

pp. 68 - 89

Recibido: 14 | 12 | 2014

Evaluado: 25 | 05 | 2015



Problemas, contenidos y acciones relacionados con los derechos humanos en la escuela. El caso de cinco instituciones educativas y una fundación social*

Issues, Contents and Actions Related to Human Rights at Schools. The Case of Five Educational Institutions and a Social Foundation

Problemas, conteúdos e ações relacionados com os direitos humanos na escola. O caso de cinco instituições educativas e uma fundação social

Yurany Andrea Malagón Aldana**

* Este artículo de reflexión presenta resultados de la subcategoría "problemas, contenidos y acciones" relacionados con los derechos humanos en la escuela. Surge en el marco del macroproyecto de investigación titulado: "La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de los docentes: una mirada desde la educación en derechos humanos", liderado por los participantes de la línea en Educación y Pedagogía pertenecientes a la cohorte UPN-Cinde 32. Es presentado por la autora para optar al título de magíster en Desarrollo Educativo y Social del convenio Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.

** Licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo y Social y docente de la IED Juana Escobar. Bogotá, D.C., Colombia. Email: yamala84@hotmail.com

Resumen

El artículo se centra en el análisis de los problemas, contenidos y acciones relacionado con la enseñanza, práctica y defensa de los Derechos Humanos en la escuela. Surge a partir de un documento producido en la línea de Educación y Pedagogía UPN-CINDE 32, en el cual se aborda la pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en su institución involucran problemas, contenidos o acciones relacionadas con los derechos humanos? Esta pregunta fue realizada a docentes y coordinadores de cinco instituciones educativas y una Asociación sin ánimo de lucro. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada. Con la información recolectada, se realizaron matrices de articulación de códigos y mapas de sentido para elaborar los documentos analíticos. Los hallazgos más significativos giran en torno a la transversalidad de los derechos humanos en la escuela, la participación de la comunidad en la promoción y defensa de los mismos, las relaciones de poder en la escuela, el papel del docente como sujeto político y el contexto social como escenario de apropiación de los Derechos Humanos.

Abstract

The article is focused on the analysis of issues, contents and actions regarding the teaching, practice and defense of human rights in school activities. This project emerges from a document produced for the program in Education and pedagogy CINDE UPN-32, in which one question is addressed: How do pedagogical practices carried out in your institution involve issues, content or actions related to human rights? This question was asked to teachers and coordinators from five educational institutions and a Social Foundation. The technique used was the semi-structured interview, and with the information gathered, joint matrices codes and maps of sense were made in order to elaborate the analytical documents. The most significant findings are related to the mainstreaming of human rights in school, the community participation in their promotion and defense, the power relations in school, the teacher's role as a political subject, and social context as setting of Human Rights appropriation.

Resumo

O artigo centra-se na análise dos problemas, conteúdos e ações relacionados com o ensino, prática e defesa dos Direitos Humanos na escola. Surge a partir de um documento produzido na linha de Educação e Pedagogia UPN-CINDE 32, na qual aborda-se a pergunta: De que maneira as práticas pedagógicas que se levam a termo em sua instituição involucram problemas, conteúdos ou ações relacionadas com os direitos humanos? Esta pergunta foi realizada a docentes e coordenadores de cinco instituições educativas e uma Associação sim fins lucrativos. A técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada. Com a informação recolhida, realizaram-se padrões de articulação de códigos e mapas de significado para elaborar os documentos analíticos. Os resultados mais significativos giram em torno à transversalidade dos direitos humanos na escola, a participação da comunidade na promoção e defesa dos mesmos, as relações de poder na escola, o papel do docente como sujeito político e o contexto social como cenário de apropriação dos Direitos Humanos.

Palabras clave

Derechos Humanos, Práctica pedagógica y Sujeto de Derechos.

Keywords

Human Rights, Pedagogical Practice and Rights' Subject.

Palavras chave

Direitos humanos, prática pedagógica e sujeito de direitos.

Este artículo tiene como base una de las subcategorías de análisis trabajadas en el macroproyecto de investigación titulado: “*La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de los docentes: una mirada desde la Educación en Derechos Humanos*”, liderado por los participantes¹ de la línea en Educación y Pedagogía pertenecientes a la cohorte UPN-Cinde 32².

El principal objetivo del macroproyecto fue identificar y analizar los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela y en las organizaciones sociales, así como el sentido y alcance de la formación del sujeto de derechos desde la perspectiva de la educación en derechos humanos.

Una de las categorías analíticas trabajadas fue: *práctica pedagógica y formación de sujeto de derechos*. En ella se reconocieron siete subcategorías; para el caso particular de este artículo, la subcategoría analizada corresponde a los problemas, contenidos y acciones relacionadas con los derechos humanos y se derivó de la pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en su institución involucran problemas, contenidos y acciones relacionadas con los derechos humanos? En el marco del macroproyecto esta pregunta se planteó a once docentes o coordinadores de cinco instituciones educativas públicas de educación básica y media, y una asociación sin ánimo de lucro dedicada a la educación para la paz en colegios públicos de Bogotá.

1 Director de línea: Elkin Agudelo. Estudiantes: Adriana Barragán, Ana María Castaño, Yurany Malagón, Sandra Martínez, Liliana Prieto, Carolina Rivera, Cielo Robles, Lilia Rodríguez y Samuel Villamizar.

2 Esta cohorte ingresa en el segundo semestre del año 2012 y la investigación se lleva a cabo entre el primer semestre de 2013 y el segundo semestre de 2013.

En este escrito se retoma el análisis de la información obtenida a través de dicha pregunta y se centra en los problemas, contenidos y acciones relacionados con los derechos humanos en las seis instituciones mencionadas. A lo largo del contenido se entrecruzan los relatos de los docentes y coordinadores entrevistados, con algunos aportes teóricos de autores que han profundizado en la educación en derechos humanos y la formación de sujetos de derechos como: Xesús Jarés, Paul Ricoeur y Abraham Magendzo; y además con la experiencia propia de la autora, quien labora en una de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo el proceso de investigación.

