

DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA
CONSTRUCCIÓN DE SUJETO: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN GRADO
OCTAVO

VIVIANA MANRIQUE SUÁREZ



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y
DIVERSIDAD CULTURAL
MODALIDAD DE PROFUNDIZACIÓN
Bogotá
2015

DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA
CONSTRUCCIÓN DE SUJETO: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN GRADO
OCTAVO

VIVIANA MANRIQUE SUÁREZ

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación

MARITZA PINZÓN RAMÍREZ
Directora



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y
DIVERSIDAD CULTURAL
MODALIDAD DE PROFUNDIZACIÓN
Bogotá
2015

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a mi esposo que con su amor, cariño y dedicación me motivó y acompañó para emprender nuevos caminos de formación académica. A mis padres, mi hermana Paty y mi gran amiga Gloria por su paciencia y palabras de fortaleza, por brindarme su apoyo incondicional en cada momento de la Maestría.

A la profesora Maritza Pinzón por sus orientaciones en la realización y ejecución del proyecto.

Al profesor Mauricio Lizarralde que en cada clase me llevo a reflexionar constantemente sobre los procesos educativos, despertando la crítica y la sensibilidad.

A mis estudiantes del Tesoro de la Cumbre, por permitirme compartir a diario sus experiencias de vida.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No.

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de Grado
TIPO DE IMPRESIÓN	Imprenta
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico
TITULO	Derechos Humanos y Diversidad Cultural en la construcción de sujeto: Una experiencia de aula en grado octavo
AUTOR	Viviana Manrique Suárez
DIRECTORA	Maritza Pinzón Ramírez

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	<ul style="list-style-type: none">• Sujeto• Derechos humanos• Diversidad cultural• Memoria• Identidad
DESCRIPCIÓN	El presente trabajo es una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales con estudiantes de grado octavo.

	<p>La pedagogía de la memoria fue fundamental en el desarrollo de la propuesta, el rescate y la evocación de la misma fue relevante en el reconocimiento de situaciones de protección y vulneración de derechos en las que se han visto inmersos los estudiantes y las familias que viven en el contexto.</p>
<p>FUENTES PRINCIPALES</p>	<p>Alcaldía mayor de Bogotá. (Junio de 2014) <i>Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas</i>. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá</p> <p>Cortina, A. (2005) <i>El mundo de los valores “ética mínima” y educación</i>. 5° reimpresión. Madrid: Editorial el búho Ltda.</p> <p>Elliot, J (1993). <i>El cambio educativo desde la investigación acción</i>. Madrid: Ediciones Morata</p> <p>Galvis, L. (2006) <i>los niños, las niñas y los adolescentes titulares activos de derechos mirada a Latinoamérica</i>. Bogotá: Ediciones Aurora.</p> <p>Ghiso, A. (2001) <i>Textos y argumentos II</i>. Medellín: Imprenta FUNLAM</p> <p>Jelin, E. (2002) <i>Los trabajos de la memoria</i>. Madrid. Siglo XXI de España editores.</p> <p>Magendzo, A. (2006) <i>Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy</i>. Santiago de Chile: LOM Ediciones.</p> <p>MEN, Defensoría del Pueblo (2009) <i>Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH</i>. Bogotá: Buenos y creativos S.A.S.</p> <p>Pinzón, M. (Septiembre.-Octubre 2010) Anotaciones de una pedagogía intercultural en contextos urbanos. <i>Revista Internacional Magisterio</i>. Editorial Magisterio</p>

	<p>Quintar, E. (2008) <i>Didáctica no parametral sendero hacia la descolonización</i>. México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.</p> <p>Restrepo, E. (noviembre de 2009) Identidad apuntes teóricos y metodológicos. En: Catellanos, G. Grueso, D & Rodríguez, M. <i>Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales y miradas empíricas</i>. (pp.61 -75) Cali, Valle del cauca: Universidad del valle del Cauca.</p> <p>Schimpf, I. (junio –julio 2008) Pedagogía de la memoria. <i>Revista Internacional Magisterio</i>. Editorial Magisterio.</p> <p>Villa, W & Villa, E. (julio 2008) La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de “lo otro”. <i>Revista educación y cultura</i>. (pp. 62 – 68) Bogotá: Fecode.</p> <p>Tomasevski, K. (2004). <i>El asalto a la educación</i>. Buenos Aires: Colección de libros de encuentro.</p> <p>Torres, A (Mayo de 2005) re haciendo memorias e identidades La reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares. En Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y Archivos de la Memoria. Colectivo Historia Oral y Asociación Pedagógica “APPTOS”</p> <p>Touraine, A (1997) <i>Podremos vivir juntos: iguales y diferentes</i>. Madrid: Editorial Madrid.</p> <p>Zemelman, H (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Ed. Laverde, M., Daza, Gisela., Zuleta, M. <i>Debates sobre el sujeto perspectivas contemporáneas</i>. (pp. 98 – 105) Bogotá: Universidad Central – DIUC siglo del hombre editores.</p>
CONTENIDOS	<p>El trabajo se encuentra estructurado en seis capítulos. En el primero se presenta la contextualización de la localidad, la institución educativa y el planteamiento del problema.</p>

	<p>En el segundo capítulo se presentan los antecedentes investigativos enmarcados en sobre educación en derechos humanos y educación en diversidad cultural que aportaron a la construcción y desarrollo de la propuesta.</p> <p>Los referentes teóricos son presentados en el tercer capítulo y están abordados desde las categorías de sujeto (histórico, cultural y de derechos), educación en derechos humanos y diversidad cultural con la subcategoría desplazamiento forzado. Igualmente se hace referencia a las categorías emergentes.</p> <p>La metodología empleada se describe en el cuarto capítulo, se parte de la explicación de la ruta trabajada, la utilización de la investigación acción en la implementación del proyecto y se finaliza señalando las técnicas e instrumentos trabajados: el taller, la entrevista, el grupo focal y el diario de campo.</p> <p>El análisis de la información se describe en el quinto capítulo en el cual se narran los resultados de la sistematización partiendo de las categorías iniciales y las emergentes donde se evidencia la interrelación de las mismas.</p> <p>En el sexto capítulo se presenta la reflexión pedagógica que vincula la educación en derechos humanos y la diversidad cultural a partir de la utilización de la pedagogía de la memoria. Se plantean los resultados, los alcances y los aspectos a mejorar, se señalan interrogantes para futuras investigaciones en el campo educativo.</p>
METODOLOGÍA	<p>Se trabajó desde la investigación acción educativa la cual permite generar procesos de reflexión constantes, se parte de comprender la dinámica en la que se desenvuelven los sujetos del entorno educativo y cuestionar lo qué se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias del proceso. Las técnicas e instrumentos trabajados: el taller, la entrevista, el grupo focal y el diario de campo, los cuales</p>

	<p>permitieron recopilar la información y al mismo tiempo generaron procesos de indagación constantes.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>La vinculación del contexto de los estudiantes es importante para impulsar la propuesta enfocada en los derechos humanos y la diversidad cultural, cada estudiante ha vivido situaciones particulares que deben ser tenidas en cuenta en el contexto educativo. Se debe buscar consolidar una escuela que sea heterogénea, en donde las características propias de cada estudiantes sean tenidas en cuenta.</p> <p>El trabajo desde la pedagogía de la memoria, permitió reconocer aspectos que han marcado la historia y la tradición de las familias ayudando a fortalecer los sentidos de pertenencia. La voz del otro cobra importancia, el ejercicio de escuchar activamente permite generar lazos que propician cercanía, un contacto que lleva a indagar y reflexionar sobre lo que el otro sujeto siente y experimenta; y como, a pesar de no compartir algunos aspectos históricos, culturales y sociales somos sujetos de derechos y en ese acercamiento generar vínculos y propiciar un respeto activo. Se buscó constantemente que el estudiante reflexione sobre lo que se exhibe a su alrededor para que él sea constructor de nuevas formas de observar los acontecimientos, que sea crítico y autocrítico, ya que eso fortalece su proceso de formación personal.</p>

Resumen

DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETO: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN GRADO OCTAVO

El presente trabajo es una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales con estudiantes de grado octavo. En el contexto trabajado aparece constantemente la vulneración de derechos, la situación económica, cultural y social se ve transgredida. Algunas familias han llegado por situaciones de desplazamiento al sector.

La pedagogía de la memoria fue fundamental en el desarrollo de la propuesta, el rescate y la evocación de la misma fue relevante en el reconocimiento de situaciones de protección y vulneración de derechos en las que se han visto inmersos los estudiantes y las familias que viven en el sector. La voz del otro adquirió importancia, el ejercicio de escuchar activamente permite generar lazos que propician cercanía, un contacto que lleva a indagar y reflexionar sobre lo que el otro sujeto siente y experimenta; y como, a pesar de tener diferencias a nivel histórico, cultural y social somos sujetos de derechos y en ese acercamiento se generan vínculos y se propicia respeto activo.

Abstract

HUMAN RIGHTS AND CULTURAL DIVERSITY IN THE CONSTRUCTION OF AN INDIVIDUAL: A CLASSROOM EXPERIENCE IN YEAR 8th.

The following text is a pedagogic proposal focused on the promotion of human rights and the active respect for the cultural diversity. The purpose was to enhance the historical and cultural individual with students of year 8th in Social Sciences classes. Within the context and population where the project was undertaken, it appears a constant infringement of human rights and the economic, cultural and social environment is often transgressed. Some of the families have arrived to the zone due to displacement conditions.

Pedagogy of memory was fundamental in the development of the proposal; the rescue and evocation of this approach was relevant in the acknowledgement of the situations of protection and rights infringed. Situations in which students and their families have been immersed. Likewise, the voice of the other acquired great importance, the exercise of actively listening generates bonds of closeness; a tie that brings reflection about what the other feels and experiences. Also we discovered that although the historical, cultural and social differences we display we are individuals of rights and in that closeness generated bonds promote active respect.

Contenido

Introducción	1
1. Contextualización y planteamiento del problema	4
1.1 Legislación internacional y nacional en el campo de los derechos humanos.....	4
1.2 Legislación internacional y nacional sobre diversidad cultural.....	5
1.3 Población.....	6
1.3.1 Contexto histórico de la localidad	7
1.3.2 Contexto histórico de la institución educativa	8
1.4 Planteamiento del problema	12
1.5 Objetivo general	13
1.5.1 Objetivos específicos.....	14
2. Antecedentes investigativos	15
2.1 Antecedentes investigativos sobre educación en derechos humanos	15
2.1.1 Experiencias internacionales.	15
2.2 Antecedentes relacionados con educación en diversidad cultural	18
2.2.1 Experiencias internacionales.	18
2.2.2 Experiencias nacionales.	19
3. Referentes teóricos	22
3.1 El sujeto en la escuela.....	22
3.2 Educación en derechos humanos.....	24
3.3. Posiciones alrededor de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.....	27
3.3.1. Negación de los derechos.....	27
3.3.2. Enfoque de derechos.....	27
3.4. Educación, diversidad cultural y situaciones de desplazamiento.....	28
3.5 La pedagogía de la memoria.....	32
3.6 Identidad.....	33
4. Metodología	35
4.1 Proceso	35
4.2 la investigación acción en el aula	36
4.3 Técnicas e instrumentos	39
4.3.1 Taller	40
4.3.1.1 Taller N° 1 Explorando mi origen	41
4.3.1.2 Taller N° 2 Mis recorridos en el país.....	42

4.3.1.3 Taller N° 3 ¿Cuál es el origen de mi familia?	42
4.3.1.4 Taller N° 4 ¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?	46
4.3.1.5 Taller N° 5 ¿Los derechos humanos son protegidos o vulnerados?	47
4.3.1.6 Taller N° 6 Respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural	48
4.3.2 Entrevista	48
4.3.3 Grupo Focal	49
4.3.4 Diario de campo	49
5. Análisis de la información	50
5.2 El árbol genealógico: Evocando la memoria	57
5.3 Diversidad cultural: Entre memoria e identidad	63
5.4 Los derechos humanos en el aula	70
6. Derechos humanos y diversidad cultural en la construcción del sujeto histórico, cultural y de derechos: La pedagogía de la memoria.....	78
6.1 El estudiante como sujeto histórico, cultural y de derechos	83
6.2 Aportes de la pedagogía de la memoria	86
6.3 Aportes de la educación en derechos humanos	88
6.4 El papel del maestro en un contexto marcado por la diversidad cultural.....	90
Conclusiones	92
Referencias.....	95
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1: Fases y niveles de la propuesta pedagógica en derechos humanos	17
Tabla 2: Fortalezas y dificultades de los talleres.....	88

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Inicios del colegio Sede A (Archivo Institucional).....	10
Ilustración 2. Casetas en el barrio Arabia (Archivo institucional)	11
Ilustración 3. Sede C (Bicentenario) y sus alrededores (Archivo personal).....	11
Ilustración 4. Fases.....	35
Ilustración 5. Árbol genealógico – Ejercicio individual (Archivo personal).....	42
Ilustración 6. Ejemplos de árbol genealógico diligenciados (Archivo personal)	43
Ilustración 7. Ejemplo de ubicación del grupo familiar en el mapa de Colombia (Archivo personal).....	44
Ilustración 8. Ejemplos de presentación actividad costumbres (Archivo personal)	47
Ilustración 9. Intercambio de información – Actividad sobre los derechos (Archivo personal).....	48
Ilustración 10. Modelo de formato del diario de campo	49
Ilustración 11. Categorías iniciales y emergentes.....	50
Ilustración 12 Gráfico sobre el lugar de origen.	51
Ilustración 13. Gráfico lugar con el que se identifican los estudiantes	52
Ilustración 14. Sentir de los estudiantes	53
Ilustración 15. Modelo de árbol genealógico.....	58
Ilustración 16. Árbol genealógico con solo la familia materna.....	60
Ilustración 17. Árbol genealógico con información del padre adoptivo	61
Ilustración 18. Estudiantes que participaron en los foros (Archivo personal).....	62
Ilustración 19. Ejemplos de la actividad sobre de las costumbres. (Archivo personal).....	63
Ilustración 20. Diversidad cultural: Entre memoria e identidad	64
Ilustración 21. Vulneración de derechos	72
Ilustración 22 historieta sobre el derecho a la educación.....	75
Ilustración 23 propósito del árbol genealógico	83
Ilustración 24 Vinculo sujeto histórico, cultural y de derechos	84
Ilustración 3 Diagrama Propuesta Pedagógica	86

Introducción

En este trabajo se desarrolla una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujetos históricos, culturales y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales con estudiantes de grado octavo del colegio El Tesoro de la Cumbre IED JM.

El colegio se encuentra ubicado en Bogotá en la localidad diecinueve -Ciudad Bolívar-. La iniciativa surgió por la condición particular que se presenta en el contexto laboral donde me desenvuelvo que está caracterizado por situaciones de desplazamiento interno. La experiencia partió del interés por conocer y reconocer el origen de los estudiantes. Durante los cuatro años que llevo en la institución, encontré que los estudiantes y sus familias provienen de diferentes regiones del país, manifestándose un ambiente marcado por la diversidad cultural dentro del aula; también noté que es muy poca la atención que se le ha prestado a entender esta situación y la influencia que tiene en el contexto escolar.

Ciudad Bolívar es la localidad de Bogotá que recibe mayor población en situación de desplazamiento (forzado y migración), por lo tanto la diversidad cultural que se evidencia es amplia. La escuela no debe ser ajena a este fenómeno social, que no puede ser considerado solamente como una problemática más, sino que debe ser una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto educativo, buscando que los estudiantes promuevan acercamientos que les permitan, desde los derechos humanos, reconocerse como miembros de una comunidad en la que interactúan con otros, que tienen aportes que compartir y que van a enriquecer su experiencia de vida.

Las situaciones que viven los estudiantes en su cotidianidad y las huellas que ha dejado el pasado en la vida, se ven reflejadas en su forma de actuar dentro de la institución educativa, algunos de ellos se expresan de manera agresiva con sus compañeros, otros son tímidos y poco les gusta interactuar como producto de lo que han vivido por situaciones de vulneración de derechos y lo que perciben a diario en su entorno. Esto permitió pensar en la forma de vincular de manera activa al estudiante en un ambiente educativo caracterizado por la diversidad cultural mediante talleres y actividades que aportaran un reconocimiento personal y del otro como parte de la educación en derechos humanos.

La pedagogía de la memoria fue fundamental en el desarrollo de la propuesta, el rescate y la evocación de la misma fue relevante en el reconocimiento de situaciones de protección y vulneración de derechos en las que se han visto inmersos los estudiantes y las familias que viven en el contexto. La invitación a los docentes es reconocer la diferencia en el aula, porque todos los niños, niñas y jóvenes son sujetos únicos y por lo tanto la diversidad debe ser reconocida por todos los actores del contexto escolar. Además porque los aportes que pueden hacer los estudiantes sobre sus vivencias llevan a construir experiencias de aula que enriquecen el conocimiento, y desde el quehacer práctico ayudar a consolidar los aspectos teóricos.

El trabajo se encuentra estructurado en seis capítulos. En el primero se presenta la contextualización y el planteamiento del problema, se hace un abordaje desde la legislación internacional y nacional en cuanto a derechos humanos y diversidad cultural, señalando la población con la que se desarrolló el proceso, la contextualización de la localidad y la institución educativa; además, cómo se llegaron a estructurar la pregunta problema y las preguntas orientadoras.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes investigativos enmarcados en estudios elaborados a nivel nacional e internacional sobre educación en derechos humanos y educación en diversidad cultural que aportaron a la construcción y desarrollo de la propuesta, al ser referentes sobre experiencias ya presentadas.

Los referentes teóricos son presentados en el tercer capítulo y están abordados desde las categorías de sujeto (histórico, cultural y de derechos), educación en derechos humanos y diversidad cultural con la subcategoría desplazamiento forzado. Igualmente se hace referencia a las categorías emergentes: identidad y memoria.

La metodología empleada se describe en el cuarto capítulo, se parte de la explicación de la ruta utilizada para la formulación, ejecución y sistematización de la experiencia, pasando por la argumentación sobre la utilización de la investigación acción en la implementación del proyecto y se finaliza señalando las técnicas e instrumentos trabajados: el taller, la entrevista, el grupo focal y el diario de campo.

El análisis de la información se describe en el quinto capítulo en el cual se narran los resultados de la sistematización partiendo de las categorías iniciales (sujeto, derechos humanos y diversidad cultural) y las emergentes (identidad y memoria) donde se evidencia

la interrelación de las mismas. Aquí se pone de manifiesto y retoma mayor fuerza la voz de los estudiantes.

En el sexto capítulo se presenta la reflexión pedagógica que vincula la educación en derechos humanos y la diversidad cultural como posibilidad para consolidar un sujeto histórico, cultural y de derechos a partir de la utilización de la pedagogía de la memoria. Se plantean los resultados, los alcances y los aspectos a mejorar, se señalan interrogantes para futuras investigaciones en el campo educativo.

1. Contextualización y planteamiento del problema

En este capítulo a modo de contextualización hago referencia a la legislación internacional y nacional en el campo de los derechos humanos, igualmente hago señalamientos en relación a la diversidad cultural y cómo se viene trabajando en el país, para establecer las políticas que se han tratado en estos campos y que sirvieron como referencia para plantear el vínculo de éstas en el campo educativo.

Posteriormente indico la población con la que se estructuró y desarrolló la propuesta y así retomo el origen de la localidad Ciudad Bolívar y de la institución educativa distrital el Tesoro de la Cumbre IED, para plantear los interrogantes que me llevaron a proponer una alternativa pedagógica desde la clase de ciencias sociales con los estudiantes de grado octavo de la jornada mañana. Los interrogantes formulados son la base del trabajo que se presenta a continuación y se encuentran acompañados de los objetivos que la sustentan.

1.1 Legislación internacional y nacional en el campo de los derechos humanos

Los derechos humanos brindan la posibilidad en el contexto educativo de ser abordados desde diferentes miradas y temáticas, a nivel internacional y nacional se han escrito documentos que hacen referencia a la transformación histórica, política y social de estos. En el campo educativo los derechos humanos se han trabajado en el aula a partir de políticas públicas nacionales y distritales, que abordan lineamientos para que sean trabajados en el aula, encontrando trabajos pedagógicos que los plantean desde diferentes aspectos.

Ligia Galvis (2006) referencia que en las primeras décadas del siglo XX Save the Children Union adoptó la carta de Ginebra en donde se establecen recomendaciones para la protección de los derechos, este documento fue redactado por la pedagoga Eglantine Jebb, siendo ratificado en la V asamblea de las naciones unidas y fué el primer paso en materia de protección de los derechos de los niños (Galvis, p. 107)

A partir de la proclamación de los Derechos Humanos en la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) y posteriormente en 1989 con la convención de los derechos de los niños, se les solicita a los países que deben buscar la promoción de una educación basada en los derechos humanos. Han pasado veinticinco años de avances legales y jurídicos en el ámbito de reconocimiento y protección en el campo específico de los derechos de los niños.

En forma paralela a los instrumentos internacionales en la parte normativa en Colombia se ha planteado en la Constitución Política de 1991 en el artículo 67 “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos...” (2008, p. 17), igualmente en la Ley General de Educación en los artículos 5, 13 y 14 se hace referencia a la educación en derechos humanos que involucra valores como la paz, la justicia, la democracia y la solidaridad (MEN, 2005, p. 18 y 21) y en el Plan decenal de Educación (2006 – 2016) en el apartado “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (SED, 2006, p. 9) en el numeral 6 de los macro objetivos se habla de los derechos y su difusión; El PLANEDH – Plan nacional de educación en derechos humanos- (MEN, Defensoría del pueblo, 2009) busca la promoción de una cultura en derechos humanos. Esto nos permite observar que a nivel legislativo y en las políticas públicas se encuentran planteadas herramientas para el trabajo de la educación en derechos humanos.

A nivel distrital el decreto 024 del 11 de febrero de 2005 expedido por la Alcaldía Mayor de Bogotá señala la constitución de la cátedra de derechos humanos, deberes y garantías y Pedagogía de la Reconciliación definida en el artículo 3 como:

El conjunto de procesos, estrategias y actividades pedagógicas, artísticas, lúdicas y recreativas; contenidos disciplinares y multidisciplinarios; metodologías, didácticas y metas, orientadas a la construcción de una cultura de respeto y reconocimiento de la persona, de su dignidad humana, a partir del conocimiento y de la vivencia de los Derechos Humanos, que transversalizan el Proyecto Educativo Institucional, el currículo, los planes y programas de estudio, de las instituciones educativas de educación formal y no formal, públicas y privadas del Distrito Capital. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005)

A partir de esta disposición legal la secretaria de educación en alianza con algunas organizaciones ha realizado trabajos en las instituciones educativas de Bogotá que son citadas en el capítulo dos en el apartado (2.1.2) titulado “experiencias nacionales” donde se menciona lo relacionado con experiencias pedagógicas desarrolladas en Bogotá.

1.2 Legislación internacional y nacional sobre diversidad cultural.

A nivel internacional se encuentra la declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural con fecha del dos (2) de noviembre de 2001, este documento plantea la

necesidad del diálogo entre culturas, en donde se reconoce y respeta la diversidad, en el texto se plantea un apartado titulado “Diversidad cultural y derechos humanos” (UNESCO, 2001) que recoge tres artículos: art. 4 (Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural), art. 5 (Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural) y art. 6 (Hacia una diversidad cultural accesible a todos). Se fomenta libertad de expresión, el respeto por la identidad y las culturas. Además, expresa que no se deben presentar vulneraciones a la diversidad cultural.

Para hablar de diversidad cultural en Colombia a nivel legislativo encontramos en el artículo 7 de la Constitución Política “se reconoce y se protege la diversidad étnica y cultural” (2008, p. 2) que vincula a todos los nacidos en el país, teniendo en cuenta todas las regiones, sin importar género, edad, condición social ni económica.

La Ley General de Educación en los artículos 13 y 14 manifiesta el respeto por la identidad cultural y el fomento de las diversas culturas (MEN, 2005, p. 21) promoviendo que en las escuelas se respete la diferencia y se promuevan espacios que generen heterogeneidad; en el Plan decenal de Educación (2006 – 2016) en el apartado “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (SED, 2006, p. 9) numeral 1 de los macro objetivos se habla de “identidad, diversidad, diferencia, identidad y equidad” (SED, 2006, p. 9). Por lo tanto en el país existe un marco normativo que promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, aunque en la cotidianidad se perciben situaciones que atentan contra la diferencia.

1.3 Población

La población con la que se implementó la propuesta fueron estudiantes de grado octavo del Colegio el Tesoro de la Cumbre IED J.M.; con ellos se abordó la propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales teniendo en cuenta el contexto en el que los jóvenes se desenvuelven.

En la institución para el año 2014 existían tres grupos de octavo: 801 (28 estudiantes), 802 (29 estudiantes) 803 (27 estudiantes). A lo largo del año escolar se retiraron siete estudiantes por situaciones personales (violencia familiar, cambio del lugar de residencia, conflictos sociales) pero de la misma manera también llegaron dos estudiantes a estos

grados: uno por cambio de jornada de la misma institución y otro por cambio de institución educativa por motivos convivenciales.

1.3.1 Contexto histórico de la localidad

El Colegio Tesoro de la Cumbre se encuentra ubicado en el sector de Ciudad Bolívar que corresponde a la localidad N° 19, que se tiene para la organización de Bogotá. La formación de la localidad se remonta a los años cuarenta donde comienza la parcelación de grandes haciendas que existían al sur del río Tunjuelito, los primeros asentamientos que se ubicaron en la parte baja fueron: Meissen, San Francisco, Buenos Aires, Lucero Bajo y La María. Los primeros pobladores provenían de los departamentos del Tolima, Boyacá y Cundinamarca cuya problemática social del país los hicieron dejar sus tierras y emprender la búsqueda de un futuro para su familia.

En el texto Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014) se hace referencia a tres fenómenos que hicieron que el proceso de asentamiento se diera en estos terrenos: industrialización, características geológicas y urbanizaciones piratas (p. 21). La población de esta localidad ha surgido en un alto porcentaje de los procesos de migración que se han dado en las diferentes etapas de nuestra historia. Hoy en día aún se sigue presentando la misma causa. Por lo tanto, a esta población le fueron vendidos lotes a bajo costo, sin servicios públicos, sin condiciones adecuadas para vivir; pero la necesidad de la población desplazada hizo de estas tierras un lugar apto para vivir, donde de alguna manera podían conservar las costumbres de su lugar de origen.

Durante los años 50 y 60 la apropiación de las tierras se hizo de diferentes formas: algunos compraban los terrenos y otros los invadían. Las primeras viviendas eran construidas de cartón, latas, paroy y desechos de construcciones, los pisos eran en tierra, se construía una pieza, una cocina y alrededor habían sembrados de arveja, habas, legumbres, plantas medicinales; también se cuidaban gallinas, conejos, ovejas, chivas, vacas, cerdos y otros animales que les permitía tener unos ingresos mínimos para el sustento familiar.

Uno de los recursos más importantes, el agua, era difícil de conseguir; por lo general lo sacaban de pozos y aljibes que ellos mismos construían o que la naturaleza les proporcionaba, aunque este sistema no duró ya que la construcción de letrinas cerca de las viviendas contaminaba el agua, lo cual llevó a que los habitantes transportaran el líquido en

burros; así, aparecieron las pequeñas microempresas. Cuando solucionaban algún problema aparecía otro y otro; como fue la construcción de baños, que trajo como consecuencia las aguas negras; allí no se contaba con alcantarillado. Una segunda etapa de urbanización comienza en la década de los ochenta, con asentamientos en la parte alta de las montañas dando origen a barrios como Naciones Unidas, Cordillera, Alpes, Juan José Rondón, Juan Pablo II, el Tesoro, la Cumbre entre otros.

