

**LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: “APRENDER A
VIVIR JUNTOS”, EN UN CONTEXTO DE POSTGUERRA**

Trabajo de Grado

DIANA CAROLINA BARBOSA RODRÍGUEZ

TATIANA CASTAÑEDA

Directora

Universidad Santo Tomás

Facultad de Filosofía y Letras

Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana

Bogotá D.C., 2019

Tabla de contenido

Lista de Siglas	3
Introducción	4
Planteamiento del problema	4
Justificación.....	7
Objetivos	9
Capítulo I.....	10
Derechos Humanos Universales.....	10
Derechos Humanos a nivel Continental	15
Derechos Humanos en Colombia	20
Educación en Derechos Humanos en Colombia	24
Conclusiones	32
Capítulo II	34
Currículo en Colombia	35
Análisis Curricular en Colombia	42
Currículo por competencias	58
Conclusiones	64
Capítulo III	66
Metodología de la Investigación	68
Corolarios	72
Conclusiones	84
Conclusiones Generales	87
Bibliografía	91
Anexos.....	93
Instrumento #1	93
Instrumento #2	97
Instrumento #3	99

Lista de Siglas

1. **EDH:** Educación en Derechos Humanos.
2. **ONU:** Organización de Naciones Unidas.
3. **IIDH:** Instituto de Derechos Humanos.
4. **DDHH:** Derechos Humanos.
5. **DUDH:** Declaración Universal de los Derechos Humanos del Hombre.
6. **PLANEDH:** Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos
7. **PIEDH:** Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos
8. **MEN:** Ministerio de Educación Nacional
9. **LC:** Lineamientos Curriculares

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: “APRENDER A VIVIR JUNTOS”, EN UN CONTEXTO DE POSTCONFLICTO

Introducción

Planteamiento del problema

En el presente texto se expondrá cómo la Educación en Derechos Humanos¹ tiene como objetivo que los seres humanos *Aprendan a Vivir Juntos* en toda circunstancia del vivir con el otro, para que los individuos puedan alcanzar aquellos niveles máximos de convivencia, se requiere de la enseñanza de los Derechos Humanos². Ésta investigación se centrará en primer lugar en la indagación de la teoría y de los antecedentes, tanto históricos como reglamentarios sobre los DDHH, además del beneficio que trae la EDH para no reincidir en los acontecimientos de vulneración a los DDHH; en segundo lugar se expondrá cómo el currículo educativo por competencias, resulta para la visión de ésta investigación, ser el más acertado para la aplicación de dicha EDH, por último y en tercer lugar, se enfocará en la corroboración de lo planteado, por medio de un estudio cualitativo específicamente en la educación secundaria (séptimo a noveno grado) en Bogotá - Colombia.

Teniendo en cuenta la función de la EDH, surge la incógnita: ¿Por qué y cómo la Educación en Derechos Humanos es un pilar central en el acto educativo, que coadyuva al logro de una sana convivencia en una sociedad de postconflicto colombiano? Es la pregunta que jalona y orienta la presente investigación.

Para dar respuesta a dicha incógnita planteada, ésta monografía de grado se desarrolla y apoya en el marco teórico de las instituciones globales, tales como: Organización de Naciones Unidas³ y el Instituto de Derechos Humanos⁴, las anteriores se han dedicado minuciosamente a la constante reflexión en torno al tema de los DDHH, explícitamente se

¹ En adelante la sigla de Educación en Derechos Humanos será: EDH

² En adelante la sigla de Derechos Humanos será: DDHH

³ En adelante la sigla de Organización de Naciones Unidas será: ONU

⁴ La sigla que entiende al Instituto de Derechos Humanos es: IIDH

analizan los siguientes informes elaborados por dichas entidades: *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*⁵ (1948), *Protocolo de San Salvador* (1988), *Declaración y Programación de Acción de Viena*, *20 Años Trabajando por tus Derechos* (1993) *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* (1995 – 2004), *Programa de La Educación en Derechos Humanos* (2005 – 2007), la finalidad que comparten los anteriores informes es generar estrategias educativas, las cuales permitan a las personas conocer de sus derechos y deberes a través de la EDH.

Los mencionados informes, se encuentran articulados con documentos de talante político y jurídico, puntualmente Colombia se adhiere a lo predeterminado en los documentos de carácter global, por medio de documentos legislativos como la *Constitución Nacional* (1991), la *Ley General de Educación – Ley 115* (1994), el *Decreto 1038* (2015) entre otras reformas educativas, las cuales se explicarán en el desarrollo de la investigación; en estas se han puntualizado y especificado a través de la historia dos parámetros relevantes, en primer lugar se encuentra el derecho a la educación que tiene todo hombre, el segundo es la importancia de trabajar en una perspectiva transversal la EDH y el tercero se gesta como consecuencia del pensamiento de una educación para la paz en un contexto de postconflicto y en la cual son de importancia el aporte de los DDHH, esto aplicado en todos los ciclos de la educación.

La mirada se vuelca hacia Colombia, ya que ha sido un país en el que la tasa de violencia ha sido y es dramática a lo largo de la historia, adquiriendo un nivel de complejidad, profundidad y multiplicidad que abarca diversas regiones; es lo que argumenta Magendzo⁶ en su artículo *La enseñanza de los derechos humanos en una sociedad postdictatorial (Chile) y en una cultura de la violencia (Colombia)* (1992), por lo cual propone a los encargados de la educación nacional enfatizar profundamente en el currículo la Educación en Derechos Humanos. Que un académico de la estatura intelectual de Abraham Magendzo

⁵ En adelante se mencionara el documento de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* como: DUDH.

⁶ Abraham Magendzo: Profesor de Estado en Educación. Profesor de Estado en Educación y orientador educacional de la Universidad de Chile. Está titulado de master en Educación e Historia de la Universidad Hebrea (Israel) y además es doctor en Educación de la Universidad de California (Estados Unidos). También posee un post-doctorado en Curriculum, realizado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Inglaterra). Magendzo es director académico del Doctorado en Educación, Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos y coordinador del equipo de Curriculum de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

realice esta recomendación a quienes dirigen la educación colombiana significa, ya de por sí, una orientación para la acción y, acaso, para la generación de políticas públicas y acciones pedagógicas relacionadas.

Cabe señalar, que el gobierno colombiano en su calidad de signatario de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, promulgada por la ONU, ha mostrado importante compromiso con la promoción, protección y defensa de los DDHH, como se sabe, el “Título II: De los derechos, las garantías y los deberes”, de la Constitución Política de la República de Colombia (1991), recoge esencialmente los contenidos de la mencionada DUDH. Adicionalmente, desde varias iniciativas de la legislación colombiana se ha favorecido el respeto, la divulgación y protección de los DDHH en el ámbito educativo.

En la obra de Magendzo, *Miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos* (2004), exactamente en la presentación del texto, se afirma que la complejidad de la tarea educativa en DDHH tiene sus raíces y fundamentos en la existencia de dichos derechos, pues están vinculados totalmente “con una variedad creciente de temas emergentes, conflictivos y problemáticos, propios de las sociedades democráticas y modernas y de las contingencias políticas, históricas, sociales y culturales” (UNESCO, 2004, pág. 7).

En definitiva, la presencia de los DDHH en las distintas esferas de la vida humana, se ha logrado, paradójicamente, gracias a los problemas sociales que atentan contra la dignidad y la integridad de los individuos; problemáticas que, según la UNESCO, diversos pensadores han contemplado bajo la afirmación “Nunca Más” contra el hombre mismo.

Justificación

El presente proyecto tiene como fin último, evidenciar que la EDH proporciona una mejoría en la convivencia de los jóvenes entre los doce y quince años, quienes se encuentran en básica secundaria.

Se argumenta que “en Colombia continúan cometiéndose graves y sistemáticas violaciones de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario que permanecen en la impunidad.” (Herrera Durán, 2018), efectivamente los adolescentes que se cuestionaran sobre el tema en DDHH, se encuentran permeados por un entorno de vulneraciones como: violencia sexual, violencia intrafamiliar, homicidios, trabajo infantil, abandono, ciberacoso, acoso escolar, etc.

Debido a lo anterior, dicha convivencia de los jóvenes en la actualidad se encuentra degradada, pues no solo se habla de grandes violaciones debido a colosales cifras de violencia de los DDHH, también se quiere poner en contexto las problemáticas actuales pues “aún millones de niños en el mundo sufren violencia, maltrato y discriminación. Debemos trabajar por la protección y defensa de sus derechos. Que no solo se les permita construir sus proyectos de vida, sino también crecer en entornos de protección, amor y respeto” (Colprensa, 2017), de igual forma los conceptos que se tienen de: justicia, equidad, el aseguramiento para todos los individuos de lo básico para una vida digna, la inclusión en todos los ámbitos, el respeto a la diversidad, la seguridad ciudadana la participación política y el combate a la corrupción, la discriminación y otras múltiples de intolerancia que involucran a todos los sujetos de derechos.

Especialmente ésta monografía de grado, inferirá cómo los jóvenes a través de la EDH formará y permitirá a aquellos sujetos que en pocos años se inmiscuyan activamente en el ejercicio democrático, cuyas mentes y voluntades dependerá el rumbo de nuestra sociedad, pensar en el bien individual y colectivo teniendo el conocimiento de sus límites y los de los demás, para la no vulneración del ser humano por medio de una EDH.

Para atender las diversas violaciones actuales de los DDHH, las cuales alteran la sana convivencia, es necesario promover “un escenario universal en el cual cada individuo esté en condiciones de vivir en sociedad, respetando y asumiendo unos principios básicos y libertades fundamentales fijadas y brindadas para asegurar la paz, la armonía, el desarrollo y la tolerancia” (Espinel Bernal, 2013, pág. 88), entonces es el ámbito educativo puede y dice contribuir a este llamado, pero para lograrlo, la implementación de la EDH incluirá la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela, del entorno escolar y de los estilos de enseñanza.

Todo esto enfocado a la construcción de ambientes de tolerancia, de aprendizaje democrático, de respeto, etc., en los que se vivencie constantemente que el pleno conocimiento y ejercicio de los DDHH aporta al mejoramiento de la convivencia de las aulas en la educación secundaria, apoyado en el fundamento de EDH en Colombia, el cual afirma que:

“La formación en derechos humanos establece las condiciones para que el sistema democrático sea viable, confiando, es que con ello se estará progresando hacia la paz, **la convivencia**, el desarrollo sostenible, la inclusión y la justicia social, entre otras promesas.” (Espinel Bernal, 2013, pág. 95)

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la Educación en Derechos Humanos en Colombia y su función en pro de la sana convivencia, en un contexto social de postconflicto, en el aula.

Objetivos Específicos

- Identificar los principios teóricos, la normatividad y el estado actual de la Educación en Derechos Humanos.
- Reconocer los fundamentos teóricos del currículo por competencias, al cual se acoge la educación colombiana, y hallar su articulación con la Educación en Derechos Humanos.
- Contrastar los fundamentos teóricos de la Educación en Derechos Humanos con las prácticas pedagógicas y así determinar si es verídica la hipótesis descrita aquí.

Capítulo I

En el presente capítulo se aborda el marco teórico que explica el porqué la necesidad y legislación de una EDH en la formación de las personas. Primero a través de la exposición de los documentos redactados por la ONU. Segundo por la mirada continental, es decir, un análisis de los documentos que han elaborado para abordar las exigencias y necesidades de América Latina, en especial aquellas que buscaron la salida a los regímenes dictatoriales y sus consecuencias. Tercero se enfocará el acogimiento de los DDHH en Colombia, haciendo un recorrido histórico breve, con la intención de exponer el problema latente del desconocimiento y vulneración de los DDHH.

Por último, se explicarán las acciones contundentes en la que ha avanzado el MEN en materia de la EDH, desplegando como parte de la conclusión cuáles son las apuestas educativas que encierran dichas mejoras.

Derechos Humanos Universales

A lo largo de la historia universal, los conflictos han estado presentes, sean guerras o levantamientos populares y los cuales han generado diferentes formas de injusticia social.

Al hablar de los DDHH se toma como fuente esencial la *Declaración de los Derechos Humanos*. Según el texto *Historia De La Redacción De La Declaración Universal De Derechos Humanos* (2018), su primera divulgación fue en 1689 en Inglaterra, debido a las guerras civiles que estallaron en ese país, producto de la aspiración del pueblo a la democracia.

En un orden cronológico la segunda divulgación que se conoce es exactamente un siglo después, en lo que se conoce como la Revolución Francesa donde se le dio al documento el nombre de *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, en la que se promulgó el principio de igualdad para todos, según la *Historia De La Redacción De La Declaración Universal De Derechos Humanos* (2018).

Se vuelve a ver una necesidad de retomar el tema de los DDHH, a mitad del siglo XX después del genocidio provocado por la Primera y Segunda Guerra Mundial, también se da

la creación de la entidad de las Naciones Unidas, la cual será encargada de la vigilancia y cumplimiento de los DD HH a nivel global; así en el año 1946 la comunidad internacional se comprometió a no permitir **nunca más** atrocidades como las sucedidas.

Con esto todos los líderes de las naciones decidieron elaborar una tercera publicación titulada *Carta de las Naciones Unidas*, agregándole una hoja de ruta de acción para garantizar de esta forma los derechos de todas las personas en cualquier lugar y en todo momento; documento que después pasaría a considerarse como la DUDH.

Dicha DUDH se examinó en su totalidad en el año 1947, documento elaborado y revisado por delegados de las diversas regiones del mundo, pues fueron escogidos estratégicamente teniendo en cuenta su distribución geográfica. El historial jurídico y cultural era diverso, sin embargo con el fin de comunicar la agresión a la dignidad de la persona, dicho estamento fue publicado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la ciudad de París, exactamente el diez de Diciembre de 1948.

De igual forma la ONU afirma que “el texto completo de la DUDH fue elaborado en menos de dos años. En un momento en que el mundo estaba dividido en un bloque oriental y otro occidental, encontrar un terreno común en cuanto a lo que sería la esencia del documento resultó ser una tarea colosal.” (ONU, 2018, pág. 3)

Dicho tratado, tiene como ideal colectivo para todas las naciones participantes reconocer los objetivos de “la libertad, la justicia y la paz en el mundo... tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (ONU, 1948, pág. 3), es evidente que la creación de dichos principios infundados en la DUDH se da gracias al abuso de distintos acores por diferentes razones como el dominio del territorio, hegemonía, entre otros, se produjo el menosprecio de los DDHH.

Desde el veintiséis de Agosto de 1789, fecha de reconocimiento de los derechos del hombre y del ciudadano, aprobados por la Asamblea Constituyente francesa, hasta la fecha de ultima proclamación de la DUDH (1948), debido a esa larga prolongación de tiempo en el que se presentaron diversas formas de violación a los DD HH, tiempo en el que se originaron crueldades y agravios para la conciencia de la humanidad, respondiendo a estos

hechos se proclama en la Declaración de 1948 como “la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y la miseria, disfruten de la libertad de la palabra y de la libertad de creencias” (ONU, 1948, pág. 2).

De acuerdo a los razonamientos que se han venido exponiendo sobre el origen de los DD HH, es pertinente articular la *Declaración de los Derechos Humanos* con la educación, pues en el preámbulo de dicho estamento se argumenta que el:

“Ideal común por lo que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos” (ONU, 1948, pág. 3).

La anterior cita abala y encaja con esta investigación, en tanto se aprueba que una de las labores de la educación es la enseñanza y práctica de los DDHH, este compromiso lo asumen todas las naciones miembros de la ONU, junto con los territorios bajo su jurisprudencia.

En este propósito la educación, como se menciona en el artículo veintiséis, parágrafo dos, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948, pág. 4), además se sustenta y acoge al planteamiento de esta investigación que “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (ONU, 1948, pág. 3), defiende y demuestra la finalidad del presente trabajo, pues afirma que una importante tarea de la educación es propagar la enseñanza de los DDHH y de esta forma disminuir los índices de violencia e intolerancia, de igual forma se afianza la sana convivencia entre los individuos.

Debido a la inserción de los DDHH en la educación desde la DUDH, se encuentra el antecedente a mediados de los años noventa organismos internacionales han enfocado sus esfuerzos en la EDH, de este modo la ONU elaboro una conferencia en torno a los derechos del hombre en Viena, el informe titulado *Declaración y Programación de Acción de Viena*,

20 Años Trabajando por tus Derechos, en este informe queda consignada la necesidad de iniciar un periodo denominado *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, periodo comprendido entre 1995 – 2004, la misión educativa quedó a cargo de diversos instrumentos internacionales.

Dicha misión fue “encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.” (ONU, 1993, pág. 29), con esta premisa se le otorga a los estamentos encargados “la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación” (ONU, 1993, pág. 29), de esta forma compromete directamente a los estados a proceder consecuentemente con lo acordado en la conferencia.

Además estriba en los mismos rasgos del presente trabajo de grado, ya que argumenta que la EDH debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones fraternas entre los países, de este modo se apoyaría el verdadero desarrollo de las actividades propuestas por la ONU en dicha conferencia de carácter mundial.

A lo largo de los planteamientos de la Conferencia de Viena, en síntesis se estipula el establecimiento y el fortalecimiento de la legislación de las naciones siempre direccionadas al respeto por la democracia; también determina de suma importancia la formación de quienes impartirán dicha educación y ante todo la propagación de la información con la finalidad concreta de promover el respeto por los derechos humanos.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, se hace de gran importancia para la educación en derechos humanos, puesto que dedica un apartado, llamado: *Educación en materia de derechos humanos*, en el transcurso de este deja claro los siguientes precedentes a tener en cuenta en la creación de los programas nacionales de educación en derechos:

- Se debe razonar sobre la capacitación, como la divulgación de la información pública correspondiente e indispensable sobre EDH y así “establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua la tolerancia y la paz.” (ONU, 1993, pág. 50), recuérdese que lo anterior se encuentra en consonancia con lo que se quiere argumentar en el

actual proyecto, pues el conocimiento de los individuos y al mismo tiempo los de los demás lo hace un sujeto de derechos que puede convivir sanamente con sus pares.

- Los estados deben comprometerse a eliminar en un alto porcentaje el analfabetismo, por ende “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana” (ONU, 1993, pág. 50), ninguna persona tiene el poder sobre otra de manipular o someter a otro semejante en libre desarrollo de su personalidad, a saber en la escuela frecuentan los prejuiciosos sobre el otro deteniéndolo psicológicamente a el libre actuar según su criterio.
- “La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social” (ONU, 1993, pág. 50) lo anterior debe estar en relación a los instrumentos internacionales y regionales según los derechos, “a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos” (ONU, 1993, pág. 50) con el propósito de consolidar la voluntad de lograr su práctica a nivel universal.
- Se exhorta y encomienda la labor a las naciones de elaborar programas académicos y estrategias concretas para aprehender la teoría, para luego llevarla a la praxis, ampliando “al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer” (ONU, 1993, pág. 50), la conferencia de Viena es un punto coyuntural en el cual se reconocen formalmente los derechos de la mujer universalmente y a partir de allí todos los estados implementarlos en la legislación correspondiente.
- Se reitera la difusión, capacitación y enseñanza efectiva en una esfera de los derechos humanos, sin embargo aquí se incluyen a los funcionarios que pertenecen a las fuerzas del orden, fuerzas militares, policía y personal de la salud, se incluyen este tipo de personajes en la educación en derechos humanos pues son personal

encargados del trato directo con las personas, además de hacer respetar los derechos de cualquiera que los esté vulnerando o lo hayan vulnerado.

Como puede observarse a lo largo de lo descrito hasta el momento, son estos dos documentos universales los que se tuvieron en cuenta para iniciar el panorama teórico global sobre los DDHH, además de ser los que se tomarán como directrices macro, para así apoyar y evidenciar si la Educación en Derechos Humanos mejora la convivencia escolar.

Derechos Humanos a nivel Continental

En la historia de América Latina, se ha documentado en obras literarias y manifiestos políticos que han estado desbordados por hechos de opresión y represión, gobiernos de facto⁷, dictaduras, etc., acontecimientos en los cuales los DDHH han sido dejados de lado, considerados una utopía para las víctimas y para los victimarios un síntoma.

Ejecuciones sumarias, desapariciones, torturas y detenciones arbitrarias, en algunos países de América Latina, tal como Colombia, siguen siendo situaciones de todos los días. La impunidad, la falta de esclarecimiento sobre violaciones a los DDHH, la falta de castigo a los culpables, reinan en la mayoría del continente.

De esta forma, se remonta el análisis teórico a nivel continental al siglo XX, momento en el que los países Latinoamericanos compartían unas particularidades sociales, políticas y culturales, las cuales empiezan a alterar dinámicas internas e históricas, según lo plantea Espinel, pues los países Latinoamericanos en su gran mayoría:

“Abandonan un periodo de dictaduras extendido en toda la región e inician la reinstauración de la democracia, así como la consolidación de las instituciones democráticas, la elaboración de reformas constitucionales, legales, administrativas y educativas” (Espinel Bernal, 2013, pág. 90).

⁷**Gobierno de facto:** es aquel que, si bien en la práctica ejerce como tal, no está reconocido oficialmente por alguna norma jurídica. Puede haber diversos motivos para que exista un gobierno *de facto*:

- El gobierno que se forma tras haber tomado el poder tras un golpe de Estado.
- Por ocupar un vacío de poder, surge algún sistema de gobierno no oficial que toma las riendas.

Dicho cambio de dinámicas en el interior de cada nación, provocó una emancipación en los pueblos, obteniendo como consecuencias la organización y movilización de la sociedad civil, la cual exigió el respeto por los DDHH y el Estado de Derecho⁸.

La ONU en el contexto interamericano elabora un primer instrumento jurídico, el cual se refiere de manera directa al derecho de la educación y a la orientación que ésta debe tener, en pro de los DD HH, sin embargo en este documento también se adhieren temas correspondientes al pluralismo ideológico, la justicia y la paz.

Establece que la educación es un derecho legítimo de toda persona americana, además respalda la EDH en el Artículo 13, parágrafo 2 instaurando que:

“Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y **deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos**, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz” (ONU, Protocolo de San Salvador, 1988, pág. 55).

