



**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

## **Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética**

JIMÉNEZ, D. A.

## **Título: Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética<sup>1</sup>**

Número de consigna: 170

Nombre Autor: JIMENEZ, D. A. <sup>2</sup>

Centro de trabajo: Universidad Santo Tomás.

Correos electrónicos: dajimenez1@gmail.com,  
davidjimenez@ustadistancia.edu.co

### **Resumen**

La presente ponencia retoma los recorridos y las reflexiones teórico-metodológicas que ha planteado el proyecto "Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética" que durante el 2014. A partir de las narrativas de los estudiantes de tres instituciones distritales de la ciudad de Bogotá que han tenido prácticas de formación en Derechos Humanos. Por lo tanto, retoma las enunciaciones sobre sus experiencias vitales y ha analizado cómo las mismas hacen parte de un proceso donde se definen elementos de lo que sería una vida buena con y para con los otros. La ponencia establece los recorridos de la investigación y los participantes del proyecto; por lo mismo se pregunta por las problemáticas teórico-metodológicas que el proyecto ha enfrentado y las resoluciones que el equipo ha construido. Por último muestra los conceptos y desarrollos conceptuales entorno a la inclusión, la interculturalidad y su relación con la posibilidad de pensar una Educación en América Latina desde los principios de la intencionalidad ética, el reconocimiento del otro y la formación desde una dimensión ético-política. Cuando la educación en derechos humanos se convirtió en un referente de la formación en nuestro territorio.

### **Abstract**

This presentation takes up the routes and the theoretical and methodological considerations raised by the project "Teaching practices, human rights and ethical aim" during the 2014. The research uses the narratives of three district students institutions in the city of Bogota with Human Rights education experiences. So it takes the enunciations about their life experiences and has analyzed how these narratives are part of a process where elements of what would be a good life with and for one another are defined. The paper establishes the paths of research and project participants;

---

<sup>1</sup> Avance de investigación del proyecto: "Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética" avalado por el Centro de Investigación de la VUAD de la Universidad Santo Tomás y realizado por un equipo de estudiantes y el docente de la Maestría en Educación.

<sup>2</sup> Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional -Colombia, Doctorando en Estudios Sociales de América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Actualmente es docente de tiempo completo de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás – Colombia.

therefore it is asked by the theoretical and methodological problems which the project has faced and the resolutions that the team has built. Finally showing the concepts and conceptual developments around the inclusion, multiculturalism and its relationship with the possibility to think of an Education in Latin America since the beginning of the ethical aim, the recognition of others and training from an ethical-political dimension. When human rights education became a benchmark for education in our territory.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto que lleva como título: “Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética” fue auspiciado por el centro de investigaciones de la Vicerrectoría General de Educación abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Uno de sus intereses fue generar discusiones sobre la formación en ciudadanía y el papel de la formación en derechos humanos realizada en diversas instituciones. La vinculación de esta investigación a la línea “Educación, derechos humanos, política y ciudadanía” planteó la necesidad de pensar el papel de las políticas internacionales de formación que han impactado los modelos de formación la cotidianidad de nuestras escuelas.

El fenómeno de la violencia escolar que afecta a la escuela es una preocupación que trasciende las fronteras nacionales en la medida que cada vez son evidentes hechos similares en diferentes países de la región. El estudio titulado “Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo” auspiciado por UNICEF y por PLAN llama la atención sobre cómo a violencia para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe es grave y va en aumento. Muestra 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). Pero llama especial atención la aseveración de que los niños, niñas y adolescentes está suscrito por innumerables incoherencias de los adultos 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.

Los Estados y sus legisladores han intentado intervenir 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). Tal vez porque no reconocemos la violencia escolar como un fenómeno complejo que se encuentra relacionado con múltiples elementos que se hacen presentes en la cotidianidad de las personas y de esta manera debe ser abordado. Siguiendo a Daniel Miguez (2008) pensar la violencia entrecruza al menos tres aspectos que debemos tener en cuenta en los análisis actuales: 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 “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. 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 continúa 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 enfoque 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; tanto como 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.

La educación en derechos humanos en nuestro país tiene referentes importantes 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.

