

CÁTEDRA UNESCO Y CÁTEDRA INFANCIA  
DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

ASTRID NÚÑEZ PARDO  
MARÍA FERNANDA TÉLLEZ TÉLLEZ  
NUBIA RAMÍREZ RODRÍGUEZ

*La vivencia de los Derechos Humanos en la escuela*

Resumen. En este artículo se analizan, dentro de un ejercicio investigativo, algunas connotaciones en torno a la cultura de los derechos humanos, que se vivencian en un contexto educativo particular. Su propósito es sensibilizar a los actores educativos en la formación de actitudes favorables hacia la atención a población en situación de vulnerabilidad desde una concepción de pedagogía de los derechos humanos que articule las acciones encaminadas a propiciar ámbitos de aprendizaje para la convivencia. En razón de la pertinencia del tema, y de la preocupación del grupo de investigadoras como educadoras por la crisis de valores y la falta de reconocimiento de los otros como sujetos dialogantes en los procesos de participación, se pretende generar proyectos de convivencia que promuevan los derechos humanos en la institución educativa. La metodología de esta investigación se enmarca en la investigación acción participativa involucrando tanto a los docentes como a los estudiantes de una institución educativa distrital.

Los hallazgos hacen evidente la necesidad de sensibilizar a los sujetos hacia la formación del pensamiento crítico para generar conocimiento hacia una cultura de la paz.

Palabras clave. Derechos humanos, cultura de la paz, reconocimiento, intersubjetividad, participación.

Sumario. Introducción. I. Planteamiento del problema. II. Objetivo general. III. Objetivos específicos. IV. Metodología. V. Marco teórico. A. Política pública articulada a los Derechos Humanos. B. Una pedagogía centrada en Derechos Humanos. C. Cultura para la paz. VI. Resultados detallados. A. Redescubro dos lugares significativos: mi escuela y mi barrio. B. Reflexiono acerca del Otro (dilemas). VII. Conclusiones y recomendaciones. Bibliografía.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación en derechos humanos, la escuela debe contribuir a una formación de valores de las personas como sujetos sociales de derechos que respondan a los principios de respeto, igualdad, diversidad, participación en los ámbitos democráticos de la sociedad, y en el fortalecimiento de un enfoque de derechos integrado a la formulación de políticas públicas como garantía para su realización. Esto permitirá identificar tanto

las acciones como las condiciones donde se hace efectivo o no el cumplimiento de tales derechos.

Es importante reconocer que una pedagogía centrada en los derechos humanos parte de la base de concebir la justicia desde un modelo de cultura para la paz. En este sentido, para algunos teóricos de la ciencia política, el principio de justicia sustentado en el respeto a las libertades individuales y en la defensa del bien colectivo sirve para fundamentar una acción educativa que tienda a propiciar escenarios de comprensión de la realidad social.

El verdadero sentido de aprender a vivir juntos supone promover una cultura del bien común, base de toda formación ciudadana. Por ello, es fundamental preguntarnos qué tanto la escuela promueve el valor existencial del ser humano, de la vida ciudadana, y a qué tipo de formación le apostamos quienes ejercemos como actores educativos para transformar las actitudes conformistas y permisivas en actitudes propositivas y críticas. Es preciso generar en los ámbitos educativos una concepción de formación centrada en la esfera de la participación de los niños y adolescentes en actividades de liderazgo democrático, para fortalecer el desarrollo del juicio moral y de la conciencia política, aprendiendo a organizarse y a resolver problemas sociales por las vías del diálogo, la concertación y la argumentación.

Por ello la importancia de crear experiencias donde los sujetos educativos adquieran competencias para autoconocerse, para actuar asertivamente en sus relaciones sociales, para expresarse a través del mundo simbólico de que disponen, para valorar lo que tienen a su alrededor y dejarse afectar por lo que sucede afuera; competencias que promueven los derechos a la identidad, a la participación, al respeto por la diferencia y a la organización, entre otros.

Sintetizando, se podría decir que le corresponde a la escuela:

- Desempeñar una función social con calidad y pertinencia que involucre una visión multidimensional en la formación de los niños y las niñas tendiente a establecer una cultura de los derechos humanos.

- Crear estrategias que propicien un mayor conocimiento de los actores educativos en la articulación de políticas públicas y derechos humanos.

- Proponer modelos pedagógicos con enfoque de derechos humanos que posibiliten la inclusión, la permanencia, la participación, la equidad, la asequibilidad y la adaptabilidad a las necesidades y potencialidades de los niños y jóvenes.

## I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es necesario que cuando en los contextos educativos se hable de sujetos de derechos humanos, tales sujetos existan, y que no se visibilicen solamente cuando se exige que sean respetados sus derechos; que no sean reconocidos como beneficiarios sino como partícipes activos en su promulgación.

Esta ha sido una de las dificultades que de manera reiterativa se manifiesta en la escuela, puesto que la educación en derechos humanos no puede ser puro discurso, sino que debe propiciar en los actores educativos conocimientos acerca del marco en el que se da la posibilidad para el ejercicio de sus derechos. De igual manera, ante la falta de profundización en la dimensión axiológica de los derechos humanos, se hace necesario hacer énfasis en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a observar las concepciones que los sujetos educativos tienen sobre sus propios derechos, tales como reconocer los valores propios de su grupo y respetar los valores de otras culturas.

Una pedagogía de los derechos humanos debe buscar comprometer a todos los actores involucrados en procesos educativos, con el fin de asumir la responsabilidad en la construcción de una cultura de la convivencia cimentada desde el respeto incondicional a los derechos humanos.

