

**LA ALTERIDAD COMO DISPOSITIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.
PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DEL
COLEGIO SAN FRANCISCO IED EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR,
BOGOTÁ.**

JENNY ANDREA GUAPACHA DÍAZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE DERECHO
MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DERECHO
INTERNACIONAL HUMANITARIO ANTE ORGANISMOS, TRIBUNALES Y CORTES
INTERNACIONALES.
BOGOTÁ, D.C.
OCTUBRE, 2020.

**LA ALTERIDAD COMO UN DISPOSITIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.
PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DEL
COLEGIO SAN FRANCISCO IED EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR,
BOGOTÁ**

JENNY ANDREA GUAPACHA DÍAZ

DIRECTORA:

Dra. Elsa Bonilla Piratova

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante
Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE DERECHO

MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DERECHO
INTERNACIONAL HUMANITARIO ANTE ORGANISMOS, TRIBUNALES Y CORTES
INTERNACIONALES.

BOGOTÁ, D.C.

OCTUBRE, 2020.

Tesis aprobada por:

Director de la tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer profundamente a mi directora de tesis, la Doctora Elsa Bonilla, quien desde el principio se convirtió en mi guía, debido a su gran humanidad comprendió las circunstancias académicas y personales que dificultaban la continuidad de la investigación. Gracias por tanta paciencia, apoyo y orientación, quedaré siempre en deuda con ella.

A mis amigos, familiares y compañeros, quienes sin ninguna otra intención de ayudar compartieron su conocimiento y experiencia que aportaron a este trabajo. Además, alentaron la terminación de esta meta propuesta.

DEDICATORIA

Este trabajo de tesis se lo dedico a Dios quien me acompañó en este difícil camino, me proveyó los medios económicos, tiempos y energía para no desfallecer.

También con todo mi amor a mis dos hijas, Isabella y Valentina Mora, ya que son ellas las que motivan el cumplimiento de nuevos retos en mi vida. Además, porque ellas con su paciencia y sacrificio permitieron la terminación de este trabajo de investigación.

Por último, a mi madre y hermano que por medio de sus palabras de aliento y motivación generaron que no desfalleciera en tiempos de dificultad y confusión, confirmando que siempre podré contar con ellos.

Tabla de contenido

1. Introducción	
2. Planteamiento del problema.....	
2.1. descripción del Problema: Convivencia del Colegio San Francisco I.E.D de la localidad de Ciudad Bolívar.....	
3. Pregunta de Investigación.....	
4. Objetivos.....	
4.1. Objetivo General.....	
4.2. Objetivos específicos	
5. Metodología: Caracterización del grupo focal.....	
6. Justificación.....	
7. Antecedentes del problema	
7.1. Referentes jurídicos de la Educación en Derechos Humanos.....	
7.2. Antecedentes de la conceptualización jurídica de los niños y niñas.....	
7.3. Estado de la cuestión.....	
8. Capítulo I. Consideraciones sobre la relación educación en derechos humanos y la alteridad dentro del enfoque de la pedagogía crítica.....	
8.1. Educar en derechos humanos, una tarea diaria.	
8.2 La alteridad como dispositivo de la Educación en Derechos Humanos:	
8.3. Pedagogía crítica para una educación en derechos humanos.....	
8.4 La alteridad en la constitución de la educación en derechos humanos mediada por la pedagogía crítica:	

9. Capítulo II. La realidad de la educación en derechos humanos en la institución educativa San Francisco I.E.D.....

10. Capítulo III. La realidad educativa en DD.HH. desde la alteridad. Los hallazgos de una propuesta pedagógica en el grado segundo de ña institución educativa San Francisco.....

11. Conclusiones y recomendaciones.....

Referencias.....

Anexos.....

1. Introducción

No cabe duda que en la actualidad existe un sinnúmero de posturas y propuestas sociales, culturales, pedagógicas y psicológicas respecto a la necesidad de crear entornos más saludables para el desarrollo de las capacidades físicas y cognitivas de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se deben resaltar ámbitos de suma importancia para dicho proceso, por ejemplo, la familia, los diferentes espacios de ocio, las redes sociales y, por supuesto, la escuela. Es precisamente este último espacio el lugar de interés de esta investigación, pues allí se han visibilizado una serie de cambios significativos que han dado pie para que toda la comunidad educativa hable y reflexione sobre un aspecto bastante relevante en el qué hacer de cualquier esfera social: La inclusión.

Por lo tanto, el hablar de la inclusión resulta algo amplio. Sin embargo, su puesta en escena nos invita a hablar de alteridad, diversidad, diferencia y la noción de otredad que supone cualquier persona o grupo poblacional alrededor del mundo. Cada uno de estos temas es claramente, una invitación a la discusión y la disertación tanto en el nivel académico como en el nivel de la cotidianidad. De la misma forma, ambos escenarios comparten su razón de ser en las aulas de clase, por lo que resulta bastante oportuno hacer de estas (las aulas de clase) un punto central en el fortalecimiento del reconocimiento y la aceptación de las diferencias en todas sus facetas.

De igual manera, en el punto de vista empírico se evidencia el poco valor que le otorga la sociedad colombiana al hecho de reconocerse, ser reconocido y respetado por las características diferenciales de cada cual. Una cuestión que supone en sí misma un reto bastante grande para toda la sociedad, pero especialmente para los maestros, quienes tienen como deber ético y moral ser guías de las nuevas generaciones. Así las cosas, el desafío está en la contribución de un

desarrollo integral a partir de la enseñanza de la autenticidad, la tolerancia, el respeto y la importancia de los derechos humanos.

Por consiguiente, este documento tiene como objetivo hacer un aporte pedagógico y didáctico al tratamiento de la otredad y la inclusión a partir del reconocimiento de la fuerza transformadora de la alteridad. Trabajada esta desde el imaginario y las experiencias de niños y niñas de un colegio que es como nuestro estudio de caso. Por tal razón, el texto se divide en tres capítulos principales que dan cuenta del tratamiento teórico y práctico del tema de interés, que para este caso se condensa en el reconocimiento del «otro» y su inclusión. Resulta pertinente mencionar que en este documento se plantean algunas reflexiones sobre el contexto bajo el cual se enmarca la situación–problema que es investigada. De igual manera, un estado del arte sobre otras investigaciones que sirvieron como base y fundamento para la actual propuesta.

Enseguida, el lector se encontrará con la pregunta–problema que es abordada durante las siguientes páginas, también los objetivos de la investigación y finalmente algunas cuestiones metodológicas que contemplan la delimitación respecto al grupo de alumnos con los cuales se trabajó. Además, las técnicas que fueron utilizadas para poder recopilar la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo. Siguiendo esta línea propuesta, se encuentra el primer capítulo titulado: *Consideraciones sobre la relación entre la educación en derechos humanos y la alteridad en el marco de la pedagogía crítica*, allí se presentan planteamientos sobre las condiciones del libre desarrollo del alumno, el papel transformador de la escuela y los sentimientos, pensamientos y formas de vida que caracterizan al «otro».

Así mismo, el segundo capítulo es nombrado: *Apuesta metodológica para el fortalecimiento de la educación en derechos humanos y la alteridad en el Colegio San Francisco I.E.D.* Este es un apartado innovador, pues es allí donde se expone la propuesta pedagógica que

es el principal aporte de este trabajo académico. En su desarrollo se podrán visibilizar los trabajos realizados con los alumnos, así como las estrategias y herramientas que fueron utilizadas para el tratamiento de un tema que muchos docentes no saben cómo abordar, la alteridad. Vale la pena comentar que son quince (15) las actividades creadas y que su dinamismo y flexibilidad invitan a docentes de diferentes ciencias o áreas apropiarse y atreverse a ponerlas en práctica.

Continuando con el tercer capítulo que lleva por título: *La realidad educativa en Derechos Humanos en el Colegio San Francisco IED*. Esta sección da cuenta de los detalles que son visibilizados en la ejecución de cada una de las actividades que fueron proyectadas en el capítulo anterior. Este último capítulo se torna fundamental en la medida que permite al lector evidenciar y reflexionar sobre las cuestiones que necesitan ser reforzadas, replanteadas o incluso replicadas, pues a futuro se espera seguir generando herramientas que contribuyen en este tema en particular (la alteridad).

Para finalizar, se relacionan algunas conclusiones y recomendaciones de todo el proceso investigativo. En general, cada uno de los aspectos allí relacionados brindan nociones sobre el largo camino por recorrer, un camino que implica la transformación no solo de los contextos escolares, sino de los individuos que componen la sociedad colombiana. Una situación que requiere el nacimiento de nuevas prácticas pedagógicas y nuevos enfoques. En donde el sujeto sea el centro de la educación al ser capaz de reflexionar, opinar, comprometerse, auto-regularse, cambiar de posición y actitud frente a diferentes situaciones de exclusión e injusticia que hoy en día siguen bastante latentes en nuestras realidades.

2. Planteamiento del problema

2.1. Descripción del problema. Convivencia del Colegio San Francisco IED en la localidad de Ciudad Bolívar

De acuerdo con el informe de convivencia del año 2018 entregado por parte del Departamento de Orientación sede primaria del Colegio San Francisco IED, se reporta que en esta institución se viene trabajando: el sentido de vida (entendido como proyecto de vida), la formación a padres de familia y cuidadores, atención y seguimiento al grupo familiar, el desarrollo interpersonal, la participación intersectorial. Todo ello dentro del marco de actividades que se encuentran clasificadas en los ejes de acción del Plan Operativo Anual (POA) de orientación para el año 2019.

En relación con el eje Sentido de vida, se realizan talleres cuya temática giran entono al proyecto de vida, la educación y prevención, revisión de mi ser interior, los derechos humanos, y la empatía.

Con el propósito de fortalecer dicho trabajo, el Departamento de Orientación gestionó un convenio con la Subdirección de la Red Sur de la Secretaría de Salud, para realizar talleres con estudiantes en torno a temas como salud sexual y reproductiva, salud mental, promoción de la salud ambiental, promoción de la alimentación saludable, promoción de hábitos de higiene corporal y promoción de la actividad física. Estos espacios ayudan a fortalecer la atención, seguimiento personal, familiar y grupal del estudiantado.

En la institución educativa se atienden en promedio cuatrocientos sesenta y tres (463) casos de estudiantes con remisión por parte de los docentes, cuyas problemáticas principales tienen que ver son bajo rendimiento académico, problemas de convivencia, conductas agresivas, ausentismo, falta de acompañamiento familiar, etc.

Además, se realizan intervenciones grupales con la finalidad de intervenir problemas de convivencia entre compañeros, mal comportamiento, tratos y vocabulario inadecuado y autocuidado. Se realizan remisiones de valoración integral o específica dirigidas a: audiología, optometría, oftalmología, neurología, psicología, psiquiatría, fisioterapia, apoyo pedagógico, fonoaudiología, terapia ocupacional y otras disciplinas.

Debido al alto número de casos atendidos por parte de orientación, se plantea como estrategia institucional el fortalecimiento del desarrollo psicosocial en la comunidad educativa. Este objetivo se materializa con la campaña “San Francisco es...” desde el Comité de Convivencia Institucional centradas en actividades dentro de la Semana por la paz, el rescate de valores y sentido de pertenencia, prevención de la discriminación. Por último, se apoyó la ejecución de actividades culturales y recreativas.

3. Pregunta de Investigación

¿Cómo la alteridad se convierte en un dispositivo en la construcción de la educación derechos humanos a partir de la implementación de la práctica pedagógica con los estudiantes de segundo grado del colegio San Francisco IED en la localidad de Ciudad Bolívar?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Reconocer la alteridad como dispositivo para la construcción de educación en derechos humanos a partir de la implementación de la práctica pedagógica con los estudiantes de segundo grado del colegio San Francisco IED en la localidad de Ciudad Bolívar.

4.2. Objetivos específicos

1. Identificar la relación entre educación, derechos humanos, alteridad y práctica pedagógica en contextos escolares.
2. Establecer en términos metodológicos la implementación de la práctica pedagógica en educación en derechos humanos con enfoque de alteridad en los estudiantes de grado segundo
3. Evidenciar los resultados metodológicos a partir de la implementación de la práctica pedagógica en Derechos Humanos con los estudiantes de grado segundo.

5. Metodología: Caracterización del grupo focal

El grado segundo del Colegio San Francisco IED, en cual se implementa la propuesta pedagógica, cuenta con 35 estudiantes (15 niñas y 20 niños), El 80% de ellos viven con su padre o madre familia y con la compañía de otros familiares que son sus cuidadores mientras sus padres trabajan.

Los niños son estudiantes bastante participativos, propositivos e inquietos. Les agrada el desarrollo de actividades artísticas o al aire libre. Desafortunadamente los niños en su mayoría se caracterizan por comportamientos agresivos y tienen juegos de contacto, propiciando esto situaciones de agresión física. Las niñas por el contrario sus relaciones se basan en el diálogo y la escogencia de los juegos de roles.

Los estudiantes en su mayoría tienen dificultades para el manejo de reglas, aunque las conocen, hacen caso omiso de ellas y cuando se les realiza una observación por una agresión física o verbal reconocen que actuaron inadecuadamente, pero justifican su actuar. En un alto porcentaje, a los estudiantes se les dificulta atender a las indicaciones de la docente y más aún,

escuchar las opiniones de sus compañeros, esto se debe porque no tienen el hábito de esperar su turno para participar y dar a conocer su opinión o porque generan desorden con otros compañeros mientras sus compañeros intervienen verbalmente en la actividad.

Igualmente, los estudiantes de grado segundo manifiestan en ocasiones al docente que está guiando el desarrollo de la actividad, el descontento que generan sus compañeros, porque hacen ruidos, hablan constantemente, comen en clase, su aroma, entre otras circunstancias. Esto genera un conflicto en la relación entre los mismos, ya que al exponer el disgusto la otra parte manifiesta rechazo ante lo dicho por su compañero, justificando su actuar o respondiendo con otro reproche.

La convivencia en el grupo se ve marcada con constantes agresiones físicas y verbales entre compañeros. También se presenta un alto porcentaje de estudiantes intolerantes al mínimo contacto físico, respondiendo de forma inmediata con gritos, insultos, golpes o daños a los útiles escolares. Estas situaciones se ven traslapadas a otros escenarios, ya que lo que inició en el aula de clase, continúa en la hora del descanso o viceversa, aumentando los participantes dentro del conflicto.

Otro elemento característico del grupo es la presencia de estudiantes que lideran actuaciones negativas, hacia sus pares, produciendo así, por un lado, aquellos que impulsan y cometen agresiones de todo tipo y por el otro, los que se ven afectados por dichos comportamientos

Por último, cabe resaltar que dentro del grupo se presentan algunos estudiantes que se les dificultan generar lazos de amistad, juegan solos en la hora del descanso y cuando se abren los espacios de tiempo libre no logran involucrarse en actividades grupales.

6. Justificación

La educación centrada en los derechos humanos es algo más que una asignatura, se extiende a la esfera de las relaciones humanas. Por tal razón, esta investigación tiene como objetivo implementar una propuesta pedagógica que trascienda de lo escrito a lo práctico, en proyección de transformar el clima escolar y la victimización presente en las escuelas en todos sus niveles.

Uno de los mecanismos que genera cambios significativos en la realidad del aula, es la alteridad. Convirtiéndose esta en un requisito indispensable para que la educación en derechos humanos se materialice en los entornos escolares. La alteridad disminuye la brecha entre la educación con un enfoque a los derechos humanos y la tradicional, toda vez que cuando los seres humanos reconocen la necesidad e importancia de la interacción con el “otro” transforman sus realidades, la forma de pensar, de aprender, actuar y de sentir, permitiendo que la similitud y la diferencia haga parte del “nosotros”.

Todo lo anterior nos permite resaltar la necesidad que la alteridad siga su camino y que las investigaciones no solo se ubiquen en dar respuesta a cuestionamientos como: ¿Qué es la alteridad en la escuela?, ¿Por qué es necesario que en las aulas se trabaje con los estudiantes la alteridad?, ¿es necesario plantear solamente propuestas pedagógicas con un enfoque a la alteridad cuando llega un estudiante con alguna discapacidad?, entre otros posibles cuestionamientos, ya que los contextos escolares de hoy exigen llevar a la práctica todo aquello que se ha estudiado.

Este es el momento de llevar más allá lo teórico, donde las prácticas pedagógicas aporten en la constitución de la educación en derechos humanos y además rompan las dificultades de interacción y victimización presentes en los contextos escolares. Por ello es necesario dotar a los docentes de herramientas lúdicas y metodológicas que amplíen el camino de la interacción con el

otro y generen contextos ideales que permitan el trabajo de otras dinámicas basadas en una educación en derechos humanos.

7. Antecedentes del problema

7.1. Referentes jurídicos de la Educación en Derechos Humanos

Para los propósitos de esta investigación, en este capítulo se analizarán las bases jurídicas que se consideran como el sustento y fundamento de la Educación en Derechos Humanos (EDH). Para este fin, surge la necesidad de remitirse al mismo momento en el cual la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 realiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que establece la educación como propósito para el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y la defensa de las libertades fundamentales a medida que se favorece la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos en tanto promueve el desarrollo y mantenimiento de la paz.

Adicional a lo anterior, también sería pertinente tener en cuenta las valoraciones de la UNESCO (1974), organización que definió a la educación como un:

Proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos (p. 154).

Posteriormente, surge la Declaración Mundial sobre educación para todos de la Organización de los Estados Americanos (1990), documento que abandera “*una educación inclusiva en la cual todos sin excepción tienen derecho a aprender en sistemas educativos que*

cuenten con estrategias pedagógicas y programas educativos que tengan en cuenta la diversidad presente en la escuela, a fin de construir una sociedad integradora”.

Seguido a ello, en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos nace *la Declaración y Programa de Acción de Viena* (1993), que reconoce la educación en derechos humanos como aquella que desarrolla “*las capacidades, actitudes, aptitudes que los ciudadanos debemos desplegar para respetar los derechos humanos*” (p. 86). Por lo cual se estable un plazo de diez (10) años en el cual se desarrollará un Plan de Acción que gira en torno a cinco (5) objetivos: 1) la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias, 2) la creación y fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 3) la preparación de material didáctico, 4) el fortalecimiento de los medios de difusión y 5) la difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Ligado a este propósito, en el año de 1995 la UNESCO desarrolla un Plan de Acción Integrado sobre: la Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, reiterando la importancia del fomento de los derechos y dando como prioridad los derechos de los niños y jóvenes, pues ellos son las próximas generaciones que pueden romper todos los patrones de discriminación presentes en la sociedad.

