

**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**

ROSA YANETH PARRA GUERRA

PAOLA ENITH VÁSQUEZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE DERECHO

BOGOTÁ, COLOMBIA

2017

**DE LA TEORÍA DE LA ALTERIDAD A LA REFLEXIÓN CRÍTICA DE EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS: UNA PROPUESTA PARA MAESTROS Y MAESTRAS
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES CASTILLA Y GENERAL
SANTANDER DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

ROSA YANETH PARRA GUERRA

PAOLA ENITH VÁSQUEZ GONZÁLEZ

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en defensa de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante
Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales.**

DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO

Elsa Bonilla Piratova

Línea de Trabajo en Educación en Derechos Humanos y Formación Ciudadana

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE DERECHO

BOGOTÁ, COLOMBIA

2017

Resumen

Los derechos humanos y la educación tienen su punto de encuentro en una propuesta de intervención pedagógica dirigida a fortalecer las prácticas de los maestros en los colegios Castilla y General Santander I.E.D. y como modelo para ser aplicada por otras instituciones educativas. Para ello, resulta significativo abordar la educación en derechos humanos desde la Alteridad como una forma de vivenciarlos, a partir del reconocimiento del otro y teniendo en cuenta cuatro categorías que constituyen su fundamentación: los Derechos Humanos, la Educación en Derechos Humanos, el sujeto profesor y la alteridad.

Palabras claves

Derechos humanos, Educación, Maestro, Alteridad, propuesta pedagógica.

Abstract

The Human rights and education have their meeting point in a proposal of pedagogical intervention aimed at strengthening the practices of teachers in Castilla and General Santander schools and as a model to be applied by other educational institutions. For that, it is significant to address human rights education from the Otherness as a way of experiencing them, from the recognition of the other and taking into account four categories that constitute its rationale the human rights, Education, Human rights Education, teacher subject and Otherness.

Keywords:

Human rights, Education, Teaching, the Otherness, pedagogical proposal.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. El esbozo de un problema: una mirada de la realidad educativa a través de los colegios General Santander y Castilla I.E.D. de la ciudad de Bogotá	9
1.1 Referente Jurídico	9
1.2 Antecedentes del problema	14
1.3 Descripción del problema	18
1.3.1 Caracterización Institucional.....	18
1.3.2 Contexto Institucional	23
1.4 Pregunta de investigación y objetivos.....	26
1.5 Apuesta metodológica.....	27
1.6 Justificación	28
2. Tensiones y debates de la relación entre Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos y Alteridad en las Prácticas Pedagógicas de los profesores	30
2.1 Fundamentando los Derechos Humanos.....	30
2.1.1 <i>Visión Tradicional vs. Contemporánea de los DDHH</i>	31
2.1.2 Postura Jurídica y Moral de los DDHH	36
2.1.3 Percepción universalista vs. relativista de los DDHH.....	38
2.1.4 Los DDHH y la Dignidad Humana.....	40
2.2 Entendiendo la Educación en Derechos Humanos (EDH).....	42
2.2.1 La EDH en América Latina	44

2.2.2 La EDH en Iberoamérica	45
2.2.3 ¿cuál es el estado de la EDH en Colombia?.....	50
2.3. ¿Quién es el Sujeto profesor?.....	56
2.4 La Alteridad: una apuesta para la vivencia de los derechos humanos	62
2.4.1 Pedagogía de la Alteridad y presupuesto del sentido.....	68
2.4.2 Pedagogía de la Alteridad y presupuesto de las relaciones intersubjetivas.....	69
2.4.3 Pedagogía de la Alteridad y el poder como tensor de la relación educativa.....	69
2.4.4 Pedagogía de la Alteridad y el conocimiento como medio.....	71
3. Observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar en los colegios General Santander y Castilla I.E.D. de la ciudad de Bogotá.....	74
3.1. Propósitos.....	76
3.2. Competencias.....	77
3.3 Ruta Didáctica.....	78
3.3.1 <i>Diseño</i>	79
3.3.2 Implementación de estrategias didácticas	82
3.3.3 <i>Evaluación y plan de mejoramiento</i>	86
3.4 Tiempo de ejecución de la propuesta.....	87
3.5 Impacto	88
4. Conclusiones.....	89
Referencias Bibliográficas	94
ANEXOS	97

INTRODUCCIÓN

La Maestría en Defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales de la Universidad Santo Tomás desde el año 2010, inició un convenio con la Secretaria Distrital de Educación (en adelante la SED) para dar cumplimiento con la Política de formación de excelencia a los docentes y directivos docentes del sector oficial de Bogotá; el propósito ha sido apoyar a maestros y maestras con el fin de que profundicen sus estudios disciplinares y pedagógicos y poder mejorar su desempeño profesional, realizando trabajos de innovación e investigación educativa que impacten los contextos específicos donde se desarrollen sus experiencias.

El presente proyecto de investigación hace parte de esta Política Pública, centrando su interés en el tema de la educación en Derechos Humanos (en adelante EDH). En la actualidad, la EDH se establece como un derecho fundamental, configurándose en el soporte de la transformación social; por ello, es importante visualizarla a través de dos componentes: el primero comprende el contexto histórico-teórico, teoría propia de la disposición legal, constitucional, internacional y nacional; el segundo se refiere al proceso de reconocimiento del otro como sujeto de derechos. La interrelación de estos elementos permite que se genere una dinámica en la que predomina el ejercicio de los derechos y la práctica de los deberes en el contexto educativo; en ese sentido los maestros se convierten en el pilar fundamental y dinamizador de esta investigación, dado que su función permanente es cuestionar y reflexionar sobre la práctica que desarrolla en la escuela y en la sociedad, su labor como educador en ambientes cada vez más complejos, dinámicos y diversos.

Resulta importante destacar que la EDH es uno de los aspectos que ha impulsado los planes de desarrollo en el país en las últimas décadas, transformando el discurso acerca del cumplimiento de los derechos humanos por un proceso de continua formación que se presenta como pilar principal en el escenario educativo, asignándole la tarea de impulsar los cambios sociales y culturales necesarios para alcanzar la meta de la vivencia de los derechos humanos.

En este sentido, uno de los propósitos de esta investigación ha sido la de explorar la educación en derechos humanos desde la alteridad como alternativa para enriquecer las prácticas pedagógicas de los profesores; a partir de ahí, diseñar y brindar una propuesta pedagógica que visibilice el camino para sentirse reconocidos como sujetos de derechos que los empodere de su papel transformador en la sociedad.

Precisamente esta tesina se ha estructurado en cuatro capítulos que abordan el ejercicio investigativo. En el primer capítulo de contextualización, se hace una descripción del referente jurídico, a partir del cual se analizan todas las disposiciones legales y normativas (Tratados, Pactos, Planes de Educación Nacionales e Internacionales, etc.) que han sido determinantes para la fundamentación legal de la EDH y se describen los estudios previos realizados en esta materia que fueron el punto de partida para abordar con precisión la investigación.

Igualmente, se presenta la descripción del problema, a partir de la caracterización del sujeto profesor y la caracterización de las Instituciones educativas objeto de estudio, la problemática planteada se centra en que siendo el profesor dinamizador de procesos, máximo promotor y defensor de los derechos humanos (en adelante los DDHH) en las instituciones educativas, el encargado de promover la transformación social que necesita el país, no se reconozca a sí mismo (ni ante la comunidad educativa, ni ante la sociedad) como un ser sujeto de derechos, con todo lo

que ello implica; es decir estar en la capacidad de conocerlos, ejercerlos y exigirlos. Llegando así al planteamiento de la pregunta de investigación, la cual cuestiona la necesidad de realizar una propuesta que le dé sentido a la EDH desde la teoría de la alteridad y le permita a los maestros, instrumentos legales, teóricos y prácticos para fortalecer sus prácticas pedagógicas. Por ello, el objetivo central de la investigación, ha sido la elaboración de una propuesta pedagógica.

En el segundo capítulo se abordan y analizan las cuatro categorías esenciales que fundamentan la presente investigación, las cuales corresponden a Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos, Sujeto Profesor y Alteridad, teniendo en cuenta nuestra amplia experiencia como docentes en el aula y retroalimentando con los planteamientos de escritores y pensadores que han aportado de manera significativa en este escenario educativo.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta que da respuesta a la problemática planteada en el primer capítulo y que se sustentó teóricamente en el segundo, se propone el “Observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar en los colegios Castilla y General Santander I.E.D. de la ciudad de Bogotá”. Esta propuesta se apoya en la teoría de la Alteridad, vista como un reconocimiento del otro y de sí mismo, como un individuo en proceso de formación integral del ser, como presupuesto fundamental que permite el empoderamiento de los maestros como actores activos del proceso que contribuye al logro de un mayor impacto en sus prácticas pedagógicas, especialmente en EDH.

Por último se presentan las conclusiones del trabajo de investigación, las cuales recogen toda la experiencia investigativa, confirmándose datos, hallazgos, limitaciones; se retomarán las categorías planteadas desde la perspectiva que da la experiencia investigativa y confrontándola con la literatura referenciada.

1. El esbozo de un problema: una mirada de la realidad educativa a través de los colegios General Santander y Castilla I.E.D. de la ciudad de Bogotá

1.1 Referente Jurídico

La EDH tiene un sustento normativo a nivel Distrital, Nacional e Internacional, que protege y garantiza la práctica educativa y destaca su importancia y funcionalidad en la construcción de valores sociales y culturales.

Con fundamento en el Bloque de Constitucionalidad estipulado en el art. 93 de la Constitución Política de Colombia, se han ratificado varios Tratados con incidencia en el escenario educativo y en particular en el contexto de la EDH. Dentro de los Instrumentos Internacionales se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde por más de seis décadas se ha estado promoviendo una cultura universal de EDH. En el preámbulo de la Declaración se exhorta a las naciones a que realicen todos los esfuerzos que sean requeridos para que a través de la educación se promuevan los derechos y el respeto por las libertades; por lo que la EDH debe ser no discriminatoria e inclusiva, debe prestar especial atención a los grupos vulnerables, teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los DDHH y a las libertades fundamentales, fortaleciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, así mismo debe promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Se destaca también el Pacto Internacional de derechos sociales, económicos y culturales (1966), específicamente en su artículo 13 se reconoce y se reafirma lo establecido en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos: el derecho a la educación, la cual debe estar orientada al

desarrollo de la personalidad, fomentar la dignidad y fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, de igual manera propende porque la educación debe centrarse en la formación de sujetos ciudadanos con valores que aboguen por la interacción adecuada entre las personas, fomentando el respeto por las libertades individuales y la dignidad del otro.

Igualmente, uno de los pilares en la fundamentación de la educación en derechos humanos a nivel internacional es el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la UNESCO (2005), el cual surgió de la Declaración de la Cuadragésima cuarta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación que se realizó en octubre de 1994 y que se ratificó en noviembre de 1995; en esta conferencia los Ministros de Educación de los países miembros se comprometieron a crear una estrategia que fomentara permanentemente el ejercicio de los derechos humanos a través de la educación y con ello se forme a las personas en el respeto de las individualidades y de la dignidad del otro, es así como en 2005 inicia la primera etapa de éste programa de educación en derechos humanos.

A nivel Nacional el sustento general se encuentra en la Carta Política, en diferentes artículos se reafirma la garantía y el respeto por los derechos y la dignidad humana. Es así como en su artículo primero se resalta la calidad de Colombia como una Estado social de derecho que funda sus bases en el respeto por la dignidad humana. El artículo 41 se convierte en piedra angular de esta investigación, toda vez que en éste se da la directriz para que desde la educación se promueva la participación ciudadana; sin embargo es en el artículo 67 en donde se establece como objetivo de la educación en Colombia la formación de los ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, dictando las directrices para el sistema de educación a nivel nacional. En este mismo artículo se presenta la primera tensión de las muchas que se generarían

en el ámbito de la educación y radica en que los legisladores plantearon que así como la educación es un derecho de las personas también es un servicio público con respecto al cumplimiento de las obligaciones por parte del Estado.

Para dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución Política de 1991, se expide la Ley General de Educación (ley 115 de 1994). En el artículo 104 se define al sujeto educador como la persona encargada de orientar los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje respondiendo a las dinámicas sociales, culturales, éticas y morales, brindando procesos de actualización y capacitación permanente, dando de esta manera relevancia al papel que desempeña el profesor dentro del proceso educativo, además en el artículo 5 se definen los fines de la educación fundamentados en lo expuesto en el artículo 67 de la Constitución Política, siendo estos la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los Principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; además en su artículo 13 refiere los objetivos comunes de todos los niveles (preescolar, básica y media), entre los cuales están, formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad, entre otros.

Además, con el ánimo de fortalecer las políticas educativas para que respondieran adecuadamente a las exigencias de formación en educación en derechos humanos, en 1994 se expide el decreto 1860 en el que se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Se hace especial énfasis en el acercamiento de los

estudiantes a ejercicios democráticos, preparándolos para ejercer la ciudadanía, creando los gobiernos escolares y sus diferentes estamentos, siendo ésta una manera de incorporar la vivencia de una parte de los derechos humanos en el escenario de los colegios.

Así mismo se tiene, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH, como una política pública que se ha estructurado desde el año 2006 y en el que han participado diferentes entidades entre las cuales se encuentran el Ministerio de Educación Nacional, un equipo del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, el Defensor del Pueblo y, contando además con el acompañamiento de la Oficina del Alto Comisionado para los derechos humanos, OACNUDH y el programa de derechos humanos de USAID-MSD. Constituyéndose en eje fundamental de la EDH ya que brinda las directrices de cómo se debe impartir la educación en derechos humanos, no solo en la escuela sino en todos los entes educativos independientemente del nivel en el que este se ubique, busca que la educación se centre en la formación de sujetos que ejerzan de forma activa sus derechos lo que conlleva a la consolidación del Estado Social de Derecho.

Además en 2013 se sancionó la Ley 1620 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, así como su Decreto Reglamentario 165 de 2013. Mediante esta ley el gobierno nacional reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto

de vida y que de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva.

De igual forma es importante destacar la normatividad que incide directamente en el sujeto profesor, en sus derechos, deberes y responsabilidades, pues es él una pieza fundamental de la educación y más en la EDH. Actualmente hay dos Decretos que estipulan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente en la educación preescolar, básica y media: el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 o estatuto de profesionalización docente en el que se establecen categorías de docentes.

Dentro del decreto 1278 de 2002 también se establecen una serie de funciones a los maestros que aunque hacen parte de la dinámica del mismo desarrollo social, existen otras que, diversifican el ejercicio de los profesores, como lo estipula el artículo 4, tales como actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); además una serie de actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación, convirtiendo al docente en una especie de “todero”, saturándolo de responsabilidades que no deberían ser propias de su desempeño y ejercicio como maestro; tema que será abordado posteriormente debido a la relevancia del mismo en esta investigación.

Evidentemente, se observa que el fundamento normativo sobre EDH, genera algunas tensiones en cuanto a igualdad de derechos, justicia, y dignidad, que inciden directamente en el sujeto profesor, llevando a que la Educación en Derechos Humanos, no sea solo un proceso formativo dirigido únicamente a los estudiantes; sino que es importante direccionarlo hacia los maestros quienes encabezan e impulsan estos procesos y aportan al proyecto de país que se quiere construir.

1.2 Antecedentes del problema

La EDH tiene una gran importancia desde la Alteridad, es una alternativa para enriquecer las prácticas pedagógicas de los profesores. A continuación se esbozarán las principales investigaciones realizadas en las dos líneas que abarcó nuestra inquietud investigativa: la primera relacionada con la EDH y la segunda respecto al estudio de la teoría de la alteridad. Los antecedentes corresponden a tesis y/o monografías, informes de investigación y artículos publicados en orden cronológico.

En la monografía “Los derechos humanos en el contexto escolar, propuesta curricular para el grado 4° y 5° de primaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Yumbo”, Daza y Palomeque (2010) entrelazaron el contexto escolar con los derechos humanos de manera que se convirtieran en parte integral de los individuos, pues consideraron que es en la escuela donde los niños permanecen gran tiempo y tienen la oportunidad de relacionarse y compartir con diferentes seres humanos. El propósito del trabajo fue plantear el problema de cómo construir una propuesta pedagógica para que los estudiantes de los grados cuarto y quinto aprendieran e hicieran suyos los derechos humanos teniendo en cuenta la problemática social y el entorno que rodea las comunidades educativas, llegando a la conclusión que la participación de la comunidad implica diálogo de saberes, se deben propiciar y mantener de manera permanente procesos sociales los cuales serán un referente para incidir en la transformación de estas individualidades a través del reconocimiento y la aplicación de los derechos humanos con jornadas de trabajo en cada institución educativa. Aportando a nuestra investigación varios planteamientos teóricos que apuntan hacia métodos para llevar a cabo una educación en derechos humanos que sea significativa.

En el artículo “Ideas, fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica”, Magendzo (2008) hace una breve presentación de las doce monografías que

componen su obra teniendo en cuenta tanto las diferencias como los puntos convergentes y comunes de Iberoamérica en el tema de educación en derechos humanos. Aspectos fundamentales en la construcción del marco conceptual en referencia a EDH y la elaboración de la propuesta desde la Alteridad.

En la monografía “Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia”, Restrepo (2008) relata la experiencia en el campo de la promoción e investigación sobre la pedagogía en la enseñanza y la difusión en derechos humanos en Colombia, en la educación no formal e informal. Hace un resumen del conflicto colombiano y cómo a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 surgen actores que reclaman un proyecto de sociedad diferente y lo reflejan en ella, exponiendo los retos en educación para el siglo XXI; reconoce el autor que la experiencia pedagógica referida a los derechos humanos en Colombia sugiere que la educación formal cuenta con experiencias significativas, pero como frutos de esfuerzos aislados de grupos de maestros, sin apoyo del Estado.

Para el presente trabajo es fundamental tener claro los objetivos expuestos en esta monografía sobre el PLANEDH, así como la evolución de la EDH que en ella se presenta dentro del contexto colombiano. Este ensayo aporta a nuestro trabajo desde el concepto-idea Sujeto de Derecho, a esa idea concurren todas las ayudas conceptuales y didácticas que constituyen la práctica pedagógica en la enseñanza de los derechos humanos, desde la concepción de la teoría de construcción de subjetividades apoyada desde una ética vitalista que señala los espacios donde se construyen subjetividades autónomas.

En la monografía “Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional”, Rodino (2008)

hace una recapitulación de las principales ideas que movilizaron a muchas personas, instituciones y recursos durante las tres últimas décadas frente al compromiso de educar en derechos humanos en América Latina, así mismo identifica tendencias de su desarrollo que contribuyeron a perfilar el panorama actual de la educación en derechos humanos como disciplina.

En la monografía “La Educación en derechos humanos en México Ideas fuerza, tensiones y retos”, Ramírez (2008) presenta el marco internacional de la educación en derechos humanos y sostiene, entre otros aspectos, que los Estados deben elaborar programas y estrategias específicos para aumentar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos.

En la investigación “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá para abordar la relación aula y gestión en la escuela”, Torres (2014) establece las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de niños, niñas y jóvenes a partir de los siguientes referentes conceptuales: la dignidad humana, el reconocimiento, sujeto de derechos dentro del aula y la gestión en la escuela, la gestión educativa desde el enfoque de derechos. Realiza un aporte importante en las categorías de dignidad humana, sujeto de derechos, reconocimiento, dentro del aula las cuales compaginan con el tema de la alteridad, sin embargo no presenta una relación directa entre la educación en derechos humanos y la alteridad como alternativa de enriquecimiento de las prácticas pedagógicas de los profesores.

En el artículo “Educación en Derechos Humanos: estrategia pedagógica-didáctica en la controversia”, Magendzo (2015) presenta una estrategia pedagógica que se centra en la técnica de la controversia; en el desarrollo de éste se plantean los conflictos que se presentan actualmente en

América Latina en la vulneración, interpretación o aplicación de los derechos humanos, exponiéndose las principales tensiones que de ello se generan, plantea una estrategia didáctica destacando así la importancia del rol del profesor en la educación en derechos humanos.

En el artículo sobre “la Educación en Derechos Humanos como Pedagogía de la Alteridad: cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen”, Arguello (2012), elabora una definición desde la perspectiva de la ética de la alteridad en la educación en derechos humanos teniendo en cuenta cinco tesis: el otro diverso y vulnerable, perspectiva ética y sociopolítica, la alteridad, la educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad.

En el artículo “Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela”, Cortés (2015) plantea varios interrogantes sobre cómo se puede formular y desarrollar un proyecto que no se convierta en una prescripción sobre lo que debe ser la convivencia o ser y hacer del maestro, para ello expone aspectos como la democracia, diversidad y convivencia; la autora toma varios elementos de la pedagogía de la alteridad como son la importancia de entender al otro, para lograr ser felices en nuestro lugar de trabajo, la diversidad, la convivencia escolar, el respeto por la dignidad humana, la profundización de la democracia como la visibilización del conflicto y el conflicto como parte constitutiva de la convivencia en la escuela.

De igual manera se encuentra el artículo “Desigualdad, Rendimiento Escolar y Movilidad Social”, en el cual Parra (2015) retoma la importancia de leer contextos, es así como expone que los modos de educar pueden reproducir patrones de desigualdad social, las pruebas demuestran que hay diferencias de oportunidades de aprendizaje en diferentes áreas para niños y niñas de zonas rurales y urbanas. Otro artículo del mismo autor y en la misma revista es el titulado Profesores, en el cual se describe una realidad de los maestros de los colegios públicos en nuestro país, es que “se

ven enfrentados a situaciones de enseñanza exigentes desde el punto de vista social, que no pueden ser resueltas con las didácticas tradicionales sino que exigen astucia sociopedagógica y demasiada sensibilidad humana” (pág. 6). Expone el autor cinco retos que los maestros deben enfrentar para superar ese desafío: cooperación y diálogo, cordialidad y justicia, innovación pertinente al contexto, pensamiento superior y disposiciones cognitivas desde una perspectiva incluyente, participación crítica y prospectiva.

1.3 Descripción del problema

1.3.1 Caracterización Institucional

A continuación se presentan cada uno de los contextos en los cuales se llevó a cabo la investigación, el propósito es describir y conocer su población, específicamente el sujeto profesor, a partir de fuentes documentales institucionales, encuestas y entrevistas.

El Colegio Castilla I.E.D. se ubica en la Localidad de Kennedy, cuenta con un total de 118 maestros (59 de la Jornada mañana y 59 de la jornada tarde); 76 maestros se rigen por el Decreto 2277 de 1979 y 42 por el decreto 1278 de 2002 o Estatuto de profesionalización Docente. Hay un total de 81 maestros que además de licenciatura y/o carrera profesional tienen estudios de posgrado.

Por su parte, el Colegio General Santander I.E.D. ubicado en la Localidad de Engativá, cuenta actualmente, con una planta de 160 maestros, distribuidos en tres sedes. En la sede A se atiende educación media, en la sede B preescolar y básica primaria, estas sedes atienden en dos jornadas a la población estudiantil (mañana y tarde); de igual forma en la sede C se realiza la atención a preescolar en jornada única. 78 de los maestros son regidos por el decreto 2277 de 1979

y 82 por el decreto 1278 de 2002. 60 de los maestros cuentan con estudios de posgrados finalizados o en curso.

En las dos instituciones educativas se tiene una percepción similar por parte de los docentes frente a sus estudiantes, la educación, la comunidad educativa y en general frente a la EDH.

En general, los profesores aprecian su labor como profesión y como vocación, el compartir sus conocimientos, ser orientadores de jóvenes para que sean mejores ciudadanos y respetuosos de los derechos humanos, el contacto con los estudiantes, verlos superar sus dificultades y avanzar en sus procesos, apoyarlos en la generación de alternativas para solucionar sus problemas psicosociales, de igual manera, los maestros disfrutan el agradecimiento por parte de padres de familia y estudiantes cuando desde su trabajo logran transformaciones en los ambientes escolares y familiares.

Ahora bien, algunas de las dificultades más sentidas de los profesores en su quehacer pedagógico y con las que deben lidiar cada día son, entre otras, las políticas de cobertura implementadas por el gobierno nacional por encima de las de calidad que dificultan el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes; la falta de responsabilidad de algunos padres con respecto al proceso educativo de sus hijos; temas como, falta de interés y la desidia de estudiantes.

Es claro que, quien debería ser el primer responsable en la formación axiológica de los estudiantes es la familia (padres y/o acudientes); sin embargo, la ley 1629 de 2013 delega la mayor parte de la responsabilidad del manejo de estas dificultades a los profesores, quienes deben implementar diferentes tipos de estrategias pedagógicas que contribuyan a superar la dificultad presentada. Ahora bien, los maestros manifiestan que la dificultad no radica en el hecho de crear estas estrategias, sino en que esta función debe estar dirigida por profesionales formados en tales

áreas; además, no se cuentan con el tiempo para asesorar y orientar toda vez que la cantidad desproporcionada de estudiantes que los orientadores tienen asignada no les permite asumir con éxito su función, remitiéndole dicha tarea al maestro director de grupo, atomizando el rol que debe cumplir en el proceso educativo, ya que aparte de ejercer el inherente a su formación disciplinaria, también debe asumir el rol de policía, psicólogo y hasta de cuidador al momento de implementar “las medidas pedagógicas” de las que la ley habla.

Los maestros se ven abocados diariamente a enfrentar diferentes desafíos, algunos que son propios de su labor (Proyecto Educativo Institucional PEI, currículo, planes de mejoramiento, políticas educativas, adaptación de didácticas) y otros que hacen parte del proceso de cada uno de los estudiantes con los que trabaja (dificultades personales, familiares, dificultades de salud); esto exige que los maestros se encuentren en permanente formación y así poder enfrentar de manera asertiva las dinámicas al interior de las instituciones educativas.

Los maestros tienen claro que la EDH es clave para transformar la sociedad y mejorar la calidad de vida de los estudiantes, es educar para la ciudadanía y la convivencia, para ejercer los derechos y cumplir con los deberes, así mismo la educación en derechos humanos debe enfocarse en permitir que los jóvenes expresen sus ideas y corregirlos con respeto y responsabilidad cuando consideren que están equivocados. Todos concuerdan en que educar a los niños en derechos humanos parte de inculcar valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad en todos los actos educativos, sociales y personales como parte de un proceso de divulgación y apropiación de los Derechos Humanos. Todo ello se logra haciendo reflexión crítica de las realidades ciudadanas en las que están inmersos los estudiantes y reflexionando sobre la dignidad humana, para lo cual es necesario por un lado el apoyo de padres de familia y por otro la formación y actualización, sobre todo, de los docentes que no pertenecen a las áreas afines al tema.

