LA CONVERGENCIA HISTORICA DE LOS DISCURSOS CRIMINOLÓGICOS Y EDUCATIVOS: DEL SUJETO CRIMINAL AL SUJETO DE DERECHOS

ELABORADO POR:
YERALDIN BUITRAGO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C.
2018

LA CONVERGENCIA HISTORICA DE LOS DISCURSOS CRIMINOLÓGICOS Y EDUCATIVOS: DEL SUJETO CRIMINAL AL SUJETO DE DERECHOS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES

ELABORADO POR:

YERALDIN BUITRAGO GONZÁLEZ

DIRECTOR:

DOUGLAS GIOVANY RODRIGUEZ HEREDIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C.

2018

Agradecimientos

La construcción de este camino no sería posible sin los primeros y más ejemplares maestros en la vida, agradezco a mis abuelitos Daniel y Celia por ser el apoyo constante durante mi vida académica, sin sus contribuciones mis metas no hubieran llegado a feliz término.

A mi mami, pese a las dificultades me ha ayudado a estar hoy en el lugar que siempre quise estar; a mis tíos, Daniel y Andrés, a pesar de nuestros distanciamientos políticos, siempre han creído en mi potencial y han aportado a cumplir este logro: no es solo mío es un producto de todos nosotros.

A Ronald, mi compañero de andanzas, de vida y de anhelos, sin su compañía en cada paso, su propósito de verme tranquila y feliz en mi producción académica, estas páginas nos tendrían en mismo sentido.

A mis compañeros de estudio en la Universidad Pedagógica Nacional, Andrés, Lina, Diana, José, Felipe y Fernanda, ustedes siempre alentándome para seguir, alimentando debates y prestando su colaboración en todo lo que fuera necesario para que el grado sea posible, siempre les estaré infinitamente agradecida.

Finalmente, y no menos importante, mi docente y asesor Douglas Rodríguez, por su acompañamiento y compromiso con esta producción académica.

"... En la primavera, el ánade salvaje vuelve a su tierra para las nupcias. Nada ni nadie lo podrá detener. Si le cortan las alas, irá a nado. Si le cortan las patas, se impulsará con el pico, como un remo en la corriente. Ese viaje es su razón de ser... [...] En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico. Y en cierto modo lo soy. El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero. Pero de algo estoy seguro: si conseguimos que una generación, una sola generación crezca libre en [...] (Colombia)... [...]...ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad [...] Nadie les podrá robar ese tesoro."[1] (Cuerda, 1999)

[1] Expresión entre paréntesis fuera de texto

RESUMEN ANALÍTICO DE EDICACIÓN -RAE-

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	**Versión: 01**
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	**Página 4 de 110**

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Autor	Buitrago González, Yeraldin
Director	Douglas Giovany, Rodríguez Heredia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 125 p.
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	CRIMINOLOGÍA; PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA; EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DDHH; DEMOCRACIA; CIUDADANÍA; CONVIVENCIA; FORMACIÓN POLÍTICA.

2. Descripción
El principal objetivo de esta propuesta pedagógica es poner de manifiesto las tensiones entre el discurso educativo y el discurso criminológico, por la vía de los Derechos Humanos y las pedagogías de la memoria; esto se logra al comprender cómo funciona y cuál es el tratamiento que se le brinda al conflicto dentro de las estructuras de convivencia socialmente aceptadas en la escuela; al resignificar los conceptos y las vivencias de la democracia y la ciudadanía al interior de la escuela; y finalmente, al sembrar la semilla de la duda en los escolares de construir una sociedad diferente al convertir los Derechos Humanos como una cultura del diario vivir.

3. Fuentes
Abello Gual, J. a. (2007). *Tendencias político-criminales en el contexto latinoamericano : visión de una política criminal pendular, derecho penal del enemigo, derecho penal garantista.* Bogotá: Leyer. Aguilera, F., & López, R. (s.f.). Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli. *Instituto de investigaciones jurídicas UNAM*, 49-82. Aherm, E. (. (1991). *El Desarrollo de la Educación en Colombia 1820-1830.* (Vols. 22-23). Bogotá: Revista Colombiana de Educación.

Alfaro, D., & Herrera, B. (2011). El nuevo derecho de garantías en el derecho colombiano y el derecho comparado. *justicia Juris*, 93-106.

Alvarez Díaz de León, G., Montenegro Núñez, M. d., & Martínez, J. M. (Mayo de 2012). *Universidad Nacional Autónoma de México.* Obtenido de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Apuntes_acerca_de_dos_escuelas_criminologicas_Clasica_y_positivista_Alvarez_Diaz_Montenegro_Nunez_Manuel_Martinez_TAD_7_8_9_sem.pdf

Añon, M. (2002). Ciudadanía social: La lucha por los derechos sociales. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*.

Aponte, J., Mendoza, N., & Rodriguez, S. (2014). Movimientos, Organizaciones sociales y Acciones colectivas en la formación de profesores. *Nomadas*, 166-183.

Arias Pabón, C. (1998). El desarrollo humano sostenible y nuestra viabilidad como nación. *Nómadas*, 213-222.

Ariés, P. (1992). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen.* España: Turus.

Ávila Baray, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación.* México: Edición Electrónica. Obtenido de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Badillo, R. G. (1996). Sujeto Epistemologico, Necesidad de Aprender, de la Enseñanza y del Aprendizaje. En R. G. Badillo, *Discursos Sobre el Constructivismo* (págs. 163-173). Bogotá: Magisterio.

Baratta, A. (1982). *Criinología crítica y crítica al derecho penal.* Mexico: Siglo XX.

Baratta, A. (1985). Principios del Derecho Penal Mínimo. En A. Baratta, *Doctrina Penal.* Buenos Aires: Depalma.

Basombrio, C. (1991). *Educación y Ciudadanía. Educación para los derechos humanos en América Latina.* Santiago, Chile: Instituto de Educación para los Derechos Humanos.

Batubenge, B., Mancilla, A., & y Panduro, B. (s.f.). *CICIES.* Recuperado el 03 de abril de 2017, de Proyecto: Diccionario del Pensamiento alternativo II Convivencia: http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247

Beltrán, M. (1985). Cinco vías de Acceso a la realidad social. *Reis*, 7-41.

Beristain Ipiña, A. (1996). *Criminología, Victimología y Cárceles.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .

Bianco, G. (2013). La democracia en el Capitalismo Europeo y global: Implicaciones para América Latina. *Centro de Ciencia, Educación y Sociedad*. Obtenido de http://www.cecies.org/articulo.asp?id=502

Bobbio, N. (2012). *Liberalismo y Democracia.* México: Fondo de Cultura económica.

Bustos, J. (1996). *El Pensamiento Criminologico* . Barcelona: Península .

Carrara, F. (1944). *Programa del Curso de Derecho Criminal.* Buenos Aires: Depalma.

Chatterjee, P. (15 de Mayoo de 2006). "No hay otra alternativa que la de participar en la economía global". *Uso de la Palabra*. (D. Avendaño, Entrevistador) Obtenido de http://usodelapalabra.blogspot.com.co/2006/05/partha-chatterjee.html

Chatterjee, P. (2006). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos.* Buenos Aires: Siglo XXI - CLASO ediciones.

Chatterjee, P. (2008). Nación y Nacionalismo. En Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos* (pág. Capítulos I y II). Mexico: Claso y Siglo XXI.

Chatterjee, P. (2011). La política de los gobernados. *Revista colombiana de antropología*, 199-231.

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Diario Oficial No.48733.

Congreso de la República de Colombia. (julio 29 de 2016). *Ley 1801 de 2016. Por la cual se expide el Código Nacional de Policía y Convivencia.* Diario Oficial No. 49.949.

Córdoba, L. (s.f.). La democracia ideal en el pensamiento de Norberto Bobbio y las democraicas reales en América Latina. *Universidad Autónoma de México*, 51-79. Obtenido de https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2198/6.pdf

Cuerda, J. L. (Dirección). (1999). *La Lengua de las Mariposas* [Película].

Del Olmo, R. (1981). *America Latina y su Criminología.* México : Siglo XXI.

Del Olmo, R. (1992). *Criminología Argentina. Apuntes para su reconstrucción histórica.* Buenos Aíres: De palama.

Echeverria, J. (1998). La actividad Cientifica en el Contexto Educativo. En J. Echeverria, *Filosofia de la Ciencia* (págs. 147-154). Madrid: Akal.

El pueblo de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Legis.

Elbert, C. (1985). *El poder Penal del Estado.* Buenos Aírede: Depalma.

Elbert, C. A. (2005). *Manual Básico de Criminología.* Temis: Bogotá.

Espinel, O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia. Aproximaciones desde sus prácticas y discursos.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de ciencias Humanas y Sociales.

Farge Collazos, C. (2007). El Estado de Bienestar . *Enfoques XIX*, 45-54.

Ferrajoli, L. (1995). *Derecho y Razón.* Valladolid (España): Trotta.

Fevre, L. (1975). *Combates por la Historia.* Barcelona: Ariel.

Fonseca, E. (1997). *Procesos de Socialización, Vida Cotidiana e Individualización.* Cartagena.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Buenos Aires: Las ediciones de la piqueta.

Foucault, M. (1981). *Vigilar y Castigar.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del Racismo.* Argentina: Altamira.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación.* Madrid: Morata sl.

Frejeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la Ciudadanía? (De Marshall a Sen). *Andamios*, 157-181.

García Pablos de Molina, A. (1988). *Manual de Criminología.* Madrid: Espasa.

García Sánchez, B. Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia : transiciones de la Colonia a la República / Bárbara Yadira García Sánchez.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico : Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Garzón, M., & Pinzón, P. (19 de octubre de 2017). Convivencia escolar y quehacer docente. (Y. Buitrago, Entrevistador)

Giraldo, J. (1994). la Investigación Jurídica. El Objeto del derecho en la Investigación Jurídica. El Derecho Como Praxis. En J. G. Angel, *Metodología y Técnica de la Investigación Jurídica* (págs. 1-12). Bogotá: libreria del Profesional.

Giraldo, J., & Giraldo, M. G. (1999). la Investigacion Socio Jurídica. En J. Giraldo, & M. G. Giraldo, *Metodología y Técnica de la Investigación Socio Jurídica* (págs. 50-60). Bogotá: Legis.

Guy, R. (2006). *Introducción a la sociología general.* Barcelona: Herder.

Helg, A. (1987). *La Educación en Colombia 1918-1957: Una Historia Social, Económica y Política.* Bogotá: Cerec.

Hernández Sampieri, C., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México D. F.: Mc Graw Hill.

Herrera, A. (2003). Límites Constitucionales y Legales al Derecho de Dominio en Colombia. Análisis desde el Derecho Público. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, 57-81.

Hobsbawm, E. (2012). *Historia del Siglo XX.* Barcelona: Crítica.

IED Eduardo Umaña Mendoza. (2008). *Proyecto Educativo Institucional. La vivencia de los valores y los Derechos Humanos encaminada a la formación de líderes en gestión comunitaria.* Bogotá.

IED Eduardo Umaña Mendoza. (2016). *Acuerdo para la sana convivencia umañista.* Bogotá.

Jakobs, G. (1973). *Ilustración Sociológica.* Buenos Aíres: Sur.

Jaramillo Jassir, I. D. (2015). *Principios constitucionales y legales del derecho del trabajo en Colombia.* Bogotá: Legis: Universidad del Rosario.

Jorge, R. (1981-1982). Realización de los derechos Humanos y usos Alternativos del Derecho. *Capítulo Criminológico*(9-10).

Kolstrein, M., & Páez Bravo, J. (enero-abril de 2016). Derechos Humanos en los Lineamientos Curriculares Referidos a la Formación Ciudadana. *Praxis Educativa, 20*(1), 13-27.

Lamnek, S. (1987). *Teorías de la Criminalidad* . México: Siglo XIX.

López, M., & Romero, T. (1997). Arquitectura Hospitalaria. *Boletín Académico*, 31-39.

Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica.* Santiago de Chile: Editorial SM.

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales Para la Fundamentación Científica.* Barcelona: Anthropos: Editorial del Hombre.

Marí, E. (1983). *La Problemática del castigo.* Buenos Aires: Machette.

Marshall, T. H. (s.f.). Ciudadanía y clase social. *Reis*, 297-344.

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Méndez, H. F. (1999). Escuelas del Derecho. Estrategia Metódica. En H. F. Méndez, *Metodología de la Investigación Científica Para las Ciencias Jurídicas* (págs. 70-77). Bogotá: Gustavo Ibáñez ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *MEN*. Obtenido de Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadnía ¡Sé es posible!: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (04 de abril de 2014). *MEN*. Obtenido de Lineamientos curriculares Ciencias Sociales: http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_1.pdf?binary_rand=7005

Muñoz Conde, F. (1979). *Cuadernos de Política Criminal.* Obtenido de http://www.uclm.es/criminología/pdf/11-2004.pdf

Murillo, S. (1996). *El Discurdo de Foucaulf: Estado, Locura y Anormalidad en la Construcción del Individuo Moderno.* Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad de Buenos Aíres.

Navarro, A. (2014). *El copago como mecanismo de financiación de los servicios del Estado social.* España: Universitat de Girona.

Nietzsche, F. (2011). *La genalogía de la moral.* Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro.* Madrid: Katz.

Pavarini, M. (1980). *Control y Dominación. Teorías Criminológicas Burguesas y Proyecto Hegemónico.* México: Siglo XXI.

Ponce, A. (1977). *Educación y Lucha de Clases.* Bogotá: Presencia.

Rabossi, E. (1976). *La Justificación Moral del Castigo.* Buenos Aíres: Astrea.

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofís.* Buenos Aíres: Educiones nueva visión.

Rico, J. M. (1979). *Las Sanciones Penales y la Política Criminológica Contemporanea.* México : Siglo XXI.

Rincon, A. (2008). *Las ideas Educativas en Colombia (1760-1830).* Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Rodriguez Martínez, R. (2014). Benthamismo y antibenthamismo: continuidad y cambio en los estudios jurídicos en Colombia en la transición de la Colonia a la República. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 44*(120), 271-310.

Rodriguez, P. (s.f.). La sostenibilidad del Estado del Bienestar. La Unión Europa y el caso español. *Facultad de Derecho*, 1-19.

Rosental, M. L. (2005). *Diccionario filosófico.* Bogotá: Atenea.

Rucsconi, M. (1995). *Sistema del Hecho Punible y política Criminal.* Buenos Aires: Ad-Hoc.

Rüther, W. (1978). *Doctrina Penal.* Buenos Aíres: Depalma.

Sacavino, S. (2009). Los Derechos Humanos y la construcción de prácticas educativas emancipatorias. *Dialogos Pedagógicos*, 34-46.

Sacavino, S. (2012). *Democracia y Educación en Derechos Humanos en América Latina.* Ediciones Desde Abajo.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, 69-85.

Sacavino, S., & Candau, M. (2014). Derechos Humanos, educación, interculturalidad: Construyendo practicas pedgógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 205-225.

Saénz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia* (Vol. 1). Bogotá: Colciencias.

Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía entre lo cualitativo-cuantitativo: Posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11-30.

Savater, F. (1991). *El Valor de Educar.* Barcelona: Ariel.

Serrano, E. (2005). La teoría Asristotélica de la Justicia. *Isonomía*, 123-160.

Simmel, G. (2000). *Cuestiones Fundamentales de Sociología.* Buenos Aíres: Gedisa.

Tamayo, S. (2006). Espacios de Ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociología*, 11.

Taylor, I. (1985). *La Nueva Criminología.* México: Siglo XXI.

Universidad Francisco Jose de Caldas. (2011). *Elites, Eticidades y Constitución. Cátedra Democracia y Ciudadanía.* Bogotá : Universidad Francisco Jose de Caldas.

Valverde, J. (1996). *Proceso de Inadaptación Social.* Madrid: Popula.

Vega, W., & Bravo, O. (junio-diciembre 2012). Conceptos sobre copagos y cuotas moderadoras en el Régimen Contributivo. *Monitor Estrategico*, 82-88.

Zaffaroni, E. (1998). *Criminología, Aproximaciones desde el margen.* Bogotá: Temis.

Zaffaroni, E. L. (1985). *Manual de Derecho Penal.* Buenos Aíres: Ediar.

Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*(47), 99-118.

4. Contenido

Este trabajo de grado está compuesto por tres capítulos. El primero de ellos pone en evidencia la tensión y relación histórica existente entre los discursos criminológicos y educativos, desde aspectos clave como lo son las instituciones, el cuerpo de los sujetos y las relaciones heterónomas; concluyendo con la incidencia de la criminología en la elaboración de políticas públicas en materia de educación, finalizando con las nuevas criminologías críticas y garantes de los DDHH como nuevas posibilidades para construir en lo educativo.

En el segundo capítulo se presenta la propuesta pedagógica, encaminada a los DDHH como saber escolar para fundamentar la convivencia en la IED Eduardo Umaña Mendoza, se categorizan la democracia, la convivencia, la ciudadanía y los DDHH, desde visiones decoloniales; se desarrolla el marco pedagógico fundamentado en la educación para los DDHH; y culmina poniendo de manifiesto la metodología basada en las pedagogías de la memoria, las técnicas usadas en el aula y el cronograma.

En el capítulo tercero se realiza la sistematización de le experiencia pedagógica en la IED Eduardo Umaña Mendoza, a partir de análisis de la Ley 1620 de 2013, el PEI y el Manual de convivencia; se expone lo encontrado durante las prácticas en función de las categorías de análisis propuestas en el capítulo precedente, y culmina con reflexiones en torno a las ciencias sociales escolares y el quehacer docente.

5. Metodología

El método desde el cual se investiga es el inductivo, puesto que comienza con particularidades como la historia de la pedagogía y luego la historia de la criminología, para lograr conocer los puntos de encuentro histórico entre las mismas, así como la relación del conflicto y la institución escolar.
La metodología utilizada en la implementación de las practicas pedagógicas es la de las pedagogías de la memoria, toda vez que ellas permiten un acercamiento optimo a la cultura de los Derechos Humanos desde la escuela, así como un análisis acertado de las categorías de democracia, ciudadanía y convivencia.

6. Conclusiones

A partir de este trabajo se puede afirmar que la relación entre los saberes criminológicos y educativos ha existido a lo largo de la historia, aunque no sea evidente y aún continúa vigente, es por ello que se hace necesario fundamentar los nuevos discursos escolares de los saberes criminológicos basados en la cultura y vivencia de los Derechos Humanos en las diferentes instituciones sociales, especialmente en la escuela como un saber escolar.

El nacimiento de la escuela no se inscribe dentro de una política con miras a la reconstrucción y el desarrollo social, por el contrario, se crea como una institución para controlar los pobre, vagos y mendigos. Tiene como fin la alfabetización de la población en miras de legitimar una clase social y política en el país, no es una educación en sentido estricto, sino, en una instrucción, con las ideas político criminales de la escuela positivista.

Igualmente, se evidencia la constante estigmatización que ha vivido la categoría de conflicto para uniformizar a los sujetos, negándole su naturaleza constructora, ya que por medio de él se logran los acuerdos y la verdadera aceptación de la diferencia. La escuela ha jugado un papel clave en esta reproducción ideológica que, viviendo la cultura de los DDHH, debe culminar.

Elaborado por	Buitrago González, Yeraldin
Revisado por	Rodríguez Heredia, Douglas Giovany

Fecha de elaboración del resumen	28	07	2018

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN 18

CAPÍTULO PRIMERO. LAS RELACIONES ENTRE CRIMINOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA: TENSIONES Y COMPLEMENTARIEDADES PARA PENSAR EL SUJETO EDUCATIVO 20

1.1. CONSOLIDACIÓN DEL SABER CRIMINOLÓGICO 21

1.2. RELACIONES SUJETO CRIMINAL Y SUJETO EDUCATIVO 22

1.2.1. COMO SE TEJEN ESAS RELACIONES EN EL ÁMBITO DE LAS INSTITUCIONES. 23

1.2.2. EL CUERPO DEL CRIMINAL, EL CUERPO DEL SUJETO EDUCANDO COMO LUGAR DE MICRO-PODER. 31

1.2.3. DISCURSOS QUE CREAN RELACIONES JERÁRQUICAS Y HETERÓNOMAS EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA. 41

1.3. LA CRIMINOLOGÍA HOY Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA EDUCATIVA 45

1.3.1. ENFOQUE DE LAS POLÍTICAS PUBLICAS. 45

1.3.2. NUEVAS TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS Y SUS POSIBILIDADES EN LO EDUCATIVO. 51

CAPÍTULO SEGUNDO. LOS DERECHOS HUMANOS COMO SABER ESCOLAR: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FUNDAMENTAR LA CONVIVENCIA EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA 54

2.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA 54

2.1.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA. 54

2.1.2. JUSTIFICACIÓN. 55

2.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 55

2.2.1. Democracia. 56

2.2.2. Ciudadanía. 59

2.2.3. Convivencia. 64

2.2.4. Derechos Humanos (DDHH). 66

2.3. Marco pedagógico: Educación en y para los Derechos Humanos 68

2.4. Marco metodológico 84

2.4.1. Pedagogías de la Memoria. 84

2.4.2. Técnicas pedagógicas usadas en el aula de clase. 86

2.4.3. Cronograma. 87

CAPÍTULO TERCERO. RECONOCER EL CONFLICTO SOCIAL COMO PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR: FORMAR PARA LA DEMOCRACIA, LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS 89

3.1. Entre la legislación educativa y la práctica escolar: tensiones y complementariedades en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos en la IED Eduardo Umaña Mendoza 90

3.1.1. Lineamientos curriculares en formación ciudadana y su relación con los Derechos Humanos. 90

3.1.2. Estándares básicos para Grado Undécimo en Competencias Ciudadanas "Formar para la ciudadanía sí es posible": Tensiones entre liberalismo y comunitarismo. 94

3.1.3. El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Eduardo Umaña Mendoza: una apuesta por el comunitarismo para la transformación social. 97

3.2. CONVIVENCIA ESCOLAR Y GESTIÓN DEL CONFLICTO: ENTRE LOS DESAFÍOS LEGALES Y LAS REALIDADES SOCIALES 101

3.2.1. LA LEY ANTI-BULLYING: UNA APUESTA NORMATIVA EN PERSPECTIVA DE DDHH Y CONVIVENCIA ESCOLAR. 101

3.2.1. ACUERDO PARA LA SANA CONVIVENCIA UMAÑISTA. 104

3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CON RELACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA REALIZADA EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA 107

3.3.1. CATEGORÍA DERECHOS HUMANOS. 107

3.3.2. CATEGORÍA DE DEMOCRACIA. 109

3.3.3. LA CIUDADANÍA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS. 110

3.3.4. CATEGORÍA DE CONVIVENCIA. 111

3.4. DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES 112

3.5. EL QUEHACER DOCENTE 115

A MANERA DE CONCLUSIONES 119

REFERENCIAS 121

ANEXOS 130

ANEXO 1. SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA REALIZADA A LOS DOCENTES MANUEL GARZÓN Y PEDRO PINZÓN EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA 130

ANEXO 2. PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE CLASES 134

ANEXO 3. DIARIOS DE CAMPO 140

Tabla de imágenes

Imagen 1 UPZ 58 Comuneros Fuente: SINUPOT 99

Imagen 2 IED Eduardo Umaña Mendoza. Fuente: Google Maps 99

Imagen 3 Villa Alemania. Fuente: Google Maps 100

Imagen 4 Definición DDHH estudiante Marco Rueda 108

Imagen 5 Definición DDHH estudiante Yuri Herrera 108

Introducción

El estudio de las ideas educativas a la luz de los arquetipos criminológicos en Colombia, resulta de gran importancia en la medida que con él es posible establecer la pertinencia y efectividad de la construcción del modelo educativo actual en el país; cuando es factible entrever que la educación se ha edificado más allá de ideas altruistas e inocentes encaminadas al beneficio de la población, el derecho cobra importancia como una herramienta clave en la posibilidad de existencia de las instrucciones educativas.

Este estudio que permite la interacción entre diferentes ciencias, es necesario realizarlo con una visión amplia de los dos campos, es decir, con una metodología integradora, entendiéndolos ambos como un problema de las ciencias humanas y sociales, donde un solo método no es posible, por el contrario, se debe tener una mirada holística de la realidad, lo que permite posicionarlo como correlacional y experimental.

Estas relaciones entre el campo criminológico y pedagógico de forma explícita no se encuentran desarrollados en el país, sin embargo, se localizan diferentes corrientes de pensamiento con autores notables que establecen unas relaciones tácitas en este campo, que al ser develadas en este estudio a partir del análisis histórico, resulta de gran contribución y aporte teórico para quienes se plantean el diseño de políticas educativas, pensamiento jurídico crítico y a quienes se dedican al campo de la docencia.

Sin duda la proposición clave el trabajo es la relación entre criminología y pedagogía, que en apariencia resultan lejanas, pero en la práctica se encuentran unidas y se puede demostrar desde su evolución histórica teniendo en cuenta que estas dos ciencias, desde el periodo histórico estudiado, no se habían consolidado como tal, sin embargo, sus precursores se hallan desde la antigüedad.