Con la intención de continuar con el fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos, la UNESCO (2006) formula el *Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos*, en donde se define a este tipo de educación como “el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes” (p. 1).

Una vez constituida jurídicamente la Educación en Derechos Humanos a nivel internacional y regional, se habla de su implementación en Colombia. Para dicho propósito se cuenta con la Constitución de 1991, en donde se consagra el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Además, define la educación como un campo que obligatoriamente incluye las dimensiones éticas, política y social, en pro de las personas y ellos crezcan en: “dignidad, en libertad, en derechos y deberes, pero principalmente, en estimular una conciencia vivificadora de la construcción de la paz como valor supremo de la humanidad” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.126).

Es importante reconocer que el Estado Colombiano ha generado herramientas que aportan a la construcción de la Educación en Derechos Humanos. Una de esas herramientas es la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH). Estos documentos elevan este tipo de educación, “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 32). Estos lineamientos han hecho su aporte en la consolidación de una cultura de respeto, igualdad y equidad, valores necesarios en una sociedad para el fortalecimiento de la paz y la democracia.

7.2. Antecedentes de la conceptualización jurídica de los niños y niñas

En este punto es importante hablar de los derechos de los niños y niñas. Desde los años veinte se cuenta con la Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño, en donde se reconoció el derecho de contar con los medios requeridos para un desarrollo sano y la atención a sus necesidades. Luego surgió el deseo de ampliar el marco de protección de la niñez en todos los contextos, es por esta razón que en 1946 la Asamblea General de las Naciones Unidas crea la UNICEF que es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y dos años después aprueba

un artículo para el cuidado y asistencia especial de los niños en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Adicional a ello, y con el propósito de ampliar la protección de los niños y niñas, se aprueba en el año de 1959 la Declaración de los Derechos del Niño, generando una cobertura más amplia de sus derechos y del apoyo que ello implica para su amparo.

En las décadas de 1960 y 1970 se crearon el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Conferencia Internacional de los Derechos Humanos y la Organización Internacional del Trabajo, todas ellas aportaron elementos determinantes en la evolución de los derechos de los niños, en cuanto a seguridad, protección y defensa.

Ahora bien, ya para la década de 1980 la Asamblea General de Las Naciones Unidas reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales y garantiza las normas mínimas para la protección de la niñez. Además, en el año 2000 aprueba los protocolos facultativos de la convención sobre los derechos del niño celebrada en años anteriores.

Desde el presente milenio, han surgido varios programas que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida de la niñez, ejemplo de ello es el programa mundial apropiado para los niños, el manual para cuantificar los indicadores de la justicia de menores y demás protocolos que establecen los requerimientos para realizar seguimiento e investigación con el fin de salvaguardar los derechos de los menores.

Luego de realizar este sucinto recorrido, sobre la historia de los derechos del niño a nivel internacional, le compete a esta investigación realizar la misma mirada desde el ámbito nacional,

partiendo desde la Ley 12 de 1991 mediante la cual se ratifica la convención de los niños de 1989.

Colombia desde hace mucho tiempo ha evolucionado a favor de la protección de los niños y niñas, más aún cuando el año 2006 se crea el Código de Infancia y adolescencia (Ley 1098), el cual ampara la educación como un derecho de los menores y obliga al estado a garantizar este derecho de forma gratuita. Adicionalmente, es pertinente mencionar que en sus artículos 31 y 36 fomenta la participación de los niños y niñas para el ejercicio de sus derechos y libertades, sin distinción alguna por su condición física o mental, lo cual fomenta su integración a la sociedad.

Siguiendo con este recorrido, se debe tener en cuenta también el Decreto 366 de 2009, el cual reglamenta la atención educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, iniciativa con la cual se eliminan todas las barreras que puedan impedir el ejercicio de sus derechos. A decir verdad, hoy en día los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia son prevalentes frente a la concurrencia de otros derechos, ya que prima su dignidad, su desarrollo y la vida.

7.3. Estado de la cuestión

El siguiente apartado tiene como intención evidenciar los avances investigativos que aportan elementos substanciales a la problemática que da lugar a este trabajo de tesis, lo cual se realiza desde tres categorías definidas, la primera de ellas es la Educación en Derechos Humanos, posteriormente la alteridad, y por último niños y niñas en los primeros años escolares.

El primer antecedente que fundamenta la Educación en Derechos Humanos es la tesis doctoral de López de Cordero (2011): *Educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Allí la autora resalta que vivir los derechos

humanos es más que reflexionar desde la teoría, pues su defensa y protección se constituye mediante la vida en el centro escolar. Así pues, resalta que:

[...] lo que debe pretenderse es que los alumnos no solo enjuicien las normas de la sociedad, sino que aprendan a ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes desde los principios de la responsabilidad, autonomía, y respeto hacia los demás (p. 148).

Esta cuestión lleva a pensar que la Educación en Derechos Humanos es mucho más que conceptos jurídicos, ya que evidencia la necesidad en que los escenarios escolares abran caminos en donde se inicien procesos de transformación en la forma en que se perciben los derechos y como se les brinda valor en la vida diaria.

Otro valioso elemento en esta categoría es el trabajo titulado *Educación En Derechos Humanos: El Discurso De Los Profesores En Colombia* de Salcedo (2017), quien concluye que:

Existe una enorme fuerza transformadora con la Educación en Derechos Humanos (EDH) sobre la cultura patriarcal y antidemocrática, desde la cual se concibe nuevos escenarios escolares, un espíritu liberador y democratizador que potencialmente permite la materialización en la vida cotidiana de una cultura de paz basada en el respeto y la práctica de los Derechos Humanos (p. 111).

Estos comentarios nos permiten ver el poder de la Educación en Derechos Humanos en la época actual, ya que desde las aulas se invita a la transformación de pensamientos, actuaciones y formas de relacionarse, permitiendo de que todo sujeto sea considerado como un igual, merecedor de respeto. Esta cuestión pretende fortalecer una cultura de paz, en la medida en que se recreen relaciones dignificantes. Esta es una tarea de estudiante y docentes, por lo que es necesario que todo ser humano adquiera competencias comunicativas que propicien la existencia de relaciones basadas en el respeto.

Un siguiente referente es el documento de Pacach (2012), el cual lleva por nombre *Función educativa del procurador de los derechos humanos*, en donde se señala:

Son los servidores públicos, quienes deben entender que la educación en derechos humanos es una herramienta que permite velar por la libertad, que les permite decirles tanto a la mujer como al hombre, a través de procesos de transferencia educativa, que tiene derechos y que esos derechos, respetados y desarrollados son parte del desarrollo humano, significando bienestar y dignidad de la persona humana que es el fin último de los derechos humanos, en Guatemala y en todo el mundo (p. 32).

Este autor, aunque hace énfasis en las funciones del Procurador con relación a la Educación en Derechos Humanos, deja entrever la exigencia que tiene todo individuo que trabaja en función de la sociedad frente al poder transformador de la Educación en Derechos Humanos, ya que son los servidores públicos los responsables de empoderar a la sociedad en sus derechos y libertades.

Por otra parte, en el trabajo de investigación de López (2014), *Educación en derechos humanos y ética de la alteridad. Discusión y propuesta*, el autor concluye que:

El avance innegable que ha tenido la Educación en Derechos Humanos (EDH) permite hablar del interés por difundir y dar a conocer las leyes y las situaciones dedicadas a la promoción y difusión de la defensa de los derechos humanos de manera teórica y sobre la interpretación y explicación de los procesos históricos y los movimientos sociales que propiciaron el nacimiento de la educación en derechos humanos (p. 92).

Lo anterior recoge la intención de que la escuela se convierta en el escenario idóneo que potencializa el reconocimiento de los derechos humanos, generando sujetos conscientes de sus derechos, que impactan y transforman su vida y la de los demás, partiendo de una relación de

igualdad entre maestro y alumno, generando espacios de diálogo y concertación que favorecen la comunicación en el colegio.

Este autor también reconoce que se ha avanzado, mediante la Educación en Derechos Humanos, en el reconocimiento de la normatividad que consagran los derechos humanos y en el uso de las herramientas disponibles para su defensa. Sin embargo, plantea que aún se evidencian faltas para que la Educación en Derechos Humanos llegue a su plenitud, por lo cual se requiere profundizar el trabajo referente a procesos pedagógicos que lleven a formar sujetos apropiados de sus derechos.

De otro lado, en la tesis de maestría de Rodríguez (2015) *Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia*, el autor menciona que en el marco de la firma del acuerdo con la insurgencia de las FARC-EP, el gobierno nacional se pregunta por el papel de la Educación en Derechos Humanos y su relevancia en el contexto en mención. Sobre el tema recalca que:

En las últimas décadas se han puesto de presente un sin número de programas, proyectos de ley, capacitaciones que buscan la promoción de los derechos humanos en el país.

Debido a que el gobierno colombiano ve a la educación como una herramienta fundamental para lograr en los jóvenes ciudadanos una serie de valores y actitudes que permitan el respeto y garantía de los derechos humanos (p. 110).

A decir verdad, en Colombia se puede hablar desde diferentes ángulos sobre la Educación en Derechos Humanos, ya que desde las instituciones públicas y privadas se ha trabajado arduamente para que todos los habitantes hablen un idioma basado en derechos. Pese a los esfuerzos, aún no se evidencian los resultados deseados de tan alta expectativa. O al menos así lo

menciona Cárdenas (2015) en su texto *Una propuesta de fundamentación en la Educación de los Derechos Humanos desde la Antropología Zubiriana*, quien concluye en su investigación que:

La fundamentación de los derechos humanos está inmersa en una problemática marcada por factores como carencia de conceptualización, que lleva a la confusión y por ende a una dificultad de fundamentarlos universalmente, presentándose un relativismo de acuerdo al medio social y cultural del momento, siendo ambiguo el objeto de estudio de los derechos humanos que no es otro que la persona en su dignidad misma; de igual manera se ha reducido la educación en derechos humanos a una transmisión de normas, leyes y convenios y no en la formación del ser humano desde el reconocimiento de sí como persona en su dignidad que es inherente por el simple hecho de existir (p. 96).

Esta situación ha perdurado, pues se ha trabajado con la convicción de que la Educación en Derechos Humanos logra transformar la idea en la cual se concibe a los derechos humanos como normatividad, generando que la sociedad cambie su pensamiento y pueda concebirlos con su valor real. Lamentablemente hoy en día aún no son notorios los resultados deseados, lo que nos impulsa a seguir trabajando para que esta situación evolucione al cumplimiento de los objetivos propuestos.

A lo largo del tiempo se han sumado diferentes pensadores y escritores que tienen el anhelo de ver como los derechos humanos se materializan en los diversos contextos sociales. Por lo cual han empezado a proporcionar elementos que aportan a dicho objetivo. Villate (2017) en su artículo *Educación en Derechos Humanos, Teoría, Crítica y Políticas Públicas, Elementos Para Una Reflexión*, señala la importancia de la escuela como escenario que permite la reflexión, la crítica, el debate y el análisis para garantizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje la formación de sujetos capaces de empoderar un discurso pensado en derechos. Sin embargo, el

autor concluye en este artículo que en Colombia no existe una política pública encaminada a desarrollar ampliamente la Educación en Derechos Humanos dentro del currículo y en los planes de área.

En efecto, se reconoce la necesidad de educar en derechos humanos, pero no se brindan espacios ni mecanismos para que esta educación sea considerada fundamental. Como lo menciona Villate (2017), existe un gran número de planes de estudio, proyectos educativos institucionales y lineamientos curriculares que resaltan la importancia de la Educación en Derechos Humanos, pero lamentablemente en la realidad del aula por múltiples factores, no se vive una educación enmarcada en derechos que genere la transformación de pensamientos y realidades. Es por esta razón que se quiere evaluar los logros obtenidos hasta ahora y con esa información se realicen las adecuaciones que conlleven a la materialización de la Educación en Derechos Humanos.

En este punto surge la ampliación del estado de la cuestión a la segunda línea de investigación, la alteridad iniciando desde los hallazgos investigativos con una mirada sucinta de sus orígenes.

López, G. (2011) en su escrito *Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global*, hace un estudio de los orígenes de la alteridad exaltando la época de colonización en América Latina, toda vez que fue escaso el concepto de alteridad en este lapso de tiempo. Este momento histórico se caracterizó por el poco intercambio cultural, impidiendo así el reconocimiento del otro y sus diferencias. Limitándose a un encuentro de superioridad, de uno sobre el otro por posición cultural, política y económica.

Esta situación generó la necesidad de lograr en nuevas generaciones “la idea de ver al otro, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios

del otro, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el otro” (Córdoba y Vélez, 2016, p. 1011).

Es por esta razón que se inició el proceso de conceptualización de la alteridad desde una mirada filosófica hasta llegar hoy a ser concebida desde todos los ángulos como el desarrollo del ser humano. En su tesis Córdoba y Vélez (2016) comentan que:

La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel “los autores comparten el concepto de Eduardo Sousa Quien señala que la alteridad viene del latín alter:” El “otro”, siendo definido por como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible, que este se aplica al descubrimiento que el yo hace del otro, lo que hace surgir, no solamente una amplia gama de imágenes del otro, sino también visiones múltiples del yo (p. 1003).

Por lo tanto, germina la necesidad de evolucionar del concepto de alteridad a la aplicación de este principio en todos los espacios de interacción, y si lo pensamos desde el ámbito escolar, qué se lograría si se trabajara con el propósito de construir una educación enmarcada en ella. Al respecto, también se tienen en cuenta el trabajo de Escobar (2014) *Alteridad. El Otro, el Discurso y el Aula* quien señala que es un gran reto hablar de alteridad toda vez que esta:

Implica poner frente a frente dos concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas, y el diálogo permitiría enriquecer a ambas partes; por el contrario, si no hay alteridad, el pueblo más fuerte tratará de dominar al otro desde su punto de vista (p. 116).

Siendo esta situación un reto que requiere la voluntad de las partes para realizar un trabajo con dicho enfoque. Así las cosas, la escuela surge como el escenario idóneo para permitir el desarrollo de estrategias pedagógicas que abran espacios donde se pueda percibir al otro y reconocerlo más allá del punto de vista tradicional de oposición, es decir, bueno – malo, normal-anormal, superior-inferior, siendo este un limitante para lograr la alteridad en las aulas de clase.

Por otro lado, Guerra y Vásquez (2017) en su trabajo de investigación *De la teoría a la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: una propuesta para maestros y maestras de las instituciones educativas distritales Castilla y General Santander de la ciudad de Bogotá* resaltan de Dussel que:

Aprender que el encuentro con los otros, con el rostro del otro no es meramente una cosa, sino que parte de la interacción permanente con el otro, conociéndolo desde su ser, su pensar, su actuar y desde su proyecto de vida; el poder estar “frente a un libre cara a cara” en donde se establece un diálogo cotidiano conlleva a adentrarse en el mundo de la alteridad; es decir al reconocimiento del otro como otro (Dussel, citado por Guerra y Vásquez, p. 63).

De acuerdo con lo anterior, las autoras, desde un enfoque cualitativo, logran resaltar en su investigación la indiscutible necesidad que en las escuelas, los sujetos inicien procesos de reconocimiento de sí mismo y del otro a través de la activación de los sentidos, los sentimientos y las emociones que generan cuando se interactúa, comparte, dialoga y se comunica con el otro. A fin de evidenciarla presencia de la alteridad sin limitaciones en los diferentes contextos de la vida diaria.

En el mismo sentido González (2019) en su investigación *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador–educando)*,

fortalece lo dicho ya que entiende la alteridad desde el reconocimiento del otro por la necesidad de la interrelación y el diálogo, factor que es indispensable en el ser humano, pues “la idea de percibir a un otro, nace desde el proceso de interacción y comunicación, donde se reconoce a un individuo externo como elemento para establecer una relación entre el "yo" y la identidad que este mismo exige” (p. 29). Esto permite concluir que para que exista el reconocimiento del “otro” debe presentarse una interacción con el otro y que esta sea aceptada mutuamente.

Ahora bien, indiscutiblemente cuando se habla de alteridad, se trae consigo el concepto de otredad, la cual autores lo relacionan como todo lo que tiene conexión con “el otro”, es decir todo lo ajeno al “yo”. Los pensadores cuando se refieren a este concepto lo describen desde la necesidad de la existencia de lo ajeno para el sujeto, algunos lo hacen de forma categórica y otros de forma más romántica como lo menciona Aguilar (2015) al describir el poema de Octavio Paz, quien señala que:

De esta manera, cuando estemos hablando de la otredad, del otro lado de la realidad, de la otra voz o de la otra orilla, estamos refiriéndonos tanto a la poesía como al poema: la primera como esa fuente de inspiración y el segundo como el lugar de encuentro y comunión entre esa otra voz (ser, espíritu, palabra y lenguaje) y el poeta (el ser humano en cuanto escucha y sigue esa otra voz). En otras palabras, entre el yo y la poesía (entre el hombre y el lenguaje, entre el ente y el ser) se encuentra el poema (p. 38).

Por su parte Sörstad (2020) hace el mismo ejercicio de apropiación de la noción de otredad expuesto por Paz, donde extrae el concepto a partir del problema de requerir la existencia del otro, describiéndolo de la siguiente forma:

De acuerdo con Paz, el problema del otro se traduce en hacer abstracción de la existencia. Y sin abstracción o, lo que viene a ser lo mismo, sin trascendencia, no será

posible el surgimiento del yo, de modo que estamos ante una dialéctica que aparenta abordar el problema del otro, pero que, en el fondo, busca dilucidar la esencia del yo (p. 316).

En la línea de lo mencionado por los autores se puede decir que al entender que hay un otro, que habita en el espacio del cual también ocupó, que comunica sus sentimientos y pensamientos que son percibidos por los sentidos, que tiene un comportamiento a fin o no al propio, lleva a pensar que no existe alternativa de una vida sin la presencia del otro. Un “otro” que nos acoge, acompaña, entrega, aporta e impulsa y demás actos de integración. Como lo menciona Aguilar Viquez (2015) “la otredad también es una suerte de comunión con los otros, mejor dicho, es fraternidad” (p. 57).