Por último, no solo se busca responder el interrogante, sino plantear reflexiones relacionadas con el estado actual de las prácticas pedagógicas en las seis instituciones analizadas, especialmente en lo concerniente a la enseñanza y apropiación de los derechos humanos; también pretende visibilizar algunos desafíos que surgen a partir de la reflexión sobre el tema.

Metodología

El trabajo de campo del macroproyecto se llevó a cabo en cinco instituciones educativas y una fundación social³, las cuales, además de ser el escenario del proyecto de investigación, son en su mayoría los espacios laborales de los integrantes de la línea. Por cada institución educativa se seleccionaron dos personas teniendo en cuenta su disponibilidad de tiempo y su interés frente a la investigación (tabla 1).

3 IED Juana Escobar, IED Antonio Baraya, Instituto de Promoción Social de Ubalá, IED Carlos Albán, IED Eduardo Umaña Mendoza y Asociación Somos CaPAZes

Tabla 1. Caracterización instituciones educativas

Nombre	Carácter	Docentes o coordinadores entrevistados ⁴	Ubicación geográfica
Institución Educativa Juana Escobar	Pública/urbana	Docente Coordinadora académica	Bogotá, localidad San Cristóbal
Institución Educativa Distrital Antonio Baraya	Pública/Urbana	Un docente Un coordinador académico	Bogotá, localidad Rafael Uribe Uribe
Instituto de Promoción Social de Ubalá	Pública/Rural	Dos docentes	Cundinamarca, Ubalá
Institución Educativa Distrital Carlos Albán	Pública/Urbana	Una docente Una coordinadora académica	Bogotá, localidad Bosa
Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza	Pública/Urbana	Un docente	Bogotá, localidad Usme
Asociación Somos CaPAZes	Entidad sin ánimo de lucro	Presidente Asociación Somos CaPAZes	Bogotá (se enfatizará en el trabajo llevado a cabo en la IED Eduardo Umaña Mendoza de Usme)

Se realizó una entrevista semiestructurada planteada en dos momentos categoriales (anexo 1): el primero relacionado con la práctica pedagógica y la formación del sujeto de derechos, y el segundo, con la práctica pedagógica y el desconocimiento o negación de los derechos humanos⁵. Para cada una de las preguntas realizadas en las entrevistas se elaboró una matriz de agrupación y articulación de códigos analíticos, en la que a través de la clasificación de las respuestas, teniendo en cuenta su afinidad y elementos en común, surgieron algunos ejes que se convirtieron en referentes para el posterior análisis.

4 Las entrevistas fueron realizadas en el primer semestre de 2013.

5 Tanto en el primero como en el segundo momento categorial se plantearon siete preguntas, para un total de catorce.

De igual forma, se generó un mapa de sentido para cada una de las matrices de agrupación, a través de las cuales fue posible establecer relaciones analíticas teniendo en cuenta la experiencia y conocimiento de los investigadores y los aportes conceptuales y teóricos de diferentes autores.

Por último, al tener los mapas de sentido, se elaboraron los documentos analíticos, con el fin de plasmar por escrito los resultados de las indagaciones, pretendiendo hacer una triangulación de la información, es decir entablar un diálogo entre las respuestas dadas por los docentes y coordinadores de las diferentes instituciones educativas y la asociación, los aportes teóricos de aquellos autores que han reflexionado sobre el tema de la educación en derechos humanos y las

diversas experiencias de los investigadores de la línea de Educación de la cohorte UPN-Cinde 32.

Para el caso de este artículo, se retoma la pregunta mediante el correspondiente mapa de sentido (anexo 2) y el documento analítico producido en la línea de investigación. La intención fue profundizar el análisis a partir de la propuesta teórica de autores que han reflexionado acerca de la educación en derechos humanos y la formación del sujeto de derechos en la escuela⁶, para así interpretar los resultados desde una perspectiva crítica.

Resultados

El mapa de sentido construido para la pregunta que se seleccionó para este artículo arrojó cinco ejes desde los cuales es posible percibir el trabajo de las distintas instituciones frente a los derechos humanos (anexo 2). De los cinco ejes obtenidos en el mapa de sentidos se definieron tres, teniendo en cuenta que en algunos de ellos existían puntos de encuentro y elementos similares a la hora de abordar el análisis, por tanto los tres ejes propuestos de manera articulada son: a) el plan de estudios y proyectos transversales obligatorios, b) los proyectos autónomos y contextuales particulares de cada institución y c) la comunidad y el contexto.

Problemas, contenidos y acciones relacionados con los derechos humanos

No debe haber un horario específico para enseñar derechos humanos, en cuanto estos forman parte en especial de la esfera del aprendizaje, el horario entonces es

6 Xesús Jarés, Paul Ricoeur y Abraham Magendzo.

permanente, cotidiano y debe copar todos los eventos pedagógicos y de transformación cultural.

Bayona (2005, p. 34).

Plan de estudios y proyectos transversales obligatorios

Existe una relación estrecha entre este eje y los problemas, contenidos o acciones sobre derechos humanos, puesto que este tema forma parte del plan de estudios y se ha institucionalizado en la medida en que responde a la política educativa, lo que ha dado pie a su implementación en las prácticas pedagógicas. En este sentido, algunos de los elementos que se plantean en este apartado tienen que ver con: a) la idea según la cual la enseñanza de los Derechos Humanos es responsabilidad de algunas áreas o asignaturas del conocimiento específicas, b) la importancia de los proyectos transversales obligatorios en la apropiación de los derechos humanos en la escuela y c) la manera como los docentes se involucran con la enseñanza y defensa de los derechos.

Las respuestas de los entrevistados reflejan que en ocasiones los derechos humanos llegan a sus prácticas pedagógicas por imposición y no por convicción, ya sea porque desde el Ministerio de Educación existen directrices frente a la necesidad de trabajar esta temática en las aulas, porque el énfasis del colegio es el de derechos humanos o, sencillamente, porque el plan de estudios determina que estos deben ser imprescindibles en ciertas asignaturas.