En el anterior fragmento, se argumenta que los diecinueve países adscritos a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, entre ellos Colombia, aceptan y validan la inserción en el currículo educativo de la enseñanza de los DDHH, aún no como cátedra independiente, sino como uno de los temas a tratar durante el periodo de educación, a la cual tiene derecho todo sujeto.

También en el *Protocolo de San Salvador* se llega al acuerdo, de que a través de la educación, se debe:

“Capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (ONU, 1988, pág. 60)”

Se observa como por medio de la legitimación del *Protocolo* las entidades encargadas de vigilar y promover los DDHH, comienzan a brindar atisbos de lo que serían las finalidades de una EDH.

⁸ Estado de derecho: es un modelo de orden para un país por el cual todos los miembros de una sociedad (incluidos aquellos en el gobierno) se consideran igualmente sujetos a códigos y procesos legales divulgados públicamente.

De igual forma se ve la necesidad de crear una entidad que se ocupe de atender las exigencias del continente Latinoamericano, para esto se crea el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, el cual tiene como finalidad esencial:

“Educar en y para los derechos humanos y la democracia, operando como una palanca de apoyo de los mecanismos de promoción, control y administración del sistema... y para asistir a la sociedad civil y a los gobiernos en esta tarea” (Citado en Espinel Bernal, 2013, pág. 90).

De acuerdo a esto la nueva entidad, con la cual contaba Latinoamérica debía:

1. Hacer todos los esfuerzos posibles para prevenir la violencia y para acabar con cualquier forma de discriminación y exclusión social.
2. Impulsar y divulgar todas las acciones adecuadas para fomentar el ejercicio de la libertad y de la democracia, para asegurar la inclusión.
3. Empezar como tarea principal la EDH y su sostenimiento dentro del sistema educativo.

Con la publicación del documento jurídico *Protocolo de San Salvador*, junto con la creación del IIDH, se empieza a comprender la EDH como un eje transversal del derecho a la educación, dicho eje debe estar presente en todos los ámbitos del conocimiento y de la práctica pedagógica, es decir los DDHH deben concebirse en la metodología, estructura y convivencia de la educación tanto forma como informal.

El IIDH como entidad encargada de afianzar y afirmar la EDH impulsa a los estados Latinoamericanos a capitular políticas de apoyo, las cuales permitan organizar, estructurar, promover y materializar la enseñanza, el aprendizaje y la aplicación en tema de DDHH. Por añadidura el IIDH interpela que la EDH

“Como derecho, implica la obligación de Estado de asegurar una práctica de la enseñanza y del aprendizaje que incorpore los conocimientos, valores, actitudes y competencias necesarios para formar ciudadanía consciente de ser sujetos de derechos y de responsabilidades” (Citado en Espinel Bernal, 2013, pág. 88).

Así es como en un principio al menos se aseguraría el conocimiento y formación de las personas en tema de ciudadanía de derechos y responsabilidades con su comunidad.

El IIDH tiene la labor a partir del momento de su creación de encausar una investigación en torno a la EDH, de tal forma que existe una serie de *Informes Interamericanos*, en su

totalidad son diez informes, los cuales trazan como objetivo identificar aquellas tendencias de la EDH que puedan constituir un progreso en su reconocimiento y garantías como derecho humano, tal como este se encuentra establecido en el artículo 13 *Protocolo de San Salvador*.

La investigación, evidenciada en los informes ya mencionados, hecha por el IIDH, se tituló *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, se desarrolla en un tiempo total de cinco años, dividida de la siguiente forma:

1. En el año 2002, el primer informe se “examinó el marco legal que establece y caracteriza a la EDH, dentro de la normativa interna de los diecinueve países” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 22) americanos adscritos.
2. En el año 2003, el segundo informe, se dio la tarea de analizar desde la perspectiva de la EDH la variaciones en el diseño y los contenidos del currículo académico oficial, además de las modificaciones en los planes y programas y los contenidos equivalentes a los textos escolares para algunos de los niveles educativos seleccionados, según el presente informe hecho por el IIDH; además indicando que para ésta época la EDH aún no abarcaba todos los niveles de educación formal.
3. En el año 2004, el tercer informe “se centró en los principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, tanto en su formación inicial, como en la capacitación” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 50) de aquellos que ya ejercían la labor docente.
4. En el año 2005, equivalente al cuarto informe, el IIDH se propone indagar sobre los progresos que habían alcanzado los países de la región latinoamericana, en el establecimiento de la EDH, como una consideración de política de Estado. Aquellas naciones fueron evaluadas en el grado de avance alcanzado en la ordenanza de la EDH, basándose en los planes nacionales de EDH (PLANEDH⁹), son instrumentos equivalentes, que suponían “la toma de decisiones políticas,

⁹ PLANEDH: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, considerado como el resultado del proceso institucional sobre DDHH

técnicas y económicas de largo plazo y sostenibles, capaces de movilizar el conjunto de la acción pública” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 24), también de involucrar a la comunidad en su totalidad.

5. Argumentándose en los hallazgos de los cuatro *Informes Interamericanos* de la EDH, en el año 2006 el quinto informe se concentra en razonar sobre el propósito de “incorporar, mejorar y ampliar la esfera de la *educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia*, centrado en la educación formal” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 34) ofreciendo a las naciones latinoamericanas y teniendo en cuenta la selección de contenidos que deben hacer parte del currículo de la EDH, junto con los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados.
6. Para condensar, los informes sexto, séptimo, octavo y noveno de la investigación elaborada por el IIDH se compendian en un vistazo y revisión de los informes anteriores y las posibles falencias que se encontraron en aquellos informes, dando como resultado la incorporación de la EDH de forma transversal e implementada en todo el proceso de educación formal en todas las naciones.
7. El décimo y último informe del IIDH, muestra los avances, progresos y carencias en las políticas públicas para prevenir la violencia escolar, por medio del resultado de una investigación cualitativa basada en el progreso de los DDHH. Legítimamente éste último informe se enmarca en el acuerdo de voluntades del **Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos (PIEDH)**, una iniciativa pionera en las Américas de los ministros de educación de El Salvador, el vicepresidente D. Salvador Sánchez Cerén; Uruguay, D. Ricardo Erlich; y, Costa Rica, D. Leonardo Garnier, que fue respaldada por la comunidad interamericana de derechos humanos en junio de 2010, en Lima, Perú.
8. Para concluir con la investigación el IIDH elabora un informe final titulado *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos*, el cual se localizó en dieciséis de

los diecinueve países que hasta el año 2011 eran parte del *Protocolo de San Salvador* (entre ellos Colombia):

“Ofrece un panorama regional y por países sobre el estado del derecho a la educación en derechos humanos. Se destacan los progresos en el cumplimiento de los Estados en el campo normativo, la inserción y desarrollo de conocimientos en derechos humanos en los programas de estudio” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 90).

Así mismo revisa “las políticas del Estado sobre convivencia y atención de la violencia intraescolar o que afecta los centros escolares” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 40), pero no solo se encuentran aspectos positivos sobre la EDH a nivel Latinoamericano, del mismo modo “se consideraron las principales debilidades en la realización de los derechos a la educación y a la EDH que deben ser atendidas por el Estado y se delinean situaciones y tendencias en este campo” (Instituto Interamericano, 2007, pág. 40).

De esta manera, el IIDH observa ya la inclusión de la EDH al sistema educativo, para ésta investigación uno de los elementos esenciales para garantizar, no solo la sana convivencia de los sujetos, sino la estabilidad democrática de los países de la región.

Derechos Humanos en Colombia

A nivel nacional la presente investigación se dirige a estudiar un muy breve horizonte hacia el acogimiento de los DDHH, desde la primera *Constitución Nacional* del país, puesta en marcha desde el año 1886, aunque para la fecha no se había publicado la DUDH en dicha Constitución se logran canalizar algunos amparos ya existentes, pues en sus *XXI Títulos*, en la presente se sintetizan, en dicho documento nacional se reconocieron derechos, tales como: la abolición de la esclavitud, la libertad de prensa, la expansión gradual de libertades políticas y garantías legales y procesales y en relación a la educación, lo que nos compete aquí, se decretó en el *TÍTULO III – Artículo 41* “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Constitución Política de la República de Colombia 1886, pág. 8).

Sin embargo el refugio de los DDHH en la *Constitución de 1886* era aún muy débil, pues se reconocen los derechos civiles “bajo las restricciones al poder del Estado” (Melo González, 2000, pág. 3), esto se debe a los mecanismos que permitían a un ciudadano hacer valer sus derechos frente al Estado, pues el mismo Estado se empeñaba en restringir o tener una interpretación dominante frente a los DDHH, en palabras del periodista e historiador Jorge Orlando Melo González en su artículo *Los Derechos Humanos en Colombia* “nuestra tradición parece haberse caracterizado por la frecuente tentación de reconocer derechos en la Constitución y negarlos en la ley o someter su aplicación a la arbitrariedad de los funcionarios públicos” (Melo González, 2000, pág. 4).

En orden cronológico ésta *Constitución* prevalece hasta el año 1991, gracias a fenómenos que surgen en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, ya que se considera como un periodo caracterizado por avances en el tema de derechos, por ejemplo la creciente “igualdad de género”, enfatizando solo en la igualdad al derecho al voto, ya que en la actualidad las constantes noticias que bombardean es de una notoria desigualdad entre hombres y mujeres, de carácter, laboral, económico, social, etc.

Retomando uno de los fenómenos es la publicación de la DUDH, junto con el desarrollo posterior de otros estamentos internacionales de protección a los DDHH, es así como en el recorrido histórico de Jorge Orlando Melo González lo da a conocer:

“La tradición liberal occidental fue acogida como la base de un orden que exigía a todos los estados, independientes de sus tradiciones, el respeto a los derechos de sus propios ciudadanos. Este consenso fue decisivo en la caída de los gobiernos socialistas, que defendían una interpretación distinta de los derechos humanos” (Melo González, 2000, pág. 6).

Colombia se incorporó fácilmente al orden de éstos estamentos, condicionando con sus normas y tradiciones, sin embargo se acogió a dichos estamentos bajo un contexto de un enfrentamiento armado interno. A interpretación de las palabras del periodista colombiano Jorge Orlando Melo González, lo anterior genera que mientras el Estado ratificaba los convenios internacionales, el pueblo colombiano fundamentaba que el mismo Estado violaba sus propias normas y las reglas internacionales.

“Esta contradicción empezó a hacerse evidente desde mediados de siglo, se hizo más aguda con el auge del narcotráfico y su participación, mediante la organización de grupos

privados, en la lucha contra la guerrilla (AUC)” (Melo González, 2000, pág. 7), el fenómeno del narcotráfico adhiere a los vejámenes sociales la descomposición social por medio del suministro de sustancias alucinógenas, afectando la estabilidad mental de las personas, el aniquilamiento de las personas que denunciaran la barbaries en alianza con el Estado y los atentados a la población civil, a través de artefactos con la intención de manipular las decisiones del gobierno. Por parte del grupo Autodefensas Unidas de Colombia (Paramilitares), con el ánimo de protegerse de la guerrilla y a causa de la ineficiencia de las fuerzas militares este grupo al margen de la ley perpetro masacres, reclutamiento forzado, desapariciones, violaciones, intimidación, etc., dejando como prueba nuevamente la vulneración de los DDHH.

Ubicando el suceso en el año 1978, tiempo en el que organismos no gubernamentales en defensa de los DDHH empiezan a impulsar activamente la protección de los mismos, de igual forma aquellos organismos denuncian al Estado como transgresor principal de los DDHH, por medio de acciones como: “la tortura, la ejecución o desaparición de guerrilleros y simpatizantes, el apoyo a grupos paramilitares, la detención arbitraria sin justificación legítima alguna, etc.” (Melo González, 2000, pág. 7).

Como se sintetiza en el artículo *Los Derechos Humanos en Colombia* del periodista Melo González, vulneraciones como las ya mencionadas, hacen que el gobierno acoja como tema central político la defensa de los DDHH, a través de la *Constitución de 1991* se elabora un reconocimiento y protección de los derechos, poniendo en marcha la protección de los derechos de los indígenas, la tutela, se incorporaron al inventario de DDHH varios derechos económicos y sociales (empleo, vivienda, salud, cultura, etc.), y entidades como la Defensoría del Pueblo.

También para la década de los noventa el gobierno tiende a ver a las organizaciones privadas, que son defensoras de los DDHH, con desconfianza, pues supone que aquellas entidades en ocasiones buscan dificultar la acción del gobierno contra los grupos armados; así la concepción del Estado afirma que se deben apoyar “en el hecho, legítimo por lo demás. De que unas pocas organizaciones no gubernamentales hayan tenido simpatías por la guerrilla y de que casi todas hayan mantenido, con base en una argumentación estrechamente legalista, que la única entidad que puede violar los derechos humanos es el

Estado, y por ello insistan en negar que la guerrilla los viole” (Melo González, 2000, pág. 8); de acuerdo con éste acontecimiento se puede observar el otorgamiento de un aval por parte del Estado a las fuerzas militares para transgredir los DDHH de los ciudadanos, en acontecimientos como: masacres, ataques injustificados a la población, violaciones, tortura, reclutamiento indebido de personas, etc., vulnerando los DDHH del pueblo colombiano.

Importante el fenómeno de haber convertido los derechos de los ciudadanos en objetivos básicos del orden constitucional, por ejemplo temas como la paz, “De este modo, la *Constitución* no solamente señaló los derechos exigibles del Estado, sino que definió como derechos muchos temas que normalmente hacen parte de la controversia política” (Melo González, 2000, pág. 8). Con esto la *Constitución de 1991* además de señalar los derechos exigibles al Estado, se despolitizó la búsqueda de metas sociales, creando un ambiente en el que el desarrollo económico y social del país no se logra por medio de la política y la participación democrática, sino mediante demandas en tribunales (sistema tutelar).

Así pues el país actualmente enfrenta varios dilemas complejos respecto en la esfera de los DDHH, pues existen instituciones avanzadas, pero para infortunio de los individuos son ineficaces en algunas ocasiones, la primera disyuntiva que se encuentra es “cómo hacer compatible la defensa de los derechos de los ciudadanos amenazados por los grupos al margen de la ley, derechos como: la libertad, la vida, la propiedad, la seguridad, el medio ambiente, entre otros” (Melo González, 2000, pág. 10); lo cual puede ser combatido con la protección a los ciudadanos de arbitrariedades judiciales y policiales, con el pleno conocimiento de los DDHH.

La segunda disyuntiva es “cómo hacer que, en un contexto de limitaciones de igualdad, las prioridades sean cubrir las necesidades fundamentales de la población y satisfacer sus llamados derechos de segunda generación, como: la salud, la **educación** y la vivienda, expresando la voluntad del Estado y de la sociedad” (Melo González, 2000, pág. 10) por el respeto a la normativa que fortalece los DDHH.

Educación en Derechos Humanos en Colombia

Como respuesta a dichas disyuntivas se contextualizará un análisis sobre la necesidad de la EDH en Colombia, basado en la violencia, política y alteraciones sociales presentadas anteriormente:

1. Constitución Política de Colombia 1991.

En *La Constitución Política de Colombia 1991*, en el *ARTÍCULO 27* legitima que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia 1991), con esto el gobierno le dio a la población el derecho a recibir y dar una educación alejada de los ideales de quienes se encuentran al mando de las leyes.

Sumado a esto en la misma *La Constitución Política de Colombia 1991* en el *ARTÍCULO 67*, infunde el derecho a la educación, pues afirma que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Constitución Política de Colombia 1991, pág. 4), con esto lo que se busca es disminuir las estadísticas de analfabetización en el país, además el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, etc. En adición en el mismo *ARTÍCULO 67* reconoce el deber de la educación en formar “al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Constitución Política de Colombia 1991, pág. 11), es en este estamento nacional se encuentra proclamada la obligatoriedad de la EDH.

2. Ley General de Educación.

Justamente para abordar el tema de educación en Colombia, se encuentra la *Ley General de Educación*, titulada *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*, ésta es una ley orgánica¹⁰ de la educación que surge en el año 1994 por el congreso de Colombia, además fue creada con el fin de dar los parámetros, reglamentos, procedimientos de ejecución del sistema educativo nacional; su objetivo general es señalar las normas comunes, para tener el control del

¹⁰ Ley Orgánica: es aquella que se requiere constitucionalmente para regular ciertas materias, habitualmente debido a la importancia de las materias que regula.

servicio público de la educación que ejerce funciones a nivel social, satisfaciendo intereses y necesidades de las personas.

Dicha ley legitima que la educación en Colombia es considerada como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (MEN, 1994, pág. 1).

De la misma manera, en la misma Ley 115 en el *ARTÍCULO 5º, parágrafo 2*, se habla claramente de la defensa, promoción y divulgación de los DDHH, reconoce:

“La formación en el respeto a la vida y a los demás **derechos humanos**, a la paz, a los principios democráticos, **de convivencia**, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” (Ley General de Educación, 1994, pág. 2)

Igualmente afirma que la educación colombiana tiene como objetivo común en todos los niveles de ésta, aparte de incentivar y respetar un desarrollo integral de los educandos, los docentes y directivos deberán “Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los **derechos humanos**” (Ley General de Educación, 1994, pág. 4).

3. Cátedra para la paz, Decreto 1038.

Por consiguiente el Ministerio de Educación Nacional¹¹, en el *Decreto 1038* acoge como cátedra obligatoria la *Cátedra de la Paz*, en ésta se encuentra una articulación con la EDH, puesto que en sus objetivos *Artículo 2*, se identifica que para fundar en la educación una cultura de la paz se debe dar un sentido y practicidad de “los valores ciudadanos, los **Derechos Humanos**, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos” (Decreto No. 1038, 2015, pág. 2), en su segundo objetivo del mismo *Artículo 2*, se observa una preocupación precisa por una educación para la paz, la cual tendrá la clara función de una “apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la **convivencia pacífica**, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los **Derechos Humanos** y el Derechos Internacional Humanitario” (Decreto No. 1038, 2015, pág. 2).

¹¹ En adelante para nombrar Ministerio de Educación Nacional se utilizará la sigla MEN

Continuamente en el *Artículo 4 del Decreto 1038*, dentro de la estructura y el contenido, se debe desarrollar como parte de las temáticas de la cátedra para la paz los DDHH, de la mano de la justicia; para que dichos contenidos se puedan llevar al aula se establece en el *Artículo 7* que conviene copar “cada dos años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad” (Decreto No. 1038, 2015, pág. 4).

4. **Decreto 1075, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.**

En comparación con lo exigido en los informes, junto con los pactos instaurados por las entidades universales y continentales, de las que ya se habló anteriormente, se encuentra el *Decreto 1075 de 26 Mayo de 2015*, se considera como el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*, en este se encuentran especificaciones legislativas respecto a la educación colombiana, dichas especificaciones pretenden atender las necesidades reglamentarias que requiere el sistema educativo nacional.

En lo que respecta a la EDH se dedica el *TÍTULO 5 del Decreto 1075* para condensar lo perteneciente al **ejercicio de los DDHH**, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; para ello se divide la información en cinco capítulos, los cuales consisten en:

- *CAPÍTULO 1*: manifiesta que la intervención del *TÍTULO 5* “reglamenta el funcionamiento del Sistema nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 190), de igual forma como parte introductoria del *TÍTULO 5*, se sintetiza que lo que se encontrará son: las herramientas, los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los Manuales de Convivencia de los establecimientos educativos colombianos.
- *CAPÍTULO 2*: expone la debida organización y funcionamiento del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los DDHH, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la convivencia escolar; en su *SECCIÓN 1* concreta cómo será el funcionamiento del Comité

Nacional de Convivencia Escolar y decreta que sus funciones serán armonizar y articular:

“Las políticas, estrategias y programas y emitirá los lineamientos relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivo, y la prevención y mitigación de la violencia escolar y embarazo en la adolescencia... Lo anterior, a partir estadísticas e indicadores que arroje Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas y otras fuentes de información que se consideren pertinentes.” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 194)

En la *SECCIÓN 2* se enfatiza en la conformación de los Comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, aparte de armonizar, articular, también deben implementar y evaluar “las políticas, estrategias y programas relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 197), junto con el mismo mecanismo de selección.

Por último en el *CAPÍTULO 2, SECCIÓN 3* se enfoca en la formación y funciones de los Comités escolares de convivencia, éstos se encargaran de la aplicación y desarrollo de las acciones “para la promoción y fortalecimiento de la formación ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 198)

- *CAPÍTULO 3*: se mencionan los lineamientos generales para la actualización del manual de convivencia, éstos aplican para entidades educativas, tanto oficiales como no oficiales y para todos los ciclos de educación. Los aspectos a tener en cuenta son: 1. “Las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 199), 2. “Pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la **convivencia escolar**” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 199), 3. Tener en cuenta la clasificación de las situaciones que se pueden presentar en el entorno, 4. Los dieciocho protocolos de atención integral para la **convivencia escolar**. 5. “Las medidas pedagógicas y las acciones que

contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que afectan la reconciliación, la reparación de daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 200) y 6. “Las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del Manual de Convivencia” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 200).

- *CAPÍTULO 4*: en el presente se brindan las herramientas para la formación de los DD HH, en su *SECCIÓN 2* da a conocer la ruta de atención integral para la convivencia escolar, afirma que en dicha ruta se deben tener bajo consideración:

“Acciones de atención aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos de atención que para efecto se tengan implementados internamente por el Comité” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 205)

En adición se dan a conocer las situaciones que afectan la convivencia escolar, las cuales se clasifican en tres tipos: 1. Situaciones Tipo I: “corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 206), 2. Situaciones Tipo II: situaciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso, que sean repetitivas y causen daños a la salud. 3. Situaciones Tipo III: “situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 207).

- Por último se encuentra el *CAPÍTULO 5*: se observa unos premios motivacionales para las instituciones, comités y demás, que alcancen el mayor mejoramiento con las estrategias orientadas a cualificar la convivencia escolar y la EDH; todo lo anterior acompañado de la participación no sólo de la institución educativa, sino del núcleo familiar.