Con el acuerdo 14 de septiembre 7 de 1983 se crea la alcaldía menor de Ciudad Bolívar y con la constitución de 1991 se facilita la asignación presupuestal a esta localidad. Se habla aproximadamente de trescientos sesenta (360) barrios, pero en las cifras de la alcaldía local para el año 2014 se encuentran consolidados doscientos cincuenta y cuatro (254). La localidad 19 está repartida entre ocho (8) unidades de planeación zonal UPZ en la parte urbana y tres corregimientos en la parte rural.

1.3.2 Contexto histórico de la institución educativa

Las tres sedes de la institución se encuentran ubicadas en la UPZ 68 El Tesoro, se aprecian barrios de poca extensión. Mendoza Chadid quien es citado en el texto Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014) en su trabajo desarrollado en el 2009 sobre conformación urbanística de Bogotá comenta el caso de los barrios Tesorito I, Tesorito II y Tesorito III que están conformados por dos o tres cuadras. Es un sector que afronta problemáticas sociales como: drogadicción, pandillismo, desintegración familiar, embarazos a temprana edad, delincuencia juvenil y otros inconvenientes que son trasladados directamente al ambiente escolar.

Algunos docentes han realizado trabajos que ayudan a la reconstrucción de la historia de la institución. Me remito a los facilitados por Coordinación¹

En este sector se destinó un terreno donado por lo señores Torres y Martínez urbanizadores de la cabaña quienes preocupados por el futuro de los niños hicieron tan valiosa donación, ellos también donaron los lotes para la iglesia y el parque aledaños a la sede A. La construcción se inició con la colaboración de la comunidad y específicamente de la junta de acción comunal donde se rescatan los nombres de Eutiquio Ramírez, Flor de Ramírez y doña Blanca quienes con su esfuerzo lograron

¹ Documentos elaborados por las docentes de aceleración junto a sus estudiantes, sin fecha.

recolectar ayuda para materiales, solicitar recursos a la Secretaria de educación y emprender una lucha diaria en la búsqueda de servicios públicos.

Mientras se hacia la construcción de la escuela, los niños no podían esperar, y fue así como adaptaron el salón comunal del Tesoro para iniciar las clases.

La labor educativa en este salón era un poco complicada, ya que las clases se veían constantemente afectadas cuando por problemas de pandillas o riñas habían muertos los cuales eran velados en un salón; por su puesto esos días no recibían clase los estudiantes, esta situación duro aproximadamente 6 años.

Según cuentan los habitantes del sector y que fueron protagonistas de los inicio del colegio:

En el año de 1987 yo (Catalina...) estaba estudiando en el salón comunal, los salones eran bastante pequeños, habían bastantes estudiantes, para poder ingresar a la escuela debíamos tener una buena recomendación o palanca, porque el número de niños en esa época eran bastantes y el espacio no permitia que ingresaran más personitas. Los baños eran antihigiénicos, el aseo lo hacíamos nosotros mismos, nos organizábamos para tener nuestra escuelita limpia, cuando llovía los salones se inundaban y nosotros sacábamos el agua, en este lugar estaban 2 primeros, 2 segundos, 1 tercero, 1 cuarto, 1 quinto, tanto en la mañana como en la tarde...se hacían formaciones, descansos e izadas de bandera en la calle, algunos iban a la casa a tomar onces y luego regresaban juiciositos, al principio nada pasaba, hasta que en una campaña electoral un candidato o algo así atropello a un niño... recuerdo el nombre de algunos maestros Gloria Gómez, Sandra Ojeda, Gustavo..., la directora Miryam Sánchez... los padres de familia colaboraban mucho en la escuela, aportaban una cuota para la compra de las tizas

Debido a esta problemática los padres de familia preocupados decidieron pasar progresivamente a los estudiante a la nueva edificación; pero se encontraba en obra negra; claro está que fué lo menos que importó porque los niños se encontraban más seguros. En el año de 1998 la unieron con la Cumbre, escuela que construyeron más arriba, fue llamada la sede B.



Ilustración 1. Inicios del colegio Sede A (Archivo Institucional)

Aproximadamente en el año 2000 se inicia el bachillerato con un grado sexto en la jornada de la tarde en la sede A; año siguiente lo cerraron quedando nuevamente hasta quinto de primaria. Después de una marcha pacífica y un plantón en el colegio Rodrigo Lara Bonilla donde funcionaba la supervisión escolar de la localidad, la comunidad educativa: padres, maestros y el director Moisés Páez consiguieron que la secretaria de educación les aprobará la apertura del grado sexto e iniciarán el bachillerato hasta grado noveno.

En el 2006 nace un sueño liderado por el rector Jairo Milton Canter, la construcción de un mega colegio, el terreno destinado para ello fue peleado para la construcción de un parque “la joya” y en búsqueda de otro espacio adjudicaron un terreno en la parte más alta, allí construyeron casetas que fueron adecuadas para atender los grados de 6° a 8; era la sede C “La Esperanza del Tesoro”. En esta sede se rescata el trabajo de un grupo de docentes que venciendo dificultades realizan su labor pedagógica sin contar con recursos didácticos ni tecnológicos. En el 2009 trasladan las casetas para el sector de Arabia mientras se termina de construir el mega colegio, allí se reorganizan los cursos y se amplía primaria y bachillerato.

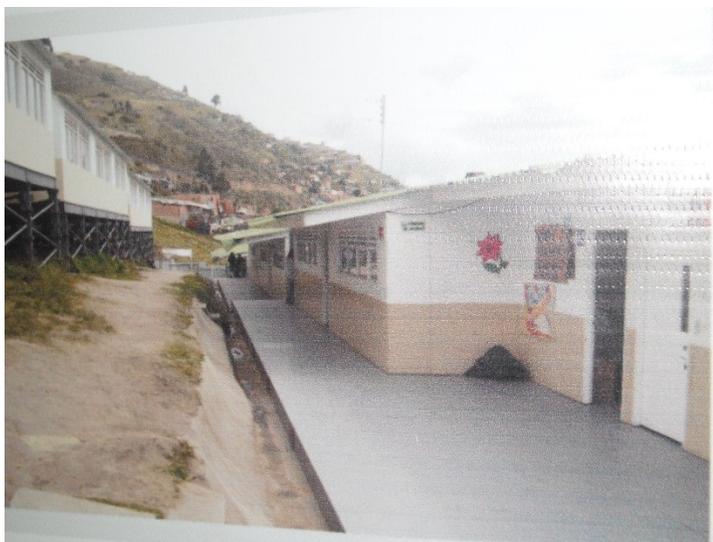


Ilustración 2. Casetas en el barrio Arabia (Archivo institucional)

A principios del 2011, en el mes de febrero reestructuran nuevamente la organización institucional y separan a los estudiantes en dos jornadas: mañana y tarde con grados que van de transición a once y reubican a la mayoría de ellos en la nueva construcción denominada sede C, Bicentenario, donde actualmente se centraliza la administración.



Ilustración 3. Sede C (Bicentenario) y sus alrededores (Archivo personal)

El colegio El Tesoro de la Cumbre desde sus inicios ha sido reconocido por la comunidad como una institución que trabaja por la formación de sus estudiantes. Los docentes desde cada una de las áreas han generado proyectos que permiten involucrar a los

estudiantes en actividades para aprovechar el tiempo libre y buscando superar las diferentes falencias que se puedan presentar en su etapa educativa y personal.

1.4 Planteamiento del problema

Bogotá es una ciudad que alberga a población de toda Colombia, muchos llegan a ella en busca de mejores oportunidades y por situaciones de desplazamiento forzado, problemática que se agudiza con la situación de conflicto que se vive en el país. La capital ocupa el segundo lugar del país en cuanto a recepción de población desplazada después de Antioquia; “conforme al sistema de información de población desplazada –SIPOD- con corte a 30 de septiembre de 2012, habían arribado a la ciudad 89.960 hogares que equivalen a 366.087 personas” (Informe Contraloría Distrital, 2012, p. 7). Según los datos del Registro de Identificación Distrital de Atención a Población Desplazada (RID) se establece que los principales departamentos de donde se presentan los mayores movimientos de población desplazada que llega a la ciudad son: “Tolima, Cundinamarca, Meta, Caquetá y Antioquia, los cuales suman aproximadamente un 58% del total de la población que llega a la Capital... Las localidades que reciben un mayor volumen de población desplazada en Bogotá son Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme.” (Informe Contraloría Distrital, 2012, p. 20) debido a que se encuentran en los límites urbanos.

En la publicación del periódico el Universal de Cartagena (2013) se hace referencia al informe presentado por la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación donde se evidencia lo siguiente. “Hasta el 31 de agosto de 2013 las principales localidades de Bogotá a las que llegan los desplazados son Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Suba y San Cristóbal. Por localidades, la mayor concentración de víctimas se ubica en Ciudad Bolívar (28.813)”, (Universal de Cartagena, 24 de septiembre de 2013). Comparando los dos informes se observa que Ciudad Bolívar se mantiene en la actualidad como la localidad de Bogotá que recibe al mayor número de población en condición de desplazamiento en la ciudad.

El Colegio el Tesoro de la Cumbre I.E.D se distribuye en tres sedes: A, ubicada en el barrio el Tesoro; B ubicada en el barrio La Cumbre; y C ubicada en el Barrio República de Canadá; cuenta con aproximadamente 1.800 estudiantes distribuidos en dos jornadas (mañana y tarde); de los que ingresan al colegio algunos llegan en situación de desplazamiento. En la institución no existe registro que exprese las propuestas desarrolladas

donde analicen el origen de los estudiantes y sus familias, que permitan el reconocimiento y a la vez generen acercamiento a la realidad de los estudiantes; por eso a través de la propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto por la diversidad cultural, se buscó generar el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos, culturales y de derechos con la población de grado octavo.

Para ello se buscó que los estudiantes vivenciarán un acercamiento a la realidad de “lo otro” (Villa & Villa, 2008, p. 62) desde una mirada vivencial. En ocasiones nos limitamos a narrar la historia desde perspectivas oficialistas dejando de lado la perspectiva de los sujetos, que desde su cotidianidad se construye y reconstruye, por lo tanto la pregunta problema que surgió es **¿Cómo desarrollar una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales con estudiantes de grado octavo del colegio El Tesoro de la Cumbre IED JM?** Y como preguntas orientadoras que articulan la pregunta problema encontramos:

¿Desde la pedagogía, qué aportes realizan los derechos humanos y la diversidad cultural para la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos? ¿Cómo vincular al sujeto en un ambiente educativo caracterizado por la diversidad cultural?, ¿Por qué y para qué buscar estrategias pedagógicas que permitan posibilitar la construcción de sujeto desde la educación en derechos humanos y la vinculación de la diversidad cultural?

En el desarrollo de la propuesta se intenta dar respuesta a los anteriores interrogantes a través de la sistematización y el análisis de los resultados que serán expuestos en el documento.

1.5 Objetivo general

Desarrollar una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto por la diversidad cultural para posibilitar construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales con estudiantes de grado octavo del colegio El Tesoro de la Cumbre IED JM.

1.5.1 Objetivos específicos.

1. Identificar los elementos pedagógicos que permitan posibilitar la construcción de un sujeto histórico, cultural y de derechos.

2. Vincular de manera activa al estudiante en un ambiente educativo caracterizado por la diversidad cultural.

3. Aportar a la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural.

4. Aplicar estrategias pedagógicas en el aula que permitan posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos.

2. Antecedentes investigativos

En este capítulo hago referencia a las experiencias internacionales y nacionales sobre educación en derechos humanos que sirve como base de conocimiento de propuestas desarrolladas en este campo. Igualmente presento experiencias de trabajo relacionadas con diversidad cultural a nivel nacional e internacional. Es importante señalar que en la consulta no se encontraron trabajos que relacionen los dos temas de manera directa.

2.1 Antecedentes investigativos sobre educación en derechos humanos

El campo de los derechos humanos aborda diferentes miradas: en los trabajos internacionales a nivel educativo se presentan experiencias que resaltan una posición de reconocimiento del sujeto; a nivel nacional se muestra un recorrido por algunas instituciones que han trabajado en este campo, luego se señalan experiencias narradas en trabajos de grado desarrollados entre la década de los 90' y los realizados a partir del año 2000, que exponen diferentes concepciones y miradas.

2.1.1 Experiencias internacionales.

En cuanto a trabajos internacionales, Chile ha desarrollado propuestas en esta perspectiva. Abraham Magendzo (2006) señala experiencias que utilizan como estrategia “perpetuar la memoria” (p. 31) e “intercambios orales con y entre los estudiantes” (p. 104) los cuales aportan al trabajo desarrollado en aula ya que con los estudiantes se busca estimular la memoria personal y familiar. Desde esta iniciativa chilena se presentan elementos que articulan la propuesta de trabajo en derechos humanos desde la utilización de la memoria, aportando componentes de la diversidad cultural así no se mencionen explícitamente.

En Perú los trabajos de María Rosa Mujica se encuentran centrados en el campo de los derechos humanos (Citada por Magendzo. 2006) buscando el empoderamiento de un sujeto de derechos teniendo como eje central la expresión de sentimientos y afectos. Desde El Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) fundado en 1985, se trabaja desde la “Pedagogía de la Ternura” la cual se fundamenta en el afecto, que va en contra de los que denomina “Pedagogía de la violencia” en donde se dice que el golpe enseña (Mujica s.f. p, 26). Mujica trabaja desde espacios formales e informales, la metodología que utiliza en relación a “la educación en derechos humanos considera la vida

cotidiana como el lugar pedagógico por excelencia y por ello se adecuará a las singularidades biopsicológicas de los y las individuos” (Mujica s.f. p. 28) han trabajado desde medios audiovisuales, juegos de mesa, trabajos en grupo y técnicas participativas.

2.1.2 Experiencias nacionales.

En Colombia el Plan Nacional de educación en derechos humanos -PLANEDH- plantea experiencias que se han desarrollado a nivel formal e informal. A nivel distrital la secretaría de educación -SED- plantea proyectos y actividades orientadas desde la subsecretaria de calidad y pertinencia. La educación en derechos humanos se encuentra en permanente transformación desde el diseño de políticas públicas y las prácticas desarrolladas desde instituciones formales y no formales para aportar al reconocimiento de los sujetos.

Un ejemplo es la Fundación instituto para la construcción de la paz (FICONPAZ) que empezó a trabajar con la secretaria de educación desde el año 2009 desarrollando proyectos encaminados a “contribuir a la transformación de prácticas y realidades concretas que vulneran la dignidad y obstaculizan el logro de los derechos humanos” (FICONPAZ). La convocatoria realizada bajo el nombre de Prometeo en su primera fase trabajó con ciento cuarenta y tres (143) instituciones y en su segunda fase con ochenta y tres (83) instituciones.

El Centro de investigación y educación popular (CINEP) también ha estado vinculado en el desarrollo de trabajos que proponen el fortalecimiento de los derechos humanos, apuntando a consolidar reflexiones como las que se encuentran en el texto “Tejidos de sentido trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá” (Fajardo,S., Garzón, N., y Sánchez, D, 2012) que recopila las experiencias del convenio 1499 de 2011 entre el CINEP y la secretaria de educación, aquí se presentan las experiencias de diez instituciones educativas distritales donde los docentes narran las experiencias de educación en derechos humanos desde sus contextos particulares.

En el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) se encuentra el proyecto presentado por el Colegio Distrital Simón Bolívar de la localidad de Suba denominado “los proyectos pedagógicos de aula como una propuesta transversal para la práctica cultural y social de los derechos humanos” (Rivera, s.f.) Trabajo que inicio en el 2003, pero en el escrito se recoge la experiencia desde el año 2005 hasta el 2010 desde

proyectos, allí se emplearon encuestas, talleres, guías de dirección de grupo, relatos y convivencias.

En cuanto a trabajos de grado consultados se evidencian recopilaciones en la especialización en derechos humanos de la Escuela de Administración Pública referidas temas como la “conceptualización histórica de los derechos humanos y sus implicaciones éticas dentro del contexto social colombiano” (1998) donde se señalan los teóricos que han aportado en el tema de los derechos humanos y se señala la crisis social que vive Colombia y la “pobre protección de los llamados derechos civiles y políticos por la ausencia y deficiencia en la prestación de servicios de bienestar a cargo del estado” (Peña, 1998, p. 21) situación que hace que el país sea uno de los más violentos del mundo.

A nivel pedagógico se presenta la propuesta “promoción de los derechos humanos en la enseñanza básica y media en Colombia” (Aldana, 1999, p. 33) que plantea fases y niveles de acuerdo al grado y a la edad del estudiante

	Lúdica	Transición	Conceptualización	Producción
Grado	0-1-2-3	4-5	6 – 7 – 8	9 - 10 - 11
Edad (años)	5-6-7-8	9-10	11- 12- 13	14 - 15 - 16

Tabla 1: Fases y niveles de la propuesta pedagógica en derechos humanos

También plantea los siguientes ejes: sensibilización frente al entorno, contexto social, autonomía, solidaridad, respeto e imaginación (Aldana, 1999, p. 37 – 38). La idea surgió del interés por construir una propuesta en el campo de derechos humanos ya que para la fecha sentían que no existía ningún documento orientador en este ese sentido. Se manifiesta que al elaborar este proyecto no se tuvo en cuenta ni los contextos y ni las edades de los estudiantes que pueden variar por factores sociales, culturales y económicos.

Se localizó un trabajo presentado en 1997 que vincula los derechos humanos en la localidad de Ciudad Bolívar, aquí se comenta como “el gobierno y el estado no reconocen a los jóvenes como titulares de derechos” (Chaustre, p. introducción) se hace un recuento de las problemáticas de la localidad y como se vulneran los derechos en especial de la juventud. Se hace énfasis en el derecho a la vida y el derecho a la educación. En cuanto al derecho a la vida “es el requisito previo para el goce de los demás derechos fundamentales de tal forma que podamos hablar de una vida digna” (Chaustre, 1997, p. 17); la violencia, la limpieza

social hacen que este derecho sea vulnerado constantemente. A nivel educativo se habla de la escuela como un lugar de interrelación pero que no se escapa a las situaciones de violencia del sector, además como en las aulas se vive hacinamiento (entre 50 y 60 estudiantes). El texto finaliza señalando que los maestros poseen una formación mínima en cuanto a derechos humanos y que “no existe en el ministerio de educación nacional ni en la secretaria de educación nacional un programa claro en esta materia” (Chaustre, 1997, p. 38), estas tesis de finales de la década de los noventa muestran poca evidencia de la existencia a nivel nacional de políticas relacionadas con los derechos humanos.

En el siglo XXI se continua con la exploración del tema de los derechos humanos y el trabajo titulado “Una mirada a la educación en derechos humanos en Colombia” (Espinel, 2011) realiza una revisión de carácter discursivo retomando autores como Foucault y Díaz, plantea el discurso como parte de la formación del sujeto de derechos que permite empoderamiento y transformación social.

Al entrar a revisar experiencias de aula se encontró la experiencia en la Institución Fe y Alegría Garcés Navas durante el año 2012, siendo participes los estudiantes de undécimo grado explorando en los jóvenes la “concepción que tienen sobre los Derechos Humanos, lo que implica ser joven actualmente en la sociedad colombiana, el papel de la escuela en la formación de los Derechos Humanos y su proyección hacia el futuro.” (Sánchez & Ocoro, 2012). La metodología empleada fue de carácter cualitativo pero no se habla de ningún énfasis, utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

2.2 Antecedentes relacionados con educación en diversidad cultural

La diversidad cultural es un tema del cual se ha empezado a hablar con mayor fuerza en tiempos recientes, las experiencias internacionales son tomadas desde trabajos desarrollados en México y Perú. A nivel nacional se comentan experiencias de aula enfocadas a nivel distrital que narran como se promueve este aspecto; por último se plantea una monografía que realiza un recorrido teórico en este sentido.

2.2.1 Experiencias internacionales.

A nivel de Latinoamérica, México ha desarrollado trabajos que apuntan a construir una interculturalidad en educación. Plantea inicialmente la Educación bilingüe –bicultural (EBB) donde la “lengua materna como puente hacia el español” (Nieto & Millán, 2006, p.

57). Posteriormente la educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB) genera una nueva relación cultural y resalta que esté “enfocada al respeto de los derechos humanos” (Nieto & Millán, 2006, p. 66). Para que éste proceso funcione adecuadamente en el aula debe basarse en cuatro ejes fundamentales “flexibilidad y autonomía curricular, contextualización de los aprendizajes y el rol relevante de la comunidad educativa” (Nieto & Millán, 2006, p. 89).

En Perú el trabajo desarrollado por Madeleine Zúñiga y Juan Ansión plantea lo siguiente “La diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes...” (Zúñiga & Ansión, 1997, p. 4); aspecto que se debe defender ya que algunos opositores consideran improcedente que en su país se hablen varias lenguas indígenas, olvidando que en ello radica parte de la riqueza cultural “el asumir así plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias” (Zúñiga & Ansión, 1997, p. 7). En la vida cotidiana nos encontramos rodeados de personas diversas y por eso la importancia de una educación cultural bilingüe, que propenda por aportar a escuchar al otro.

2.2.2 Experiencias nacionales.

A nivel distrital se plantea la experiencia de un aula intercultural conformada por los docentes del área de ciencias sociales con los estudiantes de grado décimo del colegio Alberto Lleras Camargo de la localidad de suba denominada “Aula intercultural proyecto pedagógico para la planeación de vida y carrera a partir de una área curricular integrada en educación media” (Sánchez, 1999) donde se plantearon como actividades exposiciones y conferencias señalando que “el aula intercultural, debe tener una programación no tradicional de carácter semestral” (Sánchez, 1999, p. 5). Este antecedente permite ver que finalizando el siglo XX lo intercultural y lo diverso era visto como algo intermitente en la escuela y que se debía generar un espacio especializado para que se presentara.

Fabián Molina (2010) señala experiencias desarrolladas en Bogotá en el campo de la diversidad cultural en dos colegios de Ciudad Bolívar: en el Colegio San Francisco en el año 1998 y posteriormente en Arborizadora Alta, desde el reconocimiento de lo indígena y el trabajo en la maloca (p. 16).

En el año 2010 la alcaldía mayor de Bogotá y el IDEP presentaron un trabajo titulado “Construyendo interculturalidad en Bogotá” realizado por maestros de tres instituciones educativas desde el grupo de innovación interculturando, plantea una serie de actividades a desarrollar en los ciclos I, II y V. Parten de asumir la escuela como un escenario diverso. Posterior a esta publicación aparece “La sistematización del proyecto de interculturalidad cartilla interactiva digital” (Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2012) aquí se realiza la sistematización de experiencias de algunos docentes pertenecientes a once instituciones educativas distritales, proceso que se realizó entre los años 2010 y 2012, recoge reflexiones de los maestros frente a lo diverso en el aula.

La propuesta de innovación buscó fundamentalmente el logro de cuatro objetivos; en primer lugar, generar un proceso de visibilización de la riqueza cultural, étnica y de géneros presente en las instituciones educativas participantes, en segundo lugar, fortalecer la reflexión institucional y el desarrollo pedagógico en torno a importancia de la educación intercultural en la escuela, tercero, desarrollar acciones que contribuyeran al fortalecimiento de los espacios para la promoción de escenarios que potenciaran la comunicación intercultural en la institución y, por último, constituir un colectivo de maestras y maestros investigadores en el distrito que agencie la realización de acciones innovadoras desde la perspectiva intercultural. (p. 24)

Además, desde la SED se promueven proyectos y actividades orientadas desde la dirección, inclusión e integración de poblaciones. Se puede observar que la diversidad cultural es una situación que se presenta en la cotidianidad y es papel de la escuela vincularla y articularla desde actividades pedagógicas que permitan darle un reconocimiento y propiciar cambios de perspectiva en el campo educativo, vinculando los derechos humanos y estrategias que permitan lograr la construcción de un sujeto histórico, cultural y de derechos.

Al consultar trabajos de grado enfocados en el tema se localizó una tesis de maestría titulada “Diversidad Cultural en la escuela Pública Colombiana 1960 -2010.” (Cárdenas & Urueta, 2012) desarrollada a nivel teórico bajo la perspectiva arqueológico - genealógica propuesta por Michel Foucault, en el trabajo se revisaron documentos históricos de los años propuestos y se analizaron los cambios de concepciones de la escuela en cuanto al tema de

la diversidad cultural dejando al manifiesto tensiones entre la escuela que sigue siendo homogenizadora y la escuela que quiere ser diversa.

3. Referentes teóricos

A continuación se hace referencia a los soportes teóricos que sirvieron de apoyo para formular y desarrollar la propuesta pedagógica. Las categorías trabajadas en este apartado son: sujeto, educación en derechos humanos, diversidad cultural y la subcategoría desplazamiento. Además se mencionan las categorías emergentes memoria e identidad.

Dentro del capítulo se puede apreciar que los autores mencionados son citados en varias categorías ya que dentro de sus trabajos señalan aportes destacados en aspectos importantes para el desarrollo de esta investigación.

3.1 El sujeto en la escuela

En el momento de hablar de un trabajo pedagógico el sujeto es importante, pues es el centro de la investigación, “No es posible hablar de una experiencia pedagógica sino hay referencia a los sujetos” (Fajardo, S., Garzón, N., y Sánchez, D., 2012 p. 35) en el trabajo con los estudiantes de grado octavo de la institución educativa distrital el Tesoro de la Cumbre ellos son el centro al ser sujetos históricos, culturales y de derechos.

En la escuela se debe brindar reconocimiento a los estudiantes como sujetos que experimentan las situaciones desde distintos puntos de vista. Para comprender este hecho me remito a continuación a algunas perspectivas teóricas.

Zemelman (2004) expone que un problema que se presenta en las ciencias sociales es el sujeto, pues se olvida el contexto y observamos la superficialidad de los problemas, “sujeto, consciente, pensante y actuante desde lo cotidiano” (p. 98), la cotidianidad es un tema que en ocasiones en la escuela es muy escaso; poca importancia se da a lo que experimentan los estudiantes en sectores donde las situaciones personales y familiares, la calle, el barrio, los amigos aportan a la construcción de identidad.

El sujeto cuenta con unas potencialidades y por tanto “el sujeto se resignifica en su ser y en su contexto, en relación con la realidad y sus condiciones de existencia” (Quintar, 2008, p. 9) por lo tanto se debe buscar estimular un trabajo que propenda por posibilitar seres autónomos y críticos que valoren la realidad en la que se desenvuelven.

Asimismo, somos sujetos determinados por lo económico, cultural, político, institucional e ideológico; también, olvidamos que la historia oficial solo muestra una parte

de los acontecimientos, por lo que se debe propiciar la “construcción de sujetos múltiples y complejos” (Zemelman, 2004, p. 103). Las historias de vida de los estudiantes y sus familias no hacen parte de la historia contada, hace parte de la memoria e incluso cuando se han vivido episodios dolorosos se opta por evitar recordar.

Pinzón (2010) habla de los sujetos como seres “Sociales y culturales, históricos, de memoria, de vinculo e intersubjetividad, de saber, de enunciación, de participación y decisión” (p. 30) mostrando que somos parte de un conjunto de interrelaciones, que se ven marcadas por las diferentes situaciones en la que se desenvuelve el sujeto.