Los maestros claman por alternativas que les permitan enriquecer sus prácticas pedagógicas en el tema de la educación en derechos humanos, que se dediquen a pensar y proponer transformaciones al interior de las instituciones educativas, realizar intercambios entre docentes de distintos lugares de Colombia, que tengan un panorama global sobre la educación y les brinden a los estudiantes una mirada distinta sobre la vida en la tierra y las relaciones sociales que se tejen en nuestro país. Por otro lado, más autonomía del docente en su quehacer pedagógico, reuniones para compartir experiencias pedagógicas y fortalecer metodologías acordes con el contexto, el fortalecimiento de las escuelas de padres, mayor acompañamiento de la familia y reducir el número de estudiantes por aula. Se debe invertir en tecnología para permitir que la comunicación con los estudiantes y padres de familia sea también virtual, de esa manera se puede llegar a la comunidad educativa sin esperar a que los estudiantes entreguen o no las circulares en físico.

La mayoría de los profesores, se consideran sujetos de derechos, pero lamentablemente son conscientes que les son vulnerados por los padres de familia, cuando se acercan al colegio a insultarlos y cuando las directivas obran tomando decisiones inconsultas; además, el irrespeto por parte de algunos estudiantes que se sienten cobijados por la ley y apoyados por sus padres, quienes asumen la función del docente como sinónimo de cuidador y a la institución como una guardería.

Lo anterior está derivando en alto ausentismo de los maestros en estas dos Instituciones, tanto en el Colegios General Santander y Castilla I.E.D., lo que es producido por las constantes incapacidades que se generan, debido a los altos niveles de estrés a los que se ven expuestos a diario; es claro que la salud mental de los maestros ha sufrido un detrimento en los últimos años, esto no es producto de la casualidad sino de las dinámicas que se están produciendo desde el mismo Estado; en donde aparentemente la educación debe ser de calidad; pero no se brindan los insumos básicos para que esta labor se realice de manera adecuada; sin embargo se exige permanentemente

que se dé cumplimiento a las directivas dadas; en donde, la cobertura está en el primer lugar de importancia para el gobierno; lo que ha llevado a que en los salones de clases que están diseñados para grupos de treinta estudiantes como máximo se ubiquen cuarenta y hasta cincuenta estudiantes, generando hacinamiento; así mismo se mide la calidad del profesor a partir de la cantidad de estudiantes que pierden su materia; sin tener en cuenta que para que esto se produzca existen diversas características que no dependen solo del profesor sino del entorno.

Sin embargo, para los profesores, el ser maestros les ha permitido hacer un proceso de fortalecimiento, crecimiento y participación en la comunidad educativa, esto implica estar en una continua transformación y actualización de las estrategias pedagógicas, que se adapten a las necesidades de los estudiantes no sólo a nivel cognitivo sino en todas sus dimensiones; es así como los maestros se reconocen como agentes transformadores de la sociedad; en el que los estudiantes sean sujetos activos del proceso educativo, sin dejar de lado el papel fundamental que cumplen como maestros en este proceso, toda vez que la educación es un proceso dinámico que no se encarga de “impartir conocimientos”, sino que éste tiene implícito el orientar a los estudiantes hacia la consecución de sus logros.

Desde la perspectiva del gobierno y en el planteamiento de sus políticas educativas, ha tratado de manejar el tema de los derechos humanos desde la creación de la cátedra para la paz, sin embargo ha quedado en el imaginario de algunos maestros que esta tarea la deben asumir únicamente los docentes del Área de ciencias sociales. Es por ello que la educación en derechos humanos requiere del apoyo de propuestas teóricas como la alteridad.

1.3.2 Contexto Institucional

El colegio General Santander I.E.D. ubicado en el noroccidente del Distrito Capital, en la localidad décima, barrio Engativá Centro, tiene una población perteneciente a los estratos uno y dos, donde el máximo nivel educativo alcanzado por los padres es Quinto de Primaria en un 50%, Media en un 20%, 15% en Educación Superior, 5% no terminó Básica Primaria y un 10% no tiene ningún nivel de educación. El 70 % de las familias de esta comunidad educativa viven en esta localidad hace más de 7 años, los barrios donde más habitan son Engativá Centro, Faena, la Cabaña, Villa Claver y Literama. Las familias están conformadas en un 90% por más de cinco personas, cuyos núcleos más constantes son padres e hijos y en una proporción menor padres, abuelos e hijos y madre e hijos. Su medio de subsistencia se determina en un 80% a través de su labor como empleados entre los que se cuenta: operarias, carpinteros, vigilante, secretarias, aseadoras, cajeros, vendedoras y maestros. Las ventas informales y la microempresa determinan el otro 20% de las labores que realiza la comunidad. Los principales problemas que afecta a Engativá son las pandillas y la drogadicción en un 60%, la inseguridad en un 20% y abuso infantil y desempleo en una 20%. (Colegio General Santander I.E.D., 2015)

Actualmente el colegio atiende a una población de 4200 estudiantes; de los cuales aproximadamente 1600 pertenecen a primaria y de ellos 850 están en la jornada de la tarde. (Colegio General Santander I.E.D., 2016) La filosofía de la I.E.D. General Santander tiene un carácter marcadamente humanista; la cual dota de una postura ética en cuanto las motivaciones y la toma de decisiones; enfatiza en el desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano; de igual forma, desde esta filosofía humanista los principios y valores que se centran en el ser humano, entendido este como un ser multidimensional, ubicado en un “entramado cultural”

un ser social e histórico que busca trascender lo meramente instrumental para hacerse responsable de sí mismo y buscar la transformación de la sociedad con un criterio de justicia social.

Los valores en los que se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional son: la participación, como el “derecho a ser-parte”, a tener voz y voto en los asuntos que afecten la vida institucional. Esto nos hace parte activa de la institución como quiera que podamos interactuar en igualdad ante las demás personas buscando de manera colectiva y participativa el bienestar común. La democracia, como la construcción de una dinámica institucional que permite la participación de manera autónoma, justa y con respeto por los derechos. Y el pluralismo, como el reconocimiento y respeto por las diferentes expresiones de los miembros de la comunidad educativa en cuanto lo religioso, político y étnico, asumiendo la diferencia como la oportunidad para el intercambio y la construcción del bien común. (Ver anexo 1)

A nivel institucional y de acuerdo con el modelo educativo se reconoce al maestro como la persona que propicia y motiva a los estudiantes para que aprendan; es decir que la función del profesor no puede estar solo enfocada a la de transmisor de información ni de facilitador de aprendizajes; más bien esta debe enfocarse en convertirse en un mediador del estudiante con el conocimiento a través de la orientación y guía de acuerdo a la competencia de éstos. Díaz, Frida (citada por PEI General Santander IED, 2012).

Por su parte, el colegio Castilla I.E.D. que actualmente cuenta con 3.625 estudiantes ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en dos jornadas. El Centro Educativo nació en 1989 como anexo al Instituto Distrital Castilla y en 1992 logró su independencia y autonomía administrativa, como Centro Educativo Distrital Castilla; posteriormente se denominó Centro Educativo Distrital de Educación Básica y Media Nueva

Castilla, funcionando en las dos jornadas con los niveles de básica primaria, secundaria y media; para cada jornada se han obtenido paulatinamente las diferentes Resoluciones de aprobación en cada uno de los niveles educativos. (Colegio Castilla I.E.D., 2016). Por Resolución No. 2101 de junio 18 de 2002 de la SED se ordena el proceso de reordenamiento institucional, por Resolución No.2378 de agosto 14 de 2002 le fue integrado el jardín infantil Nacional Castilla, completando así todos los niveles educativos exigidos por la ley, y por Resolución No. 4910 de agosto 26 de 2002 fue nombrado un solo rector para la institución. (Ver anexo 2)

El PEI denominado “Comunicación, liderazgo y pensamiento empresarial, ejes del proyecto de vida” propende por la formación integral de educandos con pensamiento empresarial y busca la formación de seres humanos respetuosos, que vivan los valores, con la construcción de un alto espíritu crítico. Estudiantes comprometidos con su comunidad en la generación de opciones para alcanzar mejores alternativas de vida, solidario y con alto sentido ético, capaz de enfrentar positivamente los retos, conciliador, líder, organizado y con sentido de equidad de género.

Evidentemente, se entiende que una de las funciones de los profesores es asumir la responsabilidad de crear una cultura en derechos humanos que se refleje en la sociedad, siendo conscientes del papel activo que tienen dentro de este proceso, es por ello que el maestro debe crear permanentemente formas de transmitir conocimientos y prácticas que transformen la sociedad y desarrollar varias capacidades que le permitan lograr su propósito: la capacidad crítica, la capacidad de diálogo, la capacidad creativa y la capacidad de transformación. El maestro cuestiona permanentemente su función en la sociedad, frente a su labor como educador en una escuela cada vez más compleja y dinámica.

En los colegios citados actualmente se carece de alternativas y/o herramientas que enriquezcan verdaderamente las prácticas pedagógicas de EDH, lo que conduce a que los logros en este escenario sean escasos.

1.4 Pregunta de investigación y objetivos

¿Cómo se configura una propuesta pedagógica que le dé sentido a la educación en derechos humanos desde la teoría de la alteridad para maestros y maestras de las Instituciones Castilla y General Santander I.E.D. de la ciudad de Bogotá?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Realizar una propuesta pedagógica que le dé sentido a la educación en Derechos Humanos desde la alteridad para maestros y maestras de las Instituciones Castilla y General Santander I.E.D. de la ciudad de Bogotá.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el contexto problémico de las Instituciones Castilla y General Santander I.E.D, que fundamente la alteridad como alternativa para enriquecer las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras.
2. Reconocer las diferentes visiones de derechos humanos y fundamentar el concepto de derechos morales.
3. Plantear la teoría de la alteridad como alternativa pedagógica en la educación en derechos humanos para enriquecer las prácticas de los maestros.

1.5 Apuesta metodológica

Para el cumplimiento del objetivo planteado en esta investigación, se eligió el modelo cualitativo con un enfoque etnográfico. La investigación cualitativa y concretamente el enfoque etnográfico se fundamentó en una metodología holística, permitiendo tener una comprensión clara del entorno de los maestros y la descripción de la situación de éstos frente a su reconocimiento como sujetos de derechos, evidenciando los factores personales, ambientales y de políticas públicas que influyen en sus prácticas pedagógicas.

Es así como se tuvo en cuenta diferentes técnicas de recolección de datos tales como la entrevista, la encuesta y la observación. No sólo se apreciaron las opiniones dadas por los maestros en las entrevistas y encuestas, sino que se iba profundizando esta información por medio de la observación de las situaciones cotidianas, del análisis y comprensión de sus entornos. (Ver anexo 3)

En un primer momento se realizaron entrevistas semiestructuradas que llevaron a la identificación de factores que los maestros describieron como favorables o dificultantes en su labor diaria, y a la vez permitió visualizar su concepción como sujetos de derechos. Posteriormente se usaron encuestas abiertas y semiabiertas, las cuales se aplicaron a un grupo de setenta y cinco (75) maestros que corresponden al veinte siete por ciento (27%) de la población total de educadores de las dos instituciones educativas; para la sistematización de la información brindada en estas encuestas se realizó un análisis de contenido, clasificándolo de acuerdo a los intereses, necesidades y aspectos a resaltar que manifestaron los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas, su interacción con la comunidad, su rol como sujeto profesor y su reconocimiento como sujeto de derechos.

Teniendo en cuenta lo hallado hasta esta etapa, se procedió a realizar una búsqueda de tesis, monografías, artículos, ensayos y otros productos científicos relacionados con el tema y la pregunta de investigación, lo que derivó en la construcción del estado del arte.

1.6 Justificación

La educación es quizás el medio más eficaz para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, en ésta se forjan los procesos que posibilitan las grandes transformaciones sociales, valga aclarar que, éstos no son visibles en el corto plazo. La EDH por lo tanto, ha impulsado los planes de desarrollo en el país en las últimas décadas, fundamentando el proyecto de nación que se busca construir, dejando las dinámicas del discurso del cumplimiento del ejercicio de los derechos humanos por parte de los ciudadanos y transformándolo en un proceso de continua formación que se presenta como pilar principal de la educación; asignándole a ésta la tarea de impulsar los cambios que son necesarios para alcanzar la meta de la vivencia de los derechos humanos.

A nivel nacional se han planteado diferentes leyes y decretos que apuntan a la formación de sujetos libres capaces de respetar las diferencias y la dignidad del otro, para lograr esta meta se requiere del compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para que este proceso se materialice; sin embargo, se ha delegado la mayor parte de esta formación a los maestros, dejándolos en una posición que aunque importante, en sí misma genera constantes tensiones que influyen en su propio ejercicio de auto reconocimiento como sujeto de derechos y por ende se ve afectada la labor que realiza en el cumplimiento de este propósito en la formación en derechos humanos; ya que no se trata de impartir una cátedra aislada para la paz, sino que dicho propósito

se configura con una serie de acciones que deben ser permanentes en el fortalecimiento de la sana convivencia.

Es por ello que se torna necesario plantear una alternativa que permita enriquecer y fortalecer las prácticas en educación en derechos humanos vista desde la teoría de la alteridad. Se trata de una propuesta pedagógica a través de la cual se puedan visibilizar las tensiones en las que se encuentra inmerso el maestro permanentemente para dar cumplimiento al propósito estatal de educar en derechos humanos y contribuir activamente al proyecto de país que desde las políticas públicas se pretende alcanzar y tomando la alteridad como una visión teórica que da razón a la otredad, es decir la valoración de los congéneres como distintos entre iguales.

Se trata de organizar toda esa experiencia pedagógica significativa y a partir de ahí presentar alternativas que permitan acciones de mejora que trasciendan en el ámbito de la comunidad educativa, enriqueciendo los procesos en educación en derechos humanos que se han dado hasta ahora en las dos instituciones educativas.

2. Tensiones y debates de la relación entre Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos y Alteridad en las Prácticas Pedagógicas de los profesores

“Parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada”.

(Nussbaum M., 2010)

En este capítulo se fundamentan las categorías que conforman el desarrollo de la investigación, es decir, los Derechos Humanos, la Educación en Derechos Humanos, el sujeto profesor y la Alteridad, relacionándolas con las prácticas pedagógicas de los maestros y estableciendo un diálogo permanente entre los principales teóricos que han aportado significativamente a estos temas.

2.1 Fundamentando los Derechos Humanos

La primera categoría a analizar es la relacionada con la fundamentación de los Derechos Humanos (en adelante los DDHH), su visión tradicional y contemporánea, su postura desde lo jurídico y lo Moral, la concepción relativista o universalista y la relación con la dignidad humana, fundamentada en filósofos y pensadores como Pollmann y Menke, Thomas Pogge y Martha Nussbaum, que han posibilitado un encuentro académico para el aprendizaje y la reflexión.

2.1.1 Visión Tradicional vs. Contemporánea de los DDHH

La justificación tradicional de los DDHH sostiene que la característica común a los hombres es estar capacitados y obligados a respetar a todos los demás como iguales, toda vez que esto es propio de su naturaleza humana; tal justificación tradicional, desde la naturaleza del hombre ha sido elaborada a partir de la filosofía del siglo XVIII. Pollmann y Menke (2010) distinguen tres modelos diferentes de cómo entender la disposición natural del hombre a considerar a los demás como iguales: en el primer modelo, toman como referencia los planteamientos de Locke (s.f.) al señalar que es el interés del hombre por la libertad y la supervivencia, un interés que él comprende inmediatamente y que sólo puede perseguirse si se considera el mismo interés de los demás, como un contrato mutuo; en un segundo modelo, proponen que Kant (s.f.) ve la disposición natural que fundamenta los derechos humanos en la razón del hombre, su voluntad y su acción siguen a la razón y con ello consigue someterse a una ley común que considera a cada individuo por igual, y el tercer modelo es el enunciado por Rousseau y Smith (s.f.) quienes fundamentan la disposición natural de considerar como iguales a todos los hombres en sentimientos naturales como la compasión y la solidaridad.

Como se puede observar, Pollmann y Menke (2010), coinciden en determinar que el enfoque común a todos los hombres es el respeto por igual, donde quiera que éstos sigan su naturaleza ya sea como interés, razón, compasión o solidaridad, los derechos humanos son respetados.

Posteriormente, surgieron teorías evolucionistas que plantearon la ruptura de la especie humana; es decir que el respeto por igual hacia el hombre ya no era propio de su naturaleza, sino que dependía y/o depende de la raza; tales planteamientos fueron acogidos y moldeados de acuerdo a intereses particulares, creando y estableciendo así concepciones morales totalmente opuestas al

respeto de los DDHH, elaborando juicios cuyo ideal son la opresión y el exterminio del otro para mantener e incrementar el modo de vida propio, por esta tergiversación no hay nada en la naturaleza del hombre que garantice el respeto al ser humano (Pollmann y Menke, 2010).

Sin embargo, los DDHH ya no se pueden fundamentar a partir de la naturaleza del hombre, toda vez que la política totalitaria justifica dentro de la legalidad actos brutales como el exterminio, la exclusión y la discriminación para lograr los propósitos de quienes la promueven.

A continuación se presentan las tensiones generadas entre los tres modelos que fundamentan tradicionalmente los derechos humanos desde la propia naturaleza del hombre, frente a los derechos humanos vistos desde la política totalitaria contemporánea.

La primera forma de fundamentación tradicional se basa en el modelo del Contrato Social: todos los hombres son considerados con iguales derechos, como resultado de un contrato ficticio; todos los miembros de la sociedad acuerdan reconocerse mutuamente los derechos y en la medida de lo posible los medios para la consecución de los mismos intereses humanos fundamentales; en los derechos contemporáneos se ha reconstruido este contrato ficticio como un acto de intercambio trascendental por el cual se crean los derechos y los compromisos mutuos de todos. La segunda forma tradicional de fundamentar los derechos humanos es a partir de la razón; la idea básica fue enunciada por Emanuel Kant, se trata del imperativo categórico “obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (citado por Pollmann y Menke, 2010, p.60). Para estos autores, parafraseando a Kant, el que lesiona los derechos de los hombres está decidido a usar la persona ajena como simple medio, sin tener en consideración que los demás, como seres racionales

que son, deben ser estimados siempre al mismo tiempo como fines, es decir sólo como tales seres que deben contener en sí el fin de la misma acción.

La tercera forma tradicional de fundamentar los derechos humanos, expuesta por Pollmann y Menke (2010), se refiere a un modelo que apareció en el siglo XVIII que fundamenta los derechos humanos en determinados sentimientos, básicamente en la compasión y la simpatía, en donde referencian que autores como Rousseau, Lessing, Hume y Smith comprenden los sentimientos del amor al prójimo de un modo parecido a la capacidad de y a la predisposición a ponerse en lugar del ser querido, el otro hombre. Lessing (citado por Pollmann y Menke, 2010), explica que la capacidad y disposición de asumir la perspectiva del otro, consiste en ver las cosas desde su perspectiva y tomarlas de manera seria, la simpatía referida como la disposición a ver las cosas tal y como las ven los demás.

En síntesis, el enfoque fundamental según este tercer modelo es el reconocimiento de todos los otros como otros; este modelo reza que sólo cuando el otro es visto como digno de ser reconocido puede acordarse un pacto que no solamente tenga en cuenta a ciertos hombres por su inteligencia sino que incluya a todos, sólo entonces se podrá escuchar las exigencias de la razón, se pueda argumentar, guiarse por fines y justificarse ante todos los hombres.

Se plantea entonces que el ser humano está provisto de capacidades fundamentales y es el lenguaje de los derechos el que permite concluir, en disposiciones legales, la existencia de capacidades básicas, las cuales se desarrollan en diferentes contextos, uno de ellos es la escuela, es en ésta que se permite ver el mundo desde la perspectiva del otro, visibilizando a quienes la sociedad suele representar como “objeto” o seres inferiores; además es un espacio donde se pueden inculcar y fortalecer actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil

no es vergonzoso y que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; es en el contexto escolar donde se orienta al individuo que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad fomentando el sentido de responsabilidad individual en cada niño (Nussbaum, 2010).

Precisamente, esta investigación se encamina a perfilar el reconocimiento de todos los demás en su alteridad como fundamento de los derechos humanos y como lo expresan los autores, sólo en la medida en que ésta es el principio básico de tales derechos se debe permitir una continua revisión de los mismos, lo que genera una tensión constante que permanece al interior de los derechos humanos, entre la declaración de un sistema de derechos (sobre los cuales hay un acuerdo contractual o argumentativo) y el reconocimiento de cada uno de los demás derechos que son esencialmente pre legales y que por ello, tal reconocimiento, es y será siempre no legal. (Pollmann y Menke, 2010).

Otra tensión, de la visión tradicional versus la visión contemporánea de los derechos humanos, es la que se refiere al concepto de derecho únicamente en el ámbito jurídico, es decir el derecho positivo; los derechos jurídicos son derechos que han sido conferidos a los individuos a través de leyes; ahora bien, los derechos humanos, no pueden ser lo mismo, deben ser de otro tipo. Si sólo se toma en cuenta una comprensión jurídica de los derechos, entonces los individuos solamente tienen derechos según leyes vigentes, lo cual no corresponde a derechos humanos (Pollmann y Menke, 2010).

Sin embargo, después de 1.945 los DDHH se han convertido en un contenido de regulaciones del derecho positivo de manera universal, lo cual es válido para los Estados en los que son declarados como derechos fundamentales, los derechos humanos tienen poder legal

positivo, un nivel supraestatal, de tal manera que si se vulneran a los individuos de un Estado miembro de una organización internacional protectora de los mismos, pueden dirigirse, al tribunal interno nacional y al tribunal internacional; como se sabe, existen multitud de pactos tendientes a su protección en el ámbito de las Naciones Unidas; en últimas, los DDHH han adquirido un sentido claro en el derecho internacional.

Otra controversia a tener en cuenta es la que se refiere a las etapas que se han establecido de manera tradicional, con respecto al surgimiento de los derechos humanos. Hay una ruptura histórica toda vez que la idea de los DDHH adquiere un significado realmente político e ineludible sólo después de la segunda guerra mundial y no antes. Se habla básicamente de tres etapas que han aportado a su configuración y constitución: la primera que habla sobre el derecho natural, corresponde a los siglos XVII y XVIII, en donde se predica que todos los hombres poseen por igual unos derechos fundamentales, de tal manera, que en esta etapa, se entienden como universales, es decir que cada hombre los tiene por naturaleza y por igual. La segunda etapa se ubica a mediados del siglo XVIII, aquí los derechos humanos se estructuraron tanto política como legalmente, sobre todo en Estados Unidos y Francia, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano; entonces adquieren por primera vez la positividad jurídica de la que carecían, pero pierden la universalidad, pues se niegan a la mayoría de los habitantes, mujeres, judíos, negros, proletariado, etc. (Pollmann y Menke, 2010).

La tercera etapa, es la época posterior a la segunda guerra mundial, en donde adquieren un estado jurídico diferente, convirtiéndose en objeto de un sistema legal válido internacionalmente y con las Naciones Unidas como su estructura institucional esencial, la base de este sistema lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1.948. Este nuevo régimen global de los DDHH que se desarrolló a partir de la segunda guerra mundial

establece diferentes instancias y mecanismos en el Derecho Internacional: externos, superiores a Estados individuales, los cuales tienen por obligación controlarlos al interior de cada Estado. Sólo a partir de este momento empiezan a ser ciertas ambas cuestiones: que los DDHH universalmente válidos y que a la vez están positivizados jurídicamente (Pollmann y Menke, 2010).

Para esta investigación es determinante centrarse en la visión contemporánea de los derechos humanos, se promueve la fundamentación de éstos desde el reconocimiento del otro, a través del desarrollo de las capacidades y disposiciones de los individuos para reconocer a cada hombre como una persona moral. Es a partir del compromiso que se establece entre los miembros de una comunidad fundado en el respeto mutuo que se logra cambiar comportamientos y con ello desvirtuar algunas tradiciones, paradigmas, estereotipos y estigmas que agreden al ser humano; siendo la escuela uno de los escenarios encargados de impulsarlos y promoverlos.

2.1.2 Postura Jurídica y Moral de los DDHH

Otra controversia suscitada dentro de la fundamentación de los derechos humanos, es la que hace referencia a lo moral versus lo jurídico y la mirada que de éstos se tiene desde la comprensión política, teniendo en cuenta que los derechos humanos deben entenderse como exigencias o derechos morales y a su vez éstos como derechos que cada hombre puede hacer valer frente a todos los demás; se trata entonces de aquellas exigencias que tienen la fuerza de comprometer a todos los hombres solamente porque se trata de exigencias de un hombre, de un miembro de la comunidad humana (Pogge, 2005).

Así mismo, Pogge (2005) manifiesta que las normas de la moral sostienen que cada hombre debe respetar a todos los demás hombres como iguales y el Derecho Moral consiste en que cada hombre debe ser considerado por todos los demás como igual, por ello es claro que al ser los

hombres iguales e independientes, nadie debe dañar a otro en su vida, salud, libertad o posesiones. Esta idea de los DDHH es la que para el presente trabajo enmarca la propuesta que se pretende desarrollar en la EDH desde la Alteridad.

El derecho moral tiene en cuenta dos componentes, por un lado la incondicionalidad (deben ser respetados por todas las personas ya que no están mediados por la época, la cultura, la religión e incluso por las tradiciones) y además deben ser ampliamente compatibles para que todos los entiendan (Pogge, 2005).

Por otra parte, la concepción sobre los DDHH planteada por Pollmann y Menke, (2010), afirma que los Derechos Humanos no son Derechos Morales (de compromiso), ni son Derechos Jurídicos (de situación legal), porque las obligaciones que conllevan se dirigen a destinatarios diferentes y no únicamente a los iguales ante nosotros, es así como, en el caso de que un hombre lesione a otro no se llama vulneración de su Derecho Humano a su integridad física, sino que se refiere a la vulneración de un Derecho Moral o de un Derecho Jurídico.

Es determinante para el desarrollo de esta investigación entender que el carácter moral de los Derechos Humanos consiste en que las exigencias de éstos a una determinada Institución del orden público son consecuencia de que los individuos que están sometidos a dicho orden tienen derechos morales los unos con los otros, entonces todos los hombres están comprometidos moralmente a respetarse mutuamente como iguales, de la misma manera el orden público debe estar comprometido a respetar a cada hombre como igual.

Los derechos morales y la propuesta del derecho cosmopolita, es decir, reconocer como igual no sólo a cada uno de los miembros de un Estado, sino a cada hombre como ciudadano del mismo mundo, (Pollmann y Menke 2010); dentro de la comprensión de los derechos humanos se

convierten en una alternativa que permitiría replantear las dinámicas de interacción entre los seres humanos, en donde los maestros a partir de sus prácticas pedagógicas pudieran enseñar a los estudiantes que son ciudadanos del mundo y no limitarlos con fronteras que más que físicas son mentales.