Con la exposición, a grandes rasgos del *DECRETO 1075* se tiene un mayor conocimiento de las leyes que amparan la EDH en Colombia y cuáles son los recursos que pueden aplicar las instituciones educativas para promover, divulgar y vigilar los DDHH y la EDH de los estudiantes.

En consonancia con el *Decreto 1075*, los logros, deficiencias de lo practicado y evaluaciones pertinentes serán acogidas por los Comités formados a nivel institucional, departamental y nacional.

5. Plan nacional de Derechos Humanos (PLANEDH).

Por consiguiente en materia de la EDH en Colombia, se encuentra que el MEN ha tomado partido y acogiendo a toda la normatividad mencionada en el presente capítulo adopta el *Plan Nacional de Derechos Humanos (PLANEDH)*, en concreto éste documento tiene como propósito u objetivo principal que la EDH:

“Se incorpore y se consolide en la agenda pública centrada en la formación de sujetos activos de derechos que contribuyan a la consolidación de un estado social de derecho multiétnico y pluricultural, y la construcción de una cultura de derechos humanos en el país” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 91)

Para condensar la información que provee el PLANEDH, se presenta la siguiente tabla:

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	LINEA DE ACCIÓN
Objetivo 1 El país cuenta con normas, instancias y procedimientos de coordinación, que articulan la política de la EDH en todos los niveles de la administración pública.	E1. Fortalecimiento del sector de la EDH.	1.1. Consolidación Consejo Nacional del Planedh. Se conformará y consolidará el Consejo Nacional del PLANEDH con representantes de las entidades involucradas, y se establecerá su reglamento interno para su funcionamiento. 1.2. Fortalecimiento de una ruta estratégica que asegure la sostenibilidad de Planedh. Se gestionará la vinculación de otras entidades del Estado, que tengan responsabilidad en las

		acciones programadas en el PLANEDH, al igual que mecanismos y fuentes de financiación para su implementación.
Objetivo 2 Se incrementa la incorporación de la EDH en las políticas públicas.	E1. Fortalecimiento del sector de la EDH E2. Formación y generación de capacidades.	2.1. Incorporación del Planedh en los planes de acción de cada entidad. Identificar y gestionar los recursos humanos, financieros y administrativos, para garantizar la operatividad de las diferentes instancias del PLANEDH. 2.2. Implementación de estrategias para la inclusión del Planedh en el Plan de Desarrollo. Proceso de concertación con las entidades del Estado involucradas.
Objetivo 3 Se han establecido mecanismos de participación entre la sociedad civil y el Estado para el desarrollo de la EDH.	E1. Fortalecimiento del sector de la EDH. E4. Consolidación de redes de aprendizaje e investigación. E5. Sistema de evaluación, monitoreo y seguimiento.	3.1. Definición de estrategias para la participación de la Sociedad Civil vinculada a la EDH en la implementación del Planed. Realizar acciones de participación de la Sociedad Civil vinculada a la EDH y elaborar una propuesta de su vinculación al desarrollo del PLANEDH.
Objetivo 4 Se cuenta con referentes pedagógicos de EDH pertinentes y contextualizados a las necesidades de la población con un enfoque diferencial.	E2. Formación y generación de capacidades. E4. Consolidación de redes de aprendizaje e investigación.	4.1. Recolección de experiencias para la construcción de los referentes pedagógicos de la EDH en el ámbito, no formal e informal. Construcción, adopción e implementación de los referentes y orientaciones pedagógicas para la EDH en los ámbitos formal y no formal.
Objetivo 5	E2. Formación y generación de	5.1. Consolidación de

Existe un sistema estructurado de formación de agentes educativos en EDH en todos los ámbitos de educación.	capacidades.	propuestas de formación de agentes educativos en EDH con la participación de Organizaciones Sociedad Civil vinculadas a la EDH. Propuestas de formación para los formadores educativos, armonizándola con la política de calidad educativa de las secretarías de educación. 5.2. Consolidación de redes y comunidades académicas de formación en EDH. Estimular y promover la conformación de redes y comunidades académicas, mediante eventos públicos y medios de promoción.
Objetivo 6 Se realizan acciones para estimular e impulsar grupos y líneas de investigación en EDH que aportan a los lineamientos de la política pública de EDH, a la construcción de modelos pedagógicos, al diseño de materiales contextualizados a la creación de ambientes educativos y culturales favorables a los DD HH.	E2. Formación y generación de capacidades. E4. Consolidación de redes de aprendizaje e investigación.	6.1. Consolidación de líneas y temas prioritarios de investigación en EDH. Identificación de temas prioritarios de investigación en EDH. 6.2. Consolidación de redes y comunidades académicas de investigación en EDH.
Objetivo 7 Se promueven en medios, mecanismos y espacios para la promoción, difusión y comunicación de la EDH.	E3. Promoción, difusión y comunicación.	7.1. Realización de alianzas estratégicas con medios, mecanismos y actores estratégicos, para la promoción y difusión de la EDH. Identificar medios y actores estratégicos para crear, promover y difundir materiales educativos y jornadas de sensibilización contextualizados, que contribuyan al fortalecimiento de una cultura de los DD HH

		en el país y socialicen los estándares internacionales en EDH.
--	--	--

(MEN, PLANEDH, 2016, págs. 97-99)

Después de la investigación llevada a cabo por el MEN, ésta misma entidad es la encargada de publicar cartillas guía para los educadores encargados de la EDH.

Conclusiones

Del conjunto de antecedentes traídos a colación en éste primer capítulo como muestra del marco teórico que encierra el tema de los DDHH, en especial lo que engloba y abala la EDH, se puede concluir que hay un avance importante, aunque insuficiente el cual se debe a “la afirmación de los derechos humanos como tema de interés internacional se fundamenta, estratégicamente, en la concepción según la cual las fuertes violaciones pueden llevar a la guerra” (Calderón Martínez, 2017).

Otros logros son: la preocupación internacional por el conocimiento y divulgación de los DDHH, ante todo “el papel fundamental que cumple el campo pedagógico como herramienta dinamizadora y creadora de nuevos espacios de participación en una nueva realidad de posconflicto.” (Calderón Martínez, 2017, pág. 46), de igual forma se destacan los proyectos de innovación en la educación, el ofrecimiento de los lineamientos curriculares, la conformación de redes y proyectos de cooperación con el apoyo internacional como nacional, las normas legítimas que encierran la EDH, entre otras.

Tener claro que lo que se quiere con EDH es la construcción de paz, y es el desarrollo de estrategias pedagógicas como el PLANEDH, para enseñar sobre la historia de la violencia y los conflictos colombianos; también se quiere “producir una empatía y un pensamiento crítico que los deslegitime y promueva relaciones pacíficas y de reconciliación” (Calderón Martínez, 2017, pág. 46).

Todo lo anterior asegura la vigencia y debida continuidad de la implementación de la EDH, puesto que “la educación en derechos humanos es la vía más racional y prometedora para

aprender y tomar conciencia acerca de los valores y principios que enaltecen la dignidad del ser humano” (Calderón Martínez, 2017, pág. 46).

De tal forma que la construcción y gestión permanente de la EDH, apunta a la integración de un panorama diferencial en relación con los derechos esenciales que corresponden: a las mujeres, los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, las personas en situación de discapacidad, de indigencia o desplazamiento forzado, la población afectada por la violencia, en condiciones de pobreza extrema y ahora los excombatientes.

Otorgando así en la EDH, en la presente investigación, “nuevos significados a los derechos que les son propios, tanto en el ámbito de lo privado, como en el del dominio público” (Calderón Martínez, 2017, pág. 46), repercutiendo en la mejora de la convivencia, pues “una vez Colombia se enfrente al periodo de posguerra, debe estar preparada y dispuesta a dar un paso importante hacia la **convivencia pacífica**” (Calderón Martínez, 2017, pág. 47) dentro y fuera de un entorno educativo.

Los antecedentes expuestos aquí evidencian que existe el marco teórico y normativo para consolidar la EDH e instaurar una cultura de paz, que promueva el pensamiento el pensamiento libre y el respeto de las diferencias existentes entre personas, mejorando los ambientes de convivencia en las relaciones interpersonales.

Capítulo II

Como se mencionó en los objetivos específicos de la presente investigación, es adecuado relacionar el contexto teórico de la EDH, junto con las propuestas educativas planteadas por el MEN en materia de la EDH, con la aplicación en currículo propuesto y empleado en el sistema educativo colombiano y sostener que el currículo por competencias es el más acertado para la aplicación de la EDH.

En una primera parte del presente capítulo se profundizará en las nociones existentes del currículo educativo, junto con el análisis de la legislación educativa con el modelo por competencias, elaborando un análisis de los documentos legales a nivel de educación, tales como: la *Ley General de Educación* (1994), el *Decreto 1075* (2015), *Decreto 230* (2002), junto con la conceptualización de currículo planteada en *Desarrollo del Curriculum en América Latina* de Díaz Barriga¹² y *Modelos Curriculares* de Teresa Sanz Cabrera¹³; lo anterior con la intención de conocer cómo es pensado el sistema curricular en Colombia y actualmente de qué forma es manejado en las instituciones educativas.

Prosiguiendo con el análisis de las orientaciones en el área filosófica, alternados por los lineamientos curriculares¹⁴ de ciencias sociales, con el ánimo de exponer e indagar cómo en el plan de estudios se implementa la EDH, de igual forma y respecto a lo que compete aquí

¹² **Ángel Díaz Barriga** (1949) es un reconocido profesor e investigador de nacionalidad mexicana destacado por su trabajo dentro de las disciplinas humanísticas, tanto por su contribución a la lengua como en su ardua labor docente. Además, se ha mantenido vigente dentro de las actividades académicas, haciendo contribuciones eruditas de manera recurrente.

¹³ **Teresa Margarita Sanz Cabrera**. Licenciada en Psicología. Profesora Titular. Doctora en Ciencias Psicológicas. Ha dirigido y participado en numerosas investigaciones en temáticas psicológicas y pedagógicas, así como asesorías científicas en universidades extranjeras. Ha participado como ponente en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales en Cuba y en el extranjero y como organizadora de alguno de ellos.

¹⁴ Se entenderá Lineamientos Curriculares con las siglas: LC

Lineamientos Curriculares: Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

cómo sus temáticas facilitan un aprendizaje y praxis de los DDHH, articulado con la incógnita: cómo los temas de una EDH son oportunos para incentivar la sana convivencia en un contexto escolar y así educar la futuras generaciones, con la finalidad de evitar el conflicto y vivir en sana convivencia.

En continuidad y como último tema para abordar en la primera parte del segundo capítulo, se profundizará en responder la pregunta cómo se implementa en la enseñanza de la filosofía los DDHH.

En la segunda parte del presente capítulo, se abarcará el currículo por competencias, desde la postura de Julián de Zubiría apoyado en su ensayo *¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano* (2017), el cual esclarece el concepto de competencia y la propuesta curricular por competencias cómo afianza la EDH. Alternó se desplegarán cuáles son las competencias que deben adquirir los estudiantes con la EDH.

Currículo en Colombia

Noción de Currículo

La historia de la palabra *currículo* inicia en el siglo XX, con la preocupación estadounidense de cómo incorporar el avance industrial con las capacidades del hombre para poder atender a ésta realidad social, de esta forma y como lo argumenta el profesor Díaz Barriga, “sostenemos que el surgimiento del discurso curricular se encuentra íntimamente ligado a las exigencias de un modelo social que reclama una funcionalización de la escuela con el desarrollo social.” (Díaz Barriga, 1996, pág. 15), de esta forma se sostiene que la visión de currículo educativo se ha basado siempre en los cambios y necesidades de la sociedad.

Dicha concepción de currículo viene acompañada de tensiones que fluyeron con el funcionamiento de la sociedad a principios del siglo XX como lo cuenta el texto *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas* (2009), para este tiempo se atendía a la “era industrial”, de tal forma que se canalizó la necesidad de implementar “la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización” (Díaz Barriga,

2009, pág. 8), dando prioridad a desarrollar un currículo centrado en los conceptos de: eficiencia y la construcción de personas aptas para ser empleadas por un sector industrial.

Con esto se deja de lado la propuesta filosófica curricular de carácter ilustrado desde principios del siglo XIX, puesto que se “remplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación que se había conformado... educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, lograr una dimensión integral” (Díaz Barriga, 2009, pág. 8), pretendiendo que por medio de todo el sistema curricular educativo se dotara a los hombres de la mayor perfección posible y así obtener al finalizar su etapa educativa un ser integro; objetivo que comparte, según la presente investigación, la EDH.

De tal modo con éste contexto histórico y el análisis que brinda Díaz Barriga entorno al currículo, éste se centró en educar al ciudadano, educar para la democracia y ante todo educar para el empleo, con la implementación de este currículo se apoya la educación memorística del estudiante, basado en dotar a los alumnos de disciplina y cumplimiento de objetivos, cuestión que se fue propagando desde Norteamérica hacia el resto del continente.

Existió un cambio relevante y de total difusión en América hacia la década de los cuarenta, y es el modelo curricular de Tyler¹⁵, modelo que centra su atención en tres fuentes, las cuales son los estudiantes, la sociedad y los requisitos del contenido; con ésta visión se implementan cuestiones como el diseñar y utilizar técnicas o instrumentos de medición y obtención de resultados, su funcionamiento es de carácter racional y sistemático, enfatiza de manera reiterativa en la evaluación, el análisis y el comportamiento de los estudiantes.

Sin embargo, se encuentran actualmente falencias en éste modelo curricular pues su enfoque evaluativo aplicado por dos décadas, creando estudiantes competitivos e individualistas y maestros a los cuales no les interesaba el proceso ni la investigación de sus estudiantes, según Díaz Barriga; asuntos que van en contra de la proyección de la EDH, pues un proceso que incentive la individualidad no es acorde a una sana competencia que tenga presente al otro como un legítimo otro igual, además cerrando la posibilidad a los

¹⁵ **Ralph W. Tyler** (1902 – 1994) fue un educador e investigador que desarrolló la teoría curricular e influyó en gran medida en la manera en la que se realizan los procedimientos de evaluación en la educación actual. Muchos le consideran el padre de los «objetivos comportamentales», un concepto fundamental en el sistema educativo moderno.

estudiantes por medio de la disciplina la posibilidad filosófica del inquietarse por las cuestiones de la vida.

Años más tarde, en la década de los sesenta llega la visión de Jackson¹⁶ un tanto diferente que abre paso al conocimiento de un currículo oculto, pues afirma que “hemos dejado de lado la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio” (Díaz Barriga, 2009, pág. 8), en otras palabras en los saberes se había prescindido de la experiencia, aquella que valora una aprendizaje significativo para los estudiantes, por ello para Jackson era importante traerlo a colación en la elaboración del currículo.

Otorgándole el nombre de un currículo oculto a esas experiencias que se articulan con el conocimiento teórico. De tal forma que dicho currículo oculto abrió la posibilidad de un currículo que “busca analizar críticamente lo que sucede en la educación, incorporar al enfoque conceptual y empírico el político” (Díaz Barriga, 2009, pág. 9).

Así fue que el “campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas” (Díaz Barriga, 1996, pág. 9).

En Colombia la implementación del currículo educativo también ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, de igual forma acorde a las necesidades latentes en la sociedad, según lo argumentado en *Desarrollo del Currículo en América Latina* (2014); para poder trascender en lo que ha sido el currículo a nivel nacional y el objetivo de la investigación, es necesario dar claridad a la postura que se toma aquí, la cual es acorde a lo que plantea Díaz Barriga, pues argumenta que el campo del curriculum es:

¹⁶ **Philip W. Jackson:** Es Profesor de la Universidad de Chicago. Con una larga trayectoria desde 1968 en que publica (*La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975; y en Madrid, Morata, 1991), otros libros conocidos son *Enseñanzas implícitas* (Buenos Aires, Amorrortu, 1999) y *Práctica de la enseñanza* (Buenos Aires, Amorrortu, 2002). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del *Handbook of research on curriculum* (Nueva York: Macmillan 1992) y, en los últimos años, es estudioso y editor de obras de Dewey. Es un investigador de las ciencias humanas y sociales, autor del libro “la vida en las aulas”. Entre las aportaciones más decisivas que nos brinda este autor es que, es él quien por primera vez en 1968 utiliza el concepto “currículo oculto”, término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares.

“La existencia de una amplia literatura; la atención de diversos objetos de estudio, en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre curriculum pensado, el enseñado y el vivido, así como los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella.” (Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas, 2009, pág. 4)

Con esto Díaz Barriga (2009) deja en claro las siguientes apreciaciones sobre la noción de currículo: 1) se encuentra una vasta información a lo largo de la historia sobre el tema de currículo, de tal forma que es una ardua tarea encontrarse a fin con alguna postura, 2) se entiende la acción que debe realizar la persona o entidad que establece el currículo, como el proceso de seleccionar contenidos, organizarlos y luego distribuirlos, 3) los abismos que se encuentran entre un currículo diseñado, el dirigido por el maestro y el experimentado por los estudiantes, acorde a la EDH pues se requiere de una coherencia entre las tres clases de currículos para encontrar acciones eficaces y coherentes en los individuos y así no seguir repercutiendo en la vulneración de los DDHH, 4) la importancia de propagar un aprendizaje significativo en los estudiantes, con la debida articulación de los contenidos y la realidad experiencial.

De esta forma se halla consonancia con lo expuesto por Sanz Cabrera, en cuanto a la funcionalidad del currículo, pues ella argumenta que:

“El propósito principal de ésta teoría del currículo es fundamentar la práctica por medio de un cuerpo de ideas coherentes y sistemáticas que permitan dar significado a los fenómenos y problemas curriculares así como guiar en la toma de decisiones de las acciones más apropiadas y justificadas.” (Walker (1990), citado por Sanz Cabrera (2003)).

Según lo expuesto, cabe resaltar que la función de un currículo educativo es, todo lo que acaece en la escuela, como: organizar los contenidos, las metodologías y las técnicas de enseñanza, de tal forma que generen dicho aprendizaje significativo que se requiere en la educación y esencialmente en la EDH.

De hecho, Sanz Cabrera expone en su texto *Modelos Curriculares* (2003), caracterizaciones de dos aproximaciones metodológicas curriculares, estas son: las concepciones que se clasifican en *modelos curriculares tecnológicos* y *modelos curriculares sociopolíticos o críticos*.

En primer lugar, expone los **modelos curriculares tecnológicos**, este se “sustenta en la tecnología de la educación entendida como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con conocimientos prácticos, para el diseño, la validación y la operacionalización de las escuelas como sistemas educativos” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 55), de esta forma se puede deducir que es un modelo que piensa en construir sujetos eficientes para la sociedad del momento, en otras palabras individuos que están calificados para desempeñar algún rol acorde al desarrollo tecnológico de la sociedad, individuos competitivos y aún más desinteresados en los derechos que comparten con sus iguales por adquirir algún bien individual.

Dos de los exponentes y pioneros de dicho modelo curricular tecnológico son R. Tyler y H. Taba¹⁷, personajes que plantean que el modelo tienen como objetivo cumplir objetivos conductuales, para llegar a esos objetivos se siguen los pasos “selección y organización de objetivos a partir de las propuestas provenientes de las distintas fuentes y filtradas por el análisis filosófico y psicológico, definición de objetivos conductuales, selección y organización de actividades de aprendizaje y evaluación de experiencias” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 56); todo el proceso anterior gira entorno a una epistemología funcionalista, es decir este modelo curricular no tiene en cuenta la historia, sino tiene en cuenta es la sociedad actual a la cual se debe aportar, cuestión que no conviene para un buen desarrollo de la EDH.

De tal forma, Sanz sustenta críticamente que los modelos curriculares tecnológicos y con lo que se está de acuerdo en la presente investigación, que:

“Es innegable que toda actividad humana se orienta hacia la consecución de determinadas finalidades u objetivos que desean alcanzarse, pero estos han de interpretarse como guías orientadoras del proceso por lo que deben ser flexibles, ajustables, adecuados al contexto. Igualmente la evaluación de los resultados curriculares no es posible “medirlos” únicamente por el solo logro de los objetivos previamente concebidos en término de conductas externas observables sino que estos resultados son producto de procesos complejos y ricos donde participan también seres humanos lo que hace difícil su correspondencia lineal” (Sanz Cabrera, 2003, págs. 61-62)

¹⁷ **Hilda Taba:** conocida en el mundo entero como una destacada pedagoga norteamericana, especialista en currículos y programas de estudios, pero muy pocos saben que nació, se crió y estudió en Estonia. Quizá sea más sorprendente aún el hecho de que Taba, quien figura entre los mejores pedagogos del siglo XX y cuya labor académica culminó con la publicación de la monografía sobre la teoría y la práctica de la elaboración de currículos y programas de estudios, Curriculum Development (1962).

Justamente en segundo lugar y en contraposición se clasifican los **modelos sociopolíticos o críticos**, son los modelos pedagógicos que se hallaron más congruentes con la EDH, puesto que éstos se “caracterizan por enfatizar los vínculos existentes entre institución educativa y desarrollo social, por ser altamente flexibles, contextualizados e incorporar en sus diseños curriculares, en mayor o menor medida, elementos de interdisciplinariedad y globalización” (2003, pág. 8), se recuerda que lo anterior se encuentra en concordancia con la EDH debido a su metodología interdisciplinar y de transversalidad con las demás asignaturas y además por su carácter globalizado, teniendo en cuenta que los DDHH son de carácter universal.

Afirma Cabrera que este tipo de modelos curriculares se han representado por medio de dos propuestas:

- I. Sistema Modular: este modelo curricular surge en 1974 y se ubica en la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco en México, se menciona que

“Sus raíces pueden rastrearse en la combinación de diversas influencias teóricas como la escuela nueva¹⁸, pragmatismo, antiautoritarismo, psicoanálisis, tecnología educativa y psicología cognitiva así como las características de las condiciones concretas existentes en la época de su surgimiento y de las diversas tendencias políticas que en ella se manifiestan.” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 62)

Encontrándose en articulación con la Ley General de Educación, puesto que en ella se afirma que el modelo a seguir es el propuesto por la escuela nueva, en la cual su función es mejorar la comunicación epistemológica entre la escuela y la comunidad, cuestión que también compete a la EDH. De igual forma la propuesta es caracterizada por una formación de una y por medio de la conciencia autodidacta, ya que genera la “participación activa de los estudiantes en su formación propiciando el desarrollo de la

¹⁸ **Escuela Nueva:** Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo.

responsabilidad individual ante su proceso de aprendizaje” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 63), promoviendo una postura crítica como es el objetivo de la EDH, dicha propuesta resalta de la misma forma el trabajo colaborativo o en equipo como un método activo de aprendizaje, obteniendo como ventaja vincular al estudiante con los problemas reales del contexto en que vive, por medio de la investigación.

