



PROTOCOLO PARA LA PRESENTACIÓN DE AVANCES DE INVESTIGACIÓN

| MODULO I                       |                                                                                                                                                     | IDENTIFICACIÓN         |  |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--|
| País                           | República de Colombia                                                                                                                               |                        |  |
| Ciudad                         | Bogotá                                                                                                                                              |                        |  |
| Entidad (es)                   | Universidad Santo Tomás; Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia                                                                            |                        |  |
| Facultad                       | Facultad de Educación                                                                                                                               | X                      |  |
|                                | Facultad de Ciencias y Tecnologías                                                                                                                  |                        |  |
| Unidad Académica               | Centro de Investigación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia                                                                       |                        |  |
| Programa Académico             | Maestría en Educación                                                                                                                               |                        |  |
| Autores                        |                                                                                                                                                     | Rol                    |  |
| David Andrés Jiménez           |                                                                                                                                                     | Investigador Principal |  |
|                                |                                                                                                                                                     | Coinvestigador         |  |
|                                |                                                                                                                                                     | Auxiliar               |  |
|                                |                                                                                                                                                     | Asistente              |  |
| Título del Proyecto            | Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética                                                                                     |                        |  |
| Tipo de Investigación          | Modalidad 1; Tipo de proyecto C.                                                                                                                    |                        |  |
| Línea Medular de Investigación | Línea Enrique Lacordaire: sobre las libertades y la educación                                                                                       |                        |  |
| Línea Activa de Investigación  | Educación, derechos humanos, política y ciudadanía –VUAD.                                                                                           |                        |  |
| Grupo de Investigación         | Educación, derechos humanos, política y ciudadanía –VUAD.                                                                                           |                        |  |
| Semillero de Investigación     | Relacionar el semillero que se encuentra vinculado al proyecto, sólo si tiene estudiantes vinculados como asistentes o auxiliares de investigación. |                        |  |

| RELACIÓN PROYECTO – CONVOCATORIA. |        |   |                                |            |
|-----------------------------------|--------|---|--------------------------------|------------|
| Convocatoria Número               | 09     |   | Fecha de Inicio                |            |
| Modalidad Convocatoria            | OPS    |   | Fecha del Informe de Avance    | 21/11/2014 |
|                                   | Nómina | X |                                |            |
| Proyecto Especial                 |        |   | Fecha prevista de Finalización | 21/11/2014 |
| Otro (especifique)                |        |   | Radicación Informe Final       | 21/11/2014 |

**Síntesis de Ejecución presupuestal.** Establezca los rubros según el presupuesto aprobado y establezca una comparación con lo ejecutado.

| Rubros Financiables    | Valor Aprobado | Valor Ejecutado | Valor Pendiente |
|------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Personal               | -              | -               | -               |
| Equipos                | -              | -               | -               |
| Software               | -              | -               | -               |
| Viajes                 | 4.800.000      | 2.952.346       | 1.847.654       |
| Salidas de campo       | 848.000        | 848.000         | -               |
| Materiales             | 262.000        | 233.398         | 28.602          |
| Material bibliográfico | 690.000        | 461.520         | 228.480         |
| Servicios técnicos     | 1.200.000      | 1.200.000       | -               |
| Impresos               | 7.200.000      | -               | 7.200.000       |
| Total                  | 15.000.000     | 2.742.918       | 9.304.736       |

**Observaciones:** Es importante mencionar que se intentó ahorrar lo máximo posible para garantizar una publicación de calidad en el libro con suficiente cantidad de ejemplares para ser socializados y enviados a diferentes repositorios documentales.

**Equipos Adquiridos:** El proyecto no adquirió ningún equipo.



|           |                                                                                               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| MODULO II | ASPECTOS GENERALES SOBRE LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO TECNOLÓGICO DESARROLLADOS <sup>1</sup> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|

**Resumen en español del proyecto (Máximo 20 líneas):** Proyecto que analiza las formas de intencionalidad ética presentes en los discursos de los estudiantes que han participado en proyectos de Educación en derechos Humanos al interior de tres instituciones educativas distritales. Esto con el fin de identificar los elementos de lo que sería una vida buena con y para con los otros. Reconoce las apuestas por una educación en derechos humanos que buscan mitigar la violencia presente en las escuelas. El mismo utiliza las comprensiones de la hermenéutica ricœuriana para indagar en las narrativas de los profesores y los estudiantes en búsqueda de experiencias vitales que permitan observar los elementos centrales en la construcción de escenarios de aprendizaje donde la dimensión ético-política cobra sentido. Las formas de intencionalidad ética buscan aportar al saber pedagógico al reflexionar sobre la alteridad y el papel de la justicia en la cotidianidad.

**Palabras clave:** Educación, Derechos Humanos, Prácticas Pedagógicas, Intencionalidad ética.

**Abstract en inglés del proyecto (Máximo 20 líneas):** Project analyzes the forms of ethical intentionality present in the speeches of the students who have participated in projects on Human Rights Education within three district schools. This in order, the project identify the elements of what would be a good life with and for one another. The research recognizes possibilities in education in human rights that seek to mitigate the violence in schools. It uses the insights of hermeneutics ricœuriana to investigate the narratives of teachers and students in search of life experiences that allow us to observe the key elements in building learning scenarios where ethical-political dimension makes sense to the students. The forms of ethical intentionality seek to contribute to pedagogical knowledge and to reflect on the role of otherness and justice in everyday life.

**Key Words:** Education, Human Rights, Pedagogical Practices, Ethical Aim.

| Cumplimiento de los Objetivos.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Porcentaje de cumplimiento. | Resultados relacionados (Verificables y medibles).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objetivo general:</b> (Escriba el objetivo): Analizar las prácticas pedagógicas en Colegios oficiales del Distrito Capital de Bogotá desde un enfoque hermenéutico Ricœuriano, con el fin de comprender las formas de intencionalidad ética subyacentes en la enseñanza de los derechos humanos. Un análisis de 3 casos. | 100%                        | El realizar los encuentros y discutir permite mostrar:<br>- Una (1) ponencia internacional ( <b>Título:</b> Problemática y posibilidades teóricas del reconocimiento y la intencionalidad ética en la investigación sobre inclusión e interculturalidad; <b>evento:</b> Memorias del XI Congreso Latinoamericano de Humanidades: Interculturalidad e Inclusión en la época de la Globalización ISSN: 2382-4816, 2014 vol.: 11).<br>- Una (1) ponencia internacional ( <b>Título:</b> Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética; <b>evento:</b> Congreso Ibero-Americano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Metas 2021. ISBN: 978-84-7666-210-6).<br>- Borrador de libro.<br>- Dos socializaciones internas de Investigación de la Maestría de Educación (Marzo 26 y Octubre 30 de 2014) |
| <b>Observaciones (Si aplica).</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivo específico:</b> (Escriba el objetivo): 1) Construir un marco crítico de análisis desde la teoría de la intencionalidad ética de Paul Ricœur con el propósito de comprender la interrelación entre                                                                                                               | 100%                        | Marco crítico descrito en el borrador de libro, en las ponencias y socializaciones realizadas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

<sup>1</sup>Tomado de NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE INFORMES RELACIONADOS CON PROYECTOS FINANCIADOS TOTAL O PARCIALMENTE POR COLCIENCIAS. Dirección de Desarrollo Tecnológico e Innovación. Bogotá D.C., Febrero de 2010.