Ahora bien, nuestra sociedad que apenas está saliendo de una etapa de violencia que ha marcado a varias generaciones en la indolencia, la falta de solidaridad hacia los demás, en la incapacidad de ponernos en los zapatos del otro, una sociedad que está entrando a un proceso de paz, requiere de manera urgente una transformación social que aporte a un cambio de mentalidad en cada uno de los contextos institucionales; transformación que promueva y permita una convivencia pacífica, de respeto por el otro, la cual trascienda de generación en generación y de esta manera comenzar a construir ese estado cosmopolita desde la escuela, donde todos asumamos las relaciones de compromiso que nos unen como miembros de una comunidad, en el reconocimiento del otro como ser sujeto de derechos teniendo en cuenta la consideración de cada individuo por parte de la cultura donde vive y en donde el profesor potencia las dinámicas de interacción que fomenten el país que se quiere construir.

2.1.3 Percepción Universalista vs. Relativista de los DDHH

Continuando con las tensiones sobre la fundamentación de los DDHH, tenemos de un lado la universalista y de otro la relativista. Esta tensión expone que la visión universalista actualmente quiere mantener un derecho igual para todos y un estatuto jurídico-moral igual para cada individuo. Aparece entonces el problema del universalismo, cuestionado últimamente en el tema de los derechos humanos, éstos se quieren dirigir a todos los hombres de forma general, idéntica, igualitaria, indivisible y categórica, pero la consideración universal de todos los hombres es que sólo es aceptada y practicada en ciertas culturas, no en todas (Pollmann y Menke, 2010).

Por su lado, los relativistas manifiestan que los derechos humanos no pueden adecuarse de igual manera en todas partes y para todos, o sea de un modo idéntico; para ellos, los derechos humanos son un invento occidental, europeo y norteamericano, es importante aclarar, que ser relativista respecto a los derechos humanos no significa adherirse a la idea totalitaria de una comunidad esencialmente definida por la exclusión y exterminación de los otros, lo que quiere decir que muchos relativistas se orientan por la idea fundamental de una consideración justa de todos los miembros de la comunidad política (Pollmann y Menke, 2010).

Entonces, el relativismo asegura que si bien los defensores de los derechos humanos a menudo recurren a la naturaleza, los intereses o la razón de los hombres para justificar su reivindicación de universalidad, su defensa descansa solamente sobre una determinada praxis, es decir el reconocimiento de cada individuo. En vez de por su naturaleza o por su razón, los hombres se distinguen los unos de los otros fundamentalmente por sus prácticas: el ámbito de la praxis humana es esencialmente plural. Por lo tanto si el fundamento de los derechos humanos es una praxis (conclusión relativista) entonces ya no se puede reclamar más la validez universal para los derechos humanos (Pollmann y Menke, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que las ideas del universalismo y el relativismo de los derechos humanos no deben ser vistas de manera unívoca e independiente, ya que cada una aporta desde perspectivas diferentes a la comprensión y vivencia de los derechos humanos; el universalismo en la medida en que considera la existencia de unos mínimos universales de igual respeto hacia toda la humanidad, el que cada individuo tenga la oportunidad de pensar y elegir por sí mismo, además de darse la oportunidad del diálogo y el relativismo en cuanto a que no se homogenice políticas que vulneren el respeto y el reconocimiento a la diversidad cultural y todo a lo que ello conlleva. Se trata de no imponer de manera arbitraria normas y leyes

que aparentan ser principios orientadores de convivencia, de lo que se trata es de entrar en un diálogo permanente entre culturas e individuos que abarquen posibilidades y retos de poder ser y estar en este mundo de manera armónica planteando propuestas que permitan enriquecer prácticas pedagógicas desde el ámbito escolar.

2.1.4 Los DDHH y la Dignidad Humana

La última tensión contemplada dentro del presente acápite tiene como objetivo determinar si existe o no una relación entre dignidad humana y derechos humanos, si ésta se da antes de ellos, si es independiente o si necesariamente están conectados.

Para Pogge (2005), la dignidad humana es entendida como el florecimiento humano, refiriéndose a éste no sólo como la calidad de vida humana, sino que introduce componentes más detallados que hacen parte del placer y la satisfacción, resaltando que entre estos componentes se ubican los conceptos de bienestar, prosperidad, virtud, además de la excelencia y los logros diversos, llevando a que se respete el criterio que tiene el otro para definir su propio florecimiento.

Por su parte Pollmann y Menke, (2010), cuestionan si la declaración de derechos humanos y fundamentales puede darse sin tener en cuenta el concepto de dignidad humana o si por el contrario existe una relación derivativa directa entre ellos, toda vez que cada uno de los derechos humanos solamente despliega lo que el concepto de dignidad humana ya contiene en sí mismo. Ellos se adhieren al concepto de dignidad humana que se refiere a la condición de sentido sin cuya aceptación no cabe declarar los derechos humanos, puesto que no pueden ser entendidos desde una forma jurídica (de esta condición de sentido tampoco se pueden derivar los derechos humanos); es decir que la dignidad humana tiene una forma no jurídica.

Es por ello que la dignidad humana no es un objetivo hacia el cual tienden los hombres, sino una actitud que poseen, no en cuanto individuo, sino como especie. Los derechos humanos se entienden de modo que éstos dan por supuesta la dignidad de un modo conceptual, pero la dignidad humana es una propiedad fundamental de los individuos a la que la política debe adecuarse en forma de derechos humanos (Pollmann, y Menke, 2010).

Por otra parte, las sociedades modernas actuales están divididas en esferas o sistemas sociales, entre las que cada uno de los hombres se mueve de un lado a otro, como por ejemplo las esferas o sistemas de la economía, la familia, la política, la educación, la ciencia, la religión o el arte, es simplemente una nueva forma de diferenciación social que se corresponde con una individualización o subjetivación de los hombres, dentro de las nuevas condiciones sociales, los hombres viven su propia vida en conexión con distintos roles por sí mismos, ninguno definido, ni determinado completamente, es decir estamos hablando de autodeterminación y libertad (Pollmann y Menke, 2010).

Todo ello trae a colación una nueva comprensión de la dignidad humana, la cual está basada en la subjetividad liberada, que explica la relación de la dignidad humana con el concepto de derechos humanos fundamentales; entonces, se tiene que la dignidad humana consiste en que cada hombre merece o es digno de ser considerado a la vez como un sujeto libre que lleva su propia vida y los derechos humanos deben garantizar que el hombre sea tratado en todos sus distintos roles de modo que los pueda desempeñar como parte de su vida llevada libremente. Por lo cual los derechos humanos son aquellos derechos fundamentales que deben asegurar que todos los campos de la praxis social cumplan aquellas exigencias mínimas que hacen posible que el hombre pueda participar en ellas de modo que sea capaz de hacer realidad su exigencia de ser un sujeto libre y vivir según su propio juicio frente a todas las demás exigencias (Pollmann y Menke, 2010).

De otra parte, para reconocer la dignidad humana es determinante poseer la facultad de imaginar la experiencia del otro, capacidad que casi todos los seres humanos poseemos, de alguna manera debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad en los diferentes escenarios, es en la escuela donde se dan esos primeros procesos de fortalecimiento de desarrollo de la capacidad y la disposición de pensar y reflexionar, sin juzgar el sentir y el comportamiento del otro.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que los conceptos de dignidad y derechos humanos se encuentran estrechamente relacionados; ya que la dignidad humana se perfila desde las pretensiones morales y la subjetividad antes que desde la positivización, entendiéndose la dignidad humana, como el conjunto de factores que lleva a que las personas se sientan satisfechas desde su autopercepción, autodeterminación y reconocimiento; es así como el florecimiento que aduce Pogge (2005) orienta a que la idea de éste es el complemento fundante que le permite al ser humano a través de su bagaje histórico, cultural, social y pragmático, diseñar y construir su proyecto de vida, el cual es dinámico y va acorde con sus intereses, sentimientos y necesidades, siempre en concordancia con la relación con el otro del cual se es también responsable; evidentemente los derechos humanos fundamentados desde el respeto mutuo y el reconocimiento del otro generan la interrelación permanente y lógica con la dignidad humana.

2.2 Entendiendo la Educación en Derechos Humanos (EDH)

En el sistema educativo colombiano se evidencian desigualdades marcadas en diferentes dispositivos legales que promueven la vulneración de los derechos humanos de los profesores, las políticas públicas con respecto a la educación no están representando ni respondiendo a las

necesidades básicas de la comunidad educativa, sino que se enfocan en dar cumplimiento a los requisitos exigidos por modelos económicos impuestos por la globalización.

Así mismo, es claro que no se hace el control social acorde con los parámetros democráticos que exige un verdadero estado social de derecho; el no reconocer al sujeto profesor en su dignidad humana conlleva a que éste tome una actitud escéptica ante la educación en derechos humanos; ya que no es vivenciada desde el individuo y por tanto no se proyecta hacia el exterior, produciendo un choque interno y fracturando con ello la práctica de su rol como sujeto profesor.

La EDH fue propuesta en la convención de Viena en 1993; teniendo en cuenta las constantes dificultades que se estaban presentando a nivel social y los sistemáticos actos de xenofobia que se generaron mundialmente; es allí en donde se propone declarar el decenio de la EDH (1995-2004); estableciéndose el compromiso de elaborar planes de acción en esta materia; buscando a través de ésta propiciar relaciones que se caracterizaran por ser armoniosas y estables entre las comunidades y fomentando el respeto y la tolerancia (ONU, 1996 citada por Espinel, 2013).

Dentro de este orden de ideas, se tiene que el 19 de diciembre de 2011, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre Educación y Formación en materia de DDHH, la cual describe la EDH como todo tipo de educación, capacitación, actividad de información y aprendizaje que contribuya a la prevención de los abusos y violaciones de los mismos, además, debe proporcionar a las personas conocimiento, capacidades, comprensión, valores, desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de DDHH (Artículo 2. Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de DDHH).

2.2.1 La EDH en América Latina

En América Latina, la EDH nació ligada al movimiento de la educación popular, se trataba de una educación liberadora, antiopresora, en los términos de Paulo Freire (citado por Magendzo, 1998), “una educación formadora de una moral y una conciencia capaz de transformar la sociedad para hacerla más justa y solidaria.” (p.30). El Movimiento de la EDH se creó en las épocas más duras de la violencia, dictaduras militares y guerras civiles (décadas de los 70 a los 90), sin embargo con la contribución de organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, actividades y programas educativos, se fue fortaleciendo.

Dentro de este marco, lenta y pausadamente se fueron dando los primeros pasos en la construcción de la EDH en América latina, llevándose a cabo las primeras capacitaciones de maestros, se multiplicaron los talleres, las organizaciones civiles promotoras de DDHH se expandieron en casi todos los países de la región, se realizaron experiencias pedagógicas, se escribieron textos, se efectuaron encuentros académicos, se crearon redes de apoyo y nace el Instituto Interamericano de DDHH (IIDH) ubicado en Costa Rica y el Departamento de Educación, la EDH se incorporó a las políticas públicas (Magendzo, 1998).

Como consecuencia de lo anterior, Rodino (2008), propuso tres etapas en la evolución de la EDH que coinciden con las décadas de existencia del Instituto Interamericano de DDHH (IIDH). La primera, la década de 1.980, en la cual se realizó investigación y difusión de conocimientos sobre DDHH, su protección, y expansión desde una visión jurídico-política; la segunda, la década de 1.990 donde se llevó a cabo la introducción del saber de los DDHH en la escuela, se trabajó en el desarrollo de metodologías, recursos, servicios didácticos, fue ésta la visión pedagógica y, la tercera que comprende el comienzo del siglo XXI en la que se avanzó en la interrelación y complementariedad entre las visiones jurídico-política y pedagógica de la EDH.

La EDH en América Latina ha tenido un progreso significativo, hay un reconocimiento generalizado de ésta por lo que la temática de los DDHH ha pasado a formar parte de las políticas públicas en educación en todos los países de la región; ha sido un avance lleno de múltiples y variadas tensiones, dilemas y dificultades; sin embargo, se debe reconocer que la tarea que queda por delante es todavía más grande y exigirá ser mucho más asertivos, propositivos, más audaces y demandantes. Así mismo la EDH exige la construcción de sociedades justas y equitativas que erradiquen las discriminaciones, promoviendo nuevas formas de interacción social disminuyendo las brechas que clasifican, estratifican y estimulan el abuso de poder (Magendzo, 1998).

2.2.2 La EDH en Iberoamérica

La EDH en Iberoamérica goza ya de una historia que se remonta a la década de los ochenta, durante todo ese periodo surgieron acontecimientos que generaron cambios políticos, sociales, culturales y económicos; es así como, ésta se fue construyendo con fuentes de orden normativo, epistemológico y pedagógico; además reconociendo su importancia en el quehacer educativo, de la práctica y del trabajo y que ella ha desarrollado una generación de educadores en DDHH.

La EDH en Iberoamérica se ha nutrido e inspirado en pedagogías cercanas a Paulo Freire, Pérez Aguirre, Paco Cascón y en educadores e investigadores en DDHH que se identifican en el marco de la pedagogía crítica, se han creado y sustentado redes de comunicación muy estrechas entre ellos; al mismo tiempo, porque ha tenido que lidiar y bregar con problemas muy parecidos que impactan a estos países como la pobreza, las dictaduras, la violencia, la impunidad, la corrupción, entre otros (Magendzo, 2008).

Ahora bien, en el presente trabajo de investigación es relevante entender de manera muy puntual, los aspectos que convergen de la EDH en los países de la región. Colombia siendo parte

de esta comunidad, aporta a este proceso con todo y la situación difícil que ha vivido por más de cincuenta años de guerra, dolor, décadas de violación de los DDHH, y desigualdad social. Para elaborar una propuesta pedagógica es imprescindible conocer las ideas y el pensamiento que nos caracterizan como sociedad unida por la vecindad, hermandad y el aspecto cultural iberoamericano.

Dentro de los aspectos que convergen en la EDH en Iberoamérica, expuestas por Magendzo (2008), en primer lugar se identifican los entornos, los cuales son determinantes para su surgimiento y desarrollo; es decir, debe ser una educación contextualizada, donde se tenga en cuenta las formas variadas del medio, las dificultades y vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que los países afrontan. En segundo lugar, la EDH debe ser una educación constructora de democracia, toda vez que “sólo en un régimen democrático, garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias que le den legitimidad a la EDH” (p.8); es claro que ésta nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Y tercero, debe ser una educación político transformadora, “la relación entre la política, el Estado y la EDH es un tema recurrente en esta sociedad y ello es porque ésta es educación política pues uno de sus objetivos es formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, en una más justa e igualitaria, en donde los DDHH sean parte integral de la cultura ciudadana” (Magendzo, 2008, p.9).

Lamentablemente existe un problema común y es que en muchos países incluidos Colombia se proponen políticas públicas en relación a la EDH, hay un discurso oficial bien elaborado e incluso los Estados son signatarios de compromisos internacionales al respecto, pero esto no se convierte en una práctica en las instituciones educativas y mucho menos en las aulas.

Además, se tiene que la EDH debe ser una educación integral-holística, quiere decir esto que la educación en DDHH no se restringe solo al suministro de información, se trata más bien de la construcción de un proceso integral que se prolongue a lo largo de la vida, integrando a todas las personas independientemente de su condición social y económica; esta perspectiva debe estar implícita en el currículo, la pedagogía, la evaluación y la gestión escolar; así mismo, debe reforzar la relación entre la educación y su entorno comunitario.

De igual manera se advierte que la EDH debe ser una educación ético-valórica, en palabras de Magendzo (2008), según lo refiere la misma Declaración Universal de los DDHH cuando menciona que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, consagrando así valores centrales en la educación.

Uno de los constructos de la EDH en Iberoamérica es la educación para la paz, estableciéndose una interdependencia entre los mismos, toda vez que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es el espacio propicio para la vulneración de los DDHH. En el caso específico de Colombia, es claro que el tema de la paz es esencial, acercándola a la tolerancia y a la seguridad; en donde el Estado debe enmarcar la paz dentro del respeto de las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, promoviendo así un acercamiento entre los conceptos de progreso social, libertad y paz; vista ésta desde una política internacional de solidaridad y buenos vecinos (Magendzo, 2008).

La EDH en las decisiones curriculares y pedagógicas es la última idea convergente propuesta por Magendzo (2008), al respecto cabe señalar que ésta hace parte tanto del currículum explícito como del oculto; por lo tanto, debe permear los objetivos y contenidos de las distintas

asignaturas para que se vea reflejada en la cultura escolar, en el clima organizacional, en las relaciones interpersonales y en los manuales de convivencia; es decir en la forma en la que opera la escuela. Para llevar esto a cabo es necesario no olvidar el tema de la transversalidad de los DDHH, toda vez que deben estar presentes en la totalidad del currículo y deben ser de dominio de todas las asignaturas y en general de la vida escolar.

Tensiones de la EDH en Iberoamérica

Una primera tensión es la que se presenta entre el autoritarismo y la autonomía, se refiere a que las propuestas educativas, algunas veces, se ven marcadas por tendencias políticas que de manera coyuntural imponen ideologías homogenizantes, las cuales impiden que los Estados de manera autónoma y acorde con el contexto sean capaces de liderar procesos que se adecuen a las dinámicas sociales existentes en los mismos (Magendzo, 2008).

La siguiente tensión es la existente entre el entorno y el sujeto; se presenta un choque permanente entre el entorno (lo de afuera) y la expresión del sujeto de conocimiento (el adentro), manifestándose en lo que puede pensar o sentir una persona y lo que determina un entorno social represivo (Magendzo, 2008).

Otra tensión es la construcción de confianza - desconfianza y los miedos, que se han presentado especialmente en los países que han vivido dentro de regímenes dictatoriales, toda vez que es difícil construir confianza únicamente a partir de la memoria histórica, así mismo la desconfianza logra que la EDH politice la escuela, obstaculice la reconciliación y la transición hacia la democracia; además los miedos tienen la característica de silenciar la memoria permitiendo que los poderes que participaron en la vulneración generalizada de los DDHH sigan operando (Magendzo, 2008).

De igual manera, otra situación que debe asumir la EDH es la tensión entre neutralidad y el compromiso político-ideológico y el cambio y la transformación social; manifiesta Magendzo (2008), que la EDH no puede ser neutra, sino que tiene compromisos ineludibles con la justicia social, el entorno político, social, cultural, económico y con los problemas que la sociedad enfrenta, contando con sujetos empoderados que sean capaces de proteger, defender y promover los DDHH además de denunciar su atropello.

Una quinta tensión es la que hay entre Estado y sociedad civil, ésta cuestiona sobre quiénes deben ser los responsables de educar en DDHH a la ciudadanía, si el Estado o las ONG y la sociedad civil, ambas partes tienen una responsabilidad compartida en estos procesos formativos (Magendzo, 2008).

Finalmente, Magendzo (2008) menciona la tensión derivada de la polisemia de términos; la EDH está ligada con un grupo de conceptos y componentes educativos que buscan abarcar el abanico amplio de temas que surgen como retos en estos tiempos; en donde han ido apareciendo nuevos términos que aparentemente buscan dar respuesta a las dinámicas sociales, entre los cuales se encuentran, educación ciudadana, cívica, en DDHH, para la democracia, en valores, para los DDHH, para la tolerancia, no sexista, no violenta, y en el caso de Colombia también se encuentra la cátedra para la paz, educación multicultural y contra la violencia, entre otras. Esta atomización de conceptos conlleva a que a veces no haya una comprensión de los mismos, sino que genera confusiones, malentendidos y polémicas entre los educadores.

Retos de la EDH en Iberoamérica

En cuanto a los retos de la EDH en Iberoamérica, manifiesta Espinel (2013) que uno de los mayores desafíos de ésta, se fundamenta en la importancia que las personas se reconozcan como

sujetos de derechos y deberes, que no solo busquen que los derechos sean exigibles a nivel individual sino que debe fortalecerse en ellos una conciencia colectiva, en que las personas entiendan que los problemas que se presentan en la comunidad son un problema que atañe al colectivo y no sólo a un grupo de ellos o solamente a las autoridades, buscando su empoderamiento e impulsando de esta manera la transformación a través del compromiso por influir en las relaciones y estructuras sociales.

Es así como la EDH tiene como retos, entre otros, garantizar y promover la formación de los individuos en la ciudadanía, básicamente son cuatro los desafíos, según lo manifiesta Espinel (2013) que permiten apreciar la manera cómo operaría la EDH, se trata de la democracia, la cultura de DDHH, la formación de sujetos de derechos y la educación ciudadana. Para ello es imprescindible encausar las ideas en cuanto a DDHH, hacia la construcción social, histórica y política, de tal manera que se constituyan en herramientas de empoderamiento, transformación y creación de nuevas alternativas dentro de las comunidades.

2.2.3 ¿cuál es el estado de la EDH en Colombia?

En Colombia, las autoridades gubernamentales han sostenido que las dificultades que se presentan para mejorar la situación en materia de DDHH provienen del fenómeno de la guerrilla y del surgimiento del narcotráfico. A finales de los años 70, comienzan a gestarse movimientos sociales, académicos e intelectuales liderados en gran parte por las víctimas que visibilizan el tema de los DDHH y lo sitúan en la agenda política del país; la implementación de políticas públicas que agredían de manera sustancial derechos humanos como la libertad de expresión, libertades individuales, desconocimiento del habeas corpus, entre otras, motivó a que un grupo de la sociedad reaccionara ante tales políticas, generando sentimientos de indignación, lo cual propició la idea de hacer una convocatoria que derivó en el Foro Nacional por los DDHH (Restrepo, 2008).

Posteriormente, en la década de los 80, dos ideas sobresalen en el tema de los DDHH desde la experiencia pedagógica, son la paz y la vida; ideas que a la fecha están determinadas por la búsqueda negociada del fin del conflicto armado interno y el surgimiento de otros actores diferentes a la guerrilla (Restrepo, 2008).

Es así como en esta década la política pública de paz tendía la mano a los grupos guerrilleros, se señalaba que a la grave situación de violencia en el país se sumaban dos actores más, el paramilitarismo y las autodefensas, muchos apoyados por sectores económicos con intereses en el agro, de multinacionales que se preparaban para explorar sectores de la agricultura y la minería, de políticos, miembros del ejército y de la policía sin escrúpulos, y el fortalecimiento del narcotráfico. De esta forma la libertad, la paz y la vida conformaban una trilogía que daba cuenta de la pertinencia de una estrategia pedagógica de cara a la situación del país, pero todavía faltaba trabajar la integralidad e indivisibilidad de los derechos (Restrepo, 2008).

Parafraseando a Restrepo (2008), la década de los 80 y de los 90 trajo consigo nuevos retos a los promotores, activistas y defensores del movimiento de los DDHH; así mismo, las experiencias pedagógicas fueron construyendo un pensamiento más complejo, en los gobiernos de turno. Es así como surgen las vertientes que generan una resignificación del discurso de los DDHH en Colombia, ellas son: la filosófica con Estanislao Zuleta: trabajó la relación DDHH y democracia haciendo fuerza en la autonomía, la libertad y la tolerancia; Otra vertiente es la histórica, con Álvaro Tirado Mejía, su énfasis estaba en recordarles a los Colombianos cómo el autoritarismo ha estado presente en todos los ámbitos de la historia nacional; se habla de una tercera vertiente que es representada por los profesionales asesores de instituciones estatales y no estatales, la cual trabajó el tema de impulsar la idea de la urgencia de cambios en la Carta Fundamental destinada

a elevar a la categoría de mandato a los DDHH, es decir una Constitución con contenido en DDHH (Restrepo, 2008).

Además, otra vertiente, es la referida al trabajo interdisciplinario desde las ciencias sociales que desarrolló la Comisión de Estudios sobre la violencia, la cual se encargó de visibilizar las diversas violaciones, actores y los variados escenarios; el aporte a la experiencia pedagógica fue el de fortalecer los análisis de contextualización de la labor educativa. La quinta vertiente está representada por los pedagogos influenciados por el movimiento pedagógico impulsado por la Federación de Educadores (FECODE), su aporte fue el tema de la autonomía y las teorías pedagógicas como el constructivismo, importantes en los métodos de enseñanza y difusión de los DDHH; la siguiente vertiente, es la experiencia de los educadores populares, influenciados por la pedagogía crítica, su idea fue la relación ciudadano-Estado y la constante vigilancia y lucha por la defensa de los DDHH. La última vertiente es la relacionada con las experiencias de teóricos de la educación en DDHH en Latinoamérica y los esfuerzos de las Agencias de Naciones Unidas; en donde, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) apoyó el primer programa de DDHH en Colombia (Restrepo, 2008).

Otros aspectos importantes que destaca Restrepo (citado por Magendzo, 2008), dentro del marco de la evolución de la EDH en Colombia hacen referencia al reconocimiento de la existencia de una multiculturalidad y pluriétnicidad, los cuales habían sido acallados por un proyecto hegemónico monocultural; es así como se abre un lugar en el campo de los DDHH para los pueblos indígenas, afrodescendientes y grupos ROM.

Así mismo, la concepción de sujetos tutelados de derechos también hizo su aporte en la materia; la problemática de la niñez repercutió en una evaluación de la pedagogía, en la educación

formal y especialmente en la construcción de sujetos de derecho; la existencia de grupos en situación de vulnerabilidad, los desplazados que para ese entonces no tenían estatuto legal que los reconociera y les permitiera hacer las exigencias pertinentes al Estado, se convirtieron en prioridad. Cabe agregar, que la situación de desprotección de la población civil en medio del conflicto armado interno propagó una campaña que complementaba la EDH, haciendo referencia a la necesidad de aplicar el Derecho Internacional Humanitario.

Este fue el panorama que dio paso a la Constitución Política de 1.991 y que divide en dos la historia de los DDHH en Colombia y por ende la EDH.

Sucedo pues, que la nueva Carta contenía como realidad jurídica lo que antes era un simple imaginario, “un proyecto de nuevo país”; agrupó los DDHH en un capítulo que denominó derechos fundamentales; igualmente creó la figura del Ministerio Público, conformado por la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y la Personería Municipal, entes encargados de velar y proteger los DDHH; también instauró mecanismos como la tutela y las acciones de cumplimiento que le dieron a los ciudadanos y ciudadanas la oportunidad de proteger sus derechos de manera directa (Restrepo, 2008).

Dentro de este escenario, varias ideas se propagaron masivamente: el énfasis en la relación DDHH y participación ciudadana; el paso de una democracia representativa a una democracia participativa; la difusión el contenido y alcance de los mecanismos e instrumentos para la defensa, protección y promoción de los DDHH; discriminar los temas que la Carta no había tratado, el fuero militar y la justicia penal militar; celebrar y apoyar el nacimiento de la Defensoría del Pueblo, ejerciéndola y capacitando a las personas en DDHH y el DIH; el reconocimiento y difusión de las obligaciones internacionales suscritas por Colombia y tenerlas en cuenta como parte del Bloque

de Constitucionalidad; el acercamiento de la ciudadanía a los nuevos mecanismos de protección de los DDHH (Restrepo, 2008).

