente extensos haya sido aceptado como válido respecto del deber ser de tales derechos humanos. Si hoy se le preguntara a quienes ejercieron el poder durante la Rusia de la Guerra Fría lo que son los derechos humanos, la respuesta seguramente no coincidiría con la de la Rusia después de la caída del Muro de Berlín; o sin ir más lejos, si se le preguntara a los defensores de la de la seguridad ciudadana en Colombia sobre el mismo tema, su respuesta divergiría de la de quienes defienden el modelo de la Bogotá Humana⁴. Esta realidad hace evidente la complejidad del intento de definir el concepto de los derechos humanos y más aún, de la forma como éstos se deben incluir dentro del modelo educativo. Este ejemplo local permite mostrar hasta qué punto el tema tiene inevitablemente hondas implicaciones filosóficas y políticas, ya sea por razones históricas o geográficas.

Adicionalmente, cualquiera que fuera la definición que se aceptara por parte de las mayorías sobre lo que son o deben ser los derechos humanos, siempre existiría quién o quiénes se opusieran a ella; esa posibilidad de divergencia individual o colectiva no tiene por qué conducir a excluir de la sociedad a quienes tengan posiciones contrarias a las comúnmente aceptadas. Este análisis puede conducir a plantearse que en últimas el

⁴ Al respecto considerar entre otros el trabajo Sánchez y Rodríguez **Fuente especificada no válida**. en el que se analiza la política de seguridad ciudadana tras analizar de manera independiente los conceptos de seguridad y democracia.

reconocimiento de los derechos humanos terminaría siendo una dictadura de las minorías o de las mayorías.

Al hablar de derechos humanos es frecuente caer en la postura según la cual la posición mayoritaria fuera la aceptada como válida mientras que los defensores de la posición minoritaria deberían entonces resignarse y adaptarse a ella; al respecto Beuchot (Beuchot, 1999) plantea como la opción más válida la de optar por la aceptación del pluralismo cultural, en el que se toleren las diferencias y se reconozca la igualdad. Esta proposición puede resultar idealista e inclusive puede llegar a ser calificada de irrealizable, pero ese tipo de calificativos no debe desalentar a sus defensores, pues tal vez allí está la esencia misma de los derechos humanos: en la aceptación, la valoración y el respeto de las diferencias.

Sobre este punto Santos (1998b) considera que la modernidad se caracteriza por un equilibrio entre regulación y emancipación, como pilares sobre los que se sostiene la transformación social de la sociedad postmoderna; de acuerdo con el autor, la regulación está compuesta por Estado, mercado y comunidad mientras que la emancipación se basa en la racionalidad moral práctica del derecho moderno, la racionalidad cognitivo experimental de la ciencia y la técnica modernas y la racionalidad estético expresiva de las artes y la literatura moderna; para Santos, la comprensión pluricultural se genera por el intercambio entre universos de significados diferentes. Todas las culturas aspiran a preocupaciones y valores universales, pero el universalismo cultural es incorrecto, plantea Santos.

Todas las culturas tienen versiones diferentes de dignidad humana, “siendo unas más amplias que otras, algunas con un círculo de reciprocidad más amplio que otras, algunas más abiertas que otras” (Santos, 1998b, p. 22). Para sustentar esta afirmación, el autor se refiere

a la modernidad occidental, que dividió las prácticas de los derechos humanos en dos concepciones distintas: la liberal y la marxista; mientras una da prioridad a los derechos cívicos y políticos, la otra lo hace a los derechos sociales y económicos.

El análisis del concepto de derechos humanos es llevado por Giraldo (Gallardo, 2006) al terreno de los modelos económicos y de la gestión pública; el autor muestra dos escenarios para destacar que en cada uno de ellos también pueden surgir diferencias sobre el concepto de derechos humanos. Los dos escenarios a que se refiere Giraldo son uno en el que el Estado interviene de manera directa como ejecutor de las políticas públicas en temas como salud y educación, y otro en el cual la función del Estado es entendida como la de regulador y garante de las condiciones necesarias para que sean los particulares los que se encarguen de la ejecución de esas políticas.

Giraldo (2009) concluye que el concepto de derechos humanos es relativo y subjetivo, dado que alguien puede defender el modelo de Estado que el autor denomina garantista, según el cual los derechos humanos deben incluir la garantía de que las personas reciban, ciertos servicios de manera gratuita; al mismo tiempo otros pueden encontrar que ese modelo resulta paternalista y que no es sostenible y que por lo tanto esos servicios no tiene por qué ser garantizados por el Estado como parte de los derechos humanos de la población en general y que su acceso debe estar condicionado a una contraprestación económica; para Giraldo, “este discurso proviene de sectores del Norte opulento y está claramente ilustrado en las prácticas de la guerra global preventiva contra el terrorismo” (2006, p. 52).

A este modelo se oponen ideológicas que consideran que los derechos humanos son el resultado de luchas sociales. Se observa entonces que la diferencia surge inclusive desde

la forma como se reconocen o, como diría Beuchot, se positivizan. Se trata de dos posturas bastante diferenciadas y de profundas implicaciones, si se tiene en cuenta que el modelo que se escoja implica un ordenamiento legal propio que garantice su sostenibilidad y que necesariamente abarca los aspectos privados y públicos de la sociedad.

2.8. Comportamiento social de los jóvenes

El comportamiento social está determinado por la naturaleza del medio de contacto que posibilita las interacciones sociales, entendidas como las relaciones que tienen consecuencias diferidas en tiempo y espacio. La naturaleza del medio de contacto también determina el comportamiento social, dado que ese medio posibilita las interacciones entre las personas. Una conducta individual se vuelve social cuando se cumple con uno de dos criterios: primero, que el individuo forme parte de un grupo relativamente estable en tiempo o, segundo, que se trate de una interacción entre dos individuos, en el contexto o no de un grupo. (Ribes, et al., 2008)

Cuando el comportamiento social incluye manifestaciones de violencia, se vuelve un asunto que preocupa a distintos grupos, como las organizaciones de derechos humanos, los grupos que abogan por los derechos de las mujeres, los defensores de la salud pública y las agencias de desarrollo internacional. Esa preocupación se debe al hecho de que la violencia, tanto dentro como fuera del hogar, es un asunto que involucra los derechos humanos, dado que la posibilidad de vivir una vida libre de miedo a la violencia, es un derecho humano básico. Y es asunto de salud pública en la medida en que contribuye a una mayor morbilidad

y mortalidad. Por esta vía, el comportamiento social violento se constituye en serio obstáculo para el desarrollo económico. (Buvinic, et al., 2002)

El comportamiento social comprende tanto aspectos positivos como negativos; entre los primeros, uno de los términos más utilizados es la competencia social (CS), que se define como la habilidad de la persona para lograr efectividad en las interacciones con otras personas. La competencia social implica entonces el desarrollo de conductas organizadas, que se evidencian en distintos momentos de la vida (Rose-Krasnor, 1997). Esas conductas son percibidas como positivas por personas del entorno.

Otro término frecuentemente empleado al hablar de comportamiento social es el de habilidades sociales (HHSS), y se emplea para referirse a comportamientos sociales específicos que las personas muestran durante sus actividades sociales, como por ejemplo, iniciar una conversación, jugar con sus pares o agradecer (Gresham, et al., 2001). Las habilidades sociales se relacionan con conductas aprendidas, estructuras motivacionales y afectivas.

Tanto la competencia social como las habilidades sociales hacen parte del comportamiento adaptativo de las personas a su entorno. En la medida en que las personas crecen, deben adquirir comportamientos sociales adecuados para interactuar con otros y deben ser capaces de utilizar sus habilidades de manera aceptable para su entorno (Warnes, et al., 2005)

En cuanto a los comportamientos negativos, existe una distinción reconocida entre problemas de conducta (PC) y problemas internalizantes; entre los primeros están la agresión

y la pelea, mientras que dentro de los segundos están la ansiedad, el aislamiento social y la depresión. Tradicionalmente, el comportamiento problemático ha recibido mayor atención que el comportamiento adaptativo, lo que ha impedido reconocer y fortalecer los aspectos positivos del desarrollo humano desde un abordaje educativo preventivo. (Aguayo, 2012)

De acuerdo con (Orcasita & Uribe, 2012), es frecuente que las personas con problemas de competencia social suelen presentar problemas de conducta social; sin embargo también es posible encontrar personas que no presentan manifestaciones problemáticas de conducta social a pesar de la limitación de sus competencias sociales, así como personas con buenos niveles de competencia social que, a pesar de ello, tienen problemas de conducta social. De acuerdo con Ortega et al (2013), algunos varones con comportamientos agresivos pueden tener tantos amigos como tienen quienes no son agresivos; esto implica que no siempre existe relación directa entre comportamientos de agresión y rechazo social.