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| prácticas y discursos de la enseñanza de los derechos humanos.                                                                                                                                                                                                                                      |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Observaciones (Si aplica).</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Objetivo específico:</b> (Escriba el objetivo):2)Analizar las prácticas pedagógicas en derechos humanos de 3 colegios distritales desde la dimensión de la identidad narrativa con el fin de recuperar las experiencias vitales de los sujetos en la práctica-enseñanza de los Derechos Humanos. | 100% | Capítulo de libro con descripción de tres (3) procesos de formación, en las ponencias y las socializaciones realizadas.                                                                                                                            |
| <b>Observaciones (Si aplica).</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Objetivo específico:</b> (Escriba el objetivo):3)Identificar qué elementos consideran los maestros y los estudiantes permiten construir escenarios de aprendizaje para cualificar las prácticas pedagógicas de formación en derechos humanos, teniendo en cuenta una dimensión ético-política.   | 100% | Hay identificación de los sujetos que hacen parte de las instituciones. Los productos concretos son las entrevistas que permitieron construir la identificación de elementos sustantivos para los estudiantes en la formación en derechos humanos. |
| <b>Observaciones (Si aplica).</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Es importante plantear que deseamos publicar el libro del cual se entrega un borrador y al menos tres (3) artículos sobre el proceso realizado y que serán parte de la Línea: Educación, derechos humanos, política y ciudadanía – VUAD.                                                            |      |                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Desarrollo del enfoque metodológico.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |
| En una escala de 0-100 Establezca el porcentaje de cumplimiento del enfoque metodológico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 100% |
| Observación (Si aplica): En el diseño del proyecto el desarrollo del enfoque metodológico está ligado al desarrollo epistémico por lo que la realización de los encuentros de investigación permitieron discutir sobre los elementos teóricos y sus implicaciones metodológicas. A partir de las mismas se desarrolló un recorrido metodológico paralelo, progresivo y constante (Cronograma-Anexo01) |      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Cumplimiento del Cronograma.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |      |
| Observación (Si aplica): El cronograma se cumplió. El equipo realizó ajustes en la producción del marco crítico de análisis en la medida que el mismo ha sido una producción conjunta entre el equipo de investigadores que participan en el proyecto. Para la producción del mismo se estableció realizarlo durante todo el año y se diseñó un cronograma (Anexo 01). La producción textual ha demandado procesos de diálogo que han vuelto extensa la misma por lo que la producción textual hoy nos pide un tiempo adicional para cumplir con uno de los productos propuestos , el libro. | 100% |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Dificultades enfrentadas en la realización del proyecto - (Si aplica).</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| La dificultad inicial fue el retiro de un profesor del proyecto y la estudiante que se había proyectado. Sin embargo, el proyecto se potenció a partir del rediseño del proyecto tanto en lo metodológico como en lo teórico. Esto estuvo de la mano de la integración al grupo de trabajo de 15 estudiantes de maestría que han fortalecido el proceso investigativo (Anexo 02-listado). La otra dificultad que encontramos en la realización del proyecto fue el desarrollo de competencias escriturales en especial para cumplir con el producto central, el libro. |  |



MODULO III

TEXTO O CUERPO DEL INFORME (Para todos los proyectos)

**1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Es necesario iniciar por plantear que nuestra entrada problemática fue mediante el reconocimiento de las múltiples expresiones de violencia que se hacían evidentes en la escuela. Es por ello que en principio atendimos a pensar el fenómeno de la violencia escolar que afecta a la escuela como una preocupación que trasciende las fronteras nacionales en la medida que cada vez son evidentes hechos similares en diferentes países de la región. En el estudio titulado “Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo” auspiciado por UNICEF y por PLAN llaman la atención sobre cómo a violencia para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe es grave y va en aumento. El documento mostró cómo “Las prácticas violentas en las escuelas conforman en la actualidad un complejo cuadro de agresiones, que pone en evidencia una seria crisis de relacionamiento entre todos los estamentos de la comunidad educativa” (Eljach, 2011, pág. 108). Llama en especial la atención la afirmación de que el mundo de los niños, niñas y adolescentes está suscrito por innumerables incoherencias que los adultos han establecido entre la ética de los derechos humanos y las prácticas de los mismos. Estos hechos visibilizan violencia, exclusión y agresión en las instituciones educativas por lo que debemos preguntarnos por cómo abordar esta realidad.

Comprendimos que los Estados y sus legisladores han intervenido en el fenómeno, pero las políticas públicas que esperan hacer frente a la violencia al interior de las instituciones educativas han sido insuficientes (Colombia: Ley 1620; Argentina: Ley 26.892; Perú: Ley 29.719). Una posibilidad que esta intervención no tenga los efectos esperados es el no reconocer la violencia escolar como un fenómeno complejo que se encuentra relacionado con múltiples elementos que se hacen presentes en la cotidianidad de las personas. Al no ser comprendido de esta manera, los procesos de abordaje se vuelven complicados. Siguiendo a Daniel Míguez (2008) pensar la violencia entrecruza al menos tres aspectos que debemos tener en cuenta: uno, saber que siempre habrán comprensiones diferenciales de la violencia; dos, que los supuestos de la violencia asociada a niveles de pobreza no siempre son correctos; y tres, la dimensión diacrónica que asume que hay más violencia hoy que antes, no tiene en cuenta el cambio en la sensibilidad frente actos que antes eran admisibles hoy son inaceptables. Estos elementos entre otros podrían ayudarnos a comprender que la violencia tiene que ver con la construcción de un sujeto con la subjetividad que construimos y no solo con variables que intentamos controlar.

Es tal vez por ello que los acuerdos internacionales en los que “los sistemas de enseñanza desempeñan una función esencial en la promoción del respeto, la participación, la igualdad y la no discriminación en nuestras sociedades” (Naciones Unidas, 2006, pág. 3) han instaurado la educación en derechos humanos como una apuesta que toda sociedad democrática debe realizar. Comprendimos que en Colombia esta apuesta, al menos en el papel, la han asumido diversas instituciones tanto formales como informales. Sin embargo, las características de violencia estructural de nuestro país, más la continua violencia fomentada por diferentes medios termina haciendo más que difícil esta labor.

La relación entre violencia y educación en nuestro país han sido abordada por diferentes autores. Por ejemplo Valencia (2004) plantea cómo la violencia como fenómeno estructural ha propiciado investigaciones sobre cómo se expresa el fenómeno en la realidad de las instituciones escolares desde múltiples enfoques teóricos. Develar los sentidos de la violencia que subyacen en el fenómeno escolar de nuestras escuelas es necesario hoy más que nunca. Incluso, podríamos decir que siempre será necesario ya que el dinamismo de la sociedad así lo requiere. Indagar por el papel de los diversos actores educativos: estudiantes, docentes, directivos, facultades, programas de educación podrían ayudar a ver cuáles son las reflexiones que debemos hacer como profesores, cuáles son nuestras responsabilidades académicas y cuáles las sociales; reconocer las limitantes y las potencias que hay en las prácticas formativas cotidianas en torno a esta realidad. En especial cuando formar sujetos pacíficos en un contexto con violencia estructural, mediática, social y familiar que promueve actos contrarios a la tolerancia y respeto por los demás se hace cada día más urgente.