En este sentido, la pregunta que orientó el proceso de investigación fue:

¿Cómo generar espacios de reflexión y participación de los actores educativos en el ámbito de los derechos humanos que propicien actitudes favorables hacia una cultura de la convivencia?

## II. OBJETIVO GENERAL

Promover la reflexión y la participación de los docentes y estudiantes del ámbito ético-social en la consolidación de una cultura para la convivencia desde el reconocimiento del Otro.

## III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar a los actores educativos para consolidar acciones conjuntas en relación con intereses y expectativas frente a la temática de los derechos humanos en la escuela.

- Construir una propuesta pedagógica desde un diálogo de saberes que fomente la reflexión y la participación de los docentes y estudiantes a través de vivencias en torno a los derechos humanos.

#### IV. METODOLOGÍA

La metodología que acompañó el proceso estuvo orientada por la investigación-acción-participativa -IAP-. La IAP, dentro del contexto de la sociología crítica, conduce a reestructurar la relación entre conocer y hacer. Los sujetos que participan se comprometen en la comprensión de la realidad que están viviendo y en las posibilidades que se pueden producir para transformar la acción colectiva. Para LEWIN y otros (1991), la IAP tiene un carácter primordialmente educativo, en el sentido de "aprender por la búsqueda y la investigación" (p. 140). Esta metodología posibilita pasar de la producción del conocimiento a la acción. Los proyectos que se orientan con este tipo de investigación apuestan por escenarios donde los conocimientos, producto de la experiencia y de otros saberes constituidos, se ponen al servicio de una construcción colectiva para hallar soluciones a problemas comunes.

Estos planteamientos sirvieron para que la comunidad de docentes y estudiantes participantes del proceso asumieran un compromiso desde la concientización, el diálogo y la acción.

La actitud crítica adquirida con esta forma de participación permitió reflexionar acerca de las causas que generaron los problemas y las acciones a seguir para cambiar la realidad, como también acerca del reconocimiento de que, desde los derechos humanos, es posible conformar esa ética del consenso que rige su convivencia en la escuela. Los conocimientos que se generaron fueron el resultado de ese compartir intersubjetivo.

En este contexto, se formularon interrogantes tales como:

- ¿Cuáles son las experiencias que se tienen en torno a los derechos humanos como fundamento de la convivencia escolar?

- ¿Los derechos humanos, como jerarquización de valores, se reflejan en la satisfacción de las necesidades que tienen los docentes y los estudiantes?

El proyecto se desarrolló mediante dos dimensiones metodológicas:

- La caracterización de los procesos que se vivencian en torno a los derechos humanos a través de las siguientes fases:

a. Fase de contextualización con las siguientes etapas: 1. Contacto con la institución educativa; 2. Presentación de la propuesta; 3. Reuniones con

directivos y docentes; 4. Reuniones con Cátedra Unesco, y 5. Recopilación de documentos y revisión de literatura.

b. Fase de intervención en la cual se recogió información a través de talleres y conversatorios. A partir de las siguientes etapas: 1. Presentación de la propuesta a directivos y docentes del ambiente ético-social, de las jornadas mañana y tarde del Colegio CEDID San Pablo de la localidad de Bosa; 2. Selección de las temáticas para trabajar en las dos jornadas, a partir de un cuestionario aplicado a docentes, 3. Conformación de grupos focales de estudiantes, 4. Revisión del proyecto de Derechos Humanos construido por docentes de la jornada de la tarde, 5. Revisión del instrumento de caracterización de estudiantes de la jornada de la tarde, 6. Participación en la jornada de la Semana por la paz con un conversatorio sobre matoneo, y 7. Concertación de la propuesta pedagógica con docentes.

La población estuvo constituida por docentes y estudiantes.

- Docentes. Ambiente ético-social. Seis docentes en la jornada de la mañana y siete en la jornada de la tarde.

- Estudiantes de los grados 6, 7 y 8 en la jornada de la mañana, y de los grados 10 y 11 en la jornada de la tarde.

- Taller 1. Cartografía social: 120 estudiantes de los grados 6, 7 y 8.

- Taller 2. Dilemas morales: 60 estudiantes de los grados 6, 7 y 8.

- La dimensión de construcción en la que se desarrolló el análisis teórico-educativo de la información trabajada en las dos primeras fases se organizó posteriormente y a partir de allí se establecieron relaciones entre las categorías definidas conceptualmente desde la teoría *Grounded* mediante las siguientes fases:

a. Fase de sistematización, en la cual se organizó la información, se estableció una comprensión de los hallazgos y se planteó una propuesta de estrategia pedagógica teniendo en cuenta las siguientes etapas: 1. Recopilación de experiencias desarrolladas; 2. Organización de la información de acuerdo con las categorías conceptuales; 3. Análisis de los hallazgos, y 4. Conclusiones.

b. Fase de socialización y divulgación: se espera realizar la presentación de los hallazgos y la propuesta de una estrategia pedagógica para la Institución, a partir de las siguientes etapas: 1. Entrega del informe de investigación a las instancias participantes del proceso: Cátedra Unesco y CEDID San Pablo, y 2. Diseño de una cartilla que recopile la implementación de la estrategia pedagógica.

## V. MARCO TEÓRICO

Para la construcción del marco teórico se tuvieron en cuenta los siguientes temas: Política pública educativa articulada a los derechos humanos; pedagogía en derechos humanos, y cultura para la paz.