Magendzo (2006) concibe que todos somos sujetos de derechos y el objetivo de la educación en derechos humanos es formar sujetos de derechos desde una transformación social. Un sujeto de derechos aprende a hacer uso de sus límites y libertades, actúa solidariamente y asume los derechos humanos como una forma de vida” (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009, p. 72) los niños, las niñas y los jóvenes en sus procesos de formación se construyen a diario como sujetos de derechos.

Las posturas de estos autores evidencian que los sujetos nos encontramos continuamente inmersos en transformaciones y cambios, además compartimos e interactuamos en comunidad, siendo la escuela el espacio de encuentro de los estudiantes. Así, la academia debe buscar estrategias que promuevan la exploración del sujeto desde diferentes miradas, que permitan indagar y reconocer su pasado, su presente y como desea actuar en escenarios próximos. Al mismo tiempo, debe brindar elementos en donde se permita indagar más allá del sentir propio y acercarnos al conocimiento y sentir de “lo otro”, como lo exponen Wilmer Villa y Ernell Villa (2008)

Las acciones posibles para una construcción de lo otro en educación desde el reconocimiento de los planos culturales que inciden en la representación de la diversidad, se hacen importantes al momento de pensar una sociedad que valore y respete las diferencias culturales. (p. 62)

El sujeto es único en su sentir, actuar y pensar, interactúa con otros, no está solo en el mundo y la convivencia juega un papel fundamental “solo podemos vivir juntos con nuestras diferencias si mutuamente nos reconocemos como sujetos” (Touraine, 1997, p. 218). Cuando existe el reconocimiento del otro podemos identificar la diversidad y promover el

respeto de los derechos humanos puesto que “el reconocimiento del otro solo es posible a partir de la afirmación de cada uno de su derecho a ser un sujeto” (Touraine, 1997, p. 233). Un sujeto que sea capaz de defender sus derechos y que logre aportar a la defensa de los derechos de los demás, consigue consolidar un sujeto de derechos, sin olvidar que es un sujeto histórico y cultural porque eso lo ha impulsado a comprender mejor su realidad y las realidades de los demás. El estudiante al jugar un papel activo en la consolidación de sus derechos se ve reflejada su titularidad, sin olvidar que aún siendo menor de edad, esta titularidad se constituye desde los primeros momentos de vida.

En la escuela se debe tener en cuenta que todos los sujetos aportan en la construcción de conocimiento, en el caso del trabajo desarrollado en la institución educativa distrital El Tesoro de la Cumbre, se ha buscado vincular a los padres de familia quienes con sus historias personales y relatos aportan expectativas, valores, historia y cultura en los procesos de formación de los estudiantes. Desde la clase de ciencias sociales se hace necesario “Articular al pensamiento de las comunidades, o grupos, los conceptos de las ciencias sociales que resulten relevantes para entender los problemas y enriquecer el abanico de soluciones, o dar razones al obrar” (Restrepo. M, 1995, p. 16)

3.2 Educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos permite al sujeto mejorar sus procesos de formación, haciendo que sea consciente que no vive solo y por lo tanto, interactúa en comunidad y “el otro” no es igual y la diferencia permite enriquecer los procesos culturales y facilita la convivencia en el entorno.

En el PLANEDH se define la educación en derechos humanos como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos; actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (MEN, Defensoría del Pueblo 2009, p. 65). Desde lo cotidiano se vivencian los derechos humanos, la apuesta es “construir sujetos activos de derechos y de conocimientos para transformar realidades sociales” (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009, p. 67) donde la más cercana es el propio contexto.

La educación en derechos humanos (EDH) tiene como objetivo formar sujeto de derechos. Magendzo (2006), plantea los OFT (objetivos fundamentales transversales) que

son trabajados por la educación en derechos humanos apuntando a la transformación social. Pero considera que la acción educativa se encuentra enfrentada a tensiones y obstáculos: el discurso oficial, la educación instrumental, amplitud reducida, carencias estructurales y polisemia de lenguajes.

Las competencias a potenciar en una educación en derechos humanos según el PLANEDH son tres: identidad, pluralidad y valoración de las diferencias; convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009), a continuación se puntualiza en cada una de éstas:

- Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias: la memoria que juega un papel relevante en el proceso de construcción de sujeto histórico, además del reconocimiento de la identidad del otro en un ejercicio de pluralidad.

- Convivencia y paz: partiendo del respeto y del consenso para mejorar las relaciones con el otro.

- Participación y responsabilidad democrática: es un ejercicio que practicado de manera activa permite desarrollar habilidades argumentativas, planteando alternativas para construir una sociedad más justa.

De los aspectos señalados en una pedagogía para educar en derechos humanos, basado en la Educación en derechos humanos desde la pedagogía crítica (citado en MEN, Defensoría del Pueblo, 2009) retomaré cuatro de los presentados que centran el trabajo pedagógico desarrollado:

- Fortalecer las identidades de acuerdo con un principio de historicidad y contextualización de los sujetos tanto individuales como colectivos.
- Reconocer la importancia de la memoria histórica como elemento esencial en la construcción de sujetos de derechos y elementos movilizados de transformaciones en las relaciones sociales para la construcción de convivencia...
- Potenciar la capacidad crítica de los sujetos al formarlos en la autonomía y convicción de no tolerar relaciones asimétricas (por ejemplo, exclusión, discriminación, marginación y desigualdad), dentro de una sociedad, comunidad, pueblo, etnia o grupo.
- Propiciar una mirada crítica de la realidad, del entorno y de su complejidad, como resultado de las fuerzas políticas, económicas y culturales, así como facilitar la

problematización del contexto, su lectura crítica y una visión de futuro que penetre en los deseos y necesidades de los sujetos de construir una nueva sociedad. (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009, p. 78-79)

En el trabajo del aula, independientemente del área de trabajo del maestro se debe buscar promover la educación en derechos humanos. Según lo expuesto en el taller N° 3 del texto El taller del maestro (1995) la pedagogía de los derechos humanos contiene los siguientes principios:

- Reguladores: Tienen que ver con las relaciones entre las personas.
- Procedimentales: Buscan superar la naturaleza. Son de tipo normativista y se evidencia en los reglamentos escolares.
- Pedagógicos: Relacionados con la formación, buscan favorecer proceso de desarrollo, orientación.

En el aula el eje central debe ser de tipo pedagógico, apuntando a la vinculación de todos los estamentos de la comunidad educativa. En el caso particular de esta experiencia desarrollada desde la clase ciencias sociales, se realizó la vinculación de los estudiantes con los padres de familia, pero a nivel institucional en ningún momento se realizó una articulación con otras áreas del conocimiento, lo cual sería muy interesante proponer para enriquecer los procesos de los estudiantes. En la escuela debe primar el trabajo formativo, de reconocimiento personal, donde la diferencia sea una manera de enriquecer el proceso y en ningún momento se considere como un obstáculo.

Lucila Cardona de Jiménez plantea los supuestos metodológicos de una propuesta en derechos humanos en la comunidad, señalando los siguientes (Restrepo, 1995, p. 16)

1. Institución escolar: que brinde acceso, sea abierta y busque generar transformación; ante todo garante del derecho a la educación.
2. La comunidad educativa como agente regulador.
3. Grupos que examinan la vigencia de los derechos humanos en la vida cotidiana.
4. Capacidad colectiva de reflexión.
5. Solidaridad al interior del grupo.

6. Contexto democrático.

3.3. Posiciones alrededor de los derechos de los niños, niñas y jóvenes

Ligia Galvis (2006) expone las posiciones de diversos autores en cuanto a los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Éstos se encuentran agrupados en dos grupos: los que se manifiestan desde la negación de los derechos y los que hablan desde el enfoque de los derechos de los niños.

3.3.1. Negación de los derechos.

A continuación se retoma la posición de cuatro autores trabajados por Ligia Galvis que plantean la negación de los derechos (Galvis, 2006, p. 43).

- Carl Wellman: los derechos de los niños crecen gradualmente “una cosa es afirmar que los niños y las niñas tienen derechos y otra que realmente los ejerzan”

- Neil MacCormick: expone la teoría de la voluntad y la teoría del interés

- Onora O’Neill: teoría del reflejo borroso. Señala que hay dos tipos de obligaciones: perfectas o fundamentales e imperfectas.

- Ernesto Garzón Valdés: Teoría del paternalismo; en los niños existe una “radical vulnerabilidad” en cuanto al ejercicio de los derechos, además hace referencia a que existe diferencia entre vulnerabilidad absoluta y relativa. Por lo tanto habla de titularidad sin ejercicio dada la situación de vulnerabilidad.

3.3.2. Enfoque de derechos.

Buscan que se presente de manera activa la titularidad de los derechos. Los autores referenciados son expuestos por Ligia Galvis (2009)

- Tom D. Campbell: Plantea derechos positivos (rol de proteger) derechos morales (intrínsecos, expresión). Derechos instrumentales: aseguran los derechos intrínsecos, se dividen en dos: derechos de implementación y derechos de reparación. Existe una consideración del niño como el futuro adulto, pero dice que la disciplina puede llegar a ser una forma de privación; de violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

- Michael D.A. Freeman: plantea la “Asociación entre derechos y dignidad y derechos y respeto” (p. 61) situación que no viven los niños y niñas. Por lo que el

reconocimiento de intereses permite mejorar las condiciones. Freeman plantea tres argumentos fundados en los mitos de un mundo feliz que plantean los adultos a los niños y niñas. Específicamente en el tercer argumento expone:

La infancia es sinónimo de inocencia. Es la época del disfrute, de la libertad, del juego y el gozo. Ese panorama no refleja la vida de muchos niños y niñas en la sociedad actual que se encuentran azotados por las miserias culturales, sociales y económicas, las carencias signadas por la pobreza, la enfermedad, la explotación y el abuso que pululan por el planeta (Galvis, 2009, p. 62)

La titularidad de los derechos va ligada al ejercicio de ponerla en práctica, los niños son sujetos activos que ejercen sus derechos, viven una cotidianidad en donde social y culturalmente se desenvuelven. La escuela es un espacio en donde interactúan con compañeros que pueden ser semejantes en edad, pero diferentes en cuanto a costumbres y realidades. Galvis (2006) también plantea límites a los derechos (p. 62)

1. No es suficiente la legislación.
2. Cuidado con los efectos colaterales que pueden producir las leyes.
3. Relación entre derechos y servicios.

Por lo tanto el llamado es a comprender de manera crítica la realidad para transformar aquello que obstaculiza el ejercicio de los derechos humanos y construir posiciones críticas frente a situaciones de discriminación y exclusión que resultan de las relaciones desiguales entre las personas, las culturas y las naciones.

3.4. Educación, diversidad cultural y situaciones de desplazamiento

La escuela tiene el reto y necesidad de construir una educación para la interculturalidad orientada en la libertad del sujeto, la comunicación intercultural y la gestión democrática en la sociedad. En la escuela se evidencian situaciones de homogeneidad, la reflexión debe estar enfocada “sobre la forma en que construyen en sus estudiantes una u otra postura ante la vida” (Restrepo, 1995, p. 131). En ese sentido la educación juega un papel relevante al brindar a los niños, niñas y jóvenes elementos en su proceso formativo.

El PLANEDH en su objetivo específico citado en el numeral f. señala que al “reconocer y apreciar la pluralidad, la interculturalidad y la multiculturalidad como elementos estructurantes de la EDH, en tanto son manifestación de respeto activo de los derechos de los grupos étnicos afrodescendientes, pueblos indígenas, Rom y LGTB entre otros” (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009, p. 69) por lo que la educación en derechos humanos en la escuela debe estar encaminada a reconocer la diversidad cultural, pero ese es un primer paso porque el hecho de reconocer no implica que se generen transformaciones de un momento a otro.

La diversidad cultural implica una interacción basada en el respeto y “para reconocernos como miembros de una cultura es necesario reconocernos a través de los otros” (Nieto & Millán, 2006, p. 43). Todos tenemos miradas, puntos de vista, observaciones diferentes que logran enriquecer el entorno y aún más en la escuela cuando el origen de las familias de los estudiantes es diverso y ofrece posibilidades de enriquecimiento histórico, social y cultural. Al “articular al pensamiento de las comunidades, o grupos, los conceptos de las ciencias sociales que resulten relevantes para entender los problemas y enriquecer el abanico de soluciones, o dar razones al obrar” (Restrepo, 1995, p. 16). Por lo tanto, desde los conceptos propios de cada disciplina se deben aprovechar los conocimientos de las familias.

Encontramos que Pinzón (2010) indica que el reconocimiento de la diversidad “no es suficiente si no se les reconoce desde una perspectiva incluyente” (p. 30). Las acciones referidas al reconocimiento de la diversidad cultural en diferentes espacios no pueden centrarse solamente en lo escrito, se le debe dar sentido y relevancia a través del manejo de relaciones de alteridad en el contexto.

En el país vemos a diario actitudes en las que se es indiferente con el otro “Somos un país en el que desde hace mucho tiempo venimos cultivando la intolerancia, con la que se rechaza el ser y el pensar diferente frente al otro” (Restrepo, 1995, p. 60) no se puede negar que en parte la exclusión y la discriminación esta mediada por una idealización de los medios de comunicación. Erick Fromm quien en su texto “Miedo a la Libertad” (citado por Restrepo, 1995, p. 60) menciona lo siguiente: “el sujeto autoritario está dominado por el miedo a ser débil y por el sentimiento de culpa” el reconocimiento del otro parte de un

proceso de formación en el cual la familia y la escuela son ejes primarios de socialización que desempeñan un papel protagónico en la consecución del reconocimiento de la alteridad.

Touraine (1997) plantea que el mundo del consumo se fragmenta en géneros de vida diversificados (subculturas) (p. 331) y hace referencia a la influencia de la economía, el mercado y los medios de comunicación. Se busca consolidar la democracia, que para el autor tiene como objetivos: (p. 346)

1. Recortar las desigualdades sociales.
2. Asegurar el respeto por la diversidad cultural.

Siendo el principio central de la democracia la libertad del sujeto y su aspecto esencial: el reconocimiento de la diversidad cultural. En la democracia de hoy el ideal es lograr el “reconocimiento de la diversidad cultural, el rechazo de la exclusión, derecho de cada individuo a una historia de vida donde se realiza, al menos en parte un proyecto personal y colectivo: tales son las formas nuevas que adoptan hoy los principios generales de “libertad, igualdad y fraternidad”” (Touraine, 1997, p. 347). La finalidad de una democracia es superar las barreras que generan exclusión y discriminación.

Igualmente, cada grupo social lleva consigo sus tradiciones, costumbres, formas y estilos de vida, y es en ese “diálogo y reconocimiento mutuo entre todos los proyectos de vida que combinan la racionalidad instrumental con una identidad cultural” (Touraine, 1997, p. 360). Se debe en la escuela reconocer y respetar de manera activa los derechos individuales y colectivos de cada sujeto.

En la actualidad la escuela se ha encargado de producir prácticas hegemónicas que desconocen la diversidad en el aula, en este sentido Pulido (2006) plantea tres apartados: “1. No hay identidades para siempre 2. La escuela es un dispositivo que regula la construcción de identidad 3. Hegemonía expresa la capacidad de incidir en la construcción de identidad en la escuela”. (p. 37). Olvidamos que la escuela ofrece grandes variedades de sentir y percibir el mundo, siendo fuente de riqueza para la labor pedagógica.

En el aula algunos docentes olvidan que existe la diversidad, emiten juicios sin conocer el contexto en que se desenvuelven los estudiantes, es triste ver como colegas buscan consolidar grupos en los que se unifique la edad, el rendimiento académico, la convivencia

y hasta las creencias. Resulta un poco irónico hablar de pedagogía cuando las prácticas son tan ajenas a la teoría. Las intenciones de los maestros están ligadas a las concepciones y estas cambian de acuerdo al contexto. Cuando se asume la actitud de dejar a un lado los casos difíciles y conservar la homogeneidad, se está marginando a los niños.

La escuela debe buscar estrategias para que la educación que se brinda sea adecuada, en este sentido Katarina Tomasevski (2004) plantea cuatro elementos en la educación para que sea pertinente y de calidad: “asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (p. 77). El trabajo desarrollado se enmarcó en los dos últimos. La aceptabilidad considera a los estudiantes como sujetos de derechos que se vinculan a la educación y en ella, sin importar cuál sea su origen, ni las diferencias políticas, económicas y sociales, por lo que convendría generar vínculos y construcción de respeto activo frente a las diferencias del otro. La adaptabilidad se refleja en que la escuela tendría ajustarse a las necesidades de los estudiantes y no en el sentido contrario, aplicando “el principio de la no discriminación” (Tomasevski, 2004, p. 79) las metodologías y estrategias aplicadas en el aula en ocasiones se ajustan poco al contexto en que se desenvuelven los estudiantes y por lo tanto se dificulta el impacto a nivel personal y social.

A nivel internacional se encuentran “los principios rectores de los desplazamientos internos” que buscan brindar protección a las personas desplazadas en sus respectivos países.

Contemplan las necesidades específicas de los desplazados internos de todo el mundo. Definen los derechos y garantías pertinentes para la protección de las personas contra el desplazamiento forzado y para su protección y asistencia durante el desplazamiento y durante el retorno o el reasentamiento y la reintegración. (11 de febrero 1998, ONU)

El desplazamiento aumenta la vulnerabilidad de los sujetos, ya que se atenta constantemente contra sus derechos fundamentales. Las personas cuando sienten que su vida se encuentra en peligro recurren a huir de sus lugares de residencia “el desplazado es convertido por la fuerza y de un momento a otro de pequeño propietario a pobre o indigente” (Prieto, 1998, p. 14) Esta problemática hace que “la mayoría de los desplazados huyen hacia áreas urbanas, siendo muy pocos los que se reubican en territorio rural. Intentan buscar los sitios más alejados de su lugar de origen, y con ello mayor posibilidad de anonimato” (Prieto,

1998, p. 24) Cuando llegan a las ciudades estas familias se ubican en zonas marginales en donde no cuentan con garantías sociales, ni económicas ni políticas.

En el contexto de la institución educativa el Tesoro de la Cumbre, el desplazamiento es una problemática social, económica y cultural influyente, ya que algunos de los estudiantes y sus familias han llegado al sector por esta situación. Por consiguiente, en cualquier momento del año escolar se están recibiendo estudiantes para los diferentes grados, a lo que Molina (2007) plantea que:

Se garantiza que las poblaciones diversas (y en particular la población en situación de desplazamiento –PSD-) tengan acceso a un cupo escolar, siempre se debe hacer la pregunta por su pertinencia, o en términos de derechos por su adaptabilidad y aceptabilidad (p. 74)

Por lo tanto los docentes desconocemos este tipo de situación, debido a que algunos padres piden discreción frente a la situación que se vive. En palabras de Manuel Restrepo Yusti “cuando se es excluido se es vulnerado en el libre desarrollo de la personalidad. Cuando en la familia se es discriminado se vulnera el derecho a la igualdad” (1995, p. 40) Las familias y sus estudiantes han vivido situaciones en las que se les vulneran derechos al tener que salir de su lugar de origen, dejando todo abandonado.

3.5 La pedagogía de la memoria

Una forma para lograr la articulación de los derechos humanos y la diversidad cultural en torno al sujeto es la Pedagogía de la memoria trabajada en el Instituto Paulo Freire de Berlín (Alemania) “Se trata de escuchar, constatar, reflejar e interpretar las diferentes historias y memorias en el contexto de sus culturas de proveniencia” (Schimpf, junio –julio 2008, p. 42) plantea que han desarrollado cuatro estrategias para este trabajo: contar historias, dramaturgia entre acercamiento y distanciamientos: el monologo del diálogo, trabajo con símbolos y rituales, el teatro del oprimido (Augusto Boal), apuntado a romper con los silencios, construir conversaciones nuevas y generar contextos de confianza.

En el caso del texto Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas (2014) se realizó un trabajo con líderes de diferentes sectores de la localidad trabajando desde las temáticas: luchas sociales, defensa de los derechos fundamentales y construcción del territorio tomando como referencia la pedagogía de la memoria como herramienta de “recuperación de la memoria

con pedagogías de acercamiento del dialogo intergeneracional” (p. 100) utilizando también el circulo de la palabra, buscando el reconocimiento de las voces de los actores.

La reconstrucción colectiva y escrita es útil porque permite retomar, enriquecer, confrontar; además aporta en el proceso de sistematización desde la observación de diferentes posturas y miradas; generando acercamientos por el respeto al disenso y la construcción de consensos; por lo que “el niño tiene una historia personal y colectiva que siempre posee rasgos particulares” (Touraine, 1997, p. 371). La memoria cultural juega un papel importante al momento de señalar que se busca una escuela heterogénea, en donde la diversidad permita el reconocimiento del otro. En el texto de Touraine mencionado anteriormente se cita a Edgar Morin quien plantea la dimensión dialógica de la cultura contemporánea.

La memoria desde lo planteado por Elizabeth Jelin puede ser trabajada como herramienta teórica - pedagógica o como categoría social a la que se refieren los actores sociales (2002). La memoria busca dar sentido al pasado, por lo tanto el reconocimiento del otro y la alteridad juegan un papel relevante al ser compartidos: en el intercambio se enriquece lo diverso.

La pedagogía de la memoria ofrece herramientas para el desarrollo de la propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para generar la construcción de sujetos de derechos; pues se busca el reconocimiento del otro mediante el acercamiento e interacción, teniendo en cuenta la historia y la cultura.

3.6 Identidad

El sujeto explora y busca constantemente establecer su propia identidad “las luchas que se dan entre las diferentes versiones de la historia de alguna manera expresan y contribuyen a alimentar las batallas entre los diversos actores sociales por imponer, intentar defender o recrear su identidad.” (Torres, 2005, p. 2). En la sociedad se ha buscado exaltar la historia de personajes y se olvida que los sujetos cotidianamente la construyen desde sus acciones diarias, y se puede decir que “la producción de memoria y e identidad es constitutiva de las luchas sociales y políticas contemporáneas y el interés por el pasado tanto para

dominadores como para dominados se mantiene vigente” (Torres, 2005, p .3). El sujeto histórico, cultural y de derechos se mantiene latente.

Michael Pollak citado por Ana Lucia Enne, afirma que pensar una construcción de memoria solo es posible cuando está relacionada directamente con el tema de identidad (julho/dezembro 2004, p. 105). En este trabajo investigativo se ve como constantemente estos dos términos se relacionan, no se puede desligar uno del otro. En el ejercicio de evocación de la memoria “poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad” (Jelin, 2002, p. 25). La memoria y la identidad no son palpables, porque no son objetos materiales.

Las identidades no son definidas y tampoco son para siempre, “la identidad se establece a partir de la diferencia” (Restrepo, noviembre de 2009, p. 62) las prácticas de diferenciación nos permiten comprender que cada sujeto es único. Desde lo metodológico en el estudio de las identidades no se debe perder de vista la singularidad y revisar las prácticas de los sujetos, por eso el aula es un espacio que permite revisar y plantear aspectos de diversidad dado que “en el estudio de las identidades es tan importante lo que la gente dice como sus silencios” (Restrepo, noviembre de 2009, p. 71). Para comprender la identidad es importante estar atentos a todas las manifestaciones del lenguaje que se expresan constantemente.

4. Metodología

En este capítulo describo la metodología utilizada para el desarrollo del proyecto, inicio explicando las fases del proceso, continuo señalando porque se empleó la investigación acción educativa, además de las técnicas e instrumentos trabajados y finalizo con la descripción de las actividades de la propuesta pedagógica.

4.1 Proceso

La investigación se estructuró a partir del planteamiento de etapas que permitieran llevar un orden y que además fueran enriquecedoras en cada parte del proceso, ya que no se presenta de manera lineal y se fue reestructurando a medida que la propuesta lo requería. Las fases planteadas para el desarrollo fueron las siguientes:

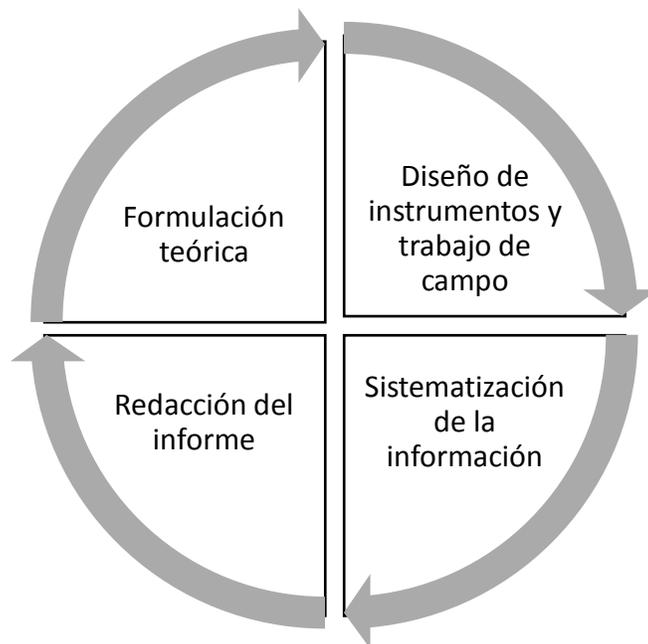


Ilustración 4. Fases

1. Formulación teórica: se definió la pregunta problema, se tomó como referencia la revisión de autores nacionales e internacionales, legislación, proyectos y experiencias que aporten a la cimentación de la propuesta.
2. Diseño de instrumentos y trabajo de campo: se precisaron los instrumentos y las técnicas a trabajar y se realizó la aplicación en el aula.

3. Sistematización de la información: llevó a la interpretación, conceptualización y análisis. Se tuvo en cuenta la utilización de la investigación – acción – reflexión.
4. Redacción del informe: recopilación de la información obtenida y presentada desde los resultados obtenidos.

4.2 la investigación acción en el aula

La propuesta se enmarca desde una perspectiva crítica utilizando la investigación acción, se plantea un trabajo de acercamiento con la comunidad desde un contacto directo con las personas a través de un proceso de acción- reflexión- crítica. Se parte de comprender la dinámica en la que se desenvuelven los sujetos del entorno educativo y cuestionar lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.

La investigación – acción aparece en Gran Bretaña en la década de los 70', la investigación acción educativa pretende que los profesores realicen la reflexión sistemática sobre la práctica en el aula. John Elliot (citado por Carr, 1999) plantea la investigación como un proceso reflexivo “en el que los profesores examinaban las teorías implícitas en su propia práctica diaria”. (p. 135) y pretende: mayor comprensión de los profesores, perfeccionamiento y cambio de la práctica, comunicar la investigación de los profesores y hacer explícito el conocimiento.

Latorre (2003) expone como la investigación - acción – reflexión es utilizada por los docentes para describir sus propias acciones dentro del aula y reflexionar sobre procesos de su práctica. Elliott (citado por Latorre, 2003) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. (2003, p. 1) Kemmis y McTaggart (citado por Latorre, 2003) formulan las características de la investigación-acción de la siguiente manera.

- Propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva; una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente

informada y comprometida).

- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (p. 3)

Elliott (citado por Latorre, 2003) señala como características de la investigación acción las siguientes:

- Examina problemas que resultan difíciles para el profesorado. Los problemas se consideran resolubles. Los problemas requieren una solución práctica.
- La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación.
- Es misión del investigador profundizar en el problema.
- Utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia.
- El estudio de casos se comunica desde la perspectiva de los participantes. Utiliza el lenguaje del discurso empleado por los participantes.
- La validación tiene lugar en un diálogo sin restricciones de los participantes. Debe haber un flujo libre de información dentro del grupo (p. 13)

Pring (citado por Latorre, 2003) señala cuatro características de la investigación – acción: Cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva (p. 6) los autores mencionados por Latorre señalan como la investigación – acción – reflexión, implica un trabajo de constante observación e indagación y acción, este modelo no se queda en la observación, permite la intervención dándose las etapas de manera cíclica. El modelo de Elliott (citado por Latorre, 2003) plantea las siguientes fases en el proceso de la investigación – acción - reflexión: “identificación de una idea general, descripción e interpretación del problema que hay que investigar, exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y

construcción del plan de acción”. (p. 15)

La investigación-acción busca la transformación de la práctica educativa, se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación constante, encaminado a un proceso práctico de acción y cambio, teniendo en cuenta a la comunidad.