Cuestión no menos importante es el afianzamiento y desarrollo de las potencialidades de los alumnos, pues aquí el docente no se concibe como el único proveedor del conocimiento de las disciplinas, sino como un orientador a desarrollar aquellas competencias humanas.

- II. Modelo de la Investigación en la Acción: la propuesta es una idea instaurada por K. Lewin en la década de los 30, esta tiene como objetivo el hacer pensando en la comunidad, empalmando con la legitimidad del otro propuesta por la EDH, sus características se centran en la canalización de un problema social, definirlo, analizarlo y por ultimo hallarle una solución, dicha solución debe apuntar claramente a la “transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 66), teniendo al estudiante como un sujeto que se encuentra en constante aprendizaje durante la investigación en curso y al docente como un sujeto en constante acción investigativa, que desarrolla a profundidad la reflexión, la actitud crítica y la investigación, características del docente en la EDH.

“Ideas valiosas como son la utilización de la investigación científica como método para organizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el papel activo, reflexivo y responsable de estos en la asimilación de contenidos, el propiciar una posición de compromiso del estudiante ante su realidad profesional y social, así como el énfasis en garantizar el desarrollo profesional del docente.” (Sanz Cabrera, 2003, pág. 67)

Sin embargo durante aquella investigación social los sujetos participantes están en permanente reconstrucción y replanteamiento, según como lo dictaminen las necesidades de la indagación.

Para concluir este apartado se debe afirmar que la EDH requiere de propuestas curriculares sociopolíticas o críticas según lo expuesto a lo largo del mismo, por ende la presente investigación toma como apoyo los modelos curriculares que permitan la enseñanza y la praxis de la EDH.

Análisis Curricular en Colombia

A continuación se traen a colación las normas legislativas en Colombia en el sector educativo, con la finalidad de exponer cuál es la noción de currículo que toma como modelo la educación en el país y así demostrar específicamente por qué el modelo curricular por competencias es el más acertado para desarrollar una EDH, por el cual se mejore la convivencia de las personas dentro y fuera de la escuela.

Además de la reflexión que se elabora sobre una necesidad filosófica para la EDH y su aporte teórico – práctico para alentar un aprender a vivir juntos; también se encuentra un análisis sobre los lineamientos curriculares en ciencias sociales, pues ésta ciencia la que actualmente se ocupa del tema de los DDHH.

1. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

En la presente *Ley 115* en el *TÍTULO I, ARTÍCULO 1* menciona que ésta se dedica a señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la educación, la cual se notifica, cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Con ella se pretende: 1) el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica del país; 2) la formación en el respeto a la vida y a los demás DDHH, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; por último 3) informar sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes, sobre la marcha de las instituciones educativas y la participación en las acciones de mejoramiento.

Respecto al tema curricular se remite al *TÍTULO IV*, allí se describe la organización y funcionamiento para la prestación del servicio educativo, en su *CAPÍTULO 2* se dedica a explicar el currículo y plan de estudios que se debe tener en cuenta para la aplicación de

saberes en la educación colombiana, además en la Ley se le otorga cierta autonomía escolar en el desarrollo curricular de cada institución con un grado de regulación que supervisa el MEN.

Se argumenta en el *Artículo 76* que el currículo debe conceptualizarse como un:

“Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.” (MEN, Ley General de Educación, 1994, pág. 17)

Con ésta definición dada por el MEN, la intención es formar sujetos integrales, los cuales a través de los múltiples saberes y temáticas, puedan aportar desde los aprendizajes recibidos en su proceso educativo, al hecho de adquirir una identidad cultural que apoye el desarrollo sostenible del país; del mismo modo afirma que siempre incumbe en la creación del diseño curricular, con esto deja claro que uno de sus propósitos es la enseñanza en contexto, es decir atendiendo a la realidad local, nacional e internacional.

Conjuntamente en el *ARTÍCULO 77*, se dedica a establecer que cada una de las instituciones de educación formal se les otorga la **autonomía escolar**, con esto se quiere argumentar que las entidades educativas “gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley... adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos” (Ley General de Educación, 1994, pág. 17); para que se lleve a cabalidad se menciona en el *PARAGRAFO* del mismo *ARTÍCULO 77*, que las secretarías de educación correspondiente a cada región, serán las encargadas de brindar asesoría oportuna para el diseño y desarrollo del currículo.

Sumado a esto en la *Ley General de Educación*, se afirma que corresponde tener un proceso de regulación del currículo, atribuyendo al MEN el “diseño de los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (MEN, 1994, pág. 17), conllevando a una planeación objetiva llamada Proyecto Educativo Institucional¹⁹, el cual atiende a los LC y

¹⁹ Se entenderá proyecto Educativo Institucional con las siglas: PEI

así se establecerán: los objetivos generales por niveles, grados y áreas del plan de estudios, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

En adición en el *ARTÍCULO 79* se habla sobre el **plan de estudios**, lo define como el “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de las optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.” (MEN, 1994, pág. 17), se crea con la intención de que a través de éste se detalle un conjunto de enseñanzas que han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios determinados, cumpliendo con los objetivos plasmados en la visión y misión institucionales educativas.

2. Decreto 230 de 2002

Este documento legislativo, para el sector de la educación, legitima las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos, junto con la evaluación institucional, además obedece a la definición de que este elemento educativo es “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Decreto 230, 2002, pág. 2).

De esta forma, dicho documento comparte la misma definición de currículo que la *Ley General de Educación*, sin embargo en su *CAPÍTULO I* en el *Artículo 2*, en el que habla de las *Normas técnicas curriculares*, añadiendo que los establecimientos, que presten el servicio educativo tienen de autonomía para:

- Organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel.
- Introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley.
- Adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales.
- Adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Decreto 230, 2002, pág. 1)

PEI: es el principio ordenador de las instituciones Educativas, en él está plasmado el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos; aquí se presenta la "Visión" de la Institución, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte.

Sumado a esto, el currículo adoptado por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta y ajustarse a los siguientes parámetros:

- Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994.
- Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional.
- Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. (Decreto 230, 2002, pág. 2)

El *Decreto 230 de 2002* adhiere la contemplación y análisis del plan de estudios en el *CAPÍTULO I Artículo 3*, conjuntamente en el mismo documento sintetiza seis aspectos para crear el plan de estudios institucional de cada área:

- a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
- c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional- PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos.
- d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.
- e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica.

- f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional. (Decreto 230, 2002, pág. 2)

3. Decreto 1075 de 2015, *Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación*.

En el documento legislativo del *Decreto 1075*, dice que su objetivo es “compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen en el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo, se hace necesario expedir el presente Decreto Único Reglamentario Sectorial.” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 2), con éste se quiso realizar un ajuste a la realidad institucional y normativa vigente del sector educativo, sin embargo el ejercicio de elaboración de este decreto es un compilatorio de normas reglamentarias preexistentes en la *Ley General de Educación*.

En consecuencia con lo planteado en la *Ley General de Educación*, como se indicó en el primer capítulo de la presente investigación, es un único documento reglamentario para el sector educativo, a diferencia de lo expuesto en el primer capítulo, en este punto se centrará en exponer lo que dice el *Decreto 1075* sobre la temática curricular.

En primera instancia, afirma que el currículo en el momento de su creación debe tener en cuenta la variedad etnográfica que posee la nación colombiana, sustentando la existencia de una comisión pedagógica nacional de comunidades negras deberá apoyar el proceso de creación del currículo:

“La Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras tiene entre sus funciones la de asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación y la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades, intereses o expectativas de las comunidades.” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 5)

En segunda instancia, dice que para poder ser otorgada la licencia de funcionamiento de cualquier entidad educativa en proceso de formación, dicha entidad deberá tener en su propuesta de solicitud los “lineamientos generales del currículo y del plan de estudios, en desarrollo de lo establecido en Capítulo I del Título II de la Ley 115 de 1994” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 50), con esto lo que se interpreta, es que aquellas instituciones que se quieran iniciar en funcionamiento deben tener una propuesta previa de aprobación ante el

MEN, que incluya un currículo integrador de las bases temáticas planteadas por este mismo, según el nivel en el que desee prestar el servicio educativo.

En tercera instancia, hace hincapié en la organización de la mesa directiva que deberá tener cada institución y que dicha mesa tendrá entre sus funciones obligatorias la participación “en la planeación y evaluación de proyecto educativo institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la secretaría de educación respectiva... para que verifiquen el cumplimiento de los requisitos establecidos en la ley” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 77); de igual forma se exige la conformación de un consejo académico correspondiente en cada institución, el cual tendrá entre sus principales ocupaciones “estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, de acuerdo con el procedimiento” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 78).

En cuarta instancia, el documento se remite a exponer en el *CAPÍTULO II y III*, como la educación está dividida en el sistema educativo, afirma que existe la educación en los niveles de: preescolar, básica, media y superior (en el documento no se exponen las regulaciones curriculares del nivel superior), en consonancia con dicha división se dedica a explicar qué deberá contemplar el currículo y el plan de estudios en cada uno de los niveles que se presentaran a continuación:

- **Preescolar:** la prestación del servicio educativo en este nivel ofrecerá a los estudiantes de tres a cinco años tres grados, pre – jardín, jardín y transición. El currículo de nivel de preescolar se concibe “como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos... y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 91); de otro lado en las orientaciones curriculares de estos grados se reconocen tres principios fundamentales para el desarrollo del educando, el primero es la integralidad, el cual “reconoce el trabajo pedagógico integral y considera el educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social y cultural” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 91); el segundo

principio, hace referencia a la participación con esta el educando puede reconocer “la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aporte, conocimientos e ideales... la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 91); el tercer principio curricular en este nivel se refiere a la lúdica, con este último reconoce el juego como “dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 91).

- **Educación Básica y Media:** el proceso de la educación básica comprende nueve grados, de primero de primaria a noveno grado de básica secundaria, mientras la educación media comprende dos grados, decimo y once; dichos grados estarán organizados temáticamente de “forma continua y articulada que permita el desarrollo de actividades pedagógicas de formación integral, facilite la evaluación por logros y favorezca el avance y la permanencia del educando dentro del sistema educativo.” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 95).

Se afirma en la *SECCIÓN 1* del *CAPÍTULO 3* que el currículo y plan de estudios para estos dos niveles, está guiada por criterios modernos de educación, los cuales son:

- a) El alumno y no el plan de estudios es el centro del proceso educativo.
- b) El plan de estudios es un instrumento susceptible de permanente enriquecimiento y actualización en consonancia con el avance de la ciencia, la evolución de la pedagogía y las necesidades del desarrollo nacional.
- c) Todo alumno es capaz de asimilar, en cierto grado y en consonancia con la EDH, valores, experiencias, cultura.

- d) El estudiante puede integrar su personalidad y desarrollar su inteligencia en una o varias disciplinas, por ende el sistema educativo debe brindar alternativas.
- e) Ante el proceso de cambio y ajuste de la ciencia, lo importante para el alumno no son los datos y hechos aislados, sino la actitud mental y la capacidad de pensar que éste pueda desarrollar con la ayuda del maestro y de todas las experiencias que la escuela ofrece.
- f) Se acepta que toda ciencia es útil como instrumento para que el alumno desarrolle capacidad de pensamiento crítico, de observación y de análisis.
- g) El alumno debe aprender que la educación es un proceso continuo, permanente, por ende la escuela no puede ofrecerle soluciones definitivas al alumno en el campo de la ciencia, sino herramientas para que aquel alumno pueda buscarlas.
- h) El plan de estudios debe tener unidad y articulación, en consecuencia éste no puede integrarse con disciplinas y cursos aislados.

Más aún se determinan las áreas y las modalidades, la que nos compete aquí es el área académica y la modalidad de las ciencias humanas, pues en éstas categorías se encuentra situada la enseñanza de los DDHH con los criterios expuestos.

En quinta y última instancia, correspondiente a este documento en tema de currículo se describe que existen relaciones interinstitucionales e intersectoriales, con esto da a entender que hay una incorporación del Sistema Nacional Ambiental, debido a la preocupación ambiental global, dicha preocupación y deterioro ambiental ha llegado a tal que dentro de los DDHH se incluyen los derechos ambientales, con el fin de avalar el derecho a la vida digna de todo ser humano, por tal razón en el *DECRETO 1075* se propagan los avances en materia ambiental en la educación:

“El instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales, IDEAM, mantendrá informado al MEN y a las secretarías de educación de las entidades territoriales, sobre los

avances técnicos en materia ambiental, para que sean incorporados a los lineamientos curriculares y sirvan para la asesoría y diseño del currículo y del plan de estudios de los establecimientos educativos.” (Decreto No. 1075, 2015, pág. 119)

Hasta éste punto se halla una articulación técnica entre las nociones de currículo planteada por Díaz Barriga y Sanz Cabrera, con la normativa curricular que rige el sector educativo en Colombia, pues la legislación abala un currículo que motive a la educación a ejercer PEI que motiven un saber pensar, saber ser y saber hacer, pilares que busca aflorar la EDH; con esto se puede concluir que legislativamente, en cuanto currículo, la EDH tiene un amplio campo para ser ejercida, sin embargo queda la incógnita de saber si hay una normatividad entorno a los DDHH, existe también una serie de reglas educativas que amparan una aplicación de la EDH, por qué aún se trasgreden de forma reiterativa una vulneración a los DDHH.

4. Implementación de los DDHH en la Filosofía

Para saber qué y cómo pueden aportar los contenidos filosóficos en la enseñanza de los DDHH se estudia y analiza el texto *La Filosofía una Escuela de la Libertad*, el énfasis aquí se encontrará en *Capítulo II*, pues plantea una enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, en inicio su preocupación está en hacer trascender la visión de una asignatura netamente epistemológica, es decir la enseñanza de la filosofía “no consiste en presentar un repertorio de los planes de estudios de filosofía en el mundo” (UNESCO, *La Filosofía una Escuela de la Libertad*, 2011, pág. 48), por el contrario la enseñanza de la filosofía debe estar alentada a las “discusiones sobre los problemas, las prácticas y los métodos de enseñanza que surgen casi a diario en el mundo” (UNESCO, 2011, pág. 48).

Las falencias que se encuentran actualmente en el currículo sobre filosofía en Colombia, son: el acoplamiento a una enseñanza de la filosofía descontextualizada, pues en ocasiones se hace netamente teórico, teniendo en cuenta únicamente el currículo pensado, más no se articula con la realidad del educando, alejándose de la experiencia vivenciada por el estudiante²⁰, como lo explican las licenciadas en filosofía de la Universidad de Antioquia, “la enseñanza de la filosofía actualmente se conforma con desarrollar procesos básicos de

²⁰ Según la definición planteada por Díaz Barriga y tomada en ésta investigación como la noción a tener en cuenta sobre currículo.

lectoescritura, en los cuales los sujetos logran en el mejor de los casos hacer una paráfrasis de los autores clásicos” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 38)

De otro modo, también se encuentra la falencia en la profundización de los diversos ciclos educativos (básica, media y superior) y en la capacidad que se encuentra en la praxis, pues debido a los discursos modernos se afirma que: la filosofía ya no es necesaria para desarrollar habilidades en los sujetos contemporáneos, en tanto se dogmatiza que actualmente “la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior, están ancladas, en cuanto contenidos, a una perspectiva historicista” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 38).

De igual forma se objeta el hecho de no verse a la filosofía como la asignatura interdisciplinar que es, como lo afirma el texto de Paredes y Villa “de acuerdo a los lineamientos curriculares del MEN, este campo debería desarrollarse desde un contacto permanente con los conocimientos de las diversas áreas del saber, relacionándolas, replanteando sus problemas y sus preguntas” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 38), debido a que en ella se encuentran los primeros conceptos de cada una de las que se derivan; sin dejar de lado su semejanza con la EDH en cuanto la transversalidad que se debe integrar en su enseñanza.

Respecto al campo curricular ligado a la reglamentación nacional, se encuentra una historia sobre la enseñanza de la filosofía, pues en el siglo XX en Colombia con la implementación de la Reforma Uribe²¹ en 1903, proponiendo que la instrucción secundaria en Colombia será técnica y clásica, atendiendo la palabra clásica a la enseñanza de las letras y la filosofía, sin embargo en la misma *Ley 30* se menciona que la preferencia en dicha instrucción será guiada hacia la parte técnica, atendiendo a un modelo curricular científico industrial, determinando así que el en *Artículo 11* de la misma ley propone que la

²¹ En las primeras tres décadas del siglo, la urgencia por transformar la formación del magisterio se reflejó en una sucesión de esfuerzos legislativos de reforma de los planes de estudio. En 1903 y 1904 la Ley Uribe y su decreto reglamentario introducen un nuevo pénsum, el cual se reforma en 1913 y otra vez en 1919, para que en 1923 por la ineffectividad de las reformas se regrese al pénsum y al reglamento del Plan Zerda de 1893, el cual regiría a nivel nacional hasta los años treinta. Se especifica a nivel nacional, puesto que hasta bien entrada la década de los treinta el Estado nacional no había logrado hegemonizar sobre la educación pública; los departamentos, amparados por la ley, introducían todo tipo de innovaciones y cambios en los programas de la escuela primaria y las instituciones formadoras de docentes.

enseñanza de la filosofía ya no es de obligatoriedad; así permaneció hasta la proclamación de la *Ley 115* de 1994 en el *Artículo 32* se menciona que la filosofía sería nuevamente un área necesaria para la educación media.

Más adelante, exactamente en el año 1996 se emite la *RESOLUCIÓN 2343*, en la cual se adhiere la filosofía a los indicadores de logros curriculares de las ciencias sociales y obteniendo un sujeto que “reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana de cara a problemas fundamentales del tiempo, la ciencia y la tecnología, para dar respuestas a interrogantes y necesidades de orden personal, cultural, ambiental, político, económico y social.” (RESOLUCIÓN 2343, 1996) sin dejar de lado la autonomía institucional, obteniendo como obstáculo una saturación de contenidos teóricos, sin tener en cuenta el currículo vivenciado por el estudiante.

Alternó a esto, en el año 2010 el MEN diseñó las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, en éstas plantea que la finalidad de éste diseño curricular para la filosofía es formar sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo cual se logrará sólo a través de estrategias grupales en la comunidad como la promoción de la investigación e individuales como la disertación; de igual forma se fijaron áreas para el desarrollo de este saber filosófico.

Con el análisis histórico sobre el currículo que ha acompañado la enseñanza de la filosofía en Colombia se puede concluir que se encuentran desatinos, como lo son la revisión de sus objetivos, su rigurosidad, la incorporación de su único horizonte histórico particular y ante todo sus finalidades plenamente teóricas, conllevando a que “la riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en esta perspectiva filohistórica” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 39).

Teniendo claras las dificultades que proyecta la enseñanza de la filosofía actualmente en Colombia, si se siguen implementando sus temáticas como se viene trabajando con un modelo curricular tradicional, no se le podrá tomar mayor provecho a esta rama del saber, ya que “la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello... garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos” (Paredes Oviedo & Villa

Restrepo, 2013, pág. 38), dicha postura crítica posibilita una EDH que legitime el dejar de lado la vulneración de los DDHH.

De tal forma que en el texto de la UNESCO se encuentran las posibles soluciones y así no dejar de lado la enseñanza de la filosofía y su trasfondo social, aquella enseñanza tiene como objetivo construir y desarrollar *el espíritu crítico, el sujeto cognitivo, afectivo y social* desarrollo integral, al que apunta también la EDH con la enseñanza de la filosofía, el que tenga como finalidad esos ejes ya mencionados, se elabora la construcción de un “individuo que se cuestiona sin querer, que se opone para afirmarse y autoasegurarse, para apagar el incendio de su cuestionamiento.” (UNESCO, 2011, pág. 67).

De hecho según el texto *La Filosofía una escuela de Libertad* (2011), esa actitud de evolución – revolución tiene dos aspectos como consecuencia, los cuales son:

- a) La creación del *yo*, requiere de una relación compleja entre “una historia pasada en la primera infancia y las exigencias del entorno actual. La relación con el mundo, con los demás y consigo mismo inicia entonces un proceso de estructuración problemático” (UNESCO, 2011, pág. 67), en otras palabras el educando requiere conocer su historia y el porqué su mundo funciona como lo hace, llevándose la sorpresa de tener emociones en su proceso de formación como el miedo, el placer y el sufrimiento que conlleva dicha formación, cuestión que pertenece también a la EDH.
- b) La percepción de los demás sobre ese *yo*, percepciones que ayudan o amenazan, convirtiéndose en un elemento determinante de la manera de situarse y de reaccionar de la persona; en ese instante es en el que se hace más necesaria la enseñanza de la filosofía, pues el alumno enfrenta cuestiones cargadas de afectividad, pues como ya se dijo, el alumno se encuentra sorprendido por transformaciones como de su cuerpo, su voz y su sexualidad, generando interrogantes como: “¿Qué ocurre con ese «yo» que cambia? ¿Quién es ese «otro» en el que me trasformo? En definitiva, ¿quién soy?, ¿en qué quiero convertirme?” (UNESCO, 2011, pág. 67).