Un elemento que se mencionó en algunas de las entrevistas, es que las ciencias sociales, la ética, la filosofía y, en general, aquellas áreas de corte humanístico son

las encargadas de poner en discusión los derechos humanos. Es el caso de dos de los docentes entrevistados, quienes consideran que estas áreas del conocimiento, al tener como insumo para sus clases la realidad social, no sólo del mundo sino también de los estudiantes, pueden involucrar este aspecto de forma directa.

En muchas de las asignaturas, especialmente en sociales, filosofía, el mismo español, se toman en cuenta problemas y algunas acciones que se ven cotidianamente en la institución, para que con base en ellas inculquemos en nuestros estudiantes los derechos que tienen con respecto a estos problemas que se presentan en la institución. (Docente Instituto de Promoción Social de Ubalá).

Bueno, en una clase como la mía, que es de humanidades, en esos términos del sujeto [...] nuestras clases están transversalizadas por un proyecto de derechos humanos donde sociales y filosofía responden a esa búsqueda mejor, de la no vulneración de los derechos. (Docente Institución Educativa Distrital Antonio Baraya).

En ambos casos los docentes entrevistados orientan ciencias humanas en sus respectivos colegios, por lo que asumen los Derechos Humanos como imprescindibles en el desarrollo de sus clases. Aunque desde la política pública, la academia e, incluso, las comunidades se ha insistido en incluir los derechos humanos como un eje transversal, en las prácticas pedagógicas, aún se hace evidente que los contenidos y prácticas sobre este tema siguen siendo exclusivas de las ciencias humanas o sociales.

Esta situación resulta contraria a la propuesta que hace Jesús Xarés (1999), frente a la educación en derechos humanos; este autor invita a que este tipo de educación no se entienda desde una perspectiva disciplinar, sino que forme parte de todas las áreas del proceso educativo y atravesase todas las actividades formativas de los estudiantes. Según él, tanto los planes de estudio como el proyecto educativo institucional (PEI) deben tener como eje articulador el ejercicio y el respeto por los derechos humanos.

En este primer eje aparecen también los proyectos transversales obligatorios, que, como su nombre lo indica, son de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas tanto públicas como privadas del país (artículo 14 de la Ley 115 de 1994). Por supuesto, el proyecto que se menciona con mayor frecuencia es el de formación en derechos humanos. Sin embargo, hay diferentes visiones frente a la forma en que este vincula problemas, contenidos o acciones sobre derechos humanos; por una parte, aunque se entiende que este proyecto transversal es fundamental en la cotidianidad de la escuela, se pide que tenga un poco más de pertinencia en la medida que no obedezca exclusivamente a las políticas distritales o nacionales, sino que se involucre con la realidad y las problemáticas sociales que vivencian los niños, niñas y jóvenes:

Hay algo que nos está faltando [...] y es que empiecen a hacer muchísima más parte del currículo de la institución, para que no se queden como prácticas alternativas, que lo son, pero que no se queden como prácticas al margen, como prácticas marginales. Creo que ahí hay esa la lucha porque que se

constituyan como parte de currículo y que sean reconocidas como tal por la institución. Y en eso está el problema de cómo los directivos de la institución están pensándose la escuela muy cercanos a la política de calidad y a la política de racionalización del gasto público y a la política de eficiencia y eficacia, y no tanto a la propuesta pedagógica. Creo que es necesario rescatar la pedagogía en ese sentido. (Docente Institución Educativa Distrital Juana Escobar).

La docente entrevistada también hace un llamado a que este tipo de proyectos no sean *marginados*, sino que sean reconocidos dentro del currículo formal, pero no únicamente como una etiqueta, porque puede ocurrir lo que menciona un docente del Colegio Eduardo Umaña: "Los derechos humanos son el énfasis del colegio, pero en la realidad no se aplica", es decir, es importante que este tipo de proyectos tengan peso en las prácticas pedagógicas y que incidan realmente en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la institución educativa; pero no solo por cumplir con la parte legal, sino por su sentido de transformación de aquellas prácticas que vulneran constantemente los derechos de los sujetos en las instituciones escolares.

Esto último tiene que ver con las relaciones de poder presentes en la escuela, dado que en muchas ocasiones se desconoce al estudiante o, incluso, al maestro como sujeto de derecho con lo que se pretende homogenizar y unificar pensamientos y acciones, sin dar espacio a la diversidad y a la autonomía.

De otro lado, aunque se reconoce el papel fundamental del proyecto de derechos humanos en los colegios, se percibe un abandono

por parte de las áreas que no tienen un corte humanístico, incluso por docentes que, aun integrando el equipo de ciencias sociales, pertenecen a otros proyectos.

Yo podría decir que en ese sentido el equipo de derechos humanos este trabajo lo viene haciendo muy bien, efectivamente se han abierto los espacios, pero como institución hemos cometido el error de que no lo vemos como un proyecto transversal (...). Es decir, en matemáticas también se debería hablar de derechos humanos, en ética se debería hablar de derechos humanos, en ciencias naturales [...]. Lo debemos hacer conjuntamente, sin embargo, ellos [equipo de derechos humanos] han liderado ese tipo de procesos y han involucrado a los demás docentes, faltaría como empoderarlos a ellos en ese aspecto para que se replique también en otros escenarios. (Coordinadora Institución Educativa Distrital Juana Escobar).

La coordinadora reflexiona sobre la necesidad de la transversalidad de los derechos humanos en el currículo. Ella aduce que falta compromiso por parte de los docentes que no integran el proyecto y confirma que para algunos de ellos este es un tema indiferente porque no está en su plan de estudios y por lo mismo no tienen por qué incluirlo en sus horas de clase. Por tanto, mientras no exista un empoderamiento desde directivos, docentes y estudiantes, es decir, mientras no se dé una apropiación del discurso de los derechos humanos y una necesidad de reflexionar sobre ello, será mucho más difícil un compromiso serio que permita involucrar estos contenidos y acciones en las prácticas escolares cotidianas.