A. POLÍTICA PÚBLICA ARTICULADA  
A LOS DERECHOS HUMANOS

Las políticas públicas se constituyen en el principal instrumento de que dispone el Estado para promover la puesta en práctica de los derechos humanos, especialmente los que tienen que ver con lo económico, social y cultural. Sin embargo, la mayoría de las veces las políticas públicas han permanecido distanciadas frente al cumplimiento en función de lo concreto: el goce efectivo de estos derechos, lo cual conduce a afirmar que sin la garantía de unas condiciones mínimas sociales, es imposible que se propenda por el respeto a la dignidad humana, a la libertad de los sujetos y a la participación democrática. De otro modo, ¿cómo se entenderían la autonomía y la libertad sin calidad de vida?

Así, una política pública “entendida como el escenario donde se representan las necesidades, las expectativas y los deseos de los individuos” MULLER (2006: 34) debe tender a coordinar acciones desde distintas perspectivas que permitan comprender la realidad social y atenderla en todas sus dimensiones. Se propende entonces por la contextualización y articulación de las políticas públicas desde una fundamentación filosófica, social y jurídica de los derechos humanos. Es la manera de decir que es posible conciliar una racionalidad que subyace a la política pública con una racionalidad que fundamenta a los derechos humanos.

Para PÉREZ (2007) “La incorporación del enfoque de derechos en las políticas tiene efectos positivos en por lo menos tres dimensiones: (1) la precisión de las obligaciones del Estado, (2) el desarrollo del principio de interdependencia entre derechos y (3) la exigibilidad de los derechos sociales” (p. 104). En este sentido, es importante contemplar estos tres principios visibles dentro de un marco de acción en el cual le corresponde directamente al Estado definir estrategias en todos los órdenes (sociales, económicos, culturales y civiles) para dar cumplimiento a la agenda política en términos de obligaciones inmediatas y progresivas.

La evaluación de la política pública es importante en la medida en que hace visible las condiciones en las que se da cumplimiento a los derechos humanos de forma que no se queden meramente en el discurso. Un ejemplo de esto lo vemos en la educación gratuita: si el Estado no cuenta con los recursos económicos este derecho no será realizable, lo cual implica que es tarea del Estado crear escenarios de participación ciudadana para rendir cuentas relativas a lo que acontece con los derechos. Una evaluación de la política pública permitirá controlar de manera más positiva la coordinación de acciones, el uso de recursos, y la creación de estrategias de sostenibilidad de los programas y proyectos que se adhieran a la política.

De otra parte, tanto para la acción como para el análisis de cualquier programa de política pública se debe preguntar por los entornos, los contenidos, los límites y los alcances en su desarrollo. En estos términos, se comprendería que estén presentes aspectos de tratados internacionales así como la Constitución Nacional, buscando consensos entre la opinión pública y los gobiernos.

B. UNA PEDAGOGÍA CENTRADA  
EN DERECHOS HUMANOS

Una pregunta inicial en torno a las motivaciones por las cuales se asumiría un compromiso serio frente a una pedagogía orientada hacia los derechos humanos llevaría a los educadores a inquirir por las razones que orientan a un conocimiento de estos derechos, y su puesta en práctica articulada a los saberes que circulan en la escuela.

Dada la situación de violencia que padece nuestro país, es esencial que se desarrolle, se implemente y se valide un enfoque diferencial de los derechos humanos que coadyuve en la construcción de una cultura de los mismos.

Lo anterior confirma la importancia de involucrar en la educación lo planteado por el Estado y la sociedad, y plasmarlo en la realidad a través de una pedagogía fundamentada en un enfoque diferencial de enseñanza de los derechos humanos que contemple la diversidad en las concepciones y formas de percibir la realidad que nuestra sociedad posee. Para ello es esencial garantizar a la población vulnerable que se encuentra presente en los colegios esa convivencia que incluye el respeto a las diferentes concepciones de ver la realidad.

En esencia, un enfoque diferencial para la enseñanza de los derechos humanos debe impactar el aula generando espacios de argumentación y diálogo como herramientas fundamentales para su conocimiento y para

la construcción de saberes conducentes a la realización de los mismos. Lo anterior implica el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los individuos con el fin de favorecer el buen entendimiento y el ejercicio de su autonomía en todos los contextos donde se desenvuelvan.

Como política distrital se acordó, desde el año 2005, que en todos los establecimientos educativos del Distrito, públicos y privados y en todos los niveles, se desarrollara la Cátedra de Derechos Humanos. Articulada con lo anterior, el Plan Sectorial de Educación (2004-2008) “Bogotá una gran escuela” incluye en su Proyecto de Renovación Pedagógica de los PEI una profundización sobre la democracia con el compromiso de crear estrategias pedagógicas para la formación ciudadana y la resolución de conflictos. Este acuerdo sienta las bases para consolidar proyectos pedagógicos que incluyan la teoría de los derechos humanos como su práctica en la vida cotidiana de la escuela.

Pensar una pedagogía de los derechos humanos conlleva crear una serie de posibilidades donde los espacios de la escuela se conviertan en pretextos para vivirlos, una cultura organizacional donde realmente se constituyan comunidades de aprendizaje fundamentadas en la argumentación y en la crítica frente a las normas que viven la sociedad, la escuela y los entornos locales, nacionales e internacionales.

Así, hablar de los derechos humanos en la escuela implica reflexionar sobre el tipo de sujeto educativo que se está formando.

Se entiende al sujeto, en el contexto de la ética, desde la relación del ser con el Otro, de la responsabilidad con el Otro. Se asume la metáfora del Rostro, en el sentido que le otorga LEVINÁS (2000), para referirse a ese Otro que no se ve, pero que se oye y se lee. Es el imperativo ético que ordena respetar la vida del Otro. Para este filósofo lo más importante para rescatar en el sujeto son las pasiones y los sentimientos que lo hacen persona: los sentimientos de identidad, de pertenencia a un contexto, a una historia, de empatía por el sufrimiento del otro. La fundamentación de los derechos humanos no radica únicamente en la razón sino también en el sentimiento: mis prácticas morales están motivadas por la empatía que siento hacia los demás. Debemos, por consiguiente, “surgir del ego cartesiano y ver más allá de nosotros mismos; aceptar que somos, tal y como señalaba ARISTÓTELES en su *Política*, animales cívicos; aceptar que a mi lado se encuentra el Otro, gracias al cual soy yo quien soy” (LEVINÁS, 2000: 23).