Igualmente la propuesta de Jesús Ibañez (1994) sobre la investigación social de segundo orden brinda elementos para el registro metodológico de la propuesta porque permite la consolidación de un conocimiento por medio de la vinculación de la realidad social.

Los docentes en su ejercicio realizan prácticas reflexivas “mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos” (Carr, 1999, p. 17) para Carr los aportes de la teoría – práctica son:

1. El valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen.
2. (visión – práctica) razonamiento práctico: perspectiva aristotélica. Posturas contemporáneas de la teoría social crítica buscan llegar al razonamiento crítico.
3. Consecuencias significativas para la investigación educativa. Una ciencia crítica de la educación. (1999, p. 17)

El docente debe procurar hacer un trabajo conjunto entre teoría y práctica, por esto es importante que los profesionales de la educación reflexionen y escriban sus prácticas de aula “para entender la práctica, hace falta hallar una forma de resolver este problema” (p. 23). Cuando se utiliza la expresión “entender la práctica” se habla de una forma interpretativa y crítica. Se plantean cuatro planos sobre el sentido y significación de la práctica:

1. Intenciones del profesional.
2. Se construye en un plano social (interpretar).
3. Se construye en el plano histórico.
4. Se construye en el plano político.

Se hace importante escribir las experiencias de aula, ya que permiten enriquecer el ejercicio práctico y teórico “las prácticas cobran significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (Carr, 1999, p. 34) aportando a los procesos sociales de investigación y evaluación. “La teoría y la práctica dependen de la participación consciente de los individuos en un proceso público.” (Carr, 1999, p. 35) En este aspecto se hace referencia a dos autores Macintyre y Habermas (citado por Carr, 1999) que plantean la participación desde el debate.

Macintyre: desde la política del debate: como se hace presente en la historia y las tradiciones.

Habermas: debate en los procesos sociales de grupos reales que buscan un consenso.

La educación no es una actividad teórica, es una actividad intencional desarrollada de manera consciente con pensamiento y sentido “la pedagogía es un proceso reflexivo” (Elliot, 1993, p. 24). Se busca que los profesores reflexionen sobre los procesos de sus clases. En una pedagogía reflexiva “el curriculum se encuentra siempre en un proceso de llegar a ser” (Elliot, 1993, p. 24) así la teoría previa permite cambios y modificaciones en las prácticas. Cada práctica en un contexto es diferente, no hay fórmulas ante el desarrollo de una práctica pedagógica.

4.3 Técnicas e instrumentos

El trabajo de campo se implementó con los estudiantes de grado octavo de la institución educativa distrital el Tesoro de la Cumbre. Entre los meses de mayo y octubre se aplicaron talleres que permitieran desarrollar la propuesta pedagógica enfocada en la promoción de los derechos humanos y el respeto por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos desde la clase de Ciencias Sociales. La experiencia se realizó con los estudiantes de los tres cursos del grado octavo de la institución para el año 2014. Se utilizaron cuatro instrumentos: el taller, la entrevista, el grupo focal y el diario de campo, los cuales son descritos a continuación.

4.3.1 Taller

Es una técnica de investigación social que permite involucrar a todos los estudiantes de grado octavo del Colegio el Tesoro de la Cumbre de manera activa, maneja una perspectiva socio – crítica humanista que considera la práctica como un motor de reflexión. El taller es un dispositivo multilineal, sus elementos claves son: poder, ética, interacción, saber y subjetividad, en el caso de las actividades desarrolladas primero se elaboró de forma individual, buscando desarrollar un trabajo a conciencia; en segunda instancia de modo colectivo, como ejercicio de socialización y de compartir saber en el intercambio y la construcción de conocimiento.

Propone ámbitos configurativos: contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático. El ámbito contextual del trabajo es la institución educativa como espacio de interacción de los sujetos, pero también los lugares a los cuales se hace referencia durante la experiencia, como los lugares de nacimiento, los lugares donde han vivido, lugares de procedencia del núcleo familiar. En el ámbito emocional se manejan expectativas de los sujetos involucrados, al respecto las vivencias influyen tanto para los participantes como para el investigador, en este caso estudiantes de grado octavo y docente, ya que en cada actividad se ven involucrados los sentimientos de las partes involucradas, esto permitió durante la investigación establecer las relaciones de cercanía. Desde el ámbito intencional “El taller es entonces, un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y sus prácticas”. (Ghiso, 2001, p. 16). En cada uno de los talleres se buscó consolidar y crear conocimiento, enriquecer los saberes propios de los estudiantes desde la diversidad en el aula, ya que cada uno aporta desde lo que conoce y se fortalece de los conocimientos de los otros, esto permite el reconocimiento de formas diferentes de interactuar en la construcción de conocimiento y demuestra una escuela heterogénea que es la que se debe promover en cada una de las prácticas pedagógicas.

En el taller se permite un acercamiento al diálogo de los sujetos, adecuado para el respeto de la diversidad, facilita la interacción de diferentes lenguajes, hablamos así de un ámbito corporal “dispositivo que permite enfrentar la diferencia, lo multifacético y a partir del encuentro y del contacto (voz – voz, cara-cara, mano- mano, mirada – mirada)” (Ghiso, 2001, p. 19). El acercamiento con los estudiantes de grado octavo permitió registrar que no

solo nos expresamos de manera escrita, también utilizamos la oralidad como medio de expresión, además nuestro lenguaje corporal expresa bastante en este tipo de encuentro, los gestos en el contacto cercano ayudan a percibir la sensibilidad del otro, por lo que “el taller se configura como un dispositivo investigativo en la medida que se constituye en una oportunidad, en un espacio, en un tiempo y en una disposición para conversar” (Ghiso, 2001, p. 18). Se trabajaron seis talleres generales denominados de la siguiente manera:

- ✓ Taller N° 1 Explorando mi origen
- ✓ Taller N° 2 Mis recorridos en el país
- ✓ Taller N° 3 ¿Cuál es el origen de mi familia?
- ✓ Taller N° 4 ¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?
- ✓ Taller N° 5 ¿Los derechos humanos son protegidos o vulnerados?
- ✓ Taller N° 6 Respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural

Estos talleres se trabajaron en clase, vinculando a los estudiantes a la exploración de la diversidad cultural en el aula y el reconocimiento de los derechos humanos en diferentes épocas y contextos, en cada taller se determina el número de clases sugeridas para su desarrollo, estas pueden ser consultadas en los anexos. A continuación se señala la estructura general de los talleres y los momentos propuestos.

4.3.1.1 Taller N° 1 Explorando mi origen

Este ejercicio permitió que los estudiantes, realizaran una contextualización, en donde se preguntaba por su lugar de nacimiento, tiempo de permanencia y otros lugares en los que hubiera habitado con las familias. A partir de esto se estableció un diagnóstico de cada uno de los cursos y del grupo octavo en general que se presenta en el anexo denominado “caracterización estudiantes grado octavo.” El último punto consistía en consultar información detallada del lugar de nacimiento. Esta parte del ejercicio se finalizó en casa, en la siguiente sesión los estudiantes presentaron la información recolectada en pequeños grupos de trabajo, se intercambiaron experiencias de vida. En el desarrollo de esta parte, inicialmente la pregunta número tres *¿Ha vivido en otros lugares?* generó para algunos un poco de confusión porque se interpretaba que se podía colocar un lugar donde estuvieron por ejemplo

de vacaciones en junio-julio o finalizando el año. Por este motivo se les sugirió a los estudiantes colocar el tiempo de permanencia en esos lugares.

4.3.1.2 Taller N° 2 Mis recorridos en el país

Los estudiantes realizaron el ejercicio de ubicación de su lugar de nacimiento en un mapa del departamento, teniendo en cuenta los lugares que le agradaban y le desagradaban, municipios cercanos y recorridos realizados junto a los familiares. En el ejercicio de ubicación departamental no se presentaron dificultades, fácilmente se establecieron puntos de referencia, a diferencia del ejercicio de ubicación en el país que se expone en el taller número tres. Posteriormente se realizó la socialización en pequeños grupos de trabajo. Fue interesante observar como los estudiantes que provienen de otras regiones del país les explicaban a los compañeros sus lugares de procedencia, indicándoles que se cultivaba, lo que les gustaba, que hacían y, en unos pocos casos, comentaban el motivo por el cual se movilizaron.

4.3.1.3 Taller N° 3 ¿Cuál es el origen de mi familia?

El árbol genealógico fue la actividad que permitió rastrear el origen de los estudiantes y sus familias, se buscaba que los estudiantes dialogaran con sus padres, abuelos, tíos, hermanos y demás familiares que pudieran suministrar información sobre el origen de la familia. Esta actividad tomó varias clases; proporcionó información compleja. Se dividió en varios momentos: consulta y diligenciamiento de la información (ejercicio escritural), ubicación de los lugares en el mapa de Colombia (ejercicio de ubicación), diálogo con la docente (ejercicio de oralidad).

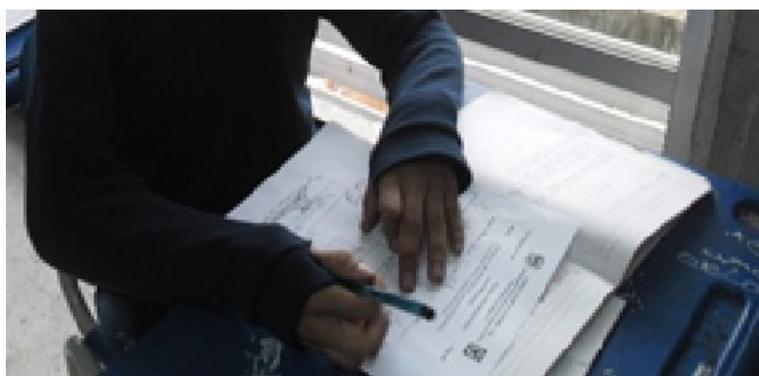


Ilustración 5. Árbol genealógico – Ejercicio individual

Para el ejercicio escritural en la guía, en la parte inferior se registraban los datos del estudiante (nombre, fecha de nacimiento y lugar), de ahí se partía para continuar el diligenciamiento de los datos. Los estudiantes indagaban sobre el origen de sus familiares y lo registraban en la guía de trabajo. La mayoría de los estudiantes completaron la información de la casilla correspondiente a información de padres y abuelos, muy pocos registraron información de los bisabuelos.

En estas casillas se tomaron en cuenta datos como nombre, lugar y fecha de nacimiento, en la mayoría de los casos se evidencian nombres y lugar de nacimiento; en cuanto a la fecha de nacimiento de los abuelos y bisabuelos son pocos los casos que registran la información completa. También tenemos el caso de estudiantes que son hijos de madres cabeza de hogar y que no conocen a sus padres o que les perdieron el rastro por diversas circunstancias, este tema será analizado con mayor detalle en el capítulo referente al análisis de la información.

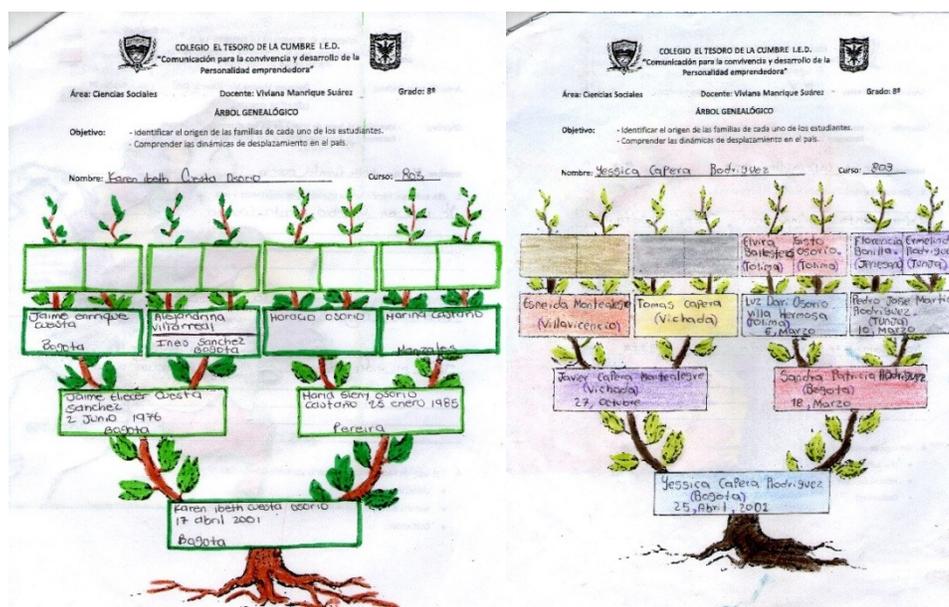


Ilustración 5. Ejemplos de árbol genealógico diligenciados (Archivo personal)

Esta actividad llevo a plantear el ejercicio de ubicación para que los estudiantes reconocieran los lugares de procedencia e identificaran que tan próximos o distantes se encontraban; se desarrolló registrando los datos obtenidos en el árbol genealógico en el mapa de Colombia, se utilizaron convenciones como las siguientes: con un color se señalaba los

datos del estudiante, con otro color los datos obtenidos de la familia del padre y con un tercer color los datos obtenidos de la familia de la madre.



Ilustración 6. Ejemplo de ubicación del grupo familiar en el mapa de Colombia (Archivo personal)

Finalizada esta parte del ejercicio se conformaron equipos de trabajo en donde se socializaba la información trabajada de manera personal y se organizaban presentaciones grupales mostrando el ejercicio de ubicación en el mapa de Colombia en tamaño de un pliego para presentarlo ante todo el grupo.



Ilustración 8. Ejercicio grupal de ubicación en el mapa. (Archivo personal)

En el ejercicio de ubicación se evidenció dificultad porque cuando no se conoce el lugar y no se está familiarizado es complejo, los estudiantes que por ejemplo son de Bogotá y siempre han vivido en este lugar, les costaba trabajo ubicar los lugares de procedencia de sus familiares, mientras que los jóvenes que han salido a conocer o son de otras regiones

identifican puntos de referencia (municipios, ciudades) que les ayudan a señalar con mayor facilidad el lugar.

Las presentaciones llevaron a que los estudiantes se cuestionaran sobre la gran cantidad de variedad cultural que posee Colombia y como ellos hacen parte de esa diversidad en su entorno y en el aula. A pesar de ser de un lugar específico de la geografía nacional, sus costumbres e historia (sujeto histórico y cultural) están ligadas a las dinámicas de desplazamiento que se viven o se vivieron desde su núcleo familiar.

En el tercer momento, el ejercicio de oralidad se realizaba como diálogo personal con cada estudiante, explicando de manera libre su ejercicio, comentando lo que le parecía relevante en ese instante. La información obtenida del diálogo entre estudiante y docente fue consignada en el diario de campo. De allí se extraen relatos y se realizan categorizaciones de los hallazgos obtenidos que serán expuestas en el capítulo de análisis de la información. Este ejercicio tomo bastantes clases, situación que no se contempló al planear la actividad; además, como docente elevó mi sensibilidad ya que no esperaba que los estudiantes me comentarán situaciones muy personales, que hacían que cada día saliera de la institución cuestionándome el papel del docente y como el desconocimiento del contexto puede hacer que fallemos al momento de interactuar con los niños, niñas y jóvenes al tomar decisiones apresuradas y poco acertadas.

Uno de los supuestos que se tenía antes de iniciar el trabajo era que un gran número de estudiantes provenían diversas partes del país, puesto que entregan con frecuencia cartas de desplazamiento como sustento del programa “familias en acción”. Al iniciar la revisión con los estudiantes de actividad de contextualización y de los registros del árbol genealógico, se observó que el número no era tan elevado como se creía antes de iniciar el ejercicio, para esto se pueden remitir a el anexo “caracterización estudiantes grado octavo.”

En los grados trabajados se observa la presencia de población afrodescendiente, grado 801 dos estudiantes provenientes del Chocó, grado 802 un estudiante proveniente de Tumaco (Nariño) y grado 803 dos estudiantes un estudiante nacido en Barbacoas (Nariño) y otro de Bogotá, para un total de seis estudiantes afrocolombianos. No se refleja presencia de población indígena, situación que ha inquietado porque en el sector si se evidencia. En el foro local de Ciudad Bolívar desarrollado en agosto de 2014, se presentó la experiencia de la

institución educativa distrital la Arabia, (vecina de la institución el Tesoro de la Cumbre) con la comunidad Wounaan en donde se trabaja desde el programa volver a la escuela. A simple vista pareciera que los miembros de esta comunidad indígena que habita en el sector prefieren estar vinculados todos en un aula o en una misma institución. Pero no he tenido la posibilidad de realizar un análisis profundo de esta situación, espero retomarlo e indagar en un espacio de socialización de la localidad en donde se dé la oportunidad de dialogar con los compañeros de esta institución educativa.

Las narraciones de los estudiantes llevaron a que se crearan vínculos de cercanía y que se demostraran lazos de afectividad que no creía que fueran tan fuertes, se relataron situaciones muy personales que me llevaron a cuestionarme por la práctica propia y la de los docentes en el ejercicio diario, como el desconocimiento de situaciones del contexto hace que juzguemos a los estudiantes sin conocer el ambiente en que se desenvuelve y en el que ha vivido. Igualmente algunos estudiantes por iniciativa propia buscaron recrear sus historias familiares de forma escrita.

4.3.1.4 Taller N° 4 ¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?

Se invitó a los estudiantes a responder de manera individual unas preguntas relacionadas con su percepción acerca de los derechos, en la organización inicial del taller no se contempló, pero al llegar a este punto del trabajo consideré oportuno conocer las ideas que tienen los estudiantes sobre los derechos y su vulneración.

Con la información obtenida en las actividades anteriores, se procedió a revisar si las dinámicas de nuestro país siempre han sido las mismas ¿Será que en siglos pasados en nuestro país las situaciones se manejaban igual? ¿Se presentaban injusticias, vulneración de derechos? Se retomaron los lineamientos y estándares en Ciencias Sociales; además, las temáticas propuestas para grado octavo en donde se enfatiza en acontecimientos ocurridos entre los siglos XVIII y XIX.

Nos remontamos a Colombia en el siglo XIX, revisando como eran las costumbres de los habitantes de esta época, y estableciendo relaciones con lo consultado de los abuelos, los padres y ellos; cómo a través del tiempo se ha transformado la percepción, la legislación y la forma de vivir los derechos.

Se le propone hacer a los estudiantes exposiciones en grupos de trabajo con los que se recolectó y organizó la información. Como resultado de esto se presentaron ejercicios comparativos de las costumbres.



Ilustración 7. Ejemplos de presentación actividad costumbres (Archivo personal)

Finalizadas las exposiciones los estudiantes realizaron un trabajo de reflexión personal, que dejaron consignado por escrito, en donde manifestaron lo que les gustó y lo que les incomodó de la propuesta. Estas apreciaciones serán presentadas en el capítulo de análisis de la información.

4.3.1.5 Taller N° 5 ¿Los derechos humanos son protegidos o vulnerados?

Se desarrolla de manera individual un cuadro comparativo sobre la forma como se vulneraban los derechos a los habitantes del siglo XIX, los abuelos y los padres y como sienten ellos que en la actualidad se presentan estas situaciones; no se asigna un modelo de cuadro comparativo se deja que el estudiante lo organice de la forma que considere conveniente. Posteriormente a este ejercicio es compartido en grupo y se elaboran cuadros comparativos teniendo en cuenta los aportes de los integrantes. Finalizado, se recopilan las reflexiones de los estudiantes frente al tema y su percepción del tema de los derechos humanos en la actualidad.



Ilustración 8. Intercambio de información – Actividad sobre los derechos (Archivo personal)

4.3.1.6 Taller N° 6 Respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural

Se realiza un ejercicio reflexivo con los estudiantes en donde manifiestan que les llamo la atención de lo trabajado en clase y la manera como fueron abordados los temas, igualmente se les pregunta por los aspectos que no les gustaron y lo que proponen para futuras actividades en la clase. Para realizar el cierre de la experiencia se invita a padres de familia para que expresen el sentir frente a las preguntas realizadas por sus hijos durante este tiempo y como les pareció el ejercicio. Se convocó a los padres de familia que pudieran asistir a la institución el 12,13 y 14 de noviembre de 2014 en los horarios correspondientes al espacio de clase de cada curso, desafortunadamente este espacio de interacción final con los padres de familia no se di por una incapacidad médica que tuve durante esta semana. Se dialogó con algunos padres de manera personal en la entrega final de informes el 3 de diciembre pero ya no fue de la manera que se esperaba, buscando la interacción con los estudiantes.

4.3.2 Entrevista

Esta técnica utilizada por los estudiantes de grado 802, en clase se formuló como “entrevista informal conversacional” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 96) ya que la madre de un estudiante asistió para dialogar con los jóvenes sobre la forma de vida que llevaba cuando era niña y las costumbres. Los estudiantes formularon preguntas sin ninguna guía, la actividad se desarrolló de manera espontánea, como un diálogo de intercambio de saberes. Esta actividad se llevó a cabo en las primeras clases, según lo expuesto por las autoras mencionadas, este tipo de ejercicio es pertinente cuando se inicia el trabajo investigativo. Este intercambio abrió puertas para que los estudiantes dejaran de lado su timidez y

empezarán a indagar con la mamá de su compañero para continuar el ejercicio con sus familiares en casa.

4.3.3 Grupo Focal

Es denominado como uno de “los principales instrumentos de los métodos de “indagación rápida”” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 102) se realizaron dos grupos focales con los estudiantes de grado octavo seleccionando aleatoriamente jóvenes de los tres grupos. Se invitó a los estudiantes a participar en el mes de octubre de 2014 cuando se finalizó el proceso de aplicación de las actividades para conocer su percepción sobre el proyecto. Se implementó un tercer grupo focal conformado por los estudiantes que participaron en el foro institucional y en el foro local para conocer la percepción y aportes de la experiencia.

4.3.4 Diario de campo

En cada una de las sesiones se llevó un registro escrito de observación, en donde registraba las situaciones presentadas en el aula de clase, relacionadas con las actividades propuestas y aquellas externas que hacen parte de la cotidianidad institucional.

DIARIO DE CAMPO N° __

Fecha: _____
Hora: _____
Grado: _____

INFORMACIÓN REFERENCIAL	ANOTACIONES – DESCRIPTIVO – NARRATIVAS
	INTERPRETACIONES (CARÁCTER REFLEXIVO) Categorías inductivas
	INFORMACIÓN METODOLÓGICA

Ilustración 9. Modelo de formato del diario de campo

5. Análisis de la información

A través del reconocimiento de la diversidad cultural y el trabajo en derechos humanos, desde la clase de ciencias sociales se buscó diseñar e implementar una propuesta enfocada en estos aspectos para aportar elementos que permitan la consolidación de sujeto histórico, cultural y de derechos. Las actividades desarrolladas permitieron recopilar información, la cual se sistematizó y con ella se presenta el análisis de los resultados.

Se aborda el análisis de las actividades desarrolladas durante la ejecución del proyecto, las cuales fueron descritas en el capítulo anterior referido a la metodología. En cada ítem se citan las actividades abordadas, las categorías y subcategorías trabajadas y posteriormente los hallazgos obtenidos.

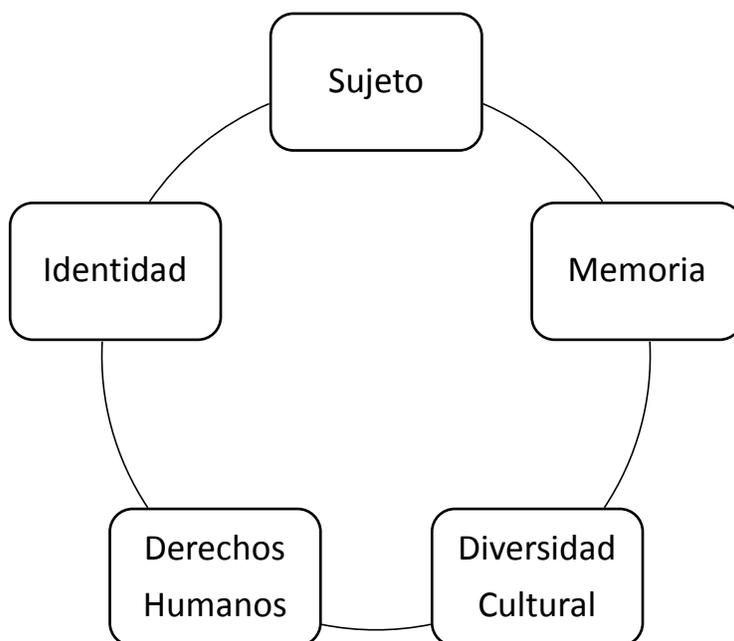


Ilustración 10. Categorías iniciales y emergentes

5.1 Sujeto e identidad

En este apartado se hace referencia al análisis de la información reunida de las actividades: N° 1 Explorando mi origen y N° 2 Mis recorridos en el país, buscando consolidar los datos recolectados. Se evidencia el desarrollo de las categorías y subcategorías iniciales, en el caso de las actividades mencionadas las categorías **sujeto** (histórico, cultural y de derechos) y **diversidad cultural** con su subcategoría **desplazamiento**; además, el seguimiento que se realizó y cómo surge en el análisis las categorías emergentes **identidad** y **memoria**.

El ejercicio de contextualización llevo a conocer el lugar de nacimiento de los estudiantes.

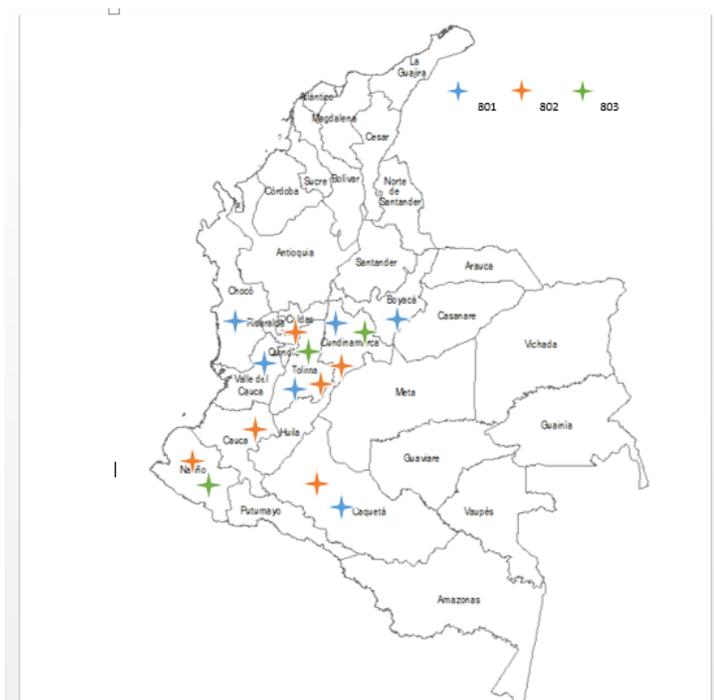


Ilustración 11 Gráfico sobre el lugar de origen.