En ese constante cuestionamiento, es donde entra la competencias que otorga al sujeto la enseñanza de la filosofía, pues la ésta ciencia lo que quiere es “conducir entonces al individuo a cuestionarse de manera racional, como manifestación de una libertad endógena que sostiene la pregunta y que se embarca en una búsqueda filosófica” (UNESCO, 2011, pág. 67)

A partir del documento se puede aseverar que la enseñanza de la filosofía es generar cuestionamientos y que así el sujeto se encuentre en constante búsqueda de respuestas, también se afirma en el texto de la UNESCO que el plan de estudios sobre filosofía debe encontrarse centrado en problemáticas, ya que “tiene en cuenta una característica fundamental y única del pensamiento filosófico, esto es: que toda problemática bien presentada implica totalidad de la filosofía no por acumulación, sino por argumentación” (UNESCO, 2011, pág. 71), por el contrario si el epicentro del plan de estudios sobre filosofía se centra únicamente en contenidos, no será posible tratar en profundidad las cuestiones consideradas y se renuncia así a la calidad a favor de la cantidad.

El propósito de la enseñanza de la filosofía se transforma entonces a la formación de mentes críticas, ya que se posibilitan en los estudiantes competencias aptas para la EDH como:

“Evocan al respecto la tolerancia intercultural (Alemania), la capacidad de abrir el pensamiento tanto en cuanto a sus límites como a sus posibilidades (Argentina), de desarrollar la mente crítica (Bélgica), de formar el espíritu crítico al respeto y la tolerancia, de educar a la paz y a los valores democráticos (Burkina Faso), de desarrollar las capacidades del pensamiento para que éste sea crítico y creativo, de argumentar racionalmente, de identificar y dar criterios (España). Se evocan también el fortalecimiento del saber y de la formación al juicio (Guatemala), la enseñanza del pensamiento creativo y crítico (Islandia), la promoción de la mente crítica y la reflexión sobre las cuestiones fundamentales (Líbano). La filosofía serviría para aprender a reflexionar y tomar decisiones responsables (Madagascar), para desarrollar capacidades argumentativas y reflexivas (México), así como el gusto y respeto por la pluralidad del pensamiento, para contribuir al proceso de formación intelectual y moral (Venezuela).” (UNESCO, 2011, pág. 71)

Por lo tanto la filosofía, así como el proceso educativo general de los estudiantes y la EDH puede acentuar las dificultades ya existentes, como las que se han mencionado a lo largo de ésta investigación, en el proceso de construcción de la personalidad y de la sociedad, “por

ello es oportuno que los jóvenes alumnos y los niños se familiaricen con la práctica del cuestionamiento a una edad temprana en el itinerario educativo” (UNESCO, 2011, pág. 93), la enseñanza filosófica encuentra fuerza en la parte cognitiva y cultural del estudiante, con la realización de una “deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas, de creencias, de valores y, por ende, en la manera en que aprendemos a cuestionar los logros epistémicos o éticos” (UNESCO, 2011, pág. 93).

5. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales aportantes a la EDH

Es deber analizar la rama de las ciencias sociales y su currículo, porque en primer lugar la EDH le ha correspondido epistemológicamente a esta rama del saber y aquí se encontraran los razonamientos que apuntan a la enseñanza de los DDHH, en segundo lugar porque la ciencia filosófica ha sido subyugada reglamentariamente a las ciencias sociales, sin embargo en esa articulación, junto con el análisis y la reflexión se encontraran más argumentos que apoyen la pregunta problema que halona la presente investigación.

Los lineamientos académicos de la asignatura de ciencias sociales tienen como fin último “promover grandes cambios en el enfoque y la forma de abordar la Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media” (MEN, 2018, pág. 3), esta orientación curricular lo que busca es “superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a problemas y a sus posibles soluciones.” (MEN, 2018, pág. 4).

Gracias a las competencias que se quieren desarrollar en los sujetos por medio de los saberes impartidos en las Ciencias Sociales, precisamente en este punto se centrará la investigación en saber cómo se observa un tratamiento al tema de los DDHH en la asignatura de las Ciencias Sociales.

Específicamente en la sección sobre la *Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*, surge como eje y fundamentación temática el “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.”

(MEN, 2018, pág. 54), en esta temática las Ciencias Sociales se apoyan en el argumento de la DUDH de que el hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, también posee la necesidad de crearse como ciudadano, en otras palabras como persona que se atreve a pensar por sí misma como gesto de solidaridad con sus semejantes, en consonancia con su actuar respetando las reglas que apoyen la democracia y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana propia y de la comunidad.

Como problemática actual en la que se enfocan las Ciencias Sociales, “es en el ser humano en su condición individual propietario, productor o consumidor, convirtiéndolo así en un sujeto de derechos abstractos y deberes, que ignoraba el ser persona concreta” (MEN, 2018, pág. 56), en otras palabras, el sujeto moderno se encuentra centralizado en su progreso individual que se le ha olvidado llevar a la praxis el sujeto de derechos que es, aprobando que de nada le sirve a la sociedad sólo conocer sus derechos y deberes, si aún no se les aplica en la cotidianidad del diario vivir.

Se hace más evidente para el público educando colombiano la necesidad de una EDH, puesto que “se hace más urgente pactar unos mínimos que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada” (MEN, 2018, pág. 56), de tal forma que los alumnos a través de este eje temático deben conocer y defender sus derechos y el Estado debe garantizar su efectividad.

Sin embargo, como se argumentó en el primer capítulo, el gobierno colombiano ha sido uno de los transgresores de los derechos de los colombianos, en ese caso es de obligatoriedad dar a conocer a los estudiantes los mecanismos apropiados para defender sus derechos y los de los demás, de esta manera se posibilita una igualdad, en la que se manejen solidaridades equitativas, las cuales ayuden a contener y superar las diversiones jerárquicas y verticales existentes en la sociedad actual.

Un ejemplo del eje curricular “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.” (MEN, 2018, pág. 54), el cual en este caso comprende una EDH, es el siguiente:

EJE CURRICULAR No. 2						
Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra?	11	- El derecho internacional humanitario (D.I.H.) y la Cruz Roja Internacional. - Convenios de Ginebra (protección a la población civil, trato digno a los prisioneros de guerra). - La Corte Penal Internacional (C.P.I.) como juez supranacional para las violaciones de Derechos Humanos y crímenes de guerra. - Protocolo II (conflicto armado interno en Colombia y resolución de conflictos)	- Establece las relaciones básicas existentes entre los diferentes convenios que ayudan a evitar las infracciones al DIH. - Identifica y diferencia las características que presenta un conflicto internacional de un conflicto armado interno. - Reconoce las principales violaciones que se cometen frente al DIH.	Selecciona, compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el DIH y con el conflicto armado colombiano, para elaborar distintos ensayos.	- Divulga las normas del DIH, los convenios y protocolos adicionales como normatividad internacional que ayuda a regular el conflicto armado colombiano. - Plantea "cero tolerancia" ante cualquier tipo de asesinato o irrespeto a la dignidad humana.	Promueve jornadas educativas sobre la importancia y sentido del DIH a través de foros, obras de teatro y exposición fotográfica.
¿Qué cualidades reconoces en ti, tus compañeros y familiares que te ayudan a sentirte y actuar mejor?	1	- Características personales y emocionales de uno mismo. Fortalezas y debilidades de las personas. - Aceptación de las diferencias y similitudes en tu grupo. - Los miembros de la familia y los papeles que cumple c/u.	Explica positivamente las características de distintas personas: (aspectos físicos y emocionales, simpatías o gustos, la forma de cumplir las tareas que tienen).	Utiliza un pequeño cuestionario para recoger las características de distintas personas de la clase.	Acepta la diversidad y la diferencia en la forma de ser y reaccionar de los otros, como un valor, si se maneja bien.	Trabajan en grupos diversos y con roles diferentes para acostumbrarse a la integración en distintas situaciones.

Currículo por competencias

Con el fin de hallar un modelo curricular que se ajuste a la propuesta de la EDH, se desplegará a continuación el currículo por competencias propuesto por Julián de Zubiría²² con el apoyo del Instituto Alberto Merani²³, quien plantea a grosso modo el concepto de competencia desde la perspectiva del desarrollo humano, para ello es necesario diferenciar el concepto de competencia de otras acepciones y así analizar hasta qué punto el currículo por competencias permite orientar una EDH.

Como antecedentes al concepto que establece Zubiría sobre competencia, existieron pedagogos como Piaget²⁴ y Chomsky²⁵ interesados en implementar en el sistema educativo un modelo curricular que se centrara en potenciar las competencias de los individuos, sin embargo los especialistas en el campo cognitivo propusieron que dichas competencias giraran en torno a lo que el individuo resuelve desde su conocimiento o proceso mental, pues para estos dos expertos “la competencias se expresa necesariamente en la actuación” (Zubiría Samper, 2017, pág. 12).

²² **Julián de Zubiría Samper:** Su pensamiento pedagógico, nutrido en la psicología y la pedagogía contemporáneas, le da a la educación un papel esencial en el desarrollo del ser humano. Según sus planteamientos, la escuela debería dedicarse al desarrollo y no al aprendizaje. La función de la escuela debería consistir en enseñar a pensar, valorar y actuar a los estudiantes, más no en transmitir múltiples informaciones, hoy disponibles en diversas plataformas. Influido por teóricos como Lev Vigotsky, Henri Wallon, Alberto Merani y Reuven Feuerstein, De Zubiría ha articulado sus tesis pedagógicas en el modelo de Pedagogía Dialogante.

²³ **Instituto Alberto Merani:** Institución educativa con una pedagogía orientada por la Pedagogía Dialogante, cuya filosofía es formar estudiantes que enfrenten su realidad actual y futura con autonomía cognitiva, moral y ejecutiva, cimentada en la comprensión de sí mismos, de los otros, del contexto socio-histórico-cultural y de la condición humana.

²⁴ **Jean William Fritz Piaget**(Neuchâtel, Suiza, 9 de agosto de 1896 – Ginebra, 16 de septiembre de 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

²⁵ **Avram Noam Chomsky** (Filadelfia, 7 de diciembre de 1928) es un lingüista, filósofo, politólogo y activista estadounidense. Es profesor emérito de lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX, gracias a sus trabajos en teoría lingüística y ciencia cognitiva.

Según Zubiría, para Chomsky el concepto de competencia se identifica con las siguientes tres características: 1) La competencia es innata y formal, corresponde al actuar del individuo, 2) representa un conocimiento implícito que se expresa en un saber hacer y 3) es un conocimiento especializado y específico, en forma de un funcionamiento mental modular. (2017, pág. 12), se apoya en la capacidad de mimesis que posee el individuo desde que nace y por la cual logra aprender un idioma, logrando comunicarse con los demás, representa un conocimiento que se adquiere gracias a la especialización de un discernimiento abstracto.

Respecto a Piaget se encuentra una diferencia en el concepto de inteligencia que aborda en comparación con el aportado por Chomsky, pues suizo aparte de desligar el contenido afirma que es necesario desprenderse del contenido contextual, también asevera que el método de discernimiento del sujeto será hipotético-deductivo y éste será transversal a toda clase de conocimiento.

Zubiría sostiene que los dos autores comparten los siguientes tres elementos sobre el concepto de competencia: 1) el formalismo, 2) el sustrato biológico de nuestros comportamientos y 3) el universalismo, “a ambos, en consecuencia, el predominio de lo universal los conduce a subvalorar el papel del contexto y de los factores sociales, culturales e históricos en el desarrollo humano” (2017, pág. 12).

Por lo anterior y pese a sus avances en el análisis cognitivo del ser humano que aportaron los dos autores, se encuentran falencias en su teoría sobre lo planteado sobre el desarrollo de las competencias en los educandos, pues “la visión individualista predominante en la interpretación de Piaget, lo conduce a desconocer el carácter social e interrelacional de las competencias; y la visión innata defendida por Chomsky lo lleva a desconocer el papel del contexto en la formación y el desarrollo de las competencias” (Zubiría Samper, 2017, pág. 14), por lo anterior no se puede concordar con las propuestas de dichos autores, ya que una EDH, como ya se mencionó, debe tener en cuenta los hechos históricos para aprender de lo sucedido y no repetirlo en el actuar, además de la enseñanza en el contexto que requiere también la EDH pues sin ver la necesidad del conocimiento tangible en el diario vivir el estudiante no detectará tampoco dicha necesidad del conocimiento en DDHH.

“La postura piagetiana y chomskyana es un extremo racionalista, ya que entiende las competencias como un proceso exclusivamente cognitivo, aspecto comprensible cuando se formularon sus teorías, pero que resulta poco pertinente en un tiempo en el cual se consideran tan importantes la dimensión cognitiva como la socioafectiva, ética y estética del ser humano.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 14)

Zubiría, cuenta que él junto con las investigaciones y propósitos del Instituto Merani hace tiempo atrás lanzaron su propuesta por competencias al MEN, éste hizo caso omiso a la propuesta por algún tiempo, hasta caer en cuenta de que la alternativa puesta por Zubiría sería un acierto para el modelo educativo colombiano y en especial para el desarrollo de una EDH.

Reconociendo entonces que “la noción de competencias rompe con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos y plantea que lo más importante es desarrollar habilidades de pensamiento” (Como se cita en: Zubiría Samper, 2017, pág. 24), de tal forma que las competencias deben ser entendidas actualmente como “aprehendizajes integrales de carácter general y las cuales se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos. Debido a ello transforman la estructura previa del sujeto y garantizan un aprehendizaje que responde adecuadamente y puede adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto” (Zubiría Samper, 2017, pág. 24), definición que se encuentra coherente con lo expuesto aquí en el primer capítulo, pues los DDHH son de carácter universal aplicables a cualquier contexto y cualquier situación que se vivencie por el sujeto.

Compartiendo una visión integral con el catedrático puertorriqueño Villarini sobre qué es una competencia humana y lo que significa ser una persona competente:

“Definimos competencia humana como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico que la tiene como su meta. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente, también implica, tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente ser competente implica tener la actitud y disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta” (Como se cita en: Zubiría Samper, 2017, pág. 27).

De acuerdo con lo requerido por la EDH el currículo por competencias, le ofrece efectivamente una información y unos conceptos a los estudiantes como los son los DDHH, pero también le debe comunicar la historia (contada en el primer capítulo) que encierra el conocimientos de éstos, junto con el cómo actuar con ese conocimiento adquirido, así el estudiante se podrá enfrentar a cualquier situación de vulneración de los DDHH y será competente para hacer valer sus derechos y los de otros, llevando el conocimiento cognoscitivo a la praxis.

Específicamente el currículo por competencias piensa en torno al desarrollo de tres dimensiones integrales del ser humano: el saber pensar, el saber sentir y el saber hacer, idea acentuada por el fundador del Merani, Gerardo Andrade, efectivamente como lo menciona Andrade estas tres etapas por las que debe atravesar el ser humano desarrolla las dimensiones: cognitiva (conocimiento o saber pensar), valorativa – actitudinal (saber sentir y decidir cómo actuar) y la praxis (llevar el conocimiento a la práctica o saber hacer).

Evidentemente dicha propuesta curricular por competencias reúne las facetas requeridas por la EDH, puesto que reiterativamente se ha argumentado la necesidad de un conocimiento teórico, sin embargo éste debe ir ligado a la capacidad de discernimiento que ofrece una educación filosófica y la cual se posibilita por medio de las competencias del sujeto de una forma transversal, para así culminar con la parte más importante y es la aplicación adecuada o currículo oculto, según Díaz Barriga, del conocimiento sobre los DDHH, obteniendo como consecuencias de éstas etapas la fortificación de los principios de una comunidad para alcanzar una sana convivencia.

Conjuntamente a estas tres dimensiones expuestas Zubiría hace hincapié en la competencia argumentativa que deben adquirir las personas por medio de ésta clase de currículo, ya que “es necesario trabajar el concepto de argumentación y las reglas de su uso, para saber lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace; al tiempo con el desarrollo propiamente de la habilidad general para argumentar, para saber argumentar adecuada, jerárquica y convicentemente en contextos diversos.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 27), ahora bien el convencimiento del que goza una persona competente posee una mayor competencia y es la de la ética al momento de actuar, agrega Zuburía que “si desarrollamos la competencia argumentativa tendremos de manera simultánea al trabajo de las dimensiones cognitiva y

práctica, asegurarnos de que los jóvenes argumenten de manera ética y no recurran a las falacias, los engaños o las mentiras con tal de convencer a sus opositores” (Zubiría Samper, 2017, pág. 27).

De tal forma que los alumnos podrán canalizar problemas que trasgreden sus DDHH, como los mencionados por Zubiría, “debemos asegurarnos que sean capaces de captar el sesgo ideológico, el racismo, el sexismo, y el clasismo de los discursos que se divulgan en los medios masivos de comunicación” (Zubiría Samper, 2017, pág. 28), de tal forma que al actuar argumentativa y éticamente la sociedad se sorprenda y accione ante problemas sociales que vulneran los DDHH, como los narrados en el primer capítulo, la injusticia, el subdesarrollo, la inequidad, la desigualdad y la violencia, uno de los propósitos de la EDH.

Ahora bien, uno de los sujetos gestores aptos para desarrollar las competencias requeridas en la EDH son los docentes, el papel de los licenciados tanto en la EDH como en el currículo por competencias, es ser seres “responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 29).

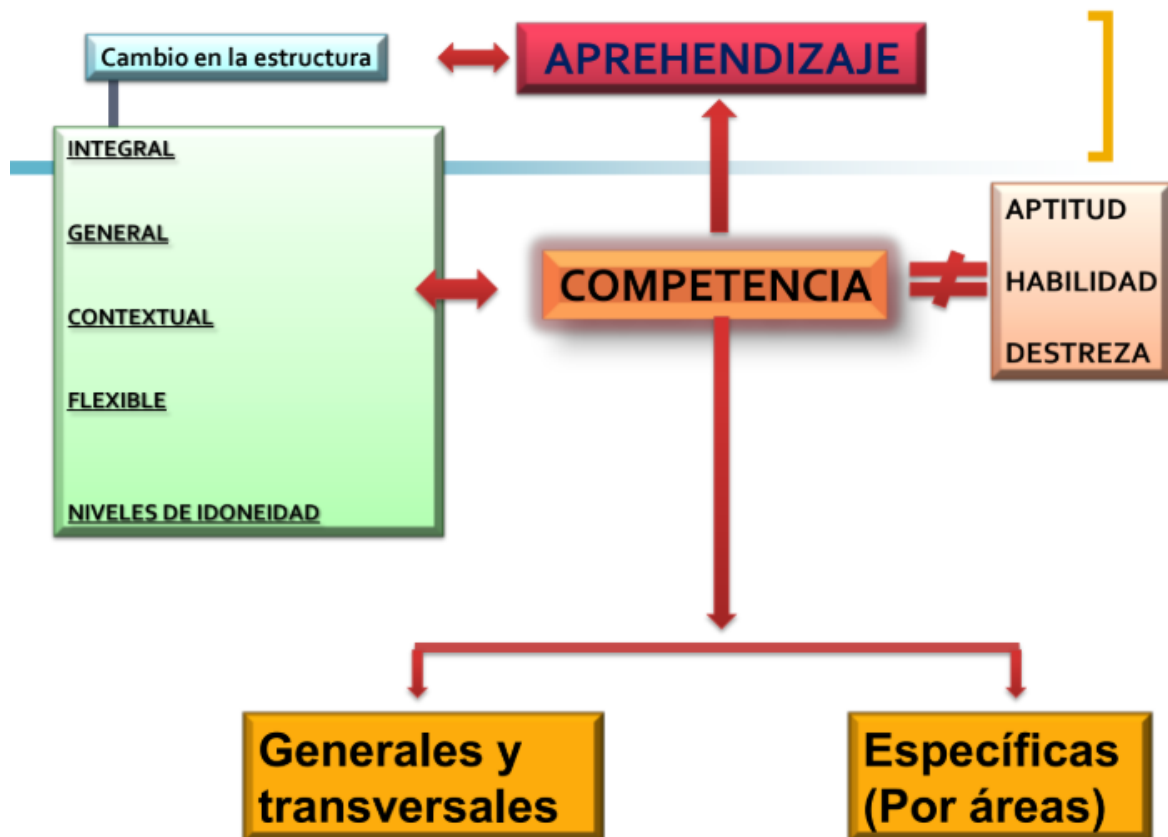
Por consiguiente, la enseñanza de la EDH desde la perspectiva de las competencias:

“Debe abordar la dimensión valorativa; y al hacerlo, esto debe a los jóvenes llevarlos a afectarse por la características de la vida en sociedad. En sociedades tan injustas, inequitativas y desiguales como las vigentes en América Latina, esto debe ayudar a los jóvenes a favorecer la indignación y el juicio crítico frente a la desigualdad, la pobreza, la injusticia o los atentados contra el derecho a la vida; favorecer en los jóvenes la responsabilidad con los otros y con la especie. Pero sería incompleto el trabajo educativo si la enseñanza no contribuyera a transformar el funcionamiento social de la institución educativa, el barrio, la familia la ciudad o la sociedad. En últimas, ¿Para qué aprehender conceptos sociales si no estamos en capacidad de transformar las realidades sociales?” (Zubiría Samper, 2017, pág. 31).

En el fondo, lo que se quiere sustentar con la exposición del diseño curricular por competencias es que:

“En la mediación y en la evaluación, es necesario privilegiar los aspectos generales e integrales de los contenidos, y es indispensable buscar niveles de dominio e idoneidad, al tiempo que se debe realizar el trabajo educativo de manera contextualizada y garantizando

un aprehendizaje flexible... por ello trabajar por competencias puede representar una verdadera oportunidad para generar un cambio de paradigma en la educación actual... Las competencias son una oportunidad para lograrlo; pero solo se convertirán en una verdadera ocasión para transformar la educación, si son entendidas desde la perspectiva del desarrollo humano.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 44).



(Zubiría Samper, 2017, pág. 43)

Conclusiones

A manera de conclusión capitular se puede observar que el avance de las teorías curriculares ha sido extenso desde el siglo XX, sin embargo según lo expuesto por Díaz Barriga, las propuestas curriculares dominantes siempre se encontraron afines con la formación de sujetos competentes para el trabajo, es decir, desarrollando una esfera meta cognitiva en el individuo, además de su interés profundo por el sobresalir individual en cualquiera de los campos del saber o al currículo implícito.

A esto se contrapone Díaz Barriga exponiendo su noción, acorde a la de Jackson, y con la cual se está en concordancia, se remite a lo que debe ser adherido dentro de la elaboración del currículo: la experiencia del saber o un saber hacer, cuestión que debe articularse como parte del aprendizaje del estudiante y al cual le denominó currículo oculto, noción que se toma en la presente investigación por la consonancia que presenta con la EDH por su requerimiento del saber pensar y del saber hacer.