Posteriormente, surge una nueva categoría que establece la relación entre DDHH y memoria, debido a la presión de las víctimas ante instancias internacionales para conocer la verdad, pedir justicia y reparación; esta idea de memoria toma importancia para los DDHH, aunque envuelta en un sentimiento de miedo y escepticismo. Tal percepción de la memoria histórica en una sociedad inmersa en la violencia de un conflicto armado interno, busca acceder a lo legal, o sea a la justicia y a la reparación, además tiene una connotación moral, pues es una demostración de que la sociedad no olvida y se solidariza con las víctimas; es un camino hacia la verdad, puesto que se trata de una confirmación pública de las violaciones; se rompe el silencio y se devela lo que antes era un secreto; se da la posibilidad de una historia común, con ella, la memoria histórica, se evidencia los efectos de las violaciones en el tejido social y no sólo en unas cuantas víctimas; se incrementa el sentido participativo; se pone de manifiesto la crisis de legitimidad por la que atraviesan las sociedades; rompe el círculo vicioso del miedo, para constituirse en fortaleza colectiva; es un mecanismo que facilita el perdón y la reconciliación (Restrepo, 2008).

En cuanto a la educación formal se crean experiencias significativas, pero como fruto de esfuerzos aislados de grupos de maestros, sin apoyo del Estado; la educación no formal recibió un gran impulso por parte de organizaciones de la sociedad civil, pero sus logros han estado descoordinados y a su vez la educación informal mostró un gran retraso en el enfoque de derechos (Restrepo, 2008).

La formulación del Plan la adelantó el Ministerio de Educación Nacional y la Defensoría del Pueblo, por recomendación de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones

Unidas, se elaboró con la participación de más de 150 experiencias exitosas en el campo de la EDH que fueron consultadas para nutrir el proyecto.

El Planedh, se fundamenta en las siguientes categorías: DDHH y políticas públicas, DDHH y Desarrollo Pedagógico, DDHH y agentes educativos y DDHH e investigación pedagógica (Restrepo 2008).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Espinel (2013), apoya la idea de que la EDH es un proceso dinámico que debe llevar a una verdadera transformación social y no debe quedarse como un grupo de acciones aisladas sin un impacto real y duradero en los proyectos educativos de las instituciones; es decir, no debe centrarse en la transmisión de contenidos sin ser contextualizados en las situaciones y la cotidianidad que viven los miembros de la comunidad educativa; por lo que es necesario desarrollar y consolidar la pedagogía en DDHH, para de esta forma entenderla desde todas sus áreas y lograr su objetivo.

Actualmente, tal y como los refiere el Planedh la formación de ciudadanía, está vista desde el reconocimiento y el respeto por el otro, aunque ésta se ve sujeta a los procesos económicos y las relaciones de poder que se dan al interior de la sociedad actual, creando una tensión desde las mismas políticas públicas. Es preciso afirmar que pese a las dificultades presentadas, Colombia le ha apostado a la EDH, sin rendirse y aunque el reto todavía es enorme, pues el paso de la teoría a la práctica se hace lento y requiere del compromiso de todos los actores: familia, sociedad y Estado, ésta ha logrado permear diferentes esferas sociales incluida obviamente la escuela.

Ahora bien, es claro que para esta investigación, la EDH debe apuntar al desarrollo de un pensamiento crítico tanto en estudiantes como en profesores; así mismo a la capacidad de trascender el sentido individualista y egoísta que invisibiliza al otro, negándole además el

reconocimiento como sujeto de derechos; a ser capaces de imaginar con compasión las dificultades del prójimo, constituyéndose en un ser humano libre, capaz de construir su proyecto de vida con corresponsabilidad.

Por lo tanto, se hace urgente la necesidad de una propuesta que reconozca el camino para fortalecer las prácticas pedagógicas de quienes son los principales transformadores de vida, es decir, de los maestros y maestras, dándole la posibilidad de sentirse reconocidos como sujetos de derechos para que se empoderen de su papel en la sociedad y entender como lo expresa Levinas (citado por Magendzo, 2008):

“el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento – en tanto yo soy- responsable de él. La responsabilidad exige, de subjetivarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo” (p.20).

2.3. ¿Quién es el Sujeto profesor?

Es claro que el profesor, es parte fundamental en la EDH, toda vez que es el agente que la impulsa y es quién en últimas establece la conexión entre las políticas públicas y la formación de los estudiantes con miras a generar una transformación social de fondo; a través de la cual se logre alcanzar progresivamente la imagen del proyecto de país que se quiere lograr; en donde se respete la dignidad y se reconozca al otro como sujeto de derechos.

Por lo anterior Imbernón (1998), refiere que algunas de las funciones que se le han asignado a los maestros es la trasmisión de valores tradicionales que predominan dentro del entorno social en el que se encuentra; ahora bien, es necesario que el maestro promueva el análisis crítico de tales

valores que están fundamentando las bases de la sociedad y de la información a la que tienen acceso actualmente los estudiantes.

Otra función es la correspondiente a la asignación de actividades del orden administrativo, lo que ha generado un mayor volumen de responsabilidades con las que tiene que lidiar el maestro, las cuales reducen tiempo significativo a los encuentros que propician la discusión pedagógica generadora de propuestas y soluciones a los diferentes conflictos y necesidades propias del quehacer pedagógico (Imbernón, 1998).

A partir de lo anterior el autor hace énfasis en que una de las dificultades que tiene el profesorado es el planteamiento de las políticas educativas, las cuales carecen de carácter participativo; es decir, que pese a que estas reformas tienen un discurso que en apariencia es coherente presentan una serie de inconvenientes que impiden que éstas sean de real aplicabilidad; el principal motivo es la tendencia que tienen algunos Estados a copiar modelos de otros países en los que algunas de las reformas educativas han funcionado sin tener en cuenta el contexto y la realidad social del país, simplemente imponen estas políticas educativas haciendo caso omiso de las necesidades de los habitantes.

Así mismo, se identifica que al momento de crear políticas públicas en esta materia algunos Estados las plantean para dar cumplimiento sencillamente a exigencias que se hacen desde diferentes estamentos internacionales, dándoles de esta forma un carácter de tipo económico y político, sin tener en cuenta al magisterio al momento de formular tales políticas educativas, lo que ha llevado a que no se cuente con el conocimiento técnico, a que no se contextualicen y no estén acorde con la realidad del país e incluso de las regiones, desconociendo de esta manera las particularidades propias de las comunidades (Imbernón, 1998).

Dentro de la dinámica de las constantes reformas y políticas a nivel de educación que se presentan en los Estados, muchas de ellas atañen directamente a los maestros, es de aclarar que en Colombia el magisterio no ha tenido participación y en muchas oportunidades éstas han ido en detrimento de la carrera docente (lo que se evidencia en la diferencia entre los decretos 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002), logrando fragmentarla y estableciendo diferencias entre unos maestros y otros, e incluso llevando a que muchos no “sientan” que sus necesidades se vean satisfechas.

Con respecto a la satisfacción de las necesidades frente a la labor de los maestros Imberñón (2013), refiere que se debe tener en cuenta el desarrollo profesional y no confundirlo con la formación del profesorado, esta diferencia es la que en muchos casos no tienen claro los Estados. Es pertinente hacer la aclaración que el desarrollo profesional se entiende como la suma de una serie de factores como el salario, el clima organizacional, la formación, las relaciones establecidas con la comunidad educativa, tener la oportunidad de avanzar dentro del escalafón o carrera docente y tener una buena formación a lo largo de la vida profesional; es decir que se puede definir como los acercamientos progresivos que permiten mejorar la práctica laboral, conocimientos y creencias de los profesores, todo esto conlleva a que la calidad sea mejor.

Sin embargo se ha dado un especial énfasis a la formación, se constituye en uno de los peldaños fundamentales dentro del desarrollo profesional, este aspecto permite fundamentar al maestro en la toma de decisiones, aporta en la construcción de teorías sobre la práctica pedagógica y sobre todo permite la reflexión sobre la misma; es por esto que la formación del maestro se constituye en un aspecto de gran importancia dentro del desarrollo profesional; además Imberñón (2013) enfatiza que la formación de los maestros se legitima en la medida en la que ésta contribuya

al desarrollo profesional a nivel laboral y que no se use este propósito con el fin de esconder los aspectos negativos por los cuales atraviesa la profesión docente.

Dentro del contexto colombiano, Espinel (2013) considera que la finalidad fundamental de los programas en EDH es que cada individuo se reconozca, precisamente como sujeto de derechos; y reconocerse como sujeto de derechos es estar en la capacidad de ejercerlos y exigirlos, así mismo, reconocerlos en el otro, respetarlos y promoverlos, lo que implica también reconocer los deberes; que el individuo asuma sus responsabilidades y derechos dentro del ordenamiento social establecido.

De tal manera que si se configuran estos postulados en el sujeto profesor, éste se convertirá en agente educativo capaz de dinamizarlos. Tal como lo manifiesta el Planedh, para quien el sujeto profesor es:

La persona que se reconoce como sujeto de derechos, con formación y sentido de su acción transformadora, con una intencionalidad política definida que se apropia de los saberes en derechos humanos como parte de sus competencias pedagógicas y que a través de la metodología moviliza el pensamiento y la acción en derechos humanos (Espinel, 2013, p.48).

Ahora bien, al profundizar sobre ¿quién es en verdad un sujeto de derechos?, se tiene que es un individuo que reúne las siguientes características: conoce la norma, es una persona empoderada en el lenguaje, es capaz de actuar sobre el mundo, así mismo se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de otros y además es una persona vigilante de los otros/otras (Magendzo, 2008).

Se plantea entonces, que si el sujeto profesor conoce la norma (derechos fundamentales de las personas), implica que la aplica para promover y defender sus derechos y los de los demás,

teniendo un conocimiento de las instituciones a las que puede acudir para la protección y restitución de sus derechos; este conocimiento no es de tipo netamente académico, sino que se da a través de la práctica recurrente. Cuando se habla que el sujeto de derechos debe estar empoderado del lenguaje; se refiere al desarrollo de competencias lingüísticas que le permitan tener la autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones en las que su dignidad se vea afectada, permitiéndole analizar, comprender, decidir y actuar ante éstas.

Ahora bien, el sujeto de derecho también es capaz de actuar sobre el mundo, defendiendo y exigiendo el cumplimiento de sus derechos y los de los demás mediante un discurso asertivo, articulado, coherente y racionalmente convincente, haciendo uso del poder de la palabra, de la argumentación y no de la fuerza ni de la violencia, porque le interesa persuadir y no someter a nadie.

Dentro de estas características se destaca que el sujeto de derecho se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de otros, de tal manera que tiene la capacidad de hacer uso de su libertad sin transgredir al otro, así mismo es capaz de valorar la igualdad, reconocer la diversidad y promover la solidaridad a través del respeto mutuo, de aceptación del otro como alguien diferente en su forma de pensar, actuar, sentir, discernir y vivir; así mismo como un ser autónomo que tiene la capacidad de exigir a los demás que tengan una actitud semejante con él.

La última característica que define al sujeto de derechos, es la que lo determina como una persona vigilante de los otros/otras, no se trata de controlar ni de censurar a los demás, se trata más bien de reconocer la memoria histórica como un suceso ético en el que se comprendan las emociones de los otros, siendo receptivos a todo el conjunto que enmarca las dimensiones del ser humano a través de su historia y de su vida cotidiana; todo esto obliga a que la EDH promueva

con primacía los valores de solidaridad, responsabilidad, justicia y acogida de los otros (Magendzo, 2008).

El considerar las anteriores características del sujeto de derechos, es fundamental en la medida en que son el ideal de formación en DDHH. Para que ellas se den, el sujeto profesor debería primero, ser educado bajo tales parámetros en las escuelas de formación docente, segundo, apropiarse de ellas y finalmente transmitir las a través de sus prácticas pedagógicas, así al ser educado y educar en los otros/otras cualquier violación o vulneración de los derechos afectan al sujeto de derechos; de tal manera que ya nadie asumirá una posición indiferente hacia el otro, sino que se estaría al cuidado de los otros/otras porque se asume una responsabilidad mutua (Espinel, 2013).

Así mismo, Magendzo y Dueñas (citados por Espinel, 2013), resaltan la necesidad de brindar a los maestros las herramientas tanto teóricas como metodológicas para que se reflejen sus saberes a través de sus prácticas educativas; estos procesos se contextualizarán dentro de la situación en la que viven los países; es decir que deben ser acordes con los momentos y dinámicas sociales que en ellos se estén generando, identificando de esta forma los factores que puedan estar dificultando el fortalecimiento de la cultura en derechos humanos. Es así que se hace relevante la formación y capacitación dada a los profesores, ésta debe estar orientada a la integración de los saberes en derechos humanos y a las prácticas educativas, siendo responsables en la creación de relaciones adecuadas y efectivas dentro del medio escolar.

Finalmente, es claro que el maestro debe ser consciente de la responsabilidad que tiene bajo su cargo en la implementación de la EDH, pues es quien lidera los procesos desde el aula hacia toda la comunidad educativa y por ende a la sociedad; por lo que no sólo debe priorizar la

educación a partir de los contenidos netamente teóricos, intencionales y explícitos; sino tener en cuenta todo aquello que hace parte del lenguaje no verbal, los mensajes implícitos, situaciones inesperadas que debe afrontar asertivamente siempre fundamentado en el respeto a los DDHH.

Si se quiere construir una cultura que promueva la sana convivencia se debe empoderar a los individuos en la vivencia, promoción y respeto de los DDHH, así mismo que se asuman los deberes que éstos traen consigo; en donde, el sujeto profesor no denigre, descalifique, discrimine o agreda mediante actitudes inadecuadas al que no se ajuste a los parámetros establecidos como “correctos” desde su imaginario.

2.4 La Alteridad: una apuesta para la vivencia de los derechos humanos

Desde la visión particular de esta reflexión se plantea algunos aportes de Enrique Dussel quien considera que la alteridad tiene un significado en el contexto de la filosofía por cuanto es la expresión de un pensamiento crítico. Este autor se propuso explicar de manera racional la realidad latinoamericana a partir de la toma de conciencia de la situación de subdesarrollo en distintos niveles que aquí se tienen: económico, social, político, entre otros; fue así como después de tal estudio y análisis concluyó que, el subdesarrollo latinoamericano, no es un mero estado de atraso sin relación con el pasado colonial, sino que está ligado directamente con él, siendo esta la doctrina de la dependencia, es decir que esta situación se presenta al haber sido colonizados y continuar “en lo mismo”, mediante el modelo capitalista; por tanto, sociedades con pensamiento colonizado y con conciencia alienada, permiten la subordinación, la interiorización cultural y el irrespeto a su idiosincrasia; es por ello que manifiesta el autor la importancia de una filosofía de la liberación, en la cual un componente fundamental es la alteridad (Dussel, 1977).

Para lograr este proceso de liberación es necesario iniciar por validar la producción intelectual, las costumbres, la idiosincrasia, la diversidad cultural, étnica, literaria, la interacción social, entre otras; además de superar el totalitarismo en general (totalidad del mundo personal, de nuestro mundo, el nosotros, tales totalitarismos son el origen de la violencia y de la guerra), toda vez que éste es la base de la totalidad dominadora. Es pertinente hacer este proceso porque Latinoamérica se ha quedado en el ámbito conquistado, irrespetado y dominado, por ello es urgente pensar, repensar y transformar estas realidades como compromiso de toda la sociedad impulsado desde la educación (Dussel, 1977).

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. Es evidente que la confianza se constituye en uno de los ejes fundamentales en la vida del hombre dentro de “ese diálogo permanente” o cara a cara (Dussel, 1977).

Dentro de este orden de ideas, se tiene un componente más de la filosofía de la liberación el cual es el Otro en su libertad, en su palabra, esa palabra que penetra en mi mundo, que irrumpe mi espacio es realmente la del Otro, que se sale de lo cotidiano y que se presenta como interpelación, porque surge desde más allá de la totalidad (dominación); quiere decir que cuestiona parámetros establecidos por ésta, rompiendo con la norma impuesta de manera arbitraria; es común que en la cultura latinoamericana no se cuestione ni se interpele la palabra totalizada asumiendo un conformismo con la palabra que domina. Levinas (citado por Dussel, 1977), refiere que es el amor al otro como otro, el que define el respeto y el reconocimiento independientemente de la

razón o la inteligencia, que impuestos a través de las teorías europeas, principalmente en la época de la ilustración. Solamente cuando se ama al otro como otro se acepta su palabra y se confía en ella; si no se ama al otro se generan sentimientos negativos como la envidia y el odio, lo que conlleva a la negación del otro y por ende no se le reconoce como otro, desconfiando así de todo lo que él diga en el cara a cara de la cotidianidad, buscando la manera de alienarlo dentro de los esquemas de mi mundo.

Actualmente existen varios motivos por los que los individuos declaran los conflictos, la violencia existe por la dominación de un hombre hacia otro, de tal manera que cuando el oprimido o dominado quiere expresar un “soy otro” sencillamente lo más fácil es acabar con él, matándolo, hay diversas maneras de acabar con la vida de un individuo: una es a través de la pedagogía, donde desde los primeros años se le puede inculcar al niño a creer que él no vale nada como persona, minimizando sus capacidades e incluso destruyendo su autoestima; otra forma es la represión, que le impide la posibilidad de escoger su propio rumbo y la construcción de su proyecto de vida; y finalmente la muerte física. Las anteriores maneras de evidenciar los conflictos hacen que subsista la totalidad (dominadora) (Dussel, 1977).

Por lo anterior la educación toma un papel fundamental en el entendimiento y vivencia de la alteridad, ya que así como ésta (la pedagogía) se puede convertir en una herramienta del totalitarismo para dominar y supeditar al otro, también se puede convertir en el medio para que las personas replanteen esa interacción con el otro, reconociéndolo y respetándolo; así mismo desde la lógica de la alteridad, al interior de las instituciones educativas, se observa que el papel del maestro es el de “servir” al otro.

La alteridad metafísica (el Otro) es el fundamento de toda pedagogía que pretenda no la formación del hijo a imagen y semejanza del padre, sino que admite al hijo como un ser distinto a él. Es por ello que 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. Para que lo anterior sea una realidad, es necesario que el sujeto profesor se convierta en una especie de “demócrata radical”; lo que significa estar atento y tratar de eliminar la desigualdad social y el irrespeto a la diferencia dentro de su quehacer pedagógico (Escobar, 2011).

Se plantea entonces la pedagogía de la alteridad como un pensamiento antihegemónico; es decir, es un pensamiento de descolonización, son ideas que procuran el cambio por la emergencia de lo nuevo; lo otro que está más allá del ser del sistema, es la otredad que se puede reconocer en la cultura popular en la que encuentran las verdaderas posibilidades de lo nuevo, la política del reconocimiento (Escobar, 2011).

Ahora bien, la alteridad desde Magendzo (2004), es una actitud básica, más no única, en la formación ciudadana y por ende en la Educación en Derechos Humanos, de tal manera que la relación de alteridad es condición necesaria para la vigencia de los derechos humanos. La teoría de la alteridad se refiere esencialmente a la capacidad ética de reconocer al otro (a) como un legítimo Otro.

Ser hombre significa que la interacción con el otro lleva a conocerlo, a interesarse por él a llegar a responsabilizarse por lo que le ocurre o le deja de pasar al Otro, su proximidad no se

determina únicamente en el espacio o si tiene algún tipo de vínculo parental, sino que su aproximación hacia mí se establece porque soy responsable de él sin esperar nada a cambio. Al respecto manifiesta Magendzo (2004), que casi siempre existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al Otro porque se es conocido, porque se espera una reciprocidad, o a veces se es responsable del Otro por un sentimiento de culpa, porque se debe tranquilizar la conciencia.

Es evidente, que de todo lo anterior se pueden enunciar algunas preguntas oportunas y pertinentes al momento de plantear una propuesta pedagógica que sensibilice a los maestros y les fortalezca de alguna manera sus prácticas, sobre un tema tan especial como es la EDH: ¿Si yo no soy para mí mismo, quién soy?, ¿Qué soy, qué valgo?, ¿Si yo no respondo por mí, no soy responsable de mí, no me asumo?, ¿quién lo hará por mí? Pero ahí no para el asunto, si yo soy sólo responsable de mí, respondo sólo de mí, ¿Cuál es el sentido de mi existencia?; ¿puedo ser todavía yo? (Magendzo ,2004).

Ahora bien, desde esta perspectiva la EDH está llamada a mirar, a escuchar, a sentir y a vigilar al Otro, de igual manera está obligada a contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que cuestiona sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad, se trata de enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia, a que no se puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto mío; o decir por qué yo, que se preocupen otros, los más cercanos aunque yo sea el más lejano de los lejanos. La educación en Derechos Humanos está llamada a transformar todo eso por: sí, esto es de mi interés y a eliminar del lenguaje, expresiones como: yo me mantengo al margen (Magendzo, 2004).

Se debe aclarar en este acápite que hemos cambiado de manera voluntaria, la educación ciudadana mencionada por Magendzo (2004) en su texto sobre la Alteridad, componente fundante

de una educación ciudadana, por la Educación en Derechos Humanos, pues se trata de abordar desde ya los inicios de la propuesta pedagógica a partir de la alteridad y es claro que se identifica totalmente con el tema de investigación, se trata de percibir la EDH como una educación para la responsabilidad, para forjar vigilantes alertas del Otro, personas precavidas, atentas del Otro, no simplemente por un afán altruista, sino por el interés de ese sujeto histórico, que existe realmente, de carne y hueso.

La EDH vista desde la alteridad, no se trata de ser vigilantes para controlar con el fin de obtener el poder; es propender por formar sujetos de derechos que sean capaces de argumentar y razonar, que cuenten con las herramientas que les permitan hacer valer sus derechos y los derechos de los demás. Así mismo, se trata de ser vigilante de todo Otro, independientemente de su origen o procedencia, de su cultura, género, etnia, de su orientación sexual o de su religión, estar más alerta con los grupos que históricamente han sido víctimas continuas de la vulneración y violación de sus derechos. Es así como la Educación Ciudadana o EDH encuentra su ethos ético-político en la procura de mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, de eliminación de toda forma de discriminación (Magendzo, 2004).

En este orden de ideas, lo más fácil es relacionarse con otros seres humanos que se parecen a nosotros; y lo difícil es interactuar con personas que son diferentes en su pensar, en su sentir, en su vestir, en su forma de relacionarse; es más, si se tiene algún poder sobre ellas, lo que se quiere es cambiarlas, hacer que se vuelvan “normales” como nosotros y todo por nuestra incapacidad para admitir que existe una otredad que está en la exterioridad de nuestro ser, físico y mental. Se trata entonces de reconocer los propios deberes hacia el otro/diferente como la base de la socialización en la igualdad, por lo que el papel del sujeto profesor es imprescindible para ello.

Ahora bien, para la presente investigación es determinante la consideración de pensar en el otro, hacerlo objeto de cuidado, ocuparse de él, en cuanto está implicado en el propio ejercicio de la libertad, se constituye en condición propia de la pedagogía, en el sentido de un saber práctico y reflexivo sobre lo humano, evidentemente, no es fácil pues implica un desprendimiento de lo propio, irse más allá de sí, hacia la exterioridad del propio ser, sustraerse de la mismidad para dejar ser al otro como realmente otro. Debe señalarse que los maestros y maestras como transformadores de vidas tienen que abrir un poco más las mentes a otras posibilidades, admitir de verdad la existencia de la diversidad y aceptar que eso que se acoge como la realidad objetiva está determinado por la cultura y que existen diversidad de culturas, lo cual requiere reconocer que porque son minorías no pueden ser considerados como un error o como un problema de atrasos históricos.

A continuación se presentan algunos presupuestos que conllevan hacia una pedagogía de la alteridad propuesta por Escobar (2011) y que aportan ideas para construir una educación diferente, pensada. Ellos son: el presupuesto del sentido, el de las relaciones intersubjetivas que prevalecen, el del poder como tensor de la relación educativa y el conocimiento como medio.

2.4.1 Pedagogía de la Alteridad y presupuesto del sentido

El presupuesto del sentido, piensa la educación como la oportunidad que tiene el hombre de dejar de ser un dirigido y convertirse realmente en un ser libre, que se dirige así mismo, aunque el autor lo entiende desde la relación con el estudiante, para nosotras es importante observar la relación entre docentes y directivos; se trata de pensar la educación no simplemente como un proceso de adaptación del individuo a lo establecido, sino como un proceso posibilitador de un conjunto de capacidades, habilidades y disposiciones que le permitan construir su existencia como ser humano, nuestro planteamiento va enfocado al sujeto profesor como protagonista dentro del

entorno escolar, implica también la capacidad de éste para adaptarse y transformarse de manera permanente a través de la dialéctica y reflexionar sobre el tipo de educación que ayude a resolver los efectos de la nueva “esclavitud contemporánea” en la que nos encontramos y así mismo fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los gestores de su existencia (Escobar, 2011).

2.4.2 Pedagogía de la Alteridad y presupuesto de las relaciones intersubjetivas

Otro presupuesto expuesto por Escobar (2011), para una pedagogía de la alteridad es el de las relaciones intersubjetivas que prevalecen, bastante nos preocupa la apatía de la gente frente a lo que ocurre en la sociedad, su silencio ante la violencia que se comete por parte de las autoridades instituidas (decretos funestos y violatorios de los DDHH), la falta de solidaridad con los diferentes sectores que luchan por sus intereses, se acostumbra a asumir que la verdad o la razón están más al lado de esas autoridades, antes que de parte de los sectores que las confrontan.

Es así como lo anterior implica que en el contexto escolar, tanto el profesor como el estudiante cambien los roles, para que juntos sean partícipes del proceso, dejando de lado los argumentos de autoridad tradicional para abrir espacios a una concepción de autoridad distinta a la impuesta hasta ahora, tales argumentos de autoridad conservadora (retrograda) contribuyen a que el profesor no forme una conciencia crítica en el estudiante, sino un ser dependiente y repetitivo fácilmente manipulable (Escobar, 2011).

2.4.3 Pedagogía de la Alteridad y el poder como tensor de la relación educativa

Por otra parte está el presupuesto denominado, el poder como un tensor de la relación educativa, el cual plantea las siguientes relaciones de poder; las relaciones de poder en la práctica pedagógica, el poder como expectativa que suscita la educación, el profesor como sujeto político

o actor de poder, la educación como un campo de luchas y la relación ciencia vivencia: un cruce necesario. Para efecto de esta monografía se enfatizará en las tres primeras.