Los estudiantes provienen de regiones diversas de la geografía del país, el número no es tan elevado como se pensaba antes de realizar este trabajo de investigación; se partió del supuesto que el número de estudiantes proveniente de otras regiones del país era más alto, ya que cuando llegue a la institución educativa era muy frecuente que se presentaran cartas expedidas por entidades nacionales certificando situación de desplazamiento.

En algunos casos las situaciones de desplazamiento no han sido vividas directamente por los estudiantes, pero si por los familiares; la familia en la institución presenta este certificado haciendo conocer su entorno de procedencia. Igualmente se encuentran casos de familias que prefieren manejarlo de forma discreta y no presentan cartas y en los registros de matrícula, no señalan la opción de población desplazada.

En algunos casos, estas situaciones están asociadas a las características de los contextos locales en los que está inmersa la escuela, tales como el conflicto armado, las condiciones de desigualdad, la exclusión y marginalidad en que vive una proporción de

la población y que afecta la relación maestro alumno. (MEN, Defensoría del Pueblo (2009, p. 57)

Encontramos que adicional a la situación de desplazamiento nacional que se presenta por varias circunstancias, se evidencian diversas dinámicas de movimientos al interior de la ciudad, presentándose movilizaciones entre localidades y barrios. Esto también ha llevado a que las familias lleguen al sector desplazadas por situaciones de conflictos con grupos, amenazas, entre otras; buscando otro ambiente para el núcleo familiar; pero esta situación se presenta en doble vía, ya que también se van familias del sector por este tipo de circunstancias en donde se manifiesta la vulneración de los derechos.

En el momento de diseñar la actividad de contextualización no se contempló, pero en la práctica se hizo prudente preguntar a los estudiantes por el lugar con el que se identifican, por ese espacio geográfico, social y cultural hacia el cual sienten sentido de pertenencia, ya que puede variar de acuerdo a las situaciones vividas. El dato de su lugar de origen por sí solo no permitía recoger el sentir de los estudiantes. Los jóvenes no necesariamente se identifican con el lugar de nacimiento, encontramos diferentes puntos de vista, diversas percepciones que pueden aportar a entender un poco más estas circunstancias.

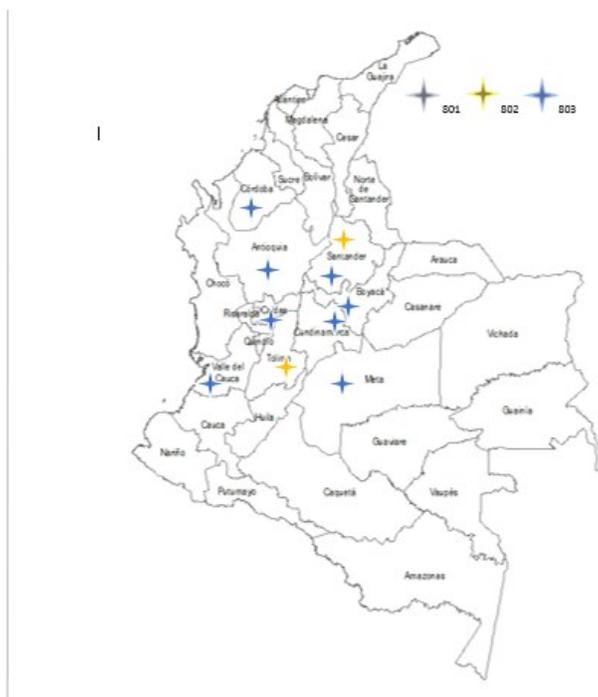


Ilustración 12. Gráfico lugar con el que se identifican los estudiantes

Este ejercicio se trabajó de manera grupal, los estudiantes escucharon la opinión de los integrantes del equipo y lo entregaron por escrito. Fue interesante ver como realizaban intercambios de ideas y expresaban su opinión respecto al tema. De los ejercicios realizados se extraen fragmentos, los cuales son tomados del anexo denominado “Lugar de nacimiento y lugar de identificación”. Se puede encontrar que lo planteado por Restrepo relacionado con la identidad lleva a observar que “ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea” (noviembre de 2009, p. 69) esto se ve claramente reflejado en las respuestas de los estudiantes, cada uno expresó sus sentimientos de manera personal y los comentarios se presentan a continuación.



Ilustración 13. Sentir de los estudiantes

Una característica del sentir de los estudiantes es identificarse con el lugar de nacimiento a pesar de que ya no vivan en ese lugar “Yo me identifico del valle porque nací allí y es donde más viajé y me acostumbré a sus costumbres por eso es que me identifico allí además casi toda mi familia viene de allá.” [sic] ya no está en ese lugar pero sus costumbres son importantes en su forma de ser y el hecho de que la familia provenga de ese lugar hace que se mantengan dichas costumbres. Se encuentra también que sienten apropiación por su lugar de nacimiento y se entristecen de no estar en ese lugar.

yo me identifico del Caquetá porque allá viví 6 años donde distinguí a muchas personas que combivi mi mejores 6 años. Allá tengo familiares que porque cuando nos vinimos no los e vuelto a ver y por eso me identifico por eso. [sic]

Recuerdan a las personas que quedaron en ese lugar “pues yo no me siento conforme viviendo aquí en Bogotá, pero yo. Me sentiria contenta si estuviera viviendo en Ibagué porque están mis amigos mis familiares etc.”. En el espacio abierto la tranquilidad se siente, dos estudiantes señalan que “en el campo me identifico más”. Uno proviene de Curillo (Caquetá) y el otro de la Mesa (Cundinamarca) y extrañan lo que les proporcionaba el campo para sus vidas. En otro caso se ve como el corto tiempo de permanencia en su lugar de origen no ha influido en el sentir del estudiante “yo me siento más de san juan de Rioseco pero yo no permanecí ni un año alla y de san juan de rioseco me siento de alla y me identifico con ese lugar.”

El tiempo de permanencia en Bogotá ha ocasionado que estudiantes que llegaron a temprana edad como por ejemplo los provenientes de Tumaco, Tolima y Cundinamarca se identifiquen con la capital, ellos llevan bastante tiempo viviendo en la ciudad “Se siente de Bogotá y se identifica con Bogotá porque ya lleva viendo harto tiempo acá y ya sabe sus costumbres.” [sic] El tiempo de permanencia hace que no se recuerde de manera cercana el lugar, son jóvenes que vivieron poco tiempo en ese espacio y por eso sus lazos de cercanía no se vinculan directamente con ese lugar “Se siente de Bogota y es del Tolima porque ha vivido casi toda su vida aquí, su familia y amigos son de aquí, se siente bien aquí en Bogotá.” [sic] No existen lazos de cercanía con habitantes de la región y más aún cuando no se regresa al lugar “porque convivo con bogotanos por que mis amigos y mis primos son bogotanos llevo mucho tiempo viviendo en Bogotá.” [sic] Por lo tanto no existe un lazo que conecte el lugar de origen con su presente, el espacio en donde tiene amistades y relaciones de cercanía es Bogotá y específicamente donde se reside.

Se encuentran también situaciones en donde se identifican con otro lugar, es decir una ciudad o municipio intermedio en el que vivieron “se siente de Simijaca Cundimarca y nacio en Ubate, vivio dos años ahí se siente de ahí, tiene una casa ahí y sus amigos son de ahí y allí va seguido.”[sic] Este caso es particular, ya que la estudiante nació en Ubaté y relata en el diálogo que sus padres “vivían en Simijaca, fueron de paseo a Ubaté y allí nació

yo”. Se aprecia que algunos estudiantes se han movilizado por diferentes partes del territorio y en ese recorrido se identifican con un lugar intermedio

A pesar de que yo nací en soacha no me siento ni me identifico con este lugar, puesto que al año de haber nacido me fui para el campo. Yo me identifico con el campo, mas específicamente con la vereda chinaita, porque allí viví hasta que termine tercero. Y aun sigo viajando allí. [sic]

Al crecer los niños y niñas empiezan a consolidar lazos de cercanía y sentimientos que los arraigan a un espacio geográfico, se tienen presentes situaciones vividas que son agradables y eso hace que se sienta como cercano “yo nací en la mesa Cundinamarca y viví 6 años ahí pero en Anapoima viví cuatro años y me siento de Anapoima” [sic] ese territorio en el que estuvieron antes de llegar a Bogotá es con el que se identifican algunos.

Siendo niños y niñas que nacieron en Bogotá en este momento se identifican con otro espacio diferente, “las identidades no son totalidades puras o encerradas sino que se encuentran definidas por esas contradictorias intersecciones” (Restrepo, 2009, p. 64) los lugares de origen y las costumbres de sus familiares hacen que se identifiquen más con ellos “yo soy de Bogotá pero me siento santenderiana por que toda mi familia por parte de mi mamá vive allá y me gusta todo lo de allá”. [sic] Esa cercanía familiar hace que se identifiquen con aspectos de las regiones de procedencia de sus familiares, como los llanos orientales “pues yo soy un bogotano pero me siento identificado como del llano porque me gusta la comida del llano y me gusta ir por allá.” El altiplano cundiboyacense ” por que la familia de mi papá es de halla y porque me gusta la comida y otras cosas de Boyacá.” [sic] “me siento boyacense porque me gusta bailar su música, me gusta arremedar su forma de hablar, y toda mi familia es boyacense.”

Llama la atención encontrar el caso de una estudiante que se identifica con tres lugares

Me identifico mucho con el tolima medellin y Bogotá ya que en estos tres lugares aprendí cosas buenas en el tolima a ser más humilde y vivir con lo que tengas, en medellin a ser más hacendada en la casa y en cuanto a no botar basura en la calle y en Bogotá a conocer nuevas personas y tratar de llevarme la bien con ellas. [sic]

Se observa que cada uno de estos espacios le ha aportado particularidades para su formación personal. Ya que las identidades son múltiples y no podemos plantear que las narrativas son estáticas.

Igualmente se encuentran los estudiantes que nacieron en Bogotá y se identifican con Bogotá “la ciudad donde he vivido siempre porque mis padres también viven en Bogotá y pues he estado acostumbrada a las cosas que hay en esta ciudad” han experimentado sentido de pertenencia hacia la ciudad donde han vivido siempre “yo me identificó con el lugar donde he vivido toda mi vida y nací aca, por que mis padres y casi toda mi familia es de aquí, de Bogotá”. [sic] Su lugar cercano y con el que se identifican es el lugar donde han estado durante sus años de vida.

Vale la pena señalar que algunos se identifican con el lugar por la moda “no soy caleño pero me siento caleño pero me gusta Bogotá por que me gusta la ropa ancha y el rap” [sic] la manera de vestir y la música ha consolidado en los jóvenes creencias que se asocian con el espacio geográfico “soy bogotano por que me gusta el hip hop y la ropa ancha” [sic] la música es una actividad que permite interactuar entre los jóvenes, en el sector se escuchan bastantes géneros musicales, aquí se referencian dos: el hip hop y el rap. “nací en Bogotá y soy bogotana porque me siento libre y me característico como me gustan los busos y el rap” [sic] Con estas apreciaciones se da a conocer la relación que sienten los estudiantes al vincular la música y la forma de vestir con el lugar que se identifican.

Los relatos anteriores permiten ver como los estudiantes se configuran como sujetos históricos, culturales y de derechos, ya que el ejercicio de evocación de la memoria ha permitido que se manifiesten apartes de la identidad que han construido a partir de lugares que referencian como propios y los cuales le han aportado histórica, social y culturalmente. Los jóvenes tienen diferentes formas de ver y sentir el mundo, las experiencias de vida han configurado identidad, que debe ser respetada de manera activa tanto por sus compañeros como por los docentes. Como sujetos históricos y culturales cada uno vivencia de manera diferente los acontecimientos que hacen parte de su memoria “la “experiencia” es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible” (Jelin, 2002, p. 37) y así mismo lo expresan de forma distinta en el aula. Las identidades son actos de distinción particulares que enriquecen la cotidianidad.

Se evidencia la diversidad del aula tanto por el origen de los estudiantes como por su forma de sentir y experimentar su permanencia en los diferentes lugares por los cuales se han movilizado, las actividades deben encaminarse a afirmar la personalidad individual en medio

de la diversidad y la escuela tiene la facultad para posibilitar y “aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos” (Touraine, 1997, p. 377) que tienen en cuenta el sentir del otro.

lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común estriba en combinar acción instrumental e identidad cultural, es decir, si cada uno de nosotros se construye como sujeto y si nos damos leyes instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como sujetos de nuestra propia existencia (Touraine, 1997, p. 218)

Es por esto que se debe buscar la consolidación de una escuela que piense en la heterogeneidad que se vivencia en el aula e indague la manera de integrar las diferentes formas de pensamiento y conocimiento. La identidad al configurarse de manera individual lleva a que la diversidad sea variada y esto hace que sea latente la presencia del sujeto histórico, cultural y de derechos.

5.2 El árbol genealógico: Evocando la memoria

En este apartado se hace referencia al análisis de la información de la actividad N° 3 ¿Cuál es el origen de mi familia? buscando consolidar los datos recolectados dentro del ejercicio. Se evidencia el desarrollo de las categorías y subcategorías iniciales, en el caso de las actividades mencionadas las categorías **sujeto** (histórico, cultural y de derechos) y **diversidad cultural** con su subcategoría **desplazamiento**; además, el seguimiento que se realizó y cómo surge en el análisis la categoría emergente **memoria**.

Dentro de las actividades que se plantearon la que consistió en la construcción del árbol genealógico de los estudiantes, permitió determinar los lugares de procedencia del núcleo familiar, verificar el papel del estudiante como sujeto con una historia, cultura, derechos que pone de manifiesto a diario y aún más al participar en actividades que le permiten ese acercamiento.

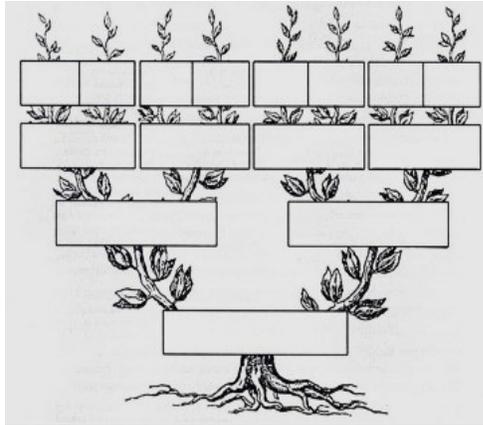


Ilustración 14. Modelo de árbol genealógico

En los ejercicios trabajados en el aula, de forma escrita y, en especial los desarrollados desde la oralidad, a partir el dialogo estudiante - docente con el ejercicio del árbol genealógico se describen situaciones de desplazamiento como las siguientes²:

1. Se cambia de lugar de residencia para mejorar las condiciones económicas de la familia “llegamos acá por falta de empleo, primero se vino mi mamá y dos meses después nos vinimos el resto... para mejorar económicamente”. Se parte del lugar de origen para buscar un bienestar económico a nivel familiar y personal, no se presentan situaciones forzadas, es por un interés propio.

2. Los padres deciden no hablar con los hijos de lo sucedido y el motivo de la desplazamiento “Mis padres tuvieron que salir de Quibdó cuando yo tenía cinco meses, por desplazamiento, llegamos a Bogotá y nunca más volvimos a ese lugar, y no hablamos de ese tema” Se busca evitar recordar situaciones dolorosas e involucrar lo menos posible a los hijos en situaciones que ya pasaron.

3. La situación de violencia, relacionada con la pérdida de familiares “Nosotros nos vinimos de ese lugar porque a mi papá lo mataron, mi mamá nos trajo a Bogotá, “Vivíamos en el Valle nos vinimos porque mataron a mi papá”. El fallecimiento de seres queridos lleva a proteger a los demás integrantes de la familia, abandonando el lugar que habitaba tratando de consolidar un mejor futuro cercano.

² Registradas en los diarios de campo de los meses de mayo y junio del 2014

4. Movilizaciones del lugar de origen por considerarse en peligro “nos vinimos para Bogotá porque querían reclutar a mi hermano y a la mona”. Al sentirse intimidados la alternativa es viajar en busca de tranquilidad para los integrantes de la familia.

Además de las circunstancias mencionadas, cuando las familias llegan al sector tienen que enfrentar la realidad económica y empezar a buscar alternativas para mantener a sus seres queridos “Cuando llegamos del Valle a Bogotá, mi mamá no conseguía trabajo, por eso vendía arepas allí abajo en la esquina para mantenernos”. El trabajo informal es la opción laboral que se toma al no conseguir trabajos que provean de estabilidad a los adultos de la familia, también encontramos que los niños, niñas y jóvenes se dedican a este tipo de trabajo como forma de colaborar con el sustento de la familia.

En el trabajo de oralidad hay un caso que me llamo la atención de desplazamiento por causa de un desastre natural

“En la tragedia de Armero, me cuenta mi mamá falleció su familia, mis abuelos y mis tíos. Ella sobrevivió porque quedo en medio de unos costales, en su cuerpo se ven muchas cicatrices a causa de esto. Yo no conozco por eso la familia materna”

Esto conlleva a que los sobrevivientes tengan que partir al quedar destruidas sus pertenencias y perder familiares.

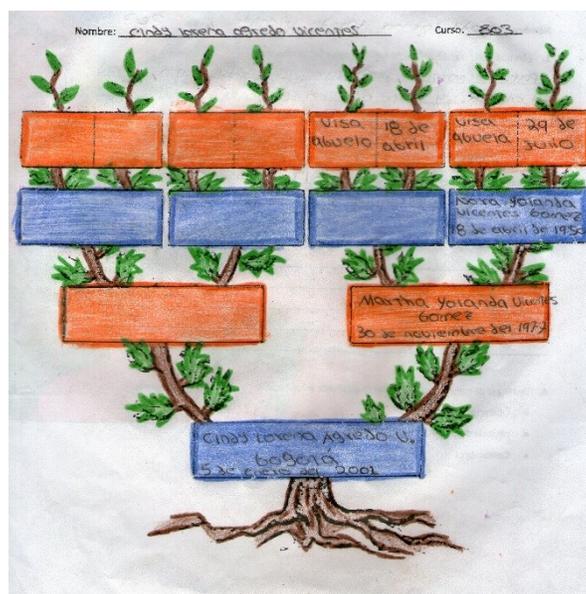
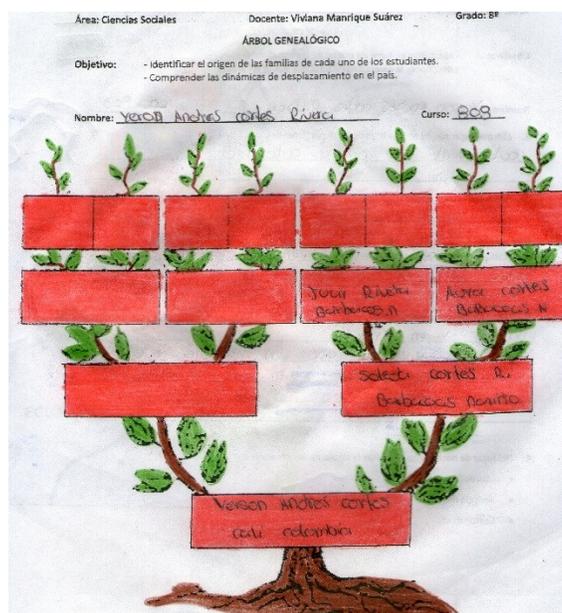


Ilustración 15. Árbol genealógico con solo la familia materna

Otra situación que ha sido encontrada a partir del desarrollo de la construcción del árbol genealógico, es aquella que constituye un gran número de estudiantes hijos de madres cabeza de hogar, del padre no hay conocimiento porque no asumió la responsabilidad o porque le perdieron el rastro como se evidencia en los siguientes relatos: “profe yo no conozco a mi papá, para mi papá es mi abuelo”, “No conozco a mi papá... mi mamá tampoco conoció a su papá, por eso no tengo abuelo”, “No conozco a mi papá, yo creí que era mi padrastro, hasta que me entere de la verdad...” “Mi papá biológico se desapareció cuando mi mamá estaba embarazada y estando así fue desplazada de su pueblo, por eso ella se vino para Bogotá”. Esto lleva a que, en algunos casos, al no conocer al padre biológico, se decide incluir en el árbol genealógico al compañero sentimental de la madre.

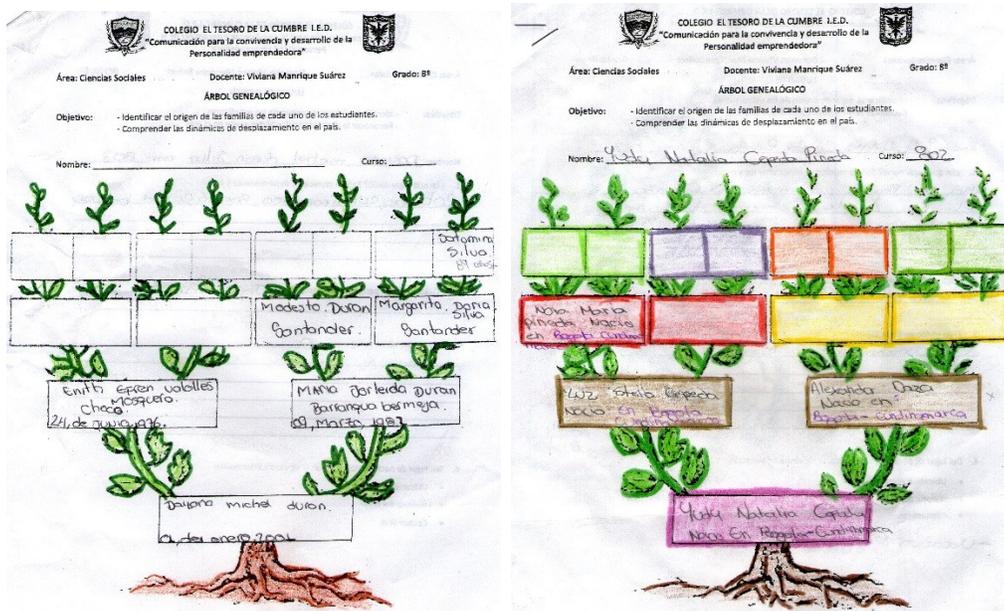


Ilustración 16. Árbol genealógico con información del padre adoptivo

Las situaciones de migración de las familias traen consigo una carga emocional fuerte, por eso en los ejercicios de memoria se omiten algunos detalles dolorosos que no se quieren recordar. Estas circunstancias abren la posibilidad de plantear una educación en derechos humanos en un contexto marcado por situaciones de desplazamiento interno. Esto lleva a que la vulneración de los derechos se encuentre presente en cada uno de los relatos de los estudiantes.

La EDH hace parte de los nuevos paradigmas que orientan el ser y el quehacer de la acción educativa, cuyo fin último es la construcción de sujetos activos de derechos y de conocimientos para transformar realidades sociales en el marco de los derechos humanos (MEN, Defensoría del Pueblo, 2009, p. 67)

La descripción de las situaciones vividas es el primer paso para empezar a generar procesos de reflexión sobre las dinámicas familiares y personales. Encontramos que un grupo de los estudiantes decidió participar y contar su experiencia del ejercicio del árbol genealógico a los docentes en el foro institucional (12 de agosto de 2014) y posteriormente en el foro local de Ciudad Bolívar (27 de agosto de 2014), que se convirtió para los participantes en una experiencia significativa, a pesar de que generó miedo y nervios el estar al frente de un público amplio. El siguiente fragmento es extraído del grupo focal realizado con los estudiantes participantes en la actividad: “Fue muy chévere. Una experiencia única. Eh, ir allá y escuchar a un profesor hablar. Escuchar diferentes colegios con diferentes

propuestas y poder contar la de nosotros. Eh... fue algo muy bonito... y ya.” [sic]. Este espacio suscito que los estudiantes participantes estén pendientes de las actividades programadas por las diferentes áreas para vincularse activamente.



Ilustración 17. Estudiantes que participaron en los foros (Archivo personal)

En el aula se evidencia la diversidad cultural porque el origen de las familias de los estudiantes, es variado, proviniendo de diferentes regiones del país, en este sentido el trabajo de construcción del árbol genealógico de los estudiantes ha permitido determinar los lugares de procedencia del núcleo familiar, permitiendo ver el papel del estudiante como sujeto con una historia, cultura, derechos que pone de manifiesto a diario y aún más al participar en actividades que le permiten ese reconocimiento. “una escuela de la comunicación debe otorgar una importancia especial tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales” (Touraine, 1997, p. 383).

El ejercicio de oralidad permite comprender actitudes de estudiantes que han enfrentado situaciones complejas junto a sus familias, se emiten juicios sin comprender la realidad e historia del otro. Por lo tanto, si se quieren generar transformaciones en la escuela se debe buscar que todos los que trabajamos en el campo educativo, participemos de forma activa como facilitadores en el proceso de formación de niños y jóvenes, reflexionando sobre las prácticas y la manera como establecemos relaciones con ellos.

Es interesante participar en los procesos de reconocimiento que se han empezado a generar en el aula, partiendo de ejercicios que promueven el rescate de la oralidad,

continuando con compartir experiencias en pequeños grupos donde los estudiantes indagan sobre el motivo por el que llegaron a Bogotá.

Cada día se logra manifestar habilidades comunicativas y se evidencia como algunos estudiantes que, al inicio de la propuesta, tenían dificultad para compartir con sus compañeros y hablar en público han mejorado su expresión. Es el inicio de un proceso que permite llegar a comprender las realidades de los niños, niñas y jóvenes y como la cotidianidad aporta en la construcción de una propuesta pedagógica que reivindica el papel del sujeto.

5.3 Diversidad cultural: Entre memoria e identidad

En este apartado se hace referencia al análisis de la información de la actividad N° 4 ¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?, buscando consolidar los datos recolectados en las demás actividades. Se plantea el desarrollo de las categorías y subcategorías iniciales, en el caso de la actividad mencionada las categorías **sujeto** (histórico, cultural y de derechos) y **diversidad cultural** (con su subcategoría **desplazamiento**) y **derechos humanos**; además, el seguimiento que se realizó y cómo surge en el análisis las categorías emergentes **identidad** y **memoria**.



ilustración 18. Ejemplos de la actividad sobre de las costumbres.
(Archivo personal)

Para esta actividad los estudiantes buscaron la forma de abordar como eran las costumbres del siglo XIX, las que tenían los abuelos, los padres y las de ellos. “Todos tenemos una historia interesante y con inquietudes válidas para contar y de las cuales otros pueden aprender” (Quintar, 2008, p. 9). Utilizaron diferentes formas de presentar las conclusiones del trabajo en grupo para posteriormente socializarlas a través de exposiciones.