Para lograr encontrar esta relación, el primer paso consiste en realizar un rastreo a la historia de las ideas pedagógicas y criminológicas en Colombia, sin embargo, no es una información que se encuentre únicamente desde el país, sino, desde los

planteamientos europeos que se han implementado sin estudio previo en la sociedad colombiana.

Una vez hecho este estudio, se debe establecer la relación entre estos dos campos del conocimiento y su aplicación en el país, así como la repercusión que ha tenido al día de hoy, teniendo en cuenta la vigencia y prevalencia de los Derechos Humanos como el nuevo horizonte criminológico y educativo.

Por ello, la propuesta pedagógica gira en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos en la escuela, especialmente al interior del conflicto como la posibilidad de deconstrucción de esta institución social, para tal fin, se analizan y ponen en tensión las categorías de democracia, convivencia y ciudadanía. De igual forma, se pone de manifiesto la necesidad de educar en y para los Derechos Humanos, en este caso en concreto, desde las pedagogías de las memorias que no suelen vincularse al ámbito escolar.

Finalmente, la sistematización de experiencias brinda la posibilidad de reconocer el conflicto social como parte de la construcción escolar, teniendo como base los postulados de las categorías de análisis que se ponen en tensión, así como una reflexión respecto a las ciencias sociales escolares, el quehacer docente en el aula y la importancia de vincular los Derechos Humanos y las Memorias.

Capítulo primero. Las relaciones entre criminología y educación en Colombia: tensiones y complementariedades para pensar el sujeto educativo

En la actualidad, con la súper-especialización de los saberes en el mundo científico, resulta cada vez más ardua la tarea de comprender y visibilizar las relaciones entre las diferentes disciplinas y como entre ellas se configuran dando origen a las cosas tal cual son conocidas. Así, entablar relaciones entre la criminología y la educación es una labor poco frecuente, pero de gran importancia para comprender el porqué del orden institucional entre lo educativo y lo jurídico hoy.

Por lo anterior, el trabajo que se desarrolla a continuación pretende entrever las relaciones entre el discurso criminológico y educativo en Colombia, a partir de una reconstrucción genealógica, entendida esta, según los autores Friedrich Nietzsche y Michel Foucault, como una reconstrucción de aquellos elementos que no poseen historia, a esos vacíos en los hechos históricos que hasta hoy se tienen sobre estos dos saberes. (Foucault M. , 1979)

En esta reconstrucción implica comprender que históricamente la educación en Colombia se ha visto ligada a los procesos Eurocentrista, aunque la aplicación no se da de forma inmediata en el territorio nacional y tampoco se hace con la preocupación de ser realmente adecuada para la sociedad. Bajo ese presupuesto, el estudio de las ideas pedagógicas y criminológicas se realiza según las tendencias dadas en el antiguo continente.

A continuación, se describirá en qué consiste el discurso criminológico para enlazarlo con el pedagógico en tres aspectos claves como lo son: las instituciones, el dominio sobre el cuerpo y las relaciones heterónomas; luego, se describirá la incidencia de la criminología en las políticas educativas, para finalizar con las posibilidades que muestran las criminologías críticas en materia educativa tendientes a la consolidación y eficiencia de los DDHH.

1.1. Consolidación del saber criminológico

El desarrollo de la criminología, así como el de todas las ciencias, tuvo que atravesar por un constante proceso de consolidación que exigió el paso de un saber cotidiano[2] a un saber científico[3]. Esto implica que toma sus bases científicas de los postulados nacientes de la ilustración y su preponderancia de la razón, cayendo en errores históricos y comunes de las ciencias sociales como lo es el asumir verdades absolutas. (Elbert C. A., 2005)

El modelo de investigación usado aquí es experimental, completamente lejos de la especulación de la filosofía, un proyecto que intentaron emprender las ciencias, especialmente las naturales, donde se posicionó el positivismo, asumiendo que únicamente lo que la ciencia aprueba es una verdad absoluta, esto implica categorizar el conocimiento y cerrar las soluciones dogmáticas del saber cotidiano.

En el caso concreto de la criminología, esta nace como parte de las ciencias naturales, pero también de las jurídico-sociales, haciéndola acreedora del uso del método empírico-inductivo, en tanto el empirismo se aplica al partir de hechos reales que conlleva al conocimiento de realidades concretas, aunque, en realidad, su método es interdisciplinario al no poder establecerse únicamente dentro de alguna de los dos tipos de ciencia imperante. (2005)

En teoría, la criminología se nutre de diversos saberes, teniendo como consecuencia que su razón de ser históricamente se transforme, y esté a la vanguardia de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que vive la humanidad. A hoy, la criminología desde sur vertientes más críticas pretende analizar, critica y deconstruir las estructuras de

[2] Se basaba en una observación no sistemática de los fenómenos cotidianos, es decir, todo el sustento que poseía eran los juicios de valor que las personas endilgaban. La metodología que se usaba era de corte empírico-deductiva, donde las certezas que para ese momento tenían los juristas debía convertirlas en certezas irrefutables, adjudicándole el título de "Objetividad racional", un claro ejemplo de ellos es la creación y aplicación de la ley a manos de monarcas y ejercicio arbitrario del poder.

[3] Se basa en conocimientos verificables y sustentables, que cambia en cada periodo histórico por la primacía de determinado paradigma científico, esto se debe a una constante reelaboración epistemológica de las ciencias, en su afán de buscar la verdad de las cosas, este ejercicio científico implica un alto grado de responsabilidad, porque implica dejar los juicios de valor de lado, esos que imprime el saber cotidiano, para abrir el espectro mental a posibilidades al interior de la ciencia, pero esta búsqueda de verdad no es absoluta, mucho menos en el campo de las ciencias sociales, donde la construcción de paradigmas está en un movimiento constante

poder que configuran la criminalidad y propender por el establecimiento de un orden social más igualitario.

Lo anterior implica que definir el objeto criminológico resultaría una cuestión casi que insulsa, al saber de Eugenio León Zaffaroni cuando afirma:

> Si en cualquier disciplina una definición necesita verificación es porque impone un acto de autoridad. Cada vez que cualquier científico en serio o entre comillas, quiere poner mojones a determinado ámbito de la realidad, es un acto de apoderamiento, un acto de incorporación de una serie de objetos a un ámbito de conocimiento, es un ámbito de poder. Y todos los actos de poder son sospechosos. (Zaffaroni E. , 1998, pág. 208)

La criminología responderá a la las preguntas jurídico-penales de quién delinque, a partir de teorías como la ortodoxa, la del etiquetamiento y las más innovadoras, las provenientes de las criminologías críticas. Todas ellas, junto con los intereses particulares de cada Estado, se encargan de la creación de un sujeto criminal, que se encuentra en cada una de sus instituciones y debe ejercer su poderío para controlarlo y forjar en él un buen ciudadano.

Ahora bien, dados estos presupuestos criminológicos ¿cuál es la incidencia que este saber tiene en la educación? ¿por qué hablar de sujeto criminal en la consolidación e institucionalización de la educación en Colombia? ¿cuáles son los supuestos teóricos de la criminología que permiten deconstruir y plantearse una educación emancipatoria, democrática y respetuosa de los DDHH hoy?

A estos interrogantes se les pretende dar respuesta a continuación, analizando la configuración y relaciones entre el sujeto criminal y el sujeto educativo en tres aspectos importantes: la institucionalidad, el control sobre el cuerpo y las relaciones heterónomas.

1.2. Relaciones sujeto criminal y sujeto educativo

Las relaciones entre sujeto criminal y sujeto educativo han existido en Colombia desde la invasión europea y ha subsistido en el tiempo hasta hoy. Esta relación se ha dado en tres puntos clave: desde las instituciones, como el caso de la escuela, la cárcel, la familia, etc.; el micro-poder manifestado en la necesidad de controlar los cuerpos; y en las relaciones

heterónomas que reproducen las relaciones de poder de generación en generación. A continuación, se ponen de manifiesto estas relaciones con una perspectiva histórica.

1.2.1. Como se tejen esas relaciones en el ámbito de las instituciones.

Para el caso colombiano, las relaciones entre sujeto criminal y sujeto educativo al interior de la institución, tiene una estrecha relación con la configuración histórica que ha tenido la nación.

En este entendido, durante el periodo republicano el Estado desdibujado y naciente de la primera mitad del siglo XIX, deja a la institución eclesiástica[4] el monopolio educativo, donde predominan los siguientes tipos de escuela: escuelas monásticas, para la clase dominante; las haciendas españolas, educación en casa; y las escuelas doctrineras indígenas, para el nativo como marginales, y excusa suficiente para expropiarles y convertirlos en sujetos dóciles y útiles para la nación. (García Sánchez, 2007)

Este modelo se reproduce en las instituciones de educación superior, como la Pontifica Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomas, donde los procesos de educación eran racistas y clasistas y se preocupan por impartir contenidos gramática, retórica, matemáticas, lógica, metafísica, física, teología y cánones cristianos, lo que permite entrever que el modelo de ciudadano ideal que se pretende en este momento es aquel que sabe leer, escribir, contar, es católico-confesional y posee medios congruos de subsistencia.

Este modelo ideal de ciudadano es supremamente homogeneizante, y va a perdurar en el tiempo hasta hoy, de la mano de los procesos de positivización predominantes en Europa que configuran una etiología criminológica o criminología ortodoxa, que justifican el poder punitivo del Estado, aun en cabeza del rey, pero darán un nuevo componente a los procesos educativos en los saberes útiles, es decir, se debe educar en orificios útiles a la nación para evitar la criminalidad, como lo afirmaban las teorías contractualitas del Estado de control social propuestas por Hobbes, Rousseau y Locke. (Fonseca, 1997)

[4] Las instituciones eclesiásticas que se encargaron de impartir la educación en Colombia eran: Domínicos, Franciscanos, Jesuitas y Agustinianos

Ya con los movimientos independistas y gestores de una nación naciente, instauran una educación en consonancia con los postulados del iluminismo europeo, entienden la importancia de la educación e intentan apropiarla mediante la creación de la educación pública, con cátedras de historia nacional, generando un espíritu de amor hacia la patria y la emancipación, con las ideas de Voltaire, Montesquieu y Rousseau. También se pretende dejar de lado la restricción científica que imponía la iglesia a la educación, sin que implique una ruptura total entre estas dos instituciones y permitiendo la inmersión de privado en el campo, a fin de lograr profesionales en diversas ciencias que sirvan en la construcción y consolidación de la nueva nación, entre esto, la profesionalización docente[5].

Colombia en este proceso tiene particularidades respecto a las ideas europeas que pretende exportar, y es que construir un ciudadano ideal resulta difícil si se tienen en cuenta la diversas de culturas que habitan su territorio, es por ellos que los diferentes estados confederados le apuntan a un proyecto educativo concreto, eso sí, con el ideal de lograr un ciudadano útil, tal como lo propone Jeremy Bentham. (Rodriguez Martínez, 2014)

Sin embargo, estos ideales de una nación educada se ven truncados por las constantes guerras civiles, relegando este propósito a un segundo plano, y así se desmoronan los ideales santanderistas en materia educativa, apoyando a sus detractores conservadores y religiosos que pretendían vivir en la Escolástica, así lo demostraron con la Guerra de los supremos, la expulsión de Francisco de Paula Santander y el reintegro de Simón Bolívar a las funciones presidenciales.

No obstante, las ideas de Bentham influyeron las reformas penales inglesas del siglo XIX, que sigue vigentes en el siglo XX, con su teoría del Panóptico (Marí, 1983), que consiste en un centro de control para observar las alas radiales de los pabellones, que en su momento modernizó los sistemas carcelarios como método de control sobre su población. También concebía, desde de su filosofía utilitarista, que la pena debe tener un fin útil. Y con el pasar del tiempo es una idea que se instaura en Colombia, y así todas las instituciones

[5] Basado en los ideales de Fedro, Terencio, Cornelio y Napote, considerados los padres de la enseñanza, muchas de sus ideas prevalecen hasta hoy, en especial de Comenio, quien su Didáctica Magna, busco dotar de autonomía el arte de enseñar que ha sido situada por muchos historiadores como la obre cumbre que da nacimiento a la pedagogía propiamente dicha. La Didáctica Magna buscaba solucionar problemas específicos llamados *Pampedia*, y buscaba fundamentar otros existentes (Zuluaga, 2007).

sociales se ven permeadas del utilitarismo inglés, por lo que el cambio del sistema jurídico y los planes de estudios como mecanismos de control se debe reevaluar, aunque en la práctica no fueran lo suficientemente útil. (Rodriguez Martínez, 2014)

Esta institucionalización de la educación europea, como se ha mencionado, importa el modelo lancasteriano en la década de los 30 del siglo XIX; así como el financiamiento de la educación mediante impuestos. Se instaura también una tradición que a largo plazo será lesiva para la educación superior, y es la obligatoriedad de los empleados públicos de dictar clases en su ramo, pese a no ser su vocación y, en la mayor parte de los casos, no poseer formación pedagógica.

Este problema de base en la educación reproduce los modelos conductistas predominantes a mediados del siglo XIX, razón por la cual el condicionamiento de los cuerpos mediante el castigo físico prolifera, coherente con los postulados criminológicos de la escuela clásica según la cual el castigo condiciona los cuerpos y así se evitan las conductas desviadas. (Marí, 1983)

En este momento histórico también inicia una condensación de los espacios escolares, es decir, las facultades como medicina y derecho poseen un lugar propio de estudio, no se encuentran dispersas en diferentes colegios, acorde a los pensamientos positivistas de causalidad en las ciencias, facilitando ampliar los contenidos e insertar los artes y oficios en las diferentes provincias del país.

Esta institucionalización educativa en la segunda mitad del siglo XIX se nutre de las teorías del control social basadas en el biologismo social. Esta teoría es hija del positivismo europeo, y en su afán de mantener el estatus de objetividad de las ciencias humanas, a la par de las factico-naturales, propone que todas las acciones humanas dependen exclusivamente de su constitución biológica. Se nutre de las ideas evolucionistas y la selección natural de Charles Darwin, aunque él jamás las traslado al terreno social por considerarlo bastante riesgoso, pero no lo consideraba así su pupilo Spencer, quien dará fundamento al nacimiento de ideas puritanas en las razas, justificando la desigualdad y la miseria social. (Aherm, 1991)

En el caso específico de Colombia, las constantes agitaciones político-militares, la baja en los productos nacionales por la alta competencia internacional por precios y calidad. Esta crisis nacional creo la noción de vago en la ciudad[6] y la necesidad de las escuelas, talleres, cárceles y manicomios para controlarles.

En este tránsito, la política se agita y los conservadores de extrema derecha usan esta crisis para propagar miedo social, usando banderas como "Regeneración y catástrofe", así consiguen las presidenciales, en cabeza de Rafael Núñez, y la constitución de 1886 que conducirá la vida nacional por más de 100 años. El modelo centralizado de administración que trae esta Carta Política se convierte en un dispositivo de control poblacional. Con ella la educación era inminentemente religiosa, no se aceptaba el utilitarismo laico, aunque tuvo reaccionarios como Monseñor Rafael María Carrasquilla, que no fueron escuchadas. Todos los asuntos académicos pasaban por una exhaustiva revisión religiosa. Nacen a la vida la Ley 89 de 1892 o Ley Zerda, que divide la educación en grados y la inspección de las instituciones educativas por medio del Ministerio de Instrucción Pública. (Helg, 1987)

El retorno a la tradición fue encabezado por Miguel Antonio Caro, quien ataca el utilitarismo por no hablar de Dios y acabar con la teología, según él, esto corrompía las juventudes por no llevarlas a un conocimiento espiritual al preocuparse solo por el placer material. Concebía el progreso como parte del orden moral, sin causas, objeto o consciencia de actos; así también ataca al positivismo al ser dañino por no usar una razón cristiana. Buscaba retomar la escolástica y lideró persecuciones a profesores radicales.

En ese momento hay un auge de la escuela nueva de la criminología en Europa, no tarde en llegar a Colombia. Se opuso a la escuela clásica considerando que la sociedad no tenía derecho a castigar, pero si a prevenir y/o controlar el riesgo social, ya que el delito era su enfermedad, así se usan centros de prevención como la escuela y el manicomio. (Bustos, 1996)

[6] El vago en realidad no era otra persona que el comerciante y el artesano arruinado, tal y como sucedió en las sociedades europeas, que más adelante solo tendrán su fuerza de trabajo para vender.

Este periodo relatado económicamente pertenece aún al siglo XIX, la transición de una sociedad decimonónica, relativamente pacífica, un largo siglo XIX que desatará las tensiones políticas, económicas y culturales en 1914 con la Gran Guerra y se sumirá en una profunda crisis de entreguerras en todos los ámbitos de vida de los ciudadanos (Hobsbawm, 2012). Colombia no es ajena a estos procesos internacionales y sumado a ello, los enfrentamientos políticos al interior del país marcan un proceso importante en la consolidación de los procesos educativos.

Antes de 1921 se consolida la enseñanza de la escuela cristiana y la instrucción pública en general, que desembocará en una crisis por el poder en el monopolio de la enseñanza entre el Estado, la Iglesia y los académicos especialistas en Ciencias Humanas, medicina y psicología; como consecuencia de ello, aparece la Escuela Activa y la Escuela Laica, que secularizan la enseñanza, ambas de corte liberal. (Helg, 1987)

La enseñanza católica-conservadora, fue total en el territorio nacional hasta la fundación de la Escuela de Minas en Medellín, el Gimnasio moderno en Bogotá, la revista Cultura de la misma ciudad, así como escuelas de enseñanza activa; implementando las ciencias humanas, retomando los ideales laicos del Siglo XIX, Muchas de estas nuevas instituciones funcionaban con programas independientes a los de la instrucción católica, lo que permite un mayor desarrollo científico y discursos humanistas alternos al oficialismo, sin embargo, siempre estuvieron permeados de ideas religiosas. (Helg, 1987)

Estas nuevas formas de educar que nacen como resistencia a la Regeneración, tienen repercusiones en los entes de inspección y vigilancia del Estado, por lo que en la década de los 20 del siglo pasado se reinventa el Ministerio de Instrucción pública a Ministerio de Educación, así tendría potestad de controlarlo y regular las decisiones que en estas instituciones se tomaran.

No obstante estos intentos, el acceso a la educación seguía siendo precario y con altos niveles de deserción, en especial para la educación superior pese a ser los centros donde se desarrolló investigación, pensamiento y metodologías nuevas, tendientes a mejorar la educación para el país, lo que permite afirmar, aún hoy, que el acceso a la educación superior es de élites.

En este momento el Estado asume su función pública a partir de la escuela, como instrucción nacional, científica experimental y unificada. Sin embargo, con las escuelas criminológicas imperantes como la sicología y la siquiatría, un nuevo método de control escolar, que dará lugar a nuevas estructuras penales basadas en mecanismos alternativos de la pena para quienes considera psicológicamente incapaces (Del Olmo, 1992). Así los Estados de Bienestar nacientes en Europa difunden ideas terapéuticas sobre la población.

Entre los años 30 y 40 del siglo pasado, con el retorno de los liberales, se instauran nuevos debates por la educación pública, la experimentación pedagógica y las reformas legales tendientes a implementar la pedagogía activa. La prioridad era la reforma educativa rural, la escuela privada, la formación del magisterio y los directivos de la educación pública. Son las corrientes más predominantes: Escuela activa o nueva, defensiva, reformista y, por primera vez, educación para la democracia, enfática en los propósitos sociopolíticos de la Educación pública. (Alvarez Díaz de León, Montenegro Núñez, & Martínez, 2012)

El partido Liberal, actor clave en este momento histórico, a quienes interesaba intensificar, centralizar y unificar la educación pública nacional, tendiente superar la atomización; plantean su posición respecto a la educación mediante la aprobación de la Convención Nacional de 1935, donde se oponen completamente al monopolio eclesiástico sobre la educación, que será más conflictivo en el gobierno López Pumarejo. Lo anterior tendría como consecuencia la identificación tajante desde lo jurídico entre educación y moral católica, que se desarrolla mediante la Ley 32 de 1936[7]. Se evidencia la progresiva intervención Estatal sobre la educación privada con la unificación nacional de programas de primaria, secundaria y educación normalistas; se nacionalizan colegios municipales y departamentales en 1938; finalmente, se financia desde el Estado central con la Ley 39 de 1944.

La mitad del siglo XX en Colombia está marcada por el retorno de los conservadores y la violencia bipartidista, lo que implica un retraso para el país; se retoma el poderío de la iglesia en la educación e instala una contrarreforma educativa, donde la pedagogía activa se aplica únicamente a las instituciones privadas, pero se reintroduce nuevamente entre la

[7] Sobre igualdad de Condiciones Para el Ingreso a los Establecimientos de Educación

década de los sesenta (60`) y ochenta (80´) como una novedad. Los análisis académicos no hablaban de educación sino sobre la violencia y el atraso económico del país, pero si tomaban la educación como causa y solución. (Helg, 1987)

Con el golpe del General Gustavo Rojas Pinilla en 1953 se buscó una educación técnica más no política, basado en eliminar el clientelismo en la contratación docente y la reconciliación entre los partidos políticos, pero continuando con preceptos religiosos como la recatolización de la educación pública.

En 1955 con las reformas implementadas por el entonces ministro Gabriel Betancur Mejía, se planifica e internacionaliza la educación nacional. Se contrata la UNESCO para realizar el plan quinquenal de educación, atribuyendo de esta forma a los organismos multilaterales el diseño de programas y de políticas educativas, suponiendo que estas garantizaban el carácter neutro de la educación, sin ser estas conservadoras o liberales. En 1957, por recomendación de la OIT[8] se crea el SENA para la educación del obrero. (Helg, 1987)

Cuanto se intenta eliminar la violencia política mediante el Frente Nacional, retomando el discurso de desarrollo y ciencias, privilegiando las económicas y organizativas. Estas nociones educativas se asocian a lo vivido en ese momento en la criminología norteamericana con los discursos de asociación diferencial, un discurso criminológico en el cual se estigmatiza los sujetos, teoría del etiquetamiento, profundizando la segregación social y explicando que los acontecimientos negativos en las esferas más altas de la sociedad son para conservar su statu quo y sus beneficios lucrativos. (Rüther, 1978)

Es un momento donde el discurso del materialismo histórico y las contradicciones sociales cobran gran importancia, y se preocupa por ir más allá del etiquetamiento y logran condiciones y posibilidades iguales para todas las esferas sociales, la protección de todos los bienes jurídicamente tutelados, etc.

[8] Organización internacional del trabajo.

En este orden de ideas, los 60´se caracterizaron por masificar la educación técnica con el SENA[9], la Acción Cultural Popular[10] y el Fondo de Capacitación Popular[11], concibiendo la educación como el medio para afrontar los requerimientos para el desarrollo de los países.

La década de los 70´ trae consigo planes de mejoramiento cualitativos de la educación por medio de la tecnología educativa y la reforma curricular, concebidas como la forma de mejorar la eficiencia y calidad del sistema. Con el Decreto Ley 088 de 1975, se flexibiliza el currículo, se aplica el conocimiento a realidades locales, se da una promoción flexible en la primaria, separa los estudiantes para la universidad o el mundo laboral y se dan innovaciones educativas; todo lo anterior con el fin de retroalimentar el sistema mediante racionalidad técnica que permita evaluar sus organización y funcionamiento (racionalizando recursos). (Helg, 1987)

El primer antecedente del Movimiento Pedagógico se evidencia con la ADE en 1958 y el 1962 con la Federación Colombiana de Educadores, que obtuvo personería en 1966 y se consolida en todo el territorio nacional. Una de las principales luchas del movimiento es el Estatuto Docente, que pretendía libertad sindical, estabilidad en el empleo, profesionalización, así como establecer la carrera docente. Con el Decreto 2277 de 1979 se aceptan estas reivindicaciones.

En la década de los 80, con los movimientos mundiales de democratización y defensa de los DDHH, se posiciona la teoría la Sociología del Conflicto, basada en el funcionalismo12, considerando que la posición optimista de la sociedad se encuentra en el consenso social, evidenciado en las constituciones y las leyes. El Estado tiene la función de buscar el bienestar social y el crimen es un atentado al consenso y el bienestar y debe ser eliminado, coexistiendo siempre la asociación y el conflicto social. (Simmel, 2000)

---

[9] Fomentaba programas con organización científica del trabajo para la capacitación laboral

[10] Centro de educación nacional radiofónica, destinado a los campesinos e implementando cartillas con los temas más urgentes del campo.

[11] Educación masiva para la población marginal adulta por medio de programas televisivos.

[12] Son varias teorías sociológicas que estudian los grupos sistémicos que aportan a la existencia y funcionamiento del sistema, basados en la Anomia de Durkheim, estudian el orden social siendo esencialmente conservadores y generalizando nociones como Control Social y Conducta Desviada

Pero dadas las contradicciones que en ese momento vive la sociedad colombiana, las luchas políticas y la frecuente manifestación social, sumado a las teorías críticas hijas del marxismo y el materialismo histórico, se hace necesario que se renueven las instituciones y el ordenamiento jurídico político, es así como Colombia culmina el corto siglo XX con la Constitución Política de 1991.