Escobar (2011), plantea que las relaciones de poder en la práctica pedagógica, se pueden observar desde la posición del maestro y por otro lado desde la posición del estudiante; en el lugar del educador, a través del conocimiento, en donde se pretende educar al otro únicamente a partir de la transmisión de conocimientos y desde la imposición de normas de comportamiento que son vistas como socialmente deseables. Ahora bien, desde la posición del estudiante, esta relación es percibida a partir del reconocimiento de la imposibilidad que tienen éstos (estudiantes) de romper el orden impuesto por la sociedad, pareciéndole que éste es el orden natural de las cosas.

La siguiente relación es el poder como expectativa que suscita la educación; aquí prevalece el deseo de algunos padres de familia consistente en que sus hijos se “eduquen” con el único fin de desarrollar capacidades que los hagan competitivos en el mundo laboral, y de no ser así inmediatamente despotrican del colegio, manifestando de manera irreverente que sus hijos no aprenden nada nuevo, que se están atrasando, advierte el autor que parte de la crisis de la escuela, paradójicamente está en que la gente acude a ella no por el conocimiento que es el que da poder sino por otros intereses ajenos a éste (Escobar, 2011).

Cabe considerar además, la relación de poder que involucra al profesor como sujeto político o actor de poder; esta relación asume que la pedagogía es el saber que se constituye en el principal factor de poder del profesor, y por lo tanto, ella es el instrumento con el cual el maestro tiene el reto político más fuerte en el escenario de la sociedad.

Se plantea entonces, que dentro de las funciones principales del maestro de hoy en día están contribuir en la autoformación de los estudiantes como sujetos políticos, críticos de la

realidad, es decir como sujetos que sepan encausar sus intereses en el complejo mundo de las relaciones que constituye la sociedad, así mismo guiar y hacer caminos con sus estudiantes para que éstos puedan llegar a ser dueños de su propia vida, seres autónomos y por lo tanto libres, es claro que, sólo en la medida en que se gana en libertad, el sujeto podrá ser realmente un sujeto político que participe en la construcción de una sociedad que pueda tener un proyecto común; para lograr lo anterior, el sujeto profesor debe sentirse motivado, tranquilo, respetado, escuchado, estar dispuesto al cambio, pero sobre todo sentirse y ser reconocido como un sujeto de derechos en la práctica y no únicamente en el papel (Escobar, 2011).

2.4.4 Pedagogía de la Alteridad y el conocimiento como medio

Finalmente, el último presupuesto es el conocimiento como medio, manifiesta Escobar (2011), que el conocimiento no puede ser tomado como un fin, sino como un medio, para que los seres humanos puedan avanzar hacia un horizonte de felicidad, el cual no puede ser posible sin la garantía del bienestar general, explica el autor que más allá del conocimiento lo fundamental de la educación es la humanización del ser humano, la posibilidad de hacer de su vida una vida para sí, no como exaltación del egoísmo, sino como la identificación del individuo en la especie, sin que por ello se pierda la individualidad.

El análisis precedente, resume las consideraciones que permiten hacer una reflexión sobre la necesidad de transformar la sociedad a través de una pedagogía de la alteridad; donde el sujeto adopte una postura crítica que contribuya al reconocimiento de los derechos humanos, al establecimiento de relaciones, en donde se reconozca y respete al otro, esto se logrará en la medida en que el sujeto se aleje de la posición “egoísta”, en donde sólo importa el “yo”, y se piense más bien, que somos parte de una estructura social que requiere pensar en “nosotros”; es decir en comunidad.

Como se ha evidenciado a través de todo este capítulo es fundamental destacar que sin maestros que conozcan y se comprometan con la causa de los derechos humanos será imposible lograr las acciones que conduzcan a la transformación profunda de la sociedad; así mismo, el sujeto profesor debe tener clara la responsabilidad que asume de formar ciudadanos del mundo, seres que respeten la diferencia, poseedores de valores, capaces de elaborar lectura crítica desde los diferentes contextos en los que interactúan, (familia, colegio, sociedad, además de los referentes que la tecnología les presenta, como las diversas aplicaciones o la internet) y dispuestos a resolver de manera asertiva los conflictos y dificultades que se le presentan en cada uno de estos escenarios.

De igual manera se destaca que las autoras de este trabajo de investigación, reiterativamente hemos expresado los fines de la EDH, los cuales están fundados en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los DDHH, siendo su objetivo principal desarrollar tanto en los individuos y en la sociedad sus máximas capacidades como sujeto de derecho, brindando herramientas que les permitan formarse en habilidades que conlleven a la efectiva vivencia de éstos.

Para lograr lo anterior, es imprescindible que el maestro se reconozca como un sujeto de derechos, capaz de elaborar su proyecto de vida, de asumir su responsabilidad, de hacer permanentemente su propia autoreflexión crítica acerca de su quehacer pedagógico, de reconocer y acoger al otro, aceptar que la responsabilidad dentro de la institución no recae solamente sobre él sino que es una construcción colectiva de la comunidad educativa; así mismo, el maestro debe estar dispuesto a reconocer sus errores y buscar estrategias para superarlos, especialmente en lo que refiere a la EDH, dado que se educa en DDHH no sólo desde la teoría, sino desde la práctica y el ejemplo; a su vez el maestro como responsable de la EDH debe ser capaz de respetar y exigir respeto del otro, dando a conocer aquellas conductas que le generan malestar y que le afectan en

sus diferentes dimensiones (social, personal, profesional, familiar y física); además de lo anterior un componente importante es el compromiso consigo mismo y con la sociedad, como piedra angular y multiplicador en el proceso educativo.

Estos pilares se constituyen en la base sobre la cual se fundamenta y enmarca la propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas de los maestros en EDH, toda vez que el sujeto profesor es el centro de esta investigación, pues es él quien lidera los procesos de transformación social.

3. Observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar en los colegios General Santander y Castilla I.E.D. de la ciudad de Bogotá

El Observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar, es una propuesta de intervención pedagógica que se enmarca como producto de la formación en la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales de la Universidad Santo Tomás y como resultado del interés político de la SED en la capacitación de maestros en Derechos Humanos, lo cual exige apostarle a estrategias que permitan comprender la situación actual de la EDH en las instituciones educativas y presentar propuestas innovadoras que impacten la sociedad.

Se entiende como Observatorio la estrategia que reúne un conjunto de información interrelacionada que permite comprender de forma aproximada la situación de una determinada población con alguna característica en particular, en razón a ello, se toman decisiones que conllevan una misión específica.

Ahora bien, la presente propuesta tendrá en cuenta que el Observatorio no sólo es una estrategia sino un instrumento para la participación de los maestros como agentes promotores de cambio, empoderándolos en la EDH desde sus prácticas pedagógicas; al lograr que ésta sea activa se promoverán los DDHH a partir de la multidimensionalidad que los fundamenta.

Para ello se contará con información respecto a los diferentes temas legales, personales, pedagógicos, laborales de su interés; contribuyendo de esta forma a la formulación de soluciones que emerjan desde las mismas instituciones educativas, mediante la observación y la investigación educativa que promuevan ambientes sanos de convivencia; es así como el Observatorio se convertirá en un espacio de convergencia y de integración para los maestros que deseen participar,

el único requisito será estar en la capacidad y disposición para reflexionar sobre sus prácticas, compartir sus experiencias y sugerir propuestas en pro de la EDH.

Este Observatorio contiene los siguientes componentes: disposiciones legales, proyecto de vida a través de la autorreflexión, fortalecimiento de la competencia comportamental enfatizando en la comunicación y la interacción social; y finalmente el componente que invita a los maestros a la investigación educativa como intervención para la EDH; estos cuatro componentes constituyen la base que busca impactar los diferentes entornos de convivencia al interior de la comunidad educativa, siendo los principales receptores los estudiantes.

El aprendizaje autónomo o autoaprendizaje es el modelo pedagógico en el que se enmarca el observatorio, toda vez que le permite a los maestros participantes ser independientes en el manejo de las herramientas diseñadas para el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas, serán ellos quienes determinen el ritmo de su aprendizaje, cuáles son los temas en los que enfatizarán para dar cumplimiento al objetivo propuesto, además de ser ellos quienes establezcan prioridades frente a su compromiso personal y así mismo contempla uno de los aspectos fundamentales y es el manejo del tiempo, toda vez que les permite ingresar al Observatorio en el momento que consideren oportuno.

De igual manera al tener en cuenta una página como un ambiente diverso de aprendizaje, permite al maestro hacer uso de ésta desde diferentes dispositivos móviles a través de los cuales puede tener una mayor interacción e incluso de mayor calidad que si se hiciera dentro de un

ambiente físico determinado; permitiendo que los participantes adecúen sus espacios para que el proceso de aprendizaje sea más motivante y cumpla con los requisitos de pertinencia.

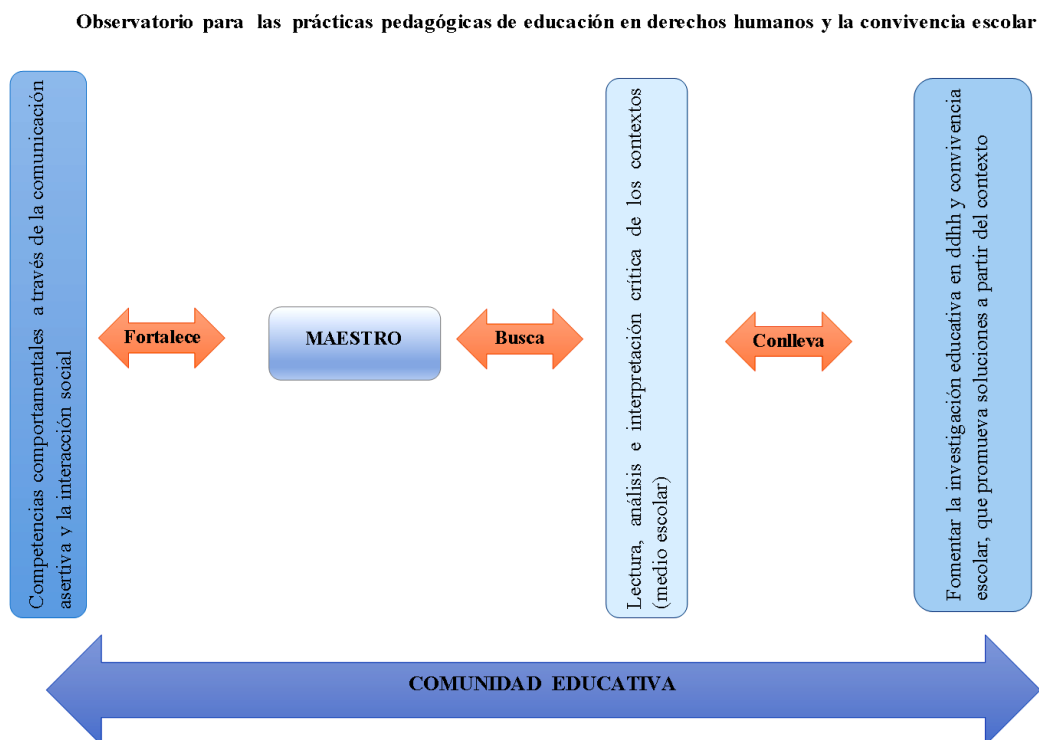


Gráfico No. 1: Observatorio pedagógico para la EDH.

3.1. Propósitos

Propósito General

El Observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar tiene como propósito incentivar la investigación educativa en derechos humanos y la sana convivencia en la escuela.

Propósitos específicos:

1. Ofrecer diferentes espacios a través de la página web entorno a algunas dimensiones del ser humano como son la cognitiva, afectiva, axiológica, espiritual, social, entre otras; en

donde, los maestros tengan acceso a las disposiciones sobre el ordenamiento jurídico de su interés, elementos que fortalezcan su proyecto de vida y comunicación e interacción asertiva.

2. Diseñar como primer aporte para la investigación educativa en las instituciones los talleres correspondientes a proyecto de vida y alteridad, además de proponer otros insumos como videos, películas, lecturas que soporten las dimensiones en las que se cimienta el observatorio.
3. Sugerir la elaboración de un producto como revista, periódico o informe, que presente los resultados de las experiencias y de la investigación del observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar.

3.2. Competencias

El Observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar tiene como prioridad el fortalecimiento de la competencia comportamental, haciendo énfasis en la comunicación asertiva y la interacción social de los maestros.

Mediante la competencia comunicativa se pretende que el maestro incorpore eficazmente en su lenguaje verbal y no verbal el concepto de educación en derechos humanos, permitiéndole emitir criterios e ideas, a través de diferentes recursos, que se enmarquen en la diversidad, el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, acogiéndolo e incluyéndolo, teniendo en cuenta las características del contexto y de los actores del proceso comunicativo.

En cuanto a la interacción social se busca favorecer las relaciones interpersonales cordiales, asertivas, basadas en la confianza, entendiendo los puntos de vista de los demás, demostrando

tolerancia frente a diferentes opiniones; además del manejo y expresión adecuada de sus emociones e identificando, comprendiendo y respetando las de los demás.

3.3 Ruta Didáctica

La didáctica es una disciplina teórica, histórica y política; es teórica porque tiene su propio carácter pues responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia; es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos y es política porque siempre se plantea dentro de un proyecto social. La didáctica es la disciplina encargada de articular la teoría con la práctica. Teniendo en cuenta lo anterior a continuación se presenta la ruta didáctica mediante la cual se realizó la propuesta de intervención pedagógica de esta investigación.

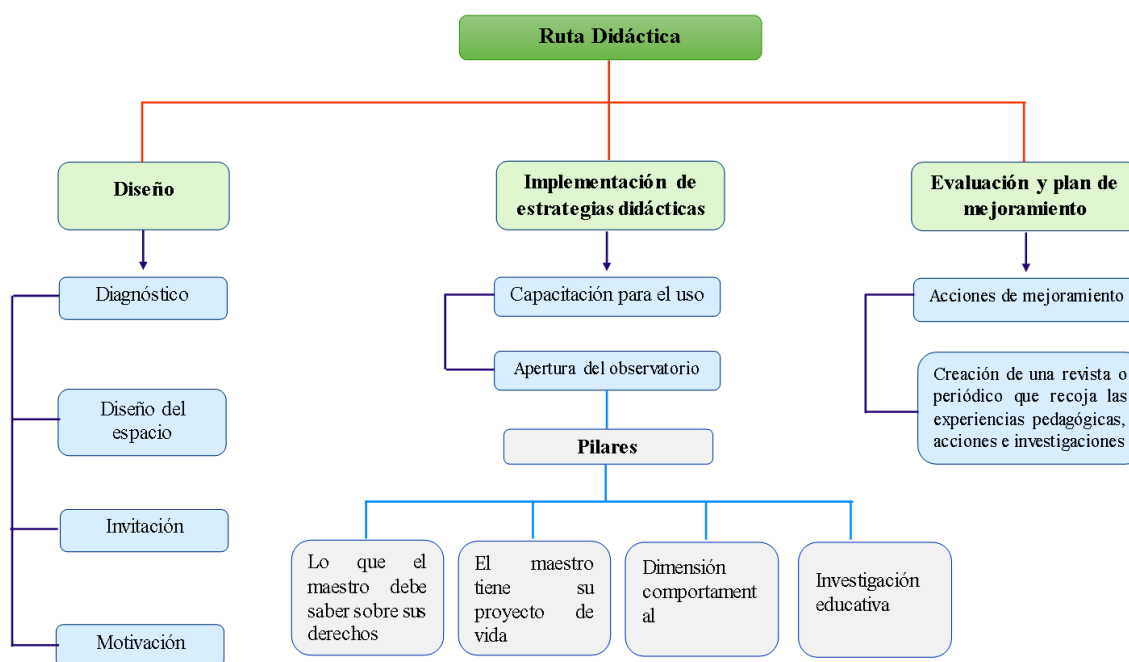


Gráfico No. 2: Ruta didáctica

La propuesta del Observatorio se realizó en tres momentos los cuales son: el diseño, la implementación de estrategias didácticas y finalmente la evaluación y plan de mejoramiento. Por lo tanto, se describirán estos momentos y las acciones respectivas que se tuvieron en cuenta.

3.3.1 Diseño

Este primer momento tiene como fin contemplar los aspectos correspondientes al proceso de planeación del Observatorio, para ello se plantean cuatro etapas; el diagnóstico, el diseño de la página que dará paso al observatorio virtual, la motivación y la socialización. El tiempo de ejecución de este momento es de trece semanas.

El diagnóstico busca establecer y visualizar los conocimientos previos que tienen los maestros participantes sobre la educación en derechos humanos y los componentes sobre los cuales se desarrolla la propuesta; para dar cumplimiento a esta etapa se realizaron encuestas abiertas y semiabiertas; así mismo, se hicieron entrevistas a algunos de los maestros para profundizar en los hallazgos hechos en las encuestas; de esta forma detectar las necesidades y dimensiones que requieren ser fortalecidas para que la educación en derechos humanos sea abordada desde diferentes áreas de manera transversal y no sólo a partir de la norma.

Al respecto, se pudieron evidenciar algunas necesidades pedagógicas que manifestaron los maestros frente al trabajo de derechos humanos en el aula, la principal dificultad fue la idea errónea de concebir los DDHH como una categoría ajena al contexto escolar, pues algunos manifestaron que hablar de derechos humanos se hace únicamente en el contexto de guerras o de conflictos armados, por lo que se partió de desdibujar esta preconcepción y destacar que los derechos humanos se encuentran en absolutamente todos los escenarios donde esté presente el ser

humano, y que la comunidad educativa es uno de ellas, que bien se puede fortalecer desde un trabajo pedagógico liderado por los docentes.

Otra de las necesidades pedagógicas destacadas por los maestros fue su manifestación de abordar con coherencia un tema de derechos humanos cuando hay un exceso de estudiantes por curso, en muchas ocasiones supera lo permitido por la norma (más de 40 estudiantes por aula), consideran que eso es una antítesis que no debe permitirse y que resulta contradictorio precisamente en un contexto de la enseñanza de los derechos humanos, o más aún, una vivencia de ellos en el aula. Por otro lado, también se evidenció como una necesidad pedagógica la de desmontar falacias sociales, como por ejemplo la idea equívoca que se ha inculcado desde la familia (y reforzada por las políticas de Estado), acerca de que los estudiantes sólo son sujetos de derechos, ignorando los deberes que éstos también tienen, lo cual ha traído consigo fuertes perjuicios tales como una interacción asertiva entre los miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, maestros, directivos, etc.).

Finalmente, se reconoce como otra necesidad pedagógica significativa, el escaso conocimiento que tienen algunos maestros de lo que significa e implica la educación en derechos humanos y por ende cómo ésta se transversaliza en todas las áreas. Lo anterior deriva en la escogencia de las habilidades a fortalecer que se plantean en la segunda etapa del diseño del observatorio

La segunda etapa es la que corresponde al diseño del espacio que permita poner en marcha el Observatorio virtual para los maestros participantes de la experiencia; para esto se plantea el diseño de una página web. Este instrumento cuenta con la información que fortalezca el desarrollo de habilidades comunicativas que se verán reflejadas en las prácticas pedagógicas de los maestros;

se contarán con videos, talleres, videoconferencias con expertos y se facilitarán enlaces externos que les permitan a los participantes realizar una lectura y la autorreflexión, frente al tema.

De igual forma se designará a las personas encargadas para el manejo y seguimiento del observatorio, la responsabilidad de este proyecto estará a cargo del Consejo Académico de cada institución educativa, toda vez que es el estamento que se encarga de liderar, promover y fomentar la investigación y evaluación del currículo y los procesos académicos al interior de las instituciones, serán ellos quienes designen dentro del grupo de maestros a los encargados de desarrollar los contenidos y la retroalimentación del observatorio, teniendo en cuenta que quienes asuman la responsabilidad de este proceso requerirán al menos de medio tiempo para que el observatorio funcione; así mismo se requiere del apoyo de un desarrollador de contenidos.

Para la elaboración del espacio virtual se cuenta con el apoyo y asesoramiento de expertos en el diseño e implementación de dominios web, que cumplan con el parámetro que permita su ejecución.

La tercera etapa corresponde a la invitación, en donde se convoca a los maestros para que participen en este proceso, para ello se recurrirá a diferentes medios, como lo son las invitaciones personales, los correos electrónicos y los grupos de whatsapp, entre otros.

Por último, en la cuarta etapa se realiza el proceso de motivación a los maestros para que participen en el Observatorio, ésta se llevará de forma paralela con la tercera etapa de este momento; la motivación a la participación se constituye en uno de los pasos fundamentales para este proceso; ya que con ello se podrá tener una intervención masiva o más activa por parte de los profesores. La motivación se realizará a través de una campaña de expectativa en la que se dejará ver a los maestros algunos aspectos que hacen parte de esta experiencia.

3.3.2 Implementación de estrategias didácticas

Este momento corresponde a la implementación de las estrategias didácticas con las cuales contará el Observatorio, entre ellos se encuentran los talleres de intervención pedagógica; en donde, como aporte inicial se proporcionarán los dos primeros, los cuales están enfocados en los temas de proyecto de vida y de alteridad; de igual forma se encuentran los recursos como los contenidos y otras estrategias de apoyo, sugerencias de películas que fundamenten los cuatro pilares sobre los cuales se trabajará el observatorio (estos se describirán posteriormente); a través de diferentes actividades que se planteen en este espacio se buscará fortalecer las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos de los maestros participantes, cada una de las esferas que se contemplan en ella se configuren en un peldaño para que los maestros se constituyan en agentes activos en la EDH, partiendo de la auto observación de su conducta en diferentes entornos especialmente en el escolar, este proceso trae inmerso el que los maestros asuman una postura autocrítica, lo cual dinamizará los procesos de cambio.

El momento de la implementación tendrá una duración de diecisiete semanas, tiempo durante el cual se llevarán a cabo las dos etapas que involucran este momento, la primera corresponde al proceso de capacitación y la segunda es la puesta en marcha del observatorio.

La primera etapa del proceso de implementación es la capacitación, en este punto se informará a los maestros cuáles son las condiciones de uso del observatorio además de explicarles cuál es su objetivo, cómo pueden participar en ella, cuál es la dinámica del auto aprendizaje y los recursos o sesiones que se encuentran en él; es importante enfatizar que este espacio que se abre también busca promover la investigación a partir de las realidades que enmarcan los contextos educativos y las experiencias educativas que fomenten la educación en derechos humanos.

La segunda etapa es la apertura del Observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar, en ésta los profesores tendrán una participación activa; podrán encontrar la información correspondiente a los cuatro pilares en los cuales se quiere impactar a través de ésta metodología, ellos son: lo que el maestro debe conocer sobre sus derechos y deberes; el maestro tiene un proyecto de vida; el maestro fortalece su competencia comportamental a través de la comunicación asertiva y la interacción social, y finalmente, un espacio para propiciar la investigación educativa como intervención para la educación en derechos humanos. (Ver anexo 4)

El primer pilar corresponde a “lo que el maestro debe conocer sobre sus derechos”, esta dimensión comprende todo lo referente al conocimiento de la norma con respecto a los derechos humanos, además de aquellas disposiciones legales que pueden llegar a ser de su interés dentro de su ejercicio profesional e incluso personal; el segundo pilar corresponde a “el maestro tiene su proyecto de vida”, es importante resaltar que esta dimensión es fundamental para la comprensión y vivencia de la educación en derechos humanos desde la alteridad, toda vez que para lograr reconocer al otro se debe iniciar por su autorreconocimiento, lo que implica identificarse en sus diferentes dimensiones (la individual, familiar, profesional, social, entre otras); para este aspecto se propone como aporte el planteamiento del siguiente taller que le permita a los maestros explorar su proyecto de vida.

Taller: “Me conozco, me entiendo y reestructuro mi proyecto de vida”

A través de este taller se busca propiciar la autorreflexión crítica en los maestros, que les permita hacer un recorrido y análisis de sus vidas llevándolos a la revisión de su proyecto de vida personal, familiar y profesional. (Ver anexo 5)

Al ser el proyecto de vida uno de los ejes fundamentales del ser humano es importante reevaluarlo permanentemente, ya que esto permite tomar las acciones necesarias para que se puedan cumplir las metas trazadas; sin embargo, en algunas oportunidades no se hace este análisis, no se trazan estas metas, no se cuenta con un ideal, lo que conlleva a que se pase la vida sin priorizar objetivos, sueños, arrinconándose en un mundo de total insatisfacción consigo mismo.

Es claro que el proyecto de vida es importante para cualquier persona, en el caso de los maestros debe tener mayor relevancia, no sólo visto desde el aspecto personal sino especialmente desde el área profesional, toda vez que muchos de ellos no ejercen esta profesión porque les guste sino porque se convirtió en la única alternativa para tener una estabilidad laboral y económica; es a partir de esto que la reestructuración del proyecto de vida desde lo profesional toma mayor relevancia, pues a través de sus acciones incide directamente en las vidas de muchas personas, por ejemplo en los conocimientos, pero también el maestro se convierte, en muchos casos, en el modelo a seguir de los estudiantes, asumiendo comportamientos y actitudes propias él.

Este taller que se plantea partirá de una conceptualización general sobre qué es el proyecto de vida y la importancia de contar con una hoja de ruta que les permita alcanzar sus objetivos a nivel personal, familiar y profesional; estableciendo así diferentes estrategias que faciliten el abordaje de cada una. Para ello se realizarán preguntas que lleven a los maestros a reflexionar sobre quiénes son, qué han hecho a lo largo de sus vidas, qué los ha llevado hasta donde se encuentran en este momento, resaltando la importancia de conocerse a sí mismos, sus metas, objetivos, fortalezas, aspectos a reforzar, además de sus motivaciones y temores.

El tercer pilar corresponde a la dimensión comportamental; en esta se refleja el proceso de interacción de los maestros en sus diferentes contextos, especialmente con la comunidad educativa,

se debe destacar que ella se configura en una de las más importantes debido a que fundamenta la educación en derechos humanos desde la alteridad, en tanto se ve reflejada en el trato que se le da al otro, tanto a nivel verbal como no verbal. Proponiéndose como aporte de este pilar el taller ¿qué haría si?, el cual se describe a continuación.

Taller: ¿Qué haría si...?

Este taller busca que los maestros realicen lecturas críticas de contextos a partir de situaciones que se viven a diario en las instituciones educativas y cómo su actuar incide directamente en el manejo y las consecuencias que se derivan de estas. (Ver anexo 6)

Al ser el maestro un agente activo dentro de las dinámicas institucionales; en donde a través de la interacción transmite a los estudiantes no sólo conocimientos, sino que además se convierte, con su conducta, en un modelo que muchos imitan; debe procurar que sus relaciones con otros maestros y estudiantes estén mediadas por el respeto y el reconocimiento del otro, es de esta manera que se fortalece la educación en derechos humanos, toda vez que ésta es vivencial y se alimenta de las interacciones asertivas que a diario se generan.