El propósito de LEVINÁS era tomar distancia de una filosofía heredada de los griegos y asumir una mirada más amplia hacia una filosofía de la diferencia:

preocuparnos por el Otro y no enfrentarlo. “El yo es el resultado de que alguien nos haya cuidado”. Pasamos de una filosofía cerrada a una filosofía abierta: “¿Cuándo soy yo? Cuando el otro me nombra, si nadie nos nombra no somos nada. Podemos sustituir, de esta manera el ‘pienso, luego soy’, que enunciaba DESCARTES, por ‘soy amado, soy nombrado, luego soy’”<sup>1</sup> (LEVINÁS, 2000: 23).

El encuentro del yo hacia el otro no se da en el plano de una relación cognoscitiva, sino de una relación en sentido ético. El Otro me afecta y me importa, por lo tanto me une esa proximidad, esa responsabilidad de estar ahí. El conocimiento no es el punto de partida, sino el reconocimiento. A través del Otro me veo a mí mismo.

En estos términos, una cultura de los derechos humanos exige pensar en una formación de sujetos de derechos, capaces de promoverlos y de luchar por ellos, dentro de contextos participativos de intercambio de experiencias. Estos contextos exigen la relación entre conocimiento, habilidades y valores, y respondería a la pregunta de para qué formar en derechos humanos, complementado con una reflexión desde la dimensión axiológica.

En relación con los valores podemos señalar que “los valores desempeñan un papel importante en la conducta humana, y negarlo equivale no sólo a alejarse de la tradición de pensamiento democrático sino también a limitar nuestra racionalidad” (SEN, 2000: 326).

Para SEN, los valores se pueden manifestar de diferentes maneras: a nivel reflexivo y de análisis sobre nuestras actuaciones, preocupaciones y motivos –de seguimiento a las normas y a las costumbres– de debate en la esfera de lo público.

En este sentido, la democracia permite el ejercicio deliberativo del debate en relación al conocimiento, a los contextos sociales y a la creación de nuevos valores.

### C. CULTURA PARA LA PAZ

En palabras de GEERTZ (1997), la palabra cultura implica una actividad de ‘cultivo’ del espíritu humano: es esa urdimbre de significados que el mismo hombre va tejiendo.

<sup>1</sup> El Otro representa la presencia de un ser que no entra en la esfera del Mismo, presencia que lo desborda, fija su “jerarquía” de infinito. Es decir, el Otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy.

Si la educación tiene como fin principal el desarrollo integral de la persona, entonces no puede negar su compromiso con la realización efectiva de los derechos humanos, y su traducción en contenidos de enseñanza como componentes básicos de todo aprendizaje social, además, porque estos derechos humanos se constituyen en los cimientos de una cultura para la democracia, fundamentada en los principios de libertad, participación y debate.

Desde una visión pluralista de la cultura para la paz, el concepto clave es el de ciudadanía, entendida como igualdad de derechos básicos de los miembros de una sociedad. En una sociedad democrática los derechos se van ampliando desde el ámbito de la participación política, y el sentido de pertenencia de los diferentes grupos de la sociedad, junto con el reconocimiento de derechos asociados a ellos, como el reconocimiento por parte de las instituciones del Estado, se articula a un concepto de justicia que incluye en igualdad a todos los miembros, que construye la huella de “un nosotros”, y que establece sentimientos de solidaridad, de cimentación de un bien común y de cumplimiento de las normas por convicción.

La paz se refiere a esa construcción de justicia y al reconocimiento de la igualdad en la dignidad de las naciones y de las culturas, al respeto por los derechos humanos y al bienestar en todos los órdenes.

En este orden de ideas, el llamado es para la escuela, en cuanto a atender los conflictos que en ella se viven de forma que se conviertan en un instrumento pedagógico para que los jóvenes tomen conciencia de las situaciones de vulnerabilidad que están viviendo y cómo pueden convertirse en protagonistas en la resolución de los mismos.

### VI. RESULTADOS DETALLADOS

El propósito de este estudio, como se ya se mencionó, es generar espacios de reflexión y acción de los actores educativos para re-significar la escuela en el ámbito de los derechos humanos hacia una cultura de la convivencia. En ese sentido, para dar respuesta al problema identificado se realizó un sondeo con los docentes del ámbito ético-social con el propósito de priorizar temáticas relacionadas con los Derechos Humanos. Una vez seleccionadas, se procedió al diseño de los talleres y a su posterior validación con la institución, definiendo la logística para su realización. La propuesta pedagógica se orientó a motivar la participación de los estudiantes en el diálogo y la puesta en escena de perspectivas de vida.