3. Marco contextual

El Colegio Integrado Getsemaní, se encuentra ubicado en la ciudad de Bucaramanga en el barrio La Pedregosa; es un barrio de estrato 3, en la Calle 97 No. 33 – 82. El Colegio nace en el año 1988 como proyecto de grado de las estudiantes Ilba Nidia Quitián y Martha Isabel Torres para optar por el título de Licenciadas en Educación, con especialidad en Administración educativa de la facultad de Educación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Lleva el nombre de “Getsemaní” en honor al lugar sagrado escogido por nuestro Señor para orar y enseñar su palabra.

Este mismo proyecto fue llevado a la Secretaría de Educación de Bucaramanga, recibiendo de inmediato autorización para abrir sus matrículas; proceso que se inició el 1 de Noviembre de 1988. Quedando en el cargo de Rectora la Licenciada Ilba Nidia Quitián. El 24 de Noviembre de 1989, recibe la Licencia de aprobación de estudios N° 7479 De la Secretaría de Educación de Bucaramanga. Los niveles iniciales fueron dos grados de pre-escolar (Jardín A y jardín B) y primero primaria, con un total de 32 estudiantes. En 1992 se liquidó la sociedad entre las propietarias, pasando el Colegio a propiedad de la Esp. Ilba Nidia Quitián Aranda.

Con el paso del tiempo se fue abriendo un grado más, cada año, y en 1995 se logró sacar la primera promoción de Quinto Primaria con un grupo de 16 estudiantes; En el año 2000 la primera promoción de Noveno grado con 12 estudiantes. En el año 2012 según Resolución No. 959 del 26 de abril de 2012, la Secretaria de Educación de Bucaramanga

aprobó la Educación Media Vocacional de los grados décimo y undécimo. Permanentemente el Colegio lidera procesos de revisión y actualización de los elementos fundamentales de la filosofía educativa de la institución para garantizar el cumplimiento de las expectativas Colombianas.

Es una institución educativa dedicada a la formación integral de una población infantil y adolescente en los niveles de preescolar, básica y media vocacional; su política como centro educativo se basa en formar integralmente al estudiante, en un ambiente familiar, fortaleciendo las dimensiones del ser: Sentir, conocer, hacer y convivir a fin de lograr una persona capaz, competente que incorpore principios, valores y conocimientos en su proceso de formación integral, al tiempo que sea agente de transformación y desarrollo en una sociedad de continuos cambios.

De acuerdo con la información publicada en su sitio web:

Somos una institución educativa ubicada en la Ciudad de Bucaramanga, dedicada a la formación integral de una población infantil y adolescente en los niveles de preescolar, básica y media vocacional; Nuestra política como centro educativo se basa en formar integralmente al estudiante, en un ambiente familiar, fortaleciendo las dimensiones del ser: Sentir, conocer, hacer y convivir a fin de lograr una persona capaz, competente que incorpore principios, valores y conocimientos en su proceso de formación integral, al tiempo que sea agente de transformación y desarrollo en una sociedad de continuos cambios. (Colegio Integrado Jetzemaní, 2016)

La visión de la institución es la siguiente:

Para el año 2017 el Colegio Integrado Getsemaní será reconocido en Bucaramanga y su área Metropolitana como una empresa educativa privada de alta calidad por su gestión Humanitaria y por su respuesta a los desafíos de la sociedad actual; comprometidos con el desarrollo integral y armónico de la persona, con base en procesos psicopedagógicos que permitan seguir el camino al éxito, enfrentando competitivamente el reto del siglo XXI. (Colegio Integrado Jetzemaní, 2016)

El Colegio considera que el aprender es un proceso fundamental de cambio en la vida del ser humano, iniciándose desde el momento de la concepción hasta el último día de la existencia, es por ello que fundamenta y orienta su labor educativa en una concepción humanística, armónica y pacífica, que se contempla en los principios y valores de la verdad, tolerancia, identidad y libertad. Acorde con esta concepción la labor pedagógica tiene como fin impartir formación integral que potencie las dimensiones del ser humano: Espiritual, Emocional, Intelectual, Cognitiva, Psicológica y Motriz. (Colegio Integrado Jetzemaní, 2016)

Comprometidos en la fe, la verdad y la justicia, el colegio se basa en la doctrina Católica, sin desconocer otras doctrinas religiosas. Exalta los valores y tradiciones de la unidad familiar y de nuestro país, transmitiendo la esencia de su legado cultural. De esta forma, busca garantizar el cumplimiento y desarrollo de la Constitución y las Leyes de Colombia, formando ciudadanos íntegros, capaces de participar activamente en el desarrollo de su entorno.

4. Antecedentes

4.1. A nivel internacional

Dentro de los referentes internacionales relacionados con la formación en el respeto a los derechos humanos se puede mencionar en primer lugar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2001), durante la Convención sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, estableció en el Artículo 1 como sus objetivos los siguientes:

- a) Proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales.
- b) Crear las condiciones para que las culturas puedan prosperar y mantener interacciones libremente de forma mutuamente provechosa.
- c) Fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales más amplios y equilibrados en el mundo en pro del respeto intercultural y una cultura de paz.
- d) Fomentar la interculturalidad con el fin de desarrollar la interacción cultural, con el espíritu de construir puentes entre los pueblos.
- e) Promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales y hacer cobrar conciencia de su valor en el plano local, nacional e internacional.

f) Reafirmar la importancia del vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial los países en desarrollo, y apoyar las actividades realizadas en el plano nacional e internacional para que se reconozca el auténtico valor de ese vínculo.

g) Reconocer la índole específica de las actividades y los bienes y servicios culturales en su calidad de portadores de identidad, valores y significado.

h) Reiterar los derechos soberanos de los Estados a conservar, adoptar y aplicar las políticas y medidas que estimen necesarias para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales en sus respectivos territorios.

i) Fortalecer la cooperación y solidaridad internacionales en un espíritu de colaboración, a fin de reforzar, en particular, las capacidades de los países en desarrollo con objeto de proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales.

Como se observa, el literal establece que la cultura de paz es necesaria cuando se pretende fomentar el diálogo entre culturas que propicie intercambios culturales amplios y equilibrados. Sin embargo, la resolución pacífica de conflictos que conduzca a una convivencia tranquila en medio de las diferencias no solamente se requiere en el ámbito político de una sociedad; en efecto muchos de los conflictos se suceden “de puertas para adentro”, dentro de los hogares de Colombia y del mundo. Fue quizás en el siglo XIX cuando se conocieron las primeras denuncias del matrimonio como un espacio peligroso para las mujeres (de Miguel, 2005). En 1825 aparece una obra titulada *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres*, en la que se compara sistemáticamente la situación de las mujeres con la de esclavitud, según la cual las esposas vivían aisladas en lo que denominaron

"establecimientos aislados de crianza", sometidas a un estado de absoluta indefensión, con la misma protección legal que los esclavos, solo para la defensa frente a los casos extremos de violencia y abuso, en una cultura en la cual las esposas, tanto de acuerdo con la ley, la educación y la opinión pública, se encuentran obligadas a someterse a la voluntad del esposo "hasta en los más nimios actos de la vida cotidiana si éste así lo desea" (de Miguel, 2005, p. 3).

De acuerdo con Jimeno y Roldán (1996), se puede observar cómo hombres y mujeres sin ninguna educación formal identifican mayoritariamente la noción de violencia con el acto de matar, siendo este el hecho más referido por las mujeres; sin embargo, en la medida en que aumenta el nivel de educación, la noción de violencia tiende a relacionarse más con cualquier otro tipo de agresión o daño físico que con el actuar de manera agresiva o ultrajar mediante la palabra. Estos resultados muestran cómo la educación contribuye a que las personas sean menos tolerantes con diferentes expresiones de violencia, o, en sentido contrario, las manifestaciones de violencia diferentes a la agresión física no son consideradas como tales en las personas con menor nivel de educación.

Si bien la escasa educación muestra relación con situaciones de violencia, no sucede así en todos los países. La comparación de las características de las mujeres golpeadas de origen latino con las de las mujeres de origen anglosajón en Estados Unidos reporta que las víctimas de origen latino son significativamente más jóvenes, con menor nivel de escolaridad, y más pobres que las mujeres anglosajonas (Ellsberg, et al., 1999), es decir que, de acuerdo con ese estudio, la violencia entre las anglosajonas se asocia más débilmente con la edad, con la educación y con la clase social.