1.2.2. El cuerpo del criminal, el cuerpo del sujeto educando como lugar de micro-poder.

En el entramado histórico de la educación y la criminología en Colombia, el control sobre los cuerpos es eminente. En los años de la conquista y los primeros años de república, el principal método de control hacia los cuerpos era de carácter confesional, católico, apostólico y romano; de igual forma el acceso a la educación era enteramente urbano, pues se estigmatiza y restringe el acceso a la educación a quienes provienen de ascendencia dedicada al trabajo de la tierra.

El paso de la Edad Media a la Modernidad no solo se sintió en Europa, las ideas ilustradas modernistas llegaron al entonces Reino de la Nueva Granada, aunque no de forma inmediata, cambiando los lineamientos de la población en lo político, lo económico, lo social y lo religioso; estos dos últimos aspectos serán fundamentales en la reconstrucción de concepciones como pobreza miseria e ignorancia, que hasta entonces había configurado el dogma católico (Martínez Boom, 2012).

Desde la edad media, la religión, mediante sus prácticas de compasión y misericordia, concibió al pobre como un sujeto que sufriría en la tierra por carencia de bienes materiales, pero disfrutaría la gracia de Dios en el cielo, es por ello que cada cristiano mediante la recolecta en las iglesias o limosna, contribuía a aliviar las necesidades de los pobres.

Sin embargo, la modernidad cambia radicalmente esta concepción y comienza a identificar los pobres como sujetos que no aportaban socialmente, que se encontraban estas condiciones por ociosos y vagos, y debían comenzar a ser útiles socialmente, solo aquellos realmente mendigos debían seguir siendo amparados por la gracia cristiana y el Estados, los demás debían ser recluidos y tratados.

Esta nueva concepción llega paulatinamente al Nuevo Reino de Granada, convirtiéndose el pobre en una de las principales preocupaciones del Estado, intentando a toda costa no eliminarlos, pero si convertirlos en sujetos útiles para la sociedad mediante especiales formas de control.

Lo primero que hay que señalar, es que el primer método de control está mediante el desplazamiento de la concepción de individuo y familia como centro de las políticas de Estado a la concepción de población, pero no de forma generalizada como parte social del territorio, sino, como sectores sociales específicos, en especial, aquellos que se relacionaban con la pobreza que necesitaba ser gobernada. (Zuluaga, 2007)

Para esta necesidad de gobernar, era menester traer a colación redefiniciones en concepciones cotidianas como lo es la economía política, que eran de utilidad, debía introducir en sus estudios la estadística para establecer la cantidad de sujetos que se hallaban al interior de una población, en este caso los pobres.

Para recluir y tratar a los pobres, aparecen los hospicios y hospitales en los principales gobiernos del territorio: Santafé y Antioquia, donde se llevaban a las madres mendigas, los niños huérfanos, abandonados o pobres a condición de la pobreza de sus padres; estos lugares proveían techo, alimentación y cuidados a esta población vulnerable, sin embargo, muchos falsos mendigos terminaban en los establecimientos lo que los llevó a replantearse este modelo (García Sánchez, 2007).

Es por ello que comienzan a categorizar a los pobres en tres grupos:

- Mendigos: todos aquellos desposeídos de riquezas materiales, sin trabajos y necesidades básicas sin suplir.
- Ociosos: personas con techos fijos, pero sin otro oficio más que dedicarse a satisfacer sus placeres físicos e intelectuales.
- Vagos: quienes iban sin establecimiento o residencia fija de provincia en provincia, no poseían oficio alguno.

El Estado como primera medida debía auxiliar los mendigos, los que siguió tratando en hospitales y hospicios, bajo vigilancia de instituciones Estatales, pero también debían

tener una retribución social, es por ello que la instrucción se convierte en pilar fundamental, ella comienza con los maestros, artesanos, la guerra y los oficios caseros para las damas.

Los vagos y ociosos también debían ser instruidos para evitar su propagación en centros dedicados a la instrucción, allí nace la escuela como la posibilidad de limitar su tiempo de ocio y de vagancia siendo controlados y vigilados por el Estados.

Para eso momento se concebía la instrucción como la forma de proveer la riqueza de las naciones, si se instruía a los granadinos en oficios económicamente fuertes, ellos lograrían aumentar el ingreso de la nación, por eso la instrucción se dedicaba especialmente a la técnica, en ningún momento se concibió la escuela como un lugar para educar la mente en labores de producción de conocimiento, esta se hizo para los nobles y la élite criolla que serían los futuros próceres de la independencia.

La instrucción no buscaba únicamente convertir los granadinos en útiles económicamente, también buscaba educarlos en su espíritu y en su cuerpo para ser sujetos dóciles y útiles socialmente, no se buscaba una sociedad ilustrada, se buscaba una sociedad fácil de gobernar.

Como la educación es la base del trabajo en cualquier sociedad, este era concebido como una prolongación de Dios, o de la religión, que es la propagada en gran medida por los jesuitas. Con el trabajo se busca ayudar a la salvación del otro, ya que es la forma de llegar al paraíso, como lo hizo la Compañía de Jesús, como ejemplo de ello se encuentran las labores realizadas por Francisco de Vitoria con los aborígenes, a quienes enseñó a trabajar por dinero y saciar las necesidades básicas que como seres humanos tenían. (Zuluaga, 2007)

Ya una vez llegada la independencia e inculcada la necesidad de explotar el cuerpo para satisfacer necesidades básicas del hombre, comienza a enfatizarse en 1821 la idea de ciudadano, y la educación como el dispositivo necesario para conseguirlo, así, los sujetos históricamente marginados como la mujer, cobran importancia en este proyecto y se inicia la construcción de centros alternos a los conventos para su enseñanza, como el caso de las normales. No obstante, los niveles de ingreso para la mujer, en especial la rural, seguían

siendo desproporcionados en comparación con los hombres, pues por cada 8 colegios masculinos solo había uno femenino. (Aherm, 1991)

Con la llegada de los ideales de Jeremy Bentham a la nación, se traslada el utilitarismo a la educación, profesando que el estudio de la naturaleza debe generar un provecho económico; trae consigo la ética del liberalismo económico, junto con un desarrollo liberal de nacionalismo jurídico, donde la legislación sea eficaz, ágil y ordene el caos dejado por las guerras de independencia. Este escenario fue preciso para los dirigentes burocratizados, criollos, que buscaban imitar la burguesía francesa e inglesa, donde priman la honradez, la vida ordenada, el cumplimiento, el amor por la ley, una religión tolerante y compromisos como padres. Se apoya las profesiones que sirven al capitalismo, como los abogados, comerciante y hombres de ciudad, talvez con algo de modernidad atrasada donde se olvida el campo para fortalecer la ciudad.

Aparece el utilitarismo como una corriente que busca la felicidad del hombre y la sociedad, a través de un buen sistema legislativo, pretendiendo el bien común o la "utilidad general", pero solo es posible bajo la unidad y la soberanía como principios morales universales. Tiene como valores las contradicciones entre placer/dolor y entre bien/mal, donde se busca formar un hombre con virtudes claras que contribuya a la sociedad y busque el placer como beneficio individual sin afectar la sociedad, una doctrina que sustenta el capitalismo moderno y el *homo economicus*, para lograr una libertad de progreso y superar el asterismo religioso. Esta corriente también fortalece las ciencias que contribuyen al desarrollo social, en ese orden de ideas, las artes y la literatura son importantes para medir la cultura del pueblo. (Elbert C. , 1985)

Con el gobierno de Santander se inaugura la competitividad en materia educativa y la educación se masifica, pues se crean los certámenes públicos para medir los conocimientos y se introduce el método lancasteriano[13]. La filosofía tiene gran acogida. Los maestros son nombrados por gobernadores y se crean manuales para los distintos niveles de enseñanza. Un dominio en dos sentidos: hacia la población educanda para medir sus niveles de cultura, de

[13] Este es un proceso para crear sujetos dóciles y útiles a la sociedad que se estaba gestando, no era una concepción de popular como hoy de llevar el conocimiento a todos, sino de reproducir solo un conocimiento básico y útil.

esa forma será o no aceptado socialmente, y sobre los maestros, dado que, según la línea política del gobernador, este podría o no ejercer libremente su rol social, pero también, condicionar los contenidos escolares a un manual.

Al interior de esta concepción masificada de la educación, las escuelas que se reproducen en los barrios pobres de la ciudad comenzaron a participar en los concursos públicos, y su método de castigos corporales por retardos y faltas se popularizaron, pese a que se estaban intentando reproducir el pensamiento ilustrado de Europa (Rincon, 2008), pero seguían una línea clásica de pensamiento criminológico, afirmando que el fundamento último del derecho es castigar, como principio eterno de la justicia, pero este deber de castigar y juzgar solo lo puede hacer el superior, en este caso, todo hombre inteligente capaz de juzgar por igual. (Elbert C. A., 2005)

Otro método de control sobre el sujeto docente son las evaluaciones que se implementan desde las normales, de esta forma la educación se enfoca en la memoria y no en la comprensión, teniendo grave afectación en los sujetos educandos, la calidad de la educación y la imposibilidad de construir conocimiento. Igualmente, la educación estaba supeditada a los problemas políticos, económicos y geográficos de la nación (Aherm, 1991).

En 1843 se ejecuta el nuevo Plan de Educación, pese a la cantidad de oposiciones de liberales y conservadores, donde estudiar es una ocupación de tiempo completo, incluyendo días feriados. Las jornadas de estudio son extenuantes y con continua vigilancia policial en las noches (como las gorras y las escarapelas distintivas), así es como nace es el servicio militar y la necesidad de anular la diferencia en la escuela mediante la imposición del uniforme, tal como lo sugiere la escuela clásica de pensamiento criminológico. (Alvarez Díaz de León, Montenegro Núñez, & Martínez, 2012). Ellos plantean la discusión en torno a la relación de la religión en la educación; y cuál debía ser la orientación académica; planes métodos de estudio; autores y corrientes pedagógicas.

Ya en la segunda mitad del siglo XIX, la élite de la época, se crio bajo los ideales de la Revolución Democrática Burguesa, el don del Estado prima sobre la iglesia; la libertad en la enseñanza se hace indispensable en el proyecto democrático, por ende, es laica. Seguía los

preceptos de la filosofía positiva que contraria el monopolio religioso-escolástico. Prima el estudio de las ciencias útiles, porque multiplican la economía.

En este periodo la religión es la principal señalada de rechazar el estudio de las ciencias naturales. La concepción del hombre preparado es de ser un potencial trabajador honesto y capacitado, y a raíz de su labor, logra provecho individual. Muchos hombres lograban capacitarse en el extranjero, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos, que traían innovación económica y civil al territorio colombiano.

Se implantó un sistema Republicano y democrático, basado en una ciudadanía ilustrada; una iglesia desligada de la educación popular; y la educación como derecho para los ciudadanos y como deber para el Estado. La educación era la llamada a fortalecer los ideales de la libertad, es así como prolifera la educación privada, en especial de la secundaria y las universidades, al corriente de la línea de pensamiento del Positivismo Comtiano, que busca una conducción realista de la vida, sin estados subjetivos y valorativos, un materialismo ligado a una época industrial donde el progreso científico se encuentra al interior de la universidad, y se consolida la sociología[14]. Y hay un estudio alto de las matemáticas, porque son transversales a todas las ciencias. (Alvarez Díaz de León, Montenegro Núñez, & Martínez, 2012)

El positivismo afirmaba que la ciencia se da mediante tres estadios sucesivos: el teológico, el metafísico y el positivo, este último buscando las causas y sus relaciones constantes, siendo la base racional de la acción del hombre sobre la naturaleza, con la consigna "Amor, orden y progreso", que el Colombia será adaptada a "Libertad, orden y Progreso", curiosamente consignas que aún mantiene impresas el Escudo Nacional. Esta noción de progresos sirve de sustento al Estado Laico y el utilitarismo.

Este positivismo se sustenta en las bases del biologismo social y control sobre el estudiante y el ciudadano, considerando que el evolucionismo era la justificación perfecta para desaparecer por decantación los inadaptados, y así hacer que los mejores ocuparan todos los terrenos de la vida social, ya que estos últimos eran los únicos capaces de llevar a cabo el

[14] La sociología en este momento histórico sigue los preceptos de las ciencias naturales, buscando entender la sociedad a partir del método científico, sin dar cabida a las subjetividades.

ideal de progreso para la humanidad. Concebía que las ciudades y las sociedades mismas funcionan como un sistema vivo del hombre, las bases del funcionalismo puro. También se basa en el dualismo social, afirmando que únicamente el sistema liberal mercantilista implantado por los británicos era válido para la sociedad, al ser más democrático y basado en verdades científicas en torno a las fuerzas productivas. (García Pablos de Molina, 1988)

Estas ideas liberales darán paso al minimalismo Estatal, por considerarse el ente que impide el progreso económico de la nación, pero se le impone la responsabilidad de consolidar los espacios institucionales desde lo físico, ya que las condiciones físicas de un lugar determinaban quienes eran los más fuertes sobre los más débiles, es por eso que las personas más aptas sobrevivían y los que no, eran culpables de su desgracia al ser el elemento enfermo del organismo social, siendo necesario un control sobre los cuerpos en espacios físicos como el panóptico. (Foucault M. , 2008)

Así, el Estado desde sus instituciones jurídico-escolares debía castigar al imprudente, al perezoso, al pobre o los seres débiles, que enferman el cuerpo social y su multiplicidad representa elementos cada vez menos valiosos para la sociedad; solo deben sobrevivir los que se adapten al entono y aseguren la producción de un máximo grado de felicidad.

Este micro-poder en la primera parte del siglo XX llevo a pensar que los delincuentes tenían una estructura básica de peso, talla, capacidad craneal y/o rasgos distintivos en su fisionomía, realmente, los rasos que no se ajustan a un rostro armonioso, como lo afirmaba Lombroso. Esta idea tuvo gran acogida dentro de la comunidad académica y científica de la época, ya que sus conceptos, podían tener un alto grado de verificación, por más falaz que a los estudios de hoy lleguen a ser. Al tener una fisionomía de perfil criminal, este se intenta obstaculizar en la escuela, así, cualquiera que poseyera estas características era especial objeto de control y vigilancia, incluso, pasaba procedimientos médicos dado el auge de la psiquiatría clínica de la época.

Igualmente, la escuela es el lugar ideal para adoctrinar comportamientos, pues, en concepción de Enrico Ferri, el hombre no posee libre albedrío, está condicionado por distintos factores que le impiden elegir sus comportamientos. Así, la escuela termina trabajando de la mano con la institución jurídico-política para prevenir y controlar los

cuerpos, esta última apoyada en las ideas de la Escuela Sociológica Alemana de Franz von Liszt. (Elbert C. A., 2005)

Estas ideas antropológicas y sociológicas positivas va afectar en otro aspecto importantes sobre el cuerpo, que se socializará en la escuela, y es el Higienismo[15] y el impulso de la moral (Saénz, Saldarriaga, & Ospina, 1997). En este periodo se pretende, en tránsito a la década de los cuarenta, diferenciar lo católico de lo racional, la moral del civismo y la instrucción de la educación. La principal preocupación giró en torno al hombre colombiano y los problemas sociales que aquejaban el país desde el siglo XIX, donde se buscaba que la educación obrara independiente a la ley y la instrucción católica.

Los procesos de profesionalización docente cobran gran importancia, así como la construcción de educación democrática para la constitución de ciudadanías libres, en concordancia con las ideas de la Europa de las postguerras y su teoría criminológica de la defensa social que pretendía la prevención del delito y la rehabilitación de criminales, siendo la escuela el espacio de socialización de estos nuevos ideales (Del Olmo, 1981).

Ya en la segunda mitad del siglo XX, se persiguen como fines sociales el orden, la moralización de la población y el progreso económico, a lo que serán transversales hechos como el periodo conocido como la violencia en Colombia, la intolerancia bipartidista y agresiones religiosas. Estas posturas, trasladadas al campo educativo, generaron tensiones en torno al derecho a educar y la hegemonía entre la iglesia y el Estado, entre lo ético, lo moral y lo político; se intentó que el campo social se construyera a partir de la práctica pedagógica, lo que a largo plazo lograría una asistencia social a la población más pobre y su medicalización. (Helg, 1987)

También se conservan como método de enseñanza la pedagogía activa, en la cual se aplican programas de ensayo en la Escuela primaria; se busca un plan de estudios únicos para la secundaria y la escuela normalista. En 1936 nace la Escuela Nacional Superior, donde solo

[15] El Higienismo propendía por llevar médicos a la escuela, así como programas de nutrición, vigilados por el Ministerio de Salud Pública

fue posible aplicar esta pedagogía en la época de Alfonso López Pumarejo, por su radical oposición eclesiástica, se consagran Derechos Sociales, Económicos y Culturales, se establece velar por los pobres mediante asistencia pública, la obligatoriedad de la Educación primaria, gratuidad, libertad de consciencia y enseñanza.

Como el principal objetivo de los liberales fue la educación rural, al concebir a los habitantes de estos sectores como los históricamente marginados de los procesos de modernización del país, se buscó integrarlos a la vida y democracia moderna, por medio de planes encaminados al desarrollo y producción del campo, prevención de su migración a las ciudades y vinculación al ideario liberal. Estos procesos hacen que se pierda la especificidad de la escuela como centros de saber.

No obstante, con el retorno de los conservadores al poder y el académico Luis López de mesa en las ideas educativas en 1949, se plantea que el mestizaje tranca los valores supremos de la economía y concibe educar al pueblo y a los pobres como un peligro político. En este momento se pierden los fines de la democratización de la sociedad planteados por los gobiernos liberales, los fines sociales de la educación son recatolizar y retomar los valores patrios, retomando la disciplina clásica de vigilancia y control, así como un discurso elitista, donde solo se formará una minoría directamente para gobernar la nación y concibiendo la población como enfermos permeados de disolución moral.

Se retoman los supuestos criminológicos de teorías funcionalistas, gracias a la Escuela de Chicago, en ese momento Colombia inician exportación de la cultura americana; estudiando el comportamiento de determinados grupos sociales, la causa de la delincuencia y una especial concentración en las culturas urbanas, gracias a Robert Park y Ernest Burguess, claves en la selección de los procesos educativos de los estudiantes. (Helg, 1987)

En 1968 se crea un convenio con Alemania, conocido como la Misión Pedagógica Alemana, con el cual se realizaron planes de estudio, material de apoyo para el maestro y capacitaciones para el uso de este material, se pretendía mejorar el acto de enseñar; se introduce la planificación de la enseñanza mediante guías, atendiendo la deficiente preparación del magisterio, e implementado métodos como la parcelación donde se plantean temas generales, con objetivos específicos de la enseñanza, materiales y recursos requeridos,

así como una evaluación permanente; de esta forma se podrían unificar contenidos y formas de enseñanza, convertir la labor del maestro en sistémica y controlar al maestro y al estudiante.

Así el principal objetivo de control a finales del siglo XX es el cuerpo maestro, se pretende deslegitimar constantemente su saber, su profesión y, especialmente, la forma en la cual interactúan con los estudiantes, siguiendo el orden propio de la teoría criminología del orden social del conflicto, según la cual el crimen nace de los procesos de cambio social y las contradicciones generadas a partir de la confrontación, el delito adquiría un papel importante al ser la forma de cohesionar al seno de la población de una forma legítima, estimulando los cambios normativos, existiendo siempre la confrontación de grupos permitirá estabilidad y no un caos en el sistema.

Se desarrollaron entre los años 60`y 70', donde movimientos como mayo de 1968 y los opositores a la guerra de Vietnam, mostraron que las sociedades aparentemente satisfechas mostraban oposición al sistema dominante, lo que los llevo a ser grupos focales de estudio.

Consideraban que lo normal en la sociedad capitalista, en especial las políticas neoliberales, consistía en el conflicto social, lo anormal era su ausencia, en ese caso el delito también es necesario en esta escena de conflicto sin que sea la única casual.

Pese a la resistencia docente, se implanta tecnología institucional en la escuela, donde el currículo se convierte en un sistema dinámico y planificado, con objetivos a largo y corto plazo observables, girando en torno a ellos la evaluación y la forma de enseñar. (Martínez Boom, 2012)

En 1984 sigue un rechazo latente del magisterio a estas políticas educativas, porque disminuyen totalmente su autonomía, por lo cual al interior del movimiento se pretende una reforma en su quehacer pedagógico, generando así el Decreto 1002 de 1984, con reformas curriculares en todo el país, permitiendo el Nacimiento del Movimiento Pedagógico.

El Movimiento Pedagógico como tal nace en 1982 impulsado por FECODE, siendo una reflexión pedagógica y educativa, analizando desde la universidad pública, criticando el

currículo y la práctica pedagógica, resignificando la izquierda y la toma de poder como único programa de lucha. También se pretendía darle un lugar al sujeto maestro en el campo de la ciencia, la pedagogía, lo público y lo popular; así como recuperar la escuela entendida como un acontecimiento cultural y pedagógico, un lugar de transformación social, articulando la problemática educativa a lo político. (Zuluaga, 2007)

Por lo que imperan nuevas teorías para interpretar el conflicto como las marxistas, según las cuales se considera el delito como patología propia del capitalismo; el derecho se convierte en el medio de poder mediante el cual se subyuga a la clase débil, siendo parte de la estructura, que, aunque modificable no representa cambios reales como si ocurren en la superestructura, en este caso, el sistema capitalista. Aquí el delincuente debe ser tratado para que sea nuevamente útil socialmente y no constituya un obstáculo en los sistemas de producción.

La materialización de esta corriente se encuentra en La Nueva Criminología, alejándose completamente de los postulados de los penalistas y los del régimen vigente, siendo este totalmente menospreciado, y buscando introducir lo político en los análisis criminológicos (García Pablos de Molina, 1988).La principal repercusión de interpretar el conflicto desde el marxismo, es el nacimiento de las pedagogías críticas, la educación popular y la educación emancipadora, como contrapropuesta al capitalismo que cosifica los sujetos, para convertirlos en hombres libre y emancipados.

1.2.3. Discursos que crean relaciones jerárquicas y heterónomas en la sociedad colombiana.

Esta relación entre la historia de la educación y las teorías criminológicas en Colombia, se pueden evidenciar en otro punto importante tal como lo son las relaciones heterónomas que se tejen entre los sujetos y las instituciones.

Esto es evidente cuando se usan métodos como la memorización y la recitación de textos de historia sagrada y el catecismo, teniendo como fin utilizar la lectura del texto, responder preguntas, fijar criterios y ofrecer conclusiones, desde la de la colonización hasta casi finales del siglo XX, convirtiendo al educador y a los libros sagrados, como dadores de

la verdad absoluta, suprimiendo cualquier forma de pensamiento crítico proveniente de los educandos.

En el periodo de la conquista y la consolidación de la República, se proclamaba la teología como madre de todas las ciencias, por ende, todo el conocimiento giraba en torno a la religión y la fe, proveniente de la razón iluminada por Dios. Se mantenía el Orbe Cristiano, pero no la ciencia, siguiendo a cabalidad las directrices del Concilio de Trento[16], es decir, unas colonias donde el único fundamento científico provenía de la metafísica instaurada por la iglesia católica, donde cualquier tipo de conocimiento provenía de forma exclusiva por Dios. Así, cualquier pensamiento contrario al proclamado por la iglesia católica. (Aherm, 1991)

Sin embargo, esta situación cambiará con la llegada de Carlos III al reinado de España, quien, convencido del poderío racional impuesto por la ilustración, intenta llevar sus ideales a las colonias; los ideales básicos de la ilustración que se propagan por las colonias son: rebelión contra la autoridad; racionalismo; optimismo cultural; vuelta a la naturaleza y cristianismo humanizado, fundamentadas en ideas de Descartes, Hyghens y Newton. Este periodo se caracteriza por la llegada de nuevas ciencias, en manos de los que después se conocerán como próceres de la independencia, así como una gran cantidad de ideales revolucionarios y contra-escolásticos, que tendrán su máxima representación en la Expedición botánica, dirigida por José Celestino Mutis.

Se fundamenta en el contrato social, siendo el consenso libre el que busca castigar las faltas que afectaran e cuerpo social para así mantener el equilibrio del mismo. El derecho es la base fundamental de esta criminología que controla el pueblo y necesita al Estado como base de sus relaciones. Un Estado represor y con potestad de vigilar y castigar. (Foucault M. , 1981)

Luego, con el auge del positivismo mezclado con el conservadurismo colombiano, concibió el progreso como una secuencia lineal, donde cada ciencia era básicamente una

[16] El Concilio de Trento fue el documento base mediante la cual la iglesia católica se defiende contra la reforma protestantes, reafirmándose como universal, modificando en su interior los principales objetos de crítica como la indulgencias, pero seguía asumiéndose como dadora de la verdad y por ende la que poseía un conocimiento válido.

religión que poseía la verdad única, a la que, por supuesto la criminología quería acceder, buscando respuestas sobre el fenómeno criminal en la exterioridad del sujeto, lo físico, y en sus conductas patológicas.