Las palabras de la coordinadora de la IED Juana Escobar dan una pauta para articular este eje con la intención de los docentes a la hora de abordar o no los derechos humanos, ya que ella hace el llamado a no sectorizar este aspecto como interés exclusivo de algunas áreas o, incluso, de algunos profesores, sino que pide que sea una tarea común. En palabras de Magendzo (2005), educar en derechos humanos "es un impulso interno y profundo, no necesariamente racional, pero sí emotivo, que se convierte en un mandato de hacerse 'responsable/vigilante/atento'", del otro, o como diría Emmanuel Lévinas" (p. 22).

Siguiendo con los proyectos de derechos humanos de las instituciones educativas, un elemento que puede ayudar a responder la pregunta central de este artículo, tiene que ver con que desde estos proyectos no solo se trabaja la parte teórica, sino que los estudiantes desde la práctica también reflexionan, cuestionan y buscan protegerlos.

Hay un trabajo desde los derechos humanos, desde dos perspectivas: una, la teórica, que se hace desde la búsqueda de que el estudiante conozca, teorice, lea los derechos, y otra, desde la práctica, que obviamente se vuelva un gestor de esa práctica de los derechos humanos. (Docente Institución Educativa Distrital Antonio Baraya).

La educación en derechos humanos implica que teoría y práctica trabajen de la mano y no se aislen; esto resulta relevante ya que en ocasiones se ha querido reducir dicha educación al aprendizaje memorístico de las leyes y cartas constitucionales, sin otorgarle ningún sentido a lo aprendido, mientras que si desde la práctica existe

un compromiso por vivenciar los derechos humanos, este discurso tendrá un significado real para los estudiantes.

En palabras de Pérez Aguirre (2007), la educación en derechos humanos debe trascender la mera transmisión verbal para poner en práctica los conocimientos que se han adquirido al respecto. También tiene que ver con el rol del docente, pues si él mismo no se reconoce como sujeto de derechos que vela por el cuidado del otro y dialoga con los estudiantes, no será posible esa educación; es decir, el profesor puede impartir una cátedra, pero si sus prácticas son contrarias a este discurso, ya sea porque no permite que los estudiantes opinen en su clase, o porque los temas trabajados son impuestos por él o porque su lugar como docente lo hace sentirse superior a sus estudiantes, estará siendo incoherente con lo que plantea.

Proyectos autónomos y contextuales particulares de cada institución

En este eje se incluyen aquellos proyectos que no son obligatorios en las instituciones educativas, sino que más bien surgen de las necesidades y características propias de los niños, niñas y jóvenes que estudian allí y del territorio que habitan y recorren a diario. Se retoma la experiencia desde cuatro proyectos que visibilizan la necesidad de trabajar los derechos humanos en el aula: a) Semillero y Observatorio de Derechos Humanos (IED Eduardo Umaña Mendoza), b) proyectos de colombianidad y formación ambiental (IED Antonio Baraya), c) Cine Club (IED Juana Escobar) y d) La experiencia de la asociación Somos CaPAZes que lidera talleres de Educación para la paz y Derechos Humanos en la IED Eduardo Umaña Mendoza.

Este tipo de iniciativas son reconocidas como un referente al hablar de los problemas, contenidos y acciones en derechos humanos. En cada una es posible encontrar una resignificación en las prácticas y en las acciones encaminadas a la defensa y promoción de los derechos, tal como se describe a continuación:

Los proyectos desarrollados en el Colegio Eduardo Umaña pueden leerse en clave de uno de los postulados de Abraham Magendzo (2013) cuando menciona que es importante que el

[...] docente rescate esas situaciones y momentos en los que la paz y los DD. HH. están en juego en la vida de los estudiantes, de sus familias y comunidades, así como del país [...]. La pedagogía está llamada a rescatar, recuperar, clarificar estos momentos, no debe dejar que esos momentos se escapen, que pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten. (Magendzo, 2013, s.p.).

El Semillero de Derechos Humanos, implementado por algunas docentes del Colegio Eduardo Umaña Mendoza⁷, evidencia que el trabajo con derechos humanos en el aula de clase puede darse a partir de las vivencias de los estudiantes, más aún cuando estas se ven permeadas por la vulneración de derechos fundamentales:

Unos estudiantes decidieron hacer un paseo solos; en ese paseo, desafortunadamente violan a tres niñas, a todas las tocan y ese tipo de cosas [...]. Empezaron entonces a investigarnos a los profesores, al colegio mismo, a la rectora, a todo el mundo, y a los

que cometieron el delito, eso quedó impune. A partir de eso, decidimos con unas niñas que fueron víctimas, hacer un semillero de derechos humanos. Entonces nosotras, con ese semillero que ya lleva dos años, nos encaminamos exclusivamente a los derechos de las mujeres, precisamente porque pasó eso y también un poco para visibilizar la violencia que hay hacia la mujer en las condiciones, por ejemplo, que hay en este barrio. Entonces ellas, aunque trabajan lo que es derechos humanos en general, el énfasis, por lo menos de ese semillero, sí es aterrizarlo ahí. (Docente Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza).

De acuerdo con Paul Ricoeur (1995), una característica importante del sujeto de derechos es la capacidad de imputación, que casi siempre nace a partir de situaciones de indignidad y se hace evidente en el momento en que un sujeto es capaz de reconocer que le están siendo vulnerados sus derechos, pero además busca estrategias de denuncia y transformación de esas situaciones.

Aquí se demuestra que con este tipo de proyectos no solo se involucran problemas o contenidos relacionados con los derechos humanos, sino que además se implementan acciones de defensa y denuncia de estos. Así, se reconoce al estudiante como un sujeto autónomo y se le brindan otras herramientas que lo forman como un verdadero sujeto de derechos⁸. También se hace mención del Observatorio de Derechos Humanos⁹:

8 Para Magendzo (2005), el sujeto de derechos conoce los cuerpos normativos que velan por el cumplimiento de los derechos humanos, se empodera de competencias lingüísticas, es vigilante de los demás y cuestiona acciones de injusticia.

9 Desarrollado en la jornada de la mañana.

7 En la jornada de la tarde.

Los profesores por ejemplo de la mañana también tienen otro semillero y con ellos se ha formado una cosa que es el Observatorio de Derechos Humanos, pues se ha buscado que este colegio se convierta en un referente en relación a la práctica educativa de los derechos humanos, pero vuelvo a decirte, no es una práctica del colegio. Es la testarudez de algunos docentes que se han metido como en la labor de eso. (Docente Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza).