Sobre esta relación entre educación y violencia resulta pertinente el punto de vista del colectivo ALE (2011) según la cual:

Un análisis crítico de la relación violencia-educación, diría que la cultura (y la educación como sistema estructurado de producción y transmisión cultural) continúa siendo en la sociedad actual un conjunto empaquetado de ideas y de formas de poder producidas y reproducidas para las masas, con una finalidad adormecedora, alienante y apaciguadora de la conciencia social., pero allí la violencia no se ve, la educación se presenta a sí misma como un acto racional, como una práctica de la razón. (ALE, 2011, p. 3)

Sin embargo, advierte ALE, si bien la educación ha sido utilizada como un medio para transmitir la violencia como otra más de las manifestaciones de sociedad, también puede servir para liberar a la conciencia, de manera que permita desmontar ideológicamente y políticamente los mecanismos de dominación y de violencia sistémicos.

De acuerdo con este punto de vista, la educación no es en sí ni la razón ni la solución al problema de violencia; sin embargo, la importancia de la educación frente a la violencia radica en su potencialidad para fomentar y prolongar este fenómeno en el tiempo o para contribuir a detener sus manifestaciones en la sociedad. El efecto que finalmente se logre con la educación respecto del fenómeno de violencia, dependerá de la forma como ésta se utilice y del enfoque con que se aborde el tema en las instituciones educativas.

Y precisamente en relación con los métodos a través de los cuales es posible procurar la modificación de comportamientos violentos, UNESCO ha desarrollado un programa de educación para la no violencia y publicó una Guía de Buenas Prácticas para la resolución de

conflictos escolares, con la participación de comisiones nacionales, ONGs, escuelas e instituciones de investigación y universidades. (Monclús, 2005)

Siguiendo la misma orientación, Torrego (2006) titula su investigación así: Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Es un trabajo que orienta sobre el manejo del conflicto en la escuela. Señala el autor que en el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia puede pecar de improvisación y descoordinación, y reducirse a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas. A veces se intenta resolver el problema por medio de la simple descarga de adrenalina, ya sea en solitario, ya con los compañeros, haciendo frente común respecto al enemigo, sea éste los alumnos o los educadores, todo lo cual da lugar a ambientes enrarecidos que en nada contribuyen al bienestar de la comunidad educativa. Ante esta problemática, el principal de los hallazgos es la determinación de la no conveniencia de mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia, así como tampoco se puede responder con la represión.

Esta investigación recurre tanto a cuestiones de índole estratégica orientadas al desarrollo profesional del profesorado, como a otras centradas en el contenido de la respuesta educativa a los conflictos de convivencia escolar en general y al comportamiento asocial de los alumnos en particular, tanto desde el punto de vista del currículo escolar como desde el más estrictamente organizativo de los centros de enseñanza. La intención del texto es aportar un conjunto de sugerencias en esta doble dirección: a) una propuesta de desarrollo del profesorado desde una perspectiva de centro para hacer frente a los conflictos de convivencia a través de un proceso riguroso y sistemático de autorreflexión. La convivencia pacífica no

es aquella en la que no existen conflictos sino, más bien, la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta.

Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia pacífico en un centro educativo puede consistir precisamente en dedicar atención especial al tratamiento de los conflictos. En este sentido, se puede entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, ya sea evitando su escalada cuando se han producido. Concluye que la construcción de una cultura de convivencia pacífica en los centros escolares es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia, cooperación, respeto a la dignidad y de no violencia.

Se encontró otra investigación de Caballero (2010) sobre convivencia escolar y sus buenas prácticas; se enmarca en la línea de educación para la paz y su finalidad es reconocer algunas especificaciones de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar, mediante entrevistas estructuradas en diez centros educativos de la provincia de Granada, Red Andaluza “Escuela, Espacio de Paz” sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de actuaciones encaminadas a la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos. Del análisis de las entrevistas, se desprende que hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros que favorecen la buena convivencia. Uno de los hallazgos más importantes es la necesidad de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo o la importancia de sistematizar e institucionalizar el

trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz, conforman entre otras en este estudio.

Otra de las investigaciones rastreadas es de autoría de Abate *et al* (2008), quienes presentan algunos de los resultados obtenidos en el abordaje de la problemática de la convivencia y violencia en cinco escuelas de San Miguel de Tucumán planteados así: en los últimos años se ha producido un incremento de los hechos de violencia en las escuelas, lo cual implica para docentes y alumnos la construcción de conocimientos significativos y la socialización en la interacción conjunta; la convivencia escolar es entendida como la posibilidad de vivir y vivenciar con otros, y el clima institucional de bienestar o de malestar, afecta las relaciones vinculares e incide en el rendimiento académico; la violencia altera la estructura profunda de las instituciones. Concluye que la violencia se presenta como modalidad de relación en las instituciones educativas, en la mayoría de los casos naturalizada, contribuyendo al debilitamiento de los lazos sociales, sostén esencial para la constitución de sujetos sociales. Se requiere de mayor democratización en las relaciones sociales en la construcción de las normas, en la revisión de la noción de autoridad, justicia y compromiso ético. Valora la importancia del trabajo en grupo y la necesidad de conformar redes solidarias para fortalecer la construcción colectiva de proyectos de convivencia.

Este como los demás estudios mencionados aportan al desarrollo de la presente investigación, en cuanto comprensión del papel de la escuela en la formación en Derechos Humanos y convivencia en armonía, factores importantes en la educación que se ofrece a los niños, las niñas y los jóvenes, la cual no puede estar desvinculada de la participación de la comunidad de padres y de todos los actores educativos. Son además un precedente importante

como reconocimiento del conflicto escolar y su incidencia en la convivencia en entornos educativos, en los cuales se deben fortalecer experiencias comprometidas con la promoción y defensa de los derechos humanos, camino fundamental para el fortalecimiento de la convivencia.

4.2. A nivel nacional

En Colombia, el interés por impartir educación en el respeto a los derechos humanos ha estado de la mano con la motivación hacia la promoción de los derechos humanos en general. En Bogotá la administración 2008-2012 propuso un proyecto de alternativas pedagógicas para la integración de los Derechos Humanos en la vida escolar cuya finalidad es:

Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos; facilitar la participación de los distintos colectivos étnicos, religiosos y lingüísticos, así como, la no discriminación de niños y niñas pertenecientes a grupos de desplazados, discapacitados, comunidad LGTB y promover una cultura de paz (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 11)

Como se observa, la cultura de paz ha puesto especial interés en la protección de los derechos de las minorías, como quiera que son esas minorías las que enfrentan mayores condiciones de vulnerabilidad ante manifestaciones violentas, lo cual resulta lógico dado que

las mayorías se pueden sentir protegidas ante esos riesgos por el solo hecho de la capacidad física de reaccionar para defenderse de manera solidaria.

También en Bogotá es recordada la experiencia de convivencia que tuvo lugar durante la alcaldía de Antanas Mockus, denominada de cultura ciudadana. El concepto de cultura ciudadana está basado en diversos orígenes y se empezó a hablar en varios foros y congresos y obviamente tiene influencia de los conceptos macro de cultura y ciudadanía, que han sido ampliamente fundamentados teóricamente por autores desde diversas disciplinas. Mockus llega al panorama político hablando de cultura ciudadana, tratando de poner en palabras sencillas para el común de los habitantes de Bogotá, un concepto que se enmarca desde una epistemología heterogénea, desde Habermas a Elster, donde la racionalidad se contiene y se libera entre lo individual y lo colectivo (Mockus, 2006), pasando por Norbert Elias; de Kant a Hirschman y llegando a Estanislao Zuleta.

Así, la cultura ciudadana es abordada desde tres vertientes que es preciso definir en su totalidad: el aspecto descriptivo, el normativo y el prescriptivo. En el primero, se entiende como un *“conjunto de actitudes, costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas por los individuos de una comunidad, que permiten la convivencia y generan sentido de pertenencia”* (Corpovisionarios, 2014). Desde el punto de vista normativo vendría a ser *“una visión positiva de convivencia que contempla la tolerancia o el aprecio por diferentes proyectos de sociedad, la no violencia, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y el cumplimiento de la ley, la confianza o expectativa de cooperación de los demás y el interés por lo público”*. Finalmente, desde la orilla de lo prescriptivo la cultura ciudadana se concibe como un *“enfoque de política pública orientado a incrementar el bienestar de los ciudadanos a través*

del cambio de comportamientos colectivos”. Es también un concepto de corresponsabilidad de lo público y potencial de cooperación (Corpovisionarios, 2014).