Empero, se hace necesario establecer que en el recorrido investigativo comprendimos que uno de los elementos sustantivos de la problemática era el conflicto en sí mismo y no solo las manifestaciones violentas. Es decir, la



escuela es un espacio en el cual el conflicto en sus múltiples expresiones hace presencia y es por ello que en documento final se dejó un apartado sobre el mismo. En este informe dejamos el desarrollo del conflicto porque permite establecer el inicio de la reflexión contextual. Pero es cardinal aclarar que emergió otra categoría que no fue considerada al inicio pero durante la investigación tomó fuerza: jóvenes o juventud. Es así que la misma mereció tanto una revisión histórica del término como el desarrollo analítico del mismo en vista de la necesidad de comprender de mejor manera las personas que componen la investigación y que alimentaron las reflexiones con sus narrativas; también ampliando el la perspectiva y no sesgándola sólo a la noción de niños o niñas o menores. Una reflexión que estuvo muy ligada a lo anterior fue la disquisición sobre cómo se construye el otro, sobre la otredad, por ello hay una reflexión apoyada en la construcción filosófica del término en miras de aunar en la discusión en el libro que el proyecto presenta.

Otra inflexión cardinal en el proyecto estuvo en los sujetos de interés. Dejamos de mirar las prácticas pedagógicas como expresión sustantiva de los docentes para observarlas como ámbitos de formación que planteaban una apuesta por la educación en/para los derechos humanos. Por ello más que desarrollar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y sus reflexiones sobre las mismas, lo realizado por el equipo fue una exploración, comprensión, explicación y, nuevamente, una comprensión en miras de interpretar cómo estos espacios formativos tenían relaciones, tensiones y distancias con las experiencias vitales de los jóvenes en el ámbito escolar.

Pensar en la educación en derechos humanos en nuestro país nos hizo reflexionar sobre referentes como la Constitución Nacional de 1991 (Artículos desde el 11 al 94), el Plan Nacional para la Educación en Derechos Humanos -PLANEDH- (República de Colombia, 2009) y el trabajo denodado de diferentes instituciones, entre las que están la Defensoría del Pueblo y múltiples ONGs, las cuales han hecho propuestas pedagógicas siguiendo lineamientos de los tratados y las disposiciones internacionales. Sin embargo, aún falta conocer y socializar las prácticas pedagógicas de los docentes que han apostado por una nación democrática en la cual era necesario integrar el paradigma de los derechos humanos en la escuela en pos de una escuela armoniosa que le apueste a la paz. Preguntarnos por ¿cuáles han sido estas prácticas?, ¿cómo han transformado a los actores educativos?, ¿qué dificultades y aprendizajes han tenido?, son solo algunas de las preguntas que nos debemos hacer como investigadores sociales en el ámbito educativo. Estas fueron algunas de las reflexiones que guiaron la construcción del documento final.

Educar en o para los derechos humanos posee múltiples elementos a tener en cuenta. Esta investigación propone revisar lo que los jóvenes piensan sobre este tipo de formación y cómo las mismas se han desarrollado en colegios públicos. Para lograrlo la pregunta que guió esta investigación fue: ¿cómo las experiencias pedagógicas de educación en Derechos Humanos permiten a los estudiantes elaborar una intencionalidad ética que oriente la elaboración de sentidos sobre lo político, la convivencia y el reconocimiento del otro en algunos Colegios oficiales del Distrito Capital de Bogotá?

#### **REFLEXIONES Y APRENDIZAJES:**

A partir de una reflexión tanto teórica como práctica el problema fue sufriendo variaciones. En lo teórico reconocimos que el ámbito de las narrativas es una opción metodológica que permite adentrarse en la comprensión de las experiencias. Las apuestas de la hermenéutica permiten comprender el ejercicio y profundizar en su desarrollo tanto teórico como metodológico. Por ello el problema de investigación inicial fue: “¿cómo las narraciones de las experiencias pedagógicas de educación en Derechos Humanos permiten ver las formas de lo intencionalidad ética y lo político en la convivencia y en sí mismos de tres Colegios oficiales del Distrito Capital de Bogotá?”. Es visible cómo la intencionalidad ética como recurso de comprensión hoy está es más clara, permitiendo ajustar el problema para ver los procesos de construcción de sentido de lo político, la convivencia y el otro en los estudiantes participantes de estos procesos. Estos ajustes se dan gracias a los avances en las reflexiones generadas a partir de la lectura y desarrollo teórico en especial por la reconstrucción de los de los conceptos. Así mismo, la integración de estudiantes de maestría que se encuentran investigando sobre su contexto permitió establecer que podrían ser los tres colegios planteados o algunos más; por ello el problema hoy habla de ‘algunos’ dejando abierta la posibilidad de anexar más como efectivamente sucedió.



## 2. AVANCES EN EL MARCO TEÓRICO

Entender la investigación, como reflexión sistemática y rigurosa sobre una realidad, nos demandó articular marcos teóricos, conceptuales, epistemológicos y metodológicos que dieran cuenta de lo observado en las instituciones. Por ello, en este proyecto el marco teórico integró la apuesta por la cotidianidad y las narrativas, así como algunas discusiones y comprensiones en torno al conflicto, la violencia escolar, los jóvenes, el otro, las prácticas pedagógicas y la educación en/para derechos humanos. Para nosotros los conceptos, las apuestas epistémicas y las decisiones metodológicas fueron un entramado que cobró sentido mediante el acercamiento al objeto de la investigación: las formas de la intencionalidad ética ricœuriana presentes en las narrativas de jóvenes sobre la educación en derechos humanos en instituciones educativas distritales. Es así como el resumen del marco teórico que se presenta a continuación, desarrollado en extenso en el libro de la investigación, debe leerse en relación con la problemática que identificamos.

La investigación en principio exigió la identificación de los sujetos que hicieron parte de las experiencias formativas lo que mostró que se hacía necesario al menos dos tipos de acercamiento a esta realidad. La construcción del objeto de estudio nos demandó “una permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso” (Achilli, 2005, pág. 43); en especial porque algunos de los participantes del proyecto estaban imbricados en la experiencia de manera profunda al ser partícipes del proceso formativo en las escuelas. Al interior de este proceso reflexivo realizamos preguntas en torno a lo que queríamos investigar y las posibilidades que había para hacerlo; todo esto a la par que se revisaron los antecedentes, la construcción teórica y el conocimiento empírico. Esto permitió establecer una relación más consistente entre los mismos y lo que deseábamos.

Una primera claridad es el orden cualitativo del proyecto ubicado en el marco de la educación en/para los Derechos Humanos. Por ello estuvimos de acuerdo con Dilthey y Droysen en que en este tipo de investigaciones es cardinal rechazar el positivismo comtiano seleccionado un único método para la indagación de los fenómenos humanos y sociales. Comprender los fenómenos sociales como realidades complejas en las cuales un orden lineal siempre será insuficiente, por ello estuvimos de acuerdo con Immanuel Wallerstein (1996) quien insta a generar nuevas teorías que lleven más allá las existentes y reconociendo el carácter idiográfico (es decir, no legaliforme) de los fenómenos humanos y sociales; tal como es la práctica pedagógica y las relaciones violentas que vemos manifestarse en nuestras instituciones. Por lo mismo, no podemos alejarnos de una búsqueda que comprenda la realidad investigada y de la revisión de las posibilidades y necesidades investigativas que fuimos identificando.