La docente afirma que el trabajo con derechos humanos no está totalmente arraigado a las prácticas de todos los profesores. La palabra *testarudez* da cuenta de que quienes se deciden por el trabajo en este tema son aquellos maestros inquietos, que no se conforman con la monotonía de la escuela, sino que quieren ir más allá y salirse un poco de la homogenización pretendida por una *escuela moderna*, aquella en la que no se reconoce la diversidad y se desea implantar un pensamiento único, invisibilizando al sujeto y desconociendo sus discursos y acciones. En este tipo de escuela las prácticas pedagógicas llevadas a cabo “son factores que bloquean, que atrapan al yo, que le impiden pensar y actuar, tener posturas claras y voluntad real de construcción con otros, que configuran subjetividades pasivas, conformistas, acrílicas, no lúcidas” (Zemelman, 2004, p. 121).

Desde dichas experiencias tiene sentido retomar a Magendzo (2013) cuando reflexiona acerca de cómo muchas de las situaciones de vulneración de derechos que viven estudiantes, docentes, madres y padres de familia se silencian, se ocultan,

se invisibilizan. Sin tener en cuenta que al develar esas situaciones se pueden prevenir y evitar futuras violaciones a los derechos humanos, dado que los sujetos estarán preparados para denunciar, pero además para cuidar del otro; es precisamente ese sentido de lo colectivo, del nosotros, el que permitirá hacerse responsable y cuidar de ese otro sujeto. Por tanto, tal como sucede en el Colegio Eduardo Umaña, este tipo de acciones en las que se retoman las vivencias de los estudiantes para aterrizar el discurso de los derechos humanos en la escuela son fundamentales no solo en aquellos proyectos que trabajan en la defensa y protección de derechos sino también en la cotidianidad de las clases, que no pueden ni deben escapar de la realidad social de los niños y sus familias.

En la IED Antonio Baraya, el énfasis va dirigido al rescate de prácticas ancestrales que tienen como fin el cuidado del ambiente y del territorio:

Tenemos un espacio que se llama la colombianidad y otro espacio que es el de formación ambiental. Esos dos espacios tratan de buscar unos diálogos comunes que buscan la reivindicación del territorio, como territorio ambiental [...]. El reconocimiento de algunas prácticas ancestrales, sobre todo que tienen que ver con el ambiente, con el cuidado del agua, con el cuidado de la diversidad biológica y con el cuidado de la diversidad cultural entonces, tratar de resignificar lo que en el territorio se hacía y hemos apuntado a tratar de recoger algunas muestras de las prácticas culturales muiscas, en esos dos ambientes, en diferentes momentos hemos tenido como la oportunidad de

hacer esos diálogos. En ese sentido digamos con relación a los derechos humanos, porque siento que un derecho humano es el desarrollo de la historia, como un individuo histórico, pero [no] un individuo histórico muerto, sino como un individuo histórico que reconoce su patrimonio cultural y que sobre él reconstruye nuevas bases solidarias. (Docente Institución Educativa Distrital Antonio Baraya).

En estos proyectos se busca reivindicar el territorio como espacio ambiental; sobre todo desde un punto de vista de la responsabilidad por lo otro, por aquello que todo el tiempo está ahí, pero que difícilmente se lleva a la reflexión en las clases. En esta experiencia el territorio se convierte en la fuente de discusión sobre derechos humanos en la escuela; tan solo el hecho de saber que no es un espacio neutro, sino que allí habitan personas con historias, que muchos de quienes viven allí, por ejemplo, han tenido que luchar para la consecución de condiciones de vida dignas, se convierte en una muestra de la reivindicación de derechos fundamentales por parte de las personas que comparten el territorio con los niños y niñas. Así mismo, el hecho de rescatar prácticas culturales ancestrales se vincula con el derecho a un ambiente sano y promueve reflexiones desde las cuales los estudiantes pueden comprender que el discurso de los derechos humanos es inacabado y dinámico, y que recobra fuerza cuando las personas son capaces de luchar por condiciones de vida justas y dignas.

Al respecto José Tuvilla Rayo (2005) afirma que para hablar de una verdadera educación en derechos humanos es necesari-

rio conectar interdisciplinariamente aquellos contenidos que involucran factores históricos, económicos y políticos, como los problemas ambientales que son considerados desafíos de interés mundial.

El proyecto Cine Club se desarrolla en la IED Juana Escobar y ha sido reconocido por profesores, coordinadores, madres y padres de familia como una práctica que forma a los estudiantes de los ciclos 4 y 5 (grados octavo a undécimo) como sujetos de derechos en la medida que son líderes y proponen permanentemente estrategias para reconocer y respetar los derechos humanos¹⁰.

En primer lugar, el cine club nace como una necesidad de romper con aquellas prácticas rutinarias e impuestas por la escuela formal, por ejemplo los horarios establecidos, el uso del uniforme, la relación vertical entre los docentes y los estudiantes. El ideal con el que surge el proyecto es repensar la formación de sujetos no como personas sumisas, sino como agentes de transformación de una sociedad que cada vez agobia más a través de los medios masivos de comunicación y del consumismo desaforado, convirtiendo a los seres humanos en personas individualistas y egoístas, preocupadas por acumular dinero y bienes, pero dejando de lado las emociones y sentimientos.