Desde el punto de vista de la comunicación, tanto Mockus como sus estudiosos e investigadores suelen insistir en que no basta con un proceso informativo o persuasivo publicitariamente de comportamientos o invitaciones a la acción, sino de la promoción de un cambio cultural que, a través de la movilización y de la acción colectiva, consiga la participación del ciudadano en los comportamientos colectivos, en los cuales la cultura ciudadana da las herramientas para ponerlos en acción. En ese orden de ideas, la comunicación de la cultura ciudadana debe necesariamente estar unida a la política pública y a acciones intencionadas de regulación social (Camacho, et al., 2012).

Durante las dos alcaldías de Mockus en Bogotá existió oposición a algunas acciones que fueron calificadas por sus críticos como extravagantes o marginales, pues no era fácil de asimilar el espacio público siendo intervenido con acciones performativas ajenas al ejercicio político tradicional. Estas acciones fueron defendidas posteriormente y puestas en relación con políticas de seguridad, como cuando se afirma que “*el aporte más poderoso de una política de cultura ciudadana es la reconstrucción de la relación de corresponsabilidad entre la ciudadanía y el Estado*” (Ruiz, 2012), pues el alejamiento entre los dos podría llevar a la lesión del tejido social e incluso la productividad. Las acciones artísticas (como por ejemplo los mimos reguladores del tránsito o los crucifijos pintados en el pavimento) tomaron por sorpresa a los ciudadanos, lo que permitió “*interrumpir el curso rutinario de hábitos y creencias*”, para un distanciamiento estético como soporte de cambio (Sommer, 2014).

Al insistir en que la base de la cultura ciudadana es la armonización entre ley, moral y cultura, la planeación de las estrategias siempre estuvo basada en la construcción de mecanismos de ataduras previas (Elster), luego de las cuales, las acciones de comunicación se concebían como un mero instrumento de un concepto mayor que involucró e involucra acuerdos, normas y seguridad constitucional. De ese modo se pudo llegar a la conclusión de que “*en el centro de los programas y acciones de cultura ciudadana está el objetivo de reducir la justificación moral o cultural de la ilegalidad*” (Mockus, 2012). Así, siguiendo a Mockus y su equipo, bajo estas premisas, el ciudadano se enfrenta a cuatro posibilidades: actuar de manera legal y no violenta, actuar de manera ilegal y no violenta, actuar de manera ilegal y violenta y actuar de manera legal y violenta.

La anterior visión pone en el centro del debate el hecho de que los comportamientos violentos o ilegales están relacionados con las condiciones socioeconómicas o la capacidad represora de un gobierno, en este caso local, más relacionados con actitudes y creencias arraigadas que con el temor a la sanción (Mockus, 2012). Es así como, los comportamientos ilegales, bajo la óptica de la cultura ciudadana, no tienen necesariamente que ver con la visión desde la izquierda del determinismo económico, como tampoco del enfoque desde la derecha del control policivo. Esta vendría a ser la principal razón por la que, desde la propuesta mockusiana, la comunicación meramente publicitaria, sin el ejercicio de la política pública y las acciones de intervención, siempre tenderá a ser insuficiente.

En palabras de Alicia Eugenia Silva, quien fuera cercana colaboradora de Mockus durante su primera alcaldía, cultura ciudadana fue una “*intervención integral del comportamiento ciudadano, el entorno urbano y el desempeño institucional. La apuesta de*

la Administración era implementar estrategias que abordan diferentes aspectos de la vida en la ciudad con el fin de mejorar el clima urbano y reducir la violencia y la criminalidad”.

Sumado a lo anterior, la era Mockus trajo un cambio de lenguaje donde se introdujeron conceptos atípicos para la administración pública y la política tradicionales como corresponsabilidad y autorregulación (Silva, 2009).

Esa experiencia de formación para la creación de la cultura ciudadana produjo resultados positivos concretos, como el respeto que se generó durante esa época a instrumentos de convivencia como las cebras, los semáforos, el peatón, etc.; estos efectos fueron consecuencia de que la campaña estuvo especialmente orientada hacia los problemas de tráfico que ya desde esa época existen en la ciudad. Esos buenos resultados muestran que sí es posible crear una cultura de convivencia por medio de procesos de educación relativamente sencillos, aunque basados en conceptos profundos como los que se describen arriba y que sustentaron la idea de Mockus.

Otra experiencia menos conocida en Colombia lo constituye la colaboración interinstitucional, con el auspicio de la Agencia de Cooperación De Suecia CIVIS. Esta experiencia consiste en la creación de una alianza cuyo propósito es el desarrollo de un estado del arte, en el marco de la Plataforma temática sobre conflicto urbano y jóvenes que desde el 2001 integran CIVIS de Suecia y cuatro organizaciones autoras del estado del arte en cada ciudad: Asociación de Trabajo Interdisciplinario -ATI- en Bogotá; Corporación Juan Bosco en Cali; el Instituto Popular de Capacitación -IPC- de Medellín y el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio -PDPMM.

El objetivo general de la Plataforma es "*contribuir a la reflexión y a la acción sobre las relaciones que existen entre el conflicto urbano y los jóvenes, mediante la coordinación de esfuerzos institucionales a escala nacional e internacional, que incidan en políticas públicas, como aportes para la construcción de una cultura democrática y de paz*" (Clavijo, et al., 2010). A partir del 2003 también forman parte de la Plataforma el Observatorio de juventud de la Universidad Nacional -OBJUN- de Bogotá, el Foro Nacional por Colombia (Regional Valle del Cauca -Cali- , la Red Juvenil de Medellín y la Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social CEDESIS de Medellín.

Además de estas experiencias lideradas a gran escala por las autoridades como el alcalde Mockus, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Agencia de Cooperación De Suecia, existen otras experiencias a menor escala, al interior de instituciones educativas específicas. Puede mencionarse el caso del trabajo realizado por Matallana (2012), en el cual se realizó un enfoque multifactorial de los fenómenos de violencia en el sector de Ciudad Bolívar, al sur de la ciudad capital. De acuerdo con ese trabajo, en esa localidad más del 62% de los habitantes se consideran pobres, la mayoría de las viviendas son de autoconstrucción y tiene la tasa más alta de niños que mueren antes de su primer año de vida y el nivel de seguridad alimentaria más baja. Las cifras de embarazos prematuros, atención en salud, y escolaridad también arrojan índices que la colocan por debajo del resto de Bogotá. Como si fuera poco, presenta la tasa de homicidios más alta de todas las localidades.

El trabajo de Matallana en Ciudad Bolívar consistió en convocar a los padres de familia, los estudiantes y los docentes de una institución de esa localidad a reflexionar sobre las causas que generan los índices tan elevados de violencia que allí se presentan. De acuerdo

con las entrevistas realizadas a los padres de familia, se encontró que el concepto que los padres de familia tienen de autoridad incide en esos fenómenos de violencia. La autora concluyó que *“entre los padres predomina la visión de autoridad como función de mando e imposición de normas, lo cual coincide con lo que Bourdieu (2003) describió como estructuras de dominación en que una parte hace uso de unas armas como la violencia física y la simbólica y espera que la otra obedezca a su voluntad”* (Matallana, 2012, p. 90). A pesar de esa situación, lo rescatable es que los padres mostraron disposición a aceptar la intervención de la escuela para mejorar la actual situación de violencia y la autora explica que *“los padres de familia de los actuales estudiantes seguramente no gozaron de los niveles de cobertura de la educación que hoy existe”* (Matallana, 2012, p. 90), lo cual puede explicar la transmisión del concepto de violencia y fuerza como instrumento de convivencia de generación en generación. La autora también señala que la escuela es la llamada a generar cambios en el comportamiento y no al contrario, pues sería un error pretender a que el descenso de la violencia provenga del exterior de la escuela.

En la misma dirección Romero (2011), en su trabajo sobre la convivencia desde la diversidad, da cuenta de una compilación de la fundamentación teórica del programa de Paz y Convivencia, implementándose desde el Área de Acompañamiento Integral en todas las sedes de la Universidad Nacional de Colombia. El documento ofrece una perspectiva de la convivencia en el marco de construcciones sociales como la Cultura de Paz y los Derechos Humanos, de aportes teóricos sobre la conceptualización positiva del conflicto y, a su vez, del enfoque pedagógico del manejo de los conflictos. Es una publicación que aporta ideas básicas a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, para el abordaje de los procesos

de convivencia hacia una mejor comprensión de las situaciones de conflicto inherentes a la vida universitaria y al fortalecimiento de una cultura de paz.