La comprensión tiene una larga historia como lo muestra G. H. Von Wright (1971); empero en la hermenéutica la comprensión o el (verstehen) que emana de la reflexión de Heidegger (1889-1976) en Ser y Tiempo (1927). Para este proyecto investigativo el carácter ontológico del humano se da en la comprensión del mundo al estar en el mismo, al relatarlo. Por ello para esta investigación la interpretación no sólo fue un elemento teórico sino un horizonte metodológico cardinal; no podemos negar que es en la capacidad de hacer, de reflexionar, de narrarnos donde cobra sentido el existir ya que así podemos apropiarlo y cambiarlo. Este quehacer complejo en el mundo tanto objetivo, como subjetivo y social, nos remite a una investigación hermenéutica de ámbitos educativos; una indagación que nos permita analizar distintos tipos de narraciones visibles en los cotidianos contextos educativos.

La interacción social diaria de los docentes también demandó identificar cómo abordaremos lo que hasta el momento llamamos “cotidianidad docente”. Berger y Luckmann (2005) para quienes, en el caso del análisis sociológico de la realidad -retomando a Alfred Schütz-, muestran cómo la conciencia y el carácter intencional de la misma en la cotidianidad resulta fundamental para comprender el lenguaje como aquel que da “las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (Berger & Luckmann, 2005, pág. 37). Ellos mostraron que “la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger & Luckmann, 2005, pág. 38), por ello esta realidad no es individual y tiene que ser colectiva e interrelacionada. Esta relación, se realiza mediante experiencias de intercambio continuo donde las subjetividades se vuelven reales para quienes producen el “intercambio de significados subjetivos” que se hacen interpretables, se vuelven accesibles, se cosifican en el uso del lenguaje.

El lenguaje es clave de comprensión de nuestro ser en la vida cotidiana, el mismo nos permite construir signos, significados, tipificaciones y sentidos tanto en el espacio como en el tiempo. Logrando así la objetivación de nuestro mundo “el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino



también de ‘recuperar’ estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana” (Berger & Luckmann, 2005, pág. 57). Comprender la trama de las narraciones de nuestra realidad demandó la conversión de la acción comunicativa en el acto de nárranos y narrar a los demás. Fue mediante este acto dialogante que llenamos de sentido la acción humana, la acción de estos jóvenes; así, este proyecto pretende abrir el significado de los contextos en donde las prácticas educativas en Derechos Humanos han hecho presencia. Para de esta manera exteriorizar, describir y analizar la intencionalidad ética elaborada por los estudiantes gracias a la formación en democracia y ciudadanía que se ha realizado. No olvidemos que la misma es uno de los objetivos de todo proceso educativo en Colombia; tal como lo expresa nuestra Constitución Nacional.

Para poder acceder a estos sentidos y elaboraciones en la construcción del problema fue necesario discutir sobre los referentes y buscar que entre los mismos hubiera coherencia y consistencia. El concepto central del proyecto fue *intencionalidad ética*, para Paul Ricoeur ésta es “la intencionalidad de la <<vida buena>> con y para otro en instituciones justas” (1996, pág. 176). El concepto está relacionado con la concepción de la identidad cambiante o ipseidad, noción que nos ubica en relación con la estima de sí y de los otros, así como con las reflexiones sobre lo justo para con uno y con los otros. La reflexión sobre lo justo tiene tradiciones como las de John Rawls las cuales Ricoeur califica como inviables hoy por ser demasiado neutrales ante una sociedad que posee una moralidad no neutral.

Otro elemento importante para el proyecto fue la reconstrucción de las experiencias formativas. Hablamos de experiencia ya que comprendemos que la práctica pedagógica se convierte en experiencia para los jóvenes que en su cotidianidad viven el proceso formativo al igual que sus maestros. Empero es necesario aclarar que para este proyecto la pregunta por el docente no es central, no porque sea de poca importancia, al contrario, es tan relevante que la misma deberá ser objeto de investigación en posteriores ejercicios. Volviendo a la relación entre experiencias y cotidianidad nos distanciamos de entenderla la segunda como algo rutinario o habitual. Para el equipo investigador la cotidianidad nos exige revisar los avatares y los sentidos por donde transita la vida todos los días. Por ello retomamos la sociología de lo cotidiano. Berger y Luckmann (2005) plantean que la vida cotidiana es una realidad interpretada por nosotros y por lo mismo tiene el significado subjetivo que se da de una manera coherente. Así, la experiencia nos refiriere a la reconstrucción subjetiva en la que se evidencia la intersubjetividad. Es decir, en el proceso de la construcción social de la realidad, la vida cotidiana desempeña un papel fundamental, porque ella, es en sí misma una construcción humana. Por lo mismo, lo cotidiano, según Berger y Luckmann, es posible gracias al conjunto de comportamientos, emociones y rituales que se dan en el día a día en que se comparte con el otro el presente vivido mediante la mediación del lenguaje y la significación lingüística. Interpretar el lenguaje y las construcciones simbólicas que dominan la realidad se vuelve cardinal; hacerlo permite encontrar la significación que los sujetos imbrican en sus actos y relaciones.

Cuando estudiamos el lenguaje y el simbolismo, al ser constituyentes de la realidad de la vida, nos damos permiso de apropiarnos del sentido común en que los sujetos se desenvuelven. Enfoque que se complementa con la propuesta de Paul Ricoeur en la medida que la misma posee un interés ontológico, pero su carga está en la comprensión del Yo y las producciones simbólicas del ser humano. El anterior recorrido nos permite ver cómo la apuesta de Ricoeur es cercana no sólo por la referencia al lenguaje, sino por el interés sobre la construcción del yo y, también, por la construcción de la relación sociopolítica que permite con la intencionalidad ética. Lo anterior permite reconocer lo subjetivo de la experiencia humana y social, así como la búsqueda de la producción de conocimiento desde el contexto, desde las narraciones que del contexto hacen los sujetos y cómo las experiencias vitales de los sujetos ha configurado unos sentidos sobre lo político, la convivencia y el reconocimiento del otro a partir de las experiencias educativas en Derechos Humanos.

Otros referentes que fueron abordados son: las discusiones en torno la noción de joven y cultura juvenil; La construcción de otredad; la violencia escolar; las tensiones y apuestas que hay en la comprensión de lo que denominamos prácticas pedagógicas y su relación con la noción de experiencia; y, por último, las comprensiones más significativas que hay en cuanto la educación en/para derechos humanos.