Los estudiantes presentaron escritos-reflexiones de lo que implicó la actividad para

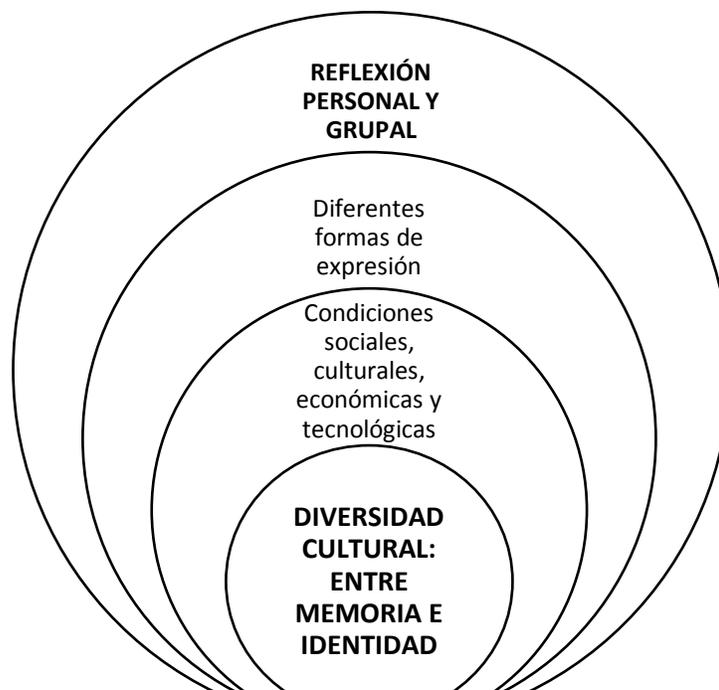


Ilustración 19. Diversidad cultural: Entre memoria e identidad

ellos, en este ejercicio se evidencian aspectos que generaron interés e impacto

Las personas, los grupos familiares, las comunidades y las naciones narran sus pasados para sí mismos y para otros y otras, que parecen estar dispuestos/as a visitar esos pasados a escuchar y mirar sus iconos y rastros, a preguntar e indagar” (Jelin, 2002, p. 8)

Las costumbres, entre ellas, la forma de vestir y lo que ellos denominan moda es un aspecto que generó curiosidad e impacto, ya que en las reflexiones se evidencian comentarios como los siguientes:

Aprendí nuevas costumbres de diferentes épocas hasta ahora, nuevas costumbres diferentes como peinados la forma de vestir tipos de música aprendí las comparaciones de cada trabajo que hicieron nuestros compañeros, todos tenían puntos de vista positivos creó que en esta actividad pudimos expresar cada uno de lo que pensaba mas y a no ser tan tímidos realizando estos tipos de trabajo [sic].

Se lleva al reconocimiento de otras formas de expresión, como todo cambia; no nos encontramos en un mundo estático, los aspectos referidos a la música y moda se han modificado, esto lleva a que los estudiantes comparen en su grupo familiar refiriéndose a

Me gusto la exposion del siglo XIX a XXI y de los abuelos dar las gracias a ellos que nosotros somos sus nietos por cuidarnos y lo hicieron muy bien. Una exposion bastante de lo mejor habla como eran que vestida nuestros abuelos, mis abuelos contada que ellos tenían que ir a cultivar sus alimentos ir a vender al pueblo, lo cogía a palasos nuestros padres y madres ahora nos habla que nos lo bueno que es lo malo [sic]

Se evoca la memoria de los familiares, en este caso al preguntarle a los abuelos para presentar el ejercicio en clase. En el caso de la estudiante del relato anterior, en la clase que realizó la exposición se evidenció la fluidez y la emoción al comentar los relatos obtenidos de su abuela, nos contaba de una manera tan profunda y con gran sentimiento. Ella participa poco en ejercicios de escritura, se destacó por presentar un trabajo muy interesante desde la oralidad. “La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (Jelin, 2002, p. 9) Los comentarios evidencian como elementos comunes la comparación de aspectos como tecnología, moda, transporte y comunicación.

Pues me pareció muy interesante aprender del siglo XIX pues aprendí como se vestían la forma como se comunicaban y pues viendo eso y de este siglo es muy diferente todo la forma de vestir la forma de comunicarse la forma de transportarse etc y pues aprendí cosas importante sobre mi familia como las comodidades que tenemos ahorita y los privilegios que ello no tenían de seguido ni a menudo [sic].

El recuerdo y la memoria se encuentran presentes en cada una de las reflexiones presentadas, “el pasado del aprendizaje y el presente de la memoria se convierten en hábito y tradición”, entendida como “paso de unas generaciones a otras a través de la vida de un pueblo, una familia, etc” (Jelin, 2002, p. 26). Hay otro elemento que sobresale, pues la actividad no solo se quedó en preguntar, por lo tanto hacer un ejercicio que llevó a manifestar el recuerdo, sino que se trasciende al plano de la comparación y hacer notar que hoy en día existen facilidades en los aspectos mencionados “Pues me parecio muy interesante por que en las exposiciones aprendí mucho sobre el siglo XIX y aprendi mas sobre mi familia y me pareció muy interesante el tema por que supe como vivían antes a como convivimos orita” [sic]. En los relatos se ve con mayor frecuencia referirse a los abuelos que a los padres al hablar de los

cambios que se han presentado en la sociedad “yo aprendí sobre las épocas en las que vivían nuestros abuelos, ya que no vivían tan bien como ahora, que la tecnología a havenzado mucho y ahora casi todo es mas fácil” [sic]. Los estudiantes manifiestan que en la actualidad encuentran mayor facilidad por los avances tecnológicos y científicos que existen en la actualidad.

me gusto las esposiciones por que me di cuenta que nosotros orita tenemos mas comodidades que antes eje: la tegnología que antes no se avia, la ropa que orita utilizamos antes no se utilizaba, los transportes antes eran en caballos orita son en carros, antes los niños travajavan orita estudian, no existía la tv eran radios y las casas no eran de bloque eran de madera y paja. [sic]

En lo referido a la educación se presentan aspectos descriptivos de lo consultado con los padres y abuelos

En la época de las abuelos les escuelas eran muy pequeñas y todos estaban en un salón de 1 a 5 y en el siglo XIX solo podían estudiar los que tenían plata, y ahora hay colegios y escuelas públicas y para estudiar una carrera también hay universidades públicas. [sic]

Esto me sirvió para aprender y saber aprovechar las cosas que tenemos.

Se evoca la memoria de los familiares en aspectos particulares de la educación, situación que los estudiantes vivencian en su cotidianidad.

Yo aprendí de donde vienen mis visabuelos abuelos padres y de mas que que a nuestros padres abuelos y visabuelos hicieron su camino con esfuerzo dedicasion y esmero aprendí sobre las costumbres de antes que yo naciera y que su estudio fue escaso que solo trabajaban de niños y aprendí a entender a mis padres y abuelos sobre sus formas de ser y oro que nos dicen que el estudio es la única erencia que nos dejan. [sic]

Se narra que la situación de la educación en épocas anteriores, se presentaba en condiciones totalmente diferentes a las que los niños, niñas y jóvenes vivencian en la actualidad, surgen elementos como estudiar y/o trabajar, que llevan a que los niveles educativos de los familiares se desarrollaran en un contexto totalmente diferente.

Me ayudó a reconocer la evolución de las costumbres en cuanto crianza, porque no era lo mismo en el siglo XVIII y lo de hoy; la educación fue otra que aprendi ya que uno se da cuenta que el estudio para nosotros es un privilegio ya que antiguamente no existían la escuela pública asi que no todos podían terminar sus estudios. [sic]

Se evidencia en las reflexiones hablar de la educación que ellos reciben como un privilegio, ya que sus familiares tuvieron que vivir condiciones diferentes

Yo aprendí que hoy la vida es muy diferente a la de antes un porque pues porque por ejemplo mi familia no acabo el estudio encambio hoy en dia el que quiere y le pone el valor si puedo y poder lograr eso que tanto quiere y la vida de hoy es más fácil porque tenemos muchas cosas tecnológicas como el computador a cambio ellos no [sic]

Entre las mejores condiciones que tienen los estudiantes hoy en día, se referencia el obtener facilidades tecnológicas y de materiales para hacer las actividades “Que el estudio era totalmente diferente por ejemplo no tenia los materiales para trabajar un buen avance y la forma de castigo para ellos por ejemplo”. [sic] Se habla de los útiles escolares como un avance ya que los familiares tuvieron poco acceso y lleva a comentarios como

Aprendí que todo en la vida cambia, por que al pasar el tiempo la moda cambia, la forma de hablar, la manera de organizar nuestras cosas personales, aprendí también que mis papas tuvieron que luchar mucho y me han enseñado a mi aserlo igual. [sic]

Se encuentran comentarios que hablan de los aportes de la actividad a su vida personal,

Pues nosotros hemos conocido sobre nuestras familias y mejorado la relación porque nosotros hemos ido reflexionando porque uno se da cuenta que a nuestras familias le fue muy difícil porque la mayoría no podía estudiar y entonces ay nos dan la reflexión para poder salir adelante para poder hacer lo que no hicieron nuestras familias y poder lograr la meta que uno quiere. Y hacerlas sentir orgullosas.

También hemos aprendido a diferenciar las costumbres de antes y de hoy en día porque la vida de antes era mas dura y mas difícil de vivir no como hoy en día que tenemos mas comodidades [sic]

Se observa como el diálogo y el intercambio de conocimientos lleva a pensar en aspectos como la valoración de lo que tengo y me han podido brindar los familiares “Me apporto que debo valorar las cosas que tengo porque mis papas trabajaron mucho para conseguirlo” [sic]. Se tocan aspectos que hacen parte de las dinámicas que se viven al interior del hogar “Me apporto que mis papas no tenían las cosas que yo tengo ahora. Me apporto que mis papas tenían que trabajar y luchar por sus cosas. Que mis papas no comían lo que

comemos hoy en día” [sic]. Esto lleva a evidenciar como algunos estudiantes se apropian de la actividad y asumen lo trabajado con sus familias y compartido en clase como experiencia de aprendizaje para la vida

Los aportes que dejo este ejercicio para mi es que debo valorar y apreciar las cosas que tengo hoy en día así sean pocas, porque en tiempos pasados no tenían tantos beneficios como ahora que tenemos medios de comunicación, medios de transporte, medios de información, medios de diversión más desarrollados que antes.

Y también que tenemos más oportunidades de ejercer una profesión, de tener una mejor educación y lograr ser alguien en la vida.

Y otro aporte o aprendizaje que me deja este ejercicio, es que comparando el antes con el ahora, antes no había tanta violencia, ni tanta malicia y sin necesidad de eso conseguían sus cosas con trabajo honrado.

Los familiares se desarrollaron en condiciones sociales, económicas, políticas y culturales diferentes, que llevaron a que se movilaran por diferentes regiones de la geografía nacional, encontrándose inmersos en cambios, que ellos buscan recalcar en sus hijos para que tengan cuidado y aprovechen las oportunidades que ellos no pudieron disfrutar por diversas circunstancias.

Este trabajo de búsqueda me a dejado una gran reflexión ya que con esto e aprendido a valorar y quieres mucho mas amis familiares ya que e entendido por que muchas veces son malgeniados serios, y te aconsejan mil y una vez. También e aprendido a cuidar y valorar mucho mas los beneficios y comodidades que tengo hoyen día ya que con esta investigación me he dado cuenta que mis familiares no tuvieron las mismas comodidades de hoy en dia porlo menos tenían queir a grandes y alejados posos a sacar agua y cargarla hasta las casas nuevamente, hoye n dia llega el agua a las casas por medio de llaves o grifos y además llega agua para el consumo inmediato.

Es igual que la luz antes era por medio de velas hoy en dia llego eléctricamente con los bombillos.

Hoy en dia podemos estudiar cómodamente, anteriormente no era igual. Y muchas cosas mas pero especialmente gracias a esto e tenido un lazo mas de comunicación con mi familia. [sic]

Circunstancias de vida que se han transformado y que han implicado luchas de las comunidades para conseguir servicios públicos, mejorar condiciones económicas y sociales que lleven a un mejor bienestar personal y del núcleo familiar.

La memoria colectiva no es simple almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria colectiva es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. (Torres, 2005, p. 4-5)

El reconocimiento del origen de la familia aporta a la construcción de identidad y permite mantener presente la memoria familiar, sin olvidar que la memoria es subjetiva y esto lleva a que sea selectiva.

El reconocimiento del entorno del cual proviene mi familia y de cual provengo yo.

Cuando hablo del reconocimiento de mi entorno es porque durante la comparación del siglo XIX y el siglo XXI vemos que nuestros padres provienen de familias poco adineradas, que pasaron por muchas necesidades y que ahora nos tratan de conseguir un buen y mejor futuro.

Las actividades planteadas para abordar las preguntas iniciales ¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?, llevaron a que los estudiantes plantearan reflexiones desde lo consultado con sus familiares y lo vivenciado, una educación de los derechos humanos en nuestro país debe llevar a "... que se reconozca la necesidad de superar estos problemas y construir así una verdadera cultura de los derechos humanos"(MEN, Defensoria del pueblo, 2009, p. 47) este ejercicio permitió acercamientos a los familiares y llevó a que presentaran sus escritos y que realizaran la lectura de los mismos en clase con sus compañeros. Se encuentra que dos estudiantes no presentaron el ejercicio de lectura, argumentaron que no les gusta leer en público, a pesar de que sus compañeros los invitaron a participar su decisión fue no comentar lo escrito.

En uno de los escritos una estudiante manifestó su opinión con respecto a la actividad desarrollada

Fue muy buena la actividad ya que no era una de esas en las cuales nos teníamos que aprender un párrafo de memoria sino que esta actividad consistía en dar opiniones y expresarnos como queríamos en cuanto al tema.

Me gustaría que la profesora nos ponga mas trabajos así ya que entenderemos mucho mejor. [sic]

Las reflexiones de los estudiantes y este comentario me llevo a afirmar la importancia de vincular el contexto al aula y “propiciar una formación de sujetos autónomos que valoren su realidad para construir conocimiento con sentido histórico y viabilidad social” (Quintar, 2008 p. 12), es enriquecedor tener en cuenta las opiniones de los estudiantes para beneficiar las clases y los procesos de formación dentro y fuera del aula.

5.4 Los derechos humanos en el aula

En el campo de los derechos humanos, los estudiantes, han rastreado con compañía de sus familiares como en algunas situaciones vivenciadas de manera particular se han visto vulnerados sus derechos. Primero se trabajó de manera individual (buscando colaboración en la familia) posteriormente, los aportes se socializan en pequeños grupos de trabajo en donde se evidencian similitudes y diferencias frente a como son vulnerados los derechos humanos en diferentes contextos y décadas.

Se indagó con los estudiantes sobre que entendían ellos por derechos, las definiciones expresadas en los escritos de los grupos de trabajo fueron diversas, claramente se diferenciaron dos posturas: una plantea como norma y la otra como algo que debe serle dado al sujeto. A continuación se mencionan algunos datos extraídos de los trabajos grupales.

Los que relacionaron como norma es explicado así: “los derechos son normas que cada persona debe tener y no puede cambiárselo los tienen que respetar” [sic] siendo algo muy propio de cada sujeto, “los derechos son normas que debemos cumplir las cuales nos permiten no pasar por encima de las personas” [sic] son asociadas al cumplimiento. Igualmente se habla de lo legítimo “Los derechos son algo legítimo que la ley o la autoridad que se establece en nuestro favor y también con normas que nos favorecen y nos protegen y pues yo creo que cada derecho tiene su deber” [sic]. Donde la ley desempeña un papel, pero se asocia que alrededor de cada deber existe un derecho, como forma de compensación. “Son

como una regla en la cual debemos de respetar y cumplir” se plantea que debe existir un cumplimiento de los derechos.

Otras definiciones van asociadas con algo que se nos debe brindar “Es algo que se tiene derecho a recibir ejemplo: la educación” son otros los que aportan para que existan. “Un derecho es cuando un líder o un presidente debe ayudas a las personas como a la vida etc.” [sic] estando condicionados a que otros ofrezcan protección. “Son los que ayudan al humano a que no se le violen la que necesita como derecho a tener una casa o lo que no debe hacer como maltratar a alguien” [sic] empieza a surgir la asociación con vulneración, cuando no son protegidos. Esa ayuda en ocasiones es recibida de manera oportuna, en otras circunstancias no llega, pero “los derechos son, como la forma con la que uno se puede defender, ante muchos abusos de algunas personas”. Estas concepciones de los estudiantes llevaron a conocer sus percepciones frente al tema. Por eso la educación en derechos humanos brinda la posibilidad de reconocimiento

Una educación en y para los derechos humanos debe tener una intencionalidad explícita de formar sujetos capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás, de autorregularse, de construir conocimiento, de resistir y enfrentar los abusos del poder y de interpretar y transformar el entorno (MEN, Defensoría del pueblo, 2009, p. 71)

Teniendo como referente los trabajos desarrollados sobre las costumbres se invitó a los estudiantes a indagar sobre la forma como se vulneraban los derechos en diferentes épocas tomando las consultas desarrolladas con sus abuelos, padres y demás familiares. “Un sujeto de derechos se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad, reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad” (Magendzo, 2006, p. 33) reconociendo y aceptando al otro, “el sujeto de derechos es vigilante de los otros” (Magendzo, 2006, p. 33). En los relatos presentados por los estudiantes a manera de cuadros comparativos se organizó y presentó la información de la forma que consideraron conveniente los grupos de trabajo.



Ilustración 20. Vulneración de derechos

Se evidenció que el derecho del cual se hizo mayor referencia es la educación, como el estudio en décadas anteriores era un derecho que muy pocos podían gozar, los que tuvieron la posibilidad de consultar con sus abuelos presentan sus relatos de la siguiente manera: “que nuestros abuelos no tenían casi los derechos al estudio sino que a trabajar en el campo cosechando”[sic] “Nuestros abuelos tenían que estudiar en la calle y escribían en unas tablas y tenían que borrar para escribir al otro día” al ser familias numerosas y estar en regiones apartadas el estudiar se convertía en un privilegio.

En las narraciones contadas por los padres se evidencia como también se encontraron inmersos en estas problemáticas “antes nuestros padres no tenían una buena educación muchos les tocaba trabajar para ayudarle a sus madre o padre” [sic], condiciones que pasaron de una generación a otra. El factor económico tiene también incidencias en el plano educativo “Nuestros padres no terminaron de estudiar por ponerse a trabajar porque no tenían plata para pagar” “No podían estudiar ya que tenían que pagarlo y no tenían posibilidades económicas”. Esto llevo a que “Tampoco la mayoría de la gente no alcanzaron hacer profesionales” [sic] por estos factores se evidencia un bajo nivel educativo en la mayoría de los abuelos y padres de los estudiantes.

Por las condiciones sociales los niños y las niñas tenían que empezar a trabajar a temprana edad, “los obligaban a trabajar y si no trabajaban les pegaban con latigo o con palo” la educación no jugaba un papel relevante en la época de sus abuelos; “mi madre dice que el derecho que a ella le violaron fue el no poder tener una niñez por tener que trabajar tan temprana edad”, era común que los niños y niñas trabajarán en vez de asistir a la escuela.

También se evidenció como problemática que los maestros tenían la autoridad de maltratar a los niños y niñas que asistían a la escuela: “les pegaban los profesores a los estudiantes con reglas en las manos”, “anteriormente los profesores les pegaban a los niños porque no sabían las tablas y les tocaba ir a la casa y volver al colegio” ,“los que no llevan tareas les ponían a cargar ladrillos todo el descanso y si no les pegaban con una regla” Estas situaciones hacían que los niños y las niñas no confiaran en sus maestros y sintieran miedo, por el maltrato que recibían.

El derecho a la educación es un tema que inquietó bastante a los estudiantes, ya que en la entrevista realizada por ellos a una madre de familia en el aula (ver anexos) se plantearon varias preguntas relacionadas con el tema:

M: Cuando estaba pequeña nunca escuche en la escuela, o en mi familia o así vecinos, de marihuana, No.

Es: ¿Es verdad que en esa época cuando ustedes no le hacían caso a los profesores ellos les podían pegar con una regla, porque podían o...

M: Si, tenían autoridad de nuestros padres castigarnos cuando nosotros no hiciéramos caso

Es: Algo como más específico, era más pesado el estudio

M: Si era más pesado, porque tocaba desde las 7 am hasta las 5 pm

Es: uich

M: Era todo el día, en la hora del almuerzo nos dejaban salir a los doce y regresábamos a las 2 pm.

Es. ¿En esa esos tiempos no daban nada de refri ni nada?, ¿Cierto?

M: No

Estos relatos que fueron narrados por sus mayores en un ejercicio de evocación de la memoria, llevó a los estudiantes a reflexionar sobre lo privilegiados que son ellos hoy en día al tener acceso al sistema educativo, “ahora tenemos más oportunidades para poder estudiar y para poder salir adelante” [sic]. “Ya es muy fácil estudiar ya que el estado nos da

posibilidades de estudiar gratis”. “La educación es más buena ya que hay más posibilidades de que los niños y las niñas, puedan estudiar” pero igualmente no desconocen que hoy en día se presentan transgresiones: “En nuestro caso no se presenta pero algunos niños se salen de estudiar porque su situación económicamente no es muy favorable.” [sic]

El trabajo a temprana edad hizo que sus familiares tuvieran poco acceso al sistema educativo y por lo tanto su nivel educativo sea bajo, además que no disfrutaran su niñez al tener que estar trabajando, situación que hoy en día ha llevado a que sus padres les hablen de la importancia de la educación, ya que ellos no tuvieron el acceso que ellos tienen.

En la actualidad sienten que su derecho a la educación se ve afectado por situaciones mencionadas en los grupos focales (ver anexos). A continuación se señala un fragmento:

P: Uds consideran que en el colegio se les respeta eso en cada una de sus clases, sus derechos?

E1: no, hay en clases en las que nos quitan el derecho a la educación ya que nos dicen siéntese y copeen un texto, algo sin sentido, y en si no aprendemos nada de lo que deberíamos aprender. También hay profesores que son groseros para hablarle a uno que en sí nos cogen entre ojos a uno si uno les pregunta algo ya es pegarle a uno con la respuesta.

E2: pues, hay en clases más o menos que nos irrespetan los derechos porque no... osea, estudian... miran lo del cuaderno pero no saben lo que dicen, no lo saben explicar bien.

E5: también, hay unas que, digamos no tienen en cuenta las opiniones de uno sino lo que ellos dicen y así es

E3: algunas veces los profesores son como irracionales porque, digamos ya saben que las personas que... se puede decir más inteligentes le ponen más en cuenta a las personas que digamos son más.... Con menos... si me entiende... digamos que no ponen más cuidado y ellos quieren preguntar, pues porque quieren saber como es y los profesores a veces no le ponen cuidado y apenas lo ignoran y no le dicen nada.

E4: o hay veces teniendo las mismas notas de otro alumno, le ponen a otro alumno más y al otro menos, y sabiendo que tenían las mismas notas

Ya no es a nivel de maltrato físico, pero evidencian desigualdades en el trato, un sujeto de derechos “tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible” (Magendzo. 2006, p. 33) evidencia juicios y discierne sobre las situaciones presentadas en su cotidianidad.

La libertad se ha visto violentada por problemáticas sociales, como el desplazamiento: “Mi hermano fue amenazado y se tuvo que ir del barrio” que no solo se presenta desde diferentes regiones del país hacia la capital, sino que también se presenta entre las localidades y barrios en la ciudad. Cuando se llega a la ciudad algunos vivencian que el acceso a una vivienda digna es complicado: “No teniendo un lugar donde vivir dignamente porque no tenían una vivienda buena y las cojian a piedra”. Se presenta discriminación por condiciones sociales y económicas: “Discriminación por ser pobres por su atuendo y por su bajo extracto social” [sic].

El tema de los servicios públicos ha mejorado ya que “En los tiempos de mis abuelos tenían que recoger agua de los rriachuelos” y sus padres: “Mi mamá me conto que tenían que rrecoger agua con valdes para traer y que como pasaba el lunes miércoles, viernes etc” en este último ejemplo se ve el proceso de transformación de los barrios en la ciudad. A nivel de salud “mucha gente moria porque la medicina era muy cara y no tenían recursos para administrarla”; “La salud de antes era aun más pésima, ya que no habían suficientes medicinas para los enfermos, ni especialistas”. Situación que “la salud en nuestro país es muy mala, ya que no prestan la atención adecuada”.

Igualmente un grupo mencionó la libertad de expresión y como la comunidad LGTB se ha visto desprotegida al vivir situaciones de vulneración por su condición sexual.

Se buscó despertar en los estudiantes sensibilidad frente a las situaciones que se vive en su contexto y al mismo tiempo generar un espacio de reflexión frente a las realidades que viven sus compañeros, como parte del reconocimiento de la realidad que vive el “otro”. En palabras de Magendzo

No olvidemos que los derechos humanos se aceptaran y se imitaran por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico (2006, p. 24)

Esta experiencia ha sido una oportunidad para transformar prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto educativo, buscando que los estudiantes promuevan acercamientos que les permitan desde los derechos humanos reconocerse como miembro de una comunidad en la que interactúan con otros, que poseen aportes que compartir y que van a permitir enriquecer su experiencia de vida.

Las problemáticas señaladas se enmarcan en lo vivenciado por los niños, niñas y jóvenes que residen en el sector, por esto la propuesta de educación en derechos humanos y diversidad cultural se enmarca dentro de la pedagogía de la memoria, ya que ha permitido recoger las experiencias de vida y vincularlas en el contexto educativo como parte del conocimiento personal y del reconocimiento del “otro” para enriquecer el proceso formativo.

6. Derechos humanos y diversidad cultural en la construcción del sujeto histórico, cultural y de derechos:

La pedagogía de la memoria

A partir del trabajo que se desarrolló en el aula sobre derechos humanos y diversidad cultural me llevó junto a los estudiantes a ver otras alternativas de trabajo pedagógico, desde la vinculación de las vivencias personales y familiares en el aula. Se buscó relacionar a los jóvenes de manera activa en la ejecución de las actividades, esto se logró en un alto porcentaje de los participantes quienes aportaron al proceso; el impacto se evidenció en un grupo significativo.

Algunos de los jóvenes no se vincularon de la misma manera y se buscó respetar los ritmos de los estudiantes, pues todos no expresan de la misma forma sus sentimientos y emociones. A veces es difícil contarle “al otro” acontecimientos personales por temor a lo que se pueda decir, además porque es complicado expresar momentos que causaron dolor. Jelin (2002) plantea que “los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria.” (p. 28). Se buscó llegar a comprender las situaciones experimentadas por los compañeros en el aula de clase a través del respeto activo y el reconocimiento de otras realidades. De acuerdo a lo planteado por Adela Cortina (2005) el respeto activo consiste en

El interés por comprender a otros y por ayudarles a llevar adelante sus planes de vida. En un mundo de desigualdades en que unos son más fuertes que otros en determinados aspectos, sin un respeto activo es imposible que todos puedan desarrollar sus proyectos de vida, porque los más débiles rara vez estarán en condición de hacerlo. (p. 83)

El proceso permitió igualmente trabajar de una forma diferente con los estudiantes, partiendo de experiencias cotidianas, y al ser la docente orientadora del proceso me relacioné más con los niños, niñas y jóvenes al conocer situaciones personales y familiares que llevaron a identificar y comprender dinámicas que se evidencian en el aula interconectada con aspectos académicos y comportamentales.

Se comparte un espacio con los estudiantes durante una jornada escolar, pero después que ellos salen de la institución experimentan situaciones particulares y soy consciente que en algunas de ellas los maestros no podemos entrar a intervenir y me preguntó ¿Cuál es el

papel que debe jugar los conocimientos que se brindan en el aula en contextos marcados por diversas problemáticas sociales?

La educación en derechos humanos lleva a involucrar las problemáticas sociales en el aula, en el PLANEDH se menciona “la necesidad de superar estos problemas y construir así una verdadera cultura de respeto de los derechos humanos” (MEN, Defensoría del pueblo, 2009, p. 47). La búsqueda de la consolidación de la propuesta pedagógica enfocada en los derechos humanos y la diversidad cultural fue enfocada en el reconocimiento de situaciones que vivencian los estudiantes de manera personal y familiar. Se percibieron constantemente vulneraciones en las cuales se han visto inmersos, son realidades particulares que no se ven reflejadas de la misma forma.