El proyecto ha permitido que los estudiantes se cuestionen frente a la realidad propia de la escuela, haciendo que su participación pueda incidir en el ámbito educativo. En ocasiones, el hecho de que los jóvenes hablen y

¹⁰ La autora del presente artículo ha sido una de las fundadoras de este proyecto, así que de primera mano es posible saber de qué manera los problemas, contenidos y acciones relacionadas con los derechos humanos se visibilizan en esta práctica pedagógica.

expresen sus inconformidades genera malestar, porque profesores y directivos se sienten vulnerables al ver que sus decisiones no están siendo acatadas tal como ellos quisieran, por tanto, empoderar a los jóvenes permite que aparezca en el escenario un nuevo sujeto de derechos, que a través de sus acciones y discursos es capaz de denunciar situaciones de injusticia y violación de derechos humanos en un ámbito al parecer tan inofensivo pero a la vez propiciador de tantas luchas como lo es la escuela. Dos elementos que evidencian que los niños, niñas y jóvenes están fortaleciendo su subjetividad política y de derechos son: a) la manifestación de sus puntos de vista de una forma clara y coherente, cuestionando las acciones de directivos, docentes y de otros estudiantes que niegan o vulneran de alguna forma los derechos, y b) el sentido de colectividad que han logrado establecer junto al fortalecimiento de los vínculos con la comunidad y con sus propios compañeros.

Desde la experiencia de la Asociación Somos CaPAZes¹¹, se percibe un compromiso directo con los derechos humanos ya que sus actividades y talleres están dirigidos al fortalecimiento tanto de su discurso como de su práctica. Además, las actividades que llevan a cabo están diferenciadas dependiendo de la edad y el grado. El director de la asociación hace referencia especialmente a los grados preescolar, quinto y octavo:

En preescolar hay una relación directa con derechos humanos, digamos el derecho a la protección por ejemplo,

11 Institución sin ánimo de lucro que se dedica a la educación para la paz y actualmente está ejerciendo sus labores en instituciones educativas distritales. Para el caso del artículo, el trabajo que se menciona se lleva a cabo en la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza.

lo de la burbuja, los niños empiezan a cantar canciones para proteger su cuerpo, eso es un derecho humano fundamental. También hablamos un poco sobre el derecho a la familia, el derecho a la expresión [...]. En quinto es más como el respeto a los derechos humanos de los demás, es el valor de los demás, es como encontrar a través de la resolución de conflictos una oportunidad para respetar a los demás y respetarme a mí, ¿sí? Y en octavo directamente también tiene que ver, porque a través de los proyectos sociales empezamos a buscar la garantía de derechos, que los estudiantes mismos sean proactivos en el desarrollo de proyectos que ayuden a la comunidad a mejorar su calidad de vida.

Así, los niños y las niñas se forman en derechos humanos a partir del reconocimiento de sus derechos fundamentales, además existe un interés por vincular la comunidad con la promoción y defensa de los derechos humanos, ya que se le hace ver al estudiante que no es un ser aislado sino que está rodeado de otros sujetos que merecen el mismo reconocimiento y protección que él demanda. Por tanto, las prácticas pedagógicas de la asociación están comprometidas con el reconocimiento y promoción de los derechos humanos y de una cultura de paz.

Desde esta trayectoria se reconoce que el hecho de que no exista un dispositivo como la nota para la asistencia y participación a estos talleres no implica que los estudiantes asuman este trabajo de forma superficial. Todo lo contrario, el proceso ha generado un gran impacto, tanto así, que los mismos estudiantes reclaman más tiempo para participar en el proyecto.

Comunidad y contexto

En este último eje se planteará cómo algunas de las instituciones educativas que participaron en el proceso de investigación se sirven de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias para esbozar la temática de los derechos humanos en las aulas; también se hace referencia a la importancia de la participación activa por parte de los padres y madres de familia en las actividades que se creían exclusivas del colegio y además la garantía del derecho a la educación como una acción que invita a reflexionar sobre la forma de vivir los derechos humanos.

La coordinadora de la IED Carlos Albán Rey menciona cómo la institución vincula sus acciones con la participación de la comunidad:

[Existe una] actitud participativa y democrática en los procesos de formación, caracterizada por la discusión, la confrontación argumentada de lo que se piensa, se hace y se siente por parte de los actores docentes, estudiantes y padres de familia en los ambientes de enseñanza y aprendizaje. El reconocimiento de los principios, normas y valores que mueven las relaciones tanto en el interior como exterior de la institución. (Coordinadora Institución Educativa Distrital Carlos Albán).

En este relato la coordinadora enuncia que la forma de involucrar los derechos humanos en las prácticas pedagógicas es a través de la participación e interacción de docentes, estudiantes y padres de familia; según lo dicho, una forma interesante de

vivir los derechos humanos es lograr el diálogo con los otros, un diálogo en el que las opiniones de todos sean tenidas en cuenta. Es claro que las actuales relaciones humanas se mueven cada vez más por intereses monetarios y utilitaristas, por lo que la escuela está llamada a rescatar las relaciones solidarias que se han venido desdibujando en la actual sociedad:

Las políticas de ajuste solo han provocado una mayor segmentación social y exclusión de una proporción creciente de la población; tal aumento de injusticia y desigualdad ha llegado a un nivel tal que el orden político pierde legitimidad y se avivan los anhelos de comunidad, del deseo de tener condiciones básicas de solidaridad social. (Torres, s.f., p. 14).

Quizás este anhelo de comunidad que propone Alfonso Torres ha marcado el horizonte de algunas prácticas pedagógicas reconocidas por los maestros y coordinadores como propulsoras de la defensa y promoción de los derechos humanos. Desde la acción colectiva se ejerce una contraposición a lo que los medios quieren vender como forma de vida única, una vida enmarcada en el egoísmo y la individualidad, desconociendo el papel vital de los otros.

La otra forma de vincular la comunidad con las prácticas escolares es el lazo que se establece entre las realidades vividas por los niños y las temáticas tratadas en clase:

El colegio tiene un enfoque de promoción a la comunidad y por ende tratamos de que el estudiante sea crítico frente al contexto, frente a su comuni-

dad, en esta institución, vienen niños de diferentes veredas especialmente de la parte rural ellos dan a conocer muchas de las problemáticas que viven además que son sectores de recursos económicos muy bajos y dificultades económicas [...] y pues la verdad se involucra mucho esta temática en los contenidos de las diferentes áreas porque es una manera de ver cómo ellos se ven dentro y frente a esos problemas y qué solución le pueden dar, y también pues el hecho de que tengan algunas marginaciones en su contexto pues esto no quiere decir que esto les vaya a echar para atrás, por el contrario que ellos como que vean que hay solución a sus problemas los tengan como en cuenta, que los expongan y que también busquen de qué manera podrían tener la solución de problemas. (Docente Instituto de promoción social de Ubalá).