El primero de los elementos abordados por el grupo de investigación fue el de jóvenes. El mismo, está relacionado con la concepción de joven, la cual no es un referente nuevo pero debemos reconocer que esta categoría emergente en nuestro proyecto es ambivalente por que tiene múltiples definiciones, también porque responde a un contexto histórico muy específico que es el posterior a la segunda guerra mundial y aunque muchos lo asociación al orden



demográfico tiene la característica de estar mutando constantemente y ha respondido a las necesidades políticas de quien lo enuncia. También es necesario decir que esta concepción ha sido apropiada por los sujetos quienes además de tensarla para nominalizar y justificar desde características de crítica y revolución hasta para justificar sus errores y postularse como personas en procesos de aprendizaje. Lo cierto es que tanto en los sujetos como en la literatura académica (Undiks, 1990; Regullo, 2013) recalcan que la población que se ha apropiado de la noción de juventud han sido sujetos fundamentales en las transformaciones de la última mitad del siglo pasado, por lo que tanto los sujetos como la noción han tenido un impacto profundo en la configuración de la sociedad. Una de las perspectivas que desarrollamos en el proyecto es pensar los jóvenes, inmersos en procesos cotidianos y en dinámicas de intersubjetividad configuracional, variable, con un lenguaje compartido, y disputando dinámicamente significaciones sociales; es decir pensarlos como una configuración cultural.

La violencia escolar no es nueva en el ámbito académico, existen ya sendas investigaciones sobre la misma, la producción ha llevado a que las sociedades la consideren como un problema de salud pública. En Colombia, tal como lo muestra Valencia (2004), hemos estudiado por un lado la violencia de manera profunda y su relación con lo escolar de manera menos sistemática. Frente a esta última plantea que hay dos ópticas que son las más recurrentes:

“En primer lugar, existen textos que se han escrito bajo la idea de que la violencia escolar es un fiel reflejo de esa manifestación homicida y delincuencial que cotidianamente se vivencia en las calles y que opera, también, en ámbitos mayores de la llamada sociedad colombiana. Y en segundo lugar, hay otros documentos que no miran ni explican este fenómeno como una reproducción de ese acontecer ella sociedad mayor, sino que, bajo su rigor conceptual y metodológico, analizan el problema desde la institución escolar misma” (Valencia, 2004, pág. 32)

Podemos decir que este proyecto buscando coherencia epistémica se ubica en la segunda corriente que pretende el análisis del fenómeno desde el contexto mismo.

Otro elemento que debe ser puesto en común en términos de discusiones de las cuales esta investigación se nutre debe tomar posición es la que se ubica en torno a las prácticas pedagógicas. En este campo podemos identificar al menos tres diferentes posiciones en torno a las mismas: uno, la clásica positivista amarrada a la explicación; la segunda, la que le apuesta a la comprensión; y la tercera, que retoma la deconstrucción histórica.

La última, de la mano del Grupo de Historia de la Prácticas Pedagógicas ha tenido un desarrollo significativo en nuestro contexto. Trabajos de Olga Lucía Zuluaga y demás fundadores, el grupo le apostó a comprender la práctica pedagógica como una forma de rescatar la historicidad de la pedagogía y, así, “colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolver a la enseñanza el estatuto de práctica de saber entre las prácticas” (Zuluaga, 1999, pág. 14). Por lo mismo la práctica pedagógica fue comprendida como:

“[...] una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 2003, pág. 1).

Oscar Saldarriaga, posteriormente, ubica el concepto en la discusión por el saber pedagógico donde el eje institución-sujeto-discurso es sustancial, “es decir, un trabajo que ha concebido la práctica pedagógica no sólo como el quehacer empírico del maestro, sino como el conjunto de relaciones de saber y de poder que inscriben los gestos del enseñar en una determinada organización social de los saberes y de la cultura” (Echeverry, 2013, pág. 156). Como es evidente, una de las características de esta apuesta teórica se encuentra en el desarrollo de una concepción de la pedagogía y del maestro como actor fundamental en el acto pedagógico; aspecto políticamente muy importante. El uso de instrumentos del pensador Michel Foucault (Genealogía y arqueología), para romper con la lógica dual de ciencia/no ciencia les permitió apostarle a la misma como un saber y como una disciplina que piensa su historia mediante su práctica la cual “no se entiende como la actividad de un sujeto, o como lo que



acontece, lo que designa más bien es la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en el discurso [...]” (Zuluaga y Martínez, 1996, p.4 En: Echeverry, 2013, pág. 165). Esta apuesta política aunque bastante interesante y significativa para el contexto podría ser útil para comprender nuestro problema de investigación pero centraría la visión en la reconstrucción histórica como forma de saber-poder con enunciados discursos cosificados que terminan abstraídos de los sujetos e imponiendo una subjetividad por medio de dispositivos de control; sin contar que la misma tiene una profunda relación con la reflexión de los docentes y su quehacer, aspecto importante pero no central en la investigación.

La perspectiva fenomenológica trabajada en América latina nos permite comprender el concepto de prácticas pedagógicas desde el enfoque etnográfico. Incluso algunos estudios retoman las reflexiones de habitus de Bourdieu y nos dicen que:

“La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma en relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de una relación dialéctica entre una situación y un habitus, entendido el habitus como un sistema de disposiciones durables y transferibles, que integrando todas las experiencias pasadas, funciona a cada momento como una matriz de percepción, de apreciación y de acción, y vuelve posible el funcionamiento de tareas infinitamente diferenciadas gracias a transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que presentan la misma forma general” (Martínez, 2007, pág. 105).

Textos como los de Mônica Urrozy Vicente Nolina (2010) para el caso de las prácticas pedagógicas desde las teorías de la acción y en el marco de las reflexiones sobre la formación en educación física en Porto Alegre, Brasil son ejemplo de ello. Pero también que esta postura también ha sido defendida por reflexiones similares en Colombia, Chile y otros países de Latinoamérica.

Otra postura es la hermenéutica la cual nos permite trabajar con mayor potencia la narrativa y la construcción del yo. Esta postura que retoma a Paul Ricœur ha sido trabajada en España por Conrado Vilanou Torrano y Mercedes Laguna, en Chile el trabajo de Teresa Ríos Saavedra sobre la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional es bastante sugerente, así como lo es el trabajo de Peter Kemp desde Dinamarca para pensar la educación humana en la educación superior. En Venezuela podemos encontrar los trabajos en torno a la praxis pedagógica de Carmen Cecilia Mendoza. En Colombia ya existe un trabajo denodado de diferentes investigadores que han pensado la hermenéutica como fundamento conceptual y metodológico (José Darío Herrera, Diego Barragán, José Duvarín Marín, Manuel Alejandro Prada y Mauricio Montoya, entre otros). Todos ellos nos muestran la gran utilidad que tiene pensar la realidad educativa desde el enfoque hermenéutico en la medida que posibilita lecturas de realidad desde la reconstrucción del lenguaje.

Esta última postura la vemos más coherente tanto con el problema investigativo de saber que hemos delimitado como con el marco metodológico construido. Tener claridad que es el lenguaje con su multiplicidad de interpretaciones el medio que nos permitirá comprender la realidad, transformar la experiencia en comprensión, nos delimita y nos acerca a las reflexiones que emanan de lecturas hermenéuticas que revisan y comprenden la cotidianidad escolar como la interpretación de la experiencia humana que es interpretada en sus múltiples juegos de significados e intencionalidades que nos propone el marco problémico.