El hallazgo más destacado del estudio hace referencia a que todos los integrantes de la sociedad están obligados a respetar, exigir y velar por los Derechos Humanos, a través de los instrumentos y procesos necesarios dentro de un marco democrático de las instituciones educativas, a las que les compete afrontar el reto de formar integralmente a sus estudiantes, en principios éticos como seres humanos en el contexto de un país afectado históricamente por la violencia. El propósito es convertir en hechos tangibles los principios constitucionales que promulgan la convivencia pacífica, la garantía y realización de los derechos. Se toma como referente importante, considerando que maneja fundamentos teóricos en Derechos Humanos, conflicto y convivencia que resultan importantes como puntos de referencia para el desarrollo de las temáticas que se trabajan en este caso, siendo coherentes con las categorías y subcategorías implícitas en el tema del presente estudio.

Otra investigación de carácter socioeducativo es planteada por Cruz (2008) destaca la gestión y transformación del conflicto por vías pacíficas; es desarrollada en la amazonia colombiana donde el autor encuentra que el conflicto ha hecho presencia con altos niveles de agresividad. Desde esta perspectiva, señala que se requieren procesos educativos para la paz y transformación del conflicto fortaleciendo prácticas con grupos sociales que trabajan en la región. La propuesta es una contribución para que los jóvenes mejoren su forma de asumir y tratar el conflicto a través de la empatía, la creatividad y la no violencia en el marco de una educación para la paz.

Su aporte a este trabajo está en el recorrido histórico sobre violencia, conflicto y paz; hace además una aproximación a la historia de la educación y su aporte a la paz en el contexto mundial, latinoamericano, colombiano y puntualiza en el caso del Caquetá en Colombia. Define igualmente, los fundamentos conceptuales de la violencia, el conflicto y la cultura y educación para la paz; ahonda en el conocimiento de mecanismos formativos y de control que adoptan los centros educativos para hacer frente al fenómeno del conflicto y la forma de tratarlo cuando surge. Concluye la necesidad de emprender acciones y procesos socioeducativos para la construcción de la paz que conozca y reconozca las claves culturales del entorno. Es por los contenidos que hacen referencia a la educación como posibilidad para promover una cultura de paz y convivencia, que se ha tomado en cuenta esta investigación, cuyo direccionamiento teórico y conceptual contribuye a ampliar aquellos que se manejan en el desarrollo de ésta.

4.3. A nivel regional

Dentro de los trabajos publicados en Bucaramanga o Santander, relacionados con educación y derechos humanos se puede mencionar el de Muñoz et al (2016), que se presenta sus reflexiones en torno a la educación en contextos de encierro y la aplicabilidad de los derechos humanos. Ese trabajo buscó indagar, analizar y reflexionar acerca del rol docente en la institución carcelaria; para su desarrollo reflexiona acerca del papel que desempeñan los docentes en una institución como la cárcel, con una institucionalidad que la define y la impone condicionando la práctica educativa. Así mismo plantea el desafío de elaborar estrategias que permitan una práctica enfocada en los DDHH. A modo de conclusión ese

trabajo plantea que la labor como educador está determinada por una constante elucidación de las situaciones así como también del accionar diario, lo cual lleva a los autores a considerarla en un sentido artesanal, donde cada encuentro con el grupo sea único e irrepetible, de manera que no haya una práctica cerrada, sino que ella esté constantemente siendo reconsiderada, donde la creatividad sea el instrumento principal. El trabajo cuestiona si los docentes están dispuestos a implementar este nuevo paradigma educativo, el cual apunta a un compromiso real y responsable; y abandonar el anterior, bancario, tradicional y cómodo espacio en el cual hasta ahora el docente transita. Es un interrogante que sólo cada persona, en su esfera más íntima puede responder.

Por su parte, Correa et al (2015) publicó un artículo derivado de una investigación socio-jurídica de carácter interdisciplinario con fines posteriores de intervención; mediante ese trabajo buscaron establecer mecanismos de orientación para formar en competencias ciudadanas desde la escuela. Este se fundamenta en la teoría de la civilidad, vista a partir de su bifurcación entre civilismo y civismo. La investigación se desarrolló en dos fases; la primera, desde una construcción teórica, analítica y propositiva respecto a las competencias ciudadanas, y la segunda, en la búsqueda de cómo hacer operativa la propuesta de un centro de orientación interdisciplinario para formar tales competencias en la escuela.

De acuerdo con este trabajo, se plantea la creación de un Centro de Orientación Interdisciplinario para formar en competencias ciudadanas desde la escuela y la contribución a la convivencia pacífica entre los menores en edad escolar en Bucaramanga. El Centro solo tendrá eficacia si tiene un desarrollo con acción participativa, previo modelo de solución como apoyo específico y estructurado que aporte a la construcción de una sociedad pacífica

y participativa (Corredor, et al., 2015). La formación en competencias ciudadanas es un modelo a seguir, tanto en Bucaramanga como en el departamento de Santander y en Colombia, porque existen condiciones especiales interdisciplinarias e integradoras, en donde se aborda la problemática de violencia desde la proyección social que forja en los estudiantes universitarios otra visión del ejercicio de su profesión.

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos que se propone alcanzar el presente trabajo, se emplea la metodología cualitativa, dado que, de acuerdo Hernández Sampieri et al (2008), esta metodología permite profundizar en la comprensión de las cualidades del fenómeno de estudio, que en este caso es la manera en que los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos.

5.2. Procedimientos

La caracterización de los estudiantes objeto de la investigación se hará a partir de la información demográfica y de las respuestas al instrumento de entrevista que se diseñará para ese propósito; igualmente se diseñará un instrumento orientado a conocer las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos. Por su parte las actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con la formación en derechos humanos se identificarán por medio de entrevistas con los docentes. El cuarto objetivo de categorizar cada una de las percepciones halladas de docentes, padres de familia y estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga se hará mediante el análisis de los resultados de las entrevistas frente a las categorías desarrolladas en el marco teórico; por último la relación entre las percepciones halladas y las actividades que se

desarrollan con los estudiantes, se establecerá mediante el análisis cruzado entre los resultados obtenidos en los objetivos correspondientes.

En la Tabla 2 se resumen los procedimientos a seguir para el logro de cada objetivo del trabajo.

Tabla 2.
Procedimientos empleados

Objetivo	Procedimiento
Caracterizar a los jóvenes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga	Se hará a partir de la información obtenida en el instrumento de entrevista con los estudiantes
Explorar las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos	Se diseñarán y aplicarán tres instrumentos de entrevista para docentes, padres de familia y estudiantes, respectivamente
Identificar en las actividades curriculares y extracurriculares aquellas prácticas relacionadas con la formación en derechos humanos	Se identificarán como parte de las entrevistas con los docentes
Categorizar cada una de las percepciones halladas de docentes, padres de familia y estudiantes	Se logrará mediante el análisis de los resultados de las entrevistas frente a las categorías desarrolladas en el marco teórico
Hallar la relación entre las percepciones halladas y las actividades que se desarrollan con los estudiantes	Se cumplirá mediante el análisis cruzado entre los resultados obtenidos en los objetivos correspondientes

Fuente: elaboración propia

5.3. Instrumentos

A continuación, se presentan los instrumentos empleados para las entrevistas con docentes, padres de familia y estudiantes respectivamente. En este trabajo la entrevista se

utiliza en el sentido definido por Pulido et al (2007), es decir, como una conversación entre dos personas como mínimo, en la que una actúa como entrevistador y la otra como entrevistado, y en la que normalmente se dialoga en torno a un tema central o a un problema en particular, por lo que sus resultados se caracterizan basan en relatos verbales. Sin embargo, no es una conversación informal o casual, sino que está orientada a unos objetivos o un propósito en particular (Barragan, et al., 2003).

Tabla 3.
Entrevista con estudiantes

Entrevista con estudiantes
La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once del Colegio Integrado Getsemaní de Bucaramanga Santander
Universidad Santo Tomás
OBJETIVO: Analizar de qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos.
Confidencialidad: La presente entrevista tiene fines académicos e investigativos. La información que usted facilite se manejará con total confidencialidad y bajo ninguna circunstancia será empleada para efectos distintos a los indicados arriba. En consecuencia, el autor se compromete a garantizar que el nombre y los demás datos que pudieran conducir la identificación del entrevistado, serán manejados con reserva y no serán publicados dentro de los resultados de la investigación.
Información demográfica
Nombre: _____ Género: _____ Edad: _____
Percepción sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted considera que en el medio en el que usted se encuentra, a nivel nacional, municipal y local, las personas respetan los derechos humanos? - ¿Usted considera que en el comportamiento de los jóvenes del Colegio Integrado Getsemaní se refleja el respeto a los derechos humanos?

Entrevista con estudiantes
La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once del Colegio Integrado Getsemaní de Bucaramanga Santander
Universidad Santo Tomás
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el irrespeto a los derechos humanos? – ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el respeto a los derechos humanos?