Educar en o para los derechos humanos posee múltiples elementos a tener en cuenta. Esta investigación propone revisar lo que los docentes, los niños, las niñas y los adolescentes piensan sobre este tipo de formación y cómo las mismas se han desarrollado en colegios públicos. Para lograrlo la pregunta que guió esta investigación es: ¿Cómo las narraciones de los estudiantes sobre las experiencias pedagógicas de educación en Derechos Humanos permiten ver las formas de intencionalidad ética al interior de tres (3) Colegios Oficiales del Distrito Capital de Bogotá? Lo que llevó a plantear el Objetivo General: Analizar las narraciones de los estudiantes en tres (3) Colegios Oficiales del Distrito Capital de Bogotá desde un enfoque hermenéutico Ricoeriano, con el fin de comprender las formas de intencionalidad ética subyacentes en la enseñanza de los derechos humanos.

Como objetivos específicos se plantearon: a. Construir un marco crítico de análisis desde la teoría de la intencionalidad ética de Paul Ricoeur con el propósito de

comprender la interrelación entre prácticas y discursos de la enseñanza de los derechos humanos. b. Analiza las narraciones sobre las experiencias pedagógicas en derechos humanos de tres (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. c. Identificar qué elementos consideran los maestros y los estudiantes permiten construir escenarios de aprendizaje para cualificar las prácticas pedagógicas de formación en derechos humano, teniendo en cuenta una dimensión ético-política.

## CAJA DE HERRAMIENTAS

### *Sobre lo Teórico*

Al ver una investigación como la reflexión sistemática y rigurosa sobre una realidad nos demanda que articulemos marcos teóricos, conceptuales, epistemológicos y metodológicos. Por ello en este proyecto el marco teórico integra la apuesta por la cotidianidad y las narrativas, así como algunas discusiones y comprensiones en torno a violencia escolar, prácticas pedagógicas y educación en derechos humanos. Para nosotros los conceptos, la apuestas epistémicas y las decisiones las metodológicas son un entramado que va cobrando sentido mediante el acercamiento al objeto de la investigación: las formas de la intencionalidad ética ricœuriana presentes en las narrativas sobre la educación en derechos humanos en instituciones educativas distritales. Es así como el marco teórico que se presenta a continuación debe leerse en relación con la problemática identificada y las demandas que la misma realiza.

La investigación en principio demandó la identificación y posterior reconstrucción 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 muchas más 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 que se trata de un proyecto de orden cualitativo ubicado en el marco de la educación en 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. Comprendemos 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.

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 es un elemento teórico sino un elemento 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 demanda 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 mismos nos muestran 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 demanda la conversión de la acción comunicativa en el acto de narrarnos y narrar a los demás. Será mediante este acto dialogante que llenaremos de sentido la acción humana; 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 mismo hubiera coherencia y consistencia. El concepto central del proyecto es *intencionalidad ética*, para Paul Ricœur ésta es “la intencionalidad de la <<vida buena>> con y para otro en instituciones justas” (1996, pág. 176). La cual está relacionada con la concepción de la identidad cambiante o ipseidad, la cual siempre estará en relación con la estima de sí y 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 Ricœur califica como inviables hoy por ser demasiado neutrales ante una sociedad que posee una moralidad no neutral.

Otro elemento importante para el proyecto es la reconstrucción de la experiencia. Una experiencia que se da en lo cotidiano. Pero no entendido como lo rutinario ni lo habitual es revisar los avatares por donde transita la vida todos los días. Por ello para la sociología lo cotidiano se convirtió en un elemento de reflexión. Así 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. Por ello para entender la experiencia nos referimos 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. Por ello interpretar el lenguaje y las construcciones simbólicas que dominan la realidad es tan importante; hacerlo permite encontrar la significación que los sujetos imbrican en sus actos y relaciones. Por ende, el estudio del simbolismo y el lenguaje simbólico, al ser constituyentes de la realidad de la vida, nos permite 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 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. Esta postura nos 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 es el estado de las discusiones en al menos tres aspectos. El primero las discusiones en torno a la violencia escolar. Segundo, las tensiones y apuestas que hay en la comprensión de lo que denominamos prácticas pedagógicas. Y tercero, las comprensiones más significativas que hay en cuanto la educación en derechos humanos.

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 delincencial 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 en la 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 buscando el análisis del fenómeno desde el contexto mismo.

El segundo elemento que debe ser puesto en común en términos de discusiones marco de las cuales esta investigación 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 investigativo. 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.