Cuando se habla de la escuela irrefutablemente cobra valor la otredad, dado que en espacios educativos se genera infinidad de tipos de relación que alimenta la interacción con el “otro” que enriquece el “yo”, uno de los más reconocidos es la correlación que se presenta entre el educando y el educador. Siendo esto un vínculo donde convergen el respeto, la autoridad, la educación, la enseñanza y demás que llevan al constante aprendizaje, desarrollo, evaluación y construcción como sujeto. Por lo cual al hablar de la otredad en las instituciones educativas es como lo menciona Buber (1997b, citado por Vargas 2016):

El educando es la otredad con quien el educador establece relaciones simétricas o asimétricas; en el primer caso lo reconoce como ser humano con todas sus capacidades y busca el encuentro con él en la esfera de lo interhumano: el dialogismo ocurre en la esfera de lo interhumano, la del “uno frente al otro”, en el lenguaje, y se funda en la palabra básica yo-tú; “la palabra básica yo-tú promueve el mundo de la relación”, pero esta relación se basa en la reciprocidad, igualdad del yo con el tú, donde se da el

reconocimiento de sí mismo en el otro: “si la reciprocidad resulta, entonces florece lo interhumano en el auténtico diálogo” (p. 212).

Visto en términos de la presente investigación el concepto de alteridad con un enfoque escolar, nos abre la mirada hacia el abordaje de ella desde el marco del reconocer al “otro” como cimiento de la construcción del ser, exaltando la necesidad que la alteridad se constituya en un elemento indispensable en la educación y más cuando esta se desarrolla en el marco de los derechos humanos.

Ahora bien, en este punto surge la ampliación del estado de la cuestión a la tercera línea de investigación, los niños y niñas. Esta se iniciará desde el enfoque del quehacer pedagógico, con las teorías de Piaget, Vigotsky y Bruner que hacen referencia sobre el cómo se logra el aprendizaje en la infancia.

El primero de ellos (Piaget) basa su teoría de la ampliación de las estructuras cognitivas de acuerdo con el desarrollo biológico con el que se cuenta desde su nacimiento hasta obtener la mayoría de edad, empezando desde un acto de reflejo hasta pasar a estructuras bien organizadas, en tres pasos: la asimilación (conocer algo nuevo), la acomodación (eso nuevo se agrega a estructuras que se poseían) y el equilibrio (resultado de los dos anteriores).

Por el contrario Vigotsky, de acuerdo con Pastor (2020), sostuvo que el desarrollo biológico del ser humano no determina el aprendizaje, ya que este se encuentra sujeto a un contexto social, a la interacción que el niño y la niña desarrollan. En otras palabras, depende de las zonas de aprendizaje, las cuales se dividen en tres; la zona de desarrollo real (conocimientos que las personas llevan consigo), la zona de desarrollo próximo (desarrollo con la ayuda de otro) y la zona de desarrollo potencial (lo que la persona puede llegar a ser).

Distinto es para Bruner, quien señala que el aprendizaje en la infancia se basa en la categorización en la medida en que interactúa con la realidad y organiza la información. Con la unión de ello se crea o modifica al aprendizaje. Ramírez (2007) señala que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción, donde se genera un tejido entre lo nuevo y lo existente. Para Prioretti (s.f) existe tres modos para representar modelos metales y de sus realidades, inactivo (reacción inmediata), icónico (representación fuera de la mente, un dibujo) y simbólico (representación con un símbolo).

Estas teorías nos permiten entender que el desarrollo cognoscitivo se puede interpretar de distintas formas, pero siempre bajo el precepto de evolución, ya sea por un proceso biológico o por la interacción con el entorno y otros sujetos.

Continuando con los hallazgos investigativos para entender quiénes son los niños y niñas desde una mirada teórica, en el marco de las características del grupo con el cual se desarrolla la investigación, se retoma la teoría de Piaget, quien resalta en sus cuatro etapas de desarrollo, la etapa de operaciones concretas, es decir niños con edades entre 7 y 11 años. En esta etapa se generan habilidades de reflexión que permiten ponerse en la situación de otra persona, actuando a favor de ella en circunstancias de dificultad, como lo dice el autor “desarrollo del pensamiento organizado y racional” (Vergara, 2017). Lo que permite entender que los estudiantes que hacen parte de la ejecución de la propuesta pedagógica, son niños y niñas que, aunque de acuerdo a la edad tienen rezagos de egocentrismo han pasado a la adquisición de habilidades que logran pensamientos reflexivos y propositivos.

En este orden de ideas, encontramos las ideas de Correa (2017), quien en su investigación *Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas. Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia*, concluye que los niños y niñas poseen tendencias

egoístas, y poco incluyentes que adoptan en las actividades que impliquen relacionarse. La autora menciona que estas características surgen a partir de dos posibles tendencias: la primera, de acuerdo con una configuración propia de la edad, donde se presentan traumatismos para relacionarse. La segunda, como producto de un aprendizaje que nace por las pautas de crianza que generan la discriminación y el rechazo hacia las personas con condiciones distintas a las propias, en sus palabras menciona:

En la primera infancia es importante el desarrollo de la capacidad empática de los niños y niñas, entendiendo por esta la capacidad de ocupar el lugar del otro, de entender sus sentimientos y actuar en correspondencia con ello. El fortalecimiento de la empatía cobra relevancia en la medida que establece bases para el amor, la cooperación, la ayuda y de esta manera se previenen o median de manera positiva en la tramitación de los conflictos y/o prevención de las violencias (Correa, 2017, p. 45).

Es por esta razón que surge el interés de generar estrategias escolares que contrasten las tendencias propias de su edad o crianza, que aunque no pueden ser erradicadas, si se convierten en sustento para la constitución de su personalidad y en las formas de pensar que los llevan a un pensamiento crítico y reflexivo.

8. Capítulo I. Consideraciones sobre la relación Educación en Derechos Humanos y la alteridad dentro del enfoque de la pedagogía crítica

En este apartado se presentan los debates, tensiones y planteamientos entre la Educación en Derechos Humanos, como aquella que permite el libre desarrollo y la real transformación de la escuela, con la alteridad entendida como el develar el mundo, los pensamientos, interés y

sentimientos del “otro” y del empoderamiento de un discurso que lleve a la reflexión, análisis y crítica social y su relación de estos en términos pedagógicos.

8.1. Educar en derechos humanos, una tarea diaria

En este punto de la investigación surge la necesidad de hablar de educación, pero no la que se entiende como transmisión de saberes por parte del maestro al estudiante. Sino aquella educación que tiene como propósito final el desarrollo de la personalidad de todos los participantes dentro del marco de los derechos. Es decir, aquella que tiene como propósito a que nuevas generaciones se respeten, tengan un alto nivel de apropiación, protección y difusión de los derechos humanos (Magendzo, 2000).

La educación centrada en DDHH, es algo más que una asignatura. Es el medio por el cual se generan cambios significativos en la sociedad, ya que si se impacta al sujeto se impacta el contexto en el que vive, toda vez que se educa en el respeto al otro, a sus ideas y sentimientos. Además, potencializa el ejercicio individual de exteriorizar los pensamientos e interiorizar otras formas de comprender el mundo que le rodea, sin imponer las propias, porque la principal herramienta es el uso de la palabra y no de la fuerza, porque ya no se desea someter unos a otros sino persuadir y concertar (Magendzo, 2001).

Hablar de Educación en Derechos Humanos no solo se limita a las aulas de clase, sino que trasciende más allá de sus límites permeando todos los espacios escolares. Lo que nos lleva a comprender que educar es una tarea de todos y no de unos cuantos, porque aunque los maestros lideran el diseño e implementación de estrategias que fortalecen dicha educación, es necesario que todos los agentes de la comunidad educativa, se dirijan al otro con respeto, tolerancia y reconociendo las diferencias y compartiendo las semejanzas, como el ejercicio del derecho.

En la medida que los sujetos adquieren herramientas de diálogo, conciliación y negociación, se evidencia como fruto de relaciones más sanas que conlleven a la constitución de una mejor convivencia en todos los espacios en los que se interactúa. Es por esta razón que la educación se posiciona como el mejor instrumento para prevenir las violaciones a los derechos humanos (Rodino, 1999). Puesto que, en la forma en que se le proporciona herramientas a cada uno de los sujetos para que participen de forma democrática y en derecho, no en acciones de hecho y de fuerza, se disminuye el número de trasgresiones a los derechos humanos, ya que muchas de ellas son producto del desconocimiento, desinterés, temor o frustración entre muchas otras causas. Esto conlleva a que se normalice el no amparo de sus derechos y no se obtengan cambios significativos frente a las situaciones precarias que vive la sociedad donde se ve afectado el mínimo vital. Por tal razón, se debe dotar a todas las personas de herramientas de argumentación en discursos asertivos, articulados y convincentes que lleven a los sujetos a la obtención de la capacidad tanto de defender como de exigir que se cumplan sus derechos (Magendzo, 2001).

Los espacios con un alto número de violaciones a los derechos se convierten en escenarios hostiles, de lo que no es ajeno los espacios escolares. Generando así la necesidad de intervención desde todos sus enfoques, que logre la transformación del ambiente en el que se educa y se impulse una convivencia de forma distinta a la tradicional, que no ha obtenido los resultados que requieren las nuevas generaciones.

Es un deseo lograr una convivencia pacífica y democrática, enmarcada por el respeto a la vida y las libertades individuales, con el reconocimiento a la igualdad, a la justicia y solidaridad de cada uno de los participantes (Rodino, 1999). No obstante, para lograr tan anhelado tipo de relaciones, es indispensable dotar a los estudiantes, docentes, directivos y en general a toda la

comunidad educativa de herramientas que proporciona el derecho, en el entendido más allá de lo jurídico, por medio de la utilización de escenarios que permiten la concertación, el diálogo y la reflexión de un sin número de temas y problemáticas. Porque al ejecutar metodologías que lleven a procesos dialógicos, se convierten en el medio ideal de aprendizaje y de empoderamiento de los derechos (Magendzo y Toledo, 2015). Por lo cual, debe ser un ejercicio cotidiano donde no solo se rompa las barreras de comunicación que han germinado producto de relaciones verticales y han llevado a la presencia del autoritarismo, la desigualdad, la negación y todo tipo de discriminación, sino que además se logre la capacidad de producir pensamientos autónomos, estructurados reflexivamente y con disposición a la crítica a partir de la reflexión, análisis y comparación, donde no existe un único punto de vista sino que se presenta un enriquecimiento mutuo donde se aceptan y respetan las opiniones divergentes(Magendzo, 2001).

Dentro de este contexto, es necesario que los docentes y directivos reflexionen sobre cómo interpretan la Educación en Derechos Humanos, ya que no se puede concebir simplemente como un instrumento de reclamación ante la violación de los derechos sino como una educación transformadora de pensamientos e ideas. Es por ello que surge el desafío de la transformación, de las dinámicas existentes en la escuela, puesto que se requiere favorecer las habilidades de socialización e interacción a partir del fortalecimiento de las relaciones horizontales entre los que participan, especialmente entre los docentes y estudiantes que requieren una relación “basada en la confianza y en el reconocimiento del otro como un legítimo otro” (Magendzo, s.f.). Todo esto propician cambios significativos que llevan a un trato de igualdad y equidad entre todos, rompiendo las cadenas del temor, rezago, tristeza e invisibilización presentes por décadas, debido al poco trabajo destinado a robustecer habilidades sociales y la capacidad para convivir en armonía, que ha afectado la convivencia en los centros escolares desde todos sus enfoques.

Por otra parte, la educación centrada en los derechos humanos es algo más que una asignatura, pues ella trasciende a la esfera de las relaciones, es necesario introducir nuevos conceptos, elementos, metodologías y estrategias que introduzcan dinámicas en la escuela que procuren por el respeto, promoción y defensa de los derechos de forma conjunta, que parte de una decisión individual para llegar a una vinculación grupal, porque indiscutiblemente la Educación en Derechos Humanos requiere el trabajo con otros, donde se confronten las ideas, se expongan las experiencias y vivencias, y no se caiga en solo la repetición del mensaje (Magendzo, 2000).

Para lograr este avance se debe entender que la tarea es de todos, como se ha dicho, donde no se trabaja de forma aislada sino por el contrario es la unión y el trabajo en conjunto lo que permite dar por terminado los actos que llevan a la presencia de la discriminación, la inequidad, injusticia, que desconoce los diferentes matices inherentes a la actual sociedad, política y cultura (Magendzo, 2015).

Aunque no es nuevo visibilizar la necesidad de educar y formar agentes promotores, defensores y conocedores de los derechos, que ejerzan, respeten y defiendan tanto sus propios derechos como los demás (Rodino, 2015), si toma validez cuando aún no se abren los suficientes escenarios que permitan la formación de sujetos activos dentro de la sociedad, capaces de opinar, de interesarse por el otro y por recibir más conocimientos que enriquezca su participación, autonomía, libertad y responsabilidad, que le proporciona la habilidad de rechazar cada una de las circunstancias que menguan el desarrollo de sus derechos (Magendzo, 2001). Además, cuando se piensa que es un trabajo de un área específica, donde el trabajo frente a ello les corresponde a los docentes de sociales, como si se limitara a un temario de plan de estudios.

En una escuela donde se impulse los derechos humanos, se perfilan ciudadanos más reflexivos y analíticos con formación en valores y democracia, ya que un contexto demarcado por el respeto y “una práctica docente conducente al empoderamiento” (Magendzo, 2001), impulsa todo tipo de cambios, transformando las formas de relacionarse, comunicar y convivir. Por lo cual exige que todos los sujetos que participan en la sociedad permitan que se formen en derechos humanos, puesto que no se trata de una tarea para los estudiantes, como si fueran los únicos que requirieran una educación respetuosa de los derechos, sino por el contrario exhorta a todos para lograr una participación colectiva, que impacte grandes realidades producto de la sumatorias de sin número de participantes.

Estos retos requieren la atención inmediata, en la forma en que se ve y se interactúa con el otro, requiriendo que se establezca una relación basada en el reconocimiento de las personas como sujeto de derecho, aunque es una tarea para desarrollar en todo tipo de contextos, la escuela por su naturaleza debe ser quien impulse el respeto, la tolerancia y el reconocimiento del otro.

Para dar un ejemplo de los nuevos retos que trae consigo educar en derechos humanos, se hace mención de la ruptura presente hoy en el sistema de educación, donde ya no se hace algún tipo de distinción entre las aulas, como anteriormente se hacía al existir la clasificación de aulas regulares y otras “especiales” por estar conformadas por niños con algún tipo de discapacidad. Ahora se abre camino a procesos de inclusión, al conformar los grupos escolares por edad sin otro tipo de selección, aun si el estudiante tiene algún tipo de discapacidad o limitación. Este tipo de cambios permite la presencia de dinámicas que rompen todo esquema tradicional de homogeneidad y aleja el desconociendo de la singularidad como característica de los seres humanos.

En eso consiste la Educación en Derechos Humanos, al ser “una propuesta curricular y extracurricular –de contenidos y de relaciones interpersonales– que busca construir convivencia social inclusiva, equitativa y solidaria en la vida diaria de la escuela” (Rodino, 2015, p. 218). No obstante, esta ruptura, aunque es positiva en términos de DDHH, genera la necesidad de que el sistema educativo trabaje en el reconocimiento de las diferencias de todos los agentes intervinientes en la educación, que se entienda que la comunidad educativa está compuesta por sujetos con un sin número de singularidades, que requieren el reconocimiento de sus derechos, por lo cual el trabajo debe ser mancomunado y respetuoso de las particularidades y de sus relaciones.

Si se entiende a la educación como “un derecho llave, un multiplicador que cuando se garantiza, aumenta el disfrute de todos los demás derechos, mientras que cuando se niega impide el disfrute de los otros derechos” (Rodino, 2015, p. 206), se logrará comprender la importancia de la Educación en Derechos Humanos, al ser ella la que potencializa el desarrollo de capacidades y habilidades que desencadenan relaciones sociales basadas en el respeto a los derechos y la construcción de ámbitos escolares más humanizados que desenlazan cambios sociales que favorecen a todos los que allí participan.

8.2 La alteridad como dispositivo en la Educación en Derechos Humanos

En la época actual más que nunca se debe examinar la importancia de encontrar en el Otro la cualidad de enriquecer el yo, que permita romper todos los patrones de crianza que han llevado a una vida egocéntrica, donde la mismidad no se deja permear por el Otro. Es importante que los adultos le enseñen a los niños y niñas a luchar por el cumplimiento de sus metas y la satisfacción de sus deseos, sin embargo, en el cumplimiento de dicha meta se ignora la

mediación, el apoyo, aporte o impulso de otros, porque se ha carecido de elementos de formación que permitan visibilizar al otro como indispensables para la existencia.

La sociedad requiere que en todos los contextos se logre el mutuo reconocimiento, que se vea al otro como persona, con lo que ello significa social, psicológica y jurídicamente, rompiendo con la visualización de otro como objeto o medio que no suma ni resta en el yo. Se ha convertido en natural que las otras personas sean un paisaje en el cual se interactúa de acuerdo a su utilidad, desconociendo a todo nivel que los seres humanos, en medio de toda la diversidad que los caracteriza, son el complemento del otro, que de alguna forma, positiva o negativa, influye y tiene injerencia en el vivir. Como lo dice Lévinas (2002) “Un mundo cuerdo es un mundo en el que hay Otro gracias al cual el mundo de mi gozo llega a ser tema con una significación” (p. 222). Es necesario entender que hay diferentes realidades que se ven afectadas unas por otras, hasta que no se entienda dicho principio se hace complejo que la alteridad sea parte de la cotidianidad, por lo cual desde diferentes ámbitos se requiere que los líderes, maestros, orientadores y el personal capacitado, aporten sus conocimientos y herramientas que generen el desenlace de escenarios más humanizados donde las personas dialoguen, piensen y reflexionen a partir de lo que el otro le transmite.

En el marco de la alteridad como el “nombre que guardamos para todo lo Otro” (Hernández, D. 2011. p. 16), no se trata de anular los procesos mentales que las personas logran y de desconocer la subjetividad, entendida desde la manera de sentir y pensar propias de cada persona, sino por el contrario de enriquecer dichos procesos naturales de cada individuo al alternar la perspectiva propia por la ajena. Porque el compartir con el otro no anula la separación natural que existe entre las personas y no obliga a entender las opiniones y decisiones como universales que desconocen desde todo punto de vista la opción de enriquecer a partir de la

confrontación con el otro (Lèvinas, 2002). Al hablar de alteridad no se trata de desconocer que existe una singularidad, que debe ser entendida como aquella que se refiere a las diversas formas de pensar, actuar y comunicarse, distinta a la homogeneidad, que en muchas ocasiones se entiende como la exigencia de la igualdad, como si todos los sujetos fueran iguales. Como dice Lèvinas (citado por Aguirre & Jaramillo, 2006):

El Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento -glorioso abatimiento-; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y a justificar mi libertad (p. 11).