La cotidianidad debe ser tomada en el aula y esto se intentó relacionar en el trabajo, desde allí se pudo vincular los derechos humanos y el respeto de la diversidad cultural en el aula, que mejor que partir de lo que se vive en el contexto en el cual se ven involucrados. Los talleres y actividades desarrolladas buscaron aportar a la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos, fueron abordados desde la vinculación de situaciones vivenciadas por los estudiantes y sus familias.

Se partió de un rastreo personal en donde se identificó el lugar de origen de los estudiantes y el sentido de pertenencia hacía ese lugar, buscando establecer elementos que han configurado la identidad de los estudiantes y características propias de su sentir y pensar, como las formas de relacionarse con los demás. En este sentido. Touraine (1997) señala:

lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común estriba en combinar acción instrumental e identidad cultural, es decir, si cada uno de nosotros se construye como sujeto y si nos damos leyes institucionales y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como sujetos de nuestra propia existencia (p. 218)

Los procesos de socialización son importantes, el contacto con el otro en el aula, el compartir experiencias hace que se generen lazos. Siendo todos sujetos diversos, el interactuar hace que lleguemos a enriquecer procesos cuando el respeto activo es parte de las actividades que se desarrollan.

A continuación en la tabla N° 1 se muestra como en cada uno de los talleres se combinó el trabajo individual y colectivo para enriquecer el proceso.

PROCESO DE LOS TALLERES

Individual	Grupal	Socialización	TALLER	OBJETIVOS	FORTALEZAS	DIFICULTADES
X		X	1. Explorando mi origen	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer el lugar de origen. Desarrollar ejercicios de ubicación espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Facilidad al momento de ubicar los lugares que conozco. Reconocimiento de dinámicas de desplazamiento personal. 	<ul style="list-style-type: none"> En la guía se planteó la pregunta ¿en qué lugares ha vivido? Y esto se llevó a que en algunos casos se señalaran espacios en donde se va de vacaciones. Se realizó la explicación y se sugirió colocar el tiempo de permanencia. Inicialmente no se contempló indagar sobre el lugar con el que se identifican los estudiantes (Se anexo la actividad correspondiente)
	X	X	2. Mis recorridos en el país	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las dinámicas de desplazamiento o de las familias. Desarrollar ejercicios de ubicación espacial. Compartir experiencias sobre los lugares de nacimiento. Vincular a los padres, 	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Reconocimiento de dinámicas de desplazamiento familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubicar en el mapa lugares de nacimiento de familiares los cuales no se conocen.

				acudientes y otros familiares.			
X	X	3.	¿Cuál es el origen de mi familia?	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el árbol genealógico. • Vincular a los padres, acudientes y otros familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de oralidad. • Algunos estudiantes se sintieron motivados y realizaron ejercicios de redacción de su historia familiar. • Reconocimiento de dinámicas de desplazamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el árbol genealógico pocos estudiantes diligenciaron la casilla correspondiente a la información de los abuelos. 	
X	X	X	4.	¿Cómo vivían nuestros antepasados? ¿Se respetaba la diversidad cultural y los derechos?	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar ejercicios comparativos sobre las costumbres (siglo XIX, abuelos, padres, personales). • Realizar presentaciones de la información recolectada sobre las costumbres. • Escribir la percepción de la actividad. • Vincular a los padres, acudientes y otros familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de los estudiantes. • Creatividad en la forma de realizar las presentaciones grupales. • Reflexiones críticas de los estudiantes frente a los cambios y transformaciones que se han presentado a nivel social, económico, político y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan inconvenientes en la redacción (ortografía, falta de letras, escritura poco legible)

X	X	X	5. ¿Los derechos humanos son protegidos o vulnerados?	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las percepciones sobre protección y vulneración de derechos. • Elaborar comparaciones sobre las percepciones de los derechos (abuelos, padres, personales) • Vincular a los padres, acudientes y otros familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se vivencian los derechos desde la cotidianidad. • Participación activa en los grupos de trabajo. • Reflexiones críticas realizadas de los estudiantes. • Propuestas de los estudiantes frente a la protección de los derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan inconvenientes en la redacción (ortografía, falta de letras, escritura poco legible)
X	X	X	6. Respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la experiencia con los participantes (estudiantes, padres de familia, docente). • Vincular a los padres, acudientes y otros familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de los estudiantes y padres de familia frente posteriores proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con los padres de familia no se pudo desarrollar de manera formal la evaluación del proceso de vinculación.

Tabla 2: Fortalezas y dificultades de los talleres

En la tabla anterior se observa cómo se buscó combinar el trabajo individual y colectivo, igualmente se evidencia que todos los talleres contaron con actividades de socialización, que permitieron fortalecer la mirada personal y comprender la percepción del sentir del otro desde una perspectiva del respeto activo. Además, se señalan fortalezas y debilidades percibidas durante el proceso que han sido descritas de manera más amplia en el análisis. Esto permite asumir otras estrategias y fortalecer aspectos en el desarrollo de futuras actividades.

El nivel de lecto-escritura de los estudiantes es bajo, las dinámicas de desplazamiento han influido en los procesos de aprendizaje, la carga social y emocional hace que este aspecto no sea relevante en la vida del niño, niña y joven, ya que la parte académica no es prioridad, por lo que la escuela es vista como un espacio de socialización con sus compañeros.

6.1 El estudiante como sujeto histórico, cultural y de derechos

Al ser sujetos históricos, tenemos una historia que contar y esto hace que seamos únicos. Los estudiantes narraron sus historias de vida partiendo de la elaboración del árbol genealógico, actividad que permitió revisar varios aspectos de los niños, niñas y jóvenes en el plano afectivo, social y emocional. Se trabajó desde la escritura, la ubicación espacial y la oralidad. Se inició desde lo escritural, tomando como referencia datos suministrados por los familiares. De la misma manera se trabajó la ubicación de los lugares presentados de manera personal y grupal. La oralidad desde el diálogo establecido con los compañeros y con la docente en un momento de expresión de lo consignado en la guía.

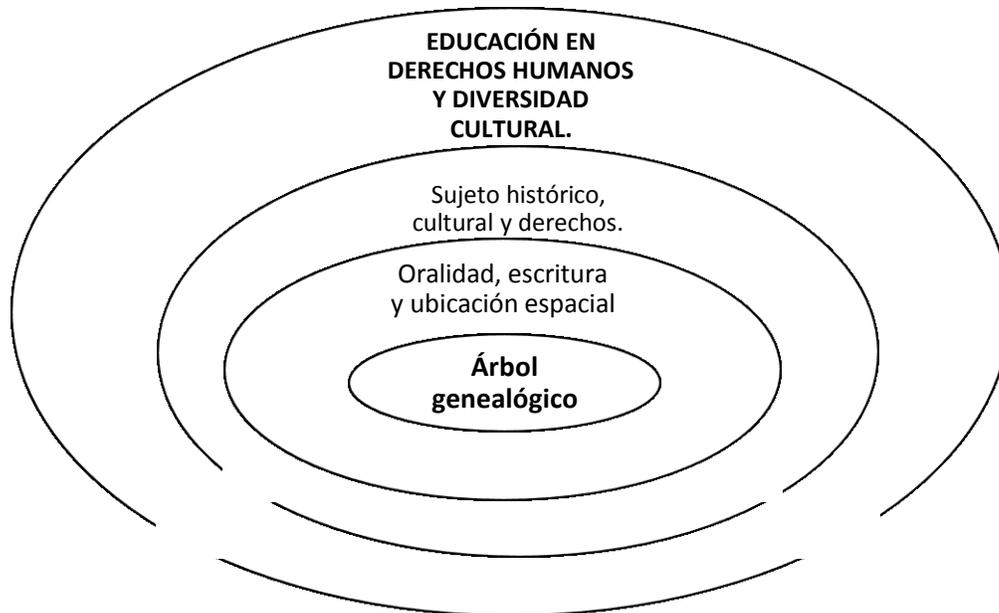


Ilustración 22 propósito del árbol genealógico

El ejercicio del árbol genealógico elevó mi sensibilidad, antes de la aplicación de la actividad no había dimensionado algunas de las situaciones de vida de los estudiantes. Éste ejercicio implicó varias clases porque involucró estar en actitud atenta, escuchando relatos de vida que llevaron a evocar la memoria, removiendo fibras y despertando sentimientos de aspectos que parecían estar ocultos.

Mi aspecto emocional se vió sobrecargado al escuchar relatos como los siguientes: “vivíamos en el llano, mi abuelo era malo, muy malo, maltrataba mucho a mi abuela hasta que un día la mató...” “ese señor que disque es mi papá, le pidió a mi mamá que abortará cuando se entero que estaba embarazada... [sic]. “... él violó a mi hermana...”. Cada día escuchaba aspectos de la vida de los estudiantes que no tenía idea que habían vivenciado, situaciones fuertes que en el aula asumí con tranquilidad y serenidad, me dedique a escuchar atentamente los relatos, pero al salir del espacio escolar me cuestionaba ¿Cómo es posible que los niños, niñas y jóvenes tengan que vivir situaciones tan fuertes desde temprana edad? Escuchar cómo han tenido que vivir cerca de la muerte, estar inmersos en situaciones de desplazamiento, violencia, maltrato entre otros hace que se eleve la sensibilidad.

Los relatos y las actividades desarrolladas por los estudiantes me llevan a ver como el sujeto histórico, cultural y de derechos se encuentra presente de manera interrelacionada.

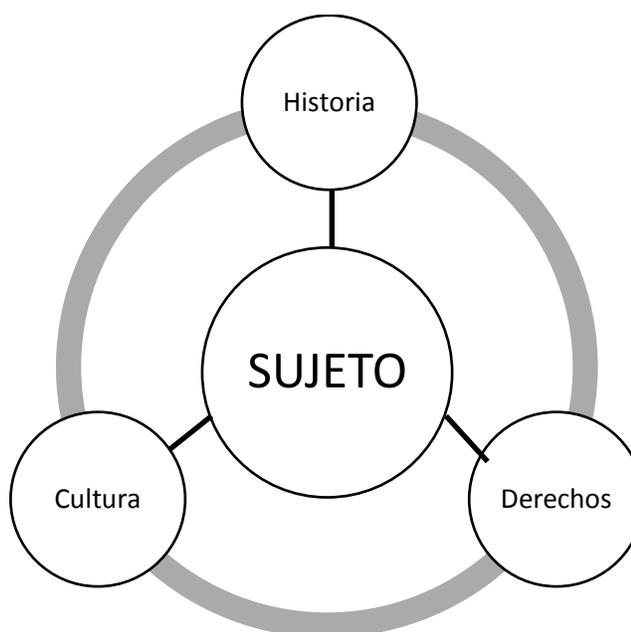


Ilustración 23 Vinculo sujeto histórico, cultural y de derechos

Durante todo el trabajo se han encontrado vinculados, se determinan mutuamente. El sujeto está en contacto con el contexto, el cual según lo expuesto por Quintar (2008) se resignifica en relación con la realidad y las condiciones de existencia. Se habla de sujeto histórico porque desde las vivencias diarias va construyendo una historia; en el caso de los estudiantes ha sido corta en comparación con las de sus padres y familiares, que contiene elementos significativos que aportan a ver las dinámicas sociales culturales, políticas y económicas en las que nos desenvolvemos.

En relación con el sujeto cultural, cada uno posee unas creencias, costumbres y tradiciones que se han configurado desde la historia propia y familiar; además han aportado a la construcción de identidad. La historia y la cultura están relacionadas porque la cultura hace parte de la historia que vivencian los niños, niñas y jóvenes, historia que construyen a diario.

Como sujeto de derechos se vivencian situaciones de protección o de vulneración que lo llevan a reconocer límites y libertades, Magendzo (2006) plantea que la educación en derechos humanos debe llevar a generar una transformación social. Esta interrelación entre sujeto histórico, cultural y de derechos lleva a ver “...los derechos humanos como lugar de enunciación e historización del sujeto, podemos encontrar diversidad de prácticas y discursos sobre derechos humanos una posibilidad de reconocer la diferencia y desde allí una posibilidad real de construir democracia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p 118). El vínculo es latente, no se puede desligar lo histórico, cultural y de derechos, por hacer parte de la complejidad del sujeto.

6.2 Aportes de la pedagogía de la memoria

Evocar la memoria brindó herramientas de conocimiento y reconocimiento propio que llevan a comprender las realidades que vive y que aportan al entendimiento del otro. Desde la vinculación de los familiares de los estudiantes (con los que se convive o se mantienen relaciones cercanas) se realizó un rastreo al preguntar e indagar sobre las costumbres y las situaciones presentadas en cuanto a vulneración de derechos. Esto llevó a un trabajo desde la pedagogía de la memoria que enriquece al sujeto histórico, cultural y de derechos al realizarse un rastreo desde el núcleo familiar inmediato, vinculando esos saberes y conocimientos a la escuela, permitiendo ver una mirada diferente, sin necesidad de recurrir a un trabajo de consulta sobre situaciones y personajes ajenos que a simple vista no se llegan a referenciar al no ser significativos para ellos.

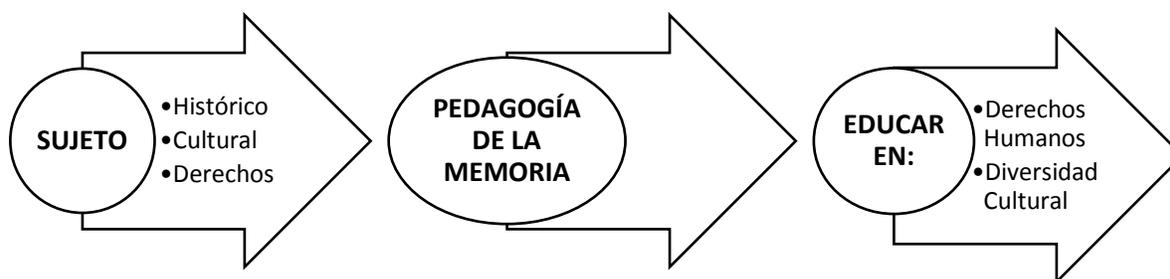


Ilustración 24 Diagrama Propuesta Pedagógica

Algunos autores consideran que la enseñanza de las ciencias sociales debe estar enfocada desde una historia oficial, de personajes. Comparto posiciones como la de Zemelman (2004) cuando se refiere a que cada sujeto construye su propia historia y “falta de claridad en plantearse problemas que sean significativos para el momento histórico que se vive” (p. 94), asimismo lo planteado por Quintar (2008) sobre la potenciación del sujeto “todos tenemos una historia interesante y con inquietudes válidas para contar y de las cuales otros pueden aprender” (p. 9). En esta propuesta se buscó trabajar desde la cotidianidad y más en un contexto diverso marcado por problemáticas sociales y económicas particulares, surgiendo las siguientes preguntas: ¿Será que realmente para los estudiantes es importante la historia de personajes? ¿La historia oficial tiene en cuenta su voz y la de sus familias?

En los grupos focales se hace referencia a la experiencia de escuchar al otro “hay personas que tienen historias bonitas y que toda su vida ha sido bonita y no tienen cosas que los marquen. Como hay personas que tienen muchas cosas que los dejan marcados”, esto lleva a que se cuestione sobre el comportamiento del otro dado que “algunas veces nos damos de cuenta que las personas como actúan es porque sus historias han sido... que muy duras y por eso es que actúan así” [sic]. Los acercamientos que se presentan desde los ejercicios permitieron ver que todos tienen una historia que contar, marcada por aspectos sociales, económicos, políticos y culturales.

Se presentaron igualmente escritos que apuntan al reconocimiento de mejores condiciones materiales y muestran una valoración de lo que los padres y familiares les suministran para aportar a su bienestar.

Pues no sé, uno como que compara, uno dice no, este le ha pasado... le ha ido como mejor que... le ha ido como mejor en la vida que a mi o por el contrario uno dice este como que le ha ido peor que a mi... eso ha tenido que pasar por más situaciones que uno. Mejor dicho ha perdido muchas cosas y todo eso. [sic]

Estas expresiones permiten relacionar lo planteado por Ghiso (2001) “Al asumir el diálogo de saberes como enfoque y acción, estamos ganando reflexividad sobre procesos, acciones, historias y territorialidades que condicionan, potenciando u obstaculizando, el quehacer de las personas, grupos o entidades.” (p. 36). Estas reflexiones que parten de un ejercicio personal aporta a consolidar y exaltar la propia realidad, buscando alternativas de solución, desde miradas críticas que promueven la argumentación y la proposición desde el respeto activo de posiciones diferentes, promoviendo que indaguen y se cuestionen frente a las situaciones que se presentan.

No olvidemos que los derechos humanos se aceptaran y se imitaran por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico (Zemelman, 2004, p. 24)

La comparación permitió que observar acontecimientos de diferentes épocas y con diversos actores y como han cambiado las percepciones en cuanto a derechos (protección o vulneración). Se examina como históricamente el tema de los derechos humanos se marcan problemáticas generacionales, anteriormente presentadas de forma más fuerte, con poca

reglamentación pero que en la actualidad, a pesar de existir los documentos legales se calla por temor.

6.3 Aportes de la educación en derechos humanos

Los derechos humanos fueron percibidos desde la vivencia personal y familiar, se manejaban definiciones desde la cotidianidad. Los niños, niñas y jóvenes no hablaban desde la teoría “el artículo 1 habla de...”, los derechos que se describieron fueron expuestos desde la construcción del saber propio, desde lo observado y vivenciado. “La educación en derechos humanos por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje” (Magendzo, 2006, p. 61) En los grupos se afianzaron lazos de cercanía, al compartir vivencias propias con los otros enriqueciendo el saber propio.

Se hizo provechoso el ejercicio de vinculación de los padres, tíos y demás familiares ya que permitió el acercamiento al contexto y realmente confirmar desde la práctica la importancia de vinculación de los saberes propios en el aula y como la visión del otro aporta a conocer múltiples miradas.

Yo les hable de una persona y ellos me contaron su historia y algunas veces, lo que es mi papá que vivía en el Lucero él es muy cerrado en sus cosas y entonces él trata de cogerlo un poco en broma para que... digamos él no cuanta su historia realmente como oiga. No él mismo cuenta los pedazos de su historia. [sic]

Todos los acontecimientos que se han vivenciado no se comentan, por eso Jelin (2002) plantea que la memoria es selectiva cuando referenciamos experiencias del pasado, los familiares compartieron experiencias pero fueron de carácter selectivo.

La educación en derechos humanos desde el PLANEDH busca la transformación de realidades sociales; para llegar a esto se debe pasar por un proceso de reflexión, en este caso se presentó desde el análisis de las problemáticas vividas por los estudiantes y sus familias. Se partió de la vinculación del contexto para formular las situaciones de vulneración de los derechos, esto llevó a un acercamiento histórico y cultural que da importancia a la memoria en la consolidación de un sujeto de derechos.

“No olvidemos que los derechos humanos se aceptaran y se imitaran por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico” (Zemelman, 2006 p. 24)

Todos somos sujetos de derechos y en este tipo de proceso reflexivo tanto estudiantes, como padres de familia y docente están involucrados, pero para posteriores propuestas es importante que los padres, tengan la posibilidad de una mayor retroalimentación, desafortunadamente por motivos de salud y por agotamiento del año escolar, no se pudo realizar como se tenía programado desde el inicio de los talleres. Los comentarios se hicieron de manera informal en la última entrega de informes académicos, fueron registrados en una libreta de campo. “profe no es común que le pregunten por las cosas que uno vivió”, “no se imaginaba como nacieron todos sus hermanos en el campo...”, “hay cosas que uno no sabe cómo contar”. Éste es uno de los retos que requiere que los padres y familiares se vinculen más a la institución pero, por las dinámicas económicas y sociales, solo asisten a entrega de informes y en algunos casos se delega a un tercero para que asista.

Los estudiantes resaltan bastante la vulneración de los derechos, poco se habla de protección, debido a las condiciones sociales, económicas y políticas en las que se han desenvuelto, problemáticas que se han visto marcadas en sus familias, según lo expuesto en las actividades descritas. En la actualidad no son ajenos a estas situaciones, al finalizar el año anterior pidieron cambio de institución ocho estudiantes por factores asociados a la ubicación y contexto en donde se encuentra el colegio. Durante el presente año escolar (2015) se han retirado estudiantes de la institución que participaron en el proceso; situación que se presenta con frecuencia en el contexto debido a la movilidad de las familias por circunstancias sociales y económicas. Para este año escolar se cuenta con dos grados novenos y es triste observar cuando los estudiantes se retiran por incomprensión en el entorno escolar sobre lo que se vive en el contexto, los jóvenes se encuentran inmersos en diversas dinámicas, entre ellas, el estudio (enfocado desde la parte académica) no es una prioridad. La institución se convierte en el espacio de intercambio, de socialización que hace que se modifiquen dinámicas, siendo importante el compartir con el otro, jugar en la cancha y consumir refrigerio.

Al ser los estudiantes sujetos históricos, culturales y de derechos, tienen una historia que contar, que los referencia, siendo parte de su ser, por lo tanto los maestros no podemos desconocer estas dinámicas y juzgar a los estudiantes sin comprender las realidades en las que se desenvuelven y más en contextos donde se ven marcadas dinámicas sociales

diferentes surgiendo la pregunta: ¿Como maestro tengo derecho a juzgar al estudiante sin conocer su historia personal y familiar?

6.4 El papel del maestro en un contexto marcado por la diversidad cultural

En el trabajo evidenció que no es solo la situación de reconocimiento la que se debe presentar entre pares, en este caso los estudiantes. Los maestros también tenemos que hacer un ejercicio de acercamiento “al otro”, al estudiante, con el que se comparten vivencias durante la jornada escolar. Considero que el ejercicio más fuerte está en hacer tomar conciencia a los maestros de porqué de no ser así las aulas cada día se verán más desoladas, estudiantes que no regresan, que son tachados de la lista, sin llegar a indagar ¿Por qué será que no volvió a clase? ¿Se le está garantizando su derecho a la educación en otro lugar? No podemos permitir que los estudiantes sigan siendo un número más “de la lista de treinta y seis ahora son treinta”, sin hacer una reflexión del porque los estudiantes no vuelven al aula de clase.

En el ejercicio cotidiano del trabajo en el aula percibo como los niños, niñas y jóvenes ven vulnerados sus derechos en su entorno. He notado como estudiantes que compartieron el proceso han tenido que retirarse de la institución educativa por sentirse amenazados, estando en riesgo su vida. Esto lleva a que se presenten otras dinámicas de desplazamiento al interior de la ciudad, que los jóvenes se movilen hacia otros barrios y localidades de la ciudad. Desplazamientos que generan más violencia y se utilizan otras formas de reproducción en el sistema. La deserción escolar es una de las problemáticas que afecta a la institución.

Como docentes no podemos garantizar la permanencia de los estudiantes cuando se presentan este tipo de situaciones. Me he sentido triste cuando me quedo sin herramientas ante las situaciones ajenas (maltrato, violencia, conflictos entre grupos, amenazas) en las que es complicado intervenir. Me quedo pensando si seguirán estudiando en otras instituciones educativas y me pregunto ¿Cómo actuar frente a la vulneración de derechos en contextos cercanos?

Los jóvenes en ocasiones conocen los motivos por los cuales sus compañeros no volverán pero optan por callar haciendo cuenta que no pasa nada. Esa “indiferencia” tiene una justificación: protección. Es difícil comentar situaciones con confianza, los estudiantes están constantemente haciendo lecturas de nosotros, sus maestros y perciben si realmente existe una preocupación más allá de lo académico.

A partir de lo anterior me surgen varios interrogantes ¿Cuántas situaciones desconocemos los maestros en el aula? ¿Cuándo hablamos de transformación en la escuela que es lo que realmente tenemos en cuenta? En la práctica educativa desconocemos tantas situaciones que hacen parte del contexto de los niños, niñas y jóvenes, por lo que la invitación que dejo abierta para todos los campos del conocimiento es trabajar en la siguiente pregunta ¿Cómo y hasta dónde se puede aprovechar el contexto en el aula? La aplicación de la propuesta pedagógica fue enriquecedora pero, igualmente no se puede desconocer que existen conflictos externos en los cuales la escuela se queda corta al no conseguir intervenir directamente.

Me marcó demasiado que dos de los estudiantes que se encontraban vinculados en el proceso y que se tuvieron que retirar de la institución este año por situaciones de violencia relacionadas con el contexto se acercaran a despedirse dándome las gracias por lo aprendido, pero sobre todo valoraron la preocupación por su formación. Manifestaban que había sido significativo que los tuviera en cuenta y que no me limitará a acercarme al salón a dar una clase, sino que los apreciara y valorara por lo que son. Estas circunstancias hacen que la sensibilidad aflore aún más, pero sobre todo, se mantenga una reflexión constante sobre mi labor docente. El cuestionamiento me lleva a tomar un nuevo aire y seguir indagando propuestas que permitan alcanzar mayor impacto en los estudiantes y buscar vincular a docentes de otras áreas para ver más allá del campo académico a los niños, niñas y jóvenes.

La vinculación de los derechos humanos y diversidad cultural en el aula desde la aplicación de la pedagogía de la memoria fue un proceso de construcción donde el sujeto histórico, cultural y de derechos se observa en la aplicación de las actividades trabajadas. Cada día se fueron construyendo elementos que estuvieron configurando la propuesta y posteriormente el desarrollo del proyecto. Al finalizar el proceso quedan interrogantes que dan lugar a seguir enriqueciendo y cuestionando la labor pedagógica.

Conclusiones

Se hace fundamental en una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de derechos humanos y el respeto activo por la diversidad cultural para posibilitar la construcción de sujeto histórico, cultural y de derechos, promover una escuela heterogénea. El primer paso es reconocer que todos los estudiantes tienen características particulares que los hacen únicos, por lo tanto una escuela que promueve la homogeneidad de pensamiento, no va en esta línea de pensamiento diverso.

Para orientar el desarrollo de la propuesta en el aula se utilizaron estrategias pedagógicas y metodológicas que conllevaron a la mediación de la construcción de sujeto en un ambiente educativo de diversidad cultural. El papel de la pedagogía de la memoria fue fundamental en el desarrollo de la propuesta, el rescate y la evocación de la misma es relevante en el reconocimiento de situaciones de protección y vulneración de derechos.

La vinculación del contexto de los estudiantes es importante para impulsar la propuesta enfocada en los derechos humanos y la diversidad cultural. En el contexto trabajado aparece constantemente vulneración de derechos, la situación económica, cultural y social se ve transgredida, ya que la población tiene que asumir dificultades y cuando no se presentan directamente se desconoce la realidad del otro. Algunas familias que llegaron en situación de desplazamiento al sector tienen que irse junto con sus hijos porque estas problemáticas los vuelven a tocar estando en este sector.

Los primeros acercamientos de reconocimiento se presentaron a nivel personal donde los estudiantes realizaron actividades que los llevaron a indagar su lugar de origen; esto llevó a que se afianzaran argumentos que han permitido consolidar aspectos de su identidad, ya que de acuerdo a las situaciones vividas se han afirmado elementos que han configurado aspectos de la forma de ser de cada uno.

El reconocimiento permitió ver al otro como un ser que tiene unas vivencias propias y la diferencia proporciona construcción e intercambio de experiencias y saberes, sin importar cuál sea el origen del compañero y lo que haya experimentado, merece respeto en su pensamiento y actuar. La actitud de los estudiantes en el desarrollo de las actividades se caracterizó por la disposición de escuchar al otro con atención; en relación a lo comentado en los talleres. Sin importar cuál sea el origen de cada estudiante, se encuentra marcado por

particularidades personales y familiares que han consolidado diversos aspectos como dejar una huella, en el caso de algunas familias, las migraciones han permitido conocer diferentes lugares y formas de percibir las realidades.