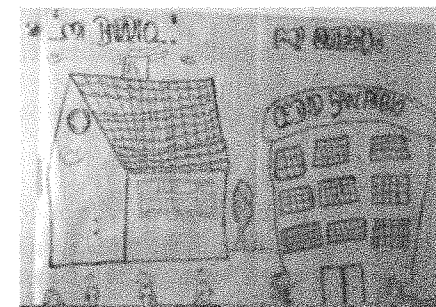
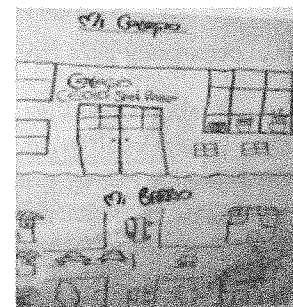
A continuación se presentan las categorías y patrones resultantes del análisis de datos. Para identificarlas realizamos una triangulación metodológica que incluye el examen de los instrumentos teniendo en cuenta la teoría estudiada y nuestra experiencia como investigadoras. En el análisis de datos se incluyó la técnica llamada *Color coding* para identificar patrones comunes y categorías resultantes (STRAUSS y CORBIN, 2002). Igualmente, se utilizó la Teoría fundamentada *Grounded Approach* (ibíd., 2002) que identifica los patrones y categorías a partir de los datos analizados.

El siguiente cuadro presenta las categorías y los patrones encontrados en el análisis; posteriormente se hace una breve descripción de los hallazgos con algunos ejemplos.

Pregunta	Propuesta pedagógica	Categorías	Patrones
¿Cómo generar espacios de reflexión y participación de los actores educativos en el ámbito de los derechos humanos que propicien actitudes favorables hacia una cultura de la convivencia?	(Dos ejes centrales: cartografía social y dilemas morales)	Redescubro dos lugares significativos (mi escuela y mi barrio)  Reflexiono acerca del Otro (dilemas)	– Reconozco mi escuela como un espacio físico de interacción y aprendizaje – Reconozco mi barrio como un espacio físico para compartir como comunidad – Reconozco la existencia de situaciones de matoneo ( <i>bullying</i> ) – Propongo soluciones

#### A. REDESCUBRO DOS LUGARES SIGNIFICATIVOS: MI ESCUELA Y MI BARRIO

Esta categoría emerge de la reflexión que hicieron los estudiantes acerca de la escuela y el barrio e incluye dos patrones: 1. Reconozco mi escuela como un espacio físico de interacción y aprendizaje, y 2. Reconozco mi barrio como un espacio físico para compartir como comunidad.





En cuanto al primer patrón, los estudiantes son conscientes de cuál es el rol de la escuela, para qué asisten a ella, qué pueden hacer allí y cómo pueden mejorar su convivencia. La pedagogía de FREIRE (citada en McLAREN, 2003) demuestra que el autoritarismo y la falta de interacción y diálogo no es pedagogía. Así mismo, plantea que lo que acontece en el diario vivir, contemplado desde miradas sociales y políticas, debe ser incluido en el currículo. Es así que cobra relevancia la reflexión de los agentes educativos y su participación para ver y vivir la escuela desde ópticas más conscientes y orientadas hacia los derechos humanos y la cultura para la paz.

De igual forma, estamos de acuerdo con lo que McLAREN (1993) considera acerca de la pedagogía crítica en cuanto a que es en el aula donde surgen transformaciones que van a beneficiar la estructura de una sociedad:

Es una forma de pensar, negociar y transformar la relación entre la enseñanza en el aula, la producción del conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela, y las relaciones sociales y materiales de la amplia comunidad, la sociedad y el Estado-nación (p. 10)<sup>2</sup>.

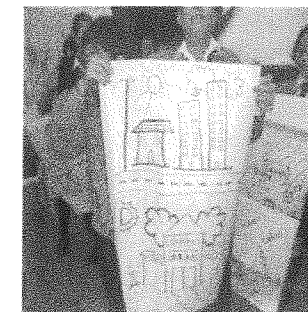
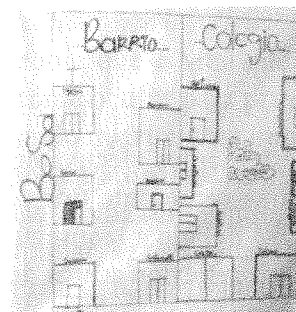
En la escuela los niños pueden adquirir conocimientos, desarrollar sus competencias cognitivas, comunicativas, sociales, y su personalidad, descubrir el mundo, jugar, adquirir valores, compartir con otros, darle un significado diferente a su realidad y mejorarla. De igual forma, es un espacio para aprender y adquirir saberes, educarse acerca de la vida, realizar un proyecto para la propia y ser mejores personas. Lo anterior se ve evidenciado a continuación en las respuestas de los estudiantes:

Para aprender todo lo que nuestros maestros pueden enseñar, aprender a respetar a todos, para poder ser alguien en la vida y aprender lo bueno de la vida.

Vengo a la escuela para realizar una formación educativa a nivel personal y así poder formar mi talento estudiantil en un dado futuro profesional y laboral.

Para mejorar mis estudios y socializar con las demás personas y para tener una mejor formación como persona (*sic*)

2 Traducción del texto de P. McLAREN. *Life in schools: An introduction to Critical Pedagogy in the foundation of Education*, Boston, Pearson Education Inc., 2003.



Lo anterior nos permite observar que los estudiantes consideran que la escuela es un lugar primordial para el aprendizaje y para dar inicio a su proyecto de vida.

El segundo patrón tiene que ver con la percepción que tienen los estudiantes con respecto a su barrio. Para entender el significado de barrio tomamos la definición de CORDEIRO Y COSTA (2002):

... estas sub-regiones urbanas de tamaños y configuraciones diferentes, designadas habitualmente como barrio, constituyen unidades socio-espaciales problemáticas por sí mismas. Permeables y, sin embargo, identificables, no sólo en los ritmos de una práctica social cotidiana etnografiable [...] y ante todo, como participantes activos en la permanente construcción cultural de las diferentes mitografías, imágenes y narraciones que cada ciudad escoge para vestirse –los barrios son espacios para buscarse, identificarse, indagar, cuestionar (p. 9).