Por lo tanto, una relación medida por la alteridad debe partir de comprender que todas las personas son diversas, por el hecho de nacer en lugares diferentes, de adquirir costumbres distintas, formas de compartir y de interactuar particulares o por un simple hecho natural, lo cual es determinante en el reconocimiento del otro como otro, siendo ello lo que armoniza las relaciones entre las personas. Por ejemplo, aquellas marcadas con convicciones diferentes, ya sean políticas o religiosas, que por su naturaleza generan reacciones contrarias y que usualmente concluyen en que los argumentos con mayor fuerza dominan a los otros, sin embargo, estos se pueden enriquecer cuando se logra el respeto frente a las diferencias, que concluye en relaciones más tolerantes y conciliadoras.

El diálogo con el otro genera la adquisición de habilidades que permiten lograr acuerdos que conllevan a una mejor convivencia en diferentes contextos. Cuando el ser humano toma como herramienta al lenguaje, entendiéndolo como toda forma de expresión (oral, escrita y gestual), permite que se abra la posibilidad de expresar pensamientos, sentimientos e ideas del mundo que le rodea, es así como el lenguaje toma validez, toda vez que permite el acercamiento

privilegiado entre yo y el otro, que permite poner en común el mundo en el que participa (Lèvinas, 2002). El conocer al otro impulsa a salir de sí para entrar en el otro, esa transposición permite un encuentro real, donde la coexistencia enriquece a cada uno y el relacionarse reclama la apertura del ser, de quién es, cómo piensa, siente, reflexione y opina para intercambiarlo con el otro, propiciando de esta forma la existencia de varios mundos que se mezclan y forman uno.

Uno de los dispositivos determinantes para referirse a la alteridad, es el rostro, que es la primera instancia para develar al otro, se convierte en el primer elemento que permite el encuentro con otra realidad, “el rostro en su expresión, en su mortalidad me señala, me demanda, me reclama” (Lèvinas 2006, p.18). No obstante, su concepto no solo se limita a una característica física, ya que el rostro transmite información, complementa, recoge y permite un acercamiento a un mayor nivel o por el contrario lo limita, es este como ninguna otra parte del cuerpo, el que da la capacidad de interpretar, cuestionar, rechazar o aceptar al otro sin mediar una sola palabra.

El rostro se encuentra interconectado con las emociones, pensamientos y sentimientos. Por tal razón desde allí se logra leer el interior del otro, siendo un proceso natural, aunque en ocasiones puede ser un mensaje real y otro falso, pero siempre comunica.

Además, el rostro también habla de identidad, ya que va más allá de los ojos, la nariz y la boca, el color de piel habla de sus raíces, su textura devela el tiempo vivido, una sonrisa o un ceño revela el fruto de sus emociones y es por esto que toma importancia el rostro dentro del lenguaje, hasta el punto que cuando algo es desconocido, inhumano u oculto se le atribuye la categoría de “sin rostro”.

Por lo cual, cuando se unen el rostro con la escucha se configura el cara a cara que menciona Dussel (1985): “el otro con su palabra me interpela y me invita a interactuar con él como otro yo. Ese "cara a cara", "boca a-boca" es la relación introspectiva de la intimidad, amor

alterativo” (Orozco, 2013, p. 93). Pero para que exista la conexión entre el rostro y la escucha debe mediar la palabra, la cual en términos de alteridad, se debe entender como el instrumento que permite la exteriorización del ser, aunque existen ciertas particularidades que impiden la generalidad, la mayoría de los sujetos encuentran en la utilización de la palabra la herramienta idónea que permite crear relaciones más cercanas, que llevan a conocer la intimidad del Otro y transformar realidades debido a que permite aceptación de la diferencia.

No obstante, el lenguaje no se puede reducir a la palabra, desconociendo los elementos que lo componen, como el vocabulario, la fluidez, la expresión, cuando se trata de una comunicación verbal, y la redacción y lectura cuando es escrita. El lenguaje es tan diverso que se enriquece no solo por la utilización de las palabras, sino por su historia, la sensibilidad y el contexto en el cual se desarrolla. (Hernández, D., 2011). Al relacionarse los seres humanos se presenta la conexión entre mundos opuestos o complementarios que se ven enriquecidos a través del lenguaje. Al ser un sistema estructurado que preserva la historia de quien habla, que anida una carga intelectual y emocional, propicia a que transmita lo que hay en el interior, en su intimidad, puesto que las palabras utilizadas traen consigo un significado que otra persona lee a través del tono de voz, el vocabulario, la postura corporal que lo lleva a una conclusión.

El ser humano sin importar el contexto en el que vive requiere comunicarse, para lo cual exige del Otro el ejercicio de disponer todo de sí para escuchar y comprender lo que el Otro desea expresar, alejando de sí aquello que lo lleva al rechazo o invisibilidad de lo que le anuncian, como lo menciona Dussel en el texto de Orozco (2013) “la mutua escucha, uno entrega y en esencia el otro recibe, pensar, oír, ver, sentir y saborear el mundo desde el punto de vista del alterno” (Orozco, 2013, p. 13). Este proceso permite interpretar, comprender y atender lo que la

persona desea entregar de sí, requiriendo que las dos partes hagan el ejercicio de recibir y de entregar, logrando una comunicación de correspondencia.

Cuando se dialoga se abre la posibilidad de enviar un mensaje, ya que las palabras consigo tienen una carga de significado, generando que la comunicación trascienda a la conformación de relaciones más cercanas. Dussel (1974) dice:

Deberemos no ya privilegiar lo visto, sino lo oído. La dialéctica voz-oído-oír, oír-la-voz es muy distinta de la luz-ojo-visto. No se dijo el que tenga ojos para ver que vea, sino rotundamente el que tenga oído para oír que oiga (p. 25).

El ser humano por naturaleza tiene la habilidad de comunicar y de comprender lo dicho, de entablar una relación con el Otro mediada por la comunicación que lleve a una comprensión mutua, para lo cual el ejercicio de escuchar toma validez, requiriendo que exista la voluntad de las partes, el oír es un acto intrínseco, en el diario vivir las personas no activan sus sentidos, es un acto natural como mecanismos de subsistencia, contrario al hecho de escuchar, que es un proceso intencional de cada uno, donde existe un esfuerzo por descifrar el mensaje dado y dar sentido a la palabra del otro.

A través de la escucha se logra conocer diferentes aspectos que eran ajenos, el contacto permite crear imágenes e ideas sobre el otro que eran desconocidas, para Dussel “la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara a cara con el otro” (Aguirre & Jaramillo, 2006, p. 1003). Al realizar el ejercicio de encontrarse con otra realidad, permite que las opiniones, conceptos, investigaciones y estudios trasciendan más allá de lo que como individuo ha logrado, pero dentro de ese proceso de evolución se requiere que se le dé valor a lo propio, para luego ponerlo de presente al otro y

encontrar las diferencias al igual que las semejanzas y así retomar lo que sirve y desechar lo que no aporta, llevando a la obtención de nuevas conclusiones, hipótesis o teorías. En relaciones tan cotidianas como la del abuelo con su nieto se desarrolla este tipo de encuentros, ya que las nuevas generaciones al dialogar con las pasadas generan enriquecimiento mutuo. Otro ejemplo son los encuentros interculturales que no solo se sitúan en conocer la esencia y raíces propias, sino que además permite que el sujeto aprenda de las otras culturas y entienda que la propia no es universal.

Una vez entendido el propósito de la Educación en Derechos Humanos y la alteridad, surge la necesidad de mencionar su relación, por lo cual se debe partir del entendido que no existe educación desconociendo al Otro e ignorando la importancia de ese otro, porque el educar indiscutiblemente requiere del interactuar, compartir y comunicar, tres ejercicios que sin duda exige la existencia de un segundo personaje. Por lo cual se debe entender a la alteridad como una herramienta elemental en la construcción de la Educación en Derechos Humanos, porque un ambiente educativo infectado por relaciones insanas, hostiles, autoritarias entre muchos tipos de relaciones que desconocen al otro como un sujeto de derechos, no es un escenario idóneo para desarrollar una educación enfocada en la construcción de relaciones enriquecidas por los derechos humanos.

La escuela juega un papel preponderante en la consolidación de escenarios que lleven a la construcción de pensamientos reflexivos, que abran la posibilidad de acciones demarcadas por la alteridad. Si se entiende la pedagogía como un canal que aportar para el reconocimiento del otro, se logra formar generaciones propositivas, participativas, que trabajen mancomunadamente para la materialización de sus derechos, que exijan el amparo de los mismos y generen una sociedad con pensamientos más democráticos. De eso se trata la Educación en Derechos Humanos, de

imaginar una sociedad distinta donde se trastoque el proyecto histórico impuesto, en la cual predomine la equidad y la justicia, donde no exista la discriminación, característica visible en cultura que reconoce al “otro”, como uno ser legítimo (Magendzo, 1998; Artunduaga y Tapia, 2014)

La Educación en Derechos Humanos y la alteridad son recíprocas, porque cuando se logra la consolidación de esta educación mejora indiscutiblemente los mecanismos de comunicación, abriendo el camino que lleva a develar al otro, conocerlo, respetarlo dentro de su conjunto de pensamientos, ideas, reflexiones, opiniones y todo lo que lleva a que una persona sea única, en algunas ocasiones semejante y otras totalmente distinta. En dirección contraria, cuando se establecen relaciones sanas, basados en el reconocimiento del Otro se convierte en un espacio propicio para el fluir natural de los derechos.

8.3. Pedagogía crítica para una Educación en Derechos Humanos

Insistentemente se ha se ha mencionado la importancia de un cambio educativo que conlleve a un impacto social, que rompa los muros que dividen estos contextos. Es por esta razón que las nuevas generaciones reclaman la presencia de una pedagogía transformadora, la cual no es otra que la pedagogía crítica, que parte del respeto y la comprensión del mundo de los niños desafiándolos a pensar críticamente (Freire, 1993).

Los estudiantes requieren una pedagogía que los lleve al constante debate, en el cual adquieran herramientas de diálogo, análisis y evaluación, que les permita aflorar sus habilidades de concertación, conciliación, negociación, mediación, entre muchas más. Por tal razón que la pedagogía crítica toma valor, ya que lleva a los estudiantes a pensar de forma distinta, puesto que impulsa a los niños, niñas y adolescentes a que identifiquen otras formas de ver, conocer e interactuar en el mundo en que habitan, además utilizar herramientas que le permitan ampliar su

capacidad de reflexión, verbalización, confrontación y aceptación, al observar y escuchar con atención y respeto las opiniones de otros y a confrontar las ideas contrarias a las propias y sin atacar al otro, permitiendo el ejercicio de expresión (Magendzo, 2015). No obstante, para lograrlo se requiere ir más allá de un discurso motivacional, se necesita llegar a la consolidación de “una educación en derechos humanos capaz de transformar y emancipar a las personas para que traten de superar la irracionalidad y la injusticia que subyacen en la violación permanente de los derechos humanos en sus vidas cotidianas” (Magendzo, 2001, p. 59).

Las nuevas generaciones requieren confrontar sus ideas y cuestionar las ajenas, por lo cual se hace necesario reconocerlos como participantes calificados para ejercer la ciudadanía, toda vez que cada día fortalecen sus habilidades de expresión de sus sentimiento, identidades, emociones y pensamientos (Correa, C. 2017). Por tal razón la escuela debe enseñarles cómo hacerlo, debe encaminarlos a que se ubiquen frente a los conflictos, con esto “no quiere decir [crearles problemas o dificultades], sino que problematizarlos, que es algo muy distinto” (Magendzo y Donoso, 1992). Porque ese tipo de ejercicios da herramientas para lograr un pensamiento crítico, ya que cuando se amplía la capacidad de observación, de análisis del resultado de lo experimentado y raciocinio de las decisiones, enriquece la comprensión del entorno en el que se habita y se consolida la tan deseada educación que gira en torno al respeto del mundo propio y ajeno, donde además de enseñar también se lleva a los estudiantes a la producción de conocimientos (Freire, 1993). Este tipo de pedagogía conlleva a que las dinámicas en la escuela cambien significativamente debido a que pone a los estudiantes en otro tipo de situaciones a las que están acostumbrados, su cotidianidad deja de ser una actividad pasiva para convertirse en un ejercicio diario de contrastar, comparar y criticar, que los sumerge en los derechos humanos (Magendzo y Donoso, 1992).

Sujeto a lo anterior, se requiere que se establezcan relaciones horizontales entre los allí involucrados, para que se empodere al estudiante de su capacidad de conocer, influir y aporta con su conocimiento a las dinámicas y temáticas trabajadas. El convertir al estudiante en un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje, convierte la dinámica donde el maestro es quien vacía el conocimiento como un supuesto ejercicio de enseñar, quede obsoleta (Freire, 1993). Con la pedagogía crítica se intenta romper las dinámicas en las cuales se cree que unos saben más que otros, como si existiera el inferior, quien está vacío y reclama ser llenado por lo que el otro desea depositar (Freire, 1985). Sin embargo, para que este tipo de dinámica transformadora se haga realidad en el aula, se requiere el cambio de la forma de pensar de algunos docentes frente a los estudiantes, porque si ellos construyen sus relaciones basadas en una dirección unilateral, donde se desconoce el enriquecimiento recíproco, son los primeros llamados a cambiar. Este tipo de pedagogía reclama de todos los intervinientes su interés por superar las dificultades presentes aun en la escuela como el autoritarismo, elitismo, entre otros (Freire, 1993).

Las nuevas generaciones requieren que no exista un demarcado protagonismo en la escuela, como si existiera mayor y menor jerarquía, sino por el contrario que rompa el formato de la educación dentro del ejercicio de la dominación (Freire, 1985). Se impulse el desarrollo de las libertades, lo cual reclama que las prácticas, la comunicación como el tipo de relaciones evolucionen a contextos más democráticos (Magendzo, 2001). No se puede llegar a tan anhelado objetivo sin que exista un ajuste a las dinámicas de clase donde se desarrollen otro tipo de reconocimientos, como lo requiere una pedagogía crítica, la que exige que todos sean considerados como sujetos de derechos, que pueden demandar del otro su respeto, pero también otorgarlo.

En el ejercicio diario de la escuela se presenta la necesidad de otorgarle valor no solo a la opinión del docente sino de los estudiantes y de esta forma enriquecer el proceso de aprendizaje, a partir de todos los elementos que cada uno contribuye (Magendzo, 2001). Es de esta forma se establecen dinámicas que permiten el enriquecimiento mutuo, donde cada uno de sus integrantes aporten valiosamente en la construcción de conocimientos, aprendizajes y experiencias. El profesor al educar también es educado, producto de la relación enriquecedora que se establece con sus estudiantes (Freire, 1985). Esto permite que cada uno de los agentes que hace parte de la comunidad educativa se empodere de discursos, ideas, conocimientos, habilidades de verbalización que logran impactar lo que se ha vuelto cotidiano, como la constante violación a sus derechos.

Lo anterior se traduce en que la escuela requiere abrir sus puertas a la comunidad, porque la escuela actual necesita asumir nuevos objetivos y metas que fracturen la exclusión y discriminación para que cambie significativamente su diario vivir.

Educar no es otra cosa que impulsar el desarrollo e interiorización de los derechos humanos, por lo cual se requiere que el docente tenga la intención de llevar al aula un tipo de pedagogía que tenga este enfoque, porque “sin un real compromiso por parte de los docentes todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar” (Freire, 1993, p. 203). Lo anterior demanda una formación permanente de los educadores, a través de todo tipo de herramientas pedagógicas que les permita ser, antes que el enseñar, ciudadanos autónomos, responsables y respetuosos de los derechos humanos.

8.4 La alteridad en la constitución de la Educación en Derechos Humanos mediada por la pedagogía crítica

Ha llegado el momento de transformar y enriquecer cada una de las relaciones existentes en la escuela, no se puede continuar con algunos patrones de superioridad como algo natural, donde algunos por ostentar una calidad, nombramiento, cargo e importancia, se creen con la facultad de dirigirse al otro sin respeto y tolerancia, como si le estuviese permitido la ofensa, la discriminación, la humillación ante el que se considera inferior.

Existen diferentes tipos de comportamientos que no dignifican al otro, ya sea por acción u omisión, cuando se irrespeta al otro, no solo es la ofensa proferida sino también cuando se le ignora, se le cree incapaz, vacío, como si no existiera y no aportara en la construcción como persona.

Se puede dar infinidad de ejemplos, unos más comunes que otros pero igual de presentes en la escuela. Si nos referimos al cuerpo docente en muchas ocasiones los directivos los desconocen, quienes como seres humanos también llevan consigo las cargas diarias que dejan en la puerta de la institución para no afectar el ambiente del aula de clase. Pero no es una tarea sencilla, cómo lograr no llevar la tristeza en el corazón cuando se presenta un abandono, un luto, dificultades económicas, enfermedades propias o de seres queridos, donde su mente esta afligida por la situación y sumado a lo anterior se presenta la falta de comprensión de quienes ostentan un cargo de control, como el rector o un coordinador. Esto genera que se eleve el nivel de angustia. Sin embargo, aunque se menciona al docente como un primer ejemplo, cuando se observa esta misma situación frente a los estudiantes es aún mayor, ya que en un sin número de casos los estudiantes no son tratados como sujetos de derechos, patrón negativo de los docentes se repite

en los estudiantes y no se logra su reconocimiento como personas que requieren de relaciones mediadas por el respeto.

Es lamentable, que aún en la escuela se evidencie en los distintos niveles de interacción, docente-directivos, directivos-estudiantes, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, casos en los cuales no se reconozca al otro como un sujeto de derechos, generando actitudes que desencadenan las ofensas, discriminación, rechazo, indolencia entre otras tantas acciones que llevan a que las relaciones entre los sujetos que allí intervienen sean distantes, frías sin el más mínimo rasgo de empatía frente al otro.

En ocasiones, los niños, niñas y adolescentes sufren situaciones de conflicto, aunque no es el común denominador, ocurren casos en los cuales se le exige al estudiante que responda de forma respetuosa, cordial, comprensiva y amable, pero él no lo recibe de los otros que le rodean. Generando una batalla en su interior, ya que debe luchar con dificultades familiares como la violencia intrafamiliar, el abuso, el abandono, el rechazo, la falta de recursos, la violencia, entre otros. También con las dificultades personales, como la depresión, las ideas suicidas, la falta de amor propio, los sentimientos de inferioridad y muchas más que agravan y afectan las relaciones con los otros. Además, responder de forma positiva a lo que la sociedad le exige sin recibir del otro lo propio.