El delito no podía ser producto del libre albedrío, porque esto supone un juzgamiento moral, que desde la objetividad debe adjudicarse a una responsabilidad social, ya los factores externos conllevan a la comisión del delito. Esto produjo un total desconocimiento de los fenómenos sociales y se traslada a la escuela con la incapacidad de producir ciencia y conocimiento científico relevante. (Alvarez Díaz de León, Montenegro Núñez, & Martínez, 2012)

Otra característica esencial son los valores judeo-cristianos acompañados de una fuerte dosis de adoctrinamiento del cuerpo, donde únicamente el docente tenía esta potestad; una época con la creencia de "la letra con sangre entra" una entera sumisión por parte de los estudiantes, pues el castigo era la forma de asegurar que no se repita la conducta considerada lesiva (Muñoz Conde, 1979). La escuela era un lugar minoritario, para los más cultos, ricos, blancos y con poder social; todas eran lugares de culto religioso; la principal distinción de la escuela era la de ser un lugar de disciplinamiento e inspección religiosa.

Una relación jerárquica presente es la de cuerpo sano-cuerpo agresivo e incapaz. De esta forma las instituciones de disciplinamiento del Estado, como la escuela, introducen métodos de control y poder como la medicación y la psiquiatría, pretendiendo con ellos ser los llamados a socializar y adaptar los sujetos a la vida cotidiana. Su tratamiento consiste en la suma mediante el habla, donde se busca estudiar todo aquello que el paciente quiere decir, pero no dice, los conflictos se explican desde la individualidad, la conducta y la consciencia de los individuos. Una de sus consecuencias fue la teoría conductista, para quienes las conductas del individuo son aprendidas socialmente. (Rabossi, 1976)

Un conflicto heterónomo institucional fuerte se dio entre el Estado y la Iglesia, a fin de conservar el monopolio de la educación. Cuando el Estado asume el poder de la educación, en cabeza de la conocida República Liberal, se prohíbe el rechazo de estudiantes en razón de las condiciones de nacimiento ilegítimo o diferencias sociales, raciales y religiosas; esta ley se calificó por parte de la iglesia y el partido conservador como atea, materialista y socialista,

desde los pulpitos se exhortaba a los padres a retirar sus hijos de las escuelas públicas y se crean más colegios e instituciones religiosas, generando más conflicto entre la soberanía del Estado y la iglesia sobre la educación. (Helg, 1987)

Las iniciativas conservadoras tenían la clara intención de retomar la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX, con estrategias como la enseñanza de la historia patria, subordinado a la tradición autónoma de la cultura nacional; se retorna a la lógica de desconfianza, vigilancia y control, bajo una inspección educativa, que pone al sujeto en posición jerárquica inferior, objeto de vigilancia y castigo; se seleccionan únicamente maestros católicos, se recatoliza la educación pública con más enseñanza religiosa en las escuelas, siendo esta la principal preocupación del Estado.

En este momento aparece la teoría de la anomia propuesta por Emile Durkheim a finales del S. XIX y principios del XX, considerando que la división social del trabajo realizada en la industria del Siglo XIX, no permitía la adecuada relación entre los miembros sociales, aquí la anomía se convierte en el estado de desintegración social, producto de los obstáculos de la división del trabajo, impidiendo la comunicación entre los miembros de un proyecto social común. La anomía así, se convierte en un medidor de sanidad social, donde expresa que los inconformismos de los cuerpos sociales, en contraposición a los valores instituciones que permitirán su estabilidad y orden, teniendo cada sujeto un rol social (Lamnek, 1987).

Estas relaciones jerárquicas también tendrán un intento que sintetizaría en la escuela del Nuevo Realismo de Izquierda, que entendía la causa de la criminalidad en la estructura de clases y patriarcal, con especial modificación en los 80`s en Estados Unidos. Se alejaban de los ingleses en tanto estos no tuvieron influencia en las políticas públicas y se alejaron de la clase baja trabajadora (Taylor, 1985).

Consideraban que la criminología debía tratarse en serio, por lo que dentro de sus postulados estaba poner la víctima como centro del sistema penal para fortalecerlo. La pobreza y la desocupación serán consideradas las causas del delito, por lo cual debían estudiar fenómenos como la marginación, la privación de los bienes y la subcultura como forma de oposición al saber cotidiano.

Estas últimas teorías tendrán una fuerte reproducción en la escuela, con las pedagogías críticas, populares y emancipatorias que pretenden eliminar las contracciones de clase y lograr una educación entre iguales, quitando la verdad al docente y al Estado para convertir el conocimiento en una construcción conjunta con los estudiantes

1.3. La criminología hoy y su incidencia en la construcción de políticas públicas en materia educativa

La criminología con sus tendencias reaccionarias o críticas, continúa siendo esencial en el proceso de consolidación de las políticas públicas en materia de educación, es por ello que se pone de manifiesto el enfoque actual de estas últimas, así como las nuevas posibilidades de construir políticas alternas a partir de las criminologías críticas, con tendencias garantistas y en defensa de los DDHH.

1.3.1. Enfoque de las políticas públicas.

El proceso de consolidación de la escuela y su historia evidencia cómo, constantemente, un grupo político social y/o institución pretende arraigarse en el poder, y así se convierten en los encargados de legislar y crear las políticas de educación para el periodo vigente; es algo que aún se sigue presentando con la diferencia que ahora la legislación en política de educación la hacen empresarios, economistas, pero rara vez educadores y juristas (Universidad Francisco Jose de Caldas, 2011).

Esto ha conllevado a la educación elitista, un modelo más de marginación social y se presenta a gran escala en las ciudades, por ejemplo, en Bogotá se denota como los niños de la zona norte reciben una educación mejor, en pro de la producción de conocimiento y no se les educa para ser empleados, sino empleadores, pero el panorama cambia cuando se sitúa en un sector del sur de Bogotá como Ciudad Bolívar, donde al niño se le educa con el precepto de empleado y bajo el modelo de educación que la clase elitista pretende que este adquiera: uno sin producción de conocimiento y totalmente rígido.

En este punto es cuestionable: ¿a quién protege la ley de educación?, porque según lo planteado anteriormente, está en pro simplemente de un pequeño grupo y no de una colectividad; es allí donde deben unirse las fuerzas para exigir una modelo universal, donde

no sea la misma educación la encargada de excluir y que por el contrario sea una educación sin exclusiones. (Beltrán, 1985)

Aquí comienza la incesante lucha de clases donde se utiliza la educación como el medio de control más grande, donde los dueños de los medios de control social crean las normas educativas para seguir detentando el poder, convirtiendo al pueblo en unos esclavos del dinero donde: "si no trabajas no comes", es la gran absorción y reducción que el sistema ha hecho con el hombre. (Ponce, 1977)

Esta es una de las variables que permite que se presente el fenómeno de la marginación, cuando los estratos menos favorecidos de la sociedad comienzan a evidenciar fenómeno mercantilista, la educación comienza a ser relegada. En principio, estos sujetos se convierten en marginados sociales; una vez sus recursos monetarios no son lo socialmente aceptados, sobrevienen los procesos de inadaptación e incluso la delincuencia como consecuencia de la sumisión al sistema.

Es increíble como el modelo rígido de educación ha hecho que el joven no tenga una unión entre lo que piensa y lo que hace, ya que actúa de acuerdo a la moral socialmente impuesta y no bajo el criterio que tiene dentro de sí, lo que posteriormente repercutirá en la forma en la que socialmente sea concebido, es decir, sufrirá un proceso de estigmatización social donde puede considerársele ya sea un marginado, un inadaptado o un delincuente. (Valverde, 1996)

Esta estigmatización la hacen los mismos agentes sociales encargados de la educación tanto formal como natural, es ahí donde surge el siguiente interrogante: ¿es posible que esa sociedad encargada del proceso de estigmatización logre en un centro de encierro, con todas sus teorías criminológicas, reivindicarlo para que vuelva a ella?

Ahora, frente a tan desesperanzador panorama se debe tener en cuenta que el desafío de la educación debe ser "*enseñar a aprender"* (Savater, 1991), y no con un fin lucrativo ni tampoco en función de unos agentes sociales que sólo buscan la perpetuación de las tradiciones; en consecuencia, se debe educar en pro del mejoramiento de la situación social

del joven, para que deje de ser estigmatizado, y pueda llegar a producir conocimiento. (Nussbaum, 2010).

Este reto en la educación ha sido el más difícil que ha tenido que enfrentar el pueblo colombiano; pese a adjudicarse ante organismos internacionales la democracia más estableen América Latina, esta ha sido gracias a los medios de opresión y de control, es decir, por medio de la inmersión del poder en la educación, que se ha presentado históricamente, en ese orden de ideas, se desdibuja por completo el ideal del deber ser democrático.

Un fenómeno que se presenta en torno a la educación es concebir al educando como un títere, incursionando en su aprendizaje una pena, es decir, educan a los jóvenes y niños como si fueran unos reclusos, esta afirmación parte de la extensión que la criminología ha tenido a los centros educativos: un colegio esta estructuralmente construido igual que una cárcel. (Foucault M. , 2008) Entonces, el educador tiene la posibilidad de observar cualquier movimiento que realice el estudiante, con esto resta toda posibilidad que el joven llegue a un proceso de marginación social, porque todo está calculado de tal forma que los agentes de control dentro y fuera de la institución puedan tener un control sobre él.

Continuando con la línea del fenómeno de la criminalización, también se observa cómo este ha abrazado las cárceles desde que se tiene el conocimiento criminológico, lo único que se ha hecho es extender el fenómeno de la estigmatización social donde todos los malos son y serán siempre todas las personas que se encuentren dentro de una cárcel, es una forma de solucionar el problema a través de la ley sin dar cabida al pensamiento social que es la raíz del fenómeno de la delincuencia. (Pavarini, 1980)

Este conocimiento también ha generado una explotación del hombre por el hombre, donde sobreviven todos aquellos que dentro de determinada sociedad no están estigmatizados; por el contrario, se encuentra dentro de la línea de normalidad y aparte detentan también el poder, lo que hacen es ejercer control sobre el individuo marginado y generar esa explotación. (Valverde, 1996)

Sin embargo, con la emergencia de los DDHH como eje fundamental de los procesos criminológicos, estos han ingresado a la escuela, protegiendo a los niños y jóvenes contra

procesos sociales como el conocido “matoneo” y las prácticas discriminatorias en general, pese a ello, es una ejercicio simplemente legislativo y no cultural, ya que procesos como los anteriormente descritos siguen siendo el eje fundamental y funcional de la escuela.

Hay proceso que se atraviesa en toda Latinoamérica y es la crisis de identidad de las ciencias del conocimiento, que las ha convertido en un sin sentido al no poder hegemonizar, colectivizar y democratizar los proyectos modernistas, sus sistemas son obsoletos y deben reestructurarse, no obstante, la tradición conservadora en Colombia, ha permitido conservar estos modelos, aun en la corriente positivista y sociológica, sin pensarse la realidad y necesidad de la escuela, el reto que deben asumir los académicos e investigadores del país.

Es necesario hacer un acercamiento al sistema educativo en Colombia, que se encuentra a portas de la sistematización y la positivización, donde se evidencia cómo la sociedad se ha encargado de manipular a cada uno de los individuos que le pertenece, desde su primera infancia para que se comporten según lo que ella establece y no se atrevan a marginarse o salir del contexto de normalidad que ella ha impuesto. (Fonseca, 1997).

Estos procesos los hace por medio de la educación: tanto formal como natural; la primera comienza en las escuelas donde se le enseña al niño a llevar determinada conducta dentro de ella para que más adelante no perjudique el orden social establecido; la segunda se hace desde el hogar por medio de la figura de los padres o tutores que también han sido víctimas de este proceso y están tan arraigados a él que le imparten al joven este modelo para que no salga de la escala social. En este orden de ideas se evidencia cómo la educación no es más que un sistema de control en pro de lo que desea el grupo social detentador del poder.

La educación se ha convertido en objeto de sistematización y control desde el momento en que dio al joven un saber ordenado, es decir, comenzó a separar las ciencias entre sí, haciendo que cada cual pensara por separado cada especialidad; por el contrario, debería ser un sólo conocimiento no rígido donde el joven tenga la posibilidad de producir un conocimiento conjunto y de dudar de todo lo que le ha sido dado como verdadero. (Badillo, 1996).

Pero esta sistematización no ha sido casualidad, por el contrario, ha sido el producto de una positivización que se le ha dado a la moral, comenzando por la norma jurídica, ya que es ella la que se encarga también de crear el sistema educativo y lo ha hecho en pro de lo que considera el legislador, sin darse a la tarea de entender el fenómeno más allá y ver cuál es la verdadera eficacia y qué tanto se ajusta a la necesidad social.

Se ha esbozado bastante de cómo la educación está hecha en función de un grupo social, es menester en este punto plantearse la siguiente incógnita: ¿es la crítica un valor o son la sociedad y la ciencia agentes represores? Es pertinente el planteamiento de esta pregunta porque, si bien se mencionó la sistematización del conocimiento y la educación como forma de control, la forma en que este fenómeno cambie es por medio de la implementación de la crítica como valor central.

> Se entiende en el modelo educativo que lo importante es ejercer una manipulación de mentes, esto se hace por medio de agentes sociales, llámese profesor o padre de familia, que al tener impreso dentro de si el sistema en cual se mueve, va querer que el joven y el niño en proceso de desarrollo y aprendizaje lo adquiera y así lo perpetué. (Echeverria, 1998).

En el proceso que utilizan estos agentes sociales con especial interés sobre la labor del docente, es evidente que a la hora de impartir las ciencias lo hacen por medio de un modelo rígido, en especial cuando se trata de las ciencias naturales y algunas ciencias humanas como la psicología se le enseña al niño y al joven lo que parece ser un conocimiento universalmente cierto, como que dos más dos siempre será igual a cuatro, el jamás lo cuestionara y así, de forma tácita, comienza el proceso de manipulación mental y el excluir la crítica como un valor científico.

Otro factor que es necesario considerar es el atraso social en cual se encuentra Colombia y su modelo educativo, pues, mientras los países europeos y anglosajones se dedican a la producción científica, aquí se espera después de mucho tiempo la llegada de lo que han hecho ellos para enseñarlo en las escuelas, eso sin contar que, debido a la gran brecha temporal, es posible que llegue totalmente tergiversado.

La ciencia jurídica tampoco está exenta de esto y es totalmente evidente cuando se estudia el derecho y se denota su positivización, es decir, se sigue un modelo exegético donde lo único importante es aplicar la norma tal cual se encuentra en el código. (Méndez, 1999).

A raíz de lo anteriormente dicho comienza el cuestionamiento de lo que debe ser el derecho, ya que ha sido creado con el supuesto de atender la necesidad social y generar alternativas de solución a los problemas que la aquejan, pero lastimosamente esto nunca lo hace porque la ley actual no corresponde a la necesidad real.

Estando inmersos dentro de un contexto investigativo, no se puede dejar de lado la investigación en la ciencia jurídica ya que esta atiende únicamente al cometario de la norma, es decir, su objeto es simplemente el prejuicio de estudio, no existe en realidad una investigación seria sobre la ciencia jurídica, porque en Colombia no se ha educado bajo esa cultura de producción de conocimiento, no hay un plan de trabajo establecido, ni una estrategia, para poder proponer soluciones. (Giraldo, 1994)

Otro punto importante es la observación al estudio que hace la ciencia jurídica durante su proceso de investigación, ya que está siendo víctima de ese esquema educativo de la sistematización, es decir, excluye totalmente otras áreas del conocimiento sin tener en cuenta, como se mencionó anteriormente, que el conocimiento es uno solo y todas las disciplinas se necesitan entre sí para poder generar alternativas eficaces de solución. Es conveniente que en la ciencia jurídica deje de tomarse como única medida la norma, es decir, no todas las problemáticas encuentran respuesta en el derecho; por el contrario, es necesario buscar en otras ciencias para hallar la respuesta más eficaz en al tejido social.

Pero el tipo de solución anteriormente planteado, es uno que toma como instancia la investigación socio jurídica porque tiene como génesis todos los problemas sociales que le aquejan, ajustando la ley a la necesidad social y no a la necesidad del legislador, que como se ha mencionado anteriormente, no es más que una ficción de ley a favor de unos pocos.

En esta propuesta la solución no siempre termina en un proyecto de ley como suele enseñarse en las facultades de derecho, donde el estudiante que no propone en su monografía

una solución en la ley no es tomado como un proyecto de una persona a puertas de graduarse como abogado. (Giraldo & Giraldo, 1999)

En este punto es evidente cómo la misma educación se encarga de formar al estudiante en medio de una ficción y sin la posibilidad de producir nuevo conocimiento, donde todo es de carácter dogmático y nadie se atreve a poner al desnudo lo que verdaderamente piensa, así como la solución que quisiera plantear frente a esto.

Eso hace parte del indignante modelo educativo colombiano donde se sigue un esquema totalmente rígido y no hay espacio para la producción de conocimiento; todo esto porque se hace una constante copia de los modelos extranjeros, aquí no existe un modelo educativo propio que se ajuste a la necesidad de la sociedad, he ahí la gran importancia del estudio jurídico porque es este el encargado de regular las políticas de educación que se van a manejar y si son unos exegéticos difícilmente podrán aportar una solución real al problema. (Freire, 2001).

1.3.2. Nuevas teorías criminológicas y sus posibilidades en lo educativo.

En el mundo y en Colombia hoy, pese al desolador panorama descrito, existen teorías criminológicas que permiten apostar a la construcción de propuestas educativas emancipatorias, y todas ellas convergen la práctica efectiva de los DDHH:

-Minimalismo Penal: Encabezada por Luigi Ferrajoli y Alesandro Baratta, propone fijar los límites del derecho Penal en los Derechos Humanos, de esta forma reducir los delitos a las conductas realmente gravosas y lesivas para los seres sociales, poniendo al individuo en el centro de la esfera política; igualmente, ser riguroso en cuanto a las garantías legales, para evitar la justicia por mano propia, atribuyéndole a la pena una función de normalizadora social, evitando la anárquica venganza de los hombres (Ferrajoli, 1995). Baratta, sostiene que, si bien los Derechos Humanos son un límite negativo a la intervención penal, supone la posibilidad de aumentar la tutela de bienes en favor de la colectividad, como estrategias futuras en el campo político, que desembocaría a largo plazo en un reemplazo del sistema de imposición de penas (Baratta, Principios del Derecho Penal Mínimo, 1985).

Un fenómeno que se presenta en torno a la educación es ver al joven y al niño en proceso de educación como un títere, incursionando en su aprendizaje una pena, es decir, educan a nuestros jóvenes y niños como si fueran unos reclusos, esta afirmación parte de la extensión que la criminología ha tenido a los centros educativos: un colegio esta estructuralmente construido igual que una cárcel. (Foucault M. , 2008)

Entonces el educador tiene la posibilidad de observar cualquier movimiento que realice el estudiante, con esto resta toda posibilidad que el joven llegue a un proceso de marginación social, porque todo está calculado de tal forma que los agentes de control dentro y fuera de la institución puedan tener un control sobre él.

Continuando con la línea del fenómeno de la criminalización, también se observa cómo este ha abrazado las cárceles desde que se tiene el conocimiento criminológico, lo único que se ha hecho es extender el fenómeno de la estigmatización social donde todos los malos son y serán siempre todas las personas que se encuentren dentro de una cárcel, es una forma de solucionar el problema a través de la ley sin dar cabida al pensamiento social que es la raíz del fenómeno de la delincuencia. (Pavarini, 1980)

Este conocimiento también ha generado una explotación del hombre por el hombre, donde sobreviven todos aquellos que dentro de determinada sociedad no están estigmatizados; por el contrario, se encuentra dentro de la línea de normalidad y aparte detentan también el poder, lo que hacen es ejercer control sobre el individuo marginado y generar esa explotación. (Valverde, 1996)

Sin embargo, con la emergencia de los derechos humanos como eje fundamental de los procesos criminológicos, estos han ingresado a la escuela, protegiendo a los niños y jóvenes contra procesos sociales como el conocido “matoneo” y las prácticas discriminatorias en general, pese a ello, es una ejercicio simplemente legislativo y no cultural, ya que procesos como los anteriormente descritos siguen siendo el eje fundamental y funcional de la escuela.

Hay proceso que se atraviesa en toda Latinoamérica y es la crisis de identidad de las ciencias del conocimiento, que las ha convertido en un sin sentido al no poder hegemonizar,

colectivizar y democratizar los proyectos modernistas, sus sistemas son obsoletos y deben reestructurarse, no obstante, la tradición conservadora en Colombia, ha permitido conservar estos modelos, aun en la corriente positivista y sociológica, sin pensarse la realidad y necesidad de la escuela, el reto que deben asumir los académicos e investigadores del país. (Abello Gual, 2007)

-Garantísmo Penal: Propone una igualdad de armas jurídicas en defensa de los más débiles, garantizando la tutela de los derechos fundamentales. Limita al derecho penal el fin de prevención negativa, dándole a la pena la finalidad de máximo bienestar posible para los que no delinquen y mínimo malestar a los desviados (Ferrajoli, 1995).

El principal proyecto de la escuela termina siendo el de llevar a todos los ciudadanos el concepto de democracia y la validez de su ejercicio. Para tener una marcada línea paralela con los sistemas democráticos occidentales, que, según sus postulados, se sustentan en la base de los derechos humanos, repercutiendo en el ámbito jurídico en lo que se denomina la humanización del derecho; esta es hoy la idea imperante en las escuelas criminológicas tendientes al garantísmo y minimalismo, teniendo eco en las eco en las escuelas con las campañas anti matoneo, por ejemplo, lastimosamente su aplicación efectiva es solo a determinados grupos sociales, y más si se tiene en cuenta que el derecho a la educación implica también calidad en condiciones de acceso que solo algunos grupos sociales poseen.

Dado lo anterior, la puesta en marcha de la propuesta pedagógica posee como eje transversal los DDHH como parte de una apuesta por una educación emancipatoria, lo que implica deconstruir sus categorías trasversales de democracia, ciudadanía y convivencia, en miras de lograr una educación más crítica, que integre saberes como la memoria y la formación política al interior de las ciencias sociales escolares.

Capítulo segundo. Los Derechos Humanos como saber escolar: propuesta pedagógica para fundamentar la convivencia en la IED Eduardo Umaña Mendoza

En esta apartado del trabajo se desarrolla la propuesta pedagógica, para la cual se realiza una presentación de la misma mediante los objetivos y la problemática evidenciada en la IED Eduardo Umaña Mendoza, específicamente en el grado 1102, con quienes se pondrá en marcha la propuesta pedagógica.

Con lo anterior, se da desarrollo a las categorías trasversales de Democracia, Ciudadanía y Convivencia, esta categoría con base en la coyuntura del Nuevo Código Nacional de Policía y Convivencia (Ley 1801 de 2016), todas ellas desde la concepción de los DDHH. A continuación, se ilustra la importancia de los DDHH en las ciencias sociales escolares. Finalizando con la metodología que hace posible esta implementación, como lo son las pedagogías de las memorias y las pedagogías críticas, y el cronograma de actividades a implementar.

2.1. Presentación de la propuesta

La propuesta pedagógica consiste en la implementación del Seminario de Derechos Humanos, Nación, Ciudadanía y Democracia, con los jóvenes del grado 1102 de la IED Eduardo Umaña Mendoza, que se nutre de temáticas tales como la historia de los DDHH en la humanidad, la construcción de la nación, la democracia y la ciudadanía en el mundo globalizado, así como la injerencia de la criminología en este proceso, por lo que a continuación se presentan los objetivos y la justificación de esta propuesta.

2.1.1. Objetivos de la propuesta.

El principal objetivo de esta propuesta pedagógica es poner de manifiesto las tensiones entre el discurso educativo y el discurso criminológico por la vía de los Derechos Humanos y las pedagogías de la memoria; esto se logra al comprender cómo funciona y cuál es el tratamiento que se le brinda al conflicto dentro de las estructuras de convivencia socialmente aceptadas en la escuela; resignificar los conceptos y las vivencias de la democracia y la ciudadanía al interior de la escuela; finalmente, sembrar la semilla de la duda en los escolares de construir una sociedad diferente al convertir los Derechos Humanos como una cultura del diario vivir.

2.1.2. Justificación.

La implementación el Seminario de Derechos Humanos, Nación, Ciudadanía y Democracia en la escuela, nace de un proyecto académico personal, en el cual después de leer diferentes documentos, fue evidente la relación histórica que existe entre la criminología y la educación, pero no es una temática recurrente en las universidades y mucho menos en los espacios escolares, y resulta de gran importancia porque su proyecto hoy está encaminado al reconocimiento y difusión de los DDHH, que también hace parte de un proyecto globalizado en materia de educación.

No obstante, estos últimos, los DDHH, pese a ser parte de un proyecto universalista de reconocimiento y difusión, son completamente desconocidos en la escuela, es más, los jóvenes desconocen los derechos mínimos reconocidos en la Constitución Política, su contenido, su sistema de gobierno, la noción de democracia, la nación y la ciudadanía, aunque varios de ellos, refiriéndose en este caso a los jóvenes de grado once, están próximos a convertirse en tales y ejercer derechos políticos, por lo que se hace necesario, al menos, un barrido sobre la temática, para crean en ellos la inquietud de ser y crear ciudadanías activas.