Estas circunstancias fueron vinculadas al aula, esto llevó a que se trascendiera del plano personal al familiar, buscando consolidar un acercamiento de los estudiantes con sus familiares y que se realizara un intercambio de saberes. La pedagogía de la memoria se hizo presente mediante el contacto de los estudiantes con sus familiares que se afianzó al realizar las consultas en las que se preguntaba por sus experiencias, conocimientos y vivencias de los lugares donde se dio su infancia. Este tipo de acercamiento llevó a que los niños, niñas y jóvenes reflexionaran sobre los beneficios que tienen hoy en día a nivel material y las garantías que sus padres, tíos, abuelos y demás familiares no tuvieron en su momento.

El trabajo de la memoria, permitió reconocer aspectos que han marcado la historia y la tradición de las familias ayudando a fortalecer los sentidos de pertenencia. El hablar de acontecimientos que marcan la vida del sujeto no son fáciles de expresar, por eso la memoria es selectiva, ya que parte de la subjetividad. En el aula se recogieron múltiples voces y miradas desde diversas perspectivas.

La voz del otro cobra importancia, el ejercicio de escuchar activamente permite generar lazos que propician cercanía, un contacto que lleva a indagar y reflexionar sobre lo que el otro sujeto siente y experimenta; y como, a pesar de no compartir algunos aspectos históricos, culturales y sociales somos sujetos de derechos y en ese acercamiento generar vínculos y propiciar un respeto activo.

En la cotidianidad se presentan múltiples situaciones en las que el estudiante se encuentra involucrado, se buscó constantemente que el estudiante reflexione sobre lo que se exhibe a su alrededor para que él sea constructor de nuevas formas de observar los acontecimientos, que sea crítico y autocrítico, ya que eso fortalece su proceso de formación personal.

Las estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas como el taller requirieron un trabajo personal y colectivo; en primera instancia el personal como forma de reconocimiento propio de las dinámicas sociales, culturales y económicas en las que se encuentra inmerso. En segundo lugar, el trabajo colectivo permitió enriquecer mi posición personal y conocer otras realidades que vivencian los compañeros de aula. Vincular de manera activa al

estudiante en un ambiente educativo caracterizado por la diversidad cultural habilita que se llegue a un reconocimiento del otro, que es diverso en su forma de pensar y actuar. En la escuela falta identificar las necesidades propias de cada estudiante, para que se presenten transformaciones en la escuela por lo que debo realizar mi propio aporte en el que se propenda por un espacio heterónimo, donde la diferencia sea tenida en cuenta y los derechos humanos sean respetados. Sé que cambios profundos en el sistema educativo están sujetos a modificar aspectos sociales, políticos y económicos que están inmersos en la sociedad, y los profesores hemos sido reproductores de esas prácticas.

Cada uno desde su propio espacio de trabajo y desde las propias acciones debe ir aportando cambios que permitan ir modificando prácticas en donde se respete de manera activa la diversidad cultural y los derechos humanos, cada forma de pensamiento es respetable y esto hace que la escuela sea enriquecedora cuando se tiene en cuenta la diferencia y es tomada como un elemento que aporta a la construcción de saberes (cotidianos, científicos, técnicos, artísticos, entre otros).

Por lo tanto el papel del maestro es fundamental, pues como líder e impulsador de procesos formativos, está llamado a generar iniciativas de transformación escolar para propiciar cambios dentro de las dinámicas del sistema y un primer paso para lograrlo es el compromiso. Las personas vinculadas con la educación estamos llamados a propiciar procesos de cambio. La pregunta ¿Cómo los maestros hablamos de transformar la escuela cuando desde las prácticas diarias aportamos poco a esta construcción? es la invitación que hago al tratar de reconocer el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y vincular sus historias de vida en el aula.

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá, IDEP. *Construyendo interculturalidad en Bogotá*. Bogotá: IDEP
- Alcaldía mayor de Bogotá, IDEP (junio de 2012) *sistematización del proyecto de interculturalidad cartilla interactiva digital*. Bogotá: IDEP
- Alcaldía mayor de Bogotá. (Junio de 2014) *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá
- Alcaldía Mayor de Bogotá. *Decreto 024 de 2005*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=15833>
- Aldana, D (1999) *Promoción de los derechos humanos en la enseñanza básica y media en Colombia. Parte 1* (Tesis de especialización). Escuela superior de administración pública, Bogotá.
- Bonilla, E & Rodríguez, P (1997) *La investigación en ciencias sociales más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá D.C. Ediciones Uniandes Grupo editorial norma.
- Cárdenas, M & Urueta, C (2012) *Diversidad Cultural en la escuela Pública Colombiana 1960 -2010*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá.
- Carr, W. (1999) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata
- Chaustre, A. (1997) *Derechos y humanos y valoración de la vida en Ciudad Bolívar* (Tesis de especialización). Escuela superior de administración pública, Bogotá.
- Contraloría Distrital. (Noviembre de 2012) *Informe sectorial atención a población en situación de desplazamiento en el distrito capital vigencia a junio 30 de 2012 plan anual de estudios – PAE 2012*. Recuperado de <http://pqr.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/informes/Sectoriales/Subdireccion%20de%20evaluacion%20sectorial/Atencion%20a%20poblacion%20en%20situacion%20de%20desplazamiento.pdf>
- Cortina, A. (2005) *El mundo de los valores “ética mínima” y educación*. 5° reimpresión. Madrid: Editorial el búho Ltda.

- Elliot, J (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata
- El Universal. (24 de septiembre de 2013) Bogotá tiene la mayor recepción de víctimas del conflicto. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/colombia/bogota/bogota-tiene-la-mayor-recepcion-de-victimas-del-conflicto-135858>
- Enne, A. (julho/dezembro 2004) Memória, identidade e imprensa em uma perspectiva relacional. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*. Unisinos
- Espinel, O (2011) *Una mirada a la educación en derechos humanos en Colombia* (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Fajardo, S., Garzón, N., y Sánchez, D. (2012) *Tejidos de sentido trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá*. Bogotá: Editorial Códice Ltda.
- Ficonpaz. *Fundación instituto para la construcción de la paz*. Recuperado de: <http://ficonpaz.com/index.php/escuela-para-la-paz>
- Galvis, L. (2006) *los niños, las niñas y los adolescentes titulares activos de derechos mirada a Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ghiso, A. (2001) *Textos y argumentos II*. Medellín: Imprenta FUNLAM
- Ibáñez, J. (1994) "Investigación social de segundo orden", ed. Jesús Ibáñez. *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI de España editores.
- La Torre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: ed. Graó
- Magendzo, A. (2006) *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MEN. (2005) *Ley General de educación: Ley 115 febrero 8 de 1994*. Bogotá: Representaciones y distribuciones el trébol Ltda.

- MEN, Defensoría del Pueblo (2009) *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH*. Bogotá: Buenos y creativos S.A.S.
- Molina, F (Septiembre.-Octubre 2010) La escuela, el palenque y la maloca. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- Molina. V. (Agosto- Septiembre 2007) Las políticas educativas frente a la población en situación de desplazamiento. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- Mujica. R. (s.f) *¿Qué es educar en derechos humanos?* Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>
- Nieto, E., & Millán, M. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos: los retos del siglo XXI*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peña, C. (1998) *Conceptualización histórica de los derechos humanos y sus implicaciones éticas dentro del contexto social colombiano* (Tesis de especialización) Escuela Superior de Administración Pública), Bogotá.
- Presidencia de la Republica de Colombia (2008). *Constitución política de 1991*. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Pinzón, M. (Septiembre.-Octubre 2010) Anotaciones de una pedagogía intercultural en contextos urbanos. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- Prieto, D. (1998) *Desplazamiento forzado interno en Colombia como situación de múltiple violación de derechos: caracterización del fenómeno y propuesta de intervención para la pedagogía de los derechos humanos*. (Tesis de especialización) Escuela Superior de Administración Pública), Bogotá.
- Pulido, O. (2006). Escuela, identidades y hegemonía. Ed. Bravo, H., Contreras, S., Jiménez, D. *Identidades, Modernidad y Escuela*. (pp. 37-48) Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU. (11 de febrero de 1998) *Principios rectores del desplazamiento interno*. Recuperado de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/principios_rectores_desplazamientos_internos.html
- Quintar, E. (2008) *Didáctica no parametral sendero hacia la descolonización*. México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

- Restrepo, E. (noviembre de 2009) *Identidad apuntes teóricos y metodológicos*. En: Catellanos, G. Grueso, D & Rodríguez, M. *Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales y miradas empíricas*. (pp.61 -75) Cali, Valle del Cauca: Universidad del valle del Cauca.
- Restrepo, M. (1995) *El taller del maestro una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia en derechos humanos*. Bogotá. Presidencia de la República.
- Rivera, L. (s.f.) *Los proyectos pedagógicos de aula como una propuesta transversal para la práctica cultural y social de los derechos humanos*. Bogotá.
- Sánchez, D & Ocoro, J, (2012) *Educación en derechos humanos: los jóvenes como precursores y protagonistas de los derechos humanos* (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sánchez, R. (Noviembre de 1999) *Aula intercultural proyecto pedagógico para la planeación de vida y carrera a partir de una área curricular integrada en educación media*". Santafé de Bogotá, IDEP.
- SED. (2006) *Plan decenal de educación 2006 -2016*. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/VERSION_FINAL_PNDE_INTERACTIVA.pdf
- Schimpf, I. (junio –julio 2008) *Pedagogía de la memoria*. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- UNESCO (Noviembre de 2001) *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Villa, W & Villa, E. (julio 2008) *La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de “lo otro”*. *Revista educación y cultura*. (pp. 62 – 68) Bogotá: Fecode.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Buenos Aires: Colección de libros de encuentro.
- Torres, A (Mayo de 2005) *re haciendo memorias e identidades La reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares*. En *Encuentro Internacional de Historia*

Oral “Oralidad y Archivos de la Memoria. Colectivo Historia Oral y Asociación Pedagógica “APPTOS”

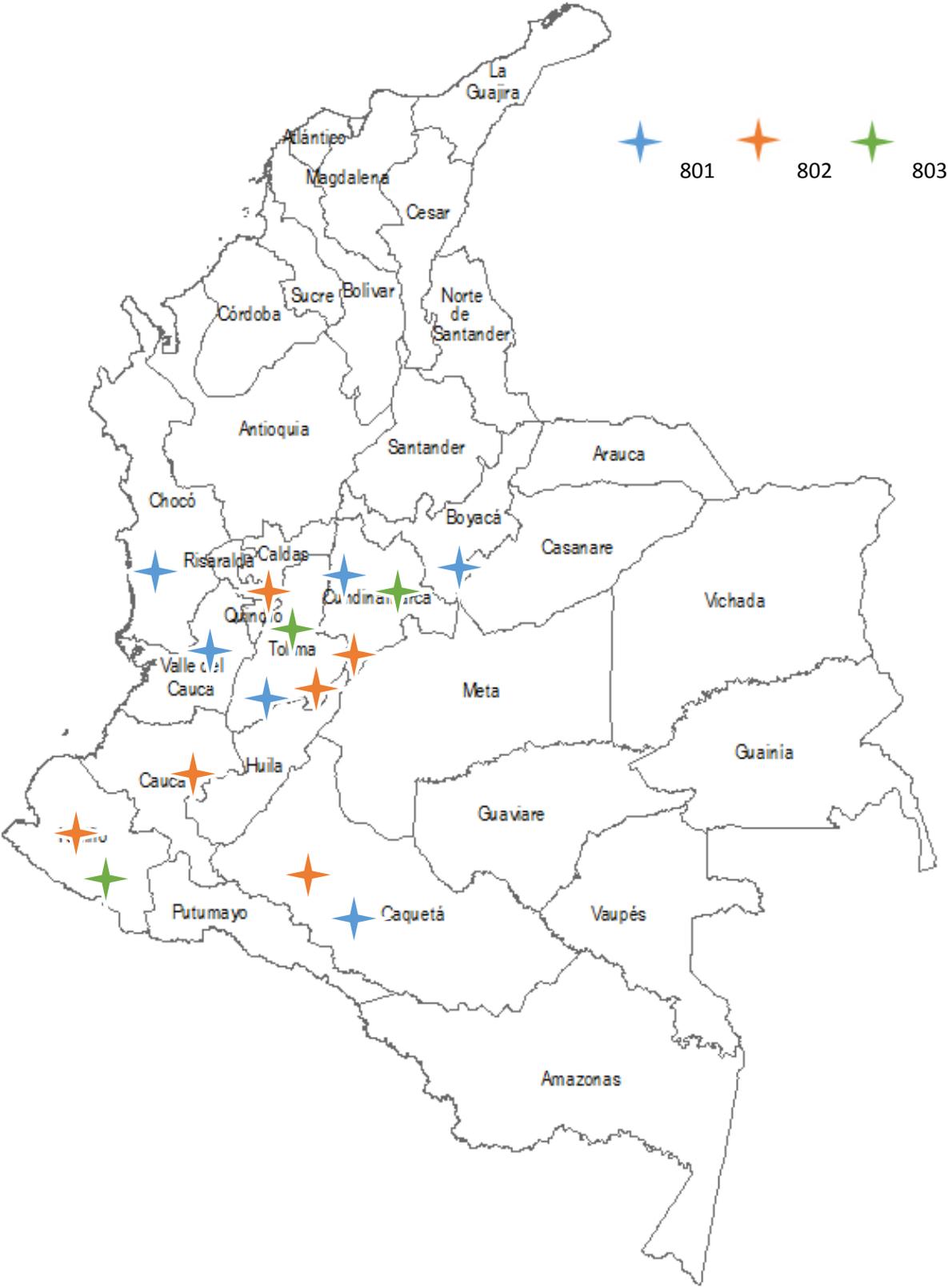
Touraine, A (1997) *Podremos vivir juntos: iguales y diferentes*. Madrid: Editorial Madrid.

Zemelman, H (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Ed. Laverde, M., Daza, Gisela., Zuleta, M. Debates sobre el sujeto perspectivas contemporáneas. (pp. 98 – 105) Bogotá: Universidad Central – DIUC siglo del hombre editores.

Zuñiga, M & Ansión, J. (1997) *¿Qué entender por interculturalidad?* Recuperado de: http://www.cebem.org/pdfs/que_entender_interculturalidad_zuniga.pdf

Anexos

CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES GRADO OCTAVO



Grado 801

ESTUDIANTE	LUGAR DE NACIMIENTO	FECHA	EDAD
1	Dovio (Valle del cauca)	02/04/2000	14
2	Mesitas (Cundinamarca)	10/07/1999	14
3	Bogotá	13/07/1999	14
4	Bogotá	19/05/2000	13
5	Bogotá	14/12/2000	13
6	Bogotá	02/08/1998	15
7	Bogotá	06/04/2000	14
8	Bogotá	01/06/2001	12
9	Bogotá	25/11/1999	14
10	(Cundinamarca)	19/10/1996	17
11	Villa Garzón (Tolima)	21/01/2000	14
12	Quibdó (Choco)	17/07/1999	14
13	Pauna (Boyacá)	18/06/2000	13
14	Quibdó (Choco)	15/05/2000	13
15	Doncello (Caquetá)		
16	Bogotá	07/03/1995	19
17	Bogotá	28/03/1998	16
18	Curillo (Caquetá)	06/03/2000	14
19	Bogotá	01/03/1998	16
20	Bogotá	01/12/1999	14
21	Bogotá	27/11/1997	16
22			
23	Bogotá	24/01/1998	16
24	Bogotá	07/10/1999	14
25	Bogotá	04/12/1998	15
26	Bogotá	16/04/2000	14

Grado 802

ESTUDIANTE	LUGAR DE NACIMIENTO	FECHA	EDAD
1	Bogotá	24/05/1996	17
2	Tumaco (Nariño)	20/07/2000	13
3	Bogotá	12/06/2000	13
4	Bogotá	05/02/2000	14
5	Soacha (Cundinamarca)	12/06/2000	13
6	La Miel (Caldas)	25/12/1998	15
7	Bogotá	08/04/2000	14
8	Bogotá	22/06/1999	14
9	Ortega (Tolima)	16/06/1998	15
10	San Juan (Cundinamarca)	01/03/2001	13
11	Bogotá	18/07/1998	15
12	Bogotá	01/11/1997	16
13	Ibagué (Tolima)		
14	Ubaté (Cundinamarca)	21/06/2001	12
15	Bogotá		
16	Bogotá	21/06/2000	13
17	Bogotá	29/01/2000	14
18	Bogotá	29/01/2000	14
19	Bogotá	05/06/1999	14
20	Bogotá	21/09/2000	13
21	Curillo (Caquetá)	04/01/1998	16
22	La Mesa (Cundinamarca)	26/04/2000	14
23	Bogotá	24/07/2000	13
24	Bogotá	24/01/1999	15
25	Popayán (Cauca)	22/08/1999	14
26	Bogotá	11/09/1998	15
27	Bogotá	17/02/2000	14
28	La Mesa (Cundinamarca)	25/06/1999	14

Grado 803

ESTUDIANTE	LUGAR DE NACIMIENTO	FECHA	EDAD
1	Bogotá	04/12/2000	13
2	Bogotá	05/01/2001	13
3	Subachoque (Cundinamarca)	23/11/1999	14
4	Planadas (Tolima)	11/04/1998	16
5	Bogotá	17/06/1999	14
6	Guaduas (Cundinamarca)	02/04/2000	14
7	Bogotá	25/04/2001	13
8	Bogotá	21/12/1999	14
9	Bogotá	22/03/2001	13
10	Barbacoas (Nariño)	10/03/1998	16
11	Bogotá		
12	Bogotá	17/04/2001	13
13	Bogotá	01/01/2001	13
14	Bogotá	13/11/2000	13
15	Bogotá	12/04/1999	15
16	Bogotá		
17	El Rosal (Cundinamarca)	28/10/2000	13
18	Bogotá	20/08/2001	12
19	Bogotá	25/11/2000	13
20	Bogotá	20/08/2000	13
21	Bogotá	30/01/2001	13
22	Bogotá	10/03/1999	15
23	Bogotá	12/01/1998	16
24	Bogotá	15/04/2000	14
25	Bogotá	31/03/2000	14
26	Bogotá	14/08/2000	13



COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE I.E.D.
**“Comunicación para la convivencia y desarrollo de la
Personalidad emprendedora”**



**DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN
DE SUJETO: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN GRADO OCTAVO**

ACTIVIDAD N°1 EXPLORANDO MI ORIGEN

Objetivo general

- Reconocer la ciudad de origen de los estudiantes.

Objetivo específico

- Identificar la ciudad de origen de los estudiantes
- Desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes
- Mejorar habilidades espacio- temporales de los estudiantes

Metodología

Indagar en clase con los estudiantes sobre la ciudad de nacimiento de cada uno de ellos, mediante la formulación de preguntas que permitan el acercamiento al lugar de origen y sus costumbres, para esto se requiere que los estudiantes consulten la información en diversas fuentes (orales y escritas) para ser presentadas en clase. Además, se realizará un apoyo desde la cartografía del departamento respectivo.

Tiempo de desarrollo

- ✓ **Clase 1:** Trabajo de consulta en la biblioteca (textos e internet). Los aspectos que no se alcancen a trabajar se finalizarán en casa, buscando el relato de las personas con las que se convive (padres de familia, abuelo, hermanos, tíos, cuidadores).
- ✓ **Clase 2:** Presentación de la consultas por parte de los estudiantes frente a sus compañeros.
Ejercicio de escritura narrando con sus palabras lo consultado sobre su lugar de origen, describiendo lugares que le agradan y aquellos que le disgustan.



COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE I.E.D.
**“Comunicación para la convivencia y desarrollo de la
Personalidad emprendedora”**
ACTIVIDAD N° 2 MIS RECORRIDOS EN EL PAÍS



Objetivo general

- Establecer las dinámicas de desplazamiento que han vivido los estudiantes.

Objetivo específico

- Reconocer los lugares de movilización de los estudiantes
- Desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes
- Mejorar habilidades espacio- temporales de los estudiantes

Metodología

Consultar en clase con los estudiantes sobre los municipios o ciudades en las que se ha movilizadado con su familia, para esto se trabajara con mapas de Colombia de manera individual, luego se socializará la experiencia en pequeños grupos de trabajo la experiencia.

Tiempo de desarrollo.

- ✓ **Clase 1:** Trabajo de consulta en la biblioteca (textos e internet). Los aspectos que no se alcancen a trabajar se finalizarán en casa, buscando el relato de las personas con las que se convive (padres de familia, abuelo, hermanos, tíos, cuidadores).
- ✓ **Clase 2:** Ejercicio de ubicación individual en el mapa del departamento de su lugar de origen. Se ubicará en el mapa el lugar de nacimiento del estudiante y los municipios cercanos a este, indagando por recorridos realizados durante su vida.
- ✓ **Clase 3:** Presentación de la consultas por parte de los estudiantes en pequeños grupos de trabajos.
- ✓ **Clase 4:** Ejercicio de escritura narrando con sus palabras lo consultado sobre su lugar de origen.



COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE I.E.D.
**“Comunicación para la convivencia y desarrollo de la
Personalidad emprendedora”**



ACTIVIDAD N° 3 ¿CUAL ES EL ORIGEN DE MI FAMILIA?

Objetivo general

- Establecer las dinámicas de desplazamiento que han vivido las familias de los estudiantes.

Objetivo específico

- Reconocer la diversidad cultural que existe en el aula
- Desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes
- Mejorar habilidades espacio- temporales de los estudiantes

Metodología

Los estudiantes desarrollaran un trabajo previo de consulta con sus familiares en casa sobre el origen de los padres, abuelos y bisabuelos. En clase se diligenciará el árbol genealógico y se trabajará con mapas de Colombia de manera individual, luego se socializará en pequeños grupos la experiencia.

Tiempo de desarrollo.

- ✓ **Clase 1:** Diligenciamiento del árbol genealógico
- ✓ **Clase 2:** Trabajo en mapas de Colombia, ubicación del lugar de procedencia de los familiares. Manejo de convenciones, de un color se identificara la familia del padre, con otro color la familia de la madre y con otro color el lugar de nacimiento del estudiante.
- ✓ **Clase 3:** Socialización de las consultas por parte de los estudiantes en pequeños grupos de trabajos.
- ✓ **Clase 4:** Elaboración de mapas de Colombia por parte de los grupos de trabajo para presentar la experiencia.

Ejercicio de oralidad diálogo con la docente comentando el desarrollo de la actividad del árbol genealógico, no se determina un tiempo específico para este ejercicio, porque al ser un trabajo desde la oralidad no se puede determinar el tiempo que se tomará cada estudiante relatando su experiencia.



**ACTIVIDAD N° 4 ¿CÓMO VIVIAN NUESTROS ANTEPASADOS?
¿SE RESPETABA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LOS DERECHOS?**

Objetivo general

- Reconocer las la forma de vida de los habitantes de Colombia durante el siglo XIX

Objetivo específico

- Identificar las costumbres de los habitantes del siglo XIX.
- Comparar sobre las costumbres de los habitantes del siglo XIX, los abuelos y los padres.
- Presentar de manera creativa la información recolectada.

Metodología

Realizar consultas de manera sobre la forma de vida de los habitantes de Colombia durante el siglo XIX, como la de los abuelos y los padres se socializará la organización social y las labores desempeñadas por hombre, mujeres y niños de la época. El trabajo se elaborará de manera individual y en pequeños grupos.

Tiempo de desarrollo

- ✓ **Clase 1:** Trabajo de consulta en clase, se facilitan documentos e imágenes de la forma como se vivía en el siglo XIX. Los que no se alcancen a trabajar se finalizarán en casa.
- ✓ **Clase 2:** Organización de grupos de trabajo, para presentar exposiciones de los aspectos consultados sobre la forma de vida en el siglo XIX, la de los abuelos y los padres.
- ✓ **Clase 3:** Presentación de las exposiciones de los grupos de trabajo mostrando lo elaborado en clase sobre la forma de vida en el siglo XIX, la de los abuelos y los padres.
- ✓ **Clase 4:** Trabajo de reflexión personal, de forma escrita cada estudiante entregará su reflexión frente al tema trabajado.



ACTIVIDAD N° 5 ¿LOS DERECHOS HUMANOS SON PROTEGIDOS O VULNERADOS?

Objetivo general

- Reconocer la protección y la vulneración de derechos a nivel personal y familiar

Objetivo específico

- Identificar situaciones de protección y la vulneración de derechos a nivel personal y familiar.
- Comparar situaciones de protección y la vulneración de derechos.
- Presentar la información recolectada

Metodología

Los estudiantes desarrollaran un trabajo previo de consulta con sus familiares en casa sobre la protección y la vulneración de derechos a nivel personal y familiar. En clase se diligenciará un cuadro comparativo sobre los casos de vulneración de abuelos, padres, tíos, hermanos y su propia experiencia, luego se socializará en pequeños grupos la experiencia.

Tiempo de desarrollo

- ✓ **Clase 1:** Organización de la información recolectada en casa, se elabora un cuadro comparativo de manera libre sobre los datos recolectados.
- ✓ **Clase 2:** Trabajo en grupos, socialización de la información y elaboración de cuadros comparativos de acuerdo a como considere el grupo pertinente presentarlo.
- ✓ **Clase 3:** Presentación de los grupos de trabajo mostrando lo elaborado en clase y trabajo de reflexión personal.



ACTIVIDAD N° 6 RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Objetivo general

- Presentar la experiencia de los estudiantes frente en relación a los derechos humanos y la diversidad cultural

Objetivo específico

- Identificar los aspectos relevantes y las dificultades de la experiencia de aula.
- Conocer las opiniones de los padres de familia frente al trabajo desarrollado en la clase.

Metodología

Los estudiantes comentaran sus aportes frente al trabajo desarrollado, narrando aspectos relevantes y dificultades en las actividades propuestas en la clase. Además, se invitaran a los padres de familia para realizar el cierre del proceso.

Tiempo de desarrollo

- ✓ **Clase 1:** Socialización de la percepción y sentir de los estudiantes frente al trabajo desarrollado en clase.
- ✓ **Clase 2:** Socialización con los padres de familia invitados al cierre del proceso, en donde darán a conocer su punto de vista frente a las actividades propuestas y cómo se logró involucrar en ellas



COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE I.E.D.
**“Comunicación para la convivencia y desarrollo de la
Personalidad emprendedora**



Área: Ciencias Sociales
Grado: 8°

Docente: Viviana Manrique Suárez

LUGAR DE ORIGEN

- Objetivo:**
- Identificar el lugar de origen de los estudiantes.
 - Reconocer la diversidad cultural que existe en el aula

Nombre: _____ **Curso:** _____

1. ¿En qué lugar nació? Señale municipio, departamento y país

2. ¿Cuánto tiempo permaneció en ese lugar?

3. ¿Ha vivido en otros lugares?

4. Del lugar de nacimiento consultar la siguiente información

- Ubicación geográfica
- Historia del lugar
- Costumbres



Área: Ciencias Sociales
Grado: 8°

Docente: Viviana Manrique Suárez

ÁRBOL GENEALÓGICO

- Objetivo:**
- Identificar el origen de las familias de cada uno de los estudiantes.
 - Comprender las dinámicas de desplazamiento en el país.

Nombre: _____

The diagram is a genealogical tree. At the bottom is a thick trunk with several roots extending to the left and right. From the trunk, two main branches rise. Each of these branches leads to a large rectangular box. From each of these boxes, two smaller branches rise, each leading to a pair of smaller rectangular boxes. This structure allows for recording the names of grandparents, parents, and children. The entire tree is surrounded by decorative leafy branches.