Dicho lo anterior, los estudiantes están en una posición de tensión, porque la ausencia de la alteridad entre los diferentes agentes escolares es cada vez mayor afectando las relaciones interpersonales, pero esta ocurrencia es debido a que no se ha impulsado el reconocimiento del otro. Se menciona la importancia de hablar de los valores, de los derechos, de competencias ciudadanas pero como temáticas requeridas en las áreas, pero no como una dinámica diaria donde cada persona adquiera las herramientas necesarias para interactuar con el otro sin violar

sus mínimos derechos. Porque cuando estas se reconocen, indiscutiblemente se establece una relación de respeto, donde el hablar se convierte en un ejercicio de intercambio de miradas, donde no se oye sino se escucha y se entiende el porqué de los gestos, el uso de palabras y entonación de las mismas, no se juzgan sino se comprenden y permiten ir más allá de lo evidente, llevando a que ambas partes abren la posibilidad de ver qué hay en el interior del otro.

Cuando los diferentes personajes de la escuela logran conocer al otro que hace parte de su mundo, puede notar sus alegrías y los motivos que las generan, pero al igual su angustia, depresión, tristeza, enojo, dolor y también qué lo detona. Pero para lograr este hallazgo, se debe establecer un ejercicio diario de alteridad, como requisito indiscutible para poder interactuar asertivamente con el otro, porque ¿cómo se logra una relación cercana si se dirige de forma distante u ofensiva hacia el otro? Si no sabe si quiera su nombre y lo llama “el monito”, “el chiquito”, “morenito” o por el contrario lo ignora con todo tipo de actuaciones. Es por esto y por muchas razones más que la escuela requiere la consolidación de la alteridad y la Educación en Derechos Humanos, porque “es un proceso interdependiente que ha de rechazar todo tipo de violencia (física, cultural y estructural) para trabajar por la formación de una corriente de pensamiento sensible y crítica” (Bonilla, 2018, p. 124).

Por naturaleza es del agrado de toda persona ser tratado con amabilidad, que se le llame por su nombre, que sea honrado y valorado por sus esfuerzos y se le impulse a continuar en el proceso de superar sus dificultades, lo cual reclama del otro su interés por reconocerlo y aceptarlo (Parra y Vásquez, 2017). Los niños, niñas y adolescentes no son ajenos a ello, por lo cual los estudiantes necesitan adquirir herramientas que le permitan relacionarse con sus pares de forma cordial, respetuosa y comprensiva. Lamentablemente, la realidad actual de los hogares y la sociedad no les proporciona este tipo de comportamientos o actitudes, sino todo lo contrario,

se evidencia una lucha constante por los intereses particulares, donde cuesta llegar a la concertación, negociación y conciliación. Solo se toma valor a lo propio y se pone una barrera a lo que el otro le presenta. El egoísmo ha permeado las relaciones sociales, generando la obligación que sea el colegio, como el espacio de mayor nivel de interacción y de formación de los ciudadanos, quien abra espacios de interacción que rompan esta dinámica.

Por otra parte, cabe mencionar que el trabajar en pro de la EDH a través de la alteridad logra impactar todas las relaciones presentes en la escuela, siendo un proceso no acabado sino de construcción diaria, debido a que poco a poco todos los sujetos robustecen sus habilidades para relacionarse con el otro. Por ejemplo, un docente que trabaje la alteridad con sus estudiantes indiscutiblemente favorecerá las relaciones con sus pares, estudiantes, directivos y padres de familia, además se convertirá en un dinamizador de los derechos humanos, porque como lo menciona Bonilla (2018):

La Educación en Derechos Humanos tiene como propósito brindar herramientas que impulsen a los profesores a tomar decisiones adecuadas con relación a, por ejemplo, la distribución de los puestos de clase en los espacios dispuestos para ello, la participación de los estudiantes durante los procesos de enseñanza con opiniones y/o cuestionamientos, la (no) existencia de problemas asociados al currículum dado, las competencias y los requerimientos cumplir, entre otros (p. 202).

Por lo anterior, se hace necesario que la escuela lleva a otro nivel la alteridad, generando que las relaciones presentes en ella se establezcan mediante el reconocimiento del otro como sujeto merecedor de respeto, donde la tolerancia, la comprensión y la dignificación sea obligatoria en la construcción de la imagen que se logra de quien le rodea, permitiendo el fluir de la educación en derechos humanos, puesto que lleva a la consolidación de sujetos más reflexivos

que reconocen de la necesidad de adoptar acciones en procura y consolidación de los derechos humanos (Bonilla,2018).

De otra parte, el reconocimiento de la igualdad, la equidad, la diversidad y demás matices de los derechos humanos mejora las relaciones de la escuela, lo que permite transformar los patrones tradicionales que han llevado a la ausencia de una real educación en derechos humanos, porque

[...] toda propuesta educativa que pretenda fundarse en los intereses de los estudiantes, que reconozca y respete la diversidad que existe en la comunidad educativa, es una propuesta fundada en la pedagogía de la alteridad, que se mueve en el terreno de la incertidumbre más que en el de las certezas; lo que encaja de manera adecuada en la educación en Derechos Humanos, porque de entrada se centra en el reconocimiento del otro (Parra y Vásquez, 2017, p. 65).

El educar en derechos humanos requiere ir más allá de la construcción de programas, proyectos y metodologías enfocados en impartir el conocimiento de los derechos y los mecanismos jurídicos para su exigencia, aunque son importantes no es el fin en sí mismo, sino que se requiere que trascienda a lo ético y práctico de sus participantes (Bonilla, 2018). Para la consolidación de la EDH no existe una fórmula o un paso a paso, debe construirse y ser ajustada según su realidad, porque llega y se arraiga de forma tan diversa como las distintas instituciones escolares que la requieren y es por eso que los proyectos institucionales, transversales, la metodología y pedagogía debe partir de dos situaciones. La primera consiste en conocer la realidad de la escuela y el contexto social que la conforma. La segunda, consiste en entender que los derechos humanos son más que un escrito que llama a ser leído y necesita ser elevado a la cotidianidad de cada uno de los intervinientes para lograr la transformar las relaciones de las

generaciones futuras. Por tanto, se requiere la concertación de propuestas que lleven al cambio de las instituciones educativas, donde las temáticas de cada una de las asignaturas tengan el contexto en cual enseñan, resaltando la importancia de consolidar una educación transformadora que conozca quién es cada uno de los estudiantes, su estrato socioeconómico, su contexto social y familiar.

Educar en derechos humanos es más que un temario de ciencias sociales o de la cátedra de la paz, por tal razón “se propone la transversalidad de los derechos humanos en la totalidad de malla curricular y la vida escolar con el propósito de construir un currículum caracterizado por una visión humanista y una función ético-moral” (Bonilla, 2018, p. 124). Dicho lo anterior, se requiere la consolidación de programas institucionales que pongan de presente una puesta en común, donde los diversos actores y en diferentes áreas de trabajo, piensen, actúen, fomenten, reflexionen y se relacionen en torno a los derechos.

Para lograr este objetivo se requiere la presencia de la pedagogía crítica, toda vez que lleva a los estudiantes, maestros y directivos a nuevos retos, a pensar distinto la escuela, a crearla capaz de tener en cuenta los sentimientos, pensamientos, creencias, gustos, argumentos y demás aspectos que hacen parte de la construcción como persona. Esta tensión sin lugar a duda lleva, por una parte, a los niños y adolescentes a entrar en procesos de cuestionamiento y reflexión de su realidad, los impulsa a una conciencia crítica y a ser más inquietos por el descubrimiento de nuevos saberes. Por otra parte, rompe la creencia que el profesor es quien debe dirigir que deben hacer sus estudiantes sin la opción de decidir cómo hacerlo.

Dicho lo anterior, es necesario comprender que la educación debe ser dinámica, no estática. Día a día los espacios escolares se conforman por seres humanos tan diversos que exigen romper todo patrón de homogenización y obliga la renovación constante de la escuela,

como ya se mencionó anteriormente, el profesor debe dejar de percibirse como aquel dictador de clase y convertirse en el dinamizador de procesos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, ya no es el centro y pasa a ser el orientador que reconoce a cada uno de los sujetos que tiene a su cargo y sus mundos diferentes que requieren una atención especial.

A partir de la comprensión de los debates, tensiones y planteamientos se puede entender que la alteridad como dispositivo de la Educación en Derechos Humanos, genera en los estudiantes la capacidad de propiciar una mejor convivencia y un compromiso social a partir de la adquisición de habilidades de escucha, de expresión, comprensión y aceptación de la opinión y los pensamientos ajenos, algunos semejantes y otros diferentes, pero igual de respetados.

Además, el educar en derechos humanos a través de una pedagogía crítica, genera una transformación en los contextos escolares y luego en la sociedad, ya que, si impacta al sujeto, se presenta una intervención en el contexto en el que vive, debido a que, al ser educado en el respeto al otro, a sus ideas y sentimientos, potencializa no solo el cambio individual, sino que los convierte en mejores ciudadanos. No solo se aprende a exteriorizar los pensamientos e interiorizar otras formas de comprender el mundo que le rodea, sino que además otorga la capacidad de ejercer, defender y fomentar el respeto de los derechos.

9. Capítulo II. La realidad en educación de derechos humanos en la institución educativa San Francisco IED

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se planteó para este trabajo investigativo una metodología cualitativa, como señala Ramírez (2016):

La investigación cualitativa busca la comprensión de los fenómenos y la interpretación de la realidad humana, es una metodología que tiende a ser flexible y abierta, y que le posibilita al investigador un sentido de visión de dónde se puede llegar. (p. 1).

Por esta razón que esta metodología nos lleva a comprender la realidad de este contexto escolar, en la cual la mirada de los participantes cobra valor, permitiendo realizar una lectura distinta, con propósito, que nos lleva a conclusiones sujetas al entorno observado. Dentro del marco de una investigación con carácter etnográfico con un estudio de caso, por medio del cual se logró la indagación, formulación, la interacción y el análisis, que permite la implementación de la propuesta pedagógica en el grado segundo de la jornada mañana en el Colegio San Francisco IED de la localidad de Ciudad Bolívar, que admitió la materialización de los objetivos propuestos.

Con el propósito de dar curso a la metodología planteada, se implementaron diversas técnicas de recolección de información, como la observación endógena, notas y diarios de campo, lo que permitió reflejar de forma espontánea la cotidianidad del aula para poder analizarla y dar una serie de resultados que nos llevan a diferentes conclusiones.

A lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica se desarrolló la observación desde una mirada como participante, ya que como docente titular del grupo era quien guiaba las actividades y de esta forma consignaba de forma escrita las observaciones en el aula.

A continuación, se relacionará cada sesión trabajada con los estudiantes que conformaron el grupo focal.

Actividad No. 1- En los Zapatos de Otro

El objetivo de esta actividad se enfocó en acercar a los niños y niñas del grupo al concepto de alteridad, por medio de una actividad práctica de ponerse en los zapatos de otros. A partir de este objetivo se inició el desarrollo de diferentes actividades que permiten el reconocimiento del otro, como dispositivo en la consolidación de una educación basado en los derechos humanos.

Se solicitó a los niños que llevaran unos zapatos prestados de cualquier integrante de la familia (papás, hermanos, abuelos, etc.), podían ser tacones, botas o tenis, según su preferencia, se inició la actividad poniéndoselos debían dar un recorrido por diferentes áreas del colegio por un tiempo de 20 minutos. Posteriormente, en búsqueda de identificar como se sintieron, cuáles son sus conclusiones y escuchar su experiencia, se les solicito responder en el cuaderno algunas preguntas tales como ¿De quién escogiste los zapatos?, ¿Por qué escogiste sus zapatos?, ¿Fue fácil o difícil caminar con ellos?, ¿Crees que podrías utilizarlos todos los días?, ¿Te gustaría realizar todas las actividades que hace la persona que te prestó sus zapatos?, si tuvieras que realizar alguna actividad que realiza esta persona ¿Cuál escogerías?, ¿Qué actividad no escogerías?. Posteriormente, estas respuestas fueron expuestas voluntariamente por los estudiantes.

Esta actividad permitió que se presentaran entre el grupo acciones de colaboración, amabilidad y entusiasmo; sonreían al caminar por lo graciosos que se veían, los tropiezos no generaban enojo sino carcajadas. Lograron superar sus dificultades al caminar sosteniéndose de las paredes o apoyándose unos a otros para completar el recorrido y si alguno se tropezaba

rápidamente algún compañero lo auxiliaban. También fueron solidarios con sus compañeros al esperar si alguno se quedaba atrás. Finalizado el recorrido era tema de conversación entre ellos, de quien eran los zapatos, como se sintieron en el recorrido, si tuvieron algún tropiezo o por el contrario manifestaban la facilidad al utilizar los zapatos prestados.

Al compartir las respuestas que escribieron lo hacían con entusiasmo, ya que todos querían expresar a sus compañeros como se sintieron, de quien eran sus zapatos, que actividades desarrolla esa persona y cuáles de ellas le gustaría realizar.

Esta actividad permitió que los estudiantes tuvieran dos momentos de reconocimiento, en primer lugar, cuando identificaron las dificultades que presentaban sus compañeros en el desarrollo de la actividad y como podían ayudar ante esta situación, además de reconocer en las personas de las cuales se pusieron sus zapatos las actividades que desarrollan cotidianamente y como estas en su concepto pueden ser fáciles o difíciles.

Como primera actividad que los impulsa a reconocer al otro, se logró el cumplimiento de los objetivos propuestos, tomando en cuenta qué recogieron a partir de la interacción, comunicación e identificación, elementos que le permitieron hablar del otro de acuerdo a su perspectiva.

Actividad No. 2-Tu Huella en mi Árbol

El objetivo de esta actividad es generar en los niños y niñas el reconocimiento de sus compañeros de clase como parte de su vida y la importancia de ellos para su existencia, llevándolos a la comprensión de que cada uno de ellos, en menor o mayor cantidad hacen parte de su cotidianidad y en esta medida aportan en su formación.

La actividad inició con la entrega de una hoja blanca, en la cual debían dibujar en la parte inferior como si fueran un tronco, agregándole pasto alrededor y demás elementos de la

naturaleza según su preferencia. Una vez terminados los dibujos, se realizó por medio de una presentación la explicación acerca de las huellas dactilares, ¿Qué son?, ¿Cómo se forman? y ¿Para qué sirven? Una vez terminada la explicación y aclaradas las dudas, se les pidió que dejaran su marca sobre el rostro (del tronco) que dibujaron. Posteriormente el grupo ubico las mesas formando un círculo y sobre ella dejaron sus obras de artes, luego se les solicito que dieran unos pasos a la derecha y se ubicaran frente al dibujo de otro compañero, allí debían dejar su marca (huella dactilar) con la utilización de pintura verde asemejando las hojas del árbol que le hacen falta al tronco, de esta forma debían hacerlo hasta llegar a su dibujo.

Para finalizar, a partir del análisis de los árboles que el grupo construyó, se estableció un diálogo acerca de la importancia de los compañeros en sus vidas, de comprender que así cómo cada uno de ellos aportó en el árbol que los representaba, también aportan a su formación al momento de interactuar o convivir con ellos, porque cada persona que hace parte de la vida es semejante a las hojas de los árboles, son parte integral de ellos y no pueden dejar de serlo.

Actividad No. 3- Mi Árbol Familiar

Esta actividad se plantea como complemento de la actividad N° 2, su objetivo es generar en los niños y niñas el reconocimiento de los integrantes de la familia como parte de su vida y la importancia de ellos para su existencia, tomando en cuenta que el reconocimiento del otro no debe limitarse a las relaciones que se establecen en contextos escolares sino por el contrario debe trascender más allá de la esfera escolar.

Partiendo del objetivo planteado, la primera etapa de la actividad se diseñó para realizar en casa, donde cada estudiante se dibujó en una hoja blanca como si fuera el tronco de un árbol, podían agregarle elementos como pasto, nubes, sol, animales y demás. Posteriormente, cada integrante de la familia debía dejar su marca con la palma de su mano.

La segunda etapa de la actividad consistió en el desarrollo de un conversatorio acerca de la experiencia de compartir esta clase de actividades con sus familiares más cercanos, en este se respondieron las siguientes preguntas: ¿Quiénes dejaron la marca en tu árbol?, ¿Hizo falta alguien en tu árbol?, si faltó algún integrante de la familia, cuéntanos quién es y porque no pudo dejar su marca, ¿Cómo te aportan cada uno de los integrantes de tu familia que participaron en la creación de tu árbol? y ¿Cómo crees que tú le aportas a ellos en sus vidas?

Una vez terminado el conversatorio se reflexionó acerca de la importancia de las personas que conforman su familia, de la necesidad de reconocerlos como agentes indispensables en su formación, además de la necesidad de establecer relaciones familiares basadas en el respeto, colaboración y empatía.

A partir de la identificación de los diferentes roles que se desarrollan dentro de la familia, los estudiantes reflexionaron sobre el valor de las personas que día a día los acompañan, quienes desde su rol propenden por el bienestar, salud y la felicidad de todos, por medio de actos de colaboración, respeto, empatía, comunicación, manifestaciones de cariño, aporte económico, entre muchos más.

Actividad No. 4 - El Retrato

Esta actividad presenta dos objetivos, el primero de ellos consiste en generar en los estudiantes la inquietud de reconocer al otro como una forma de reconocerse a sí mismo y desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer y respetar a sus compañeros desde su singularidad y diversidad.

Se solicitó a los estudiantes llevar en una hoja tamaño carta el rostro impreso de un niño o una niña. En clase la cortaron en cuatro partes iguales y las intercambiaron con otros tres

compañeros, para que cada uno obtuviera cuatro partes distintas que le permitieran formar un rostro.

Al terminar de formar los rostros los estudiantes respondieron de forma individual un taller (Anexo 1) que contenía preguntas tales como: ¿Qué ves en la imagen?, ¿Es un ser humano?, ¿Qué diferencias encontraste entre las personas que hicieron parte de tu recorte?, ¿Qué partes iguales encontraste entre las personas? ¿Es posible que algunas personas sean más importantes que otras, al tener un color de piel distinto, por tener mayor edad que otra o por ser hombre o mujer?, ¿Es posible que alguno de ellos pueda dejar de ser una persona?