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Entrevista con docentes

Entrevista con docentes
La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once del Colegio Integrado Getsemaní de Bucaramanga Santander
Universidad Santo Tomás
<p>OBJETIVO: Analizar de qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos.</p>
<p>Confidencialidad: La presente entrevista tiene fines académicos e investigativos. La información que usted facilite se manejará con total confidencialidad y bajo ninguna circunstancia será empleada para efectos distintos a los indicados arriba. En consecuencia, el autor la autora se compromete a garantizar que el nombre y los demás datos que pudieran conducir la identificación del entrevistado, serán manejados con reserva y no serán publicados dentro de los resultados de la investigación.</p>
Información demográfica
<p>Nombre: _____ Género: _____ Edad: _____ Tiempo de vinculación con el Colegio Integrado Getsemaní: _____</p>
Percepción sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos

Entrevista con docentes
La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once del Colegio Integrado Getsemaní de Bucaramanga Santander
Universidad Santo Tomás
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted considera que en el medio en el que usted se encuentra, a nivel nacional, municipal y local, las personas respetan los derechos humanos? - ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el irrespeto a los derechos humanos? - ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el respeto a los derechos humanos?
Actividades curriculares y extracurriculares que incluyen prácticas relacionadas con la formación en derechos humanos
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles actividades curriculares del Colegio Integrado Getsemaní incluyen prácticas relacionadas con el respeto a los derechos humanos? - ¿Usted considera que esas actividades curriculares son suficientes? Por favor explique su respuesta - ¿Qué actividades curriculares considera usted que pueden incluirse para promover el respeto a los derechos humanos? ¿De qué forma esas actividades que usted sugiere pueden contribuir a la promoción del respeto de los derechos humanos? - ¿Cuáles actividades extracurriculares del Colegio Integrado Getsemaní incluyen prácticas relacionadas con el respeto a los derechos humanos? - ¿Usted considera que esas actividades extracurriculares son suficientes? Por favor explique su respuesta - ¿Qué actividades extracurriculares considera usted que pueden incluirse para promover el respeto a los derechos humanos? ¿De qué forma esas actividades que usted sugiere pueden contribuir a la promoción del respeto de los derechos humanos?

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.
Entrevista con padres de familia

Entrevista con padres de familia
La formación en el respeto a los derechos humanos de los estudiantes del grado once del Colegio Integrado Getsemaní de Bucaramanga Santander Universidad Santo Tomás
OBJETIVO: Analizar de qué manera los estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní del municipio de Bucaramanga, están siendo educados en el respeto a los derechos humanos.
Confidencialidad: La presente entrevista tiene fines académicos e investigativos. La información que usted facilite se manejará con total confidencialidad y bajo ninguna circunstancia será empleada para efectos distintos a los indicados arriba. En consecuencia, el autor se compromete a garantizar que el nombre y los demás datos que pudieran conducir la identificación del entrevistado, serán manejados con reserva y no serán publicados dentro de los resultados de la investigación.
Información demográfica
Nombre: _____ Género: _____ Edad: _____
Percepción sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Usted considera que en el medio en el que usted se encuentra, a nivel nacional, municipal y local, las personas respetan los derechos humanos? – ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el irrespeto a los derechos humanos? – ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el respeto a los derechos humanos?
Actividades curriculares y extracurriculares que incluyen prácticas relacionadas con la formación en derechos humanos
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué sugerencias tiene usted sobre las actividades que se pueden adelantar en el Colegio para que los jóvenes aprendan más sobre el respeto a los derechos humanos? Por favor explique su respuesta

Fuente: elaboración propia

6. Resultados

Los resultados de las entrevistas se presentan en los anexos del presente trabajo a partir de la página 96; en estas entrevistas participaron 20 estudiantes, cinco docentes y 20 padres de familia. A continuación, se presentan los resultados, agrupados de acuerdo con los temas que surgieron durante las entrevistas frente a los objetivos del trabajo.

6.1. Respeto actual de los derechos humanos

En primer lugar, se habló con los entrevistados sobre la percepción que ellos tienen sobre el nivel en que la sociedad actual respeta los derechos humanos, en el contexto en el que ellos se encuentran. Los entrevistados coincidieron en que no existe ese respeto, *“no se respeta a las personas y hay mucha discriminación social y de género y todo lo que estas implican como lo son los derechos humanos, cultura, creencias, entre otros”* (Entrevista a estudiantes). Así mismo algunos padres señalaron que la actual es una sociedad postmoderna en donde no se entiende *“el verdadero valor de la igualdad queremos sobresalir y no nos importa la otra persona y menos el bien común de la sociedad”* (Entrevista a padres de familia).

Así mismo se hizo referencia durante las entrevistas al comportamiento de los jóvenes del Colegio Integrado Getsemaní en cuanto a ese respeto por los derechos humanos. Los estudiantes reconocieron que en algunas oportunidades la educación que imparte el colegio *“busca la igualdad en todos los ámbitos, especialmente en la formación integral y de valores, teniendo en cuenta que no todas las personas están dispuestas a cumplir con esto”*

(Entrevista con estudiantes). A pesar de esta respuesta positiva sobre el tipo de educación que busca ofrecer el colegio, no se hizo referencia a comportamientos de los jóvenes que reflejen ese esfuerzo que hace la institución educativa.

En cuanto a los comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio que reflejan el irrespeto a los derechos humanos, los estudiantes señalaron aquellas situaciones *“cuando no se toman en cuenta todas las opiniones, y no hay igualdad para todos, se irrespeta la libre expresión, especialmente cuando se juzgan a las personas sin conocerlas”* (Entrevista con estudiantes). Se nota en esta respuesta que los jóvenes le atribuyen un gran valor al hecho de que se tenga en cuenta la opinión de todos, que exista igualdad y que no se juzgue a las personas sino después de haberlas conocido; esta posición permite inferir que en el colegio no siempre se consulta la opinión de toda la comunidad académica y que se presentan hechos que reflejan prejuicios hacia ciertas personas o grupos de personas. Esta opinión fue confirmada por los padres, quienes señalaron como ejemplos de irrespeto a los derechos humanos *“cuando se responde de una manera no adecuada y se cuestiona y se juzga por los prejuicios”* (Entrevista a padres).

Esto indica que ese tipo de acciones señalan la necesidad de acciones concretas para la generación de un verdadero clima de respeto a los derechos de todas las personas dentro de la institución.

También se les pidió a los entrevistados señalar comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio que pueden considerarse como ejemplo de respeto a los derechos humanos. En opinión de los estudiantes, ese respeto se refleja en compartir con los demás, *“el apoyo mutuo, la libertad de pensamiento y de expresión, la colaboración, la igualdad de*

género, cuando se respeta la manera de ser de cada persona y cuando nos aceptamos como somos y también a los demás” (Entrevista a estudiantes). Nótese que los estudiantes asocian derechos humanos con apoyo mutuo, tolerancia en términos de respeto a la opinión individual, así como inclusión, es decir, lo contrario a la discriminación. Por su parte los padres de familia citaron el hecho de escuchar, trato igualitario, *“respetarlos en cualquier circunstancia, colaboración, la libre expresión, el servicio, la tolerancia”* (Entrevista a padres). En términos generales puede mencionarse que existe coincidencia en los conceptos que unos y otros asocian al concepto de respeto por los derechos humanos.

6.2. Actividades curriculares y derechos humanos

Durante las entrevistas se buscó identificar las actividades curriculares del Colegio Integrado Getsemaní que incluyen prácticas relacionadas con el respeto a los derechos humanos. De acuerdo con lo que manifestaron los docentes, los mecanismos pedagógicos a través de los cuales se busca la promoción de los derechos humanos incluyen *“diferentes salidas pedagógicas y jornadas sociales, y especialmente en los espacios de exposiciones, debates, foros en el cual se pide respetar la opinión de la persona que está al frente de la actividad y el respeto por los diferentes puntos de vista respecto al tema”* (Entrevista a docentes). Así mismo mencionaron charlas y actividades lúdicas. Se destaca el énfasis de los docentes en pedirles a los estudiantes el respeto, tanto hacia quien está a cargo de la clase, como hacia la opinión de los demás. En este punto no se hizo referencia a otras formas de educación en derechos humanos o a formas a través de las cuales éstos se pueden irrespetar;

pareciera, en principio, que el concepto que más asocian los docentes a los derechos humanos es el respeto.

En las entrevistas también se indagó si consideran que esas actividades curriculares son suficientes; los docentes reconocieron que no lo son, señalando la carencia de otros espacios menos limitados que los actuales. Así mismo se manifestaron conscientes de que “*no se obtiene el resultado esperado*” (Entrevistas con docentes), pues se están quedando en “*pequeñas acciones, es un proceso lento que da pasos pequeños y si no se retroalimenta las diferentes actividades no generan un impacto*” (Entrevista con docentes).