El último elemento presente en nuestro problema de saber, tiene que ver con la Educación en Derechos Humanos. La misma aparece con la promulgación de los derechos humanos, ya en la carta de 1948 en el artículo 26 hay referencias a la misma. Para Ana María Rodino

“[...] educar en y para los DH es plantearse mucho más que los derechos como objeto de estudio; es plantearse una forma de ser y de vivir congruente con ellos. Porque la vigencia real de estos derechos está en juego en cada momento y lugar de la vida de las personas. Cada uno de nosotros, educadores y educandos, o bien aplicamos los DDHH en todos los espacios concretos en que nos movemos día a día y en la relación con quienes nos rodean, o bien no los estamos aplicando de ninguna manera” (Rodino, 2012, pág. 212).



Claridad no exenta de discusiones pero que resume las apuestas académicas y políticas más relevantes en la actualidad y que han sido instauradas desde los organismos multilaterales que le apuestan a la misma. Lo cual implica comprender la educación en derechos humanos como un fenómeno complejo que articula la educación en democracia, así como la educación en el ejercicio de la ciudadanía democrática; en especial porque los derechos humanos sólo son reconocidos en el marco de un Estado de Derecho. Aquí es relevante mencionar que una reflexión de este tipo debe ser consciente de que contextos como el colombiano o el latinoamericano la multiculturalidad de los países obliga a abordar la diferencia, la otredad de manera que reconozcamos la interdependencia en la que vivimos y, por lo mismo, el requerimiento de un diálogo constante entre las culturas. Por ende se relaciona con la reflexión filosófica sobre el otro que impulsamos en el libro de la investigación y con el recuento histórico que hacemos de la educación en/para los derechos humanos.

La postura más reconocida allí se encuentra en la tensión frente a la modalidad que es necesario utilizar en este tipo de educación. Por un lado está la modalidad disciplinar y, por otro, la modalidad transversal. La primera le apuesta a que mediante contenidos en algunas asignaturas específicas más acordes con la temática se logrará mejor impacto y será más organizado en el proceso escolar. La modalidad transversal pide adoptar estrategias diferentes que además del trabajo en áreas integre disciplinas mediante proyectos y situaciones cotidianas que generen aprendizajes. La educación colombiana con el PLANEDH asumió la modalidad transversal. Sería necesario observar si esto se está dando y cómo ha alimentado las prácticas pedagógicas en torno a los derechos humanos. Ya que hay autores como Rodino (2012) que plantean que estas dos modalidades no son excluyentes. En este espacio el revisar las narrativas que circulan en las prácticas pedagógicas permitirá identificar qué características tienen estos procesos educativos.

### 3. REFLEXIONES Y APRENDIZAJES:

La reflexión teórica realizada y el acercamiento a la realidad problemática en la reconstrucción de las experiencias y en las visitas a las instituciones ajustaron los marcos de comprensión. Aunque persiste la puesta por la intencionalidad ética en la medida que se han abordado los textos de Mauricio Montoya (2011) y Paul Ricoeur (1996), es de mencionar que resultó útil el acercamiento a los aportes de la sociología de la educación con Berger & Luckmann (2005) y desde la antropología social aplicada a los ámbitos escolares por lo que se retomaron aportes de Elena Achilli (2005) en la comprensión del enfoque antropológico que sustente algunas necesidades metodológicas identificadas en del proyecto. En esa medida comprendimos que los referentes teóricos o conceptuales nos ayudan en la visualización de la problemática e ir aclarando las relaciones que la constituyen. Para poder ver estas relaciones también se consolidó la opción del lenguaje y la narrativa en la medida que es su expresión como el ámbito central para la comprensión de las experiencias. Como el problema de investigación cambió la comprensión del problema fue más clara, los ajustes obedecen a la necesidad de ordenar los referentes para comprender la “construcción de sentido” en los estudiantes. Estos ajustes se han dado en diferentes espacios que van desde las reuniones de grupo como en los espacios de acompañamiento en la experiencia. El desarrollo teórico, en especial por la reconstrucción de los de los conceptos, ha sido bastante útil y las discusiones generadas a partir de la lectura conjunta de los textos, la producción de RAEs, la socialización y discusión planteada por los integrantes del grupo han sido fundamentales para lograrlo.

### 4. METODOLOGÍA

La coherencia y la consistencia del objeto de estudio con la metodología de la investigación, además de cumplir con los objetivos del proyecto hizo que el diseño de investigación se ajustara múltiples veces. Los referentes teóricos retomados para la reformulación del proyecto fueron ampliándose y complejizándose; en especial los referentes socioculturales, los cuales permitieron dar lecturas de complejas a las realidades que estábamos investigando. Por eso en esta metodología cualitativa identificamos principios guía como la necesidad de rescatar las experiencias desde la cotidianidad que los sujetos enuncian en sus relatos, así la importancia de los sujetos se hacía tangible y no solo enunciada. Además, el valor de la interpretación de la información por los jóvenes también fue un plus en el ejercicio investigativo. Tanto ellos como nosotros comprendimos las posibilidad de basarnos en el lenguaje como forma de comprensión de la realidad experimentada. También fue necesario apostarle a un proceso rigurosamente reflexivo que facilitara la criticidad sobre el ámbito investigado, allí las reflexiones de los



jóvenes y del mismo equipo fueron fundamentales. Estos principios han configuraron procesos de discusión grupal en los que se construyeron los principios ya enunciados y trabajaron categorías de análisis para pensar las realidades investigadas. En esa manera fue que el equipo integró las reflexiones y los aprendizajes tanto teóricos como metodológicos generados en el proceso.

La identificación de las instituciones que cumplieran con las características del proyecto y la conformación del equipo de investigación también fue un proceso de aprendizaje. Empezamos por la selección de las instituciones. Para poder cumplir con lo propuesto fue necesario conformar un equipo de trabajo que soportara el levantamiento, organización análisis y escritura de toda la información que es recabada en las instituciones. Así que el principio de organización estuvo de la mano de la definición de las instituciones. Debemos decir que el primer criterio fue que las instituciones fueran de carácter público ya que es en ellas donde las políticas en formación en Derechos Humanos tienen una obligatoriedad más notoria. El segundo criterio fue que de manera explícita se hubieran desarrollado proyectos en torno a la convivencia y/o resolución de conflictos entre los estudiantes mediante la implementación de profesos formativos que de manera directa enunciara que los mismos estaban basados en una apuesta por la educación en derechos humanos, el siguiente criterio fue el tiempo, aunque en un principio pensamos sesgar las experiencias a procesos más cortos, nos dimos cuenta que las mismas abaracaban procesos de largo aliento por lo que se dejó el criterio de que las mismas se hubieran desarrollado en los últimos 10 años. Como el proceso parte de una noción colectiva de producción y trabajo conjunto, la investigación estableció como premisa que las instituciones que se postularan contaran con un grupo que haría parte de la investigación como investigadores en el marco de reuniones mensuales en las que llevaríamos acabo discusiones de orden teórico y metodológico.