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 Mónica Urroz y 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 Ricoeur 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 Duvan 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 con el problema investigativo de saber que hemos delimitado. Tener claridad que es el lenguaje con su multiplicidad de interpretaciones el medio que nos permitirá comprender la realidad que estamos abordando ya nos delimita y nos acerca a las reflexiones que emanan de lecturas hermenéuticas que revisan y comprenden la cotidianidad escolar mediante el análisis 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.

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.

Las reflexiones y aprendizajes en la reflexión teórica permitieron el acercamiento a la realidad problémica 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. 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.

### *Sobre lo Metodológico*

Buscando coherencia y consistencia con el objeto de estudio la metodología de la investigación y cumplir con los objetivos del proyecto y en esa medida el diseño de investigación se ajustó por los referentes teóricos retomados para la reformulación del proyecto; en especial los referentes socioculturales. Por eso en esta metodología

cualitativa hemos identificado principios como el rescate de las experiencias desde la cotidianidad, la importancia de los sujetos y su valor para la interpretación de la información, la necesidad de analizar el lenguaje como forma de comprensión de la realidad, y, por último, la relevancia de un proceso rigurosamente reflexivo que facilite la criticidad sobre el ámbito investigado. Estos principios han configurado procesos de discusión grupal en los que se han ido construyendo los principios ya enunciados y se han ido trabajando categorías de análisis para pensar las realidades investigadas. Como se puede observar esta metodología integra las reflexiones y los aprendizajes generados en el proceso.

La identificación de las tres (3) instituciones que cumplieran con las características del proyecto. En principio se definió el carácter público de las instituciones ya que es en ellas donde las políticas en formación en Derechos Humanos tienen una obligatoriedad más notoria. El segundo criterio, el desarrollo de proyectos en torno a la convivencia y la educación en derechos humanos en los últimos cuatro años, fue mantenido y permitió abrir la convocatoria a que diversas experiencias se postularan a trabajar. El único requisito fue que quienes se postularan harían parte de la investigación no sólo como sujetos investigados sino como investigadores en el marco de reuniones mensuales en las que llevaríamos a cabo discusiones de orden teórico y metodológico. Esta convocatoria tuvo dos momentos uno con cada grupo y una pública en el que se invitó en general a participar a 20 docentes de los cuales aceptaron 13 con cinco experiencias.

Los docentes que manifestaron su interés firmaron un acta de inicio del proceso y han venido asistiendo 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. En este proceso se ha fundamentado la búsqueda de la información en las narrativas de los sujetos ya que las mismas permiten trabajar con las experiencias vitales de los mismos. A su vez las mismas, en los relatos que las componen permiten comprender las formas de intencionalidad ética generadas a partir de prácticas pedagógicas de enseñanza en Derechos Humanos, tal como busca el segundo objetivo.

Tal como se tenía planeado utilizamos el análisis de caso comparado ya que permite ubicarnos en lugares similares aunque no iguales y mostrarnos, de manera inductiva, una realidad educativa a la que asistimos. Las necesidades metodológicas identificadas en el proyecto hizo que la metodología de estudio de casos fuera confirmada. 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 que se iban a trabajar estrategias centrales como las entrevistas, los relatos de vida y grupos focales; además de estrategias complementarias como la búsqueda documental y la observación. El análisis de estas estrategias está relacionada con el problema y con las necesidades de construcción de información que el proyecto nos ha ido demandando. Por ello la primera acción la misma ha sido analizarla y organizarla según los elementos teóricos que se han ido identificando.

Las fuentes primarias están siendo trianguladas, tal como se había definido, con la información generada en las fuentes secundarias. El proceso de presentación de los

ejercicios de análisis y organización han estado presentes en la reunión del grupo. Así la identificación de los elementos, el control de los prejuicios y el rescate de la subjetividad investigativa se ha permitido establecer lógicas y sentidos que de manera inductiva van surgiendo de la información y dialogando con los elementos teóricos anteriormente identificados. Este análisis ha pasado por la organización de la misma, la identificación de categorías, la codificación, la relación y la categorización.