Terminada la actividad individual, de forma aleatoria todos los estudiantes expusieron a sus compañeros algunas de las respuestas del taller que contenían sus reflexiones y pensamientos de acuerdo a las respuestas anteriormente escritas. Posteriormente, la docente entrelazó las observaciones de cada uno, llevándolos a comprender que así como todos identifican fácilmente las partes del rostro, dos ojos, una nariz, una boca, dos cejas, pestañas y demás partes, del mismo modo sucede con los derechos, así como las personas no pierden su humanidad, en la condición que se nace así muere, de igual forma tampoco se pierden los derechos, toda persona sin distinción nace igual ante la ley y así es durante su vida y no puede existir un trato distinto por una condición física, cultural, económica, social, que impida el disfrute de sus derechos.

A través de esta actividad se generó que los estudiantes se inquietaran por reconocer al otro, desde su fisonomía, su cultura, origen, entre otras características y esto permite a su vez reconocerse así mismo al interrogarse por estas mismas características, del porqué de la forma de su rostro, color de piel, ojos y cabello, y demás elementos que nos hacen únicos.

Actividad No. 5 - Pintar con el Corazón

En el marco del desarrollo de las temáticas del área de Artística que orienta el plan de estudios se encuentra la pintura, por lo cual se diseña esta actividad con el propósito de lograr que los estudiantes de grado segundo del Colegio San Francisco IED sientan la limitación de la capacidad para pintar, escribir y desarrollar actividades escolares que sufren sus compañeros por no contar con brazos, manos o tener alguna limitación en la motricidad fina por enfermedades en sus huesos o músculos y de esta forma reconozcan la capacidad de superación de dificultades de sus compañeros en el desarrollo de su vida diaria.

Dentro del objetivo de extraer a los estudiantes de su zona de confort, en cuanto a sus habilidades artísticas, para ubicarlos en las destrezas que deben aprender los “otros” que sufren alguna discapacidad física o con algún tipo de limitación en su motricidad, se inició la actividad ubicando el grupo en un espacio amplio donde se les entregó una tabla, hoja blanca, un pincel mediano y pintura de varios colores. Una vez entregados los materiales se les indicó que mediante la utilización del pincel en la boca debían realizar una obra de arte según su elección.

Una vez terminado el espacio de pintura, se ubicaron las obras de arte en el salón de clase en forma de galería, para que todos pudieran observar los trabajos de sus compañeros. Luego en el cuaderno debían responder algunas preguntas: ¿Cómo te sentiste al realizar la obra de arte pintando con la boca?; ¿fue fácil o difícil pintar con la boca?; ¿Por qué?; imagínate como sería hacer la tarea escribiendo con la boca, ¿sería fácil o difícil?; ¿Por qué?; ¿Qué actividades diarias se les dificultarían a las personas que no cuentan una o las dos manos?; ¿Crees que las personas que tienen algún tipo de dificultad con sus brazos, manos o piernas han superado fácil o difícilmente su situación?; ¿Por qué?; ¿Ayudarías a alguna persona que tuviera dificultad con sus manos, brazos o pies?; ¿Por qué?; ¿Cómo?

Posteriormente, los estudiantes con la orientación de la docente realizaron un conversatorio acerca de las respuestas a los cuestionamientos anteriormente planteados y las reflexiones a las cuales llegaron al sentir la limitación en su capacidad motriz.

Con el espacio de diálogo sobre las limitaciones que tuvieron al realizar la actividad, se observó cómo los estudiantes comprendían las dificultades que deben afrontar las personas que no cuentan o tienen una afectación en sus extremidades, además con facilidad reconocían el esfuerzo de adaptación a la vida diaria de aquellos niños, niñas, adolescentes y adultos que tienen alguna discapacidad física, generando de esta forma el respeto hacia otras formas de adaptación a la vida diaria.

De esta forma, este espacio permite la adquisición de argumentos que les permite a los estudiantes convertirse en agentes que propicien la inclusión de aquellos compañeros con algún tipo de limitación, ayudando en el proceso de adaptación y fracturando comportamientos de burla, rechazo y violencia frente a este grupo de población que hoy en día hace parte de nuestra cotidianidad escolar.

Actividad No. 6 - Conoce Mi Familia

En el marco del desarrollo de las temáticas del área de ciencias Sociales que orienta el plan de estudios se encuentra la familia, por lo cual se diseña esta actividad con el propósito de lograr que los niños y niñas identifiquen su núcleo familiar a partir del reconocimiento del otro donde puedan establecer las similitudes y diferencias presentes entre sus miembros.

El primer momento de la actividad consistió en que los estudiantes pegaran en la parte superior de una hoja blanca una foto familiar que se solicitó con anterioridad, luego debían dibujar en la parte restante de la hoja los integrantes de su núcleo familiar, agregando algún familiar que hacía falta en la foto. Para el desarrollo de esta parte de la actividad, se les indicó los

parámetros para su realización: primero, cada estudiante se debía incluir. Segundo, se dibujarían en el lugar donde más les gusta compartir en familia. Tercero, escribir como se refieren unos a otros, si utilizan el nombre o palabras de afecto como: “nena”, “chíqui”, “amor”, “hija”, “cielo” escribiéndolas debajo de cada personaje y cuarto, mencionar que actividad desarrollan sus familiares si son amas de casa, estudiantes, trabajadores, pensionados, etc.

Terminada la primera parte, los estudiantes se sentaron en colchonetas que se encontraban alrededor del salón. Luego uno por uno fue mostrando su trabajo a los compañeros, exponiendo quienes estaban en la foto, cuando y donde se la tomaron, luego hablaron del dibujo y si habían agregado un integrante, para finalizar cada intervención mencionaron algunas características de sus familiares.

Una vez terminada las intervenciones, mediante la guía de la docente se realizan preguntas acerca de la familia de los otros, como por ejemplo ¿recuerdan cuál es la familia más grande?, ¿Cuál fue el lugar donde la mayoría de familias les gusta compartir?, ¿se presentó alguna familia que utilizara palabras de afecto entre ellos muy graciosas?, ¿Cuál de las familias de sus compañeros creen que se parece a la suya?, o por el contrario ¿por qué se cree que su familia es única?

El crear un espacio donde los estudiantes pudieran expresarse acerca de su familia, ellos iniciaron un proceso de recolección de elementos que les permitió fortalecer sus habilidades de comunicación y escucha, a partir del ejercicio de verbalización, comprensión y atención de lo que el otro le expresa, cuyas palabras están cargadas de distintos puntos de vista, formas de actuar, pensar, sentir y comunicar.

Por otra parte, con esta actividad los estudiantes pudieron reconocer las familias de sus compañeros, sus características, gustos, formas de interactuar, dinámicas familiares, generando así que ellos lograrán establecer semejanzas y diferencias.

Actividad No. 7 -Tu Piel y La Mia

Esta actividad se diseñó con el propósito de alterar las actitudes de rechazo que se observan en los estudiantes de grado segundo, que impiden el compartir con sus compañeros por distintos argumentos, ya sea por la apariencia física, por dificultades al hablar o por problemas comportamentales. Lo que genera la necesidad de ofrecer a los estudiantes argumentos que les permitan compartir entre ellos sin ningún tipo de distinción.

Por lo anterior, teniendo en cuenta las temáticas del área de Ciencias Naturales para este grado, donde se encuentra el cuidado del cuerpo, se diseñó esta actividad con el propósito que los estudiantes del Colegio San Francisco IED inicien un proceso que fracture las pensamientos y actitudes discriminatorias que impide reconocer al otro como un sujeto que requiere respeto, colaboración y solidaridad.

De acuerdo a los objetivos planteados se inició la actividad escuchando algunas intervenciones de los estudiantes acerca de la dermatitis, vitíligo y pediculosis, términos de enfermedades del cutis que ellos debían investigar con antelación a la clase. Luego la docente les presento un video sobre estas enfermedades a modo de refuerzo.

Una vez terminada la exposición de la docente se dio lectura al *Cuento de Carmen* (Anexo 2), que aborda las diferentes situaciones que debe afrontar una niña por tener una enfermedad de la piel. Posterior a ello, de forma individual los estudiantes debían reflexionar y responder en sus cuadernos algunas preguntas que tenían relación con el texto (Anexo 3).

Al finalizar las respuestas del taller, se organizó el curso en grupos de cuatro personas para debatir las respuestas, para luego mediante un representante exponerlas a sus compañeros.

Por último, mediante una reflexión guiada por la docente, se dialogó acerca de la necesidad de reconocer y respetar el esfuerzo de adaptación a la vida diaria de aquellos niños y niñas que tiene algún tipo de afectación y el deber de ellos de generar comportamientos de compañerismos, acogida e inclusión entre el grupo sin ningún tipo de excepción.

Esta actividad generó en los estudiantes la apropiación de argumentos para reflexionar acerca del discurso que se tiene frente a los compañeros que padecen enfermedades que afectan su apariencia y comportamiento, y con esto llevarlos a que se conviertan en agentes que propicien procesos de transformación para lograr escenarios escolares de empatía e inclusión, fracturando las barreras de la discriminación y prejuicios que poseen los estudiantes al compartir con el “otro”.

Actividad No. 8- ¿Quién Soy Yo?

En el marco del desarrollo de las temáticas del área de artes que está orientado por el plan de estudios se encuentra el retrato, por lo cual se diseñó esta actividad con el propósito de lograr los estudiantes de grado segundo del Colegio San Francisco IED inician un proceso de reconocimiento del otro y de sí mismo, que genere la capacidad de analizar cuál es la imagen que se tiene de ese otro y comprender como los otros lo perciben.

Esta actividad tuvo tres momentos, el primero inició con la utilización de marcadores permanentes y una hoja de acetato transparente, con los cuales dibujaron el rostro de su compañero, marcando los detalles, como gafas, lunares y en general todas las partes.

Una vez terminada la primera parte, se colocaron los retratos sobre las mesas que se encontraban alrededor del salón, ubicándoles al frente una caja que contenía papelitos blancos,

en los cuales cada estudiante debía escribirles a sus compañeros una característica que los describen.

Una vez que terminaron el anterior ejercicio, se les entregó a cada estudiante su correspondiente caja para que leyeran lo que sus compañeros le habían escrito, según como ellos los percibían. Para terminar la actividad, el grupo se sentó en el piso formando un círculo donde cada uno exponía al grupo las cualidades que sus compañeros de curso veían en ellos.

Con esta actividad se llevó a los estudiantes a una reflexión mediante el ejercicio de contrastar lo que ellos piensan de sí mismos con lo que perciben sus compañeros, generando de esta forma que los niños logren el autoconocimiento a partir del reconocimiento que sus compañeros hacen de ellos, llevándolos a mejorar su autoestima, a identificar sus capacidades y cualidades, entre otros sus limitaciones y defectos.

Actividad No. 9 - Encajamos a la Perfección-Colegio

Continuando con el enfoque transversal que nos permite el trabajo de la alteridad desde las diferentes áreas, se diseñó esta actividad bajo los parámetros del área de artística, la cual consistió en lograr que los niños y niñas describan sus rasgos físicos a partir del autorretrato, que se interrelacionó con el propósito que los estudiantes de grado segundo del Colegio San Francisco IED reconozcan que por naturaleza los seres humanos son interdependientes, que a pesar que los individuos poseen formas de pensar diversas, de comunicarse distintas y en general otra forma de ser, hacen parte de un todo en diferentes realidades.

El primer momento de la actividad consistió en entregar a cada uno de los integrantes del grupo una ficha de rompecabezas del tamaño de una hoja oficio para que realizaran su autorretrato.

Al finalizar el dibujo, sin marcar su trabajo fueron construyendo conjuntamente el rompecabezas en la mitad del espacio. Una vez que lograron terminar de armar el rompecabezas, cada uno de los estudiantes fue reconociendo los autorretratos de sus compañeros, sin preguntar a quién pertenece, solo con los rasgos físicos que cada uno plasmó en sus dibujos.

Esta actividad nos permitió abordar varios elementos importantes en el ejercicio de la alteridad, uno de ellos consistió en que los niños y niñas identificaran el valor de trabajar en equipo como forma de enriquecer las propias opiniones, otro elemento consiste en aceptar las sugerencias del otro para la cooperación y el trabajo en conjunto, generando en ellos la capacidad de escuchar y reflexionar sobre las opiniones de sus compañeros para lograr una sana convivencia entre los niños y niñas del grupo.

Por otra parte, al generar estos espacios de diálogo y concertación entre los estudiantes, los llevo a comprender que son un grupo, un todo, donde no puede existir ficha sueltas o excluidas, sino por el contrario todas las partes son igual de importantes y necesarias, que complementan una a la otra.

Actividad No. 10- Encajamos a la Perfección-Familia

Esta actividad se realizó como complemento de la actividad No 9, que tiene como objetivo proporcionarles a los estudiantes elementos que les permitan reconocerse como parte de un grupo, con características similares, sin dejar de lado todo aquello que lo vuelve único respecto al otro.

La primera parte de la actividad consistió en llevar a los estudiantes a pensar sobre su familia, cuantas personas son, como los describen, que los caracterizan y demás elementos referentes a la familia, posteriormente se les entregó una hoja que contenía el dibujo de la silueta de un rompecabezas, con el objetivo que ellos dibujaran en cada ficha a un integrante de su

familia, aclarando que podían dibujar a los abuelos, tíos, primos, quienes aunque no vivan con ellos hacen parte de su grupo familiar.

Una vez terminados los rompecabezas, cada uno de los estudiantes compartieron al grupo sus dibujos y repuestas acerca de su familia (Anexo 4), exponiendo: Quiénes hacen parte de tu rompecabezas, que actividades comparten en familia, que les gustaría hacer con ellos y palabras de agradecimiento hacia sus familiares, por su compañía, de dedicación, cariño y protección.

Con esta actividad se logró que los estudiantes hicieran un reconocimiento de sus familias, a partir de reflexionar quiénes la conforman, qué actividades les gusta realizar juntos y cómo participan cada uno de ellos según su rol y personalidad.

Además, al pensar sobre la familia permitió que los niños y niñas del grupo por un lado se reconocieran como parte de su núcleo familiar, en el cual participan, aportan, colaboran, transmiten y por el otro, hicieran el mismo ejercicio reconociendo la importancia en sus vidas de cada uno de los integrantes que la conforman.

Actividad No. 11 - ¿Qué Opinas?

En el marco del desarrollo de las temáticas del área de ciencias sociales que orienta el plan de estudio se encuentra “la raza”, por lo cual se diseña esta actividad con tres intenciones, por una parte dar continuidad al temario del área, por otra generar en los estudiantes el reconocimiento de la igualdad entre los seres humanos para que se conviertan en promotores de una interacción basada en el respeto sin ningún tipo de señalamiento por el color de piel, edad o género, y por último desarrollar en los niños y niñas habilidades de verbalización de sus ideas y reflexión acerca de las opiniones de sus compañeros.

En un primer momento se proyectó una imagen sobre las cinco razas para que los estudiantes la observaran y analizaran su significado (Anexo 5).

Posteriormente, la docente orientó algunas preguntas (Anexo 6) acerca de la imagen que cada estudiante debe responder en su cuaderno. Una vez terminado el anterior ejercicio se generó un espacio de participación grupal donde ellos exponían las reflexiones obtenidas de forma individual.

Para terminar la actividad se dividió el grupo conformando parejas, las cuales teniendo en cuenta el diálogo anterior, acordaron un nombre para la pintura, que luego compartieron con sus compañeros y el porqué de este.

Esta actividad permitió que los estudiantes verbalizaran sus ideas, además que pudieran enriquecerlas mediante los acuerdos obtenidos con sus compañeros frente a un tema específico. De esta forma comprendieron la existencia de diferentes puntos de vista y la necesidad de llegar a acuerdos cuando existe un mismo propósito, lo que permite fortalecer el reconocimiento del otro y el respeto hacia las diversas formas de pensar, analizar y reflexionar.

Además, se fomentó el respeto hacia la diferencia desde los diversos enfoques como persona, es decir en cuanto a lo cultural, político, religioso, condiciones físicas y mentales que afectan el comportamiento, formas de expresión e identidades, llevándolos a la solidaridad, tolerancia y aceptación.

Actividad No. 12 - Conociéndote

El objetivo de esta actividad consiste en abrir un espacio de expresión donde los estudiantes compartirán con el grupo sus gustos frente a la comida, el deporte y el colegio y de la misma forma escucharán los de sus compañeros.

El primer momento de la actividad consistió en entregarles a los niños y niñas un pequeño cuestionario donde se les interrogaba sobre sus gustos (Anexo 7). Luego la docente conformó parejas para que ellos compartieran sus respuestas. Al terminar este espacio ubicaron

sus mesas una frente a la otra para luego dibujar el rostro de su compañero, teniendo en cuenta sus características como tono de piel, forma del rostro, color de ojos, lunares y demás elementos como gafas, aretes, moñas y demás.

Para finalizar la actividad cada uno de los niños y niñas leyeron al grupo las respuestas del compañero que tenían al frente y luego mostraron la pintura que hicieron de ellos.

Esta actividad permitió que los niños interactuaran por medio del diálogo y la escucha, generando que se conocieran un poco más al identificar y reconocer los gustos del otro, ya que es común que no se conozcan aunque conviven diariamente, en muchas ocasiones termina el año escolar y desconocen el nombre de algunos de sus compañeros, se reconocen por pequeños elementos como el color de piel, la forma de hablar, si tiene gafas y demás rasgos superficiales, pero no se inquietan por ir más allá en el ejercicio de conocer al otro. Por tal razón este espacio permitió ampliar, por medio del diálogo con sus compañeros, el conocimiento de quien es el otro que le acompaña día a día en el colegio y de esta forma romper las barreras del desconocimiento que impiden una sana interacción entre ellos.

Actividad No. 13 - Reconociéndote

La familia al ser el primero y el más importante núcleo de interacción de todo ser humano, se convierte en un elemento determinante en la formación de toda persona, por lo cual genera que la escuela y la familia tengan una conexión que permita un trabajo en conjunto, que logre que sus estudiantes analicen y reflexionen sobre su valor y la necesidad de establecer una sana convivencia entre todos los miembros. Por tal razón, esta actividad tiene como objetivo que los niños y niñas logren reconocer las cualidades de sus familiares como forma de enriquecer la imagen que se tiene de ellos.

La actividad inicio ubicado los estudiantes sobre colchonetas que se encontraban alrededor del salón, allí se les explicó algunas palabras sobre la importancia de la familia y el valor de la misma, luego se les solicito a los niños y niñas del grupo que escogieran a cuatro integrantes de su familia y pensaran en sus gustos, como disfrutaban compartir con ellos, cuáles han sido los momentos que más habían disfrutado juntos y que cosas hacen esos familiares a su favor. Luego cada uno de ellos dibujo el rostro de sus familiares y les escribió cuatro cualidades.