De igual forma Sanz Cabrera, contribuye a la presente investigación con su exposición sobre las dos clases de currículos manejados en la historia, también desde el siglo XX, apoyando aquí sobre los modelos curriculares sociopolíticos o críticos por su caracterización de flexibilidad, contextualidad, historicidad y criticidad ante lo que se presenta en la sociedad, empalmado con la EDH dichas particulares, debido a que para la aplicación de éste proyecto transversal en un contexto de postconflicto se es necesario enseñar en contexto, sin ser desligado de la historicidad de los DDHH y ante todo la capacidad de discernimiento que puede desarrollar un educando si se articula la EDH con éste tipo de modelo curricular.

De hecho un currículo que atienda al carácter transversal de la EDH, debe tener implícito el ocuparse de:

1. Informar sobre los instrumentos internacionales y nacionales de DDHH, como la DUDH, la Constitución Política Colombiana y en el caso de la escuela el Manual de Convivencia escolar; teniendo como objetivo dar a conocer a las personas las normas legales, el contenido histórico que encierra y las categorías jurídicas en las que se encuentran.

2. A raíz del primer objetivo trazado lo que requiere la EDH es cambiar en los educandos las actitudes y comportamientos de violencia intrínsecos en la sociedad, desarrollando en las personas nuevas aptitudes que les permitan pasar a la acción de defensa de los DDHH.

Para lograr lo anterior, se expuso y se está de acuerdo con lo planteado en el currículo por competencias según Zubiría, pues éste argumenta que su “diseño curricular, en la mediación de la evaluación, es necesario privilegiar los aspectos generales e integrales de los contenidos, y es indispensable buscar niveles de dominio e idoneidad, al tiempo que se debe realizar un trabajo educativo de manera contextualizada y garantizando un aprehendizaje flexible.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 44), lo que hasta el momento se ha expuesto como lo requerido por la EDH; ya que la finalidad última del currículo por competencias es “la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la humanización del ser humano” (Zubiría Samper, 2017, pág. 42), competencia invaluable que desarrollarán los estudiantes con la EDH en currículo que se remita en su totalidad a la formación de sujetos íntegros y enfocados al desarrollo humano propio y de su sociedad.

Todo lo anterior de la mano del análisis filosófico, pues tanto el currículo por competencia como la EDH, requieren de la competencia que brinda la filosofía en el momento en que un alumno tiene la capacidad de interrogarse, de formular preguntas fecundas, que disparen nuevos esfuerzos de investigación y aprendizaje, pregunta como por ejemplo: ¿Por qué si todos somos iguales, existe una brecha social, económica, laboral y educativa?

Capítulo III

Se destinó el presente capítulo para verificar de forma empírica lo planteado como problemática central de la presente investigación, a través de un ejercicio exploratorio y descriptivo, en primer lugar se encontrará en su desarrollo la explicación metodológica de la investigación utilizada para llegar al análisis de los corolarios expuestos.

En segundo lugar, dicho ejercicio investigativo se realizó en dos instituciones educativas privadas, entre ellas se encuentra la diferencia del estrato socioeconómico y su currículo educativo; pues en el Liceo Moderno Walt Whitman sus estudiantes son estratos tres y cuatro, y su currículo actual es por competencias, su población estudiantil es de seiscientos estudiantes; mientras la segunda institución, el Liceo de Oxford sus estudiantes se sitúan en un estrato dos y tres, además de la aplicación de su currículo en su aplicación es fiel a la nueva escuela, agregando que cuenta con cuatrocientos estudiantes, las anteriores instituciones educativas fueron escogidas, ya que la ponente tuvo la oportunidad de trabajar en éstas instituciones.

De tal forma, que para la presente investigación se escogieron del Liceo Moderno Walt Whitman treinta y ocho estudiantes, los cuales se encuentran en un rango de edad entre los doce y quince años; del colegio Liceo de Oxford se escogieron veintitrés estudiantes mujeres, las cuales se encuentran en rango de edad entre los once y diecisiete años; y por último un grupo de seis profesores, conocidos de quien elabora la investigación, quienes han laborado en educación básica y secundaria de las instituciones mencionadas, éstos son del área de filosofía y ciencias sociales de las instituciones.

Para hallar resultados a la investigación se elaboró una muestra representativa, ya que a través de la población descrita, se podrá explorar acerca de las respuestas a la pregunta que halona éste proyecto: ¿En qué sentido la Educación en Derechos Humanos es un pilar central en el acto educativo, que coadyuva al logro de un aprender a vivir juntos y de una sana convivencia en una sociedad de postconflicto colombiana?

Para llegar a conclusiones más tangibles y exactas de las que ya se han planteado con la hipótesis de la pregunta, la explicación histórica de los DDHH y la necesidad de un

currículo educativo que colabore con los fines propuestos por la EDH, posteriormente y a lo largo del presente capítulo se describirá el desarrollo y las categorías que se lograron extraer son producto de un ejercicio exploratorio sobre la EDH.

Con el ánimo de adquirir un margen de resultados se elaboraron tres instrumentos como encuesta para poder detectar dichos resultados, para ello se realizaron los tres instrumentos²⁶ atendiendo a tres grupos con tres objetivos en específico:

- El primer instrumento fue creado para la institución Liceo Moderno Walt Whitman, un grupo de treinta y ocho estudiantes de bachillerato, escogidos entre los grados séptimo, octavo y noveno; el instrumento consta de quince preguntas, con el objetivo de identificar si los estudiantes saben qué son los DDHH, cuáles son, quiénes los regulan; además de si los practican en su cotidianidad.
- El segundo instrumento fue creado para el colegio Liceo de Oxford, para un grupo de veintitrés estudiantes del género femenino y pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos; dicho instrumento se compone por trece preguntas, además tenía como objetivo principal saber si las estudiantes conocen cómo se protegen y se vulneran los DDHH en las instituciones escolares.
- El tercer y último instrumento fue creado para maestros que han ejercido la docencia como titulares de asignatura de educación básica primaria y secundaria, quienes además han vivenciado la enseñanza de la EDH por medio de algún tipo de currículo educativo, el instrumento se constituye de diez preguntas y fue creado con el fin de identificar si los docentes conocen y ponen en práctica la EDH dentro de la institución educativa.

²⁶ Se anexarán los tres instrumentos elaborados al final de la investigación

Metodología de la Investigación

Para recopilar resultados verídicos de la presente investigación es categorizada en las Ciencias de la Educación, las cuales a su misma vez hacen parte de las Ciencias Sociales, de forma similar comparten el objeto de estudio el cual es el ser humano, la cultura y la sociedad, según el profesor Sáez²⁷, de tal forma que empalma con lo que se quiere demostrar en la presente investigación, pues aquí al igual que en pedagogía se estudia la educación y la formación humana, las anteriores con el énfasis en los DDHH.

Justamente se articula la finalidad de la actual investigación con lo expuesto por Sáez, ya que

“La investigación Educativa es un proceso sistemático e intencional en el que se recopila información válida y fiable, para su posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos con la finalidad de avanzar en el conocimiento a través de la solución de problemas y la comprensión de los fenómenos presentes en los ámbitos educativos.” (2017, pág. 3)

Específicamente ésta investigación sobre la EDH, con los corolarios que se obtendrán, serán encaminados a “describir y comprender la realidad educativa, sus características y su funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran” (Sáez López, 2017, pág. 4), de tal forma que lo se encontrará es un análisis objetivo EDH entendida en un sentido amplio.

Toda investigación educativa tiene las siguientes características en común, como lo plantea Sáez: 1) Mayor dificultad epistemológica de los fenómenos educativos. Estos fenómenos no se pueden repetir, los instrumentos no tienen la precisión de la ciencias naturales y es difícil el control de las variables; 2) Carácter pluriparadigmático. Se guía por distintos paradigmas difíciles de conciliar; 3) Carácter plurimetodológico. Es necesario usar distintas metodologías. 4) Dificultad de conseguir generalización pues los fenómenos tienen gran variabilidad.

²⁷ Es profesor ayudante doctor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. Su trabajo científico y académico ha sido publicado en 37 revistas revisadas por pares. Sus líneas de investigación son la integración de la tecnología educativa, estrategias metodológicas, ludificación y programación en el aula. Está acreditado como "Profesor contratado Doctor" por la la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación de España.

Con base en las anteriores caracterizaciones de la investigación educativa, se menciona que existen paradigmas, los cuales son “visiones compartidas del mundo por un grupo de científicos que implica una metodología determinada” (Sáez López, 2017, pág. 5); por consiguiente la actual investigación se ubica dentro de un paradigma cualitativo, puesto que “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social.” (Sáez López, 2017, pág. 5).

Del mismo modo en el paradigma cualitativo de la investigación educativa, también se permite recurrir a la utilización de datos cuantitativos cuando sean útiles para la investigación (como se encontrará en los corolarios), igualmente

“Pretende comprender la realidad educativa, incluso la que no se puede observar, a partir de los significados de las personas implicadas, estudiando sus intenciones, actitudes y motivaciones. Cuenta con cierta flexibilidad en el diseño de la investigación, utilizando la encuesta (cuestionarios y entrevistas).” (Sáez López, 2017, pág. 7)

Es decir con la aplicación de instrumentos como la encuesta, se pretende bajo la noción de paradigma cualitativo, interpretar y comprender la EDH en contextos diferentes, estudiantes de estrato 1, 2, 3 y 4, junto con el contexto de la EDH percibida por los docentes. Lo anterior con la finalidad de describir y analizar las conductas que ocurren en un grupo social, examinando aspectos como las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones o significados de dichos personajes sobre la EDH.

Al mismo tiempo se elabora un proceso en función de la finalidad durante el proceso investigativo, al cual se le denomina en investigación en educación, una investigación aplicada, que consiste en “en la resolución de problemas en contextos pedagógicos. Se relaciona generalmente con el desarrollo curricular y procesos de enseñanza – aprendizaje... Se trata de determinar la aplicabilidad de una teoría y sus principios educativos mediante pruebas de hipótesis u objetivos.” (Sáez López, 2017, pág. 10), dicha finalidad concuerda con lo propuesto en el primer y segundo capítulo de la actual investigación, dado que se ha reiterado la necesidad de una EDH por medio de un currículo por competencias, siendo así que lo que se quiere demostrar es si es o no viable en la realidad dicho planteamiento.

Para la elaboración de los instrumentos se aprovecha del carácter de que los educadores sean los personajes que tienen acceso al entorno socioeducativo, desempeñando funciones cotidianas, con el conocimiento del contexto, por lo que son sujetos destacables y esenciales para el trabajo investigativo, por tal motivo los instrumentos elaborados y aplicados son acciones realizadas por la docente que labora el presente documento.

A fin de lograr resultados que permitan la descripción, se utiliza la técnica interrogativa por medio de encuestas, de preguntas que giran en torno al tema de los DDHH y la EDH, el instrumento específico escogido fue el cuestionario, dicho instrumento es un “listado de preguntas estandarizadas que se utiliza como instrumento en la encuesta y permite obtener información relativa a grupos en el tema que se pretende investigar.” (Sáez López, 2017, pág. 28), las preguntas encontradas en los cuestionarios fueron redactadas de forma clara para evitar confusiones en su lectura.

Al realizar los tres cuestionarios, se inició por establecer un objetivo determinado a cumplir con cada uno de ellos, en los tres subgrupos formados, la difusión de los instrumentos fue por internet y el tipo de preguntas, allí establecidas, fueron para los dos grupos de estudiantes de tipo cerradas y para el grupo de docentes de tipo pregunta abierta.

Las preguntas elaboradas clasifica al cuestionario *ad hoc*, según Sáez, este tipo de cuestionario es el que es elaborado por quien realiza la investigación, dichas preguntas poseen las siguientes características brindadas por el profesor español:

- La redacción de preguntas debe ser neutra para no influir en las respuestas.
 - No redactar de forma negativa.
 - No debe referirse a varias cuestiones o variables en la misma pregunta (ítems dobles).
 - La claridad es esencial, especialmente en cuestionarios autoadministrados.
 - Evitar preguntas redundantes y no hacer más preguntas de las necesarias.
 - Mantener el anonimato de los sujetos para propiciar la sinceridad en las respuestas.
- (Sáez López, 2017, pág. 31)

Posteriormente, para escoger las personas participantes del instrumento, se recurre a un proceso de muestra, la cual se considera como un “conjunto de personas representativas

dentro de la población. El tipo de muestra estará condicionado por la representatividad del estudio de la población.” (Sáez López, 2017, pág. 14), dicho proceso de selección de las personas es imprescindible, pues genera dificultad acceder a todos los miembros debido a al número y la ubicación geográfica en la que se puedan encontrar, el proceso de muestreo para la investigación fue el siguiente:

“Al seleccionar la muestra, se seleccionan sujetos que representen a la población con los que se puede trabajar recogiendo la información a partir de las técnicas e instrumentos diseñados. Es recomendable hacer uso de una muestra tan grande como sea posible, pues aumenta la posibilidad de representatividad de la población. Para incluir una representación de los casos típicos y los más atípicos de la población, el tamaño suele fijarse en un mínimo de 30 sujetos para asumir normalidad.” (Sáez López, 2017, pág. 15)

Alternativo a escoger las personas que responderán a la encuesta, dicho muestreo se clasifica en un muestreo de tipo probabilístico aleatorio estratificado, puesto que en ésta técnica:

“se divide la población en diferentes subgrupos, para finalmente hacer un muestreo aleatorio simple en cada grupo. Los subgrupos se suelen dividir en función del género, la edad, y el nivel socioeconómico... es útil pues garantiza la presencia del subgrupo escogido, que puede ser de especial interés en el estudio y además garantiza que los subgrupos a observar y analizar están representado de forma equitativa y proporcional dentro de la muestra en el caso de fijación proporcional.” (Sáez López, 2017, pág. 16)

Paralelamente, en la aplicación de los instrumentos y la obtención de los resultados, se puede afirmar que el presente ejercicio de investigación se encuentra en un nivel exploratorio y descriptivo, del paradigma cualitativo, ya que por medio de los corolarios se procura “obtener una aproximación a los fenómenos o un primer conocimiento sobre las situaciones a investigar desde un enfoque descriptivo” (Sáez López, 2017, pág. 11); en la fase descriptiva es necesario, como lo menciona Sáez, llevar a cabo una investigación de encuesta, pues “a menudo tiene el objetivo de descripción y los investigadores pueden hacer seguimiento con exámenes de por qué existen las observaciones y cuáles son las implicaciones de los hallazgos... los estudios descriptivos, se ocupan principalmente de QUÉ ES” (Sáez López, 2017, pág. 12).

Entonces, se argumenta que la presente investigación llega hasta un nivel descriptivo, en tanto el análisis de los corolarios, se abordará desde la parte cognoscitiva de los estudiantes, en primera instancia sobre el conocimiento teórico de los DDHH, en segunda instancia

cómo dicho conocimiento se aplica en el manual de convivencia (reglamento institucional educativo) y en tercera instancia el conocimiento de los docentes sobre la EDH.

Corolarios

A continuación se realizará la descripción de los resultados obtenidos en cada uno de esos instrumentos elaborados.

❖ Instrumento #1

Como ya se mencionó éste fue aplicado en treinta y ocho estudiantes, únicamente en la institución Liceo Moderno Walt Whitman, los cuales fueron elegidos para participar del muestreo discreto, dichos estudiantes se encuentran entre las edades de doce a quince años, se encuentra una ponderación del género masculino con una participación de veintiún hombres, equivalente al 55,3% y el género femenino con una participación de diecisiete mujeres, equivalente al 44,7%; los treinta y ocho estudiantes encuestados se encuentran en un ciclo educativo de básica secundaria, exactamente a los grados séptimo, octavo y noveno.

Es importante recordar que la finalidad a alcanzar con este instrumento es el de identificar si los estudiantes saben qué son los DDHH, cuáles son, quiénes los regulan, además de si los practican en su cotidianidad; se escogió abordar en primera instancia la teoría que gira en torno a los DDHH para obtener un rastreo de si en realidad se posee dicho conocimiento, expuesto también en la investigación durante el primer capítulo.

Cabe resaltar, que en la institución Liceo Moderno Walt Whitman en la que se aplicó el instrumento #1, se encuentra durante el presente año en la inserción del currículo por competencias que propone Zubiría, siguiendo los preceptos de Merani y Vigotsky.

En cuanto al conocimiento teórico de los DDHH en éste grupo de indagación se obtiene un porcentaje significativo de su saber cognitivo sobre el tema, referente a la pregunta número uno: *¿Qué son los Derechos Humanos?*, en respuesta veinte personas, es decir un 52,6%, coincide en que los DDHH son derechos morales que cada persona en el mundo posee sencillamente en virtud del hecho de ser un ser humano, sin embargo se contraponen significativamente trece estudiantes, con un 34,2%, que avala que los DDHH son las capacidades y obligaciones de las que gozan todos los seres humanos, desde el momento que nacen hasta que mueren; de tal forma que se encuentra una dicotomía en cuanto los sujetos no toman los derechos como beneficios de los cuales se gozan, sino también como obligaciones que tiene con sus iguales:

“Se puede agregar que los derechos humanos incluyen tanto derechos como obligaciones. Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y exigir los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de inferir o limitar el disfrute de los derechos humanos” (Derechos Humanos un Camino Hacia la Paz, 2014, pág. 11).

Continuando con el conocimiento teórico sobre los DDHH en la segunda pregunta: *¿De dónde provienen los Derechos Humanos?*, el grupo de estudiantes del Liceo Moderno Walt Whitman, catorce personas o sea un 36,8% , coincide y reconoce que los DDHH provienen del hecho de que no sólo somos seres físicos, sino también seres humanos y espirituales, “al favorecer el desarrollo personal y colectivo, los Derechos Humanos permiten vivir de manera digna, lo cual supone que las personas pueden exigir al Estado mejores condiciones de vida” (Cartilla Derechos Humanos y Cultura de Paz, 2015, pág. 8), es decir conservan y contemplan todas las dimensiones del desarrollo humano como lo plantea el currículo por competencias según Zubiría. Sin embargo las veinticuatro personas restantes, establecen que gracias a las prácticas violentas que han tenido los seres humanos a lo largo de la historia es que se han creado los DDHH, no reconociendo directamente las dimensiones en las que se deben formar los seres humanos.

Respecto a la tercera pregunta: *¿Por qué son necesarios los Derechos Humanos?* se evidencia que veintinueve estudiantes, es decir un 76,3%, afirma que los mismos son necesarios para proteger y preservar la humanidad de cada uno, dándole importancia a toda la comunidad en general a fin de garantizar que todas las personas puedan vivir una vida digna y en paz, pues “los derechos humanos comprenden no solo derechos civiles y políticos, y derechos sociales, económicos y culturales; también incluyen los derechos colectivos de los pueblos a la libre determinación, la igualdad, el desarrollo, la paz y un ambiente limpio” (Reconciliación, 2014, pág. 11), sin embargo se encuentra que nueve alumnos, un 10,5% , asume que la necesidad de los DDHH proviene de proteger a quienes se encuentran dentro de los afectos personales de cada persona, por ejemplo si es a un familiar a quien le vulneran sus derechos la persona los defenderá, sino será indiferente ante la situación.

De igual forma en la pregunta cuatro del mismo instrumento, veintisiete estudiantes, un 71,1% coinciden en que todas las personas deben gozar y respetar los DDHH, ya que cada persona es un ser humano y, por tanto, un ser moral y digno de derechos, esto se debe a que los “derechos son inalienables, es decir que ninguna persona puede ser despojada o arrebatada de sus derechos humanos” (Reconciliación, 2014, pág. 10).

En adición en la pregunta número seis: *En Colombia actualmente los delincuentes y los políticos tienen cargos por haber cometido un delito de alguna índole, ¿eso les hace perder sus derechos?*, manifiestan veintitrés estudiantes, un 60,5%, que aunque algunas personas pueden haber violado los derechos de los demás o pueden plantear una amenaza para la sociedad y por eso sus derechos se han limitado de alguna manera con el objeto de proteger a los demás, pero sólo dentro de ciertos límites. Estos límites vienen definidos por el mínimo necesario para una vida humana digna, “por ejemplo, el derecho de una persona a la libertad puede verse restringido si un juez la declara culpable de un delito” (Reconciliación, 2014, pág. 10)

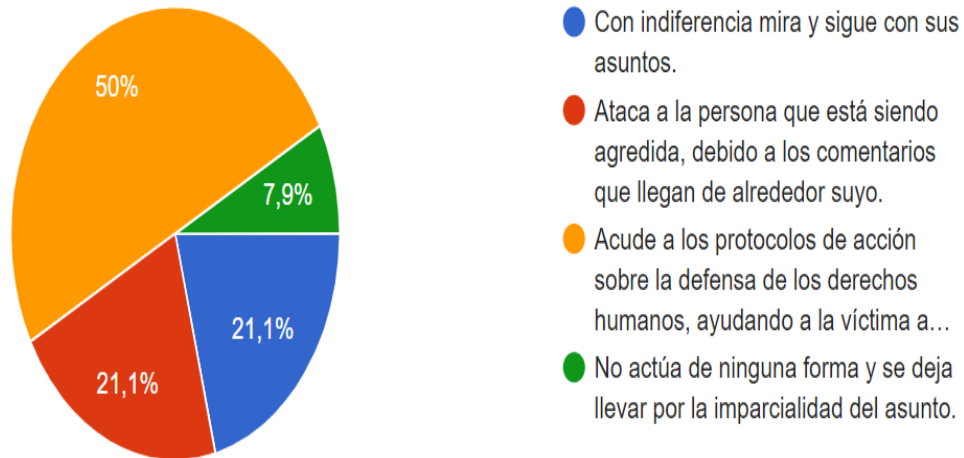
En cuanto a la parte inferencial de la práctica de los DDHH en este grupo de encuestados ante la pregunta ocho: *¿Cómo usted puede defender sus derechos y los de las demás personas?*, ante dicha trece personas, 34,2% apunta hacia el identificar los artículos pertinentes de la DUDH y a los documentos nacionales; por otra parte veintidós estudiantes, un 34,2% evidencia que se hace cargo de la situación en cuanto le hace saber a quien vulnera los derechos que no tiene ninguna potestad de alterar los derechos de los demás.