Igualmente, los procesos de memoria, pese a tener una gran relevancia en los espacios universitarios dedicados a las ciencias sociales, no recibe igual importancia en la escuela, es un proceso casi nulo, que debería tomar importancia, pues en él se construyen las identidades como nacionales, sujetos y ciudadanos, saberes que es necesario rescatar y poner en discusión al interior de la educación escolar.

Finalmente, una vez se conoce el contexto socio cultural en el cual viven los estudiantes del IED Eduardo Umaña Mendoza, en un sector marginado sin mayor presencia estatal, y con la, quizá, única guía de sus docentes; es inminente que se debe forjar en ellos la semilla de la transformación y cambio, el respeto, las discusiones y defensa y de los DDHH como un discurso contra-hegemónico, que se logra con discusiones, críticas y análisis serios dentro de la escuela.

2.2. Categorías de análisis

La implementación de la práctica pedagógica se desarrolla a partir de cuatro categorías clave: democracia, ciudadanía, convivencia y DDHH, siendo esta última trasversal a todas las anteriores, que se describen a continuación.

2.2.1. Democracia.

La democracia como categoría es entendida desde el pensamiento de Norberto Bobbio (2012), según el cual, esta se encuentra dentro del plano de las ideas, es por ello que no es posible hablar de un concepto universal de democracia, sino, de una pluralidad de la misma. Lo anterior implica que, en la práctica, la democracia existe según el modelo y el ejercicio político imperante en un territorio concreto.

Las afirmaciones precedentes conllevan a entender la política real como un límite al análisis valorativo de las bondades de un sistema democrático frente a otro. Razones contundentes para aseverar que política y democracia solo son posibles, en el plano del deber ser, como lo normativo y prescriptivo, y en el plano del ser, como lo descriptivo, donde se pretende aproximarse constantemente al deber, generando constantes vínculos de tensión.

Michalangelo Bovero, en concordancia con la línea de Bobbio, afirma que la democracia ideal es aquella que se encuentra bajo el mandato del pueblo, no obstante, esta es la definición que se han atribuido las democracias políticas concretas, razón por la cual es necesario cuestionarse respecto a la distancia entre la definición concreta y el resultado efectivo (Córdoba, s.f.). Al respecto, Bobbio sugiere que no existe ni existirá una democracia perfecta para toda la humanidad, y distarán entre sí por los patrones axiológicos que exalten, por lo cual todos los estamentos políticos poseen atributos democráticos. (Bobbio, 2012)

Ahora bien, la imposibilidad de implantar una democracia ideal tiene como primera barrera la tensión existente entre libertad e igualdad y, como como segunda, los límites a la idea del individuo racional. En lo referente a la primera tensión, es de aclarar que la libertad y la igualdad no son los puntos de partida de la democracia, son las pretensiones y el medio para lograr la misma.

En el caso de la libertad, ella posee limites que al excederse pueden implicar la negación y obstrucción, parcial o total del otro, por lo cual no es desfasado aseverar que la

libertad proveniente la modernidad ambiciona la protección de intereses económicos, desembocando en prácticas sociales desiguales. Para el caso de la igualdad, pretender que todos los ciudadanos sean en exceso iguales trae consigo la limitación al goce efectivo de la libertad, entre tanto, es adecuado cuestionarse cuáles son los tipos de igualdad y libertad que pretenden legitimarse. (Bobbio, 2012)

Benjamin Constant, para zanjar un poco esta dicotomía al menos en lo concerniente a la libertad, propone como categorías de análisis la libertad de los antiguos y la libertad de los modernos, proponiéndolas como procesos en constante tensión, así como la libertad positiva y negativa, pues la primera pretende orientar la voluntad y toma de decisiones de los sujetos hacia un objetivo evitando constreñirlo, respetando la capacidad que tiene cada sujeto para decidir por sí mismo lo que considere más pertinente para sí y los otros, logrando la exaltación y nacimiento de ideales democráticos, propende también por la participación de los individuos (Córdoba, s.f.). Sin embargo, la segunda enaltece la posibilidad de hacer o no determinada acción, constriñendo constantemente a los sujetos, evitando la realización del ideal democrático, según el cual, los hombres adoptan para sí un gobierno a partir de decisiones colectivas, que varía entre participación directa y representativa.

En el caso de la igualdad, Bobbio (2012) la concibe de dos formas: la primera como igualdad material y la segunda como igualdad formal. La igualdad material se pregunta por el qué se pretende distribuir y entre quienes se realizará esta acción, dando prevalencia al estudio de los tratados y a praxis igualitaristas; la segunda, pretende una igualdad entre todos los ciudadanos en cuanto a sus derechos políticos, que es la verdadera forma de la democracia, dotándola de poder político y capacidad de tomar decisiones, una igualdad compatible con la isonomía[17].

Esta posibilidad de edificar, dentro de la igualdad, un sujeto capaz de decidir por sí mismo y valorar las consecuencias de sus propias decisiones, se circunscribe a las teorías del contrato social y se desarrolla dentro del naturalismo moderno. Las decisiones de cada sujeto deben propender por mejorar el gobierno donde se encuentra, desarrollando sus

[17] La isonomía nace en la antigua Atenas y se entiende como la igualdad de jurídica y de derechos entre ciudadanos, remitiendo a la aplicación igual de las leyes para todos los hombres. (Serrano, 2005)

competencias, a lo que, según Bobbio, el individuo que no existe aún posee algo de ideal e importa para la construcción de ideales democráticos. No obstante, es necesario que se minimizar el ideal de democracia para acercarlo a él, pues a medida que se complejiza más lejos se está del ideal y más absurda termina siendo la realidad democrática como tal.

En ese orden de ideas, la democracia se convierte en un método conjunto de reglas y procedimiento para la construcción de un gobierno y la formación de decisiones políticas. Aquí se evidencia nuevamente una tensión entre poder y derecho, toda vez que el primero se entiende como la decisión de la mayoría numérica respecto a los individuos, y el segundo como la materialización efectiva de la voluntad colectiva (Bobbio, 2012). Es necesario cuestionar la forma en la que se ejercita el poder, quién es el verdadero creador de la ley, la organización real del gobierno y el límite real de la democracia.

Entre tanto, una libertad necesaria para el desarrollo de la libertad, puede entenderse en tres sentidos: primero, limitando la libertad natural a la libertad política, pues de esta forma se genera participación en la toma de decisiones colectivas; segundo, adoptando la regla de la mayoría, lo que imposibilita el asumirse como sujeto fuera de cualquier colectivo, limitando las libertades universales y uniformando los individuos; una tarea de larga data y renovación constante; y tercero, la representatividad que siempre presenta el riesgo de limitarse por la minoría o el nepotismo de la minoría, limitando también la individualidad al tener que trasponer sus derechos a otro.

Para Bobbio (2012) es importante, en ese orden de ideas, firmar un contrato social que se traslada constantemente al terreno escolar, pues es allí donde el Estado ejerce su poder de coacción, socializando su forma de solucionar conflictos, la restricción de libertades y profundizando desigualdades que impiden el ejercicio libre y autónomo de la democracia.

Lo anterior puede caer en el riesgo de una kakistocracia, el gobierno de los peores, presente en los países con una larga tradición democrática, lo que explica una vuelta a la derecha por parte de las naciones del mundo, convertidas en una derecha antidemocrática, claro ejemplo de ellos es Colombia que, pese a afirmarse que es la democracia más estable de América Latina, es una nación en la realidad con más de 500 años de prácticas antidemocráticas, con un gobierno que no se renueva y un pueblo oprimido.

En el caso de América Latina, esta no ha resuelto aún el hambre, la pobreza y la marginación social, hay un serio problema de desigualdad social que impide el correcto funcionamiento de la Democracia como ideal, por ello se hace necesario usurpar los regímenes totalitaristas al poder, planteándose discusiones en torno a crisis de gobernabilidad; la legitimidad de los gobiernos y su oposición a la llegada efectiva de un Estado de Bienestar, que constantemente se ve el lucha con el sistema parlamentario, siendo inútil al contexto de esta región; y al aumento del poder presidencial (Córdoba, s.f.). Es en este sentido que la democracia y la gobernabilidad se excluyen entre sí y su equilibrio varía según cada caso específico, no obstante, la lucha siempre debe estar centrada en la consecución de los ideales democráticos.

2.2.2. Ciudadanía.

El estudio de la categoría de análisis de la ciudadanía se hará desde la acepción clásica propuesta por Thomas Humphrey Marshall, con todas las críticas que ella suscita, y la visión más decolonialista propuesta por Partha Chatterjee, aplicable a los países latinoamericanos y cercana a la construcción de ciudadanías democráticas.

Thomas Humphrey Marshall explica la construcción de la ciudadanía en la modernidad, relacionada con el goce efectivo de los derechos sociales que se desarrollan durante el siglo XX. La visión respecto a la ciudadanía que se encuentra en la obra de Marshall involucra elementos que varían entre la ciencia y la filosofía social (Marshall, s.f.), usando categorías de análisis como la igualdad social enfocada hacia el goce efectivo de bienes y servicios como aspecto fundamental del desarrollo de la ciudadanía.

Marshall propone una división histórica de la ciudadanía, pasando por la ciudadanía local durante el feudalismo a la ciudadanía nacional y universal de la modernidad ligada a la igualdad. La ciudadanía ha sufrido transformaciones que inician con el reconocimiento de los derechos civiles en el siglo XVIII con la Revolución Industrial logrando un trabajo más libre, los políticos en el siglo XIX, aunque fueran limitados en principio y universalizados gradualmente, y los derechos sociales en el siglo XX con la pertenencia a comunidades locales, con asociaciones funcionales, que buscan dignificaciones en las condiciones de vida

y obligan a los Estados a su cumplimiento efectivo, pero muchas veces en detrimento de la ciudadanía libre por la incapacidad de los entes administradores.

En ese entendido, la ciudadanía está altamente ligada a la clase social, razón por la cual es definida como un estatus con derechos plenos que se le conceden a los miembros de una sociedad, siendo iguales en derechos y deberes (Marshall, s.f.); las clases sociales, siguiendo esta lógica, representan la desigualdad bien sea por jerarquía de status o por elementos tales como la propiedad, la educación y la economía; por tanto, ciudadanía y clases sociales son categorías que se encuentran en constante tensión.

En un principio la ciudadanía no representaba peligro para la estructura de clases sociales, pues los derechos civiles son meras garantías necesarias para el funcionamiento de la economía de mercado, no obstante, con el reconocimiento de derechos políticos y los sociales, el reconocimiento igualitario pone en peligro las clases sociales excluyentes, por lo cual reforzarán su poderío y la propagación, en términos de Susana Sacavino (2012), de una ciudadanía de baja intensidad mediante el acceso limitado a las políticas educativas, culturales y económicas.

Con lo anterior, no resulta desfasado afirmar que, para Marshall, la ciudadanía moderna es una expresión diferenciada de legitimidad, que pugna constantemente con la lucha de clases, sin embargo, es el punto de equilibrio entre los derechos y deberes y es espacio que permite debates y luchas eliminando toda forma de desigualdad, especialmente la económica, o haciéndolas menos funcionales al proporcionar servicios, como la educación, a toda la población.

No obstante, este estudio que realiza Marshall sobre la ciudadanía encuentra detractores, especialmente aquellos estudios de la segunda mitad del siglo XX, que encuentran su obra insuficiente para explicar las nuevas formas de configuración social. Dentro de los contradictores de Marshall se encuentra Thomas Battomore, quien afirma que los límites de su conceptualización no proponen un marco analítico actual para las ciudadanías emergentes, con sociedades multiculturales (Frejeiro, 2008). En ese sentido, la obra de Marshall únicamente representa una ciudadanía inglesa, negando la otredad y las otras formas de construir ciudadanía desde las periferias, como es el caso de los países

africanos, asiáticos y latinoamericanos. También, otros autores como Kumlicka y Norman, siguiendo a Battomore, argumentan que Marshall defiende una ciudadanía oprimida, pues su único reconocimiento viene de lo legal, desconociendo las luchas históricas por adquirirlos y las formas de subversión de las ciudadanías, así como grupos marginales tales como las mujeres, los esclavos, etc., y asumiendo esta, casi que estrictamente, desde las nociones económicas.

También se le critica su excesiva creencia en la perfección de los derechos sociales, como si fuesen una forma acabada dentro de los derechos, desconociendo su constante necesidad de reinventarse y adaptarse a las nuevas necesidades humanas y, al sentir de Luigi Ferrajoli, son derechos que aún se encuentran en fase de expectativa. (Aguilera & López, s.f.). esto va de la mano con una de las críticas más fuertes que realiza Battomoro, pues para él la ciudadanía, reconociendo la igualdad, está lejos de eliminar los problemas de clase y el reconocimiento de derechos sociales ha demostrado que no necesariamente eliminan la pobreza y la desigualdad. (Frejeiro, 2008)

Pese a las críticas que ha recibido su obra, es importante rescatar que con ella Marshall logra defender una ciudadanía en términos de igualdad, cosa que hasta después de la segundad mitad del siglo XX se reconocerá, pues las minorías no eran representativas, por ejemplo, en Colombia la mujer comenzó a ejercer derechos políticos como el voto hasta el año 1957, lo que indica que la ciudadanía se contemplaba únicamente entre determinados individuos, en principio por su jerarquía hereditaria, económica y luego en razón de su género, exclusivamente a los hombres, y ahora se encuentran en renovación para lograr practicas inclusivas gracias a los movimientos sociales.

Igualmente, Marshall reconoce la ciudadanía en términos de reconocimiento de derechos, tanto formales como sustantivos, lo que implica que su ejercicio tiene el respaldo de la ley, pero no se puede limitar exclusivamente a ella. Es necesario entender la ciudadanía como un proyecto inacabado, que se reestructura según las necesidades circundantes, representadas en revoluciones tecnológicas, crisis económicas, sociales y culturales. Este reconocimiento de derechos visibiliza a las poblaciones marginadas, lo que implica que, en razón de su ciudadanía, se convierten en sujetos de protección especial, a fin de reducir al máximo la desigualdad social.

Sin embargo, en el panorama actual, es importante defender una ciudadanía activa, en términos de reconocimiento de derechos. Con la crisis del Estado de bienestar, en Colombia Estado Social de Derecho, se debe propender por lograr políticas que protejan el ciudadano y darle más poderío al estado, el lugar de su reducción que solo atropella a los más vulnerables. Por ello, es necesaria una educación de ciudadanía, en los principios de la igualdad, el reconocimiento de derechos sociales y eliminatoria de las brechas sociales, como la propone Marshall, pero implica empoderarse de esta categoría, asumirse como sujeto de derechos y luchar contra las clases que pretenden que los otros, nos-otros, sean ciudadanos pasivos.

Al respecto, la visión de Partha Chatterjee (2011) retoma la necesidad de una ciudadanía desde la efectividad, pero también de una ciudadanía circunscrita a un proyecto nacional-universal, pues de lo contrario se estarían limitando los derechos de libertad e igualdad a los sujetos. Lo que propone este académico hindú es formar una ciudadanía que genere rupturas con la, cada vez más preponderante, idea del individuo y se construya desde la colectividad.

Chatterjee es acérrimo detractor de la ciudadanía imperante en el siglo XX que diferencia la población y, por ende, resultaba sumamente excluyente, pues ciudadano era aquel que tenía poder de decisión sobre las decisiones del Estado y, en teoría, se limitaba la ciudadanía a un concepto jurídico-político, mientras tanto, la población era el objeto de vigilancia, pues al ser empírica en su nacimiento y poseer raíces políticas, en algunos casos, contraventoras, representaban un peligro para el Estado que debía ser neutralizado (2006).

Con estas dos diferenciaciones entre población y ciudadanos se pretendía generar democracias de masas en los países industriales, abandonando así cualquier precepto de democracia participativa para apoyar tecnologías gubernamentales e introducir sistemas de bienestar social a bajos costos, esto último permitía conocer la población en términos numéricos y saber cuál era la forma más adecuada de gobernarla, eliminando formas clásicas de asociación, limitando los derechos políticos, y generando tensión entre la gobernabilidad, entendida como la relación capitalista que se gesta en los gobiernos y oprime los sujetos, y la política popular, propia de los pueblos, entendida como la forma de vivir la política de la humanidad contemporánea.

En estas tensiones, aparece la noción de sociedad civil, donde la gobernabilidad la dota de sentido común, libertades cívicas y racionalidad legal, apartadas de la vida popular y, por ende, los candidatos más opcionados para ser ciudadanos. Aquí la gobernabilidad adquiere las cualidades de ser formal y efectiva, pues evita el uso de dominantes y dominados, por el de gobernantes y gobernados.

La política pública de los gobernados, en este sentido, se torna contra la construcción del nacionalismo moderno, pretendiendo la igualdad y la libertad, reclamando una justicia históricamente negada y vulnerada.

Cuando el nacionalismo se arraiga a la nación moderna, aquella que se encuentra aún en un tiempo homogéneo, entendida así por la noción que posee de la sociedad, se encuentra, según las tesis marxistas, dentro del tiempo del capitalismo (Chatterjee P. , 2008). En este sentido la ciudadanía no toma conciencia de ningún tipo de resistencia, no será hasta que superen la visión tradicional de la modernidad cuando alcancen las construcciones de ciudadanías revolucionarias.

Chatterjee (2011), en este sentido, ubica a los seres humanos de una nación en tiempo homogéneo, en dos tipos se seres: los de adscripciones abierta, los ciudadanos revolucionarios burócratas y los trabajadores intelectuales, los del capitalismo de imprenta, por ejemplo, y los seres de adscripción cerrada donde la gubernamentalidad, los censos y los sistemas electores modernos son las técnicas para oprimir los sujetos y reproducen la forma única del espacio-tiempo de la modernidad, e inventa nociones como políticas de etnicidad para procurarse inclusivo, otra falacia del capitalismo.

La nación lineal propuesta en el tiempo del capitalismo (pasado-presente-futuro), es un tiempo realmente utópico, pues niega las posibilidades de ciudadanía y de sujetos autónomos. Es necesaria la construcción de un tiempo heterotópico y heterogéneo que se enfrente a las visiones tradicionales, u tiempo que solo es posible con la construcción de ciudadanías libres y democráticas, alejadas de la construcción del estado moderno occidental que se impone en la actualidad.

2.2.3. Convivencia.

La convivencia como categoría de análisis social, se estudia desde la concepción histórico y análisis propuesto por el Centro de Ciencia, Educación y Sociedad (en adelante CECIES) y sobre la noción que sobre ella profesa la Ley 1801 de 2016, Código Nacional de Policía y convivencia, toda vez que es la norma que sobre ella se aplica en la actualidad y ha suscitado debates desde su entrada en vigencia.

La convivencia como categoría efectiva, entendida desde el CICIES (Batubenge, Mancilla, & y Panduro, s.f.), se propone como un terreno fértil en investigación, pues sobre ella no existe a la fecha una teoría completamente acabada, solo en la Antigua Grecia Aristóteles se atreve a darla, conceptuándola como la amistad y la política del hombre.

El enfoque de la convivencia cívica como factor integrante dentro de la resolución de conflictos sociales, encuentra su origen etimológico en la antigua Roma, donde su significado se limita a la variedad de relaciones entre individuos o situaciones, es realmente una relación con el otro que une, pero separa lo diferente. Para el caso de la lengua española, la convivencia implica compañía, amistad y honestidad que, en ese orden de ideas, sería una pluralidad y relaciones complementarias que tienen su raíz en la vivencia.

La vivencia, como segundo factor integrador de esta categoría de análisis, es un modo de vivir, justo según las proporciones de la propia experiencia, una participación consciente del sujeto en un espectro grupal, donde este logra definirse y construir su personalidad. Esto implica la distinción entre diferentes estilos de vida positivos o negativos, generando una escala axiológica con fuertes tensiones y fracturas que repercuten en el hecho de vivir con el otro y los otros, generando conflictos como pieza clave de la construcción de procesos sociales (Batubenge, Mancilla, & y Panduro, s.f.).

En este sentido aparece el concepto de modularidad como la capacidad de las minorías y los particulares para “mejorar” la identidad, óptimos para la vida en común, y la comunidad, en este orden de ideas, sería una forma de armonizar, es una integración, una unidad a partir de diferentes puntos de vista y de nuevos quehaceres sociales que asimilan, aprehender,

intercambian los valores, construyen y definen una dinámica social entendida como convivencia.

Entendida la convivencia como las relaciones favorables entre los individuos de un grupo social determinado, entre sí y los otros, puede tener explosiones internas debido a la singularidad de los sujetos, llegando a situaciones de conflicto, que en realidad es un síntoma de armonía, paz y vida comunitaria, pues este permite que la comunidad se dinamice, se transforme y mejore. En este proceso de conflicto se encuentra la posibilidad de construir.

Según Guy Rocher (2006), estos conflictos permiten concientizar, visualizar y volver tangible cualquier forma de comunicación, creando estándares axiológicos propios. En este sentido positivo de la convivencia, Ivan Illich, citado por el CIECIS (Batubenge, Mancilla, & y Panduro, s.f.), propone a la convivencia como la alternativa lógica de producción pues es inversa a la tradicional producción industrial al proponer una relación y acción personal, una relación sutil con los otros que sustituye la producción tradicional, así la convivencia se dota de un valor ético, científico y de eficacia humana.

En conclusión, la convivencia hace parte de un entramado de experiencias armónicas o no, en relación con los individuos y se nutren del conflicto para existir, a diferencia de las visiones tradicionales del conflicto que lo estigmatizan y limitan el potencial constructor que posee.

Al respecto de este último apunte, la Ley 1801 de 2016 Código Nacional de Policía y convivencia, entiende la convivencia como la interacción pacífica, respetuosa y armoniosa entre las personas, los bienes y el ambiente en el marco del ordenamiento jurídico.

Las categorías que atribuye a la convivencia son: 1) Seguridad, para proteger los derechos y libertades constitucionales y legales de las personas en el territorio nacional; 2) tranquilidad, donde las personas gozan de sus derechos y libertades sin abusar de ellas y con observancia de los derechos ajenos; 3) ambiente, protegiendo los recursos naturales y el patrimonio ecológico, el goce y disfrute de los mismos (Congreso de la República de Colombia, julio 29 de 2016, Art. 6). Al respecto, esta última categoría implica un avance significativo en materia de involucrar al ambiente como necesario para la convivencia, las

buenas prácticas de la salud pública, y recordando la responsabilidad Estatal y ciudadana de proteger la salud como derecho individual y colectivo.

El Código propone como fines de la convivencia los siguientes: 1) garantizar el ejercicio de los derechos constitucionales y legales; 2) cumplir los deberes constitucionales y legales; 3) respeto y aceptación de la diferencia; 4) Resolución pacífica de los conflictos; 4) promover interés colectivos y personales para lograr la armonía; y 5) prevalencia de los derechos sociales (Congreso de la República de Colombia, julio 29 de 2016, Art. 7).

Es innegable que, en apariencia, el código pretende por la construcción de la comunidad armónica, casi lineal, donde, si bien habla del respeto de la diferencia, su contenido normativo intenta uniformar los ciudadanos, ocultar el conflicto, reproduciendo las nociones de convivencia capitalistas, que evitan al máximo las diferentes formas de socialización humana; incluso, olvida que es primordial enseñarle al sujeto a autorregularse y auto gestionar las diferentes formas de conflicto social.

2.2.4. Derechos Humanos (DDHH).

La categoría de DDHH se analiza a la luz de la propuesta realizada por la profesora Susana Sacavino, que los vincula a los movimientos sociales y sus luchas como configuradores de la modernidad. Antes los derechos que tenían exaltación eran lo de la igualdad y la libertad, asumidos como universales, negando los otros referentes culturales en diversas partes del globo, una lógica de derechos consecuente con la producción capitalista (Sacavino & Candau, 2014). Sin embargo, es necesario superar esta visión uniformada de mundo con prácticas alternas de justicia que estén acorde con procesos de democratización e inclusión con los diversos grupos socio-culturales, y estos se logra con un vuelco hacia los derechos económicos, sociales, culturales y colectivos.

La concepción de DDHH dentro de la actual globalización, constituye una matriz hegemónica propia de la modernidad europea, pues fue esta la que se propagó como portadora de las luces y la civilización, oprimiendo todas las versiones subalternas, es por eso que las tendencias actuales en materia de reconocimiento de DDHH pretende que estas

visiones históricamente negadas cobren fuerza y permitan la construcción de una sociedad civil multicultural y emancipatoria respetuosa de la dignidad humana (Sacavino S. , 2012).

Es por lo anterior que los principios constitutivos de pertenencia humana tienen como base la igualdad, el respeto por la diferencia y por los DDHH, no obstante, afirmar la igualdad en medio de la diferencia no es tarea fácil, es necesario que los DDHH sean desasociados del ideal democrático moderno de las sociedades felices, pues los DDHH son el resultado de un proceso histórico de conflictos que, en América Latina, se ha alimentado de las pedagogías críticas, con una estrecha relación entre los pobres y los excluidos, que transforma radicalmente la relación entre los seres humanos, la naturaleza y consigo mismos.