Para cumplir con este propósito de fortalecer la competencia comportamental, se sugiere la lectura crítica de contextos de diferentes situaciones que hacen parte de la cotidianidad de la institución, básicamente representadas en dilemas morales, entendiendo el dilema moral como una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, intereses, derechos en tensión y que puede tener varias soluciones posibles las cuales entran en conflicto unas con otras, tal dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores (derechos, intereses) que están en juego y exige una reflexión crítica sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores; además requiere del conocimiento de

disposiciones legales para no cometer injusticias: la diversidad, la inclusión, los DDHH, los derechos morales.

Finalmente, el cuarto pilar se centra en la investigación educativa como intervención para la educación en derechos humanos, en esta dimensión se busca motivar a los maestros para que se empoderen de los procesos de investigación que se generan a partir del Observatorio y cómo se promueven a través de éstas las estrategias que lleven a que mejore la convivencia en las instituciones educativas.

3.3.3 Evaluación y plan de mejoramiento

Este momento responde a la identificación de las fortalezas y debilidades en la implementación del Observatorio, además de examinar si se está cumpliendo con los objetivos planteados de la estrategia, este proceso es periódico (cada seis semanas) y debe realizar una retroalimentación al mismo, llevando al establecimiento de planes de mejoramiento.

Esta se debe plantear en términos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación; los instrumentos que se usarán en este proceso evaluativo son el contador de visitas, la participación en foros, chats y la elaboración de las actividades propuestas, de igual forma en este ítem se tienen en cuenta los aportes realizados por los profesores participantes a través de los comentarios hechos en los contactos de los administradores de la página; además de una encuesta en la que se realice una medición de expectativas de los participantes.

La segunda etapa de este momento corresponde al plan de mejoramiento, el cual tiene como objetivo plantear las acciones requeridas para presentar alternativas que lleven en primer lugar a optimizar y replantear las actividades, instrumentos y recursos didácticos, lo cual corresponde al funcionamiento de la página; y en segundo lugar este proceso permite identificar y clasificar los

comentarios hechos por los participantes para poder generar con ellos propuestas que mejoren los entornos escolares y especialmente favorezcan el ejercicio y la práctica de la educación en derechos humanos. Este proceso es periódico (cada seis semanas) y es paralelo al proceso evaluativo ya que es el resultado de éste.

Finalmente se sugiere que como producto final del Observatorio se produzca cada seis meses una cartilla o revista en la que se muestre los procesos que se han llevado a cabo, tal como las investigaciones, experiencias pedagógicas y los aportes y acciones realizadas por participantes para el fortalecimiento en educación en derechos humanos y la convivencia escolar en estas instituciones educativas.

3.4 Tiempo de ejecución de la propuesta

Para la ejecución de la propuesta del observatorio institucional como espacio de reflexión y participación para maestros que le da sentido a la EDH desde la alteridad, se establecerá un periodo de treinta y dos semanas, en donde los momentos tres y cuatro se pueden llevar a cabo en dos oportunidades. A continuación se presenta el cronograma de actividades.

MOMENTO	ACTIVIDADES	TIEMPO EN SEMANAS																																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32					
D I S E Ñ O	Diagnóstico: encuestas y entrevistas	■	■	■	■																																	
	Diseño de la página: elaboración de los cursos, cartillas, talleres, búsqueda de videos, enlaces, busquedade personas expertas para video conferencias				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																							
	Invitación																																					
	Motivación																																					
I M P L E M E N T A C I O N	Capacitación																																					
	Apertura y puesta en marcha del observatorio																																					
EVALUACIÓN Y PLAN DE MEJORAMIENTO																																						
PREPARACIÓN Y PUBLICACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS																																						

Gráfico No. 3: Cronograma de actividades

3.5 Impacto

Al finalizar la ejecución del observatorio para las prácticas pedagógicas en educación en derechos humanos y la convivencia escolar, se espera formar sujetos de derechos, objetivo principal de la educación en derechos humanos; además que las prácticas pedagógicas se conviertan en fuente de investigación educativa por parte de los maestros, para que de allí surjan las posibles soluciones contextualizadas a los conflictos convivenciales que se generan al interior de las instituciones; así mismo, establecer acciones que fomenten la defensa, promoción, respeto y vigilancia de los derechos humanos en estos entornos.

4. Conclusiones

Dentro del marco del convenio de la Secretaría de Educación Distrital con la Universidad Santo Tomás, específicamente con la Maestría en defensa de los derechos humanos, se elaboró una propuesta dirigida a fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros en EDH. Considerando que la educación es uno de los pilares que permiten la vivencia los DDHH, no solamente desde la exigibilidad legal, sino desde la relevancia hacia los derechos morales, los cuales permiten que se fortalezca y se genere un cambio profundo en la sociedad civil, de tal manera que se construyan bases sólidas que sustenten los procesos democráticos que aportan a la transformación de un país como el nuestro; precisamente en este momento histórico en el cual se lleva a cabo un proceso de paz que evidentemente exige que la educación sea la base sobre la cual se estructuren los DDHH.

Por lo tanto, este trabajo de investigación y la propuesta de intervención pedagógica presentada, posibilitó encontrar hallazgos interesantísimos en la relación que pretendimos establecer entre pedagogía y derechos humanos, los cuales más allá de mostrar un resultado específico o un producto final de investigación, constituyen un espacio de continua reflexión y autoevaluación dirigida a los docentes que día a día vivenciamos la labor pedagógica y hacemos de los DDHH una práctica en nuestras comunidades educativas, pese a las dificultades que se presentan en ellas. Un ejemplo de ello, ha sido el cambio de rol al que se ha sometido al maestro desde diferentes sectores sociales, percibiéndolo únicamente como cuidador de los estudiantes, junto con la dificultad de generar espacios necesarios para dialogar y compartir experiencias pedagógicas; por lo tanto, se ha impedido la construcción, discernimiento y fortalecimiento de la EDH en las instituciones educativas, pese a que el Estado ha creado políticas públicas como el plan nacional de educación en derechos humanos, que la promueven.

Igualmente, el escaso o casi nulo conocimiento del Planedh, por parte de los maestros ha llevado a que la educación en derechos humanos se confunda con disposiciones legales, como lo es la Cátedra para la paz (Ley 1732 de 2014 reglamentada por el decreto 1038 de 2015), asumiendo de manera errónea que la educación en derechos humanos debe ser asumida exclusivamente por los docentes de las áreas de ciencias sociales, ética y religión; así mismo, se reduce la comprensión de ésta solamente al derecho positivo establecido en las diferentes leyes, tratados o convenios internacionales; dejando de lado la relevancia que tiene el derecho moral como aquel instrumento previo que permite el reconocimiento del otro en su dignidad humana, como sujeto de derechos en su contexto, respetando la diversidad y asumiéndonos como miembros de una comunidad.

Por lo tanto, el reconocimiento del profesor como sujeto de derechos, comprendiendo su realidad, valorando sus estudios, capacidades, fortalezas, debilidades y en general su quehacer pedagógico junto con el conocimiento y adecuación de políticas públicas como el plan nacional de educación en derechos humanos permitirán y fortalecerán la EDH. Además, se debe entender y visibilizar el carácter moral de los DDHH, el cual consiste en que los individuos estén comprometidos moralmente a respetarse como iguales, independientemente de si están o no establecidos en disposiciones legales, comprometiendo también a las instituciones a respetar a cada hombre como par.

Así mismo, es relevante entender, desde el interior de las instituciones educativas, que las ideas del universalismo y el relativismo de los DDHH aportan desde perspectivas diferentes a la comprensión y vivencia de los mismos, es así como desde el universalismo se tiene la existencia de unos mínimos de igual respeto hacia toda la humanidad y por su parte el relativismo apuesta a que no se homogenicen políticas que vulneren el respeto y el reconocimiento a la diversidad cultural y todo lo que ello conlleva; se trata de no imponer de manera arbitraria normas que

aparentan ser principios orientadores de convivencia, sino de establecer un diálogo permanente entre culturas e individuos que abarquen posibilidades y retos de poder ser y estar en este mundo de manera armónica, incentivando y planteando propuestas que permitan enriquecer las prácticas pedagógicas que apunten a mejorar la convivencia escolar.

Ahora bien, la EDH, busca reducir las brechas de inequidad, exclusión, discriminación y marginalización en las que la mayor parte de la población se encuentra; es de aclarar que la solución no está únicamente en resolver las necesidades básicas desde lo económico, sino que debe empoderarse a las personas para que identifiquen de manera crítica las situaciones que están reforzando tales brechas y tengan la capacidad de transformarlas, a través de la intervención en la vida política, social y cultural, con lo cual se genera una exigencia de participación ciudadana.

Es por ello que la EDH debe proporcionar los elementos que permitan reconocer de manera asertiva ese diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, sin desconocer que somos parte de un mundo complejo e interconectado mediado por relaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

Con base en lo anterior ,se observa que la mejor manera de abordar la EDH es a través de la alteridad, toda vez que ésta conlleva hacer una lectura crítica de los contextos que permite entender al otro, acogerlo, incluirlo, verlo como un igual, en donde la responsabilidad por el otro es compartida mutuamente; el Otro libre de expresarse, sin temor, ni desconfianza, capaz de interactuar en corresponsabilidad unos con otros, cuestionando los parámetros establecidos por ideologías dominantes y aboliendo las normas impuestas de manera arbitraria que perjudican y maltratan. La alteridad como guía para fortalecer la EDH, la cual debe ser sentida y vivida por quienes son los responsables de transmitirla, promoverla y respetarla; es decir, los maestros.

El maestro debe ser un observador permanente del contexto, institucional, nacional y mundial, a través de distintas perspectivas, desde la sensibilidad y vulnerabilidad, hasta la objetividad y practicidad, cultivando la riqueza de la diversidad, es la única manera de concebir a las otras personas como seres verdaderamente únicos e iguales, comprendiendo la interdependencia, como lo requieren la democracia y la ciudadanía mundial actual, de lo contrario democracias compuestas por ciudadanos carentes de empatía y reconocimiento hacia el otro, sólo engendrarán de manera inevitable estigmatización, marginalización y discriminación.

En este orden de ideas y teniendo en cuenta el alcance de esta investigación, se propuso como estrategia la implementación de un Observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar, el cual proporcionará los insumos que incentiven la investigación en la materia, permitan superar las dificultades, fortalezcan las prácticas pedagógicas de los maestros y generar alternativas para la formación de sujetos de derechos, capaces de transformar la sociedad, aportando así a la construcción del proyecto de país que se quiere alcanzar.

Ésta es una propuesta que busca contribuir al quehacer pedagógico de los maestros, que si bien es cierto no es la única existente, actualmente es la apuesta que aborda desde la teoría de la alteridad la EDH desde las Instituciones educativas y dirigida a los maestros.

Finalmente, el impacto esperado se resume en un cambio de actitud, de reconocimiento al otro como un ser sujeto de derechos, que va a coadyuvar sustancialmente al trabajo de los maestros; además de ser una fuente que promueva la investigación a partir de las problemáticas vivenciadas al interior de las instituciones. Siendo las autoras consientes que ésta es la base del proyecto del observatorio que a futuro contribuirá a la construcción de una sociedad más

comprometida con los DDHH; dejando de esta forma la puerta abierta para que se continúen realizando procesos investigativos sobre la materia.

Referencias Bibliográficas

- Colegio Castilla I.E.D., (2016). *Agenda Escolar: Manual de Convivencial*. Bogotá.
- Colegio General Santander I.E.D., (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá.
- Colegio General Santander I.E.D., (2016). *Informe Secretaría Académica acerca de Matrícula Institucional*. Bogotá.
- Dussel, E y Márquez, G (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Escobar, L (2011). *La pedagogía de la alteridad como fundamento de la convivencia*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)-Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinel, O (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia: aproximaciones desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Espinel, O (2013). *Educación en derechos humanos: esbozo de una lectura biopolítica*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación No.65 Segundo semestre de 2013. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional.
- Imbernón, F (1998). *La formación y el desarrollo del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao, de Serveis Pedagògics.
- Imbernón; F y Canto, P (2013). *La formación y el desarrollo del profesorado en España y Latinoamérica*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010

Magendzo, A (2004). *Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/fo-article-72543.pdf>

Magendzo, A (2002). *Derechos humanos y currículo escolar*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Magendzo, A (2005). *Educación en derechos humanos: Un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Magendzo, A (1998). *La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo*. Revista proyecto principal de educación. Boletín 47

Magendzo, A (2008). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos*. Editado por UNESCO y CEI, SM.

Martínez, J (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Menke, C y Pollman, A (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona: Editorial Heder.

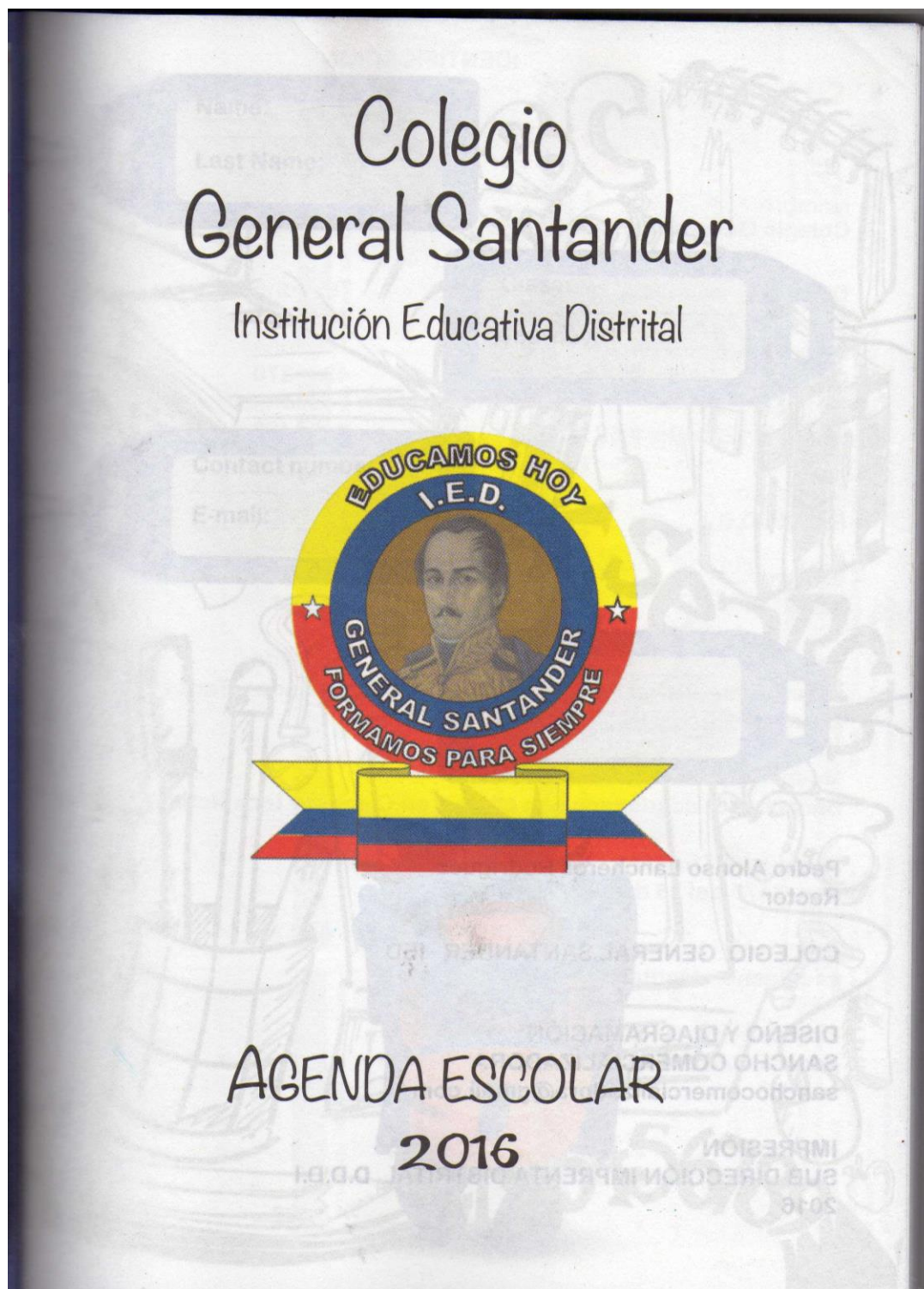
Nussbaum, M (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

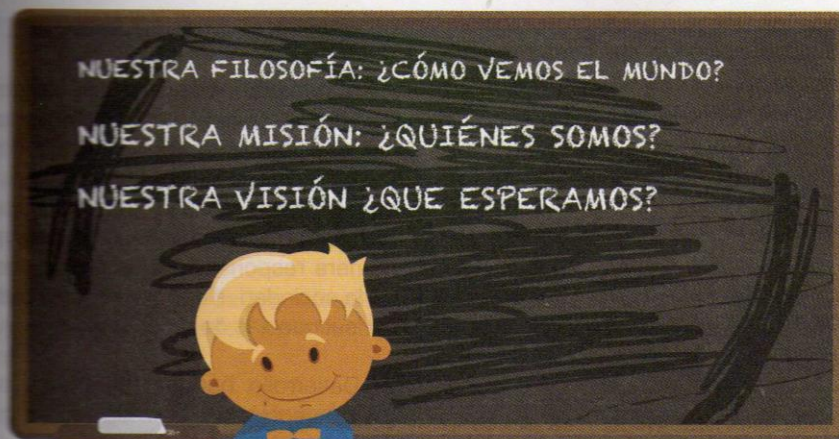
Pogge, T (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Editorial Paidós.

Vázquez, A. (2014). *Tres conceptos de alteridad: una lectura actitudinal*. Revista internacional de filosofía No. 61 2014 págs. 75-91. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/132141>

ANEXOS

Anexo 1. Manual de convivencia Colegio General Santander I.E.D





1.4 NUESTRA FILOSOFÍA: ¿CÓMO VEMOS EL MUNDO?

La filosofía es el cuestionamiento individual frente al convivir y actuar en el mundo, que responde de manera racional y lógica a las preguntas fundamentales del ser humano y nos dotan de sentido crítico.

De acuerdo con el Horizonte institucional, nuestra filosofía tiene un carácter marcadamente humanista. El humanismo nos otorga una postura ética en cuanto a las motivaciones para la toma de decisiones; tiene como centro el bienestar nuestro y de nuestros semejantes.

Desde esta filosofía humanista, tenemos principios y valores que enfatizan el desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano, entendiéndolo —el ser humano— como un ser multidimensional, poli funcional y multicultural que busca trascender lo meramente instrumental para hacerse responsable de sí mismo y sus acciones en la búsqueda de la transformación de la sociedad con un criterio de justicia social.

1.5 NUESTRA MISIÓN: ¿QUIÉNES SOMOS?

Somos una institución al servicio de la niñez, la juventud y la familia que contribuye a la formación integral de la sociedad, mediante el desarrollo de valores y competencias humanas, ciudadanas, tecnológicas, comunicativas y artísticas. Que propende por la fundamentación de seres humanos críticos; que reconozcan la individualidad de cada ser de la comunidad educativa y construyan en conjunto sociedades armónicas y humanas en torno a la interculturalidad, la resolución de problemas, la globalización, el medio ambiente y las necesidades existentes de su entorno; ofreciendo educación en los niveles de pre-escolar, básica y media.

1.6 NUESTRA VISIÓN ¿QUE ESPERAMOS?

El Colegio General Santander de Engativá en el 2018 será reconocido en la localidad, en la ciudad y en el país, por su calidad humana y educativa y su aporte a la convivencia social, cimentado en el desarrollo de competencias humanas,

ciudadanas, tecnológicas, comunicativas y artísticas haciendo de nuestros estudiantes seres humanos críticos, líderes, ciudadanos ejemplares y personas comprometidas con su entorno social y ecológico a través del arte, la comunicación, la ciencia y la tecnología, dentro de la expectativa de un mundo globalizado.

1.7 NUESTROS PRINCIPIOS INSTITUCIONALES: ¿CÓMO LO VIVENCIAMOS?

Los principios Santanderistas se conciben desde el desarrollo humano como pilares fundamentales del Proyecto Educativo Institucional y respetando la legislación colombiana vigente con énfasis en la individualidad del ser y el bien de la comunidad.

Por tanto nuestros principios son:

- Participación: "Derecho a ser parte", a tener voz y voto en los asuntos que afecten la vida institucional. Esto nos invita como institución a interactuar en igualdad de condiciones ante las demás personas buscando de manera colectiva y participativa el bienestar común
- Democracia: Por democracia entendemos la construcción de una dinámica institucional que permita la participación de manera autónoma, justa y con reconocimiento por los derechos constitucionales.
- Pluralismo: Significa el reconocimiento y respeto por la diferentes expresiones de los miembros de la comunidad educativa en cuanto a lo religioso, lo político, lo étnico, lo sexual... asumiendo la diferencia como la oportunidad para el intercambio de ideas y la construcción del bien común.

1.8 NUESTROS VALORES

Para nuestra comunidad Santanderista los valores hacen parte fundamental de la formación de un ser humanista, íntegro y crítico. Estos valores son la base para que los niños, niñas y jóvenes desarrollen la voluntad necesaria para conducirse de manera responsable ante las propuestas de la sociedad, siendo conscientes de las consecuencias de su actuar.

El Desarrollo humano dentro de nuestra concepción se convierte junto con la formación tecnológica, artística, comunicativa y Científica en eje fundamental de nuestro Horizonte Educativo anclado en tres valores fundamentales:

La Autonomía, entendida como independencia, como participación y como libertad. Como independencia nos invita a la libertad de expresión, de conciencia, de asociación, de reunión; la participación por su parte nos lleva al sentido de responsabilidad social al sentido de la democracia y elección ciudadana; por último la libertad entendida como autonomía significa, a fin de cuentas, ser dueño de la propia vida, tomar las propias decisiones, pero no hacerlo sin los otros, sino siempre con los que son significativos para nosotros.

La Solidaridad como el valor de estar con otro en el momento de mayor vulnerabilidad, en el momento que más nos necesita.

Y el Respeto. Desde la posibilidad del amor propio, el reconocimiento del otro como diferente y del medio. El respeto invita además al crecimiento individual desde un sentido de convivencia social.

1.9 PERFIL DEL ESTUDIANTE SANTANDERISTA

Nuestro compromiso es:

Formar un ser humano integral, responsable consigo mismo y el entorno, autónomo, crítico, creativo y propositivo. Con capacidad de construir su proyecto de vida mediante la apropiación del conocimiento de la ciencia, la tecnología y el arte, que le permita comprender la realidad y mejorarla.

Contribuir al desarrollo de un ciudadano autónomo, libre, con un alto sentido ético, constructor de una sociedad justa, fundamentada en el respeto a la vida y los derechos humanos.

1.10 MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico Santanderista es el Aprendizaje Significativo, cuyo interés parte del contexto, de las necesidades, expectativas, sueños, en una palabra de la vida y del significado que encierra todos los escenarios de los niños, niñas y jóvenes, buscando así centrar su proceso de formación integral (académico y convivencial) principalmente en el postulado de aprender a aprender donde a través de la mediación orientamos y guiamos la actividad mental constructiva de los estudiantes, ajustada a su competencia, promoviendo la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento creativo, la creación de entornos generadores de aprendizaje que ayuden a nuestros estudiantes a pensar, crear, proponer a emprender, a solucionar problemas y a desarrollar actividades.

1.11 CRONOGRAMA INSTITUCIONAL

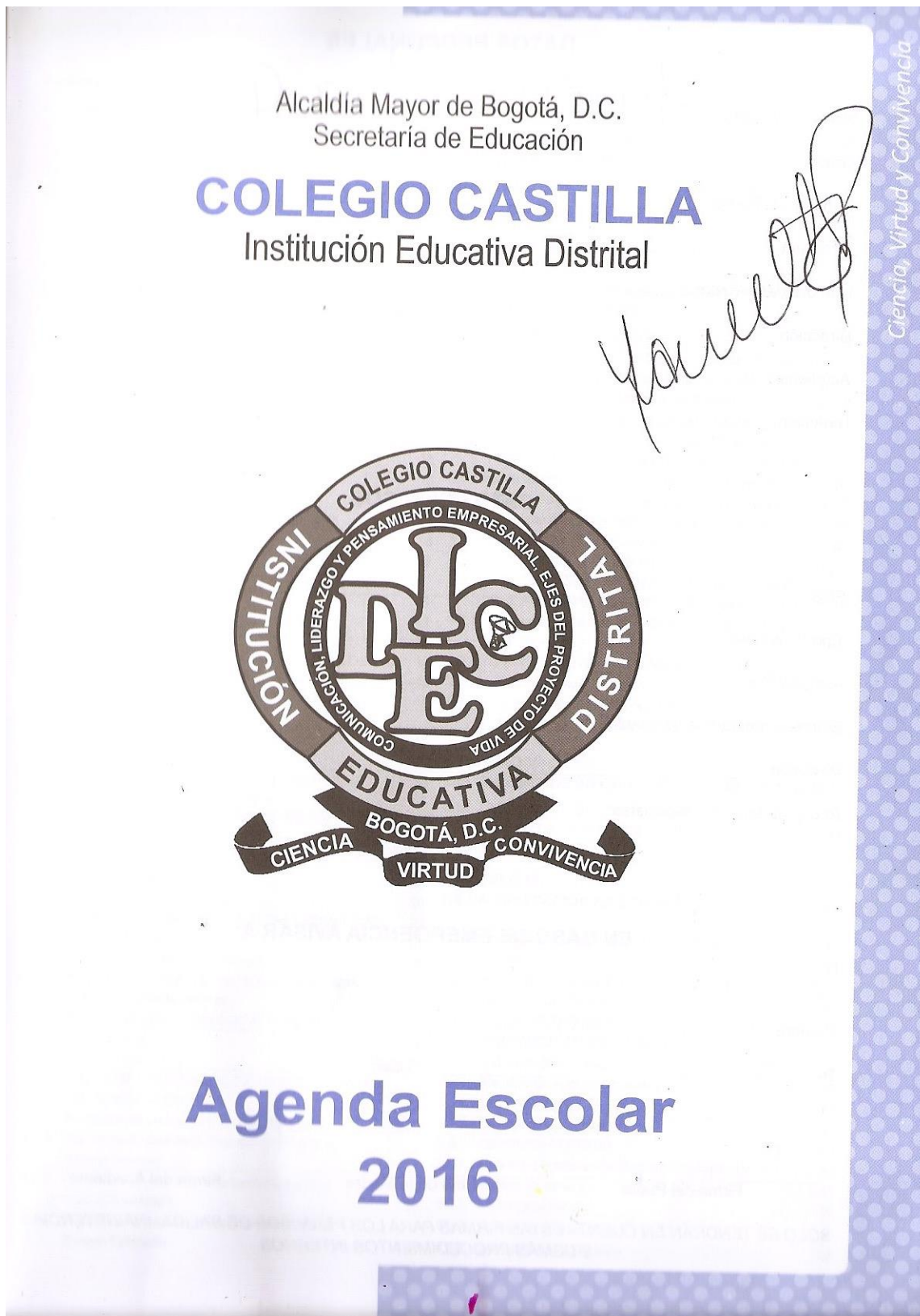
RESOLUCIÓN RECTORAL N° 001

(22 DE ENERO DEL 2.016)

Por la cual se oficializa el Cronograma Institucional para el Año Lectivo 2.016 en la INSTITUCION EDUCATIVA IED. COLEGIO GENERAL SANTANDER.