De la misma manera inferencial a la pregunta nueve: *¿Alguien tiene el deber de proteger sus derechos?*, dieciséis alumnos, un 42,1% apunta que todas las personas deben velar por el cuidado y la permanencia de las DDHH, ya que un derecho no tiene sentido sin la corresponsabilidad o deber por parte de otro que controle o ayude a vigilar los derechos de todos; mientras que veintidós, un 50% dirige sus respuestas a la afirmación de que si no es un problema propio no tiene porqué entrometerse en las situaciones de los demás, justamente a ésta última perspectiva es aquella que desea cambiar la EDH pues es un:

“Proceso en el que se interrelacionan aspectos de orden pedagógico, social, cultural, político e institucional, teniendo no sólo a la construcción de conocimiento sobre el tema, sino fundamentalmente a la transformación de la cultura en el marco del reconocimiento y el respeto a los derechos, las garantías y las libertades del ser humano.” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 48)

De tal forma en la décima pregunta, diecinueve alumnos reconocieron, en un 50%, que acontecimientos como: la abolición de la esclavitud, el voto de la mujer, los países que han abolido la pena de muerte, la liberación de los presos de conciencia como resultado de la presión internacional, la caída de las dictaduras latinoamericanas vulnerando la democracia, la restitución de las víctimas en Colombia y el proceso de paz firmado por el gobierno y las FARC, han sido logros significativos del conocimiento y práctica de los DDHH.

Debido a esos logros significativos para las comunidades y en un saber hacer se realizó la siguiente pregunta: considera usted que en el momento en que observa a una persona maltratando a otra, usted reacciona:



Como se puede observar en la gráfica obtenida diecinueve estudiantes, del grupo del Liceo Moderno Walt Whitman tiene conocimiento de los protocolos de acción a los cuales deben acudir en caso tal de una agresión a los DDHH propios y de los demás, ellos afirman que decidirían abandonar a la persona que requiere de ayuda; por otra parte se encuentran los estudiantes que opinan que la mejor decisión es, o actuar con indiferencia y no ejecutar alguna acción de ayuda o ser imparcial e indiferente ante la situación observada.

Para finalizar, los corolarios del primer instrumento se hace énfasis en lo que compete como eje central de la presente investigación y es a qué beneficia la EDH, veintiún alumnos, es decir un 55.3% reafirman la hipótesis planteada aquí, pues afirman que beneficia a la sana convivencia entre las personas, sobre todo en la EDH “la ciudadanía activa y el desarrollo de sujetos de derechos se evidencian en las tres dimensiones de competencias que son: identidad, pluralidad y valoración de las diferencias; **la convivencia y la paz**; y, la participación y la responsabilidad democrática.” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 82).

Otra forma, de afianzar la idea de que los DDHH ayudan a mejorar la sana convivencia es que la EDH “tiene la especial misión de garantizar que todas las

formas de ver el mundo puedan coexistir pacíficamente, labor que no deja de ser conflictiva, pues estas concepciones muchas veces son antagónicas e incluso incompatibles con los presupuestos que él mismo ha elegido para garantizar la convivencia” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 73)

❖ Instrumento #2

El instrumento fue aplicado en el Colegio Liceo de Oxford a veintitrés estudiantes mujeres, como ya se mencionó, además las estudiantes conciernen a estratos socioeconómicos uno y dos, y pertenecen a grado séptimo y decimo de la misma institución.

El presente instrumento tuvo como finalidad saber si las estudiantes conocen cómo se protegen y se vulneran los DDHH en las instituciones escolares, de igual forma se eligió rastrear si las estudiantes conocían sobre el manejo legislativo que se le da a los DDHH dentro de las instituciones educativas, cuestión abordada en los capítulos uno y dos de la presente investigación.

De igual forma cabe resaltar que la institución educativa en la que se encuentran las estudiantes no aplica el currículo por competencias.

En la pregunta número cinco: *¿Conoce usted en dónde se encuentran sus derechos como estudiante?*, las veintitrés alumnas, un 100% abala que poseen el conocimiento teórico correspondiente a cuál es el documento legislativo institucional que regula el manejo de los DDHH dentro de una comunidad educativa, el manual de convivencia.

Del mismo modo en la pregunta número siete: *¿Conoce usted los protocolos de acción en caso de tal de agresión de un miembro de la comunidad educativa a otro miembro de la misma?*, a lo que dieciocho estudiantes, un 78,3% conoce cuáles son los protocolos de acción encontrados en el mismo documento (expuestos en el

primer capítulo de la presente investigación), en caso tal de vulneración de los DDHH.

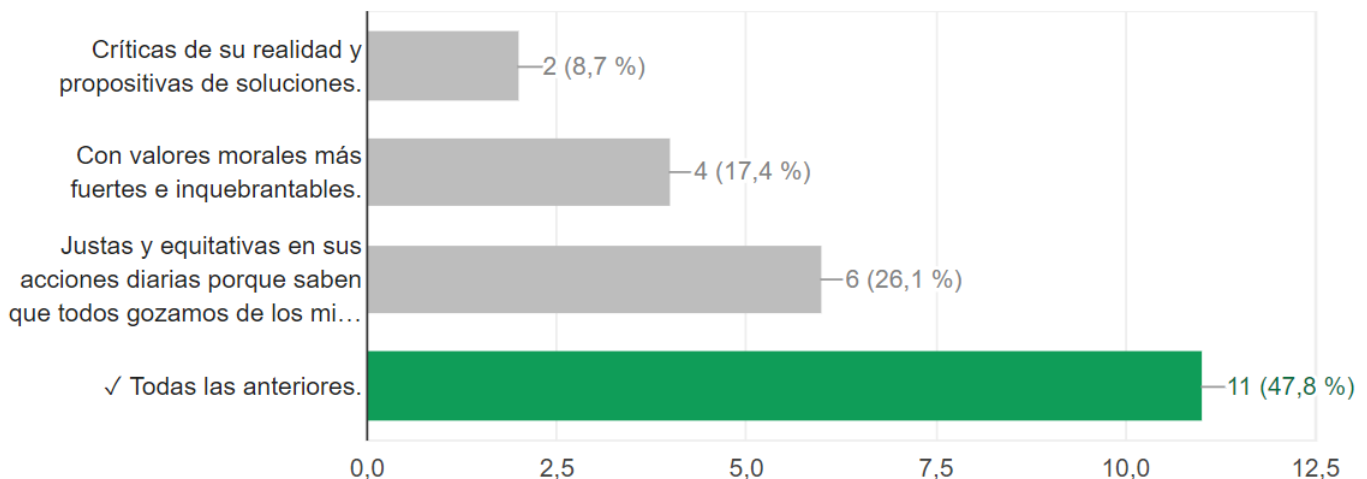
“Incorporan algunos aspectos de los derechos humanos que apuntan a la democratización de la vida escolar, con la conformación del gobierno escolar y la transformación de los reglamentos tradicionales en manuales de convivencia contruidos de manera conjunta con participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Este antecedente podría considerarse el umbral para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 53)

Gracias a la pregunta número ocho: *¿En la institución educativa quienes son los sujetos de derechos?*, el documento legislativo educativo, el manual de convivencia, dieciocho estudiantes, un 78,3% aseguran que tanto los docentes, como directivos y estudiantes de las instituciones educativas son personas que gozan de los mismos derechos en toda circunstancia dentro de la institución educativa.

A pesar del conocimiento teórico sobre cómo proteger los DDHH desde la escuela, dieciséis de las alumnas aseguran que dentro de las instituciones educativas se comenten vulneraciones, tales como: acoso escolar, ciberacoso escolar, discriminación física, psicológica y verbal, y el acoso a los profesores, ya sea por parte de directivos o bien sea por parte de los mismos estudiantes.

“Desde un punto de vista más amplio, la no inclusión de la educación en derechos humanos en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, la falta de programas de formación y de investigación en educación en derechos humanos, los escasos ejercicios de control social y la falta de participación de los agentes educativos en la formación de esta política” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 54).

Posteriormente, ante la pregunta de: *piensa usted que una EDH favorece la formación de personas:*



Once de las estudiantes contestaron entonces, que la EDH afianza sus competencias de criticidad y proposición de soluciones ante las adversidades en su entorno escolar, fortaleza moral en cuanto saben las dimensiones de sus decisiones a priori y sobre todo desarrolla sus competencias de justicia y equidad, puesto que conciben a todos a su alrededor como iguales, de tal forma que

“En la educación en y para los derechos humanos, el desarrollo de competencias busca la toma de conciencia crítica de la realidad, donde el estudio y la reflexión de las complejas relaciones Escuela – Estado – Sociedad permita problematizar el papel que han desempeñado en el orden social de las distintas prácticas sociales y políticas, los modelos de crecimiento económico y las opciones del desarrollo humano.” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 81).

El análisis del segundo instrumento practicado en el Colegio liceo de Oxford, permite canalizar en la pregunta: *Piensa usted que el conocimiento y práctica de los Derechos Humanos en el ambiente escolar, beneficia a*, a lo que catorce de las estudiantes responde positivamente en un 60,9%, que el beneficio es el sostenimiento de la sana convivencia de las personas en la institución educativa.

Para culminar con la exposición de los corolarios del segundo instrumento, se concuerda con lo que plantea Zubiría sobre el rol de los docentes y directivos de la institución, en cuanto a la pregunta: *Los directivos y docentes son promotores constantemente de la buena práctica de los Derechos Humanos*, a lo que veinte estudiantes, un 87% apoya la idea de que los docente y directivos de la institución educativa son ejemplos constantes a seguir en la aplicación de los DDHH.

❖ Instrumento #3

El tercer y último instrumento fue aplicado a seis personas en el ejercicio de la docencia, conocidas por la ponente de la presente investigación, quienes han laborado dentro de las instituciones privadas ya mencionadas, el instrumento dirigía sus preguntas sobre el tema del currículo y la aplicación de la EDH, las encuestas tienen como objetivo primordial identificar si los docentes conocen y aplican en sus

acciones la EDH dentro de la institución educativa, según el currículo educativo que atienden las instituciones en las que se encuentran laborando.

En cuanto a la primera pregunta: *Es suficiente el tiempo y el contenido teórico invertido para la temática de los Derechos Humanos en las instituciones educativas, argumente su respuesta*, dos de los docentes convergen en que el tema dentro de las instituciones educativas es abordado únicamente desde las asignaturas como democracia, ciencias políticas, ética, ciencias sociales y cátedra para la paz; los mismos argumentan que se debe a una sobrevaloración de la enseñanza de los DDHH.

En palabras interpretativas los docentes asumen intrínsecamente que la labor solo compete al docente de las áreas ya mencionadas, entonces se puede hallar una concordancia con lo planteado en por Amnistía Internacional cuando dice que “los derechos humanos corren el riesgo de quedarse en meros conceptos abstractos sin ningún significado real a menos que se aliente a las personas a reflexionar sobre ellos individualmente o en grupo y a establecer un vínculo entre los derechos humanos y su vida.” (Moriarty, 2004, pág. 7)

Continuamente en la segunda pregunta se indagó si: *El nivel de profundización en los antecedentes históricos que repercutieron a la creación y divulgación de los Derechos Humanos, dentro del currículo actual es suficiente para llevar a los estudiantes a una reflexión del porqué estos son valiosos, argumente su respuesta*, ante esto el grupo de maestros entrevistados coinciden en disertaciones como: 1) cinco de los profesores, respondieron que los docentes no profundizan en el tema, pues ellos en ocasiones son los primeros en desconocer la argumentación legislativa y formativa que rodea a los DDHH; 2) mientras uno de los docentes afirma que la teoría que encierra la EDH requiere de una actualización social, por ejemplo comparar la abolición de la esclavitud, con temas más recientes como lo es el historial de secuestro en Colombia.

De tal forma, lleva a una de las conclusiones extraídas de los encuestados y es que

“El contexto social específico en el que crecemos y vivimos condiciona nuestra visión del mundo; sea cual sea nuestra identidad, todos tenemos ideas preconcebidas, y sin empatía ni reflexión podemos olvidar fácilmente que todas las personas deberían nacer libres e iguales en dignidad y disfrutar de la totalidad de los derechos humanos” (Moriarty, 2004, pág. 8).

De hecho ante la pregunta tres, trata sobre la incógnita de si solo conocimiento teórico de los DDHH es suficiente para crear una conciencia sobre la aplicación de esto, nuevamente el grupo confluye su respuesta en una negación, pues en palabras de uno de ellos se afirma que: “la teoría es fundamental para entender e interpretar, pero la experiencia práctica como el contacto con hechos y personas que han vivido las ventajas y desventajas sobre éste tema en nuestro país, llama no solo a la conciencia, también a la participación activa en la defensa de los mismos.” (Instrumento #3, docente número cuatro.)

En el proseguir del cuestionario, en la pregunta sobre el conocimiento del programa transversal EDH, el cual ha sido tomado como norma de implementación por la ONU y demás entidades internacionales anexadas en el primer capítulo, y acogido a nivel nacional por el MEN, y en la posición de docente de cualquier ciencia en específico; se recuerda que el programa debe ser implementado de carácter transversal, quiere decir que aplica para cualquier campo de las ciencias en su ejecución; para lo cual sorprendentemente tres de los docentes respondieron: que no poseían conocimiento del proyecto de EDH; o que no identifican dicho proyecto dentro del currículo educativo que aplican; o que no se profundizan sobre las temáticas en DDHH, ni se apropian los conceptos como debería ser lo esperado. No obstante los tres docentes restantes del grupo aseveran que las instituciones llevan a cabo los objetivos trazados por la EDH.

Ante los resultados anteriores, igualmente se precisa que los docentes a cargo de la formación integral de las nuevas generaciones se encuentran desactualizados o dispersos en su quehacer profesional, pues notoriamente no poseen el conocimiento

sobre las nuevas estrategias para ampliar la sana convivencia en la sociedad, de la misma forma Amnistía Internacional, lo manifiesta así:

“Es preciso subrayar que aquí la metodología es algo más amplio que los métodos o técnicas reales e incluye la totalidad de nuestro enfoque general sobre la labor de formación. En nuestra opinión es por lo tanto esencial planificar actividades educativas para obtener resultados a largo plazo, garantizando la elección de técnicas más apropiadas entre una variedad de métodos disponibles con el fin de comunicar eficazmente e implicar a los participantes en la experiencia formativa” (Moriarty, 2004, pág. 11).

Aun así, tres de los docentes consideran que los currículos institucionales atienden a la formación de sujetos íntegros y conscientes de sus derechos y de los de los demás, pues se muestran sensatos al afirmar que la EDH

“Es la tarea que se ha propuesto la educación en Colombia, ya que es la tarea dentro del quehacer docente, siempre querer una excelente formación, por lo cual se ha querido apostar por seguir unos conductos regulares en la preservación de los derechos desde las instituciones educativas y haciendo uso de estos conductos es que los estudiantes se hacen conscientes de los mismos, por ejemplo, el derecho de petición y acción de tutela ayudan a la ciudadanía a reclamar sus derechos y los estudiantes conocen su uso adecuado pero además la misma formación dentro de cada área del conocimiento en el proceso educativo apunta a la formación de los estudiantes para que sean excelentes ciudadanos íntegros y sobre todo cumplidores de sus responsabilidades como ciudadanos y en esto, involucrados los derechos.” (Instrumento #3, docente número uno)

Gracias a ese proceder de los docentes involucrados voluntariamente en las respuestas del instrumento sobre EDH, afianzan que la ciencia filosófica despierta capacidades tales como:

- La meditación de cada estudiante desde la creación de los acuerdos pactados por los humanos que los crearon, sabiendo el porqué de los mismos y cuáles son sus aportes para resolver ciertos problemas sociales, además que la filosofía cumple el proceso formativo de conciencia racional de los DDHH. (Instrumento #3, docente número uno)
- El ser consciente de lo que implica vivir dentro de una sociedad, se puede trabajar de la mano con filósofos importantes, además de lo teórico que el

estudiante aprenda, es necesario una educación más significativa.
(Instrumento #3, docente número dos)

- Conociendo el proceso de formación epistemológica y filosófica de los derechos humanos, se puede tener una reflexión más exitosa que pueda relacionar el estudiante de manera más latente con el contexto y con los conceptos sobre DDHH. (Instrumento #3, docente número cinco)
- Desde el estudio del comportamiento del ser humano y su incidencia como ser social, podría fortalecer su aprehensión sobre los DDHH. (Instrumento 3, docente número tres)
- La defensa de los DDHH en cualquier entorno, adicionalmente la resolución de conflictos de manera pacífica, la promoción y propagación de obras en beneficio de las comunidades menos favorecidas o minorías, los proyectos de conciliación, reconciliación, cooperación, sostenibilidad entre otros. (Instrumento #3, docente número cuatro)
- Las competencias ciudadanas, ya que son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que entrelazados hacen a un ciudadano justo y democrático, cumplidor de DDHH. (Instrumento #3, docente número seis)
- Conocer y comprender la importancia de los DDHH para la resolución de situaciones de la vida cotidiana, así como también a que instituciones se puede acudir en caso de violación de sus derechos. (Instrumento #3, docente número tres)

Se apoya la noción que el saber filosófico es importante para el pleno desarrollo de la EDH, puesto que:

“La filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo

de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma doctrinaria. Dichas finalidades exigen tiempo, fijarse en uno mismo, en los otros lenguajes y en otras culturas. Se trata de un tiempo largo, que requiere una instrucción esclarecida y una puesta en perspectiva rigurosa de conceptos e ideas. La filosofía permite así desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar.” (UNESCO, 2011, pág. 11)

Por ende la EDH se apoya en constructos filosóficos como el humanismo, la ilustración, el personalismo, el vitalismo, el existencialismo, desde las diferentes teorías se ha tratado de hablar de un hombre que posee unas cualidades de igualdad en derechos, incluso desde la antigüedad con las concepciones de isonomía²⁸ o concepto de igualdad de derechos civiles y políticos de los ciudadanos propuesta por griegos antiguos y por el cristianismo primitivo, solo por nombrar algunas, así que desde las diferentes épocas de la filosofía, con distintos autores y teorías, que aportar desde la filosofía a la formación de sujetos de derechos.

Conclusiones

Por medio del ejercicio exploratorio - descriptivo realizado a los diversos actores en dos instituciones se puede observar realmente el margen de necesidad de la EDH, pues la “educación en derechos humanos ofrece la posibilidad de cuestionar, debatir y analizar de un modo seguro opiniones e ideas profundamente enraizadas, y brinda la oportunidad de trabajar sobre los valores individuales, locales y globales.” (Moriarty, 2004, pág. 10)

De igual forma, se evidencia que el currículo por competencia de la ayuda primordial de la ciencia filosófica coadyuvan a la EDH, desarrollan en los educandos habilidades que favorecen la creación de un entorno propicio al pensamiento crítico, dando apertura a un espacio a las personas para que elaboren una introspección sobre sus propios valores y actitudes, modificando sus acciones en su diario vivir y así lograr una sana convivencia, escolar y social, ya que se combaten temas como la constante discriminación que llevan

²⁸ **Isonomía:** en sus orígenes significa repartición equitativa y en época clásica igualdad jurídica, igualdad de derechos ciudadanos, y remite al hecho de que las leyes son iguales para todos.

ante todo a los adolescentes a decisiones perpetuantes como lo es el suicidio, el acoso, el ciberacoso, modalidades actualizadas de vulneración de los DDHH.

“La educación en derechos humanos, a través de sus diferentes métodos y técnicas, fomenta la reflexión sobre las creencias y formas de actuar adquiridas a largo de la vida. No se limita a sensibilizar a las personas sobre los problemas de los derechos humanos, aunque desde luego éste es un trabajo muy valioso, sino que exige a los individuos implicados que cuestionen sus propias actitudes y, si es necesario, modifiquen su comportamiento. La educación en derechos humanos se dirige tanto al perpetrador como a la víctima, animando al uno a cuestionar su comportamiento y cambiar su forma de actuar y confiriendo a la otra un nuevo poder a través del conocimiento.” (Moriarty, 2004, pág. 10)

Con los resultados de los instrumentos aplicados se deduce, que la EDH llega a empoderar especialmente a las víctimas de abusos de DDHH, tanto para exigir la rendición de cuentas a quienes ostentan el poder económico y político, como para conseguir un cambio sostenible a largo plazo, dicho empoderamiento tanto personal como colectivo es la clave para acabar con círculos viciosos de dependencia que se crean cuando no se garantizan necesidades básicas como alimentación, salud y educación, entre otros.

Como evidencia tangible, se muestra que todos los individuos de una sociedad tienen derecho a disponer de información clara y suficiente sobre los DDHH y las libertades fundamentales, así como el acceso a la educación y con ella la formación en DDHH. Por esto es sorprendente que no todos los maestros conozcan sobre el programa transversal en DDHH, pues los gobiernos deben hacer lo posible por garantizar que toda la ciudadanía pueda conocer sus estamentos correspondientes en este caso a los DDHH, de tal forma que todo los docentes apunten sus teorías y praxis a un mismo punto, logrando los resultados equivalentes a la disminución de cualquier manifestación violenta y ante todo a generar una sana convivencia entre los individuos.

“Si bien es cierto que los proyectos y los programas educativos en materia de derechos humanos varían en cuanto profundidad, duración y contenido, generalmente forman parte de un proceso más largo que busca activamente comprometer al alumno convirtiéndolo en parte activa del proceso pedagógico, en lugar de considerarlo como un mero receptor de información” (Moriarty, 2004, pág. 10)

Por tanto la máxima conclusión capitular obtenida debe ser en cuanto la máxima eficacia se consigue cuando se emplean, métodos de aprendizajes inclusivos, participativos y

democráticos que fomenten la libertad de expresión y el análisis crítico de quienes imparten la formación como de quienes la reciben.