Esta definición muestra que el barrio es el espacio para encontrarse, relacionarse y convivir con el Otro. Por ende, es a través de esas vivencias que se construye la identidad de las personas. Para los estudiantes el barrio es una colectividad donde sienten fraternidad y a la vez temor, lo cual se encuentra plasmado en las siguientes respuestas:

Mi barrio es como una comunidad donde yo me comunico con los demás personas y mis vecinos.

Es el lugar donde vive la comunidad con la que comparto, la gente con la que convivo diariamente.

Mi barrio es el lugar donde vivo, donde he crecido, donde me he formado como persona, en ocasiones no me agrada por el tema de la inseguridad.

Es un lugar donde hay pero falta mucha seguridad y/o tolerancia.

Un lugar de delincuencia y temor (*sic*).

Lo anterior nos permite afirmar que los estudiantes efectivamente creen que el barrio es un espacio positivo dado que representa una comunidad pero de igual forma se puede tornar negativo debido a la inseguridad que manifiestan vivir. Al pedirles que hicieran una reflexión acerca de cómo les gustaría que fuera su barrio, manifestaron:

Un barrio sano sin violencia y problemas y que tenga una buena limpieza.

Un lugar tranquilo y amigable donde se pueda convivir.

Un barrio con menos violencia (*sic*).

Se observa, entonces, que los estudiantes ansían que su barrio permita una sana convivencia y sea sobretodo territorio de paz. Para SÁNCHEZ, BARRAGÁN y TORRES (2011), la paz es un derecho fundamental y base de todos los derechos. Consideramos que la paz se construye en los diversos escenarios de la vida cotidiana y que uno de esos espacios es la escuela.

Finalmente, podemos concluir a través de estos patrones que *la escuela y el barrio* son significativos para los estudiantes ya que representan espacios de aprendizaje y convivencia con el Otro.

## B. REFLEXIONO ACERCA DEL OTRO (DILEMAS)

La segunda categoría surge a partir de los siguientes patrones: *Reconozco la existencia de situaciones de matoneo (bullying) y propongo soluciones.*

El primer patrón para esta categoría demuestra que los estudiantes claramente identifican, definen y son conscientes del concepto de matoneo. Al respecto tomamos la definición de *bullying* que presenta FANTE (2012):

Es el término empleado en la mayoría de los países para designar situaciones donde un estudiante o un grupo de estudiantes, intencionalmente adoptan comportamientos agresivos y repetitivos contra otro(s), en desventaja de fuerza o poder, poniéndolo bajo tensión y dominación, generando daños y sufrimientos, sin motivos evidentes. Es un fenómeno extremadamente relevante que amenaza el desarrollo saludable de la infancia y la juventud en todo el mundo (p. 11).

Al ser el matoneo o *bullying* generador de violencia en el aula, nos compete mencionar que es vital que los estudiantes sepan cómo identificarlo, y cuándo y cómo ocurre para prevenirlo.

El segundo instrumento implementado fue el taller de dilemas morales donde se presentaron unas láminas alusivas al matoneo. Los estudiantes describieron las láminas utilizando, entre otros, los siguientes términos: golpear, pegar, intimidar, agredir, humillar, abusar, bajar la autoestima, irrespetar, lastimar, torturar, burlar, molestar, insultar, hacer daño físico y mental, hablar mal, hablar a espaldas, poner apodos, rechazar, ignorar, secretar. Todos estos verbos nos permitieron comprender el proceso de identificación de *bullying* que hicieron los estudiantes. Teniendo en cuenta a FANTE (2012), existe una tipología para este fenómeno conformada por categorías “verbales, morales, psicológicas, sexuales, materiales, sociales, físicas y virtuales” (p. 29). De alguna manera, los estudiantes mencionaron a través de sus descripciones algunas de estas características que nos permitieron concluir que ellos podían identificar dicho fenómeno. A continuación se pueden observar algunas de sus respuestas clasificadas en el siguiente cuadro:

Verbales	Morales	Psicológicas	Sociales	Físicas
Hablar mal, poner apodos, agresión verbal, maltrato verbal ( <i>sic</i> )	Secretar, Ser juzgado, hablar a espaldas Murmuraciones de personas de todo un grupo hacia otra ( <i>sic</i> )	Humillar Bajar la autoestima ( <i>sic</i> )	Rechazar Ignorar Discriminar ( <i>sic</i> )	Golpear, pegar, agredir, hacer daño físico, torturar, lastimar ( <i>sic</i> )

De igual forma, se observó que muchos de ellos utilizaban la palabra precisa tanto en inglés como en español para identificar el fenómeno. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

La siguiente lámina me muestra *matoneo*, porque muchas personas le pueden pegar a solo una persona porque es muy pobre aunque no les ha hecho nada para eso, es *matoneo (sic)*.

Podemos notar en la imagen la discriminación hacia una persona, por medio del maltrato físico y psicológico, como verdaderamente con agresiones como, por ejemplo, en *bullying* las personas que agreden son mandadas y ordenadas por otra persona o dejándose ordenar tantas agresiones son ocasionadas más para aquella persona (*sic*).

La imagen trata de que un grupo de chicos están maltratando a otro chico solo por querer divertirse pegándole al intimidado, esto se llama *bullying (sic)*.

Está mal hablar a espaldas de la persona buena y que los demás hablen mal de ella eso es *bullying* (sic).