Hoy, a 10 años de la Declaración universal de aprendizaje y enseñanza de los DDHH hecha por la ONU para promover la cultura mundial de los mismo, a 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a 50 años de existencia de la Pedagogía del Oprimido de Pablo Freire, donde se enseña que cada ser humano tiene la responsabilidad de practicar y fomentar los DDHH en la sociedad. Se ha instaurado en el nuevo milenio la Educación en DDHH en diferentes partes del globo que, según el contexto, los intereses y las necesidades concretas, han tomados acepciones como educación para la paz, educación democrática, educación cívica, educación en ética y valores o educación en DDHH. (Sacavino S. , 2009)

Pese a ello, estos nombres generan problemas epistemológicos en la forma de entender los DDHH, pues su educación debe propender a la transformación social, a formar sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones como tales, empoderados y líderes comunales. Es el espacio que ayuda a formar ciudadanía cívica reivindicatoria que, para Paulo Freire, es una inversión que debe realizarse en todo el globo para comprender los mecanismos constitucionales, sociales, históricos, políticos, económicos y culturales; es un espacio que sirve para educar en todos los mundos posibles, una educación para la ruptura, la rebeldía, la indignación y el rechazo, y así lograr los sueños que parecen utópicos. Ahora bien, es necesario entender los DDHH como universales, indivisibles, interdependientes e interrelacionados entre sí, pero respetuosos del otro y de los otros (Sacavino & Candau, 2014).

La década de los 90`s se caracteriza por ser una época álgida en lo referente a los movimientos y problemáticas sociales que ponen en entredicho el nacimiento y accionar de la ONU en materia de protección de derechos. Se hace inherente la necesidad de proteger derechos ambientales y colectivos por lo que, mediante conferencia en el Congreso de Viena de 1993, se ponen en discusión y se enaltecen los DDHH como expresión mundial. Se plantea la Cumbre del Milenio que servirá como mecanismo para estudiar la situación de DDHH y la democracia al interior de las naciones Latinoamericanas. Una excusa perfecta para que Colombia se plantee en serio su construcción política. (Sacavino S. , 2012)

Para que los DDHH sean una práctica educativa crítica y profunda, es necesarios que los educandos y los docentes se asuman como sujetos y se desdibujen la imagen social que se les infundio de objetivan para que logren construir lógicas de alteridad, reconocer al otro como yo mismo, reconociendo a los demás como sujetos de derecho y agentes sociales. En este proceso la educación tiene un fuerte componente ético, basado en la dignidad humana y las pedagogías críticas, donde la promoción de los DDHH adquiere un lugar especial y además son obligatorios en la enseñanza como estableció la Declaración universal de los DDHH en si preámbulo. Educador es clave en este proceso, pues al ser multiplicador de esta cultura ayuda a comprender cómo avanzar socialmente, construir una democracia participativa, una ciudadanía activa, acciones políticas entre ciudadanos que valoran la construcción de comunidad.

2.3. Marco pedagógico: Educación en y para los Derechos Humanos

Lo primero que a señalar es que, en el contexto de la sociedad latinoamericana en general y la colombiana en lo particular, no se puede hablar de la consolidación de una República sin la presencia de los DDHH (Espinel, 2013), y sin duda alguna, la única forma para socializarlos será la educación, sin importar el nivel en el que esta se encuentre.

Esta educación en y para los DDHH, surge en los procesos de redemocratización en el continente americano, sin embargo, no es una democratización en el estricto sentido del origen etimológico y etiológico dado por los griegos, sino, llena de matices en el sentido de los procesos neoliberales en el mundo entero; esta democracia trae la idea falsa de consolidar,

estado, nación, ciudadanía, representación política y sociedad civil, sin tomar en consideración los DDHH.

Las principales características que propone la democratización basa en los proyectos neoliberales incluyen: en lo económico aumentar la producción; un estado que desplaza los derechos sociales, dejándolos en manos de los privados; para el ámbito social una total exclusión de las minorías, violencia y desigualdad; en cuanto a la cuestión cultural, la reduce al consumo, la producción y el mérito individual; y referente a lo político, enaltece antivalores como la corrupción y reduciendo la democracia a su más mínima expresión como lo es el voto popular (Espinel, 2013).

Esta reducción de la democracia, en palabras de Sacavino, termina siendo de baja intensidad, justificando la sociedad de mercado y el darwinismo social, que gracias a la escuela biologista de Spencer, trabajada en el capítulo precedente, sigue marcando el paradigma criminológico en la construcción democrática para América Latina.

También, aparece anclada a esta nueva noción de democracia, la gobernabilidad, dando a entender que estos procesos no han sido suficientes para llevar a un efectivo goce de la democracia, por lo que se hace necesario el fortalecimiento de la cultura política popular.

Teniendo conocimiento de este punto de vista, han sido varios los autores que buscan reivindicar el papel de la democracia en América Latina, proponiéndola como participativa y popular, superando las nociones neoliberales y apropiándose de nuevas esferas en el espacio público, llevando la participación política a toda la ciudadanía, bajo la consigna de justicia social, eficacia, gobernabilidad e inclusión social y política (Sacavino S. , 2012).

Los derechos humanos han tenido un problema en cuanto a su identidad. Pues bien, no ha sido posible, o no era posible, en sus inicios diferenciar la educación popular de la promoción de los DDHH, ya que en ellos había elementos de la denuncia y de la práctica. Es por ello que se hace necesario buscar una base metodológica en la educación popular a partir de la concientización sobre las violaciones de DDHH, y crear condiciones para el ejercicio de los mismos y las actividades precarias del Estado por la participación en todos los hechos concernientes a la violación de los derechos en Latinoamérica, pues como expresa Sacavino:

> En esa época, y en la mayoría de los países, era impensable la participación del Estado en actividades ligadas con este tema, ya que –de acuerdo con Magendzo (2000:21)- Era un asunto considerado indeseable por traer consigo el legado de largos periodos de autoritarismo político y dictaduras militares vividos en muchos de esos países. (2012, pág. 72)

Los DDHH se asumen como parte de una cultura política y agente esencial en los hechos históricos de la modernidad, por ese es un enfoque global *que Integra todas las dimensiones del ser humano, en este sentido, se habla de los DDHH como corriente cultural; esto significa que la acción por los DDHH se abre a los nuevos desafíos que exigen las condiciones políticas vigentes* (Sacavino S. , 2012, pág. 74).

Pese a la llegada del neoliberalismo, las nuevas formas de organización social permiten otro tipo de construcción histórica en que se acercan a los DDHH, trayendo implícito el abandono de los modelos dicotómicos o cartesianos, buscando aspectos objetivos y subjetivos de los derechos que se relacionan intercambian entre sí, donde también cabe lo particular.

La característica de universalidad de los DDHH no es solamente una dicotomía entre lo global, sino, un lugar donde caben todas las particularidades: lo individual y lo social, lo racional y lo irracional. Es así como los DDHH se encargan de todas las condiciones propias de los seres humanos, es por ello que se pretende que en todas las sociedades se viva bajo esa cultura basada en ellos, por tanto, la metodología que se usa en educación para los DDHH tiene como base la investigación participativa y considera la intersubjetividad como un proceso de producción del conocimiento y lo legítimo como un elemento válido para el conocer los DDHHH. (Sacavino S. , 2012)

Es entonces que los DDHH tienen varios factores, entre ellos el educador y el educando, quienes participan activamente y aquellos que se encuentran en condiciones de igualdad; también quienes poseen el conocimiento inmediato sobre la temática y quienes poseen un conocimiento natural o cotidiano sobre ella y, por eso esos, dos diálogos entre lo académico y lo cotidiano lo que va a permitir que los DDHH están arraigados dentro de la cultura y la naturaleza de los seres humanos. Será en la década de los 90 donde realmente se hable de redistribución y redefinición de los DDHH, porque encuentran un papel activo en el Estado, quienes apuestan por la modernización de toda la maquinaria educativa, formando

a los maestros; loa anterior implica que nacen unas políticas específicas en la concepción de los DDHH y hay una gran importancia en la formación Universitaria.

Igualmente, dentro de ese contexto, se reconoce la pedagogía en la educación de los DDHH, y aparece la utilidad, junto con la condición y construcción de saberes, como la forma en la cual se van a condicionar sus derechos. Sin embargo, en la década de los 90 se intentan universalizar los derechos, pero no lo va a ser bajo el esquema de derechos sociales, los va a disfrazar y les va a dar otras connotaciones como: hacer la educación para la paz, la ciudadanía, la educación para la ciudadanía, la educación para la cívica, la educación para la ética; donde cada una se corresponde con la construcción de un modelo de Estado específico. (Sacavino & Candau, 2014)

Así nacen tensiones específicas en la vivencia de los DDHH, esas tensiones se van a dar principalmente en la relación Estado, sociedad civil y ONG, gracias a que el primero intenta neutralizar a las personas y así evitar todo accionar crítico, desdibujar la política. Igualmente, las condiciones de inserción del liberalismo implican una fragmentación social, una educación instrumental que ven a los DDHH como una lógica enteramente hegemónica, y van a ser los movimientos sociales y la sociedad civil, junto con algunas organizaciones, que van a poner en el mapa una verdadera contrahegemonía a partir de los DDHH.

Enseñar y pensar los DDHH no se debe hacer entre una lógica de impunidad, ya que convierte en un problema ético a largo plazo. Con la intervención del Estado genera una falta de circulación entre la difusión y el alcance de los mismos. Igualmente, una proliferación de acepciones de Educación para los Derechos Humanos, las cuales ya se enunciaron, y una falta de profesionales en DDHH, tienen en crisis el potencian de construcción social que encuentran los DDHH, es por ello que la verdadera educación en DDHH pretende articular la educación emancipatoria con la formación ciudadana, implica educar para nunca más, diferenciando las campañas impulsadas por el Estado de las promovidas por la sociedad civil, esta diferenciación es necesaria para evitar seguir legitimando una educación bancaria, una educación enteramente para el trabajo, alegando que eso es un derecho social, pues se está cercenando la esencia de ese derecho, y la importancia de los derechos sociales. (Sacavino S. , 2012)

Dentro de las principales instituciones que propendan por la lucha de los Derechos Humanos en América Latina se encuentra la UNESCO, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica y el Consejo de educación de adultos de América Latina, quienes se interesan por abastecer de educación para los DDHH al mundo. Al sentir de Sacavino, (…) *aún existen grandes obstáculos que precisan ser superados como la falta de voluntad política, la carencia de recursos y el desconocimiento de los DDHH por parte del grueso de la población,* (Sacavino S. , 2012, pág. 81), esos van a ser las problemáticas que intentará solucionar esas instituciones en colaboración con la sociedad civil

En este orden de ideas, la educación o la base de la educación para los Derechos Humanos debe ser, como lo expresa Carlos Basombrio:

> (…) recontextualizar axiologicamente la educación por medio de una auto-reflexión a cargo de los autores de las prácticas pedagógicas, a partir de los principios universales de los Derechos Humanos, que se resumen en el respeto a la dignidad de la persona en la educación para la democracia y en el ejercicio de la soberanía plena cerrar cita. (Basombrio, 1991)

Igualmente, la educación para los DDHH se nutre con una base de formación popular, se intenta, en ese sentido, incentivar la participación de representantes de organizaciones con una larga trayectoria de trabajo acumulado en este sector. En ese orden de ideas, una educación para la paz y los DDHH no se entienden como una práctica alternativa de la educación popular, sino, como un elemento formativo de la misma si es básicamente conciliar esas visiones de Educación popular con educación para los Derechos Humanos

Bajo esta panorámica, la identidad de los DDHH entonces, con estas discusiones y matices, nace a partir de diferentes bases teóricas, es decir, desde: la lucha del Estado, la lucha las organizaciones sociales y, la lucha de la sociedad civil. Aquí se van a concentrar en tres tópico que va a ser: primero, la noción de DDHH que tienen las agencias gubernamentales, para ello va a corresponder en una fórmula de objetivos y resultados trazados por el Estado, es decir, los DDHH únicamente van hacer un objetivo a perseguir a partir de unas políticas públicas, van a tener una alta presencia en materia legislativa, simplemente en función de unos derechos dónde se van a privilegiar conceptos como paz, justicia, democracia, justicia social y desarrollo. Sin embargo, esto es un problema gigante en la medida en que la finalidad con la que el Estado pretende formar esas políticas es la

cohesión social, se aprender únicamente instrumentos legales e internacionales de los cuales hace parte del Estado para lograr un control social. (Sacavino S. , 2012)

Segundo, quienes asumen los DDHH es a partir de las nociones de las ONG, quienes pretenden siempre mostrar resultados con un enfoque de transformación limitando el papel del Estado en ellas, incluso, eliminando todo el poder que el este pueda llegar a tener en ellas. Hacen hincapié en los conceptos de educación; poder; empoderamiento; conflicto; opresor; defensa a víctimas y reivindicación de los derechos de las víctimas. En ese orden de ideas, pretenden que los DDHH vuelvan a su deber ser y conozcan a los activistas que hacen posible sus derechos. Igualmente, conocer las condiciones que originan la vulnerabilidad de los DDHH de acuerdo a cada contexto y, con ello, generar concientización a partir de los postulados de la educación popular hechos por Paulo Freire. El problema de esta concepción es la casi imposibilidad de articular los ideales con las posibilidades, no obstante, es ahí donde realmente comienzan a tejerse los cambios y a generarse otras formas de ser de los DDHH, a partir de la aceptación del otro como lo pretende ser el Estado. (Sacavino S. , 2012)

Finalmente, la tercera acepción que toman los DDHH es la dada por las intelectuales y los educadores, con el alejamiento que muchas veces presenta la academia de la sociedad colombiana, es muy probable que los DDHH sean postulado simplemente con el modelo de tipo de aplicación universal con unos principios, normas, parámetros y valores que son, básicamente, sistemas originados de las condiciones humanas. Es decir, en esta concepción se privilegia lo humano, dando prevalencia a lo ético, y se pregunta constantemente cuál es la relación y el papel de los DDHH con otros tipos de educaciones o si el ideal es el mantenimiento del status quo. Constantemente se está debatiendo este ideal, pese a ello, como ya se mencionó, muchas veces se hacen de espalda la sociedad y, por lo tanto, ella no lo conoce. (Sacavino S. , 2012)

Esas tres concepciones de identidad en torno a los DDHH no distan la una de la otra, todo el tiempo se están comunicando para transformarse dentro de sí mismas, sin esta comunicación no sería posible realmente dotar de universalidad los DDHH, pero no universalidad a partir de la pluralización. En ese orden de ideas, ¿cuál es el objetivo de los educadores en DDHH? Es necesario nutrirse de la realidad, trabajar para que los DDHH ocupen un lugar privilegiado en la enseñanza y la educación.

Este desarrollo implica que los DDHH sean de carácter interdisciplinar y transversal a los valores que se deben enseñar, sin embargo, es necesario conocer y defender los DDHH, respetar la igualdad de derechos de los otros y estar comprometidos con la defensa de la educación para los DDHH.

Hay cuatro formas de acercarse a la enseñanza de los DDHH: 1) los DDHH entendidos como instancias protectoras de la dignidad humana, lo que implica trabajar por garantías jurídicas que hagan posible el respeto de los mismos; 2) los DDHH como una ideología solidaria, como los derechos de los pobres y los oprimidos en la tradición de Bartolomé de las casas; 3) los DDHH como una conciencia ética centran el valor de la dignidad humana y que da sentido a la norma; y 4) los DDHH como una instancia crítica de la convivencia humana, a partir de ellos es posible cuestionar la injusticia la violencia y el formalismo de las instituciones, en ese orden de ideas, la educación en DDHH es un proceso rico y complejo, garantista y respetuoso, esa dialéctica entre las concepciones para conciliar la libertad la tolerancia el orden y la creatividad. (Sacavino S. , 2012)

Los elementos que definen la educación en derechos humanos básicamente se pueden resumir en tres, según Susana Sacavino:

> -Un proceso sistemático y multidimensional dirigido a la formación de sujetos de derechos y el impulso de una ciudadanía activa y participativa;
> -La articulación de diferentes actividades que ayudan a desarrollar conocimientos, actitudes, sentimientos y prácticas sociales para la afirmación de la cultura derechos humanos en la escuela y en la sociedad;
> -Procesos en los que se trabaje a nivel personal y social ético y político cognitivo y celebrativo con el desarrollo de la dignidad humana de cada persona. (Sacavino S. , 2012, pág. 93)

Ahora bien, centrando este proceso en el caso específico de América Latina y Colombia, es necesario señalar que los DDHH nacen dentro del proceso de redemocratización que surge a partir de los años 80 con tal de ponerle fin a las dictaduras. No obstante, en Colombia tiene una particularidad y es que en ese momento, al no existir una dictadura, se comienza a hablar del estatuto de seguridad, eso conlleva a una profesionalización de las fuerzas militares, lo que genera un control a los civiles por parte de esta institución; se divide el Ministerio de defensa donde van a ingresar autoridades como la Policía, que realmente no deberían tener relación con defensas, sino, con Ministerio de

interior, toda vez que regulan los ámbitos relacionados con la convivencia, por ejemplo. Lo anteriormente enunciado constituye una gran diferencia en la forma de asumir los DDHH en Colombia que en el resto de América Latina.

Ahora bien, esta democratización que se vio en América Latina es una realidad completamente contradictoria porque la democracia tuvo que fundar al Estado, la ciudadanía, la sociedad y la sociedad civil, a diferencia del orden lógico donde estos últimos son quienes fundan la democracia y la nación. Este ejemplo se refleja con claridad hoy en Colombia con la imposibilidad de definir realmente cuál es nación. Los colombianos son supremamente atípicos en ese aspecto, no tienen una idea clara de nación. En ese orden de ideas, como bien lo expresa Susana Sacavino:

> la democracia empieza asumirse como resultado de la experiencia social e histórica intensa y de coraje que se construye día a día en las realizaciones y frustraciones, acciones y omisiones, ocupaciones, intercambios y aspiraciones de sus protagonistas, ciudadanos, grupos sociales y comunidades que luchan por sus derechos y construyen incesantemente su vida en común. (Sacavino S. , 2012, pág. 52)

Está la particularidad de la democracia en América Latina, no se va a construir desde el Estado, sino, se va a construir desde abajo porque es ella quien va a fundar el Estado.

Estas condiciones particulares de América Latina también conllevan a que la consolidación de los derechos se de en forma exclusiva, es decir, que los derechos no se van a dar como propios y otorgados al ser humano, por el contrario, se van a empezar a excluir unos con otros. Entonces los derechos sociales, económicos y culturales no van a ser compatibles con los derechos civiles y políticos y esos últimos van a ser los que tendrán carrera en América Latina siendo lo más predominantes. Esto va a ser vital en la consolidación de grupos y movimientos sociales.

Igualmente, la democratización se da en el marco del consenso de Washington, siendo un ideal netamente liberal, lo que implica una democracia de baja intensidad o una democracia que quiere ciudadanos de baja intensidad, una democracia limitada en lo político enteramente hecho de votar y el derecho al sufragio, esta democracia tiene su máxima expresión dentro de los procesos electorales. En esta democracia todo se concibe en la lógica

de mercado, donde el Estado es incapaz de regular los usos y la lógica de este. (Sacavino S. , 2012)

Pese a los avances democráticos que se dan los años 90, estos no son suficientes, se necesita ahondar en el ámbito de la gobernabilidad democrática, asumirla como compromiso de los gobernantes y como parte del proceso de empoderamiento social para formar una cultura en DDHH, el fortalecimiento institucional del régimen y, de manera muy especial, en la cultura política que propone la construcción de aspectos de participación equitativa, sobre todos los más desfavorecidos de la sociedad, esto es realmente la cultura de los DDHH.

Sin embargo, las condiciones cambian en los noventas y la principal preocupación del Estado en este momento es definir la democracia en un sentido exactamente transformador, entran ahí en tensión la democracia neoliberal con la democracia participativa y popular; esta democracia participativa y popular, no precisamente impulsada por los Estados, sino a partir de los movimientos sociales, busca apropiarse y ampliar el espacio público desde las nuevas concepciones de ciudadanía y participación política.

Lo anterior se da bajo tres ejes de articulación en todo el continente: 1) bajo el eje constitucional, por la precariedad de esta Constitución misma que va a ser insuficiente, culminando en el proceso constitucional en 1991 en Colombia; 2) la insatisfacción de los ciudadanos por no ver cubiertas todas sus necesidades; 3) profundizar e innovar en la democracia y la construcción de la ciudadanía (Sacavino S. , 2012). Esto permite que se den discusiones articuladas de lo que es la democracia hoy y se problematice la educación para los DDHH, en ese orden de ideas, expresa Magendzo:

> recuperar la democracia significado a capacitarse para reconocer defender y exigir el respeto de los Derechos Humanos. Era sabido que, habiendo violación de los Derechos Humanos, no Sería posible construir una sociedad moderna y democrática Creíamos que los Derechos Humanos deberían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educativo, de una educación libertadora, transformadora, de una educación para la ciudadanía (Magendzo, 2005. Citado en Sacavino, 2012, pág. 17)

Y con lo anterior, se genera una nueva discusión por los Derechos Humanos con tres aspectos clave: 1) las violaciones sistemáticas derechos ocurridas durante las dictaduras, donde en Colombia es una violación de derechos sistemática que va a detonar más adelante;

2) la tensión entre la democracia participativa y la democracia de mercado y; 3) la exclusión de los grupos históricamente marginados, pues no tenía ningún tipo de participación política y era necesario que sea se visualizaran como actores, en el caso colombiano, uno de los actores históricamente excluidos habían sido las víctimas, los grupos indígenas y los grupos raciales en su totalidad, que van a tener una participación importante dentro de los procesos democráticos de los 90. (Espinel, 2013)

En ese mismo sentido, la globalización en los DDHH ha tenido un papel sumamente importante pues, si bien la universalización de los DDHH insiste en que sean para todo el mundo, hay dos formas de concebirlos: la primera de ellas, a partir de una globalización hegemónica que encierra un localismo globalizado, donde se globaliza el vencedor negando el vencido, y un globalismo localizado, donde se pretende que lo transnacional desplace todo lo local; y la segunda, la globalización contrahegemónica que, en primera medida, es cosmopolita y pretende lograr un patrimonio común de la humanidad.

La dos son formas de lucha completamente contradictorias que pretenden la construcción de nuevas ciudadanías cuando los derechos que se promueven, desde la globalización hegemónica, sin duda buscan reforzar la democracia formal, debilitar el Estado, privatizar los derechos sociales y resumir todo lo político dentro del ámbito económico, crea una ciudadanía de baja intensidad donde se afirman los derechos civiles, como el derecho al voto, la libre asociación, la prensa y la libre expresión se enaltecen y se reducen todos los derechos sociales, convirtiendo al ciudadano en un mercante que ya no goza absolutamente de derechos, en ese orden de ideas, una sociedad con:

> salarios miserables, precariedad de empleo, trabajos forzados, tiempo excesivo de trabajo o de mano de obra infantil, obstáculos para la organización sindical o para otras formas de organización de trabajadores, exclusión social y desiguales crecientes asociadas a la acumulación cada vez mayor de la riqueza en cada vez menos manos. (Sacavino S. , 2012, pág. 41)

Esta globalización hegemónica central debate en la libertad vs la igualdad, donde se pretende mercantilizar y privatizar todos los servicios, al sentir de Barlow:

> Nada va a quedar exento –educación, salud, servicios sociales, servicios postales, museos, bibliotecas, transporte público-, todo estar a disposición de los intereses a las corporaciones. Todo y cualquier servicio actualmente de responsabilidad del Estado,

> está la exposición, en nombre del bien Público, de las corporaciones privadas y será incorporado al ámbito del mercado. (Barlow, 2007, citado en Sacavino, 2012, pág. 41)

Ahora bien, al interior de una globalización contrahegemónica hay lugar para una democracia participativa y popular, donde los grupos sociales son sumamente críticos y buscan emancipación; hay una gran fuerza de la sociedad civil, los movimientos sociales que no están presentes en la vida del Estado. Aquí la democracia no es una forma de gobierno es una forma de vida presente en todos los ámbitos, es un principio ético que crea una nueva forma de convivir con el otro. La ciudadanía es activa, así todos los derechos entran a formar parte de la esencia humana; es una ciudadanía plural y amplia y no es una sola, sino, diversas ciudadanías que abarcan distintas dimensiones del ser humano.

Esta ciudadanía activa surgida en la base a partir de la interacción social, caracterizada por ser participativa y pública, militante y constructiva, con una visión de espacios democráticos abiertos, forjadores de luchas y conquistas, permite la ampliación de los derechos existentes y a la creación de nuevos derechos, así como una ciudadanía multicultural que promueve la articulación de los principios de igualdad y diferencia, con enraizamiento local, aperturas y afirmación de la ciudadanía global.

Los DDHH, bajo esas dos escenas globales, se encuentran en una constante construcción y resignificación por la pluralidad de significados que abarca, sin embargo, en su interior todavía no hay limitantes para definir la prioridad de los mismos, y que esta depende de la contextualización de su aplicación que no siempre la misma porque la ley no siempre está en armonía con las realidades sociales.

Por lo anterior es necesario conocer los principios que rigen los DDHH para entender su aplicación:

- la universalidad implica que van dirigido a todos los seres humanos, al margen de las barreras nacionales o étnicas y culturales.
- La individualidad significa que los seres humanos no les entiende como personas concretas, pero también como integrantes de una colectividad y que se le atribuye un valor ético positivo secreción de individualización.