Terminada la primera parte, los estudiantes se ubicaron dentro salón en forma circular, de tal forma que todos pudieran verse y compartir al grupo cuales familiares habían escogido, el motivo de su escogencia y las cualidades que los describen.

Esta actividad permitió que los estudiantes logaran, por una parte, reconocer las cualidades de sus familiares, como ellos participan en su día a día y la importancia de ellos en su vida. Por otra, fortaleció una vez más sus habilidades de comunicación, ya que han venido desarrollando su capacidad de verbalización y organización de ideas, además de su capacidad de escucha que es determinante en el proceso de reconocimiento de lo que el otro le desea transmitir.

Actividad No. 14- En los Zapatos de Otro- Fábulas

En el ejercicio de reconocer al otro es importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender a los otros, del porqué de su actuar, de hablar, responder, vestir y demás elementos únicos de cada persona. Por tal razón se diseñó la actividad con el objetivo que los estudiantes, por medio de dos fabulas, pudieran comprender que existen diferentes personalidades, rasgos físicos, formas de pensar y actuar que deben ser respetadas y que no existe ningún argumento que justifique la discriminación, ofensa, abuso y/o agresión.

La actividad tuvo dos momentos. Para iniciar con la primera parte del trabajo se ubicó al grupo en un espacio cómodo, al aire libre donde se realizó la lectura de la fábula “*Pedro el Cocodrilo y el Sapito Julio*” (Anexo 8). Luego de escuchar con detenimiento y de imaginar que eran parte de la historia y sentir como propio lo que ocurría con los personajes, los niños y niñas del grupo pudieron participar libremente donde manifestaban que enseñanza les habían dejado esta fábula. Luego el grupo tuvo un espacio para contestar algunas preguntas referentes a esta enseñanza (Anexo 9), las que permitió posteriormente organizar la participación del grupo, ya que con la dirección de la docente cada uno compartió al grupo sus respuestas.

El segundo momento de la actividad consistió en realizar la lectura de la fábula “*Carlitos el Lobo*” (Anexo 10), esta se hizo en voz alta para que ellos pudieran nuevamente sentirse parte de la historia, al terminar la lectura los niños y niñas debieron dibujar en su cuaderno como se imaginaron a Carlos el Lobo, para luego compartir con los compañeros su dibujo. Una vez terminada la presentación de las obras se abrió un espacio de participación libre, donde cada uno de los que deseaban compartir la enseñanza que les había dejado la segunda fábula, tomaba una pregunta de la caja ubicada en el centro del grupo (Anexo 11) y compartía su respuesta al grupo.

Esta actividad permitió que los estudiantes pudieran comprender la necesidad de ponerse en el lugar de otra persona antes de descocerlo, ignorarlo, rechazarlos o aun peor, de lanzar prejuicios, ofensas y/o agresiones, ya que esto aminora en el otro su capacidad para relacionarse, comunicar, participar y demás habilidades sociales.

Además, este espacio permitió reflexionar de como en ocasiones se participa activamente o como asistentes de acciones que discriminan, ofenden o agreden la integridad de otros, desconociendo el deber de respeto, comprensión y solidaridad que debe existir frente al otro.

Actividad No. 15 - Herramientas para Reconocer a los que Nos Rodea

Esta actividad tuvo como intención darle cierre a la propuesta pedagógica abordada en esta investigación, teniendo en cuenta que recogió los temas vistos en cada una de las actividades anteriores.

Se inició la actividad ubicando al grupo en un espacio cómodo donde pudieran observarse y escucharse, ya ubicados los estudiantes se les direccionó para abordar de forma reflexiva cada uno de los temas que se trabajaron a lo largo de la implementación de la propuesta (Anexo 12).

El primer tema abordado en esta actividad fue la familia como primer núcleo de interacción de todo sujeto, se les recordó cada una de las actividades donde participaron sus familiares como el árbol, el rompecabezas, la foto familiar, entre otros, para luego pasar a la reflexión acerca de la importancia de reconocer a cada una de las personas que conforman su familia y comprender que, aunque hacen parte del mismo núcleo todos son diferentes y requieren que se tenga en cuenta su singularidad

Posteriormente, para abordar el reconocimiento que se debe tener frente al otro, con aquel que es desconocido, se les solicitó al grupo recordar la sensación que tuvieron cada uno de ellos al pintar con la boca y así lograr que el grupo adquiriera un nivel de empatía con aquellas personas que por alguna situación particular requieren una atención especial.

Como tercera reflexión, se les recordó la fábula de *“Pedro el Cocodrilo y Julio el sapito”* que nos hizo entender varios elementos, uno de ellos fue el valor de la palabra siendo esta capaz de construir o destruir ya sea en una relación o en el interior del sujeto, otro fue la importancia de trabajar en su interior frente a la aceptación propia y del otro, donde se desarrollan dos ejercicios, por una parte la capacidad de aceptar la diferencia y la diversidad como parte de la

cotidianidad y por la otra admitir lo bueno que dicen si mismo sin llegar a la altives o egocentrismo y en sentido contrario rechazar las ofensas que profieren hacia ellos.

Para finalizar la actividad se abordó como última reflexión la importancia de observar y escuchar a quienes los rodean, como la mejor forma de establecer una relación respetuosa además de un trato digno y solidario.

Terminada la reflexión se les solicito a los estudiantes completar en el cuaderno un crucigrama con las algunas palabras trabajadas en la reflexión, tales como: Amor- Palabras- Observa-Escuchar-Corazón-Rostro.

Esta actividad permitió que los estudiantes reflexionaran acerca de los diferentes temas abordados a lo largo de la implementación de la propuesta, siendo elementos necesarios en el ejercicio de la convivencia diaria, la cual reclama de ellos su interés, disposición y compromiso para lograr que en el aula de clase se establezca la alteridad y esta se convierta en un dispositivo para la consolidación de la educación en derechos humanos.

10. Capítulo III. La realidad educativa en Derechos Humanos desde la alteridad. Los hallazgos de una propuesta pedagógica en el grado segundo del Colegio San Francisco IED

En este apartado se relaciona los principales hallazgos de la investigación, producto de la ejecución de la propuesta pedagógica que permitió la recolección de datos, utilización de herramientas y el desarrollo de las observaciones, que se convirtieron en el insumo para la etapa de análisis. Esta fase se desarrolló dentro del marco de nuestra pregunta de investigación, que se definió en ¿Cómo la alteridad se convierte en un dispositivo en la construcción de la educación en derechos humanos a partir de la implementación de la práctica pedagógica con los estudiantes

de segundo grado del colegio San Francisco IED en la localidad de Ciudad Bolívar? y los objetivos propuestos en presente trabajo de investigación.

Esta propuesta permitió observar que la enseñanza por medio de la participación individual y colectiva, donde los estudiantes son quienes determinan el desarrollo de las actividades en las cuales el docente se convierte en orientador, genera la oportunidad de un aprendizaje distinto, ya que por medio de este se presenta un intercambio de conocimientos, experiencias, pensamientos e ideas que afloran en ellos las opiniones, reflexiones y aportes para transformar realidades.

Es notable como en el inicio de las actividades a la mayoría de los niños y niñas del grupo focal se les dificultaba expresar sus ideas, experiencias, respuestas y conclusiones por el temor al hablar al grupo, sin embargo a medida del transcurrir de la propuesta pedagógica permitió que los estudiantes fueran liberando sus temores, dejando atrás la timidez que en el inicio los embargaba para pasar a ser sujetos activos en el desarrollo de las actividades, generando que los niños y niñas se entusiasmaran por dialogar sobre su cotidianidad en la escuela, de su familia, del contexto en el que ellos viven, dando cuenta de sus experiencias personales y de quienes los rodean, dejando ver sus tristezas y alegrías, formas de compartir, dinámicas familiares, tradiciones y formas de crianza.

A lo largo de la jornada era notable como los estudiantes tenían la capacidad de reconocer, ser reconocido y de lograr el auto reconocimiento, ya que interactuaban de una forma más respetuosa, atendiendo a lo que el otro manifestaba, escuchando más y preocupándose por comprender las diferencias frente al otro en cuanto a su forma de ser, pensar o actuar y encontrado además las similitudes entre ellos.

Por otra parte, también se generó que cada uno de ellos lograra aumentar sus niveles de confianza y seguridad al sentirse como un sujeto reconocido, tenido en cuenta, respetado y valorado por su par académico y la docente. Por último, en el ejercicio, se observó que los niños y niñas lograron valorar más sus propias opiniones, sus experiencias y reflexiones, alejando de ellos el miedo y el temor a las reacciones que pueden generar sus pensamientos y conclusiones ante quien los escuchan, adquiriendo la capacidad de promover, fomentar y verbalizar nuevas ideas.

Las actividades grupales permitieron que los estudiantes trabajaran de forma conjunta aspectos que le aportaban de forma individual, es decir, aunque participaron en las actividades que los llevaban hacia el respeto a la palabra de todos los integrantes, el aprender a escuchar a los otros, el valorar los aportes de sus semejantes y reconocer la importancia de cada uno de sus compañeros en sus vidas, también permitió que cada uno se reconociera como sujeto merecedor del respeto, capaz de exigir que se le reconozca el valor de sus experiencias, opiniones, críticas y aportes, y de igual forma identificarse como persona importante para los otros.

Sumado a lo anterior, los ejercicios de participación lograron que los estudiantes adquirieran un mayor nivel de verbalización, de comunicación asertiva con sus compañeros, robusteciendo su capacidad de escuchar y de dialogar, ampliando sus repuestas más allá de un sí o un no, que son características de quienes aún no han logrado la adquisición de habilidades dialógicas.

Es notable el avance en las expresiones de las ideas de los niños y niñas que hicieron parte del grupo focal, las cuales en un inicio se expresaban someramente o se les dificultaba encontrar palabras para expresar sus pensamientos, vivencias y el transmitir los resultados de una comunicación simple con sus compañeros. En este mismo sentido se observó cómo fueron

escalando en la utilización del tono de voz el cual en muchas ocasiones era bajo y temeroso, pasando a ser adecuado según con quien se dialogue, al grupo o a una persona en particular. La argumentación de igual forma fue mejorando notablemente, a tal punto que sus expresiones dejaron de ser monosilábica entre el afirmar y negar o respuestas cortas, pasando a expresar entre ellos el porqué de sus respuestas, además del proponer formas de resolver situaciones problema o su interpretación ante diversas circunstancias.

La constante participación en actividades que tenían como propósito el ejercicio de verbalizar y escuchar, llevo a que un alto nivel de los estudiantes mejoraran la forma en la que se comunicaban con sus compañeros, en ocasiones ya no se dirigían al grupo mirando al techo o al piso sino estableciendo conexión uno con otros por medio de miradas o por el contacto físico como la mano en la espalda y hombro o un toque en la mano y en el brazo, ya no con golpes o gritos como algunos tenían la costumbre.

En el transcurrir de la propuesta los estudiantes fueron encontrando otras formas de comunicarse, ya no era de forma distante, apática o por preferencia como era anteriormente, sino por el contrario dejaron de llamarse por apodos “el raro”, “el llorón”, “la creída”, entre otras maneras o por las características físicas como “el monito”, “el chiquito”, “el gordito” y demás formas que atropellan la integridad de sus compañeros. Ahora se llaman por su nombre, se dirigen entre ellos de buena forma y afectuosa, dejaron de tener señalamientos entre ellos por su forma de actuar, hablar o pensar pasando a la aprobación de ello o a la tolerancia de lo mismo.

Por otra parte, se observó que la propuesta permitió que los niños fueran más reflexivos y críticos frente a los comportamientos que ellos tenían con sus compañeros, analizando el tipo de relaciones que habían logrado hasta el momento, es decir quienes se dirigían de forma agresiva ahora se detenían en cierto nivel a reflexionar sobre sus agresiones, quienes eran temerosos al

dirigirse a los otros contaban con más confianza para comunicar, los que se les facilitaba hablar aprendieron a escuchar y quienes usualmente solo escuchaban lograron habilidades de expresión.

Todo lo anterior, junto acciones de reconocimiento generó que los participantes lograran la comprensión de la reciprocidad, en el entendido que si se escuchan al otro es escuchado, si valoran la opinión de otro la propia es tomada en cuenta, si respetan las diferencias en el actuar, pensar y sentir, asumirán que piensen distinto. Aprendieron que no es solo un ejercicio de recibir sino al igual de otorgar, es notable como ellos mejoraron las relaciones con sus compañeros, lograron que la correspondencia del respeto, la tolerancia, la amabilidad, solidaridad y empatía fuera la base en sus relaciones.

Mediante el ejercicio anterior se logró analizar que los estudiantes comprenden plenamente la importancia de los derechos, la tolerancia frente al otro, el respeto a la diferencia, la igualdad a todo nivel, la comprensión de la diversidad, entre muchos más elementos indispensables para establecer el proceso de reconocer al otro y que lleva a presencia de relaciones más sanas, solo ellos requieren que se promuevan en las prácticas pedagógicas para que se convierta en una constante en las relaciones que se establecen en las instituciones educativas, la familia y en los contextos más próximos.

Por otra parte, los estudiantes transformaron el concepto de discusión, en el cual el más fuerte impone sus ideas sobre las ajenas, por un ejercicio de enriquecimiento recíproco, a razón que las diversas actividades poco a poco fueron llevando a un trabajo en conjunto, donde los resultados de ellas eran producto de las opiniones individuales que se ponían de presente al grupo para llegar a consensos que lograban el efecto de un mutuo reconocimiento y conclusiones más consensuadas.

Otro resultado evidente fue que los niños y niñas del grupo llegaron al punto de comprender que el ejercicio de reconocimiento del otro, no solo se termina cuando se piensa, reflexiona y analiza la importancia del otro, sino cuando a partir de dicho reconocimiento se logra una interacción y relación respetuosa del otro, donde las diferencias y semejanzas religiosas, culturales, los gustos y preferencias se les otorga el mismo valor y no son un obstáculo para compartir con los otros, sino por el contrario, en el ejercicio de escuchar y el dialogar como forma de entregar y el recibir, permite enriquecer sus propias perceptivas, creencias, prácticas y preferencias, dando la posibilidad de reconocer y ser reconocido.

La práctica pedagógica además permitió que los estudiantes que hicieron parte de del grupo focal pudieran aflorar sus emociones y sentimientos, dejaron ver sus alegrías, tristezas, frustraciones, ausencias, producto del exponer sus experiencias, circunstancias familiares, enfermedades y situaciones escolares al grupo, generando que ellos comprendieran que cada uno de ellos ha tenido que afrontar situaciones difíciles y que todos los seres humanos son sujetos sensibles, expuestos a padecer dificultades, ausencias, carencias que reclaman un trato distinto, comprensible, colaborativo para poder afrontar sus realidades.

Lo anterior, permitió además que los niños y niñas del grado segundo de la institución iniciaran procesos de agradecimiento por la presencia de quienes les rodean, como un proceso que les permite comprender que de las relaciones que se establecen en el colegio y en la familia se aprende el compartir, aceptar, mediar, colaborar, entregar, conciliar y demás elementos necesarios para la formación de los ciudadanos.

La consolidación de una convivencia basada por la alteridad permitió que poco a poco se destruyeran los grupos cerrados, dando la posibilidad de compartir con otros compañeros y compañeras, generando que los niveles de rechazo, exclusión, soledad disminuyeran

notablemente, ya que como grupo involucraban en sus horas de juego a más personas, llegando a tener vínculos más cercanos con más número de personas, mediados por la amistad, empatía, solidaridad con aquellos que les cuesta establecer relaciones y en muchas ocasiones permanecen solos en las horas escolares.

Es notable como ahora los niños logran con facilidad una interacción más cercana con sus pares, dado que al conocer que viven en contextos socioeconómicos, estructuras familiares y dinámicas similares permite que se identifiquen con los otros, lo que abre la posibilidad a una convivencia más sana entre ellos, mediada por una comunicación fluida y recíproca que da como resultado una convivencia distinta, donde se llaman por su nombre, piden el favor y dan las gracias, generando una forma respetuosa de dirigirse hacia los otros.

Sumado a lo anterior, se pudo identificar que los niños les gusta ser escuchados y como seres sociales reclaman la atención de quienes conviven con ellos, por tal razón se sienten complacidos y agradecidos con quienes los escuchan. De acuerdo al diseño de la propuesta y al generar espacios de interacción permitió que ellos afloraran su capacidad de comunicar, dialogar, acordar, opinar y reflexionar; es por esto que ahora el grupo no siente temor de expresar sus ideas, de responder a cuestionamientos frente a situaciones particulares, a participar en actividades en las cuales tienen que llegar a acuerdos, aceptar pensamientos e ideas distintas a las propias.

Por otra parte, en la medida que se trabajó con los estudiantes el pensamiento crítico, donde se palpaban las emociones y la formación social, se logró romper la atmosfera del aula donde se referían unos a otros de forma distante, sin establecer lazos de amistad, compañerismo y familiaridad, es decir, pasaron de hacer apreciaciones como ellos, los compañeros, los niños, a llamarlos por sus nombres y referirse como “mis amigos” y “mis compañeros”.

Al ser las instituciones educativas un lugar donde los niños y niñas no solo aprenden, sino al igual comparten, dialogan, conviven, se convierte en el escenario idóneo para lograr una formación que les permita adquirir herramientas para reconocer a los otros. En este sentido, las actividades permitieron que ellos compartieran de forma distinta, con un propósito, donde ellos sin percatarse lograban iniciar un proceso en el cual se reconocían y reconocían a los otros, por medio de los espacios que abrieron la posibilidad de expresar, dialogar y escuchar, espacios poco presentes en la cotidianidad del aula.

Por otra parte, otro elemento importante para destacar es que al diseñar las actividades de tal forma que articularan temas de las áreas de ética, sociales, ciencias naturales, artes y español permitió que los estudiantes comprendieran que las actividades de este tipo no eran actividades sueltas, esporádicas, recreativas sino por el contrario eran didácticas que tenían una intención, donde no solo aprendían sino también se formaban al dialogar, opinar, proponer, criticar y comunicar. Los estudiantes cada vez más se interesaban por el desarrollo de las actividades, se encontraban motivados por el desarrollo de las mismas, porque como ellos decían, “era una clase distinta” (Dayanna 2020).