De esta manera la EDH se transforma en metodologías participativas que buscan implicar, motivar y aprovechar la capacidad de los estudiantes para emprender acciones individuales y colectivas convirtiéndose en agentes de cambio en su sociedad, por tanto como lo dice Amnistía Internacional la tarea se encuentra en el “reflexionar sobre nuestras acciones en este campo a fin de conseguir la máxima recuperación sobre la situación de los derechos humanos en el mundo y representar nuestro papel en la creación de una cultura coherente de derechos humanos para todos.” (Moriarty, 2004, pág. 24)

Conclusiones Generales

Para condensar lo plasmado en la presente investigación se puede concluir con que la educación y la sociedad requieren de una EDH con la intención de mejorar la convivencia entre las personas, ahora bien la propuesta educativa que apunta hacia la promoción de los DDHH, debe tener en cuenta la política pública en DDHH, ya existente y expuesta durante el primer capítulo de la investigación, junto con la reflexión histórica sobre la necesidad de la creación de los mismo en los entornos global, nacional, regional y local, con el ánimo de no repetir las barbaries a las que se ha sometido la misma raza humana.

Con los planteamientos conceptuales e históricos sobresale el naciente requerimiento de la EDH, pues ésta se puede incorporar y consolidar en el currículo educativo, como se ha mencionado reiterativamente durante este texto, dicho debe encontrarse en la dirección de formación de los sujetos activos de derechos y a la construcción de una cultura de DDHH en la sociedad, sumándole la conjetura razonable de “definiciones y finalidades que interpretan no sólo los estándares internacionales en materia de educación en derechos humanos, sino también algunas consideraciones estratégicas que emergen de la voluntad” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 87)

Por tanto y según las condiciones reglamentarias y antecesoras que se plantean en el primer capítulo, el cual compete a la teoría que encierran los DDHH,

“El proceso de la EDH comprende, también, la educación en derecho internacional humanitario, en tanto reglas que regulan los conflictos armados, capacitación que es no solo definitiva para las actuaciones de las fuerzas armadas de la nación, sino a la vez, para que la población civil sepa de los derechos y garantías que la cubren en caso de infracciones a esta normatividad” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 87)

En contraste para poder obtener un mayor resultado de aceptación y ante todo de beneficio colectivo sé es reiterativo la parte de la praxis de los DDHH, precisamente es el propósito más acentuado durante toda la investigación, pues deben traerse los DDHH de la abstracción y esto solo se puede lograr por medio de:

“La Educación en Derechos Humanos es una de las herramientas que existen para poner en práctica la teoría de los derechos humanos. Estos derechos son inalienables, pero eso no significa que todas las personas comprendan a) que tienen estos derechos o b) los complejos

problemas que llevan aparejados. La EDH puede ayudar a las personas a entender la teoría de los derechos humanos y a integrarla en su vida cotidiana, a saber defender sus propios derechos y a aprender cómo actuar para defender los derechos de otras personas.” (Moriarty, 2004, pág. 15)

De tal forma que para lograr esa praxis contante se requiere de un cambio curricular, pues los modelos tradicionales curriculares forman personas que requieren de un nivel competitividad y no de competencia para desarrollarse como ser humanos, en otros palabras la educación tradicional atiende a formar sujetos competitivos que actúen frente a una situación y sean beneficiosos para el desarrollo económico, político, pero no social ni humano.

“Tiene toda la razón Nussbaum y por ello, esta manera de entender la competencias ligadas a la formación empresarial limitan sensiblemente los fines sociales de la educación y asumen una visión excesivamente pragmática del ser humano. Quienes ligan las competencias exclusivamente con el mundo laboral reducen el ser humano al trabajo, la producción y le rentabilidad, desconociendo su dimensión afectiva y cognitiva y los múltiples aspectos se a dimensión práxica no incluidos en el trabajo.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 19)

Por tal razón, en la presente investigación se estuvo siempre a fin con lo planteado por Díaz Barriga y la noción de un currículo oculto, lo cual hace referencia a la parte experiencial de los contenidos teóricos, de igual forma se encontró afinidad con la postura de Sanz Cabrera y su planteamiento de las posturas curriculares socio críticas, ya que en aquellas es imprescindible el conocimiento contextual e histórico que requieren los contenidos en especial la teoría sobre los DDHH, obteniendo como resultado la creación de preguntas fecundas en los estudiantes para no perpetuar las mismas acciones nefastas en contra de los DDHH.

Por consiguiente se requiere de un currículo, que pueda articular el desarrollo y saber cognoscitivo con el saber práctico, es decir el saber pensar, con el saber sentir y saber actuar, es lo que propone Zubiría, con su propuesta del currículo por competencias, allí se conceptualiza el desarrollo de la

“Competencia desde la perspectiva del desarrollo humano... entendidas hoy en día como aprehendizajes integrales de carácter general y las cuales se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos. Decido a ello, transforman la estructura previa del sujeto y garantizan un aprehendizaje que responde adecuadamente y puede adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto.” (Zubiría Samper, 2017, pág. 25)

Gracias a ese planteamiento curricular en el que se articula y se afianzan los cimientos teóricos abstractos con la promoción y divulgación de acciones coherentes a lo plateado e por los DDHH, es decir el currículo apto para la ejecución de la EDH, ya que en ella y en el currículo por competencias se pueden destacar los siguientes aspectos, según lo expone el MEN en su desarrollo del PLANEDH:

- A. Promover relaciones respetuosas de confianza y afecto entre todos los involucrados, donde se pacte la convivencia, se valore la comunicación horizontal, se resuelvan los conflictos y se rehace la discriminación.
- B. Motivar la construcción participativa y deliberativa del conocimiento, la investigación y la solución creativa de problemas a la luz de las experiencias vividas y del fundamento ético, político, jurídico y social de los derechos humanos.
- C. Fomentar el autocuidado y garantizar ambientes adecuados para el aprendizaje así como buenas condiciones higiénicas y de seguridad, de acuerdo con el contexto y las características de los sujetos.
- D. Recomendar que todo proyecto educativo debe ser discutido, desarrollado y evaluado por todos, buscando efectos duraderos.
- E. Integrar en todo proyecto educativo la gestión de todos los agentes involucrados en el proceso y la relación con otros actores del contexto.
- F. Aquellos proyectos educativos cuya población pertenezca a una comunidad étnica particular, deberán identificar las prácticas para la construcción de conocimiento relativo a los derechos humanos y reconocer todas las que resulten favorables a los planteamientos de la EDH.

Para finalizar y concretar la sustentación de la presente investigación, se recuerda que lo que se intenta comprobar aquí es si la EDH beneficia puntualmente la sana convivencia entre personas, efectivamente en el porcentaje obtenido en al encuestas un 80% coincide en que la inserción de la EDH en el currículo y su eficaz practicidad afianzara la convivencia pacífica, pues

“La necesidad de construir una sociedad donde sea posible convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. No se busca la armonía perfecta o la ausencia de conflictos, sino que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas.” (MEN, PLANEDH, 2016, pág. 84)

Ahora bien, en el proceso de formación de un sujeto por medio de la EDH capaz de convivir pacíficamente, requiere desarrollar competencias, tales como las esbozadas por el MEN:

- Construir colectivamente acuerdos de consensos sobre normas y decisiones que conciernen a todos y que favorecen el bien común y la convivencia.
- Abordar comprensiva y críticamente el mundo y en especial el mundo escolar con sus pretensiones formativas y sus apuestas políticas.
- Construir relaciones de cuidado consigo mismo, con el otro y con el ambiente.
- Reconocer las relaciones sociales asimétricas, autoritarias y excluyentes para transformarlas en relaciones que promuevan la solidaridad y la equidad.
- Construir una sociedad justa y equitativa a partir de la valoración de las diferencias y del reconocimiento del otro como un legítimo otro.

Bibliografía

- 1886, C. P. (1886). *Constitución Política de la República de Colombia 1886*. Bogotá: Estado.
- 1991, C. P. (1991). *Consitución Política de Colombia 1991*. Bogotá: Estado.
- Calderón Martínez, A. X. (2017). La educación en derechos humanos: un aporte al postconflicto .
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/di/article/view/1819/1998>, 41 - 48.
- Díaz Barriga, Á. (1996). *El Currículo Escolar, Surgimiento y Perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 14.
- Díaz Barriga, Á., & García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del Curriculum en América Latina* . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Espinel Bernal, Ó. O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Instituto Interamericano, D. H. (2007). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado el 17 de Abril de 2019, de Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos:
<https://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenido=723ecc3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2&Portal=IIDH>
- Magendzo, A. (1992). La enseñanza de los derechos humanos en una sociedad postdictatorial (Chile) y en una cultura de la violencia (Colombia). *Perfiles Liberales*, 26, 66-69.
- Melo González, J. O. (2000). *Los Derechos Humanos en Colombia*. Recuperado el 17 de Abril de 2019, de Los Derechos Humanos en Colombia: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-156/los-derechos-humanos-en-colombia>
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la república de Colombia.
- MEN. (1996). *RESOLUCIÓN 2343*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2002). *Decreto 230*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). *Decreto No. 1038*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). *Decreto No. 1075*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2016). *PLANEDH*. Bogotá: Buenos y Creativos S.A.S.
- MEN. (2018). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Meta, S. d. (2015). *Cartilla Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Villavicencio: INDEPAZ.
- Moriarty, K. (2004). El Papel de la Educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional . *Tarbiya*, 1 - 26 .

- ONU. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración de los Derechos Humanos* . Recuperado el 16 de Febrero de 2019, de Organización de las Naciones Unidas:
<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1988). *Protocolo de San Salvador*. Salvador: Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- ONU. (1993). *Declaración y Programación de Acción de Viena, 20 Años Trabajando por tus Derechos*. Viena: Conferencia Mundial de derechos Humanos.
- ONU. (10 de Diciembre de 2018). *Historia de la Redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 17 de Abril de 2019, de Historia de la Redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos:
<https://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>
- Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la Filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos Nacionales*, 37-48.
- Reconciliación, F. P. (2014). *Derechos Humanos un Camino Hacia la Paz*. Bogotá: Fundación Paz & Reconciliación.
- Sanz Cabrera, T. (2003). Modelos Curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*, 55-68.
- UNESCO. (2004). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. (A. Magendzo, Ed.) Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía una Escuela de la Libertad*. Mexico : UNESCO.
- Zubiría Samper, J. (2017). *¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano*. México: CEIDE.

Anexos

Instrumento #1

Liceo Moderno Walt Whitman

Objetivo: Identificar si los estudiantes saben qué son los DDHH, cuáles son, quiénes los regulan; además de si los practican.

Preguntas:

1. ¿Qué son los Derechos Humanos?
 - a. Son reglas que alientan a la discusión sobre el ser humano.
 - b. Son derechos morales que cada persona en el mundo posee sencillamente en virtud del hecho de ser un ser humano.
 - c. Son leyes que se han gestado por las inevitables muestras violentas de los hombres.
 - d. Son las capacidades y obligaciones de las que gozan todos los seres humanos, desde el momento que nacen hasta que mueren.
2. ¿De dónde provienen los Derechos Humanos?
 - a. De la reflexión sobre las creencias y formas de actuar a lo largo de la vida humana.
 - b. De las prácticas violentas que han tenido los seres humanos en su historia (violaciones, masacres, asesinatos, etc.).
 - c. Del hecho de que no sólo somos seres físicos, sino también seres humanos y espirituales, es decir deben conservar sus dimensiones bajo unos estamentos.
3. ¿Por qué son necesarios los Derechos Humanos?
 - a. Para proteger a nuestra familia de las atrocidades de personas con malas acciones.
 - b. Para garantizar que las personas tienen diferencias y se les debe catalogar por aquellas diferencias.
 - c. Para que el sector político siempre tenga el poder sobre el pueblo y sus decisiones.
 - d. Para proteger y preservar la humanidad de cada uno, a fin de garantizar que todas las personas puedan vivir una vida digna y una vida digna de un ser humano.
4. ¿Quiénes y por qué se deben respetar los Derechos Humanos?
 - a. Todas las personas, ya que cada persona es un ser humano y, por tanto, un ser moral y digno de derechos.
 - b. Sólo los profesores, pues son las personas de dar ejemplo de comportamiento en la sociedad.
- d. De Europa con la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

- c. Únicamente mayores de edad, pues son personas que tienen la conciencia para actuar bien o mal.
 - d. Las personas que viven en las grandes ciudades, ya que son las personas educadas y aquellas que conocen sobre el tema.
5. ¿Quiénes son las personas que tienen derechos?
- a. Los delincuentes, los jefes de estado, los niños, los hombres y las mujeres.
 - b. Los africanos, los americanos, los europeos, los refugiados y los migrantes.
 - c. Los desempleados, los empleados, los banqueros, los acusados de llevar a cabo actos de terrorismo, los dedicados a obras de caridad, los maestros, los bailarines y los astronautas.
 - d. Absolutamente todas las personas.
6. En Colombia actualmente los delincuentes y los políticos tienen cargos por haber cometido un delito de alguna índole, ¿eso les hace perder sus derechos?
- a. Aunque algunas personas pueden haber violado los derechos de los demás o pueden plantear una amenaza para la sociedad y por eso sus derechos se han limitado de alguna manera con el objeto de proteger a los demás, pero sólo dentro de ciertos límites. Estos límites vienen definidos por el mínimo necesario para una vida humana digna.
- b. Los pierden y desde el momento en que cometen el delito automáticamente empiezan a sufrir las peripecias de la cárcel.
 - c. Según la magnitud del delito pierden los derechos que poseen desde que nacen.
 - d. Gozan de más privilegios y derechos que los que tiene una persona que se encuentra sin ningún cargo judicial.
7. ¿Quién se ocupa de los Derechos Humanos?
- a. Los grupos al margen de la ley que quieren proteger el pueblo del gobierno y sus atropellos contra las personas del común.
 - b. Existe una legislación tanto a nivel nacional como internacional que impone restricciones sobre lo que los gobiernos pueden hacer con sus ciudadanos.
 - c. Las fuerzas militares con sus castigos severos a quienes consideran que han infringido la ley.
 - d. Nuestro sector gubernamental, el cual ha elaborado las leyes y sus infracciones.
8. ¿Cómo usted puede defender sus derechos y los de las demás personas?
- a. Recuerde que sus derechos han sido vulnerados y haga valer sus derechos.

- b. Haciéndole saber a la otra persona que no tiene derecho a tratar mal ni a usted ni a otra persona.
- c. Identificando los artículos pertinentes de la Declaración de los derechos Universales y otros documentos internacionales, también la Constitución Nacional.
- d. Todas las anteriores.

9. ¿Alguien tiene el deber de proteger sus derechos?

- a. Quizás, porque si otra persona se entromete en lo que no me corresponde, puede salir peor de lastimado, por eso es mejor la indiferencia.
- b. No, ya que es problema únicamente de quien está siendo afectado por su victimario.
- c. Si, porque un derecho no tiene sentido sin la corresponsabilidad o deber por parte de otro que controle o ayude a vigilar los derechos de todos.
- d. Definitivamente no, pues cada quien busca que agredan sus dignidad propia en cuanto no se sabe comportar.

10. ¿Cuáles acontecimientos han sido gran avance para el tema de los Derechos Humanos?

- a. La abolición de la esclavitud, el voto de la mujer y los países que han abolido la pena de muerte.
- b. La liberación de los presos de conciencia como resultado de la presión internacional, la caída de

las dictaduras latinoamericanas vulnerando la democracia.

- c. La restitución de las víctimas en Colombia y el proceso de paz firmado por el gobierno y las FARC.
- d. Todas las anteriores.

11. Considera usted que en el momento en que observa a una persona maltratando a otra, usted reacciona:

- a. Con indiferencia mira y sigue con sus asuntos.
- b. Ataca a la persona que está siendo agredida, debido a los comentarios que llegan de alrededor suyo.
- c. Acude a los protocolos de acción sobre la defensa de los derechos humanos, ayudando a la víctima a salir de ese suceso.
- d. No actúa de ninguna forma y se deja llevar por la imparcialidad del asunto.

12. ¿Se ha tenido que enfrentar a una situación en la que haya sufrido usted alguna vulneración de sus derechos?

- a. Siempre.
- b. Nunca.
- c. En alguna ocasión.
- d. Casi siempre.

13. Piensa usted que el conocimiento y práctica de los Derechos Humanos, beneficia a:

- a. La sana convivencia de las personas.
- b. La degradación de la sociedad.

- c. El entendimiento de que todos somos iguales en todo aspecto.
- d. El aumento de la violencia en la sociedad.

14. Piensa usted que la vulneración constante de los Derechos Humanos, conlleve a:

- a. La pérdida de la dignidad humana.
- b. Una mala convivencia entre seres humanos iguales.
- c. Una sociedad más unida y tranquila.
- d. Un conflicto constante entre personas.

15. Analice si usted lleva a la práctica el conocimiento de los Derechos Humanos con qué frecuencia:

- a. Nunca.
- b. Siempre.
- c. En algunas ocasiones, cuando es usted a quien le vulneran sus derechos.
- d. Casi siempre, cuando piensa que debe defender sus derechos y los de sus conocidos.

Instrumento #2

Liceo de Oxford

Objetivo: conocer la vulneración de los derechos en las instituciones educativas.

1. ¿Conoce usted en dónde se encuentran sus derechos como estudiante?
 - a. En el acta de grado.
 - b. En la decoración del salón.
 - c. En el manual de convivencia.
 - d. La representante estudiantil es la única que los conoce.
2. ¿Conoce usted la clasificación de las faltas cometidas en la institución, falta tipo I, tipo II y tipo III?
 - a. Si.
 - b. No.
3. ¿Conoce usted los protocolos de acción en caso de tal de agresión de un miembro de la comunidad educativa a otro miembro de la misma?
 - a. Si.
 - b. No.
4. ¿En la institución educativa quienes son los sujetos de derechos?
 - a. Los docentes.
 - b. Los directivos.
 - c. Los estudiantes.
 - d. Toda la comunidad educativa.
5. ¿Si uno de los estudiantes comete una falta de cualquier tipo pierde sus derechos?
 - a. Definitivamente, gracias a la norma infringida.
 - b. No, pues el hecho de haber cometido una falta le limita sus derechos, más no le quita sus derechos de ser humano.
 - c. Tal vez, ya que como cometió una falta él no podrá defenderse ni actuar de ninguna manera.
 - d. Nunca, pues cometer una falta contra otra persona vulnerando sus derechos lo hace garante de más privilegios.
6. ¿Cuáles de las siguientes situaciones, son una vulneración a los derechos humanos dentro de la institución escolar?
 - a. Acoso escolar, ciberacoso escolar.
 - b. Discriminación física, discriminación psicológica y verbal.
 - c. Mobbing (acoso) a los profesores.
 - d. Todas las anteriores.
7. ¿La brecha económica entre las personas que acceden a la educación, las hace meritorias de un acceso a una educación de calidad?
 - a. Si.

- b. No.
- 8. Piensa usted que una Educación en Derechos Humanos favorece la formación de personas:
 - a. Críticas de su realidad y propositivas de soluciones.
 - b. Con valores morales más fuertes e inquebrantables.
 - c. Justas y equitativas en sus acciones diarias porque saben que todos gozamos de los mismos derechos.
 - d. Todas las anteriores.
- 9. Piensa usted que el conocimiento y práctica de los Derechos Humanos en el ambiente escolar, beneficia a:
 - a. La sana convivencia de las personas en la institución educativa.
 - b. La degradación de la sociedad educativa.
 - c. El entendimiento de que todos en el colegio somos iguales, en todo aspecto.
 - d. El aumento de la violencia en el colegio.
- 10. Piensa usted que la vulneración constante de los Derechos Humanos dentro de la institución educativa, conlleva a:
 - a. La pérdida de la dignidad humana.
 - b. Una mala convivencia entre seres humanos iguales.
 - c. Una sociedad más unida y tranquila.
 - d. Un conflicto constante entre personas.
- 11. Ha sido usted víctima de vulneración a sus derechos, dentro de la institución educativa en la que se encuentra actualmente:
 - a. Si, una vez.
 - b. Si, en varias ocasiones por la misma situación.
 - c. Esporádicamente, por diversas situaciones.
 - d. Nunca, mis compañeros son muy respetuosos.
- 12. Existe algún tipo de desigualdad en su institución educativa:
 - a. Si, económica y social.
 - b. No, todos somos iguales.
- 13. Los directivos y docentes son promotores constantemente de la buena práctica de los Derechos Humanos:
 - a. Si, son un ejemplo a seguir.
 - b. No, son los primeros en irrespetar a todo en la institución.

Instrumento #3

Maestros

Objetivo: Identificar si los docentes conocen y ponen en práctica los Derechos Humanos dentro de la institución educativa.

¿Qué propone?

1. Es suficiente el tiempo y el contenido teórico invertido para la temática de los Derechos Humanos en las instituciones educativas, argumente su respuesta.

2. El nivel de profundización en los antecedentes históricos que repercutieron a la creación y divulgación de los Derechos Humanos, dentro del currículo actual es suficiente para llevar a los estudiantes a una reflexión del porqué estos son valiosos, argumente su respuesta.

3. El solo conocimiento teórico de los Derechos Humanos es suficiente para crear una conciencia sobre la aplicación de estos.

- a. Si.
- b. No.

4. El programa transversal sobre Derechos Humanos cumple con las expectativas y objetivos que éste se plantea, dentro del currículo escolar.

5. El currículo de la institución educativa atiende a la formación de sujetos íntegros y conscientes de sus derechos y los de los demás. Argumente su respuesta.

- a. Si.
- b. No.

6. Considera usted como docente, que el cuerpo docente y los directivos no tienen como compromiso, formar constantemente a sus estudiantes como personas éticas y críticas de su entorno social.

- a. Si.
- b. No.

¿De qué manera?

una Educación en Derechos Humanos?

7. De qué forma puede aportar la formación filosófica en la educación en Derechos Humanos.

8. Cuáles son los planteamientos filosóficos que aportan a la formación de sujetos de derechos.

9. ¿Cuáles son las competencias que desarrollan los estudiantes con

10. La Educación en Derechos humanos facilita el desarrollo de una sana convivencia, no solo en la escuela, sino en la sociedad. Argumente su respuesta.