- La autonomía hace referencia a que son seres humanos individualizados, están aptos para pensar por sí mismos y poseen la tutela para actuar dentro de un espacio público, adquirir por medio su trabajo los bienes y servicios necesarios para su subsistencia. (Sacavino S. , 2012)

Dentro de los DDHH hay una pugna por lo universal y lo individual, porque si en teoría estos derechos son para toda la humanidad las individualizaciones han entrado en crisis y se han confrontado al interior de la posmodernidad al no ser particularismo tan sanos que generan violencia y tienen una respuesta constante y manifiesta dentro de la indiferencia, y una autonomía duramente alienante y despreocupada que se ha convertido en el problema principal a la hora de construir una cultura de los DDHH.

También genera crisis en la soberanía nacional por los conceptos globalización y autonomía. Los sujetos son el centro de la razón, se conviertan en el paradigma ético contemporáneo que intenta internacionalizarse, pero se encuentran con barreras como el racismo. Afirmar el concepto de DDHH se hace importante para hacerle entender los individuos que, por el solo hecho de ser humanos y existir, son portadores de derechos universales e inalienables, que constituyen un patrimonio moral y jurídico el cual debe ser protegido de cualquier arbitrariedad, sea que provengan se la sociedad o del Estado.

En ese orden de ideas, primero se relativiza la soberanía del Estado, hay un intervencionismo constante sobre él y la protección en la esfera internacional de los individuos que manifiestan violaciones, como a la Declaración Universal de los DDHH, que generan un cambio en los derechos políticos y civiles en relación con los derechos sociales, económicos y culturales; y segundo, porque combinar la libertad con la igualdad y estos van a presentar todas las grandes tensiones actuales para la aplicación de los DDHH, lo que quiere decir que *los derechos son universales, interdependientes, interrelacionados. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos globalmente, de forma justa y equivalente, en pie de igualdad y con el mismo esmero* (1993), como lo señala la Declaración de Derechos Humanos de Viena.

En ese sentido, el universalismo es criticado por el multiculturalismo y el relativismo cultural al ser una construcción occidental; su recurso monista es reemplazado por el

pluralismo y el centro va a ser en ese momento la dignidad humana, integrando nuevas formas sociales y dentro de los valores cotidianos que dan importancia a los DDHH en el mundo.

No hay una narrativa macro de los DDHH, hay varias naciones localizadas, generando tensiones que se pueden resumir en las siguientes:

1. La regulación social y la emancipación social que parten de la nación de orden y progreso, genera crisis en las formas de emancipación y de regulación social, generando del Estado intervencionista y lo providencialismos, y también una crisis en la revolución social, desencadenando fuertes problemáticos en la aplicación de los DDHH.
2. La crisis entre el Estado y la sociedad civil, donde el Estado se maximiza por medio de las leyes y las reglamentaciones se autoreproducen limitado la sociedad civil, posibilitando la autoreproducción del Estado; dando como resultado una lucha política en la concepción moderna del Estado. Igualmente, es una lucha por los intereses así entre los grupos sociales y estatales.
3. Entre el Estado, la nación y la globalización. Los Estados soberanos empiezan a desplazar el orden interno de acuerdo a las necesidades de la sociedad civil globalizada y a una ciudadanía universal, que debilita el Estado nacional moderno y los DDHH, especialmente los sociales y los económicos, generando tensión con las particularidades propias de la cultura y la religión. (Sacavino S. , 2012)

Para llegar a superar esas tensiones es necesario plantearse la globalización contra-hegemónica desde la pluralidad cultural y las prioridades políticas identitarias, pues, como afirma Sacavino, *la complejidad de los seres humanos reside en el hecho de que éstos pueden conseguir si practicarse como una forma de localismo globalizado o como una forma de cosmopolitismo; es decir, como una globalización hegemónica o una globalización contra-hegemónica* (2012, pág. 49), de acuerdo a la situación en la que, como nación se posicione, puede generar grandes cambios a nivel de la concepción de los DDHH y esta transformación sólo es posible a partir del diálogo.

La globalización también pone en cuestión dos aspectos importantes de los DDHH: 1) la universalidad de los Derechos Humanos al ser un discurso sobre la mente occidental y chocarse con los particularismos que excluyen, porque siempre ha tratado de ocultar su origen y; 2) la flexibilidad con los derechos económicos, sociales, económicos y culturales por el Consenso de Washington que los ha invisibilizado completamente, a tal grado que gesta una ciudadanía fragmentada. Es por ello necesario generar nuevas formas de asumir los derechos, y evitar que la única forma en la que se pueden hacer efectivos sea a partir del reclamo de la ciudadanía, para ello es necesario de un cosmopolitismo solidario con los grupos históricamente marginados, explotados y oprimidos por la globalización hegemónica. (Espinel, 2013)

Ahora bien, este contexto de globalización se enmarca dentro de un hecho histórico de gran relevancia como lo es el 11 de septiembre – atentado a las Torres gemelas- que genera una tensión mundial en torno al tema de la seguridad, volcando las nuevas luchas del Estado contra el terrorismo lo que impide la creación de la cultura de los DDHH. En este momento el gobierno de los Estados Unidos inicia una carrera armamentista, guerra y mecanismos jurídicos con el Tribunal Internacional, que niega cualquier participación o posibilidad de reconocimiento de DDHH. Inicia una era de guerra preventiva con los ajustes a las legislaciones para excluir y atropellar completamente cualquier tipo de derecho social, relativizando de esta forma también las instituciones del Estado.

Este panorama se hace evidente en Colombia con el ingreso de Estados Unidos mediante bases militares, pero también lo hace en otros países del mundo. Sin embargo, en el caso específico de Colombia se instaura una cultura del miedo; el ascenso a la presidencia de Álvaro Uribe Vélez con su discurso de la seguridad democrática, que no es otra cosa que luchar contra el terrorismo, cambia el metarrelato del conflicto y la búsqueda de DDHH en Colombia. Ya no existirá un solo relato encaminado hacia la falta de apertura democrática en Colombia, sino, uno donde se asevera que los enemigos del Estado, las guerrillas, no luchan por la política y por mejorar condiciones sociales, ahora son terroristas. Esto sale completamente de la Esfera del relato tradicional de conflicto de construcción de democracia e incluso de construcción de nación, eso ha impedido llegar a consensos nacionales sobre

cómo se conciben los colombianos, y como no hay un consenso generalizado sobre el tema, tampoco lo hay respecto de la forma en la cual se hacen efectivos los DDHH. (Espinel, 2013)

En este entendido, la educación en DDHH en Colombia se centra en la sección de competencias ciudadanas, pero con los principios de los DDHH tales como la ciudadanía, sujeto, derechos y deberes, participación democrática, una pugna latente entre un Estado Social de Derecho que transita por el terrorismo y sus valores democráticos, y se acentúa a partir de la llegada de la seguridad democrática.

Entender los DDHH en Colombia implica situarse en la definición de campo de Foucault, como las posibilidades de perspectiva negación de DDHH que se van a dar en ciertos niveles a las tecnologías de sujetos y las tecnologías del yo; entendiendo que hay un proceso muy fuerte de gobernabilidad, control del Estado a la población mediante la vida política, y también con mecanismos supraestatales propios del capitalismo, que una vez más ponen en jaque la universalidad de los DDHH. (Foucault M. , 1979)

Los discursos de los DDHH en Colombia parten de diversas teorías tales como:

- Las teorías totalizadoras o jerárquicas de la verdad, proveniente de la aceptación de universalidad de los DDHH que se conserva durante mucho tiempo hasta la década de los noventa.
- Las teorías heterárquicas, que entiende la vida social como compuesta por diversos niveles de existencia y la última instancia no es únicamente la del poder. En cada uno de los niveles se encuentra la posibilidad de tener prácticas discursivas con transformación, a partir de velocidad en la que se analiza en la elección de los sujetos y las estructuras de poder articuladas entre sí. Esta lucha contra la estructura y la formación de poder posibilita la formación discursiva de educación de DDHH en Colombia en los últimos años. (Espinel, 2013)

Los DDHH, como una formación discursiva y ligado a la noción de campo, operan en distintos niveles analíticos, así como también opera la educación en DDHH y todos esos Campos analíticos se dan a partir del poder instaurar posiciones heterogéneas, por lo demás no definitiva nunca definitiva, frente a una educación homogénea, dentro de la confección

heterárquica, multidimensional y consecuente con el contexto, de esta forma la educación en DDHH vendría a ser una apuesta ético-política.

Ahora bien, entender la educación en DDHH desde la noción de campo y como un terreno de luchas generar tensiones y conflictos con las prácticas hegemónicas del poder, pero a partir de los micro-poderes, ya que la misma educación en DDHH en manos del Estado se imparte desde un poder hegemónico que evalúa, casi exclusivamente, las prácticas de competencias ciudadanas, por lo cual entender su discurso va a ser supremamente importante en esta lucha por la consolidación de una verdadera educación contra-hegemónica en DDHH para Colombia.

La historia de los DDHH y su enseñanza es supremamente dinámica, y es en ese dinamismo donde hay que encontrar sus rupturas para ver el juego de las relaciones de los dominantes que allí se generan, para así poder entablar una multiplicidad de miradas en torno a ellos e inhabitar las prácticas totalizadoras que impiden su correcto entendimiento y efectividad, y es lo que hoy pretende el Estado. (Espinel, 2013)

Esta educación en DDHH también deben ir más allá del mero cumplimiento de las metas del milenio, puesto que solo generan unas políticas publicas transitorias para mostrar estadísticas a nivel internacional. Es necesario que estas políticas públicas en materia de educación en DDHH de construcción colectiva, deben ser políticas que vayan más allá de, Incluso, el orden mundial que únicamente reprende por una visión desarrollista como parte de las problemáticas mundiales.

En conclusión, si bien el nacimiento de los DDHH es casi que estatal y occidental, con un fuerte matiz hegemónico, tiene una fuerte oposición en la sociedad civil, los movimientos sociales y algunas ONG`S, y en ellos se encuentra la posibilidad de generar otras lecturas y construcción de los DDHH, donde los educadores tienen un papel esencial para que una cultura contra-hegemónica, condiciones de posibilidad, y una generación que logre verdaderas transformaciones sociales y entienda los DDHH desde abajo.

2.4. Marco metodológico

En este apartado se presentan la Pedagogía de la Memoria como la apuesta formativa en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta si estrecha relación con los DDHH; se describen las técnicas utilizadas en el desarrollo de las prácticas y el cronograma de trabajo.

2.4.1. Pedagogías de la Memoria.

Una vez puestas en evidencias las categorías de análisis y la situación actual de la enseñanza en y para los DDHH en América Latina y en Colombia, es necesario expresar que, siendo coherente con la línea de análisis que se viene desarrollando, la implementación pedagógica del Seminario de Derechos Humanos, Nación, Ciudadanía y Democracia, con los jóvenes del grado 1102 de la IED Eduardo Umaña Mendoza, es desde las Pedagogías de la memoria.

Lo primero que hay que señalar es que la preocupación por la memoria se da a partir de las luchas políticas que varían según el momento histórico donde se encuentre, es por ello que la educación para el nunca más y sus memorias son una construcción que se redefinen según las acepciones actuales sobre ella. (Sacavino S. , 2015)

Podría definirse la memoria como recuerdos o eventos integrados y organizado según su significado, porque conllevan constantemente a preguntarse cómo se llegó a ser lo que se es, en ese sentido, la memoria es una puesta reflexiva que promueve la educación transformadora, apoyada en fundamentos históricos y epistemológicos. Busca reconoce los sujetos como seres históricos, insertos en el tiempo presente e insta a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales, reconstruidas constantemente, que marcan la historia y marcan a los hombres. La memoria presenta tensiones por los múltiples sentidos y proyecciones, según lo que se recibe, lo que se construye y las posibilidades que brinda en la construcción del futuro.

Otro aspecto importante es la historicidad de la configuración de las sociedades, desde la óptica de los DDHH es necesario cuestionar el futuro a partir de las lógicas del presente, con los valores que constituyen el tejido social, real y simbólicamente; pero cuando se violan sistemáticamente los DDHH por agentes del Estado, se distancia el pasado para entender el

futuro incierto; es necesario construir un pasado diferente con la vigilancia y efectividad de los DDHH. Finalmente, la memoria y la construcción de la interculturalidad reconocen los diversos grupos socioculturales y políticos que permiten construir subjetividades colectivas para empezar a recordar; comprender la historia desde el ángulo de los vencidos y los invisibilizados, con prácticas promovidas por los movimientos sociales para conquistar los derechos; en la ciudadanía que resista e insista en construir ciudadanías activas, diversas e incluyentes. (Sacavino S. , 2015)

Las memorias tienen diferentes sentidos porque es un proceso subjetivo que tiene experiencias materiales, simbólicas y efectivas que permiten construir sociedad, permitiendo que el presente mire hacia el pasado y hacia el futuro; sin embargo, la memoria no siempre es espontanea, hay una intervención para evocar en el presente una narrativa, nutrida de las experiencias y las vivencias de los otros. Es allí donde comienza a andar el pasado hacia el presente, ayudando a entender la realidad y a transformar el futuro. La educación para y en los DDHH no deben repetir las direcciones históricas, afirmando su efectividad y transformación eso también.

Los hechos y acontecimientos del olvido y abusos, permiten el debate y reflexiones sobre el actuar del pasado para dotar de sentido al presente y al futuro, según el diálogo establecido entre los diferentes grupos de la sociedad que integran los conflictos en un solo escenario para construir y reconstruir la verdad, promover la justicia y mejorar la calidad de la Democracia.

Se hace necesario que la memoria y la identidad tengan una construcción subjetiva, donde los sujetos se sientan parte de la sociedad y puedan transformarla y proyectarla, recordando y seleccionando los que ayuda a construir un mejor futuro. Dentro de la memoria individual, esa experiencia subjetiva es necesario para revocar y rememorar las informaciones y expresiones que se pueden compartir mediante la palabra o el relato. Es una construcción constante que se nutre también de la memoria social con recuerdos estructurados que se conservan en la identidad colectiva durante mucho tiempo, sobrepasando las memorias individuales. (Sacavino S. , 2015)

Estas memorias rememoran las conquistas, pero también los traumas, ahí están las víctimas, quienes deben tener una cogida empática en la sociedad porque su memoria también es la suya. Otra relación importante que se teje con la memoria es la del olvido, porque la memoria también hace una selección de lo que desea conservar, son procesos que poco a poco se marginan y se dejan atrás, hace parte de una construcción democrática y de los derechos de las personas. Esta memoria también es narrativa porque se construye el pasado desde una perspectiva social, cultural y política para crear esos puentes entre lo que es el pasado, el presente y el futuro.

La memoria histórica, en la medida que es una reconstrucción que los grupos, nace del pasado alimentando el sentido de la vida individual y colectiva que se enfrentan y miran hacia el futuro. La memoria también busca construir la verdad, resignificando los trabajos que se han realizado, adquiriendo un nuevo sentido y amplificándolo, una verdadera revolución que captura el sentido a los acontecimientos. (Sacavino S. , 2015)

En ese sentido, el derecho a la verdad cobra gran importancia al ser necesario para las víctimas de la sociedad donde se responsabilicen quienes son violadores de los DDHH y de todos los crímenes que la sociedad ha padecido, endilgar responsabilidades es importante para lograr la reparación. Finalmente, los procesos de memoria también permiten resignificar experiencias, aprender de ellas, y propender por un nunca más, respetuoso y garantista de la dignidad humana.

2.4.2. Técnicas pedagógicas usadas en el aula de clase.

Las técnicas pedagógicas usadas en el aula de clase se clasifican en dos; las relacionadas con actividades individuales y las actividades grupales.

La actividad individual se desarrolla en un portafolio, en forma de carpeta, con las invitaciones realizadas para cada sesión. Las invitaciones las plasma el estudiante de forma creativa, es decir, no necesaria debe ser un escrito, puede ser un poema, una canción, un dibujo, una pintura, etc., los cuales deben tener su explicación correspondiente. Esta actividad se considera necesaria en la medida que permite al estudiante llevar un registro del proceso

de aprehensión y aprendizaje realizado en el seminario, igualmente, le permite expresar de forma libre las cosas que aprende, desarrollando su creatividad.

Las actividades grupales comprenden:

- La creación de comunidades de investigación para hacer un "cubo de la memoria", es el producto que el grado 1102 expone en la semana de las artes, por lo cual debe ser visualmente agradable y lleno de contenido, cada comunidad decide la forma en la cual desea exponerlo. El contenido del Cubo corresponde a una problemática de DDHH en Colombia que cada comunidad de investigación desee investigar, y según las temáticas, cada cara del cubo equivale a un proceso diferente respecto a la problemática seleccionada. Esta actividad es importante porque desarrolla facultades creativas, interés por la investigación y la necesidad de conocer cómo un suceso histórico ha sido determinante en el reconocimiento y eficacia de los DDHH en la actualidad, así como las problemáticas que su aplicación representa.
- Talleres en clase: los talleres en clase se desarrollan a lo largo de las diferentes sesiones con la intencionalidad de problematizar las temáticas, interiorizarlas y desarrollar habilidades argumentativas.
- Mesa redonda: Este es el mecanismo en el cual se socializan los talleres y las diversas actividades propuestas en clase. La mesa redonda en clave porque permite una relación horizontal del conocimiento, una destrucción de los micro-poderes en la escuela donde todos son protagonistas y aportan al proceso educativo.

2.4.3. Cronograma.

El cronograma que se presenta a continuación contiene las temáticas a abordar y las fechas en las que se llevará a cabo, sin embargo, en el Anexo 2, se puede consultar su desarrollo durante las prácticas.

TEMA	Fecha
Presentación Aproximación y construcción del concepto de Derechos Humanos	10/08/17
Los Derechos Humanos en la Historia	17/08/17
Los Derechos Humanos y la Constitución Política Colombiana I	24/08/17
La Nación cono noción.	31/08/17
Ciudadanía Aproximaciones Históricas y axiológicas	07/09/17
Socialización y avances del proyecto final del seminario	14/09/17
Democracia en la historia	21/09/17
Los problemas de la ciudadanía y la democracia frente a los derechos humanos	27/09/17
¿Derechos humanos como absolutos? Debates bioéticos de los Derechos Humanos.	05/10/17
Problemas de los Derechos Humanos en el Mundo y América Latina	12/10/17
Problemas de los derechos Humanos en Colombia	19/10/17
Cierre	26/10/17

Capítulo tercero. Reconocer el conflicto social como parte de la construcción escolar: Formar para la democracia, la ciudadanía y los Derechos Humanos

El objetivo del presente acápite es presentar un conjunto de reflexiones que transitan entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, a partir del análisis reflexivo en torno a la experiencia adelantada en la IED Eduardo Umaña Mendoza. Para ello, en un primer momento, analizar los lineamientos que se estructuran para el área de Ciencias Sociales en el Grado Undécimo (11), ya que fue esta la población objeto de trabajo. en los mencionados documentos pretendo pensar el lugar y alcance de los Derechos Humanos en la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Igualmente, uno de los documentos requeridos para la reflexión es el referente a los estándares básicos de Grado Undécimo (11) en el componente de competencias ciudadanas, dado que, dentro de esta área del conocimiento, el Ministerio de Educación ha establecido que se encuentra la educación en Derechos Humanos.

En un segundo momento, describiré la estructura, principios y alcances de la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se crea El Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos. Igualmente, se presentará un análisis del manual de convivencia de la IED Eduardo Umaña Mendoza que se denomina "Acuerdos para la sana convivencia humanista". En esa perspectiva, se trata de dilucidar algunas tensiones y complementariedades entre la legislación educativa y la práctica y diseño institucionales que se construyen en los entornos escolares.

El tercer momento expone un análisis de las categorías propias del trabajo de grado (democracia, ciudadanía, convivencia y Derechos Humanos), a la luz de lo observado durante la práctica pedagógica en el IED Eduardo Umaña Mendoza; este ejercicio incluye el análisis de diarios de campo, observaciones de clase, entrevistas formales y semi-estructuradas con docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, y finalmente, la lectura de los documentos constitutivos del proyecto educativo institucional titulado "La Vivencia de los Derechos Humanos para una Vida Digna" (IED Eduardo Umaña Mendoza, 2014).

Finalmente, en el cuarto momento, se realiza una reflexión en torno a la práctica pedagógica y su aporte desde las pedagogías de la memoria en la escuela, la formación política, y unas reflexiones finales en torno al quehacer docente. La lectura de dichas

categorías analíticas tiene como base los referentes conceptuales propuestos por la línea de investigación "Formación política y reconstrucción de las memorias sociales" (2014), en un diálogo con algunas discusiones propuestas en los trabajos de la investigadora argentina Susana Sacavino 2008 y 2012) alrededor de categorías como democracia, educación en/para los derechos humanos y pedagogías de la memoria.

3.1. Entre la legislación educativa y la práctica escolar: tensiones y complementariedades en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos en la IED Eduardo Umaña Mendoza

Durante la fase diagnóstica del desarrollo de la propuesta pedagógica, es necesario dar respuesta al lugar actual de los Derechos Humanos en la política pública y la legislación educativa, así como su lectura y puesta en marcha en la IED Eduardo Umaña Mendoza. Por lo cual, se analizan los "Lineamientos curriculares en ciencias sociales" (2001), los "Estándares básicos de competencias ciudadanas" (2004) y el Proyecto Educativo de la IED Eduardo Umaña Mendoza titulado "La vivencia de los valores y los Derechos Humanos, encaminada a la formación de líderes en gestión comunitaria" (2008)

3.1.1. Lineamientos curriculares en formación ciudadana y su relación con los Derechos Humanos.

Para entender los "Lineamientos curriculares en ciencias sociales" (2014) y los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006), es necesario develar los paradigmas en los cuales se enmarcan, es por ello que este análisis inicia con la descripción de los dos grandes paradigmas predominantes en la educación de Derechos Humanos.

La enseñanza de los Derechos Humanos, especialmente en contextos escolares, se ha construido por lo menos en el marco de dos grandes paradigmas: el liberalismo y el comunitarismo. Es importante advertir que al interior de cada uno de ellos se han desatado importantes debates que han permitido el surgimiento de nuevas lecturas, por ejemplo, de los denominados "radicales" (Kolstrein & Páez, 2016), entre ellas la lectura liberal que proponen los Derechos Humanos como una facultad que el Estado otorga a los ciudadanos en contraposición, al radicalismo comunitarista que entiende los Derechos Humanos como

atributo esencial de los seres humanos, construido a partir de procesos históricos, sociales, políticos y culturales, donde el Estado pierde su papel neutral para convertirse en formador de la moral pública.

Ahora bien, el paradigma liberal en cuanto a la enseñanza de los Derechos Humanos, entiende la ciudadanía como una entrega de derechos a las personas; aquí se busca formar individuos. Por tanto, su reconocimiento únicamente es susceptible de ser entregado por el Estado, dando especial preponderancia a los derechos políticos y civiles sobre los sociales, económicos y culturales.

En ese paradigma la democracia se centra en el Derecho y los procedimientos (Kotrein & Páez, 2016). Se rige por los principios de neutralidad del Estado, consiguiendo que el bien no sea el opuesto a las creencias individuales. Igualmente, considera que el sistema legal es el límite de todas las arbitrariedades.

En cuanto al paradigma comunitarista, la educación en Derechos Humanos para la escuela asume la ciudadanía como un vínculo social que determina la persona, y ésta sólo existe en contextos sociales, culturales e históricos. Posee una fuerte tradición república-democrática y su pretensión no es un Estado neutro, por el contrario, el Estado es un interventor que busca formar la moral en lo publicó. Es en ese estado de cosas que se hace necesaria la educación cívica y la ética para formar un proyecto de ciudadano alternativo. (Ranciere, 1996)

La ciudadanía en este paradigma educativo se entiende como una construcción de identidad: "*pertenecer a una comunidad política y nacional con una historia compartida y perspectiva de futuro con memorias y valores y proyectos compartidos*" (Kolstrein & Páez Bravo, 2016, pág. 15). Lo anterior implica que ser ciudadano no es sólo gozar de derechos, implica hacer sacrificios por la comunidad en pro de garantizar un mejor porvenir.

Otro aspecto importante es la redefinición que adquiere la ciudadanía en este tiempo de globalización, generando nuevos retos en la educación para los Derechos Humanos. Se complejiza la relación Ciudadano-Estado-Nación porque se expande la pertenencia territorial a una cosmopolita, los Derechos Humanos adquieren un aspecto más significativo por su

universalidad (Magendzo, 2009). Sin embargo, siguen siendo limitados a los derechos civiles y políticos al hallarse en estos su origen.

El Estado asume una democracia particularista a la par que defiende derechos universalistas. La ciudadanía se forma en cosmopolita por el desarrollo de los Derechos Humanos que se refuerzan por la migración, exigiendo un trato igual a todos los seres humanos. Esto también implica que los Derechos Humanos no sólo poseen una dimensión moral o natural, es necesario que sean positivas para vincular al Estado y a sus asociados, generando tensión con el principio de autodeterminación democrática.