Además, de identificar qué es *bullying* los estudiantes también precisaron la diferencia entre víctima y agresor como se puede apreciar a continuación:

Víctima	Los pequeños, inofensivos, tímidos y callados, débiles o con alguna diferencia (sic)
Agresor	Los grandes, racistas, abusadores, se aprovechan de los débiles (sic)

De acuerdo con FANTE (2012), existen diferencias entre víctimas y agresores: “las víctimas típicas o pasivas”, “las víctimas provocadoras”, “las víctimas agresoras”, “los agresores” y los “espectadores” (pp. 33-35). Cada uno de ellos presenta características específicas que los clasifican en cada tipo como, por ejemplo, la incapacidad de manifestar a otros que han sido agredidos, los que provocan para poder dominar, los que replican lo que vivieron, asumiendo la postura opuesta, los que agreden y subyugan, y, finalmente, los observadores que no intervienen para evitar el *bullying*.

Asimismo, algunos estudiantes manifestaron no haber experimentado matoneo así como tampoco ninguno de sus familiares y amigos. Otros, a su vez, comentaron que algunos de sus familiares, amigos e incluso ellos mismos lo habían vivido. Lo anterior se observa en sus comentarios:

Se ha experimentado matoneo (estudiantes, familia o amigos)	No se ha experimentado matoneo (estudiantes, familia o amigos)
- Si e vivido esto y abeses hablan mal de mi y eso me duele	- No nunca-nadie
- Si porque a veces hablan cosas de mi sin importar lo fuerte que puede ser	- No ninguno de mi familia
- Si he vivido situaciones similares y a mis amigos	- No lo he vivido, ni nadie de mi familia
- Si ya sea por equivocaciones cuando hablo-si	- No afortunadamente ni amigos o familiares han pasado por alguna situación incomoda-no ha nadie me han hecho eso ni me lo han hecho
- ya sea por mi vestuario y la forma de ser (sic)	- No he vivido estas situaciones algunos compañeros de mi salón si- No he vivido estas situaciones de bullying (sic)

Para SALMIVALLI y PEETS (2000) (citadas en ORTEGA, 2000), la toma de conciencia de la existencia de los roles que se asumen cuando ocurre el *bullying* y sus consecuencias para quien lo padece genera un impacto positivo en los estudiantes con miras a prevenirlo. Cabe resaltar que al finalizar el taller de dilemas los estudiantes realizaron un juego de roles acerca del matoneo con sus compañeros. Posteriormente, una de las integrantes del grupo expresó su reflexión acerca del suceso actuado, como se puede apreciar en las siguientes transcripciones:

Grupo n.º 1

A: no entiendo porque la sociedad me discrimina solamente por mi apariencia la verdad no me conocen.

B: se creará mucha cosa por tener ese peinadito así.

C: tan fea (C y B patean a A) (sic).

Reflexión del grupo: la enseñanza es que la gente solo discrimina por la apariencia y nunca terminan de conocer a una persona

Grupo n.º 2

D: (burla) el mocho (señala a F).

E: (se burla también).

G: (se conduce y se acerca a F y le pregunta algo al oído. Finalmente, F no está solo) (sic).

Grupo n.º 3

H: (le quita el cuaderno a I y juega con el cuaderno para que no lo pueda coger en tono de burla).

I: dámelo, dámelo (saltando para cogerlo).

H: Enano, no puede alcanzar nada (tira el cuaderno al suelo).

J: (se acerca y le entrega el cuaderno a su compañero) (sic).

Posteriormente los estudiantes realizaron una actividad que les permitió reflexionar acerca de seis dilemas morales que involucraban diversas situaciones: desplazamiento, segregación étnica (racial y de lengua), violencia y pobreza.

Según BENÍTEZ (2009), los dilemas son escritos breves sobre escenarios problemáticos que suscitan la reflexión y permiten a los estudiantes seleccionar entre su escala de valores para dar respuesta a los dilemas. Los estudiantes sugirieron soluciones muy concretas basadas en su conocimiento previo acerca de autoridades como el Instituto de Bienestar Familiar, o acciones como los comedores comunitarios, el bono de acción social, el gobierno y la devolución de tierras, el diálogo con padres y psicólogos, y la ayuda profesional, entre otros. Las siguientes respuestas dadas por los estudiantes dan cuenta de lo anterior:

Dilema 1

Que los padres trabajen con un salario mínimo, mientras que él consiga la comida. El ICBF como último auxilio (sic).

La mejor solución para Javier y su familia sería que el gobierno les haga la devolución de las tierras para que con esto no tengan que pagar mensualmente el arriendo y

puedan comprar una casa además deberían inscribirse al comedor comunitario para que allí le den la comida y continuar trabajando para que sean menores los gastos (*sic*).

#### Dilema 2

Pensamos que la actitud de Dagobis no es muy buena en cuanto a que se porta muy agresivo. Aunque pensamos que él tiene un trauma pues al ver lo que le hacían a su hermana desde allí comenzó a actuar agresivo (*sic*).

#### Dilema 3

La decisión que ellos toman es incorrecta, porque están despreciando un mejor futuro para sus vidas, por culpa de los malos pasos (*sic*).

#### Dilema 4

Le sugerimos a María que dialogue con sus padres y les cuente su caso en ellos encontrará un gran apoyo y podría irle mejor en el colegio. También le diría que trate de socializarse con los demás y se haga a un ambiente mejor y piense en el gran esfuerzo que su padres hacen por ella (*sic*).

#### Dilema 5

El gobierno ofrece subsidios de transporte a personas que vivan a más de 2 km de su escuela y además sea pobre. En asuntos de lengua, poco a poco habrán programas de adaptación (*sic*).

#### Dilema 6

Que se sienta segura de ser quien es, de su raza, cultura, que tenga autoestima que sea ella misma. Que se sienta orgullosa de la familia que tiene (*sic*).