Uno de los elementos observados frente a la convivencia, fue el notar como los estudiantes lograron relaciones más afectuosas, cercanas y amistosas, ya que era notable que entre el grupo existía un trato más comprensible, cordial y tolerante, porque como ellos decían, “ahora tenían más amigos” (Esteban, 2020), “Camilo ahora si es mi amigo” (Samuel, 2020), “jugamos todos en el descanso” (Nicol, 2020), “me gusta hablar con mis compañeros” (Santiago 2020), que dio a entender que en la medida que cada uno abrió la posibilidad que sus compañeros los reconocieran y se dispuso a reconocer al otro, posibilitó a que encontraran más elementos en común con sus compañeros y así lograr una convivencia más sana entre el grupo.

En este mismo sentido, los estudiantes del grupo lograron empoderarse de un discurso en el cual veían al “otro” como un “yo”, era notable como sus apreciaciones hablaban del otro como si lo conocieran por mucho tiempo aun así llevaran unos cuantos meses interactuando, igualmente veían en sus compañeros situaciones en común llevándolos a actos de empática, comprensión y colaboración, hacían comentarios como “profe yo le ayudo porque sé que él se demorara escribiendo” (Samanta, 2020), “yo entiendo que llore porque a mi antes me ocurría lo mismo” (Juan Esteban 2020), “al igual que Juan Pablo yo no conozco a mi papá” (Mónica, 2020), “Esteban también está solo en las tardes...” (Samuel, 2020).

En este entendido, se puede notar como resultado que el trabajo frente a la diversidad y la tolerancia, como parte de la educación en derechos humanos, se puede trabajar de forma conjunta a las temáticas propuestas por el plan de estudio, siendo complementarias y no excluyentes como se ha pensado, porque a partir de una pedagogía que lleve al conocimiento a través del reconocimiento, la interacción y la participación respetuosa se logra abrir el camino que permite la inserción de relaciones demarcadas por los derechos, convirtiéndose en un acto natural

En la medida que se observó que el grupo logro reconocer a sus compañeros y cada uno de ellos permitió su reconocimiento, a partir de actos humanizadores, dignificantes, igualitarios y en una atmosfera de respeto, se pudo constatar que una formación en alteridad desde temprana edad, en los primeros grados de escolaridad, se convierte en la ruta idónea para poder desarrollar una educación en derechos humanos, que cambia las dinámicas, contextos y realidades escolares, familiares y sociales.

Como una forma de sintetizar lo mencionado se puede decir que se recibió un grupo de estudiantes con niños y niñas que eran tímidos, poco expresaban lo que pensaban o sentían, se

disgustaban fácilmente con sus compañeros durante los descansos en los momentos de juego y no escuchaban o no aceptaban las disculpas, imponían su opinión si ser escuchada la de su compañero, no pensaban en cómo se sentía su otro compañero en alguna circunstancia o situación y al final de la implementación de la propuesta se evidenciaba un grupo de estudiantes que participaban más de las actividades de clase, no les daba pena expresar lo que piensan o sienten, en los descansos era notorio ver como llegaban entre todos a un acuerdo sin imponer sus reglas, si se presentaba alguna situación permitían que cada uno expresara su opinión y llegaran a acuerdos sin imposición de nadie, cuando veían algún compañero triste se acercaban a preguntarle lo que le sucedía, si veían a alguien solitario durante alguna actividad o el descanso lo invitaban a jugar o compartir, las burlas o rechazos por aspecto físico o pobreza disminuyó.

Con relación a las actividades específicamente se puede mencionar que tuvo mayor impacto las actividades número 1, 3, 4, 5, 7, 9 y 14 porque se evidenció en los niños la paciencia, la dedicación, el interés, el compañerismo, la importancia de lo que pensaba el otro compañero, la alegría de compartir al desarrollar las actividades, el mostrar sus trabajos a los demás compañeros motivaban a los más tímidos, mejoró la armonía en el aula, disminuyó los problemas de convivencia, mejoró el rendimiento académico de algunos estudiantes puesto que los más pilos estaban preocupados por aquellos que no rendían en clase y buscaban la manera de explicarles y ayudarlos.

Estas actividades llevaron a reflexiones surgieron en los niños, padres de familia y demás docentes, encaminados a la preocupación hacia los demás del por qué el otro compañero estaba triste, bravo, por qué no trajo la tarea, por qué no fue a clase, por qué no tenía colores o cualquier otro material de trabajo.

11. Conclusiones y recomendaciones

1. Al diseñar la propuesta pedagógica bajo la intención de lograr que los niños (as) poco a poco se permitieran expresar sus sentimientos, pensamientos y conclusiones, a partir del reconocimiento del otro, generó en ellos el pleno desarrollo de su personalidad humana, la cual muy pocas veces se estimula en el aula de clase, es por eso que este grupo hoy en día se caracteriza por su facilidad de expresarle a sus profesores y compañeros (as) las inquietudes, dificultades y habilidades adquiridas, siendo esto una herramienta poderosa en el proceso de lograr la consolidación de una educación basada en los derechos humanos, puesto que llevo a que el aula de clase deje de ser un espacio en el cual múltiples sujetos son pasivos y uno activo, para pasar a ser un espacio donde hay una retroalimentación que permite el doble ejercicio, el aprender del otro y el comunicar, dos elementos indispensables en el proceso de reconocer, porque cuando los niños y niñas logran comprender que no solo el docente le proporciona elementos de aprendizaje, sino que de igual forma sus pares poseen infinidad de enseñanzas, conlleva a la necesidad de reconocerlos como sujetos indispensables en sus vidas, otorgándoles el valor, respeto, confianza y empatía que se requieran.

2. Como una generalidad de los autores que fortalecieron este trabajo de investigación, resaltaban la importancia del respeto a los derechos humanos y la defensa de las libertades fundamentales como una tarea inagotable, por lo cual este trabajo cobra valor en la medida que inició y aportó en el cumplimiento de los objetivos propuestos, esta conclusión se logra en la medida que se observa y se escucha un nivel de apropiación de elementos iniciales en los estudiantes que hicieron parte de esta propuesta, ya que han adquirido elementos que les permiten alimentar un discurso propio de su edad en el marco de los derechos humanos, haciéndose notar en la realidad del aula y en los contextos familiares, como lo han mencionado los padres de familia

y/o acudientes, al escuchar comentarios de sus hijos y acudidos en la línea de la inclusión, de empatía y el respeto ante la diferencia, lo que lleva a que sea promotores en espacios donde reina la comprensión, la tolerancia y la amistad, entre muchos más dispositivos que favorecen la sana convivencia.

3. En muchos casos los estudiantes terminan su etapa escolar sin saber dirigirse al otro, se les dificulta hablar y escuchar por no contar con las habilidades asertivas de comunicación, prefiriendo guardar sus aportes, opiniones o reflexiones por el temor a dialogar con un grupo de personas o de la exposición pública sometida a la no acogida o al rechazo de los otros acerca de sus opiniones. Como lo mencionan los autores en el cuerpo de esta investigación, se requiere una educación inclusiva donde se aprenda con estrategias pedagógicas y programas educativos que otorguen vital importancia a la diversidad de todos los que allí participan, es por esto que cuando se diseñan actividades en esta línea permite a los guías y observadores notar como los estudiantes disfrutan de los espacios donde no se le señale, discrimine o menosprecie sino por el contrario se le impulse a aportar, comunicar y expresar. Únicamente al darles vía libre a que puedan expresar aquello que les importa, interesa, les alegra y también lo que les afecta, entristece y le temen, generando que ellos afloren sus habilidades comunicativas y de expresión, encontrando en el arte, la escritura y el diálogo la forma de transmitir lo que tienen en su interior.

4. Frente a la lectura que se realiza de este trabajo de investigación, se concluye que indiscutiblemente si se transforma las prácticas de los docentes, las cuales comúnmente se fijan bajo el objetivo primordial de impartir un tema según el requerimiento que las instituciones educativas establecen como temática para el grado y se lleva a la consolidación de una educación que tenga como principios los derechos humanos se logra que el ambiente del aula sea diferente,

que el trato entre los que allí participan sea más cercano, dispuesto a conocer y dejarse reconocer, además los procesos académicos tienen mayor fluidez.

5. Uno de los propósitos de la escuela, como la teoría lo reafirma, tiene como fin construir una sociedad integradora y es por eso que debe tomar en sus manos la herramienta que le da el poder formador de sujetos y transformadores de sociedades siendo el papel del docente en la construcción de una educación en derechos humanos determinante, en la medida que en su papel dinamizador de nuevas formas de entender la escuela es quien lleva a los estudiantes a que reconozcan al otro y permitan ser reconocidos, por tal razón es el primero a ser llamado al cambio, toda vez que nadie puede guiar este proceso si no cuenta con la capacidad de establecer relaciones mediadas por la alteridad.

6. La realidad de la escuela en esta época exige que los entes educadores relacionen la pedagogía y la alteridad como una tarea inagotable, a tal nivel que todos los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa desarrollen la capacidad de reconocer al otro de forma natural al estar inmersa en las dinámicas diarias. Con lo anterior, no se desea señalar que no se realice en la actualidad en las instituciones educativas, pero en pocas oportunidades el diseño de las actividades tiene el propósito de generar actos de reconocimiento de los que allí conviven, promoviendo que ellos sean capaces de ponerse en los zapatos del otro y puedan establecer relaciones más cercanas.

7. Por medio de la propuesta pedagógica y del análisis de los aportes de los autores se logró concluir que los estudiantes comprenden plenamente la importancia de los derechos, la tolerancia frente al otro, el respeto a la diferencia, la igualdad a todo nivel, la comprensión de la diversidad, entre muchos más elementos indispensables para establecer el proceso de reconocer al otro y que lleva a presencia de relaciones más sanas, solo ellos requieren que se promuevan en

las practicas pedagógicas para que se convierta en una constante en las relaciones que se establecen en las instituciones educativas, la familia y en los contextos más próximos.

Vivir los derechos humanos es más que reflexionar desde la teoría, desde los escritos que múltiples autores han abordado, pues su defensa y protección se constituye mediante la vida cotidiana, en el día a día de los centros escolares, donde se lleve a que los estudiantes no solo adquieran elementos que enjuicien las normas de la sociedad, sino que aprendan a ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes desde los principios de la responsabilidad, autonomía, y respeto hacia los demás.

8. Una conclusión como docente, es necesario pesar del número de estudiantes en un curso, darles la misma importancia a todos y escucharlos a todos en el momento que nos necesiten, estar pendiente de la vida de cada uno de los niños y ayudarlos en lo que más podamos, porque a veces no sabemos por lo que están atravesando en sus casas y que bueno encontrar en el segundo hogar una mano amiga que te escuche y te aconseje.

Referencias

- Abero, L. et.al. (2015) INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Abriendo puertas al conocimiento. CONTEXTO S.R.L. Montevideo, Uruguay.
- Aguilar Víquez, Fidencio (2015). LA OTRA VOZ: OCTAVIO PAZ Y LA NOCIÓN DE OTREDAD. Revista de Filosofía Open Insight, VI(10),27-59.[fecha de Consulta 23 de Mayo de 2021]. ISSN: 2007-2406. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421640696003>
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto– objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4 (2), pp. 1–17. Recuperado de: [http:// revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/395/230](http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/395/230).
- Alcaldía Mayor y Secretaria de Salud de Bogotá (2016). Informe ejecutivo de Análisis de Condiciones, Calidad de Vida, Salud y Enfermedad. Localidad 19 de Ciudad Bolívar. <http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2017/Subred%20Sur/CIUDAD%20BOL%C3%8DVAR.pdf>
- Arenas, A. (2017) Mediaciones De La Alteridad En Las Prácticas Pedagógicas, Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia, Maestría En Educación Y Desarrollo Humano Universidad De Manizales/Cinde.
- Artunduaga, L. y Tapia, F. (2014) *Educación En Derechos Humanos Desde La Perspectiva De Abraham Magendzo Kolstrein* [tesis de maestría] Universidad Santo Tomás.
- Bonilla, E. (2018) *Caminos Y Construcciones De La Educación En Derechos Humanos En Colombia: Una Mirada Histórica Desde 1991 – 2015*. [Tesis de Doctorado] Universidad Santo Tomás.

- Cadena, B. (2018) *El Papel De La Educación En Derechos Humanos Como Propuesta De Intervención Pedagógica Dirigida A Los Maestros Promotores de derechos humanos en el Colegio Nueva Colombia IED*. [Tesis de maestría] Universidad Santo Tomás.
- Camacho, C. y Esguerra, A. (2007). *La construcción de una política pública de Educación en Derechos Humanos. Un reto para Colombia. Los Derechos Humanos en las sociedades contemporáneas*. Monterrey, México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Campo, M. (2007) *Perfil económico y empresarial, Localidad Ciudad Bolívar, Cámara de comercio de Bogotá*. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/2894>
- Cárdenas, W. (2015). *Una Propuesta De Fundamentación En La Educación De Los Derechos Humanos Desde La Antropología Zubiriana*. [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/539/TESIS%20EDUCACION%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la república de Colombia (1991, enero 22). *Convención internacional sobre los derechos del niño*. https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994, febrero 8). *Ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la república de Colombia. (2006, noviembre 8). *Código de Infancia y Adolescencia*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Constitución política de Colombia. (1991). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- Córdoba, M. y Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2),
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Correa, C. (2017). Mediaciones De La Alteridad En Las Prácticas Pedagógicas Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia. *Revista de Investigaciones*. 35.
https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2020/07/Revista_Investigaciones_35_compressed.pdf
- Decreto 366. (2009, febrero 9). Decreto 366. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-182816.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20medio%20del%20cual%20se,marco%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.
- Dussel, E. (1974) Para una ética de la liberación latinoamericana. Vol. I-II. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Dussel, E. (1974) Para una fundamentación analéctica de la liberación latinoamericana. Salamanca.
- Dussel, E. (1985) Introducción a la filosofía de la liberación Latinoamericana. Buenos Aires: Colección Latinoamérica.
- Escobar, J. (2014). *Alteridad. El Otro, el Discurso y el Aula. Artículo de opinión*. [blog]
<http://revistamito.com/alteridad-el-otro-el-discurso-y-el-aula/>
- Fernández, O. (2015), Lèvinas y la Alteridad: Cinco Planos, Universidad de la Rioja Brocar, 39 423-443.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores, s.a.

Gómez, P. (2014). Partir de lo que somos Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas.

https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_4_libro_apartir_de_lo_que_somos_-_ciudad_bolivar_tierra_agua_y_luchas.pdf

González, L. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)*. [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura Colombia.

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6897/1/Concepciones_Alteridad_Practicas_Gonzalez_2019.pdf

Guerra, R. y Vásquez, P. (2017). *De la teoría a la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: una propuesta para maestros y maestras de las instituciones educativas distritales castilla y general Santander de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3954/Parrarosa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, D. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, ISSN: 1870-0063. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=628/62819894002>.

Lèvinas, E. (2002) *Totalidad e infinito, Ensayo sobre la exterioridad*, Ediciones sígueme, Sexta edición. Salamanca.

Lèvinas, E. (2001) “¿Es fundamental la ontología?”, *Entre nosotros, ensayos para pensar en otro*. Valencia.

Lévinas, E. (2006) *Ética como filosofía primera*. En: *A Parte Rei*, Madrid N°. 43; p 45

- López, M. (2011). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39301/01.MLdC_TESIS.pdf
- López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la economía*. 11.
https://econpapers.repec.org/article/ervcontri/y_3a2011_3ai_3a2011-11_3a2.htm
- López, G. (2014) *Educación en derechos humanos y ética de la alteridad. Discusión y propuesta*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
<https://ninive.uaslp.mx/xmlui/handle/i/5538>
- Magendzo, A. (2000). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1840/34.pdf>
- Magendzo, A. (2001). *Hacia Una Pedagogía De Los Derechos Humanos Desde La Comprension Del Conocimiento De Los Derechos Humanos*. Ipedeph Lima Perú. Mayo.
- Magendzo, A. (s.f.). Instituto Interamericano de Derechos Humanos En:
http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1470538601/Educacion_DH_diseno.pdf.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Cuadernos de educación en y para los derechos humanos IIDH-PIIE, 4.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Ministerio de Educación Nacional, Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos, Modulo 1.

- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Naciones Unidas Derechos Humanos. (1966).
- Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR].
Declaración y Programa de Acción de Viena.
https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_sp.pdf
- Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR]. (1993).
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.
<https://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>
- ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos, Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia.
<https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Orozco, C. (2013) "Alteridad Latinoamericana Desde Enrique Dussel" Universidad Pontificia Bolivariana Escuela De Teología, Filosofía Y Humanidades Maestría En Filosofía Medellín.
- Pacach, S. (2012). *Función educativa del procurador de los derechos humanos*. [Tesis de Maestría] Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/07/07/Pacach-Salvador.pdf>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx
- Parra, Y. y Vásquez, P. (2017) De la teoría de la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: una propuesta para maestros y maestras de las Instituciones Educativas Distritales Castilla Y General Santander De La Ciudad De Bogotá.

Pastor, M. (21 de abril de 2020) La Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygostky. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:La Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky | mavipastor.com

Ramírez, P. (2007). *Concesiones de infancia. Una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación*. [Tesis de maestría]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/413/tesis%20tpba134.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Ramírez Serna, Ana María. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Rev. Humanismo y Sociedad*, 4(2). <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>

Rodino, A. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. artículo fue publicado en la Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, No. 29, Enero–Junio; p. 103-114. San José, Costa Rica.

Rodino, A. (2015) “Educación con un enfoque en derechos humanos como practica constructora de la inclusión social, *Revista IIDH*, Vol.61.

Rodríguez, D. (2015). *Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia*. [Tesis de maestría]. Universidad del Rosario.

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11809/TRES%20EXPERIENCIAS%20PARA%20PENSAR%20LA%20EDUCACION%20EN%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20COLOMBIA.pdf;jsessionid=74307D6724A08DFEA835F75DAADB6FA?sequence=1>

Salcedo, G. (2017) *Educación En Derechos Humanos: El Discurso De Los Profesores En Colombia*.

[Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomas.

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4859/SalcedoGiovanny2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sörstad, F. (2020) Anales de Lit. La otredad en El arco y la lira de Octavio Paz.

file:///C:/Users/ANDREA/Downloads/66786-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456584213-2-10-20200427.pdf

UNESCO (1974). Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.

<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO. (1995). Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>

UNESCO. (2006). Plan de acción Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14(17), 205-228

Vergara, C, (5 junio, 2017) Etapa de las operaciones concretas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: ¿Qué es la etapa de las operaciones concretas según Jean Piaget? (actualidadenpsicologia.com)

Villate, O. (2015), Educación En Derechos Humanos, Teoría, Crítica Y Políticas Públicas, Elementos Para Una Reflexión. *Revista Principia Iuris*. 12. 24.

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/1086>