Esta convocatoria tuvo dos momentos uno con cada grupo en donde se explicaron las responsabilidades que asumirían y una pública en el marco del segundo semestre de la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás el cual contaba para la fecha con 20 docentes de diferentes instituciones del distrito capital. La respuesta a la convocatoria fue en un primer momento tímida por la cantidad de trabajo que demandaría así que después de mucho pensarlo 13 docentes (Anexo 2) con cinco experiencias aceptaron la invitación; posteriormente a mediados del año se integraron dos estudiantes del mismo grupo de la Maestría ampliando a seis experiencias y la participación especial de un investigador externo (Martín Brussa) de la Universidad Católica de Córdoba Argentina quien nos aportó con la reflexión sobre la juventud y la configuración cultural. Es importante aclarar que de las seis que trabajaron durante todo el año no todas fueron abordadas en el libro ya que los avatares de la vida impidieron desarrollar con la rigurosidad necesaria un texto que diera cuenta de la misma. Es por esta razón que el libro sólo algunas fueron tenidas en cuenta. Pero se hace necesario aclarar que aunque no están en el documento final sus aportes al proceso reflexivo conjunto fue cardinal para el desarrollo del proceso investigativo. Esperamos que en posteriores productos como artículos podamos desarrollar y mostrar los procesos reflexivos realizados en esas instituciones.

Los docentes que manifestaron su interés firmaron un acta de inicio del proceso asistieron regularmente a los momentos de discusión y avance del proyecto. Esto permitió la generación de un cronograma de trabajo en el cual se dividieron las tareas (Anexo 1). En este proceso se fundamentó en la búsqueda de la información con los jóvenes y el análisis de las narrativas de los mismos para que de esta manera se tuviera claridad en cuanto las experiencias vitales y su influencia en la configuración de la intencionalidad ética puesta en juego en la expresión de sí mismos, tal como lo solicita el segundo objetivo. Los relatos recabados y el análisis de los mismos permitieron comprender las formas de intencionalidad ética generadas a partir de prácticas pedagógicas de enseñanza en/para los Derechos Humanos.

Tal como se tenía planeado utilizamos el análisis de caso comparado ya que el mismo nos permitió ubicarnos en lugares similares aunque no iguales y mostrarnos, de manera inductiva, la realidad educativa a la que asistieron los jóvenes. Las necesidades metodológicas identificadas en del proyecto permitieron que la metodología de *estudio de caso* fuera confirmada para analizar lo que los estudiantes manifestaban. Recordemos que las preguntas sobre el cómo llevan más fácilmente al estudio de casos al ser más explicativas que descriptivas y tratan con cadenas operativas que se desarrollan en el tiempo. Sin embargo como lo muestra Enrique Yacuzzi el método de caso permite trabajar cuando “se presentan preguntas del tipo “cómo” o “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es contemporáneo” (Yacuzzi, 2005, pág. 6). Para abordar estos casos el grupo definió trabajar estrategias de producción de información como las entrevistas, los relatos de vida y



grupos focales para definir las fuentes de primarias; además de estrategias complementarias o fuentes secundarias como la búsqueda documental y la observación. El análisis de las fuentes primarias fue cruzado entre ellas y, posteriormente, fue relacionado con la información que nos daban las fuentes secundarias con el objetivo de comprender el contexto más que tratar de buscar verdades o establecer otras interpretaciones. Es fundamental aclarar que las voces de los jóvenes fueron respetadas de manera rigurosa. Así mismo, definimos llamarlas estrategias por la misma construcción colectiva del problema el cual nos solicitaba la construcción de información desde y con los jóvenes no podríamos establecer instrumentos porque el hecho de estar allí hacia que las presunciones de objetividad que muchas veces tienen los instrumentos quedaran por fuera del marco. Es decir, la misma investigación cualitativa nos fue orientando en la construcción de la información. La organización, el análisis y la comprensión de la información, sin duda necesitó un cruce constante con las claridad teóricas que el equipo fue identificando.

Las fuentes primarias fueron trianguladas, tal como se había definido, con la información generada en las fuentes secundarias. El proceso de organización y análisis fue socializado en varias ocasiones en las reuniones del grupo. Lo anterior permitió identificar los elementos, el control de los prejuicios y el rescate de la subjetividad investigativa para aprender a investigar. Por ello surgieron lógicas y sentidos que de manera inductiva emergían de la información y el dialogando con diferentes elementos teóricos. Este análisis pasó por una reinterpretación constante de la información para que de ella brotaran categorías que no habíamos tenido en cuenta, así como la codificación, la relación entre elementos de investigación y la categorización.

Los elementos teóricos y metodológicos contruidos permitieron un análisis de la identidad narrativa en pos de la identificación y comprensión de las formas en que las prácticas formativas en/para los derechos humanos son alimentadas desde las dimensiones ético-políticas. Búsqueda central del tercer objetivo específico. La reflexión realizada permitió también un acercamiento a la realidad problémica estableciendo relaciones con el marco sociocultural en que se desarrollaron las experiencias. La persistencia de la búsqueda de la intencionalidad ética en el marco del lenguaje como base de la comprensión social apuntaló la búsqueda de narrativas en el proceso metodológico. Sin embargo, la misma fue complementada por la visión sociocultural lo que permitió incorporar otro tipo de estrategias metodológicas que mejoraran la visión de las prácticas docentes en/para Derechos Humanos y su impacto en los procesos de subjetivación de los estudiantes, al darle importancia al espacio social donde se desarrolla la investigación.

Las anteriores claridades se lograron de manera colectiva y en gran parte gracias a un acercamiento a las realidades de las instituciones. La reflexión constante sobre la experiencia nos llevó a definir estrategias más que técnicas, esto con el “fin de remarcar esta idea de vinculación conceptual y, por ende, de trabajo reflexivo que requiere de parte del sujeto investigador” (Achilli, 2005, págs. 59-60). La discusión colectiva permitió comprender que el referente empírico debía delimitar espacial y temporal de los sujetos; pero el mismo dependía mucho de las experiencias seleccionadas. En principio las experiencias de formación en derechos humanos llevada a cabo durante al menos dos años 2010 y 2013 en instituciones distritales de la ciudad de Bogotá, aunque como se dijo antes estas podían estar ocurriendo incluso con periodos de diez años. El muestreo teórico nos ayudó en el establecimiento del criterio de selección de las mismas; su apuesta por la enseñanza de los derechos humanos. Nos dimos cuenta que algunas estuvieron ligadas a los procesos de conformación del gobierno escolar en las instituciones, pero como no fue para todas establecimos que no era un criterio adecuado de selección y abrimos a otros procesos formativos que no necesariamente estuvieran ligados a la conformación del gobierno escolar. El segundo elemento del muestreo teórico fue que las experiencias abordaran de manera explícita el trato con los otros. Esto en la medida que el otro establecía la necesidad e pensarse el sí mismo y los demás. Por ello algunas experiencias tienen la característica de tener sujetos con población con necesidades educativas especiales.

En la pesquisa realizada surgieron dos instituciones con procesos asociadas a la generación o impulso del gobierno escolar, dos instituciones con trabajo con población educativa con necesidades educativas especiales (sordos) y dos experiencia *sui generis*: una que desde el trabajo con el refrigerio dado a los estudiantes, las docentes generaron procesos de formación para la convivencia, lo que también impacto en formación en derechos y respeto por el medio ambiente; y la segunda tiene que ver con el proceso de formación en competencias afectivas y acciones preferenciales en pos de mejorar la convivencia escolar. El trabajo se concentró en la reconstrucción de las experiencias desde la visión de los jóvenes para ver si se ajustan a las necesidades del proyecto. Posterior a esta reconstrucción el equipo decidió que todas las experiencias son acordes con las búsquedas teóricas y permitían



riqueza de análisis. Pero como ya lo expresamos, el procesos de cada grupo de trabajo fue bastante específico por lo que dejamos cuatro experiencias que muestran el trabajo realizado en el libro; esperamos publicar el trabajo realizado en las otras instituciones en artículos posteriores para enriquecer la reflexión que hasta el momento proponemos.