En esta institución la docente considera que los temas y las problemáticas que se relacionan con los derechos humanos tienen mucho que ver con la situación de vulnerabilidad económica y social que viven algunos de los estudiantes; lo que quiere decir que en ocasiones las mismas condiciones de inequidad y de injusticia social vividas por los estudiantes hacen que los derechos humanos sean planteados como fundamentales en el aula de clase, ya que se vive en carne propia la vulneración a una gran cantidad de derechos que supuestamente debieran estar garantizados por el Estado colombiano.

En el caso de esta práctica pedagógica se cumple con un principio indiscutible para la enseñanza de derechos humanos según Xarés (1999), ya que para él, la conexión con

la vida real del colegio y de su entorno es fundamental en este proceso. Por esta razón, es necesario dar prioridad a los hechos que suceden en la vida cotidiana de la escuela como recurso didáctico y medio de aprendizaje; la instrucción recibida sobre derechos humanos necesariamente debe referirse a las vivencias y experiencias de los estudiantes. Pero además cabe aclarar que las relaciones construidas entre estudiantes y profesores deben estar permeadas por principios de respeto y horizontalidad, incluso este elemento puede llegar a ser más importante que los propios contenidos de la clase.

Otra forma de vincular el contexto con la problematización de los derechos humanos en la escuela es el hecho según el cual sea posible vivenciar de primera mano el pleno respeto por los mismos, materializado por ejemplo en el derecho a la educación. Una docente del Instituto de Promoción Social de Ubalá hace referencia a este punto cuando dice que se está garantizando el derecho a la educación gracias a la existencia del internado.

Tienen el derecho a la educación entonces exactamente el colegio les brinda a ellos la oportunidad del internado, esa es una ventaja frente a las dificultades que ellos tienen. Imagínese profe por ejemplo a tres o cuatro horas de camino una en bus tres a lomo de mula, pues sería difícil que ellos pudieran ir y venir el mismo día. Entonces el colegio les permite el internado y pues es una forma de acceder al derecho a la educación. (Docente Instituto de Promoción Social de Ubalá).

Este último relato confirma que la mejor forma de involucrar los derechos humanos en

las prácticas cotidianas escolares es reconociéndolos en la práctica y vivenciándolos. Las voces de docentes y coordinadores alimentan la reflexión sobre los problemas, contenidos y acciones relacionadas con los derechos humanos, pero también sitúan sobre la mesa un sinnúmero de desafíos en el momento de abordar el tema en la escuela.

Conclusiones y desafíos

El tema de los derechos humanos aún demanda más atención y apropiación por parte de docentes, directivos y estudiantes. La exclusividad *imaginada* de algunas áreas no puede ser excusa para que los maestros se desvinculen del tema, *el objetivo es que todos trabajen en pro de una cultura de los derechos humanos en la escuela.*

Dada la fuerte situación de vulneración de derechos en Colombia, es importante que la cátedra de derechos humanos no sea solo una clase para aprender y recitar contenidos, sino que es necesario que en las acciones de los estudiantes se vea reflejado un compromiso por respetar y cuidar la vida de los otros, en condiciones de justicia y dignidad.

Es importante la creación de vínculos con la comunidad que alberga el colegio, ya que, al darse una participación activa de la comunidad en las diferentes actividades y proyectos de las instituciones educativas existe un reconocimiento del otro como sujeto autónomo y, por tanto, poseedor de derechos. En las clases es posible vincular a la comunidad cuando se reflexiona sobre la situación social y económica de los estudiantes, al abrir este tipo de diálogos en el aula se comprenden las razones de injusticia e inequidad social que existen en el mundo, pero se entiende

también que es posible reivindicar ciertos derechos que son fundamentales para la vida de los seres humanos.

La mejor manera de comprender qué son los derechos humanos es viviendo la garantía de ellos, claro está, reconociendo que no basta con tener el derecho sino que es necesario luchar porque este se haga efectivo en las mejores condiciones.

En cuanto a los desafíos, se hallan como más significativos los que se centran en la transversalidad de los derechos humanos en la escuela, el papel del docente como sujeto político, la participación de la comunidad en la promoción y defensa de los mismos y las relaciones de poder en la escuela.

La transversalidad de los derechos humanos en la escuela. Una recomendación que surge desde las mismas personas entrevistadas es que el trabajo en derechos humanos no sea relegado a un área o proyecto específico, sino que se convierta en la forma de habitar la escuela en todo momento. Desde saberes que aparentemente no tienen mucho que ver con el tema (matemáticas, ciencias naturales, educación física, etc.) también es posible abordar y vivir los derechos humanos. A partir de aquí, también es importante considerar que si en la institución existe un proyecto –ya sea de carácter interno o externo que promueva el respeto de los Derechos Humanos–, este debiera ser respaldado por todos los actores educativos y muchos docentes podrían usar parte de lo que se trabaja en esos proyectos para nutrir sus propias prácticas de clase, con el propósito de que estas no sean aisladas y exista un trabajo mancomunado. Tal vez, desde una labor colectiva es más fácil emprender procesos de cambio y transformación de las dinámicas sociales de una comunidad.

El papel del docente como sujeto político.

El docente que asume la educación en derechos humanos debe mostrarse como una persona coherente entre el discurso sobre ellos y sus prácticas, pero además comprometida con el tema en todo momento; debe ser conocedor de las injusticias vividas tanto en Colombia como en los demás países del mundo y llevar esas situaciones a las clases, para que los estudiantes no sean indiferentes al dolor de otros seres humanos. Tiene mucho que ver con la exhortación que hace Abraham Magendzo (2013) frente al decisivo papel político de los maestros que encauzan su práctica pedagógica por la vía de la educación en derechos humanos. Ellos son quienes deben buscar la transformación social tanto en sus vidas como en la de los estudiantes, y la mejor forma de lograrlo es tomando conciencia de la importancia de la búsqueda del pleno respeto hacia los derechos humanos.