Resulta destacable el hecho de que los mismos docentes reconozcan que no se está haciendo lo suficiente en la institución para la promoción de los derechos humanos, no solo por las actividades específicamente orientadas a ese propósito, sino por el hecho de que los resultados obtenidos dejan algunos aspectos por mejorar, debido a que no se está cerrando el círculo de observación y reflexión que el mismo colegio ofrece respecto a los síntomas de respeto o desconocimiento de los derechos de las personas.

En un siguiente paso, se les pidió a los docentes señalar actividades curriculares que pudieran incluirse para promover el respeto a los derechos humanos y sobre la forma como esas actividades pueden contribuir al resultado buscado en este tema. Señalaron el teatro, debido a que permite, según los docentes, fomentar “*diferentes talentos y a través de los lazos de amistad y de cariño*”. Así mismo sugirieron “*actividades de integración ya que a través de las diferencias se busca la manera de superarlas*”, así como “*actividades de conciencia sobre las situaciones que vulneran estos derechos, como las acciones sociales que nos ayudan a valorar nuestros derechos y a trabajar por el cumplimiento de los*

mismos". También señalaron como opciones *"el salir y compartir caminatas ecológicas en pro de los derechos, el hacer tomar conciencia a toda la institución del gran compromiso que tenemos de ser generadores de respeto en nuestro ambiente institucional y familiar"*.

Se puede observar que los docentes le conceden bastante importancia a actividades a través de las cuales los estudiantes compartan experiencias y reflexiones sobre los derechos humanos, tanto en las instalaciones de la institución como por fuera de ella. Esta variedad de sugerencias muestra que existe interés de los docentes por emplear diferentes herramientas pedagógicas, aunque no incluyen algunos recursos como los que se describen en el marco teórico y en los antecedentes que hacen parte del presente trabajo. El hecho de que los docentes no hagan referencia a esas alternativas, indica la necesidad de empezar por capacitarlos a ellos en primer lugar, de manera que puedan canalizar el interés que se refleja en sus respuestas, en opciones más eficaces, de acuerdo con experiencias previas a nivel internacional, nacional y local, así como con lo que sugieren los estudiosos de este tema.

A los padres de familia también se les indagó por sugerencias sobre actividades que pudieran adelantarse en el Colegio para que los jóvenes aprendan más sobre el respeto a los derechos humanos; señalaron como importante lograr que las diferentes capacitaciones *"vayan enfocadas también sobre la importancia de los derechos humanos en la sociedad, en la familia y en el colegio, porque de esta manera se tomaría conciencia un poco más del compromiso tan importante que tenemos especialmente en educar en el respeto y a los demás"*. Se observa en este planteamiento de los padres de familia que ellos, a diferencia de los docentes, o al menos así lo expresan, son más conscientes de que el tema de los derechos

humanos debe trascender los límites del aula de clase y de la institución misma, y debe incluir todos los contextos actuales y futuros en los cuales están y estarán presentes sus hijos.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, en primer lugar, dentro del trabajo se exploraron las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes del grado once de la institución educativa Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga sobre el comportamiento social de los jóvenes y su relación con los derechos humanos. Los resultados mostraron que en general la comunidad académica considera que no existe ese ambiente de respeto a los derechos humanos, concretamente debido a manifestaciones de discriminación social y de género; las personas se preocupan por sobresalir sin importar si lograrlo implica irrespetar o desconocer los derechos de los demás. Lo anterior no impide que se presenten otras situaciones en las cuales se experimenten formas de respeto a los derechos humanos, como se busca la igualdad.

Se puede establecer también que los jóvenes le atribuyen un gran valor al hecho de que se tenga en cuenta la opinión de todos, que exista igualdad y que no se juzgue a las personas sino después de haberlas conocido; esta situación muestra la necesidad de acciones específicas para la generación de un verdadero clima de respeto a los derechos de todas las personas dentro de la institución. De acuerdo con los resultados analizados, los estudiantes asocian derechos humanos con apoyo mutuo, tolerancia, respeto a la opinión individual, inclusión, es decir, lo contrario a la discriminación. Por su parte los padres de familia citaron el hecho de escuchar y el trato igualitario.

En cuanto a las actividades curriculares que pueden promover el respeto a los derechos humanos en el Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga, en la actualidad se acude a salidas pedagógicas y jornadas sociales, así como espacios de exposiciones, debates, foros en los que invita a respetar la opinión de la persona que está al frente de la actividad académica y el respeto por los diferentes puntos de vista respecto al tema que se está analizando en la clase; a pesar de ello, los docentes reconocieron que estas actividades no son suficientes para lograr su propósito, entre otras razones, por la carencia de otros espacios más amplios y apropiados. En la institución hace falta cerrar el círculo de observación y reflexión sobre los temas relacionados con la forma en que se viven y aplican los derechos humanos. Los docentes destacaron el aporte que pueden ofrecer otras alternativas o estrategias pedagógicas como el teatro, actividades de integración a través de las cuales se superen las diferencias que surjan durante el proceso, así como acciones sociales que conduzcan a la reflexión sobre los derechos propios y ajenos; es decir que, de acuerdo con los docentes, se puede acudir a opciones tanto dentro como por fuera de la institución para que los estudiantes puedan apreciar experiencias relacionadas con derechos humanos en diferentes contextos.

Se destaca dentro del trabajo que los docentes no solamente son conscientes de que se necesita mejorar el proceso de formación en derechos humanos dentro del colegio, sino que además están dispuestos a poner de su parte con ese propósito. Así mismo se observa la necesidad de que, como primera medida, los docentes reciban capacitación que les permita conocer las herramientas más eficaces para lograr ese fin.

Teniendo en cuenta los referentes teóricos y los antecedentes analizados, así como los resultados de las entrevistas desarrolladas, se requiere que, en el Colegio Integrado Getsemaní en Bucaramanga, se capacite a los docentes en temas como la individualidad del hombre, las diferentes formas a través de las cuales el hombre actúa como un ser social y ético, los derechos que tiene por la sola razón de hacer parte de la especie humana, así como sobre el papel que tiene la educación en el proceso de transformación de los jóvenes desde el punto de vista social y no solamente en la transmisión de conocimientos. Es necesario que los docentes hagan conciencia de que deben educar a los estudiantes para que puedan vivir en la sociedad que les rodea y que les rodeará en el futuro, comportándose de manera que no solamente sepan identificar situaciones en que ellos mismos pueden estar siendo objeto de desconocimiento de sus derechos, sino de las acciones en las que ellos mismos, de manera consciente o inconsciente, pueden afectar los derechos de quienes les rodean, tanto en la familia como en el trabajo y en general en todo sus campos de actividad.

8. Bibliografía

- Abate, N. I., Zabala, A. M. & Garrocho, M. F., 2008. *La violencia en la escuela: las voces de directivos, docentes, y alumnos*. Buenos Aires: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología.
- ALE, A. L. E., 2011. *Violencia y Educación en el Siglo de la Globalización*. [En línea] Available at: <http://alaizquierdadelarazon.files.wordpress.com/2011/10/violencia-y-educacion-en-el-siglo-de-la-globalizacic3b3n.pdf> [Último acceso: 15 Agosto 2012].
- Barragan, R., Salman, T. & Ayllón, V., 2003. *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. Tercera ed. La paz: Fundación PIEB.
- Beuchot, M., 1999. *Derechos humanos, historia y filosofía*. México: Fontamara.
- Bobbio, N., 1992. Presente y futuro de los derechos del hombre. En: *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa, p. 130.
- Camacho, S., Chiappe, G., Murraín, H. & Delgado, M., 2012. Cumplir o incumplir la norma: lo que otras formas de seguridad enseñan sobre los comportamientos de riesgo. En: S. Camacho, G. Chiappe, H. Murraín & M. Delgado, edits. *Antípodas de la violencia: desafíos de cultura ciudadana para la*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, p. 282.
- Clavijo, L. S., Mosquera, J. A., Romero, M. & Tovar, M., 2010. *La corresponsabilidad de la familia frente a niñas, niños y adolescentes infractores en la localidad de Kennedy, estrados 2 y 3*. Bogotá: Corporación Universitaria Republicana.

Colegio Integrado Jetzemaní, 2016. *Quiénes somos*. [En línea] Available at: <http://colgetsemani.com/> [Último acceso: 18 junio 2016].

Comisión Colombiana de Juristas, 2010. *La masacre de El Salado: diez años después, las exigencias de verdad, justicia y reparación siguen vigentes*. Bogotá: s.n.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2011. *Mujeres y Guerra*. Bogotá: s.n.