## 5. AVANCE Y LOGROS

Podemos decir que el avance de la investigación “Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética” desarrollada al interior de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás es consistente con lo planteado y ha generado, incluso, avances que no se esperaban. Podemos identificar los avances en el siguiente listado:

1. Constitución de un grupo de 15 investigadores profesores del distrito, pertenecientes a la Maestría de Educación.
2. Colaboración especial de un investigador extranjero de la Universidad Católica de Córdoba, Martín Brussa quien colaboró con reflexiones en torno a la juventud.
3. Reunión constante con base en un cronograma de trabajo el cual se cumplió en su mayoría; las reuniones que no se hicieron presenciales se establecieron criterios claros y fueron circulados de manera electrónica. De cada reunión y/o orientación el equipo tiene acta con acuerdos y responsabilidades.
4. Elaboración de un marco crítico de análisis de manera constante retomando los referentes propuestos pero ampliándolo según las necesidades de la investigación.
5. Ajuste de la problemática, objetivos, referentes teóricos y metodológicos.
6. Análisis teórico riguroso de la literatura propuesta por medio de RAEs que fueron socializados y discutidos en colectivo.
7. El proyecto se ha convertido en una estrategia adicional de formación investigativa al interior de la Maestría en Educación.
8. Identificación de seis posibles experiencias a trabajar, tres más de las propuestas.
9. Contextualización y caracterización de los sujetos por medio de avances investigativos por cada grupo.
10. Presentación de ponencia en el Congreso Latinoamericano de Humanidades mostrando parte de los análisis realizados en el proyecto (Anexo 05) y que reemplaza la ponencia nacional propuesta en la medida que fue realizada en Bogotá, pero, además amplía el rango de impacto y socialización de los avances investigativos.
11. Presentación de ponencia en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* en el marco de las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (Anexos 03 y 04), la cual tiene un impacto iberoamericano. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 170
12. Socialización en dos escenarios internos de investigación de la Maestría de Educación los avances investigativos (Anexos 06 y 07).
13. Estructuración y escritura de un libro que resume el proceso investigativo y retoma cuatro experiencias reconstruidas y analizadas, una más de las propuestas en el inicio del proyecto.

## 6. RESULTADOS, PRODUCTOS E IMPACTOS

En cuanto los resultados, productos e impactos podemos decir que el proyecto trabajó de manera rigurosa en la investigación. La generado de productos de socialización de nuevo conocimiento es muestra de ello, tanto las ponencias internacionales como los procesos de socialización al interior de la Maestría tanto a nivel profesoral como a nivel estudiantil. Por otro lado, la estructuración del libro se generó y hay avances significativos en gran parte de los capítulos del mismo a la fecha. Por medio de este informe se solicita de la manera más amable que nos den plazo para que el equipo en dos meses pueda presentar la versión final del libro de investigación. Para ver el avance el informe presenta un borrador del libro en el Anexo 08.

Las ponencias presupuestadas se cumplieron. La participación en el XI congreso latinoamericano de Humanidades al realizarse en Bogotá, Colombia reemplaza la ponencia nacional proyectada. Así mismo, la ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 2014 - Buenos Aires*. de la OEI fue proyectada desde el diseño del proyecto y se cumplió de la manera más expedita. A su vez la socialización de



los conocimientos a nivel interno de la Maestría fue otro producto con el cual nos comprometimos y cumplimos. Tal como lo establecimos en el proyecto en la tabla 3.2 de fortalecimiento de la comunidad científica el proyecto socializó, discutió y participó activamente en los procesos de socialización investigativa de la Maestría. La ponencia realizada en el congreso de la OEI fue grabada y será socializada por medio de la plataforma de Youtube que tiene la Maestría en Educación ampliando la posibilidad de socialización y fortalecimiento de la VUAD como un equipo de investigadores comprometidos.

Los impactos esperados se han magnificado ya que la apropiación conceptual no ha sido la planeada sino mayor. Al finalizar el proyecto se pueden contar 15 co-investigadores, un investigador externo invitado y el líder de investigación. Este equipo ha trabajado arduamente para apropiarse de los textos y producciones teóricas. El impacto a largo plazo en su contexto es otro compromiso que estos docentes han realizado trasladándolo a sus prácticas pedagógicas y proyectándolas a partir de los procesos de discusión teórica y metodológica en diferentes espacios.

## 7. CONCLUSIONES

En conclusión el trabajo generado a partir del proyecto muestra un proceso de trabajo en co-labor que es muy valioso. El mismo ha permitido avances sustanciales. Primero porque generaron dinámicas propias y se establecieron ritmos de trabajo colaborativo en pro de discusiones y claridades teóricas, conceptuales y metodológicas que han tenido repercusiones en el diseño del proyecto. Los cambios en el proyecto se han generado de manera lógica y consistente. Hay registro riguroso de las sesiones del grupo y se ha cumplido con lo planeado. Los archivos y registros muestran cómo la apropiación del proyecto no sólo han generado rigurosidad investigativa en los participantes sino que ha propiciado conciencia investigativa en los procesos educativos que ellos dirigen en sus instituciones.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF; PLAN.
- Miguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en escuelas? cuestión en perspectiva. En D. Miguez, *Violencias y conflictos en las escuelas* (págs. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
- Montoya, M. (2011). *Ética y Hermenéutica. Un diálogo entre Paul Ricoeur y John Rawls*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Naciones Unidas. (2006). *Plan de acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos*. New York y Ginebra: Naciones Unidas. En línea:  
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>.
- Regullo, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



- República de Colombia. (2009). *PLAN NACIONAL DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS -PLANEDH-*. Colombia: República de Colombia; En línea:  
[http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/08/planedh\\_08.pdf](http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/08/planedh_08.pdf).
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Rodino, A. M. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, En línea: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a11v20n74.pdf>; Vol.20, n.74, pp. 207-227.
- Undiks, A. (. (1990). *Juventud Urbana y Exclusión social. Las organizaciones de la Juventud Poblacional*. Buenos Aires: Editorial HVMANISTAS.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. *Revista científica Guillermo de Ockham*, Vol. 7 (1); Enero-Julio; pp. 29-41.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wright, G. H. (1971). *Explicación y comprensión*. España: Alianza Editorial.
- Yacuzzi, E. (2005). *EL ESTUDIO DE CASO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: TEORÍA, MECANISMOS CAUSALES, VALIDACIÓN*. Obtenido de Universidad del CEMA: Universidad Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina. En línea:  
<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (2003). *Proyecto: Hacia una historia de la pedagogía en Colombia*. Recuperado el 29 de 10 de 2013, de Universidad Pedagógica Nacional:  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4\\_11inves.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_11inves.pdf)

**Informe avalado por:**

**Gilma Rosa Sanabria León, PhD**  
Directora del Centro de Investigación  
Supervisora del Proyecto  
Centro de Investigación VUAD

xxxxx  
Decano Académico  
Facultad de xxxx  
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia