



# CAPÍTULO 4

---

## Fundamentación Epistemológica de la Línea Educación y Derechos Humanos

Desde diferentes Contextos  
Disciplinares

---

**Germán Rolando Vargas Rodríguez<sup>1</sup>**

.....  
1 Licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás Colombia, Magister en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Doctor en Educación de la UBC de México, Docente investigador y Coordinador de Investigación de la Escuela de Ciencias Sociales ( ESECS) de la Fundación Universitaria Juan N Corpas; correo-e: [german.vargas@juanncorpas.edu.co](mailto:german.vargas@juanncorpas.edu.co)





## **4.1 El Contexto Histórico de los Derechos Humanos en la Educación Colombiana desde una perspectiva investigativa en la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas**

Colombia vive una emergencia humanitaria compleja derivada de más de 50 años de conflicto armado ininterrumpido, bajo el cual la población civil ha sido víctima de graves violaciones de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH); con acciones como asesinatos, secuestros, reclutamiento, uso y utilización (RUU) de niños y niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), ocupación de escuelas por actores armados, minas antipersonas y/o amenazas a representantes de la comunidad, entre ellas, maestros y maestras ocasionando daños profundos en la autoestima y en la capacidad de representación en las víctimas.

Frente a lo anterior, es pertinente entender el flagelo histórico que sufren los diferentes territorios en Colombia, por parte de los grupos armados organizados (GAO) donde el reclutamiento, uso y utilización (RUU) de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), es una situación constante, la línea de Política Pública de Prevención del Reclutamiento, Utilización, Uso y Violencia Sexual Contra NNAJ, define el reclutamiento como “la separación física de su entorno familiar y comunitario para la participación directa de NNAJ, en actividades bélicas o militares o en actividades tácticas, de sustento o cualquier otro rol en relación con los combatientes de los grupos armados organizados o grupos delincuenciales” (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 2019, p. 14).

En cuanto al fenómeno de la utilización, la línea de Política Pública de Prevención del Reclutamiento, Utilización, Uso y Violencia Sexual Contra NNAJ define la utilización como “la participación indirecta de niños, niñas y adolescentes en otras formas de participación o vinculación, sea permanente u ocasional, en los grupos armados organizados o grupos delincuenciales sin ser separado de su entorno

familiar y comunitario y que están relacionadas directamente con diferentes fines, sean de carácter ilegal o informal, estos últimos incrementan la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 2019, p. 14).

Sobre el uso de NNAJ en el conflicto, la línea de Política Pública de Prevención del Reclutamiento, Utilización, Uso y Violencia Sexual Contra NNA, define el uso como “prácticas o comportamientos de quienes promuevan, induzcan, faciliten, financien, colaboren o participen en que los niños, niñas y adolescentes intervengan en cualquier actividad ilegal de los grupos armados organizados o grupos delictivos organizados, recurriendo a cualquier forma de violencia, amenaza, coerción o engaño que conlleve a la vulneración o falta de garantía de sus derechos, con el propósito de obtener provecho económico o cualquier otro beneficio” (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 2019, p. 15).

Sumado otro flagelo como lo es la violencia sexual en contra de NNAJ, la Ley 1146 de 2007 la define como “todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor, particularmente la ejercida por grupos armados organizados o grupos armados delincuenciales organizados” (Artículo 2°).

Es por esto, que en el escenario investigativo de Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, a partir del 2020 se propone crear la línea de educación y derechos humanos, como resultado importante para generar espacios de reflexión, bajo un enfoque de derechos con el cual se fortalezca la realidad educativa, vista como un instrumento para el empoderamiento de las comunidades, buscando brindar las herramientas necesarias para afrontar las situaciones de conflicto y post-conflicto con mayores niveles de racionalidad y organización y así aproximar a la escuela hacia una cultura de paz en el marco de la educación.

De esta forma, a lo largo del presente año (2020), se han consolidado espacios de investigación profesoral y proyectos, liderado por la decanatura de la ESECS, entre estos, la creación y formulación de una Maestría en Educación para la Paz, Interculturalidad y Derechos Humanos, para así promover una cultura de paz en maestros y estudiantes, mediante propuestas investigativas que abarquen diferentes temas relacionados principalmente con: la fundamentación teórica de la educación en derechos humanos, educación para la paz, la interculturalidad, violencia escolar, escuela y conflicto armado, educación en situación de emergencia, escuela cotidianeidad y derechos humanos, ciudadanía y educación, prácticas contraías a derechos humanos y por último escuela y memoria entre otros.

Por otra parte, es preciso resaltar la motivación que surge, sobre la creación de una línea en Derechos Humanos y Educación, por parte del grupo de investigación Cibeles, categorizado y reconocido por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias), para que así quede en la memoria de la ESECS y es, la necesidad de ofertar un programa que atienda una realidad histórica colombiana, el conflicto armado; es así que nace el proyecto de la Maestría en Educación para la Paz, Interculturalidad y Derechos Humanos, está concebida como un programa en profundización, que tiene como fin promover el desarrollo profesional de docentes y de diversos grupos interculturales, como aquellos que trabajan en ONG para promover la paz, pero sin dejar de lado a los líderes sociales en diversos contextos de la geografía nacional, para Antropólogos, Sociólogos, Licenciados en Ciencias Sociales, Psicólogos, Médicos, todos estas poblaciones siempre interactúan con diversos grupos étnicos; de igual forma, las personas que deseen formar parte de esta maestría, unidos por la virtualidad, no interesa la espacio temporalidad o el contexto nacional o internacional en el que se encuentren. El propósito central que anima la maestría es el de profundizar en el campo de la educación para la paz, la interculturalidad y los derechos humanos. Para ello en primer lugar, se parte de la promulgación universal de los Derechos Humanos, por parte de las Naciones Unidas en 1948:

“...la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. La cual contiene 30 artículos y hace referencia a los derechos de los hombres a la vida, a la no discriminación, al empleo, a la educación, a la familia, a la justicia”.

La Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, para responder a los procesos de planeación, desarrollo y calidad, en el marco de las proyecciones institucionales, propuso en el año 2006 un programa de Maestría en Educación Artes y Estudios de Paz, como resultado de la propuesta de la Catedra de Paz, en el marco de las políticas internacionales de la UNESCO.

Este programa no fue aprobado por el MEN, por eso hoy, la ESECS presenta la propuesta de una Maestría en Educación para la Paz, Interculturalidad y Derechos Humanos, temáticas que recogen aspectos y problemáticas actuales, que responden desde la interdisciplinariedad, a la realidad del escenario nacional e internacional, de cara al fortalecimiento de los acuerdos de paz firmado entre el gobierno nacional y la FARC EP.

Así que, hablar sobre la educación, es reconocer, que las Instituciones de Educación Superior –IES--, tienen un importante compromiso con el mejoramiento continuo y permanente de la calidad educativa; es así que los diferentes estamentos involucrados en la oferta de programas de educación superior, deben responder a las necesidades de formación educativa, acordes a la dinámica de un mundo globalizado y dinámico que permita que los profesionales de diversas disciplinas puedan asumir un papel protagónico en la solución de conflictos de diverso orden político, social y económico, con planes y proyectos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Finalmente, en el marco de la memoria histórica se debe reconocer y entender el fenómeno de la violencia, como un compromiso de intervención por parte de los actores de la educación, para que así, exista un verdadero proceso de reconciliación y perdón para obtener procesos viables de paz, sin olvidar que este *flagelo* “La Violencia”, ha

sido un fenómeno constante que se viene naturalizando en la sociedad. Particularmente en Colombia y en los países latinoamericanos se ve marcado por diversos factores, que tienen que ver con lo político, lo socio- económico, el conflicto armado, el desplazamiento forzoso en sus diversas formas y las múltiples construcciones sociales, como: la exclusión, la diferenciación de clases sociales, los problemas de género, la desigualdad social de las minorías y el desarraigo, (Vargas, 2018, pág. 52).

## **4.2 Problemas y Retos de la Línea en Derechos Humanos y Educación, como proyección investigativa en la ESECS**

En cuanto a los problemas y retos que se pueden plantear para los procesos investigativos, desde la línea de Derechos Humanos y Educación en la ESECS desde el grupo Cibeles, se puede visualizar, la producción de resultados de investigación que tengan pertinencia social y académica, en lo social; se espera una actividad investigativa de impacto, capaz de proporcionar soluciones creativas de las problemáticas educativas y de la coyuntura sociopolítica. En lo académico, el grupo Cibeles tiene como horizonte la generación de marcos teóricos que permitan construir categorías de análisis y generar abordajes conceptuales, frente a la Educación en Derechos Humanos y Paz; por consiguiente, es primordial desde los retos planteados para abordar dichas problemáticas, formular objetivos claros que permitan, construir las rutas metodológicas de estudio, de los fenómenos sociales en mención, entre ellos se proponen los siguientes:

- Promover la reflexión teórica, epistemológica e investigativa en torno a la Educación en Derechos Humanos, la educación para la paz, favoreciendo la articulación entre la academia, las instituciones educativas, las entidades sociales y la sociedad civil.
- A partir procesos investigativos, contribuir al desarrollo de una agenda pública, orientada a la protección de los Derechos

Humanos y al diseño de estrategias para la educación en emergencia, orientada hacia población socialmente vulnerable.

- Estudiar la formación y las vivencias, de los derechos humanos en perspectiva intercultural y transdisciplinar, en los procesos educativos contemporáneos, a partir del enfoque de derechos que permita a través de la investigación hacer aportes institucionales y formativos sobre la consolidación de una cultura educativa en derechos y paz.

***En cuanto a los retos:*** es pertinente convocar a equipos de discusión, orientados a establecer intereses investigativos, trayectorias y publicaciones en temas relacionados con la Educación en Derechos Humanos y Paz, como los son coloquios, redes académicas de investigación, grupos interdisciplinarios de expertos, congresos entre otros, que permitan generar la noción de equipo en la comunidad académica, liderada por docentes y estudiantes investigadores; es necesario construir estados del arte, que fundamenten la pertinencia de cada proyecto de investigación.

Por último, la línea en Derechos Humanos y Educación del grupo Cibeles de la ESECS, debe promover y propiciar la participación en eventos académicos nacionales e internacionales, que permitan la socialización de los resultados alcanzados de investigación más relevantes, en publicaciones de carácter social y académico con alto impacto en la transformación educativa y la promoción de culturas de paz en perspectiva de los derechos Humanos.

***En cuanto a las problemáticas:*** Son múltiples los problemas que se emergen constantemente, en materia de derechos humanos y la educación para la paz, que se constituyen en escenarios de investigación para la Maestría en Educación para la Paz, la Interculturalidad y los Derechos Humanos; sin embargo, la orientación investigativa estará determinada principalmente a estudiar e indagar diversos contextos y temas, entre ellos se destacan: el papel de la educación en la formación de pensamiento crítico y reflexivo en perspectiva de los derechos humanos y las culturas de paz; sistemas de creencias, reproducciones de violencias y prácticas contrarias a los derechos humanos; derechos

humanos política y cotidianeidad; abuso de poder y arbitrariedad en las prácticas sociales e institucionales en el ámbito educativo; política económica y desigualdad social; educación para la paz, interculturalidad, derechos Humanos; conflicto armado y memoria; educación en derechos humanos y primera infancia; problemas de género y comunidades minoritarias; territorio y paz, entre otros.

### **4.3 Una apuesta didáctica y pedagógica para educar en Derechos Humanos y Paz**

La Declaración y Programa de Acción de Viena (1993), plantea que la educación en Derechos Humanos debe promover la comprensión y sensibilización de la democracia, el desarrollo y la justicia social, como paso previo a su actualización en el orbe social concreto. Como es sabido, este presupuesto exige que los actos formativos en Derechos Humanos centren la atención en la actitud crítica y reflexiva que, sin duda deba estar en consonancia con una ‘actitud ilustrada’, en el sentido kantiano. Esto es, que los sujetos, dentro del saber de un marco jurídico-político, puedan exaltar una denuncia sostenida sobre lo que padece el colectivo social frente a sus pares (razón pública), pero con conocimiento teórico e histórico determinados de lo que critican en la plaza pública (razón privada), sumado a un esfuerzo investigativo genealógico del objeto-proceso que se denuncia (Kant, 1994). En este sentido, se podría denominar una ‘multidependencia competencia ciudadana’.

Como constructo pedagógico esbozado para la línea en Derechos Humanos y Paz de la ESECS, se plantea, la convicción de que la manera de habitar la ciudad pasa necesariamente por las prácticas comunicativas en tanto medios de fusión entre la cultura y los sujetos (Hoyos, 2000), lo que se convierte en el referente clave para relacionar escuela-ciudad: la ciudad, sin proponérselo, posibilita a sus urbanitas aspectos educativos y usos pedagógicos. Así, pues, la ciudad puede ser redefinida y entendida como un espacio donde la gente aprende a vivir con otros, a compartir experiencias y centros de interés no familiares, al igual que en la escuela. Y, como se nota, en los dos escenarios se desarrolla una cuestión formativa desde lo pluri-cultural, pues la

diversidad de ideas, teorías, conflictos, posturas, cosmovisiones y sujetos estimula el espíritu y desarrolla una conciencia más compleja; “es que la uniformidad embrutece, mientras que la diversidad estimula el espíritu” (Sennett, 2002: 12).

En este sentido, cobra relevancia la determinación relacional entre escuela y ciudad, y las categorías de ciudad como aula intercultural y escuela como referente de cultura urbana se vuelven esenciales. Se cree que, en uno y otro ámbito, se juega una ética ciudadana, a la vez que una estética y una política, lo cual permite identificar una labor investigativa que consiente, entre otras acciones urgentes, “(...) conectar las experiencias de los actores escolares del mundo urbano con los procesos de formación. Así las vivencias cotidianas y desprevenidas, pero fuertemente arraigadas en los nuevos hábitos urbanos de los actores escolares con su entorno, pasan a ser objetos de la pedagogía que, reduciendo sus informalidades, los está convirtiendo en problemas de conocimiento, y reconocimiento, lo que posibilitaría ensanchar el campo pedagógico, en cuanto que ellos representan aspectos fundamentales en la comprensión del mundo contemporáneo” (Bustamante y Vásquez, 2005: 258).

La propuesta pedagógica es rica en problemáticas y enfoques: si la ciudad y la escuela programan su misión final en crear ciudadanos, y si en ambos espacios la forma de generar cultura ciudadana se logra a través de la comunicación, desde la univocidad que libremente hacen uso de su razón pública para recrear su sociedad (Kant) pero con el presupuesto de una ontología del presente que surge como investigación de lo que hemos sido como seres históricos (Foucault, 1984), entonces, cualquier propuesta que estudie este medio para alcanzar tal fin, la confirmación de un esbozo pedagógico que lleve a la acción.

Las formas didácticas de socialización del PLANEDH han sido, fundamentalmente, los proyectos de redes y los proyectos transversales de educación que, en conjunto, aportan lineamientos conceptuales y operativos para la consolidación de la política pública educativa para el ejercicio de los Derechos Humanos. Sin embargo, tal como lo

investigan Martínez y Quiroga (2010), su debilidad ha radicado en que los proyectos no se han ejecutado de forma continua.

En el caso de la ESECS, es sustancial pensar en un diseño o modelo didáctico para adelantar los propósitos de línea en Derechos Humanos Educación, y se apuesta por una operatividad que vaya de lo real a lo reflexivo bajo el presupuesto de la interdisciplinariedad y la intertextualidad, pues “Saber algo no es sencillamente haber recibido la información, sino haberla interpretado y relacionado con otros conocimientos” (Resnick & Klopfer, 2004: 2), sumado a una determinación del objeto de reflexión en términos de su complejidad, pues es claro que lo interrelacional va de la mano de la búsqueda de valores, de ideologías, de prejuicios y de estereotipos (Cárdenas, 2005).

Por lo anterior, la propuesta pertinente que se puede esbozar, sobre un proceso para la enseñanza de los derechos humanos y educación para la paz, puede estar orientada por los siguientes pasos:

- Delimitación de un problema y tema propio en derechos humanos, la educación y la paz, que puedan generar una investigación asistida colectivamente asociada a categorías de análisis pertinentes.
- Rastreo de información de casos reales, sobre de violación de derechos fundamentales.
- Formulación de los objetivos de investigación claros y pertinentes, que orienten las acciones de intervención y práctica, actualizados desde saberes teóricos en contextos dialógicos.
- Lecturas de contextos, que orienten las problemáticas, para construir acciones, sobre la forma de transformar realidades educativas afectadas por la violencia; esa situación en términos de operatividad guiada por las teóricas, para así comprender, interpretar y argumentar la situación en su complejidad presente.
- Construcción de procesos evaluativos y seguimiento, a las acciones e intervenciones in situ.

## 4.4 Referentes Teóricos y Epistemológicos, una carta de navegación para la línea en Educación y Derechos Humanos

### Educación

El término educación proviene de las palabras latina *educere*, *educare* que significan orientar, guiar, formar o instruir. Se puede definir como aquellos procesos bidireccionales por medio de los cuales se pueden transmitir conocimientos, tradiciones, valores y comportamientos. Para Tomas de Aquino educar es “promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (n.d.). Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación, no es solo transmitir conocimiento, es ayudar al desarrollo de las capacidades morales, intelectuales del estudiante, con el propósito de formar una persona virtuosa, y finalmente feliz. En este sentido, el proceso de educar se da no solamente a través de palabras, sino de actitudes, acciones y de la observación de patrones ejemplificadores como los de nuestros maestros.

Para Durkheim (1975), la misión de la educación es desarrollar física, intelectual y mentalmente al estudiante de acuerdo con las exigencias de la sociedad en su contexto político y social. De esta manera, la educación está sometida a cambios porque varía en el tiempo y adopta formas distintas reflejando el estado actual de una sociedad (Durkheim, 1975). Lo anterior implica que la educación posee una dinámica compleja determinada por múltiples aspectos sociales. Al respecto, Paulo Freire (1970) argumenta que la educación es un arma vital para la transformación de la sociedad y por lo tanto tiene un implicaciones políticas e ideológicas. En concordancia con lo anterior, Freire la educación puede tener dos facetas en la sociedad: de una parte, puede ser un arma “liberadora” o “problematizadora” dado que ofrece a los miembros de una sociedad la oportunidad de realizarse y transformar su entorno cuando ejercen su papel de educadores y educandos. En segundo lugar, la educación puede tener una concepción “bancaria”, en la cual el docente juega el rol de receptor de información “depositada” por un docente. Freire (1970, p. 64).

## La violencia escolar y los derechos humanos

La violencia en contra de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), ha sido tema de discusión a nivel global, como un fenómeno que afecta a los individuos más vulnerables de la sociedad sin distinciones de raza, género, ubicación geográfica, condición política o económico. Considerando la importancia de identificar claramente la definición de violencia desde el marco de los derechos humanos, se acogen entonces las citadas por el Informe mundial sobre la violencia contra los NNAJ, exponiendo como violencia lo citado por el Artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño, (...) toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, (...)”. Dicho informe también tiene en cuenta la definición del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de 2002: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Pinheiro, 2006)

De acuerdo con lo anterior, es objeto de preocupación evidenciar que muchos de los comportamientos considerados como violentos se desarrollan en la cotidianidad de los escenarios educativos, en donde NNAJ, asumen roles de agresores, víctimas o testigos silenciosos de actos en donde la transgresión a los derechos individuales y colectivos forman parte de titulares de prensa, diagnósticos y estadísticas que por lo regular tienen poca relevancia en la planeación, ejecución y evaluación de procesos innovadores, participativos, incluyentes y continuos que propendan por el mejoramiento de las condiciones en las cuales se desarrolla el acto educativo.

En la actualidad, existe una caracterización general de los actos violentos dados específicamente en el entorno escolar, la cual comprende las utilizadas por los educadores y otros funcionarios de la escuela tales como: el castigo físico y otras formas crueles y degradantes de castigo o trato, la violencia sexual y la violencia basada en el género y el acoso, y aquellas protagonizadas por NNAJ como la

intimidación, la violencia sexual, la violencia basada en el género, las peleas, la violencia pandillera y la agresión con armas. (Pinheiro, 2006).

En el caso colombiano, el estudio de la violencia escolar, frecuentemente se enfoca en las situaciones protagonizadas por los estudiantes, las cuales reciben denominaciones como: acoso escolar, bullying, intimidación y matoneo. Frente a dicha problemática, se resalta el estudio nacional elaborado por (Villar-Márquez, 2010), en el cual se concluye que, a pesar de la existencia de gran cantidad de programas y proyectos orientados a la promoción de la ciudadanía y la resolución de conflictos, es necesario establecer una mejor sistematización y análisis para entender cómo trabaja cada uno de los factores asociados a la violencia escolar. Adicionalmente Villa-Márquez, expone la necesidad de investigar el nivel de efectividad y prevención que han alcanzado los programas desarrollados con el fin de aplicarlos en contextos diferentes, y expone la importancia de crear una cultura de evaluación para aprender de las experiencias pasadas con el fin de reconocer como los programas ya ejecutados pueden formar parte de una planeación estratégica a largo plazo para detener la violencia en las escuelas.

Como muestra de los estudios diagnósticos realizados en torno al acoso escolar, se tiene el trabajo conjunto entre estamentos Distritales y académicos, plasmado en el documento Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. (2006), en el cual se exponen distintas manifestaciones de agresión entre los estudiantes de establecimientos educativos del Distrito Capital y algunos municipios aledaños. En dicho informe, se establecen como indicadores en el estudio de la violencia escolar los siguientes: el bullying, el acoso sexual (físico y verbal), y el porte de armas. También, el estudio exploratorio sobre el fenómeno de “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia (2008) desarrollado por la Universidad Javeriana - Cali, se orientó a identificar la presencia del problema y a establecer las formas específicas de manifestación las cuales se expresaron en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica.

Se establece entonces de esta manera la necesidad de dar una mirada crítica a los espacios escolares a nivel nacional, con el fin de diagnosticar, planear, ejecutar y evaluar los obstáculos que enfrenta el desarrollo del individuo para lograr la construcción y sostenimiento de espacios de convivencia pacífica en los que se haga efectivo el cumplimiento de los derechos humanos a nivel individual y colectivo.

## **Memoria, Derechos Humanos y escuela**

Abordar el problema entre memoria, derechos humanos y escuela de por sí es un enunciado bastante complejo, más si a partir de allí se quiere abrir un espectro de investigaciones que tiendan a resolver las múltiples tensiones y relaciones, que puedan evidenciarse, con el fin de aportar al proceso conocimiento educativo, pedagógico y social sobre un tema tan apasionante como tensionante. En este primer ejercicio se quiere presentar apenas algunos puntos que podrían contribuir a pensar a mayor profundidad cuál sería el papel de la investigación educativa y pedagógica en cuanto al valor que contiene la memoria en un país en conflicto, con una alta crisis humanitaria, por la constante misma de violación permanente de derechos humanos.

Por otro lado, la escuela también se encuentra atrapada en una encrucijada aún no resuelta, que contiene el sistema educativo mismo y el papel que actualmente juega en la formación de sujetos, donde altamente se cuestiona su papel en la construcción de una cultura democrática y de una ciudadanía plena, pues uno de sus mayores problemas es la instrumentalización misma de la educación, su estandarización y una fuerte tendencia de preocuparse de asuntos relacionados más con la preparación de una serie de competencias para el trabajo, flexibles, que garanticen un buen desempeño como mano de obra calificada en el campo técnico y tecnológico, modificando, en algunos casos, de plano el carácter profesional y de constitución de un cuerpo científico al servicio de la sociedad, a cambio de uno que esté al servicio del aparato productivo en el contexto de la globalización.

Tampoco puede escapar a esta mirada la internacionalización de la exigencia de organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, OMC,

otros), de los pactos de tratado de libre comercio, de las naciones unidas y dentro de ella la UNESCO, los tratados y pactos de la organización de los estados americanos, en cuanto al cumplimiento de unos mínimos de los derechos humanos y entre ellos los referentes a la obligatoriedad de la enseñanza de los mismos dentro y fuera del aparato escolar, que para el caso Colombiano se manifiesta en la política educativa creada para tal fin y manifestada en el Plan Nacional de Derechos Humanos (PLANEDH) y que trata de traducirse en el Programa Nacional de Derechos Humanos o para el caso de Bogotá con la implementación de la Cátedra de derechos humanos, deberes y garantías y pedagogía de la reconciliación, que habrá que ver hasta donde entran en choque con la política de estandarización y competencias para el mundo del trabajo, así como la manera como se tramita esta contradicción al interior de la escuela.

## **El papel de la memoria en la escuela**

En la modernidad la escuela es el principal proyecto que permite brindar el trámite de la construcción de los estados nación y se va a caracterizar precisamente porque la oficialización de un tipo de memoria se convierte en la clave para dar cuerpo, contenido, sentido, significado e identidad a ese constructo social propio de las revoluciones ideológicas, políticas y económicas que dieron a luz en el siglo XIX en el mundo europeo, convirtiéndose en constitutivas de la historia oficial que argumenta buena parte de sus proyectos fundacionales. El caso de América Latina y el Caribe, y el nuestro particularmente, va a conservar unas profundas diferencias con las propias del centro occidental que erigieron la propuesta de modernidad, pues el proceso de emancipación como colonias, no lograron constituir un estado moderno, no produjeron una revolución profunda en las estructuras mismas del sistema colonial, sino por el contrario conservaron en su estructura parte de dicha colonialidad, tanto en el campo económico, como social, cultural y religioso, creando una combinación bastante compleja y difícil de leer como una verdadera liberación y constitución de un naciente estado nación.

De tal suerte que la escuela va a jugar un papel clave, para dar cuerpo a la historia oficial de las nuevas repúblicas, donde el campo fundacional se va a centrar en las gestas de independencia, los héroes, los lugares y fechas constituyéndose en especie de mitos institucionales, que van a ocultar y someter al olvido otras memorias colectivas, sobre todo la de los desposeídos, que aunque jugaron un papel clave en las guerras de independencia, aún se mantiene oculta su memoria. Sobre estos presupuestos es que se construye el pensamiento histórico y su historia como presupuesto básico de la república en perspectiva de estado nación (Tovar, 1990), que va discurrir a lo largo del siglo XIX y XX.

Se erige así un pensamiento histórico que se fundamenta en tres campos de disputa: la violencia y la guerra, las tradiciones y las costumbres, la religión católica (Jiménez,), donde el estado nación no pasa por la laicidad misma, aunque si está en disputa, y que aún, si se quiere, se encuentra vigente en nuestro pensamiento, a pesar de todas las degradaciones por las que ha pasado la constitución y modernización misma del estado nación.

Esa es una parte fundante a tener en cuenta, sin embargo, no es la única. Como producto de ese de proceso de larga duración de la modernidad colonialidad y las repercusiones que ha generado en la constitución de los estados nación y su procesos de modernización de acuerdo a las lógicas impuestas por las relaciones de dominación y la división internacional del trabajo y la política en el sistema mundo capitalista, los países de la región han pasado por unos profundos e inconclusos, en algunos casos, periodos de violencia que se expresan básicamente en las dictaduras del Caribe, centro, y cono sur de América Latina, como forma de control al servicio de la seguridad nacional de Estados Unidos y sus pretensiones imperiales.

En este sentido la superación de dichos estados, que en algunos casos se ha dado vía violenta en la derrota de las dictaduras y otras en procesos de transición a la democracia liberal, o por acuerdos o pactos de paz, atravesados por indultos, amnistías, perdones, olvidos e impunidades, han permitido repensar el papel de la memoria y su relación con la

escuela, sobre todo tratando de dar cuenta de la recuperación de la situación reciente a que fueron sometidos por desapariciones forzadas, detenciones arbitrarias, torturas, fusilamientos extrajudiciales, desplazamientos internos forzados, exilios, masacres, violencia sexual contra la mujer, asesinatos selectivos, crímenes de estado acometidos de manera sistemática.

Por eso Argentina, Chile, Guatemala, Salvador, Nicaragua, y otros países, se van constituir en el eje central a partir del cual se piensa la memoria reciente, ubicándola en un plano político y simbólico, en disputa con la memoria histórica oficial donde en términos generales se pretende: “Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmascarados en relaciones de poder. Tercero, historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas” (Jelin, 2002: 2).

El caso Colombiano, es un poco atípico en la medida en que aún no se ha podido transformar el conflicto, pese a los ingentes intentos de abordar procesos de paz, incluso la constitución de 1991 tiene esas frustradas aspiraciones y muy a pesar que hoy en día se habla de un marco jurídico para la paz, el conflicto está latente, la guerra se vive de distintas intensidades en el territorio y las regiones, sin embargo existe una fuerte tendencia a pensar del problema de la memoria en medio del conflicto y se ha avanzado en estudios representativos particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, donde desde la recuperación de la oralidad, los movimientos sociales, las culturas populares, las historias de barrio, los indígenas y la afrocolombianidad, han pretendido liderar un movimiento académico que permita copar la necesidad del rescate de otras memorias en medio de la guerra (Vega, Rodríguez, Atehortua, Torres, Ortega y otros), se han ocupado de indagar de ese papel que juega la escuela en medio de las tensiones entre historia oficial, otras historias y memoria. O el

caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde han abordado la problemática desde la perspectiva de la memoria, el conflicto, la territorialidad y la escuela como campos sustanciales para la comprensión de la atipicidad misma del fenómeno, la construcción de conocimiento en torno al mismo y la perspectiva de desentrañar el papel que juega la escuela en el campo de los derechos humanos y la construcción de una cultura democrática que permita pensar en las pedagogías de la paz (Serna, Gómez, d., Jiménez, Molano, Amador, Ortiz, Castiblanco, Gómez, j., Guerra y otros).

## **Derechos Humanos, crisis humanitaria y escuela**

La escuela se encuentra anclada en medio del conflicto, no es ajena a los factores externos y estructurales que la atraviesan: las exclusiones, persecuciones, desigualdades, injusticias, discriminaciones, segregaciones y violencias de todo tipo, se asientan en ella y se viven, si se quiere, desde su cotidianeidad, las que en parte se visibilizan con los matoneos de todo tipo, o de las confrontaciones individuales y de grupo que en algunos casos se expresan en los márgenes mismos de la escuela o con el sometimiento a reclutamiento forzado por parte de los actores de la guerra, además de contar con las cargas que pesan desde las violencias intrafamiliares, los abusos y violencias sexuales indistintos, las discriminaciones de género, los microtráficos que impone el sistémico mundo de la estructura mafiosa imperante, así como las practicas heredadas de las múltiples delincuencias comunes, todas estas sobre todo en zonas marginadas y al margen de cualquier posibilidad, son imperativos que colocan a la escuela en situación de alta vulnerabilidad en cuanto a derechos humanos se refiere. A pesar de que ya se han adelantado algunas investigaciones académicas al respecto aún falta por explorar nuevas opciones de la manera como el conflicto armado, social, político, cultural e incluso religioso llegan a la escuela y de qué manera piensan resolverse estas problemáticas a su interior.

La escuela tampoco escapa a sus propias dinámicas dentro del sistema educativo y a sus prácticas académicas y pedagógicas que la ubican en una situación de riesgo con relación a los derechos humanos. Por un

lado podría entrar a considerarse como campo de lucha (BORDIEU, ), por la imposición hegemónica de un modelo tecnócrata, que dispara la pertinencia de la educación misma como el desarrollo de competencias para el trabajo, el lograr habilidades y destrezas que el mundo contemporáneo requiere de las personas, para sus desempeños laborales, estandarizando tanto contenidos como prácticas, donde lo primordial es el aprender a resolver problemas de la mejor manera técnica posible esto con la finalidad de tener una mano de obra semicualificada y disponible en el mercado del trabajo, flexible para adaptarse a las exigencias de la oferta y la demanda, emprendedora en un mundo donde cada vez más se constriñe las posibilidades de vinculación laboral y se amplía el espectro del uso de las maquilas en detrimento de desarrollos industriales propios.

Aquí la vulneración de derechos va en doble camino: para la docencia como el ejercicio instructivo para lograr las metas puestas y marcadas por fuera de la escuela, la despedagogización y desprofesionalización de la educación (Mejía, ), la instrumentalización bajo el manto de la racionalidad, el aumento mismo de la jornada laboral, el no pensar la educación como proceso para los fines mismos de la modernidad, si no abordarla desde los resultados, intermediada por su puesto por los mecanismos de control que se evocan y practican desde la evaluación misma. Para el estudiantado en procesos cada vez mas de instrucción y menos reflexivos y críticos, de mayor ocupación en el desarrollo de instrumentos de medición, de individualización y subjetivización de la misma, de competencias que le permita certificar las habilidades adquiridas para el desempeño en el mundo del trabajo, menos preocupados por la formación de una ciudadanía crítica y participativa y por tanto de la constitución de una cultura democrática que tienda a generar procesos de transformación. Las pruebas saber son un claro ejemplo del control externo que se ejerce de la escuela y que lo atraviesan por el mundo de los requerimientos, pero también de las exclusiones, estigmatizaciones y discriminaciones que desde allí se generan. Como ya se señaló sobre esta problemática propia de las políticas educativas actuales y sus repercusiones en la escuela hay una serie de investigaciones que apuntalan a encontrar los núcleos problémicos que estructuran el sistema y la manera como

posiblemente podrían ser abordados en aras de construir alternativas de solución, dentro del actual sistema, pero también pensados fuera de él.

## **Escuela cotidianeidad y Derechos Humanos.**

La escuela, en su campo más cotidiano, se encuentra inmersa en una serie de tensiones y contradicciones propia de sus formas organizativas que pasan por la exigibilidad y requerimientos que la ley le impone convirtiéndose en formalismos que atentan incluso contra su propia autonomía. Si bien es cierto que desde la constitución de 1991 se quiso dar un vuelco a la educación y al sistema educativo, regulado en la ley 115 de 1994 y la ley 30 de educación superior, así como con sus decretos reglamentarios, se quiso imponer un sistema más democrático fundado en la autonomía para la construcción de los proyectos educativos institucionales, de acuerdo al contexto y las necesidades de las poblaciones, se creó una forma de gobierno compartido y se amplió el concepto mismo de comunidad educativa, que algunos denominan gobierno escolar, se crearon las personerías estudiantiles con el ánimo de exigir derechos y garantías para el cumplimiento de la educación como derecho y del derecho a la educación, se “legalizaron” los consejos estudiantiles y se impuso una serie de garantías para una convivencia sana y pacífica acordada entre los mismos miembros de la comunidad educativa, con el ánimo de direccionar una escuela más plural y con plenas garantías para el ejercicio de la educación como derechos y como posibilidad de resolver problemáticas más cercanas al contexto.

Sin embargo este proceso estuvo atravesado por dos contradicciones distintas: una, cierta incapacidad, que mostraron algunas comunidades educativas en darse sus propios dictámenes a partir de su autonomía lo que fue suplido por el cumplimiento técnico que exigía la norma y por cierta mercantilización empresarial de proyectos educativos institucionales y de manuales de convivencia ante todo blindados, en lo posible, contra tutelas, esto como parte de un gran vacío formativo y cultural que algunos sectores de base del magisterio no supieron aprovechar para adecuar la escuela a las exigencias de cambio y

democratización. Otra fue la establecida a partir de un debilitamiento financiero del sistema educativo en general a partir de la reforma constitucional en el año dos mil y la nueva reglamentación que se estableció a partir de la Ley 715 de 2001 que modificó el carácter mismo de la educación a partir de la integración de distintas escuelas en una misma institución proceso que va acompañado de todas las medidas para apuntalar hacia una estandarización de la educación misma.