Corpovisionarios, 2014. *Corpovisionarios*. [En línea] Available at: <http://www.corpovisionarios.org> [Último acceso: 2015].

Corredor, M., Marín, C., León, S. & Roa, C., 2015. Estrategia para la disminución de violencias en la escuela en la ciudad de Bucaramanga. *Revista Justicia*, 18(24).

Cruz, F., 2008. *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Tesis de Doctorado en Historia de la Educación.

de Miguel, A., 2005. La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Cuadernos de Trabajo Soc*, Volumen 18.

Defensoría del Pueblo, 2006. *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Dinero, 2012. Colombia alcanzó la tasa de desigualdad más baja en 15 años. *Dinero*, 17 5, p. Economía.

Ellsberg, M. y otros, 1999. Domestic violence and emotional distress among Nicaraguan women Results from a population-based study. *Amerigan Psychologist*, Volumen 54, pp. 30-36.

- Gallardo, H., 2006. *Derechos Humanos como movimiento social*. Primera ed. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Grupo de Memoria Histórica, 2009. *La Masacre De El Salado: Esa Guerra No Era Nuestra*. Bogotá: Sánchez, Gonzalo; Suárez, Andrés Fernando..
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2008. *Metodología de la Investigación*. Segunda ed. México: McGraw Hill.
- Jimeno, M. & Roldán, I., 1996. *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Kymlicka, W., 2001. Educación para la ciudadanía. En: F. Colon, ed. *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Antropos, pp. 251-282.
- Magendzo, A., 2006. *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Matallana, H., 2012. *Enfoque multifactorial de los fenómenos de violencia en Ciudad Bolívar*. Bogotá: Universidad Distrial Francisco José de Caldas.
- Mockus, A., 2006. Prólogo. En: F. Cante, ed. *Acción colectiva, racionalidad y compromisos previos*. Bogotá: Unibiblos.
- Mockus, A. J. C. A. R. y. D. C., 2012. Cultura ciudadana: en las antípodas de la violencia. En: A. Mockus, H. Murraín & M. Villa, edits. *Antípodas de la violencia: Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, p. 277.
- Monclús, A., 2005. La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 38.

- Muñoz, M., Canevello, S. & Cerrito, I., 2016. Reflexiones en torno a la educación en contextos de encierro y la aplicabilidad de los derechos humanos. Una construcción de todos. *Cambios y Permanencias*, 2016(1), pp. 356-370.
- ONU. Consejo de Derechos Humanos, 2008. *Informe nacional presentado de conformidad con el párrafo 15 a) anexo a la resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos*. Washington: s.n.
- Pulido, R., Ballen, M. & Zúñiga, F., 2007. *Abordaje Hermeneúatico de la investigación cualitativa*. Segunda ed. Bogotá: EDUCC.
- Romero, F. A., 2011. *La convivencia desde la diversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Bienestar.
- Ruiz, J. H., 2012. La cultura ciudadana y la agenda de políticas de seguridad. En: A. Mockus, H. Murrain & M. Villa, edits. *Antípodas de la violencia. Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in) seguridad en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Santos, B., 1998b. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- Secretaría de Eudación de Bogotá, 2012. *Lineamientos de Política y Orientaciones para la Incorporación Curricular de la Herramienta para la Vida Educación en Libertad, Democracia, Convivencia de Derechos, en los Colegios de Bogotá D. C.*. Primera ed. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Silva, A. E., 2009. *Bogotá: de la construcción al deterioro 1995 - 2007*. 1 ed. Bogotá: Universidad del rosario.
- Sommer, D., 2014. *The work of art in the world. Civic agency and public humanities*. s.l.:DukeUniversity Press.

Torrego, J. C., 2006. *Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Uribe, E., 2004. Derechos humanos y justicia constitucional en México. *Espiral, estudios sobre estado y sociedad*, pp. 39-64.

Apéndices

Apéndice 1.

Entrevistas con estudiantes

1. ¿Usted considera que en el medio en el que usted se encuentra, a nivel nacional, municipal y local, las personas respetan los derechos humanos?

No porque en la actualidad no se respetan a las personas y hay mucha discriminación social y de género y todo lo que estas implican como lo son los Derechos humanos, cultura, creencias, entre otros.

2. ¿Usted considera que en el comportamiento de los jóvenes del Colegio Integrado Getsemaní se refleja el respeto a los derechos humanos?

Algunas veces el colegio busca la igualdad en todos los ámbitos, especialmente en la formación integral y de valores, teniendo en cuenta que no todas las personas están dispuestas a cumplir con esto.

3. ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el irrespeto a los derechos humanos?

Cuando no se toman en cuenta todas las opiniones, y no hay igualdad para todos, se irrespetan la libre expresión, especialmente cuando se juzgan a las personas sin conocerlas.

4. ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el respeto a los derechos humanos?

Cuando se comparte con los demás, el apoyo mutuo, la libertad de pensamiento y de expresión, la colaboración, la igualdad de género, cuando se respeta la manera de ser de cada persona y cuando nos aceptamos como somos y también a los demás.

Apéndice 2.

Entrevista con docentes

1. ¿Cuáles actividades curriculares del Colegio Integrado Getsemaní incluyen prácticas relacionadas con el respeto a los derechos humanos?

A través de las diferentes salidas pedagógicas y jornadas sociales, y especialmente en los espacios de exposiciones, debates, foros en el cual se pide respetar la opinión de la persona que está al frente de la actividad y el respeto por los diferentes puntos de vista respecto al tema.

2. ¿Usted considera que esas actividades curriculares son suficientes? Por favor explique su respuesta

NO, porque falta fortalecer más los espacios ya que son muy limitados y no se obtiene el resultado esperado, ya que solamente nos quedamos en pequeñas acciones, es un proceso

lento que da pasos pequeños y si no se retroalimenta las diferentes actividades no generan un impacto.

3. ¿Qué actividades curriculares considera usted que pueden incluirse para promover el respeto a los derechos humanos? ¿De qué forma esas actividades que usted sugiere pueden contribuir a la promoción del respeto de los derechos humanos?

Una de las actividades curriculares clases de teatro en el cual se fomente los diferentes talentos y a través de los lazos de amistad y de cariño. Y complementadas con las actividades de integración ya que a través de las diferencias se busca la manera de superarlas. También a través de las actividades de conciencia sobre las situaciones que vulneran estos Derechos, como las acciones sociales que nos ayudan a valorar nuestros Derechos y a trabajar por el cumplimiento de los mismos.

4. ¿Cuáles actividades extracurriculares del Colegio Integrado Getsemaní incluyen prácticas relacionadas con el respeto a los derechos humanos?

Charlas, salidas pedagógicas y actividades lúdicas, acciones sociales, entre otras.

5. ¿Usted considera que esas actividades extracurriculares son suficientes? Por favor explique su respuesta

Aun no son suficientes, ya que todo proceso es lento y a veces nos quedamos solo en pasos pequeño y solo en pequeñas actividades.

6. ¿Qué actividades extracurriculares considera usted que pueden incluirse para promover el respeto a los derechos humanos? ¿De qué forma esas actividades que usted sugiere pueden contribuir a la promoción del respeto de los derechos humanos?

Campañas para tomar conciencia de las situaciones, el salir y compartir caminatas ecológicas en pro de los Derechos, el hacer tomar conciencia a toda la institución del gran compromiso que tenemos de ser generadores de respeto en nuestro ambiente institucional y familiar.

Apéndice 3.

Entrevista con padres de familia

1. ¿Usted considera que en el medio en el que usted se encuentra, a nivel nacional, municipal y local, las personas respetan los derechos humanos?

No ya que en esta sociedad postmoderna no entendemos el verdadero valor de la igualdad queremos sobresalir y no nos importa la otra persona y menos el bien común de la sociedad.

2. ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el irrespeto a los derechos humanos?

Cuando se responde de una manera no adecuada y se cuestiona y se juzga por los prejuicios.

3. ¿Cuáles comportamientos sociales de los jóvenes del Colegio considera usted que reflejan el respeto a los derechos humanos?

Escuchar a los demás, tratar a todos por igual, respetarlos en cualquier circunstancia, colaboración, la libre expresión, el servicio. La tolerancia entre otros

4. ¿Qué sugerencias tiene usted sobre las actividades que se pueden adelantar en el Colegio para que los jóvenes aprendan más sobre el respeto a los derechos humanos?

Por favor explique su respuesta

Que las diferentes capacitaciones vayan enfocadas también sobre la importancia de los Derechos humanos en la sociedad, en la familia y en el colegio, porque de esta manera se tomaría conciencia un poco más del compromiso tan importante que tenemos especialmente en educar en el respeto y a los demás.