Al reflexionar acerca de los valores los estudiantes tienen la posibilidad de ver otras perspectivas y encontrar caminos de solución a los conflictos que se les puedan presentar a lo largo de la vida. Según CORTINA (2002), "Los valores son, por tanto, cualidades de las cosas, de las acciones, de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable" (p. 29). En palabras de la autora, el trabajo de investigación se enmarcó dentro de la dimensión axiológica, como posibilitadora para reconstruir el tejido socio-afectivo para la convivencia.

## VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los actores educativos (docentes y estudiantes) identificaron, desde sus niveles de participación en la propuesta pedagógica, es decir, en la toma

decisiones por parte de los docentes, y de acción y reflexión por parte de los estudiantes, varios aspectos que permitieron observar que la escuela es un espacio para realizar varias actividades como "aprender y adquirir conocimiento, educarse acerca de la vida, realizar un proyecto de vida y ser mejores personas". Esto nos permitió concluir que el rol de la escuela es esencial en la vida de los estudiantes, pues no solo es un espacio físico que identificaron a través de sus dibujos y descripciones, sino que además tiene unas características muy propias que favorecen el aprendizaje para la vida. RICOEUR (1996) menciona que

En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse dentro de [...] contribuye al reconocerse en... (p. 116).

En este orden de ideas, el estudiante adquiere y desarrolla su identidad a través de esos espacios que le permiten reconocerse y re-significarse como persona a través del otro, de su entorno, de su interacción. Ese reconocimiento de su escuela y de su barrio permitió también que se hiciera una reflexión del otro, de su entorno y sus problemáticas.

El estudiante cree en la escuela como un espacio para fortalecerse como persona, para interactuar con el otro, para dialogar acerca de lo cotidiano y, por supuesto, para desarrollar sus competencias. Como dice TOURAINE (1997), "Comprender al otro en su cultura, es decir, en su esfuerzo por ligar identidad e instrumentalidad en su concepción del Sujeto: tal es el sentido de una escuela del Sujeto" (p. 288). Consideramos que lo mencionado por TOURAINE es significativo cuando se reflexiona acerca del papel que desempeña la escuela en los estudiantes, en su función social de "comprender al Otro" lo cual lleva a espacios más democráticos.

Así mismo, consideramos que la escuela debe ahondar de manera crítica en temas sociales que faciliten la reflexión, la participación y la toma de decisiones dentro de un contexto y propender por que los estudiantes sean quienes propongan soluciones para mejorar ese diario vivir que todos enfrentan.

Los estudiantes distinguen a su barrio desde dos perspectivas observadas: el espacio para vivir con su familia y el espacio de comunidad que puede ser amistoso o amenazador en algunos casos. Esto nos permitió concluir que en esos espacios donde está la familia, la comunidad, en donde juegan,

comparten y hacen amigos también existe inseguridad. Sin embargo, es allí donde construyen identidad.

En cuanto al eje de los dilemas morales, se observó que los estudiantes reconocen la existencia del *bullying* como un fenómeno que se da en la escuela y que ha afectado a sus familias y amigos o a ellos mismos. Pueden definirlo, entender su daño y sentirse vulnerables ante su presencia.

Otro aspecto importante para recalcar es que a los estudiantes se les debe permitir reflexionar acerca de lo que les afecta, lo que les preocupa acerca de ellos y de los demás. De esta manera, pueden asumir mejores posturas frente a la vida. Para ello se trabajaron los dilemas morales con situaciones que los llevaron a buscar dentro de su jerarquía de valores cuáles se ajustaban más a sus realidades y vivencias.

Para nosotros, los docentes, es significativo reflexionar acerca de nuestras prácticas en el aula con una intencionalidad clara: favorecer la democracia y la cultura para la paz, y permitir que los estudiantes logren dilucidar su importancia y ponerla en práctica.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANNAN, KOFI. Secretario General de las Naciones Unidas, discurso ante la Asamblea General convocada para celebrar el día 10 de diciembre como Día de los Derechos Humanos (según resolución 217 del 10 de diciembre de 1948).
- BENÍTEZ, L. "Actividades y recursos para educar en valores", 2009. Disponible en [[http://www.laureanobenitez.com/dilemas\\_morales.htm](http://www.laureanobenitez.com/dilemas_morales.htm)].
- CORDEIRO, G. I. y A. F. COSTA. *Lugar, identidad y sociedades de barrio en Lisboa*, 2002. Disponible en [<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/zainak/24/07630785.pdf>].
- CORTINA, A. *Educación en valores y responsabilidad cívica*, Bogotá, Editorial El Búho, 2002.
- FANTE, C. *Cómo entender y detener el Bullying y Cyberbullying en la escuela*, Bogotá, Magisterio, 2012.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1997.
- LEVINÁS, E. *Ética e infinito*, Madrid, Editorial Rógar, 2000.

- MCLAREN, P. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*, Boston, Pearson Education Inc., 2003.
- MULLER, P. *Las políticas públicas*, 2.ª ed., Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.
- ORTEGA, R. *Educar la convivencia para prevenir la violencia*, vol. 3, Colección Aprendizaje en Práctica, Madrid, A. Machado Libros, 2000.
- PÉREZ, L. *Población desplazada: entre la vulnerabilidad, la pobreza, la exclusión*, Bogotá, Presidencia de la República, Red de Solidaridad Social, 2002.
- RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1996.
- SALMIVALLI, C. y K. PEETS. "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal", en R. ORTEGA. *Educar la convivencia para prevenir la violencia*, vol. 3, Capítulo 3, Colección Aprendizaje en Práctica, Madrid, A. Machado Libros, 2000.
- SEN, A. *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2000.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN. "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada", Medellín, Universidad de Antioquia, 2002. Disponible en [[http://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=#v=onepage&q&f=false)].
- TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997.