Los elementos teóricos y metodológicos que se han ido construyendo permiten un análisis de la identidad narrativa en pos de la identificación y comprensión de las formas en que las prácticas de educación en derechos humanos son alimentadas desde las dimensiones ético-políticas. Búsqueda central del tercer objetivo específico. La reflexión teórica realizada más el acercamiento a la realidad problémica tomando en cuenta el marco sociocultural en que se desarrollan las experiencias ajustó el diseño de la investigación. La persistencia de la búsqueda de la intencionalidad ética y el reconocimiento del 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 mejoran la visión de las prácticas docentes en 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 son cinco experiencias de formación en derechos humanos llevada a cabo durante al menos dos años 2010 y 2014 en instituciones distritales de la ciudad de Bogotá. El muestreo teórico nos estableció que un criterio de selección era la enseñanza de los derechos humanos; pero la misma siempre estuvo muy ligada a los procesos de conformación del gobierno escolar en las instituciones así que este fue una característica deseada. El segundo elemento del muestreo teórico fue las experiencias que venían del trabajo pedagógico con población con necesidades educativas especiales, por lo que fue otro de las características solicitadas.

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 una experiencia *sui generis* 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. Por ahora el trabajo se ha concentrado en la reconstrucción de las experiencias para ver si se ajustan a las necesidades del proyecto. Posterior a esta reconstrucción el equipo decidirá qué experiencias son las más acordes con las búsquedas teóricas y permiten mayor riqueza de análisis. Esperamos que sean bastante, sino todas, pero ello dependerá del trabajo de cada equipo en el terreno.

## APRENDIZAJES Y POSIBILIDADES TEÓRICAS

El primer aprendizaje fue que es necesario reconocer la historia efectual porque determina a priori la manera en que vamos a entender un texto. El individuo está en el mundo con una determinada historia efectual que le confiere a su vez una manera de entender el mundo, así se hace expresa su finitud y evidencia sus límites, los cuales determinan su horizonte, que es un ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es posible ver en los textos. Dicho horizonte tiene la posibilidad de ser ampliado y a la vez la conciencia puede encontrar nuevos horizontes. La tarea de la comprensión histórica se resuelve en la consecución de un horizonte histórico para comprender lo que uno quiere sin que eso signifique que el interprete adquiera el horizonte del autor, el horizonte histórico se gana moviéndose a una situación histórica, esto significa reconocer al otro y comprenderlo. Por tanto, la comprensión se realiza en el momento en que el horizonte del intérprete, al relacionarse con el del autor, se amplíe y a la vez incorpore al otro; formando un nuevo horizonte no podemos negar que comprender plantea un proceso de fusión de horizontes para sí mismos. Entonces desde la hermenéutica esto significa que la comprensión se da en un horizonte comprensivo en el presente que es la superación del horizonte histórico.

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 nos ha mostrado formas de construir un grupo de investigadores profesores del distrito, pertenecientes a la maestría de Educación. En donde el marco de lectura ha permitido posicionarlos como investigadores que pueden decir algo desde la realidad escolar a la que asisten. Otro avance está en la elaboración de un marco crítico de análisis de manera constante retomando los referentes propuestos pero ampliándolo según las necesidades de la investigación. El siguiente se enmarca en el ajuste de la problemática, objetivos, referentes teóricos y metodológicos desde los marcos de interpretación de los sujetos que han hecho parte del proceso. Por ello los estudiantes y sus relatos han guiado lo que realizamos como colectivo. Este análisis teórico riguroso de la literatura propuesta por medio de RAEs han generado socializaciones que han trascendido el ámbito del proyecto; convirtiéndose en una estrategia adicional de formación investigativa. También hay que decir que en el momento nos encontramos escribiendo la contextualización y caracterización de los sujetos por medio de avances investigativos por equipos de instituciones.

En cuanto a los nuevos temas está el de inclusión y educación en donde la diferencia, el Enfoque de Derechos, lo axiomático (Principios y valores sociales), y la Inclusión Social por Integración nos han dado otros referentes para construir la noción de alteridad como marco de lectura de la diferencia. En un marco donde la configuración cultural (Grimson, 2011) permite leer las realidades sociales que están afectando lo educativo en Colombia. Así entornos producidos por el desplazamiento, las necesidades educativas especiales, la pobreza, la diversidad y el género han sido preguntas que cuestionan si la educación en derechos humanos han permitido a los sujetos construir marcos de reconocimiento del otro. También nos permite comprender que los actos educativos terminan configurándose como prácticas pedagógicas donde es posible ver que la política pública ha influido. Aún falta incluir el análisis del papel de las Industrias Culturales.

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 ha generado dinámicas propias y se han establecido 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.

## 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.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. .

Miguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en escuelas? cuestion 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>.

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.

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)