El tercer elemento que viene de tiempo atrás, pero que se fortalece en la emergencia de los dos anteriores, es que las prácticas autoritarias sobre las que se constituyó nuestra escuela no han sido superadas sino por el contrario se han agudizado cada día más, pues se encuentran entre la presión de un modelo que no resuelve las inequidades y desigualdades mismas del sistema, sino que las intensifica, acompañadas de una tradición cultural donde los abusos de las jerarquías se impone sobre los más débiles, fundada en viejos autoritarismos crea nuevas situaciones conflictivas al interior de la escuela que vulneran, en algunos casos, el derecho a la educación, pero también los derechos individuales y colectivos que puedan vivirse al interior de la escuela. En este sentido hay que fortalecer las investigaciones que tiendan a construir una mirada crítica sobre esta perspectiva que aún está en proceso de construcción en el mundo académico.

## Referencias

- BUSTAMANTE, B. Y VÁSQUEZ, T. (2005) "Bogotá, gran escuela". En: Cátedra de Pedagogía, Bogotá, una gran escuela: travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras", Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.
- CÁRDENAS, A. (2005) Para leer mejor. En: Ramírez Peña, L. A. & Acosta Valencia, G. L. Estudios del discurso en Colombia. Medellín: Sello editorial.
- Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. (2006).

- Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana, Bogotá.
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (2019). “Línea de política pública de prevención del reclutamiento, utilización, uso y violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes por parte de GAO y GDO”.
- Congreso de la República (2007). “Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.”. Recuperado de: [https://www.disanejercito.mil.co/direccion\\_sanidad\\_ejercito\\_nacional/institucional/prensa\\_comunicaciones/parametrizacion/162167](https://www.disanejercito.mil.co/direccion_sanidad_ejercito_nacional/institucional/prensa_comunicaciones/parametrizacion/162167)
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=Declaraci%C3%B3n+Universal+de+los+Derechos+del+Hombre+y+del+Ciudadano.&oq=Declaraci%C3%B3n+Universal+de+los+Derechos++del+Hombre+y+del+Ciudadano.&aqs=chrome..69i57j0l7.2102j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- “Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal”. En: ISEGORIA 14, pp, 5-36.
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. Ed. Colofon.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1984) “Un curso inédito”. Tomado de Magazine Littérature N° 207.
- GALVIS, L. Comprensión de los derechos humanos. Bogotá: La Aurora.
- HOYOS, G. (2000) “Ética para ciudadanos”. En: TORRES, C.; VIVISECAS, F.; PÉREZ, E. (Comps.) La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Bogotá: Unibiblos, UN.

Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia. Tecnos, Madrid.

KANT, E. (1994, 1784) “Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?”. En: Filosofía de la historia. Bogotá: F.C.E.

KYMLICKA, Will (1996a). Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías. Editorial Paidós, Barcelona.

KYMLICKA, Will (1996b). Ciudadanía y clase social. Editorial Alianza, Madrid.

Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Ediciones Paidós, Barcelona.

MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, Tom (1998).

MARTÍNEZ, J. E. & QUIROGA, L.E. (2010) “La dimensión política del Plan Nacional de Educación, respeto y práctica de los derechos humanos”. En: Quintero, M. & Molano, M. Educación en Derechos Humanos. Bogotá, Unisalle.

MEN, Plan Nacional de Educación, respeto y práctica de los Derechos Humanos. Colombia: MEN.

NUSSBAUM, Martha (1999). Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Ediciones Paidós, Barcelona.

PAREDES, M. T. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez*, 295-317.

PINHEIRO, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. Experto Independiente para el Estudio del Secretario General de la ONU.

PLAN. (2008). APRENDER SIN MIEDO: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas. Working: Plan.

RAWLS, John (1995). Teoría de la justicia. Fondo de Cultura Económica, México.

RAWLS, John (1999). Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia. Tecnos, Madrid.

RESNICK, B. & KLOPFER, L. (2004) “Hacia un currículo para desarrollar el pensamiento. Una visión general” En: Desarrollo de habilidades cognitivas en la práctica docente. Baires: Aique.

SENNETT, R. (2002) “La nueva sociedad urbana”. En: Le Monde diplomatique, abril.

Teoría de la justicia. Fondo de Cultura Económica, México.

Vargas Rodríguez, G. R. (2018). Violencia y escuela: tendencias en Colombia y Latinoamérica. En R. de Almeida, & T. Pérez, Culturas de paz e educação latino-americana. (págs. 52-79). Sao Paulo, Brasil: Galatea-FEUSP. doi: 10.11606/9788560944880. Obtenido de: <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/13965>

VILLAR-MÁRQUEZ, E. (2010). School-Based Violence in Colombia: Links to State-Level Armed Conflict, Educational Effects and Challenges. UNESCO.