FECHA	ACTIVIDAD
Enero 12 al 15	Primera Semana de Desarrollo Institucional
Enero 18	Ingreso de estudiantes
Del 18 de enero al 1 de abril	Primer período Académico (10 semanas)
Enero 18 al 18 de febrero	Diagnostico - caracterización de estudiantes
Enero 12 al 18 Marzo	Elección y Constitución Gobierno Escolar
Por Confirmar	Reunión Consejo Académico
Por Confirmar	Reunión Equipo de Gestión
Por Confirmar	Reunión Comité de Convivencia
Febrero 11 y 12	Primer Asamblea Padres de Familia. Elección Representante de Padres de familia, Socialización SIEE y Manual de Convivencia.
Febrero 19	Jornada Electoral - Elección Representante Estudiantil
Febrero 19 / Mayo 5	Realización planes de mejoramiento por los docentes

Anexo 2. Manual de convivencia Colegio Castilla I.E.D.



ACUERDO N° 03

de Febrero 18 de 2016

“POR MEDIO DEL CUAL SE ADOPTA EL MANUAL DE CONVIVENCIA Y EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA VIGENCIA 2016”

El Consejo Directivo del Colegio Catilla I.E.D. en uso de sus atribuciones legales, especialmente las conferidas por la Ley 115 General de Educación de 1994 y el Decreto 1075 de 2015, y

CONSIDERANDO:

1. Que es función del Consejo Directivo asumir la defensa y garantía de los derechos humanos de toda la comunidad educativa.
2. Que la comunidad educativa para su orden y organización necesita del reconocimiento y vivencia de los derechos y deberes que rigen la convivencia social y el respeto a las normas legales vigentes.
3. Que es necesario establecer con claridad los procedimientos para la atención de las situaciones que pueden afectar la convivencia escolar y activar las rutas respectivas de acuerdo con lo estipulado por la Ley 1620 de 2013.
4. Que el Manual de Convivencia es una construcción colectiva y que en el Colegio Castilla, a través del liderazgo del Comité de Convivencia institucional garantizó la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en la elaboración del Manual.
5. Que el Consejo Académico institucional lideró los ajustes del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, y que este requiere ser publicado en el Manual de Convivencia para el conocimiento de toda la Comunidad Educativa.
6. Que de acuerdo con la reglamentación vigente el Manual de Convivencia debe ser entregado dentro de los primeros sesenta días del calendario académico.

En mérito de lo anterior,

ACUERDA:

Artículo 1. Adoptar el presente Manual de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes para la vigencia 2016, cuyo cumplimiento está bajo la veeduría del Gobierno Escolar, el Personero y la Comunidad Educativa en general.

Artículo 2. Delegar al Comité de Convivencia Escolar y al Consejo Académico Institucional para que adelanten las acciones tendientes a garantizar el conocimiento y apropiación del Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación por parte de todos los integrantes de la Comunidad Educativa.

Artículo 3. El presente Acuerdo rige a partir de la fecha de su expedición y deroga todos los acuerdos que le sean contrarios.

Dado en Bogotá D.C., a los 18 días del mes de febrero de 2016.

En constancia firmaron los integrantes del Consejo Directivo.

**MANUAL DE CONVIVENCIA
COLEGIOCASTILLA I. E. D**

PRESENTACIÓN

La educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Art. 1º Ley 115 de 1994.

El presente manual de convivencia es un documento legal elaborado bajo parámetros establecidos en la Constitución Nacional y demás normas legales que la revisan y aclaran; convoca a todos los integrantes de la comunidad educativa para que lo conozcan y apliquen en cada una de sus actuaciones, siguiendo el conducto regular allí establecido que lleve a la solución pacífica de los conflictos.

**CAPITULO 0
GENERALIDADES**

1. RESEÑA HISTÓRICA

EL COLEGIO CASTILLA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL es de carácter oficial. Ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional en dos jornadas. El Centro Educativo nació en 1989 como anexo al Instituto Distrital Castilla y en 1992 logró su independencia y autonomía administrativa, como Centro Educativo Distrital Castilla.

Posteriormente se denominó Centro Educativo Distrital de Educación Básica y Media Nueva Castilla, funcionando en las dos jornadas con los niveles de Básica Primaria, Secundaria y Media. Para cada jornada se han obtenido paulatinamente las diferentes resoluciones de aprobación en cada uno de los niveles educativos, por Resolución No. 2101 de Junio 18 de 2002 de la SED se ordena el proceso de Reordenamiento Institucional; por Resolución No. 2378 de agosto 14 de 2002 le fue integrado el Jardín Infantil Nacional Castilla, completando así todos los niveles educativos exigidos por la Ley y por Resolución No. 4910 de Agosto 26 de 2002 fue nombrado un sólo Rector(a) para la Institución.

A partir del año 2007 y por disposición de la SED es denominado COLEGIO CASTILLA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL, el colegio se encuentra ubicado en la Carrera 78 No. 6 A - 43. Barrio Castilla, localidad octava, al occidente de la ciudad de Bogotá D.C.; Alcaldía Menor de Ciudad Kennedy.

2. HORIZONTE INSTITUCIONAL

Como parte de la dinámica recurrente de evaluación de la labor educativa, el Colegio Castilla adelanta en este momento la reformulación de su Horizonte Institucional con la participación de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Por lo tanto para el 2016, mientras se realiza la actualización de los aspectos que constituyen la identidad del colegio, se mantienen los acuerdos que han estado establecidos hasta la fecha, los cuales se describen a continuación.

2.1 LEMA:

"Comunicación, liderazgo y pensamiento empresarial, ejes del proyecto de vida"

2.2 MISIÓN

La Institución propende por la formación integral de educandos con pensamiento empresarial, competentes en la resolución de problemas tanto procedimentales como cognitivos, capaces de producir cultura, ciencia y tecnología; que trasciendan a la comunidad como líderes generadores de su propio proyecto de vida, evidenciando su autorregulación del actuar a través de valores como justicia, solidaridad, convivencia pacífica y democracia necesarios para la constitución de un nuevo orden social.

Para ello el estudiante se capacita en áreas fundamentales y profundiza en comunicación, gestión administrativa y financiera, como base para encaminarse al trabajo productivo o para ingresar a carreras afines en la educación superior.

2.3 VISIÓN

En el año 2010 el Colegio Castilla se habrá posicionado como entidad integradora de procesos que impacta en la comunidad por el egreso de bachilleres competentes en el mundo productivo, gestores de su proyecto de vida y con alto sentido de responsabilidad social.

2.4 VALORES HUMANOS

- **AUTOESTIMA:** Aprecio por las cualidades y potencialidades propias y por la capacidad de ponerlas al servicio de los demás.
- **AUTONOMÍA:** Capacidad para tomar decisiones sensatas asumiendo las consecuencias de sus actuaciones.
- **HONESTIDAD:** Comportamiento transparente, sin ocultar nada diciendo siempre la verdad y obrando en forma recta y clara. Es de vital importancia el respeto por los bienes ajenos.
- **SOLIDARIDAD:** Actuar con sentimiento comunitario, reconociendo que no puede ser indiferente frente a las necesidades de los demás.
- **LIBERTAD:** Facultad natural que tiene el ser humano para obrar de una manera o de otra y por lo tanto ser responsable de sus hechos asumiendo las consecuencias de sus actos.
- **LEALTAD:** Cumplimiento de lo que exigen las leyes de la fidelidad, el honor, el amor y gratitud.
- **RESPECTO:** Manifestaciones de acatamiento y base fundamental para una sana y pacífica convivencia entre los miembros de una comunidad.
- **RESPONSABILIDAD:** Es la capacidad de sentirse comprometido a dar una respuesta o a cumplir un trabajo sin presión externa alguna y sin esperar nada a cambio.
- **TOLERANCIA:** Respeto y/o consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás aunque sean diferentes a las nuestras.
- **PAZ:** Sosiego y tranquilidad en las decisiones de la vida en contraposición con amenazas, pleitos y riñas.
- **JUSTICIA:** Conocer, respetar y hacer respetar los derechos de los demás.
- **FRATERNIDAD:** Amistad o afecto entre hermanos o entre quienes se tratan como tales.
- **CORRESPONSABILIDAD:** El compromiso mutuo de responder por las obligaciones adquiridas.

• **AFFECTO:** Manifestación fundamental de las relaciones entre las personas.

2.5 PERFIL DEL ESTUDIANTE CASTILLISTA

El COLEGIO CASTILLA IED busca la formación de seres humanos respetuosos, que vivan en los valores, con alto sentido crítico, comprometidos(as) con su comunidad en la generación de opciones para alcanzar mejores alternativas de vida; con dominio de las competencias básicas que le permitan la continuidad de su proceso educativo. Que sea un ser autónomo(a), solidario(a), con alto sentido ético, capaz de enfrentar positivamente los retos, conciliador(a), líder, organizado(a), con sentido de equidad de género, es decir, ciudadanos(as) competentes con un alto grado de responsabilidad social y proyecto de vida claro.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

El Manual de Convivencia es un compendio de aspectos funcionales y legales que orientan y regulan las relaciones del vivir e interactuar con otros y con el contexto, a la luz de los principios Castillistas y en virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994.

Para el Colegio Castilla IED, el Manual de Convivencia representa un ideario para la vida de todos los miembros de la comunidad, porque, aunque se habla de procedimientos, responsabilidades, situaciones que afectan la convivencia y correctivos, entre otros, lo fundamental es reconocer en estas líneas una identidad y un proyecto de vida formativo.

El Manual proporciona unos principios generales sobre los cuales se determinan las normas y los procedimientos a seguir en los diferentes casos que puedan presentarse, permitiéndonos una mejor integración, y una mayor eficiencia en el quehacer educativo; siempre en el marco de las normas colombianas vigentes.

Por lo tanto, para el establecimiento del contenido de este Manual de Convivencia se tienen en cuenta la Constitución Política de Colombia, la normatividad emitida por el Ministerio de Educación, las políticas de la Secretaría de Educación de Bogotá, las Sentencias de la Corte Constitucional y demás

Civismo, Urbanidad y Convivencia

leyes y normas emitidas para el sector educativo en el país. En este sentido, tiene en cuenta entre otros:

- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, Decreto 1860 de 1994.
- Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia.
- Decreto 1850 de 2002.
- Decreto 1290 de 2009.
- Decreto 679 de 2001 (Prevención Pornografía).
- Decreto 3788 de 1986 (Prevención Drogadicción).
- Ley 715 de 2001.
- Ley 734 de 2002 o Código Disciplinario Único.
- Ley 1620 de marzo de 2013.
- Decreto 1965 de septiembre de 2013.
- Fallos de la Corte Constitucional, Directivas Ministeriales y demás normas concordantes

1.1. CONCEPTOS BÁSICOS

Con el fin de fortalecer las políticas de convivencia escolar a las prácticas del Colegio Castilla, se precisan los conceptos fundamentales que orientan el ejercicio institucional, las cuales representan la filosofía de la comunidad y visibilizada en los procesos de interacción cotidianos.

Los derroteros de ley que orientan los procesos de ciudadanía y convivencia se encuentran plasmados en los "Lineamientos para la Ciudadanía y la Convivencia" emitidos por la Secretaría de Educación de Bogotá y el Artículo 39 del Decreto 1965 de 2013.

1.1.1. Ciudadanía y Convivencia:

Convivencia es la acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros). En su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio.

El ser humano es un ser social. Ninguna persona vive absolutamente aislada del resto, ya que la interacción con otros individuos es imprescindible para el bienestar y la salud. La convivencia, de todas formas, puede resultar difícil por las diferencias de todo tipo (sociales, culturales, económicas, etc.) que existen entre los hombres. El respeto y la

solidaridad son dos valores imprescindibles para que la convivencia armónica sea posible.

Una sana convivencia busca:

1. Ser felices.
2. La toma de decisiones justas y objetivas.
3. La vivencia de los valores y la filosofía Institucional.
4. Crear comunidad y trabajar en equipo.
5. Solucionar los conflictos mediante el diálogo, la conciliación y la concertación.
6. Interiorizar en cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa el sentido de pertenencia a la Institución.
7. Generar el cumplimiento de los deberes como tareas o compromisos de cada uno, los cuales son necesarios por su propio bienestar y el de los demás.
8. Asumir los derechos, vistos desde su fuente que es el deber.
9. Reconocer que el respeto es la base de la convivencia, pues está definido como el reconocimiento, apreciación y valoración propia y del otro(a).

La ciudadanía es la característica de las personas que les permite vivir en sociedad, lo que convierte a las relaciones en una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia (MEN, 2006).

1.1.2. Derechos: Construcciones sociales, enmarcadas en un contexto específico y que tienen un carácter universal, inalienable, interdependiente e indivisible. Se entienden como un código de conducta por el cual la ciudadanía debe regir sus acciones, y no pueden percibirse como conceptos estáticos al ser parte de una realidad vivida y practicada en la cotidianidad (MEN, 2010).

1.1.3. Deberes: Son los compromisos que los miembros de la comunidad educativa del Colegio Castilla tienen para sí mismos, para con los otros y la institucionalidad, con el fin de regular sus actuaciones y relaciones en pro del bien común.

1.1.4. Conflicto: Son aquellas situaciones que se presentan en el contexto escolar que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.

1.1.5. Manejo y Resolución del Conflicto: Son el conjunto de acuerdos que se establecen en la comunidad educativa para la atención de las dificultades de convivencia que se presentan en la Institución. Tiene como característica la participación, el diálogo y la conciliación, permitiéndole a quienes están involucrados en los conflictos reestablecer sus relaciones en el marco del reconocimiento de sí mismo y del otro.

1.1.6. Agresión Escolar: Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otro u otros de sus miembros, de los cuales por lo menos uno es estudiante. Esta agresión puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica. A continuación se precisan cada una de ellas:

- **Agresión física.** Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.
- **Agresión verbal.** Es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas.
- **Agresión gestual.** Es toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros.
- **Agresión relacional.** Es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros.
- **Agresión electrónica.** Es toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros a través de redes sociales y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos, tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía.

1.1.7. Acoso Escolar (Bullying): Es toda conducta negativa, intencional y metódica y

sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno.

1.1.8. Ciberacoso Escolar: Es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.

1.1.9. Violencia Sexual: Se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor" (Art. 2, Ley 1146 de 2007).

1.1.10. Vulneración de los Niños, Niñas y Adolescentes: Es toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

1.1.11. Restablecimiento de Derechos: Es el conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que se desarrollan para la restauración de la dignidad e integridad de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados.

1.2. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA CONVIVENCIA

El Manual, es el compromiso claro de todos los miembros de la Comunidad Educativa (padres de familia, docentes, personal de servicios generales, personal administrativo, directivas, estudiantes y egresados) con la sana convivencia, la identidad y filosofía Castillista promulgada, asumida y vivenciada por el Colegio en todas sus acciones, alcanzando así una formación humana y académica integral.

Civismo, Urbanidad y Convivencia



El presente Manual de Convivencia se fundamenta en los siguientes principios:

- El ser humano es la razón sobre la cual se fundamenta nuestra Institución.
- La vida es el valor máximo, no hay ninguna idea ni propósito que amerite el uso de cualquier tipo de violencia para atender contra ella.
- La búsqueda de la excelencia y el mejoramiento continuo son medios para formar seres humanos integrales con una perspectiva trascendente de su existencia con capacidad de análisis crítico y líder participativo.
- El Colegio Castilla IED promueve el desarrollo de personas íntegras con proyectos de vida claros. En cada una de sus actuaciones el estudiante debe reflejar el manejo oportuno y claro de las competencias ciudadanas y ante todo el respeto por el ser humano y las normas establecidas.
- El estudiante como centro del proceso educativo debe participar activa y decididamente en su propia formación integral.
- Los estudiantes y padres de familia son corresponsables y deben responder solidariamente por los daños causados.
- Los padres son los primeros formadores, deben indicar el derrotero de sus hijos, permanecer atentos para atender las necesidades y exigir el cumplimiento de las pautas de crianza y acuerdos o indicaciones. La responsabilidad de los padres es indelegable.
- El trabajo en equipo nos permite la planeación y articulación de los esfuerzos con miras a alcanzar los propósitos institucionales.
- La comunicación asertiva, clara y oportuna es garantía para un manejo adecuado de la información entre los estamentos de la comunidad educativa.
- El respeto por la diversidad y el buen trato son la base de las relaciones interpersonales.
- El interés de lo público y comunitario prevalece sobre el interés particular.
- En caso de delitos o contravenciones a la ley, la institución remitirá los casos a las autoridades competentes.

1.3. RESPONSABILIDADES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA FRENTE A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar es responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo cual, el trabajo en equipo y acompañamiento de procesos institucionales redundará en el bienestar de los estudiantes, cuyo propósito moviliza la escuela como institución que responde a la formación de ciudadanos en el marco de derechos y deberes. Las responsabilidades específicas frente a la generación de una adecuada convivencia se describen a continuación.

1.3.1. Responsabilidades de la Institución Educativa:

- Garantizar a todos los integrantes de la comunidad educativa el respeto a su dignidad, integridad física y moral, así como los derechos sexuales y reproductivos.
- Implementar el comité de convivencia escolar y garantizar el cumplimiento de sus funciones.
- Desarrollar los componentes de prevención, promoción, protección y aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, definiendo las respectivas acciones en el manual de convivencia, con el fin de proteger a los estudiantes de cualquier forma de vulneración de sus derechos.
- Revisar y ajustar el proyecto educativo institucional, incluyendo el manual de convivencia y el sistema de evaluación de estudiantes, garantizando un proceso participativo y teniendo en cuenta un enfoque de derechos, de competencias y diferencial.
- Revisar anualmente a través de una autoevaluación institucional las condiciones de convivencia escolar, identificando factores de riesgo y protectores que inciden en la convivencia.
- Empezar acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a las situaciones de convivencia y el impacto de los mismos, generando procesos para el cuidado del propio cuerpo y las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo.
- Desarrollar estrategias e instrumentos que permitan evaluar ya hacer seguimiento a

las formas de acoso y violencia escolar más frecuentes.

Adoptar estrategias para estimular actitudes que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación, la reconciliación y las experiencias exitosas entre los integrantes de la comunidad educativa.

Adoptar estrategias pedagógicas para articular procesos de formación entre las distintas áreas de estudio.

1.3.2. Responsabilidades del Rector(a):

- Liderar el comité escolar de convivencia.
- Incorporar en los procesos de planeación los componentes de prevención y promoción, así como los protocolos y procedimientos para la implementación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.
- Liderar la revisión y ajuste del proyecto educativo institucional, el manual de convivencia y el sistema de evaluación de estudiantes, garantizando la participación de la comunidad educativa.
- Reportar los casos de acoso, violencia escolar y vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes de la institución, siguiendo los protocolos definidos para cada caso y haciendo seguimiento a los mismos.

1.3.3. Responsabilidades de los Coordinadores y de los Docentes:

- Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de los derechos sexuales y reproductivos que afectan a los estudiantes.
- Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias de resolución de conflictos, el respeto por la vida, la dignidad, la integridad física y moral de los estudiantes.
- Participar en procesos de actualización y formación docente y de evaluación del clima escolar de la institución.

• Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.

1.3.4. Responsabilidades de Orientación:

- Contribuir con la rectoría en el proceso de identificación de factores de riesgo que pueden influir en la vida escolar de los estudiantes.
- Documentar y registrar en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar los casos de acoso o violencia escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos.
- Participar en el acompañamiento y evaluación de los resultados de la orientación recibida por los estudiantes.
- Actuar como enlaces o agentes de apoyo en la remisión de casos de violencia escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos a las instituciones o entidades establecidas en la Ruta de Atención Integral.
- Apoyar al comité escolar de convivencia en el desarrollo de estrategias y creación de instrumentos que promuevan y evalúen la convivencia escolar y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, así como mantener el registro de los casos tratados en las sesiones del mismo.
- Participar en la construcción, redacción, socialización e implementación del manual de convivencia y de proyectos pedagógicos que promuevan la convivencia escolar.
- Realizar escuelas de padres y madres relacionadas con los componentes y protocolos de la ruta de atención integral y de otros temas propios de las familias.

1.3.5 Responsabilidades de las Madres, Padres de Familia o Acudientes:

- Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental.
- Participar en la formulación, planeación y desarrollo de las estrategias que plantea

el colegio para promover la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable.

- Acompañar de forma activa y permanente a sus hijos en el proceso pedagógico que adelanta el colegio para la convivencia y la sexualidad.
- Participar de la revisión y ajuste del manual de convivencia a través de las instancias definidas por el proyecto educativo institucional del colegio.
- Asumir responsabilidades en las actividades de aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos para el desarrollo de las competencias ciudadanas.
- Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia y responder cuando su hijo incumple alguna de las normas allí definidas.
- Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral cuando se presente algún caso de violencia escolar, la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos o una situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia.
- Utilizar los mecanismos legales existentes para la restitución de los derechos de sus hijos cuando éstos sean agredidos.

CAPITULO II DE LAS RELACIONES DEL ESTUDIANTE CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

2.1. DERECHOS Y DEBERES

La convivencia armónica, supone que cada miembro de la comunidad educativa, en el marco del desarrollo de la convivencia y ciudadanía, es sujeto de derechos y deberes universales a todos los seres humanos, superando la especificidad del rol en la institución. La extralimitación o el incumplimiento de los deberes traen consigo la vulneración de los derechos de los otros miembros de la comunidad.

2.1.1. Derechos de los Integrantes de la Comunidad Educativa:

La Institución Educativa Castilla reconoce los Derechos Fundamentales contemplados en la Constitución Política de Colombia y promueve los siguientes derechos:

- Conocerlos, comprenderlos y hacerlos respetar de acuerdo con los principios de convivencia para gozar de ellos.
- Gozar de los mismos derechos, oportunidades, libertades sin discriminación alguna por razones de raza, sexo, origen, nacionalidad, familia, lengua, religión y opinión.
- Recibir un trato digno de parte de cualquier integrante de la comunidad educativa o estamento institucional.
- Expresar libremente y de manera argumentada, las ideas y opiniones frente a cualquier situación, tema o proceso institucional.
- Elegir y ser elegido para conformar los órganos del gobierno escolar y los comités que organice la institución.
- Conocer el Manual de Convivencia y Proyecto Educativo Institucional (PEI) y participar en su construcción y mejoramiento.
- Presentar los recursos establecidos en el presente manual con el debido respeto siguiendo el conducto regular y dentro de los plazos establecidos.
- Participar en la solución de conflictos a partir del diálogo y la conciliación.
- Ser reconocido por el excepcional cumplimiento de sus compromisos académicos, conviviales o administrativos de acuerdo con su rol.
- Disfrutar de los servicios que posee el colegio atendiendo a principios de intimidad, higiene y economía, a sabiendas de que un uso inadecuado afecta a la institución y al medio ambiente.
- Contar con espacios aseados y en condiciones de salubridad adecuados, así como libre de contaminación visual y auditiva que favorezcan la enseñanza, el aprendizaje y la labor administrativa.

A que se siga el debido proceso en los seguimientos académicos, de convivencia o

desempeño, teniendo derecho a la defensa, a que se le escuche y explique en qué consiste la presunta falta y/o incumplimiento del deber.

Recibir información y documentos que no tengan carácter de reserva, en los tiempos establecidos por la ley.

Hacer uso adecuado de los servicios, equipos, instalaciones, muebles y enseres de la institución personalmente y/o en colectivo en los horarios establecidos por la institución.

Recibir con prontitud el servicio de orientación escolar de acuerdo al tipo de situación y los protocolos correspondientes contemplados en el decreto 1965 de 2013, si se es estudiante y/o acudiente.

Conocer y participar de los proyectos que se desarrollan en la institución.

Presentar proyectos de inversión que favorezcan alguno de los procesos institucionales.

Conocer la información relacionada con la inversión de los recursos públicos con que cuenta la institución.

2.1.2. Deberes de la Comunidad Educativa:

Cumplir con la Constitución Nacional, la Ley de Infancia y Adolescencia, el Manual de Convivencia y demás normas legales vigentes tales como la Ley 1620 y su Decreto Reglamentario 1965.

Conocer y vivenciar la filosofía, la misión y la visión de la institución.

Actuar con sentido de pertenencia y lealtad a la institución y evitar comentarios o comportamientos que atenten contra la imagen y prestigio de la misma.

Aceptar y respetar la pluralidad de ideas, así como las decisiones tomadas en consenso.

Respetar la integridad física, el buen nombre, honra e intimidad personal y familiar de todos los miembros de la comunidad educativa.

Ofrecer trato amable y fraterno a directivos, profesores, padres de familia, empleados, administrativos, personal de servicios generales y estudiantes.

Informar sobre los atropellos e incumplimientos

a las normas contempladas en este manual ante las instancias definidas por el colegio dentro del conducto regular.

Preservar el espacio físico y ambiental libre de contaminación por residuos, visual y auditiva.

Velar por el cuidado de la planta física teniendo en cuenta las normas de higiene y la ecología haciendo uso racional de los servicios públicos.

Responder por los daños ocasionados a muebles, equipos, materiales y/o planta física del colegio.

Abstenerse de utilizar el nombre de la Institución para actividades NO autorizadas por el Consejo Directivo tales como rifas, fiestas, eventos, paseos y comercialización de productos dentro o fuera de la Institución.

Respetar los horarios establecidos y las normas para el uso de los servicios institucionales y por ninguna razón ingresar o salir del colegio por lugares diferentes a los establecidos.

Acoger el conducto regular para las reclamaciones de carácter académico y convivencial.

Cumplir con los horarios de las actividades que le correspondan dentro del rol que se ejerce en la institución.

Cumplir de manera responsable con el rol dentro de la institución, pensando siempre en el beneficio colectivo y no en el individual.

Mantenerse informado de los procesos que adelanta la institución, a través de la lectura de los documentos que se emitan de manera oficial en el colegio.

Hacer veeduría a la inversión de los recursos financieros con que cuenta la institución.