La participación de la comunidad en la promoción y defensa de los derechos humanos. Una acción de defensa y promoción de estos derechos en la escuela es la visibilización de este tipo de procesos ante las personas de la comunidad. Es decir, lejos de considerar que el barrio o el territorio en el que está presente la escuela es un espacio de peligros del que hay que protegerse, es necesario, descubrir el potencial que este tiene para que el aprendizaje en derechos humanos sea más vivencial, pero además para que las personas del barrio y de la localidad también se conviertan en agentes de su protección y defensa.

Relaciones de poder en la escuela. Se pudo evidenciar que muchas de las acciones de conocimiento y defensa de los derechos

humanos en la escuela quedan invisibilizadas, porque en su interior existen resistencias hacia proyectos de carácter emancipador. Para muchos docentes y directivos es más cómodo que las cosas en la escuela sigan tal como van, sin cuestionar y sin atreverse a transformar realidades. Tal vez suceda esto porque cuando alguien decide hacerlo provoca cierto malestar. Es un hecho que las rígidas relaciones de poder que se presentan en las instituciones escolares pueden estropear procesos que podrían ser más significativos en la dinámica de defensa y promoción de los derechos humanos. Por tanto el llamado es a reconocer la importante labor de aquellos docentes que se esfuerzan por incluir en sus prácticas ese tema; pero además a brindarles apoyo en todas y cada una de las actividades que estén encaminadas a transformar las situaciones de indignidad y de injusticia vigentes en la sociedad.

Se sabe que aún hay mucho camino por recorrer en cuanto a la implementación de la educación en derechos humanos en escuelas. Sin embargo, en aquellas que ya se está llevando a cabo, *es importante determinar desde cuál perspectiva se está entendiendo el discurso y la promoción respectivos.* Esto teniendo en cuenta que para que alguien sea considerado como un sujeto de derechos no es suficiente con que maneje la teoría y las conceptualizaciones que existen al respecto; más que eso, lo importante es que asuma una posición crítica y de defensa permanente no solo hacia sus derechos sino hacia los de los demás. Un sujeto con capacidad de imputación, que vigile, respete y cuide al otro y que reconozca en qué momento se está vulnerando la dignidad de las personas para que actúe en consonancia con el apelativo de *sujeto de derechos.*

Referencias

- Bayona, J. (2005). Vivir los derechos humanos. *Revista Internacional Magisterio*, 13, 31-35.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2013). *Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos. Una mirada desde la educación*. Cátedra de Pedagogía. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Pérez Aguirre, L. (2007). *Si digo derechos humanos*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ. Recuperado el 7 de abril de 2014 de: <http://www.serpaj.org.uy/serpaj/index.php/documentos-de-interes/file/21-si-digo-derechos-humanos-luis-perez-aguirre>
- Ricoeur, P. (1995). *Lo justo*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Torres, A. (s.f.). *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_05ens.pdf
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora S.A.
- Tuvilla, J. (2005). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. *Revista Internacional Magisterio*, 13, 47-49.
- Xarés, J. (1999). Educación y derechos humanos. En: J. Baraya. *Vivir los derechos humanos (2005)*. *Revista Internacional Magisterio*. 13, 31-35.
- Zemelman, H. (2004). En torno a la potenciación del sujeto como constructor de historia. En: M.C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.

Anexo 1. Entrevista semiestructurada

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL - Convenio CINDE – UPN 32 Línea de Investigación en Educación y Pedagogía

Macroproyecto de investigación: Entrevista semiestructurada

Momento categorial 1: *Práctica pedagógica y formación del sujeto de derechos (Corresponde a la pregunta 1)*

- 1) Teniendo en cuenta el proyecto educativo de su institución y su experiencia formativa, ¿cómo entienden y definen la práctica pedagógica que llevan a cabo?
- 2) De acuerdo con esa definición, ¿en qué tipo de corriente o modelo pedagógico se enmarca esa práctica pedagógica?
- 3) Por lo general, ¿qué tipo de actividades, acciones y discursos conlleva la práctica pedagógica que llevan a cabo en su institución y en su labor docente?
- 4) ¿De qué manera las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en su institución involucran problemas, contenidos u acciones relacionadas con los derechos humanos (DD. HH.)?
- 5) ¿Me podría explicar de qué manera esos problemas y contenidos se vinculan con acciones de conocimiento, defensa y promoción de los DD. HH.?
- 6) ¿Qué es para usted un sujeto de derechos?
- 7) ¿Qué le aportan las prácticas pedagógicas que llevan a cabo a la formación de ese sujeto?

Momento categorial 2: *Práctica pedagógica y desconocimiento/negación de los derechos humanos (Corresponde a la pregunta 2)*

- 1) En la revisión que hemos hecho del proyecto educativo de su institución encontramos que hay una serie de definiciones en la misión, visión, objetivos, valores, entre otras, que tienen que ver con la formación de sujetos y ciudadanos desde la perspectiva de los DD. HH. De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles considera que son los principales obstáculos que se oponen al desarrollo de estos propósitos?
- 2) ¿Alguna vez ha sentido que las prácticas pedagógicas que llevan a cabo son contrarias a la propuesta de los DD. HH.? Sí – No. ¿Por qué?
- 3) ¿Cómo actúan ustedes cuando descubren que los DD. HH. de un integrante de la comunidad educativa ha sido vulnerado?

- 4) ¿A qué se debe que un instrumento de protección a los DD. HH. como la tutela haya sido tan usado en las instituciones educativas en los últimos 20 años?
- 5) Constantemente se afirma que la escuela y en general las instituciones educativas tienen un discurso que es favorable a los DD. HH. y a la formación de sujetos de derechos, pero que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas esto no sucede. ¿Qué opinión le merece esta afirmación?
- 6) ¿Qué haría usted para que las prácticas pedagógicas que lleva a cabo su institución fortalezcan la promoción, respeto y defensa de los DD. HH.?
- 7) ¿Cuáles son los principales retos que tiene su institución para llevar a cabo un proceso de formación de sujetos de derechos a partir de las prácticas pedagógicas?

Anexo 2. Mapa de sentido