2.2. REGLAS DE HIGIENE Y PAUTAS DE PRESENTACIÓN PERSONAL

La higiene personal forma parte de las actividades cotidianas que garantizan la salud y el bienestar personal de todo ser humano, pues se relaciona con el cuidado del cuerpo. Además de normas de aseo y una correcta higiene personal que permite mantener una presentación adecuada, el interés del Colegio Castilla es promover acciones que permitan a toda la comunidad mantenerse sana.

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

Encuesta de caracterización de los maestros

La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer algunas características de los maestros y maestras que laboran en la institución educativa; con el fin de desarrollar el proyecto de grado de la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos. Muchas gracias por su colaboración

Sexo

- Femenino
- Masculino

Edad

Fecha de ingreso al magisterio

Tipo de vinculación

Decreto al que pertenece

Estudios

- Normalista
- Profesional
- Postgrado

Título obtenido en pregrado

Tipo de posgrado

- Especialización
- Maestría
- Doctorado

Título Obtenido

Sabe usted qué es educar en Derechos Humanos

- Si
- No

Qué es educar en Derechos Humanos

Cómo se podría educar en Derechos Humanos

Considera usted que cuenta con las herramientas necesarias para educar en derechos humanos

- Si
- No

Cuáles son esas herramientas

Encuesta de reconocimiento sujeto profesor

Esta encuesta tiene como objetivo conocer como usted se reconoce como profesor sujeto de derechos; esto con el fin de dar inicio al proyecto de grado. Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo como profesora/ra del Colegio...?

2. ¿Cuáles cree son las mayores dificultades que usted enfrenta en su trabajo como profesor?

3. ¿Qué propone para superar las dificultades que se están presentando en su labor como profesor?

4. ¿Considera usted que como profesor es sujeto de derechos? ¿Cree usted que estos derechos son respetados por parte de la comunidad educativa?

5. ¿Se reconoce usted como profesor? ¿Cómo hace ese reconocimiento?

Formato de registro de observación en el ambiente escolar

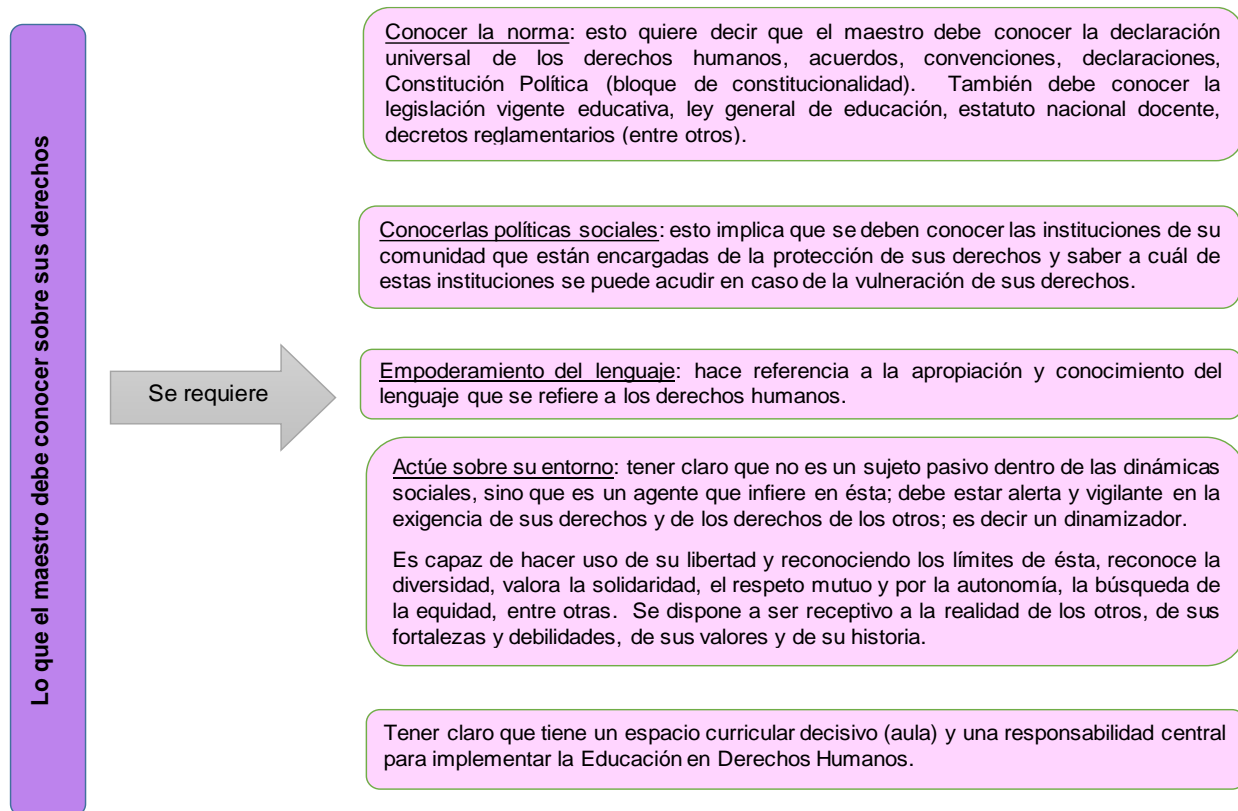
Fecha: 10 de Septiembre de 2015	Motivo: “Quítese el colgandejo”
<p>El profesor de bachillerato se encuentra haciendo el acompañamiento de disciplina en el patio en la hora de descanso; en ese momento le cae un balonazo al profesor, se acerca un estudiante solicitándole que le entregue el balón y el profesor observa que el joven tiene una expansión en la oreja y en la ceja tiene un pearcing. Ante lo cual el maestro le exige en un tono agresivo al estudiante que se quite esos colgandajos, el estudiante lo enfrenta, desafiándolo y asumiendo un lenguaje corporal agresivo; en donde manoteaba y lo encaraba; además gritándole “que por qué me lo tengo que quitar, si es mi cuerpo y mis papás no me lo prohíben” así mismo alega que por qué las mujeres si pueden usar aretes y los hombres no, obteniendo como respuesta del profesor “entonces ¿usted es mujer?, defínase hermano”; el profesor disgustado le exige al estudiante que se vaya a coordinación y estando allí se le hace la observación escrita la cual es obligado a firmar en contra de su voluntad para evitar más problemas.</p>	

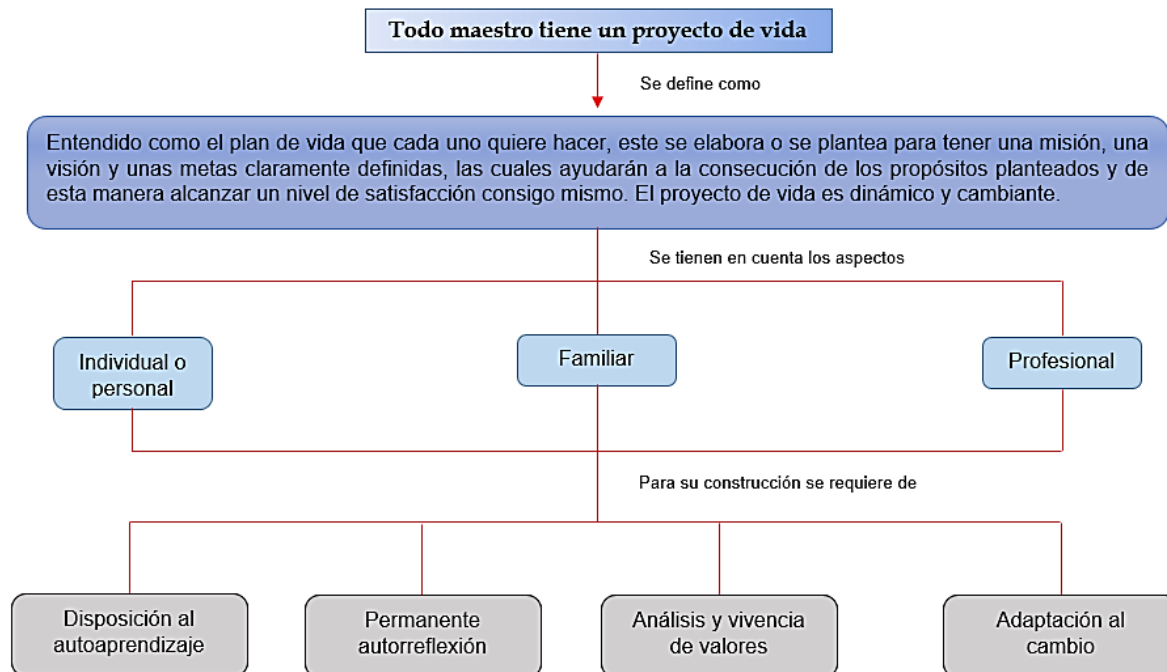
Fecha: 10 de Septiembre de 2015	Motivo: “El respeto por el otro”
<p>Al enterarse de esta situación la directora del grupo se acerca al profesor para conocer su versión, toda vez que ya había escuchado la versión del estudiante, ante lo cual ella le sugiere al profesor tener en cuenta el respeto a la diversidad y tratar de entender las diferentes manifestaciones urbanas de los estudiantes sin verlo necesariamente como algo negativo; el profesor se molesta, pues se siente atacado por su compañera manifestándole “...entonces profesora este colegio se va convertir en un antro de perdición, pues si entre compañeros no nos apoyamos y no respetamos el manual de convivencia estamos graves”.</p> <p>Ante esta respuesta y para evitar más conflictos la maestra decide retirarse del lugar sin llegar a una conclusión.</p>	

Fecha: 17 de Agosto de 2016	Motivo: “Cyberbullyng”
<p>Una de las maestras de grado séptimo al finalizar la clase se le acercan unas estudiantes a despedirse, una de ellas le dice que necesita contarle algo, con lo que ella (la estudiante) no está de acuerdo y le parece injusto, la profesora le dice que le comente.</p> <p>La niña refiere “profe por instagram me enteré que subieron una foto tuya acompañada de comentarios groseros y burlas que no me parece justo pues tu eres muy linda con nosotros”.</p> <p>La maestra le pregunta quienes fueron los estudiantes y con ayuda de otro profesor se llaman a las niñas que participaron en esta acción y se establece un diálogo a fin de aclarar la situación; lo anterior se pone en conocimiento de rectoría quién activa el conducto regular y se preocupa por el restablecimiento de los derechos de la maestra.</p>	

Fecha: 19 de Noviembre de 2015	Motivo: “Y ustedes por qué no me pidieron permiso”
<p>Los maestros del grado quinto de primaria como despedida para los estudiantes deciden hacer una reunión donde se ofreció una comida y una fiesta, para esto se solicitó permiso a la coordinadora, quién no puso inconvenientes; sin embargo para misma fecha estaban ubicadas actividades con el grupo de estudiantes que llevaban un rendimiento bajo para los demás grados. Por la ubicación de los espacios la reunión se realizó en el espacio en el que se encuentran los salones de los grados preescolar y primero, las maestras facilitaron la disposición de los mismos; sin embargo una de ellas se opuso a la realización de la actividad, aunque desde coordinación se dispuso de otro espacio aislado del ruido para que ella pudiese trabajar sin inconvenientes a lo que nuevamente se rehusó.</p> <p>A lo largo de la reunión ingresó al lugar en el que estaban haciendo la fiesta y le exigía a las personas encargadas que apagaran las música, además de enfrentarse con los profesores encargados de la reunión increpándolos y diciéndoles que por qué no le habían pedido permiso a ella para realizar la actividad; ya que con esa cantidad de humo y ruido no podía trabajar; los maestros le respondieron que ellos contaban con los permisos y que ella era quién no quería cambiarse de sitio; disgustándose e interrumpiendo durante toda la actividad de los estudiantes.</p>	

Anexo 4. Pilares del observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar





La alteridad como propuesta pedagógica que fortalezca la relación con el otro; esto implica:

- Acoger al otro.
- Reconocimiento del otro.
- Respeto por y hacia el otro.
- Estar dispuesto a aprender del otro; es decir que el proceso de aprendizaje sea bidireccional.

Lectura de contextos: implica que los maestros reconozcan las dinámicas que existen en su entorno, que se adapte a ellos y dinamice a partir de esta lectura crítica; así mismo identificar los cambios que en su entorno se dan.

**Competencia
comportamental:
"comunicación
asertiva"**

La docencia implica la discencia; es decir que no se puede enseñar si un agente educativo al cual entregarle esas herramientas; esta implica la reflexión crítica de la práctica pedagógica y mantener la interacción entre la teoría y la práctica.

Implica entre otras ver el conflicto como la posibilidad de transformación para la vida democrática.

Anexo 5. Taller: “Me conozco, me entiendo y reestructuro mi proyecto de vida”

Objetivo general: propiciar la autorreflexión crítica en los maestros, que les permita hacer un recorrido y análisis de sus vidas llevándolos a la revisión de su proyecto de vida personal, familiar y profesional.

Población: Maestros participantes en el observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar **Tiempo total:** Es progresivo; por lo que depende del que requiera cada uno de los maestros participantes.

Objetivos específicos	Estrategia	Desarrollo de la estrategia	Herramientas
Brindar las herramientas teóricas pertinentes a los participantes propiciando un espacio de reflexión que los lleve a un análisis de su proyecto de vida.	Aclaración teórica sobre el tema.	Se realizará una aclaración teórica de los temas que llevan a la construcción del proyecto de vida a partir del conocimiento de sí mismo, el propósito de vida, sus metas, aspiraciones, sueños, habilidades, fortalezas e incluso en el reconocimiento de sus debilidades.	Diapositivas con los componentes teóricos
Hacer un recorrido a lo largo de la vida de cada uno de los maestros, que les permita identificar cada uno de los aspectos que los lleve a repensarse a nivel individual, familiar y profesional	El libro de mi vida.	Los participantes iniciarán la reflexión a lo largo de sus vidas; en donde a partir de algunas preguntas se exploran las tres dimensiones propuestas para este taller (personal, familiar-social y profesional). Esta reflexión es un proceso en el que cada uno de los maestros tomará el tiempo necesario para entenderse y reconocerse, para finalmente revisar su proyecto de vida acorde con las situaciones que hacen parte de su cotidianidad, además de plantear las metas o propósitos, las acciones y la evaluación de este proyecto de vida teniendo en cuenta diferentes factores que influyen en que estas se puedan cumplir o si es necesario replantearse algunas de estas metas y crear nuevas estrategias que lo posibiliten.	Guía con las preguntas reflexivas Tiempo dispuesto por los participantes

EL LIBRO DE MI VIDA

Apreciado profesor:

Este es un espacio de reflexión personal en el que cada uno tendrá la oportunidad de reconocerse e incluso entenderse, a partir del análisis de eventos que han sido relevantes en su vida. También le permitirá fijarse propósitos y metas, pero además lo llevará a trazar estrategias que le faciliten alcanzarlas teniendo en cuenta sus fortalezas, oportunidades, debilidades y posibles dificultades que se puedan presentar en su vida.

Las páginas de este libro se encuentran en blanco y será usted el encargado de escribir su historia, deje de lado sus temores y construya su proyecto de vida, recuerde que este solo a usted le pertenece delinear su vida.

A partir de este momento dedique el tiempo que usted requiera para responder las preguntas que se plantean a continuación y que lo llevarán a reconocerse, entenderse y replantear (si es necesario) su proyecto de vida; para ello solo requiere de disponer de un espacio propicio y con el tiempo necesario que considere para este análisis; puede hacerlo en diferentes momentos.

¡Recuerde que lo importante de este proceso es encontrar su felicidad y satisfacción personal!

RECORDANDO QUIÉN ERA

Es importante que para iniciar este proceso de reconocimiento se debe recordar quién era; por eso a continuación responda las siguientes preguntas.

- ✓ ¿Cómo fue mi infancia?
 - ¿Cómo era mi familia?
 - ¿Con qué personas de mi familia me sentía mejor? ¿por qué? ¿qué me gustaba de esa relación?
 - ¿Con qué persona de mi familia no me sentía tan bien? ¿por qué? ¿qué era lo que no me gustaba de esa relación?
 - ¿Qué me gustaba?
 - ¿Qué me hacía feliz?
 - ¿Qué me gustaba hacer?
 - ¿Con quién me gustaba jugar?
 - ¿A que me gustaba jugar?
 - ¿A qué le tenía miedo?
 - ¿Qué hacía cuando le tenía miedo a algo o alguna situación?
 - ¿Qué me disgustaba?
 - ¿Cómo actuaba cuando algo no me gustaba?
 - ¿Qué quería ser de adulto?
 - ¿Cuáles fueron los eventos importantes que marcaron mi niñez? ¿por qué son importantes? ¿cómo impactaron en mi vida?

- ✓ ¿Cómo fue mi adolescencia?
 - Hubo algún cambio en mi familia ¿Cómo era la dinámica familiar?
 - ¿Con qué personas de mi familia me sentía mejor? ¿por qué? ¿qué me gustaba de esa relación?
 - ¿Con qué persona de mi familia no me sentía tan bien? ¿por qué? ¿qué era lo que no me gustaba de esa relación?
 - ¿Qué me gustaba?
 - ¿Qué me hacía feliz?
 - ¿Qué me gustaba hacer?
 - ¿Con quién me gustaba compartir mi tiempo?
 - ¿Cuáles eran mis temores?
 - ¿Qué hacía cuando le tenía miedo a algo o alguna situación?
 - ¿Qué me disgustaba?
 - ¿Cómo actuaba cuando algo no me gustaba?
 - ¿Qué quería estudiar cuando estaba en el colegio?
 - ¿Cuáles eran mis expectativas de vida cuando estaba en el colegio?
 - ¿Qué metas tenía en la vida cuando era adolescente?
 - ¿Cuáles de estas metas alcanzaste? ¿qué hiciste para lograrlas?
 - ¿Cuáles de estas metas no alcanzaste, por qué?
 - ¿Cuáles fueron los eventos importantes que marcaron mi adolescencia? ¿por qué son importantes? ¿cómo impactaron en mi vida?

- ✓ ¿Cómo fue mi etapa universitaria?
 - ¿En esta etapa compartía tiempo con mi familia? ¿Qué me gustaba hacer con ellos?
 - ¿Pude decidir libremente que carrera estudiar?
 - ¿Qué carrera elegí estudiar?
 - ¿Por qué decidí estudiar esta carrera?
 - ¿Alguien influyó en mi elección de carrera?
 - ¿Qué expectativas tenía para mi vida al momento de terminar mi carrera?
 - ¿Qué era lo que más llamaba mi atención de la carrera que elegí estudiar?
 - ¿Qué era lo que menos me gustaba de la carrera que elegí estudiar?
 - ¿En algún momento cambié mi opción de profesión?
 - ¿Por qué cambié de profesión?
 - ¿Cuáles eran mis metas al finalizar la carrera?
 - ¿Cuáles de estas metas he logrado alcanzar?
 - ¿Qué hice para alcanzarlas?
 - ¿Cuáles metas no he logrado alcanzar? ¿Por qué?
 - ¿Cambié esas metas por otras?
 - ¿Cuáles fueron los eventos importantes que marcaron mi adolescencia? ¿por qué son importantes? ¿cómo impactaron en mi vida? (continuará...)

Anexo 6. Taller: Fortalecimiento de competencias comportamentales

Objetivo general: realizar lecturas críticas de contextos a partir de situaciones que se viven a diario en las instituciones educativas y cómo su actuar como maestro incide directamente en el manejo y las consecuencias que se derivan de estas.

Población: Maestros participantes en el observatorio para las prácticas pedagógicas de educación en Derechos Humanos y la convivencia escolar.

Objetivos específicos	Estrategia	Desarrollo de la estrategia	Herramientas
Brindar las herramientas teóricas pertinentes a los participantes sobre el reconocimiento del otro y cómo esto hace parte de la educación en derechos humanos.	Aclaración teórica sobre el tema.	Se realizará una aclaración teórica sobre las temáticas que permiten entender la educación en derechos humanos desde la alteridad y cómo esto se refleja desde nuestras conductas.	Diapositivas con los componentes teóricos
Realizar una lectura crítica de situaciones específicas que se presentan en la cotidianidad. Reflexionar sobre la posición que cada uno tomaría frente a las situaciones planteadas. Generar un espacio de debate en el que los maestros planteen cómo actuarían y que acciones tomarían frente a cada una de las situaciones planteadas	¿Qué haría sí?	Los maestros contarán con una guía en la cual se presentan una serie de situaciones que pueden darse en su desempeño diario; a partir de ello deben realizar un análisis sobre la posición que tomarían frente a la situación presentada, además de plantear a través del foro dispuesto para este taller las posibles soluciones y posiciones que se podrían asumir frente a cada una de estas situaciones.	Guía con las situaciones problemáticas planteadas Espacio dispuesto para la discusión en el foro del observatorio.

¿Qué haría si...?

A continuación se presentan situaciones que generan tensión ya sea entre valores, derechos, creencias religiosas y comportamientos que se pueden presentar en Instituciones escolares, la idea es que usted las lea, haga una reflexión, conteste unas preguntas y siempre tenga en cuenta que así no le parezca, debemos estar abiertos a escuchar, entender y respetar a quienes piensan y sienten diferente además que hay unas normas, que están por encima de pensamientos particulares, que debemos acatar en aras de una sana convivencia.

¿Qué haría si?

El profesor de matemáticas de grado décimo de un colegio distrital, es católico practicante, asiste al rito propio de su religión, reza con frecuencia y en general tiene buenas relaciones con su comunidad, sin embargo, en su clase no admite que Pedro, un joven de 15 años, se quite el saco del uniforme, así esté haciendo mucho calor, pues deja al descubierto un tatuaje de una calavera con cachos, aduciendo que es un símbolo diabólico-satánico y mal ejemplo para sus compañeros, situación ésta que ha afectado el desarrollo de la clase toda vez, que inician discusiones que perjudican a los otros estudiantes pues no avanzan en los temas y la solución siempre es sacar a Pedro de la clase.

1. ¿Qué Derechos hay en tensión?
2. ¿Qué debe hacer Pedro?
3. ¿Qué debe hacer el profesor para solucionar este problema?
4. ¿Debe Pedro aguantarse el calor y no contrariar al profesor?
5. ¿Qué derechos está desconociendo el profesor? Ver art. 67 de la CPC

6. ¿Qué cree que es la diversidad?
7. ¿Qué entiende por libre desarrollo de la personalidad? Ver arts. 15 y 16 de la CPC.

¿Qué haría si?

Susana es una joven de 13 años de edad, cursa actualmente grado séptimo, hace tres meses llegó desplazada al colegio Distrital proveniente de un pueblo apartado del Chocó, durante todo este tiempo ha tenido que soportar burlas y bromas pesadas de sus compañeros pues es una niña muy alta y muy callada, la profesora de Inglés está cansada con ella pues en su materia Susana no rinde, dice que no entiende nada. Precisamente en esta clase la profesora la pasa al tablero y como la niña no respondió bien la profesora profirió en inglés unas frases insultantes que los demás chicos entendieron y se echaron a reír, al ver esto Susana le lanzó el marcador a la profesora y se salió del salón, la profesora dio la queja, llamaron a los acudientes de la niña y la expulsaron del colegio.

1. ¿Qué opina de la actitud de la profesora?
2. ¿Qué Derechos se vulneran en este caso?
3. ¿Qué deben hacer los padres de Susana?
4. ¿Cómo actuaron los compañeros?
5. ¿Cuál fue el conducto regular?
6. ¿Qué futuro le espera a Susana sin educación?
7. Póngase en los zapatos de Susana por un momento y describa cómo se sentiría, analice todas las circunstancias que le ha tocado vivir
8. Póngase en la situación de la profesora y analice su actitud, no juzgue!
9. Dele un consejo a Susana

10. Hable con la profesora y aconséjela
11. ¿Por qué es importante reconocer al otro en su dignidad humana?
12. ¿Cómo debemos incluir a los demás?

¿Qué haría si?

En clase de humanidades de grado octavo, el profesor entrega los exámenes, de repente Juan de 16 años, quien pertenece a una pandilla, se acerca, empuja y golpea el escritorio, muy enfadado, profiere unas groserías y le dice al profesor que por su culpa él va a perder el año, a lo cual el profesor responde que debe estudiar y dejar de vagar, inmediatamente Juan se devuelve y lo amenaza diciéndole que se cuide haciéndole el amague de un disparo en la cabeza y con una mirada penetrante lo desafía. El profesor no hace caso y continúa la clase, como si nada, pues si se retira pierde tiempo y no alcanza a explicar el tema.

1. ¿El profesor hizo bien en ignorar la actitud grosera y desafiante de Juan?
2. ¿Cuál sería la mejor actitud del profesor?
3. ¿Cómo es la actitud de Juan?
4. ¿Qué se debe hacer cuando hay un joven demasiado enfadado en clase y con este tipo de comportamientos?
5. ¿Qué derechos se vulneran aquí?
6. ¿Cómo actuar en una situación similar?
7. ¿Se debe expulsar a Juan del colegio por grosero y patán?
8. ¿Cómo reconocer y entender al ser sujeto de derechos profesor y a joven desorientado?

¿Qué haría si?

En el Manual de Convivencia de un Colegio Distrital se prohíbe el uso de aretes, expansiones y pelo largo en los niños, a su vez, se prohíbe el maquillaje en las niñas. Un estudiante de grado once manifiesta que es injusto y que se viola el derecho a la igualdad porque las niñas si pueden usar aretes y el pelo como quieran y los niños no, entonces promueve una reflexión-protesta al respecto, algunos profesores lo entienden y creen justa su protesta pero otros consideran que no, lo cual genera discordia entre los profesores pues si bien es cierto que la corte constitucional ha proferido sentencias acerca de esto, lo que importa es el manual de convivencia y punto, además si éste no se cumple el colegio se convertiría en un antro de perdición.

1. ¿Cuál es su posición al respecto?
2. ¿Tiene o no razón el estudiante al protestar y exigir el derecho a la igualdad?
3. ¿Qué es lo que hace valioso a un ser humano?
4. ¿Cuál es la solución para este dilema?
5. ¿Qué derechos se están vulnerando?
6. ¿Cómo evitar que situaciones como esta perjudiquen la convivencia institucional?
7. ¿Se deben acatar los pronunciamientos de la Corte Constitucional?

¿Qué haría si?

El profesor de Ciencias fue víctima de un botellazo en sus piernas por parte de un padre de familia, quien lo agredió al salir del colegio, el profesor continuó su camino, sin embargo ha entrado en una crisis nerviosa y no desea asistir más al colegio, el médico le diagnosticó estrés laboral y ahora los niños están sin profesor porque la SED no envía reemplazo por 20 días.

1. ¿Qué medidas debe tomar el colegio ante esta situación?
2. ¿Cómo debe responder el padre agresor?

3. ¿Qué mensaje le llega al estudiante hijo del padre agresor?
4. ¿Qué derechos se están vulnerando en esta situación?
5. ¿Cómo cree usted que se pueden evitar este tipo de agresiones?
6. ¿Qué legislación respalda a los profesores en estas situaciones?