> No obstante, este fenómeno cosmopolita no desplaza la ciudadanía local, por el contrario, se ha dado una creciente ola del movimiento social generando que la ciudadanía constantemente se renueva y permite construir identidad. Expresándose mediante sus luchas anti hegemónicas, su lucha por los derechos permite cambios políticos. Los ciudadanos activistas se apropian del espacio público definiéndolo como un espacio de voluntad ciudadana. (Tamayo, 2006, pág. 11)

Formar ciudadanía, cívica y educación en Derechos Humanos implica generar nuevas nociones independientes con el fin de crear unidad en la población, aprendiendo programas de derechos y responsabilidades de la vida social. Su objetivo ha de ser empoderar y responder a las necesidades emergentes de la sociedad.

Ahora bien, los retos que plantean los lineamientos curriculares en ciencias sociales en relación con la educación cívica, los Derechos Humanos y la ciudadanía, consisten en identificar una ciudadanía democrática de baja intensidad, ya que los jóvenes de hoy no participan y no se sienten comprometidos con los deberes políticos de la sociedad. Otro de los retos consiste en mejorar los niveles de convivencia y cultura crítica construyendo sujetos para la vida, así como humanizar la educación.

> …las luchas por los derechos se han convertido en el principal motor del cambio político y social, ya que es a través de las luchas simbólicas que los sujetos se transforman en ciudadanos activistas, mediante apropiaciones ciudadanas del espacio público, en lo que define como espacios de ciudadanía. (Tamayo, 2006, pág. 32)

Un punto esencial es el trato que se le da a la cívica y ciudadanía, ya que son definidos como competencias que, además, se incorporan en todas las pruebas estatales para la evaluación de la calidad educativa. Sin embargo, este concepto de competencias no es claro,

a pesar de ello, mediante él se busca evaluar si se han formado a ciudadanos críticos en un contexto de globalización. Al respecto, los estándares de competencias ciudadanas mencionan:

> "Reconozco que todos los niños y niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos"
>
> "Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal y tantas otras…) y las respeto".
>
> "Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente"
>
> "Identifico situaciones en que las que se vulneran los derechos civiles y políticos"
>
> "Comprendo que todas las familias tienen derecho a……, la educación…"
>
> "Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado"
>
> "Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto" (Ministerio de Educación Nacional. 2014. pp. 170)

Como se pone de manifiesto, la educación en Derechos Humanos en Colombia pretende formar un ciudadano con las características del paradigma liberal, usando la formación de la moral pública del Estado que es propia del paradigma comunitarista. La política educativa no ha logrado que los jóvenes participen activamente en la vida política y, por el contrario, se sigue profundizando el individualismo y continúan las prácticas homogeneizantes que impiden formar ciudadanos críticos.

Una vez estudiados estos dos paradigmas en la enseñanza de los Derechos Humanos y su incidencia en los "Lineamientos curriculares en ciencias sociales" (2014), se procede a estudiar su relación con los "Estándares básicos en Competencias Ciudadanas" (2006), específicamente para el Grado Undécimo y el "Proyecto Educativo Institucional" de la IED Eduardo Umaña Mendoza, toda vez que ambos responden a un paradigma, según su apuesta política en la escuela.

3.1.2. Estándares básicos para Grado Undécimo en Competencias Ciudadanas "Formar para la ciudadanía sí es posible": Tensiones entre liberalismo y comunitarismo.

Las competencias ciudadanas hacen parte del grupo de conocimientos susceptibles de ser evaluados en todas las pruebas de Estado y es un componente esencial en las ciencias sociales escolares. El Estado justifica su inclusión por la necesidad de reducir los conflictos sociales, generando nuevas formas de participación ciudadana para lograr relaciones armoniosas y, obviamente, formando un modelo de ciudadano ideal. A este respecto, los Estándares básicos de competencias ciudadanas proponen:

> Preguntarse por la formación ciudadana que un país ofrece a las nuevas generaciones es de vital importancia para cualquier nación. En las circunstancias actuales de Colombia esta pregunta cobra una mayor relevancia cuando, como sociedad, estamos haciendo enormes esfuerzos por buscar alternativas que nos permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas. El país ha recorrido un camino para ello y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan unirse a esta búsqueda que, sin lugar a dudas, se constituye en un desafío inaplazable que involucra a distintos sectores de la población. (Ministerio de Educación Nacional,.2014; pág. 148)

Los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006) definen la ciudadanía como un proceso necesario para la vida en sociedad de los seres humanos, por un aprendizaje vital y constante (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2006). Sin embargo, las relaciones sociales están cargadas de tensiones y conflictos, por lo cual es necesario generar nexos como actores políticos; comprendiendo, argumentando y solucionado pacíficamente los problemas.

Los principios básicos sobre los cuales se deben generar las relaciones sociales, según los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006), se basan en los principios habbermasianos de la ética del discurso que proponen:

> 1 …obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de los demás para equilibrar los intereses. 2 Sólo puede pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de Todos Los afectados en su condición de participantes

> en un discurso práctico. 3 El consenso sólo puede detenerse si todos los participantes participan libremente. (Lind, G. (2002) citado en Ministerio de Educación Nacional 2006; pág. 149)

Un discurso basado en las teorías de la tolerancia hacia todo, y la profundización de concepciones individualistas, asumiendo que educar para la paz implica la eliminación total del conflicto. Lograr que todos los colombianos en edad escolar se ciñan a una concepción generalizada respecto a la forma de resolver los conflictos, esto es, acudiendo a los procedimientos y mecanismos cuya idoneidad se desprende de su carácter legal y normativo: "*reconocer el marco normativo del conflicto coma igualdad de derechos y deberes y el rol del estado*" (2006; pág. 150)

Tanto los principios como los factores son una clara muestra de un paradigma liberal al interior de la educación, siendo supremamente individualista y reduciendo los procesos sociales a límites estrictamente legales. No obstante, al definir la ciudadanía, el mencionado documento la propone como la defensa y el conocimiento de los derechos de los demás: "*uno es un ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico*" (2006; pág 150), utilizando elementos del paradigma comunitarista, sin dejar de ser una apuesta del individualismo característico del paradigma liberal.

El ejercicio de la ciudadanía es entonces la defensa de los derechos del otro, con una dimensión pública que consiste en anteponer los intereses personales a las necesidades del interés común, y una dimensión privada consistente en el cumplimiento de la Constitución Política y de los Derechos Humanos, siendo estos últimos, junto con el bloque de constitucionalidad[18], el marco normativo de las competencias ciudadanas.

[18] El bloque de constitucionalidad es definido por la Constitución Política de la República de Colombia en su artículo 93 como los "tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno." es decir, comprende todos los tratados internacionales que, pese a no estar presente en el articulado constitucional, poseen su misma fuerza vinculante.

La propuesta de formación de los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006) está encaminada a transformar la educación tradicional en cívica y valores, Igualmente, desarrollar integralmente al individuo para la vida en sociedad construyendo ambientes democráticos y pacíficos. Esta manera de concebir la democracia, quizá, en una perspectiva bastante minimalista en cuanto a su carácter representativo, trae consigo una inminente reproducción de la democracia nacional en la esfera de la escuela como célula formadora.

> Las grandes metas de la formación en competencias ciudadanas están ligadas a estos derechos y deberes; igualmente buscan aportar a construir la paz, a fomentar la participación democrática y a valorar la pluralidad. Puesto que la nuestra es una democracia participativa, y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación. (2006; pp. 152)
>
> (...)
>
> Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes. (2006; pp. 172).

Ahora bien, específicamente para los grados décimo y undécimo los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006) pretenden fomentar proyectos contra la violencia, bien sea a nivel local o global, dentro del grupo de convivencia y paz, además de la resolución de conflictos. Para el grupo de participación y responsabilidad democrática, conocer y usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas, tanto a nivel local como nacional. Finalmente, en el grupo de pluralidad, identidad y valores de las diferencias, expresar rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social, así como hacer uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En ellos se logra entrever la larga tradición liberal presente, sin embargo resulta más clara su conexión con la tradición comunitarista, en la medida del reconocimiento que hace a los escolares como sujetos de Derechos Humanos, no obstante, no va más más allá de los

derechos civiles y políticos, dejando de lado los denominados derechos de segunda y tercera generación[19].

Una vez estudiados los "Estándares básicos en competencias ciudadanas" (2006), se procede a analizar en el siguiente apartado el diseño del Proyecto Educativo Institucional de la IED Eduardo Umaña Mendoza, en perspectiva de identificar y caracterizar el paradigma en el cual se inscribe la propuesta de esta institución para la enseñanza de los Derechos Humanos en el Grado Undécimo, además de sus conexiones con la política pública educativa.

3.1.3. El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Eduardo Umaña Mendoza: una apuesta por el comunitarismo para la transformación social.

El Proyecto Educativo Institucional de la IED Eduardo Umaña Mendoza, haciendo honor al hombre que le da nombre, se titula "La Vivencia de los Valores y los Derechos Humanos Encaminada a la Formación de Líderes en Gestión Comunitaria" (2008) (en adelante PEI). Los principios bajo los que se erige son: 1) ser una comunidad educativa crítica frente a la realidad social que vive el país; 2) 2) fortalecer los procesos de conocimiento y aprendizaje, 3) el reconocimiento y la vivencia de los Derechos Humanos Ello que implica conocer la Constitución Política y asumir principios filosóficos para transformar la realidad.

Frente a lo anterior es conveniente señalar que es un programa coherente con los postulados comunitarista y comprometido con la enseñanza y el ejercicio de los Derechos Humanos. Sin embargo, durante el proceso de las prácticas pedagógicas se puede observar que ese compromiso es un estilo de vida y no cualquier educador está dispuesto a asumir, especialmente, por las condiciones materiales y sociales en las que viven en esta comunidad, pues son en su mayoría de marginación. Tales condiciones acarrean otro tipo de dinámicas relacionales y un trabajo de completa entrega para lograr que los escolares y sus familias posean mejores condiciones de existencia.

[19] Se conocen como derechos de segunda generación aquellos que comprenden los derechos económicos, sociales y culturales; a su vez, los derechos de tercera generación son los que comprenden los derechos colectivos y del medio ambiente.

Retomando el PEI (2008), su misión es promover el desarrollo humano de sus estudiantes. Igualmente, promover el ejercicio de los Derechos Humanos y formar líderes comunitarios críticos, autónomos, democráticos, éticos y con un alto grado de responsabilidad social. Sujetos que construyen proyectos de vida en pro de la transformación social. Su visión consiste en el reconocimiento para el desarrollo humano, social, científico, tecnológico y ético, asimismo, busca formar ciudadanos críticos, autónomos que transformen la sociedad y vivan los Derechos Humanos.

> El colegio Eduardo Umaña Mendoza I. E D de la localidad de Usme, se proyecta al año 2015 como una institución educativa reconocida por promover procesos del desarrollo humano, social, científico, tecnológico y ético de sus estudiantes, para formar ciudadanos críticos y autónomos, capaces de liderar transformaciones en sus comunidades a partir del respeto de los acuerdos pactados democráticamente, con procedimientos éticos y responsabilidad social, que propicien la promoción, reconocimiento y vivencia de los derechos humanos. (IED Eduardo Umaña Mendoza. 2008; pág. 14)

Los principios de formación entienden la comunidad educativa como una gran familia fundada en el respeto que pretende 1) formar líderes en gestión comunitaria 2) comprender la democracia escolar como la oportunidad de formar ciudadanos críticos que desarrollan iniciativas comunitarias 3) respeto por las opiniones de otros 4) desarrollar el pensamiento la expresión y creatividad e investigación en los escolares 5) formación para el trabajo y la profesionalización; finalmente 6) formar bien en la ética, no es otra cosa más que hacer bien lo que se hace. (IED Eduardo Umaña Mendoza, 2008)

UPZ 58 Comuneros

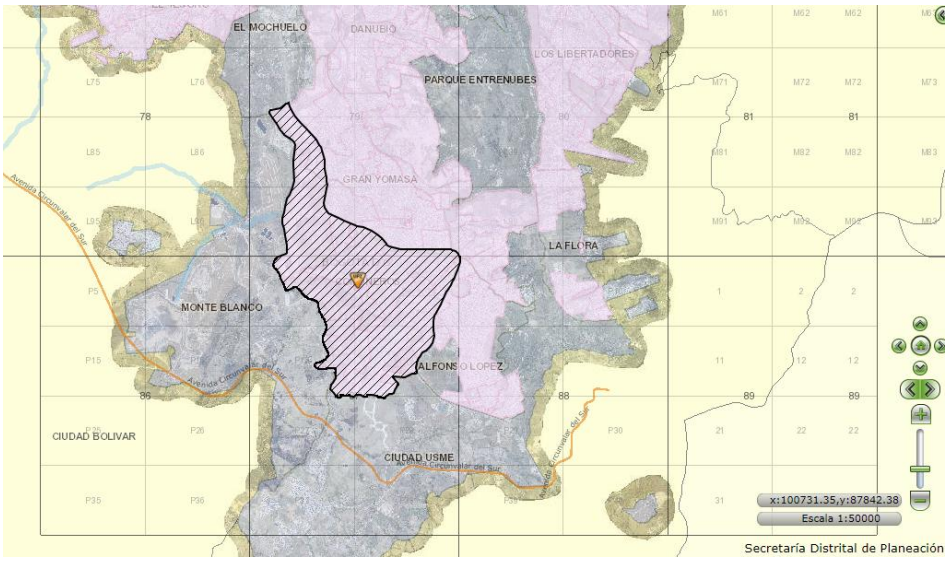


Imagen 1 UPZ 58 Comuneros Fuente: SINUPOT

Ese proyecto educativo institucional intenta ajustarse con el contexto social de Usme, barrio Villa Alemania (UPZ 59 Comuneros), un lugar donde se intenta formar ciudadanos dispuestos a transformar la sociedad, críticos frente a las injusticias y promotores de los Derechos Humanos como una forma de vida.

Colegio Eduardo Umaña Mendoza

Imagen 2 IED Eduardo Umaña Mendoza. Fuente: Google Maps

Barrio Villa Alemania

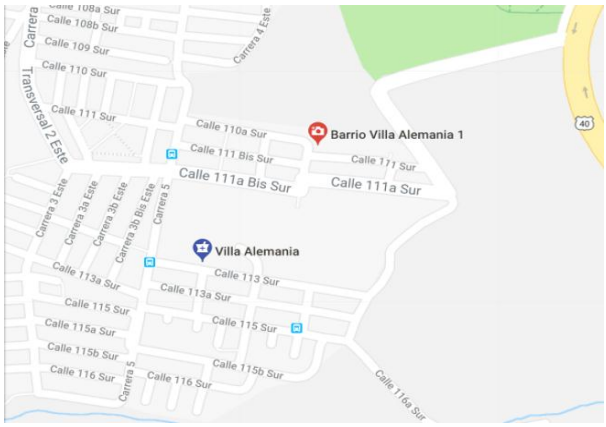


Imagen 3 Villa Alemania. Fuente: Google Maps

Como ambos proyectos, los "Estándares en Competencias Ciudadanas" (2006) y el PEI (2008) de la IED Eduardo Umaña Mendoza, tienen como fin formar ciudadanos que construyan sociedad y resuelvan los conflictos sociales con los diseños adecuados. Se refleja también lo disímiles de los paradigmas, mientras los Estándares en competencias ciudadanas apuntan a la construcción de ciudadanías liberales e individualistas. El PEI de la IED Eduardo Umaña Mendoza lucha en contracorriente de las disposiciones legales para construir ciudadanías comunitarias, colaborativas, críticas y transformadoras.

Concluyendo, la IED Eduardo Umaña Mendoza puede ser leída como una apuesta educativa enmarcada en el paradigma comunitarista de los DDHH en dos sentidos; en primer lugar, incorporando la lectura de las realidades circundantes de la institución a la luz de los que la IED ha denominado "gestión comunitaria"; ello avoca a pensar una reflexión alterna al individualismo liberal. En segundo lugar, la gestión de los conflictos ha dado un salto que no es solamente retórico, consistente en la creación de un "pacto" o "acuerdo" de convivencia; así las cosas, la escuela transita hacia un escenario menos punitivo y más restaurativo.

Independiente del paradigma en la enseñanza de los DDHH, ambos son mediados por una situación fundamental como lo es el conflicto y la convivencia escolar, y es necesario analizar la forma en la cual, la escuela pretende solucionarlos (o eliminarlos), según el imaginario de le domine, por lo cual su estudio se presenta en el apartado siguiente.

3.2. Convivencia Escolar y Gestión del Conflicto: Entre los desafíos legales y las realidades sociales

Los procesos sociales se encuentran transversalizados por los conflictos, sin ellos, de hecho, no sería posible que existiera sociedad; lo que puede llegar a significar una transformación social es la forma en la cual se gestiona el conflicto y las pautas sociales acordadas para lograr una sana convivencia. Después de la familia, la escuela es la institución creada por el Estado para socializar su organización y pactos con los sujetos, es por ello que dispone de mecanismos jurídicos como la Ley 1620 del año 2013 para hacerlo posible. Dicha normatividad introdujo a la legislación educativa una serie de principios y rutas de trabajo que debieron introducir a sus pactos de convivencia las instituciones educativas; para el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza, estos requerimientos fueron puestos en marcha mediante el acuerdo de convivencia titulado "Acuerdo para la sana convivencia umañista" (2016), donde se pretende exponer los valores y principios que rigen la convivencia y la resolución de conflictos.

Entonces, antes de abordar la propuesta de la institución educativa en la cual se implementó la presente experiencia pedagógica, es necesario definir cuáles fueron las modificaciones creadas por la ley 1620 de 2013 a la gestión de la convivencia escolar.

3.2.1. La Ley Anti-bullying: una apuesta normativa en perspectiva de DDHH y convivencia escolar.

Mediante la Ley 1620 de 2013 el Estado pretende formar ciudadanos entre cuyas características se encuentren el activismo en la construcción de una sociedad democrática y cultural; promueven el ejercicio de los Derechos Humanos sexuales y reproductivos y prevengan la violencia escolar. Así mismo, propone sus propias categorías objeto de regulación de la siguiente forma: (es necesario aclarar que se hará uso únicamente de las más relevantes para el proyecto de investigación)

- Competencias ciudadanas: Las concibe como parte de las competencias básicas que debe poseer cualquier ser humano, siendo el conjunto de habilidades cognitivas,

emocionales y comunicativas que ayudan al ciudadano a construir sociedad (Congreso de Colombia. 2013).

De alguna forma concebir de esta manera las competencias ciudadanas implica que sólo algunas habilidades cognitivas, algunas emociones y formas de comunicación, son válidas para poder vivir en sociedad. Implica también una negación de lo otro y de los otros, reproduciendo sistemas excluyentes de educación enmascarados en el ciudadano de bien.

- Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos sexuales y reproductivos: Por medio de esta ley se pretende formar personas que se reconozcan como sujetos activos titulares de derechos sexuales y reproductivos, de esa forma logran relacionarse con sí mismos y con los otros con base en el respeto para lograr bienestar, también les permite tomar decisiones asertivas en pro de construir su proyecto de vida. (Ibídem)
- Acoso escolar o bullying: Lo consideran como una conducta negativa, perpetuada de forma racional y metódica con el fin de agredir física o psicológicamente, puede ser contra un escolar o un par educativo. Debe ser una conducta retirada en un lapso de tiempo determinado, esto genera conductas negativas sobre bienestar y el ambiente de aprendizaje.

Estas dos categorías resultan ser relevantes en el desarrollo social, toda vez que hablar del ejercicio de los Derechos Humanos sexuales y reproductivos trae implícita unas normas sobre la convivencia, no solo en la escuela, sino, en todas las esferas de la vida y hablar de acoso escolar o bullying es una forma de trasgresión que debe ser tratada, sin que aún se devela su procedimiento.

Sin embargo, esta ley no reconoce en ninguno de sus apartados y categorías la existencia del conflicto como elemento clave de la configuración social, antes bien, es tratado como un elemento que debe ser erradicado desde su origen, eliminando lo otro y al otro, siendo la escuela el espacio para llevar a cabo este propósito.

La ley 1620 de 2013 hace extensivo el manual de convivencia a todas las instituciones educativas como exigencia formal para su funcionamiento y propone los siguientes principios para él:

- Participación: donde todos los niños niñas y adolescentes responden a sus funciones misionales, así como integrar toda la comunidad educativa.
- Corresponsabilidad: la familia, el Estado y sociedad se hacen responsables del ejercicio ciudadano, la convivencia y los derechos sexuales y reproductivos.
- Autonomía para decidir y ejercer la ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Diversidad: respeto por la concepción integral de la persona y la dignidad, así como un ambiente Pacífico democrático e incluyente.
- Integridad: consiste en una educación para autorregular el individuo en respuesta por la Constitución y la ley.

Los principios de esta ley legitiman el conocimiento del orden legal para los niños desde que inicia la edad escolar. Concibe a los escolares como individuos, negando su capacidad de ser sujetos históricos, hábiles en la tomar decisiones y ejercer sus derechos sin ser coaccionados por el sistema escolar. Una clara muestra de la marcada tradición del paradigma liberal en el planteamiento de políticas públicas y materia legislativa en Colombia.

La Ley 1620 de 2013 establece que el Sistema Nacional de Convivencia se encuentra en todos los niveles de descentralización territorial, incluida la escuela. Comprende diferentes órganos institucionales que históricamente han intervenido en el proceso educativo como el Ministerio Nacional de Educación, ICFES, FECODE, la Defensoría del Pueblo, entre otros.

El Sistema Nacional de convivencia atiende a la noción de conflicto como parte del malestar social, eso que debe eliminarse para lograr una sana convivencia. De alguna u otra forma intenta uniformar los escolares, pregonando una autonomía de papel donde los límites no son legales, sino, los retrógrados convencionalismos sociales.

En el mismo sentido, la Ley 1620 de 2003 establece que el manual de convivencia escolar debe ser preventivo y estar en la capacidad de identificar futuras problemáticas e insta a los maestros a ser quienes las detecten, pero no solo eso, el maestro también debe estar en la capacidad de actuar como mediador, siguiendo la ruta y los protocolos establecidos por la institución educativa. De igual forma, por intermedio del maestro, el manual de convivencia

debe establecer los derechos y deberes de los estudiantes, docentes y toda la comunidad en general, así como las condiciones de interacción y convivencia entre ellos.

otro aspecto importante que resalta la Ley 1620 de 2013 es el papel de la familia, situándola como un actor clave dentro de la comunidad académica, pues debe encargarse activamente de la construcción del Proyecto pedagógico institucional y el Manual de convivencia. también entiende que la familia es institución clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el espacio donde los seres humanos aprender a resolver conflictos, generando un tipo de sociedad.

No obstante, el papel de la familia resulta aún muy complejo según las condiciones sociales y materiales de existencia, pues hoy en día es muy común ver la ausencia de padres y madres en el hogar ya que sus jornadas de trabajo los obliga a estar más de 10 horas fuera de casa. esto genera que no se encuentren al tanto de los deberes escolares de sus hijos y reduzcan el papel de la escuela al de guardería y no como el lugar de construcción de conocimiento y construcción de sociedad.

Esta visión legal en materia de convivencia escolar si bien busca el ambiente más propicio para el desarrollo integral de los niños y jóvenes, sigue alineado a una visión fatalista y funcionalista del conflicto. Se plantea un sistema de convivencia escolar de espalda a la realidad que viven las familias colombianas, y solo le queda a cada institución educativa, que conoce el contexto social en el que se encuentran, desarrollar sus Manuales de Convivencia ajustados al diario vivir de su comunidad por lo cual se analiza a continuación el abordaje en materia de convivencia que realiza la IED Eduardo Umaña Mendoza.

3.2.1. Acuerdo para la sana convivencia umañista.

El Manual de convivencia de la IED Eduardo Umaña Mendoza se titula “Acuerdo para la Convivencia umañista” (2016) (en adelante el Acuerdo). Lo primero que hay que señalar es la concepción que desarrolla respecto a la categoría de convivencia, entendida como un acuerdo construcción colectiva por parte de todos los integrantes de la comunidad académicas, estos son: directivas, docentes, estudiantes y familia en primera instancia; esto lo diferencia sustancialmente de los clásicos manuales, pues por lo general estos se

construyen de forma unilateral por uno de los órganos institucionales, evidencia intereses particulares al interior de la comunidad educativa.

Según explica el Acuerdo (2014), mediante él se pretende construir cultura escolar a partir de la recolección de vivencias, teniendo como base la pedagogía crítica. Concibe la escuela como un espacio donde es posible asumir nuevas formas de vida y procesos intelectuales, de esta forma, marca diferencia con la educación tradicional en la medida que da importancia a los procesos que viven los escolares antes que a los resultados.

En la IED Eduardo Umaña Mendoza, tal y como propone su Acuerdo (2014), pretende formar sujetos coherentes con sus contextos y realidades sociales; estas herramientas les permiten realizar reflexiones éticas constantes respecto a su accionar y el de su comunidad, así como la posibilidad de asumir compromisos sociales y acciones colectivas.

Los principios rectores bajo los que se erige el situado acuerdo son los siguientes: 1) promover los DDHH y los Derechos de los pueblos con integridad, 2) corresponsabilidad, 3) interés superior, 4) perspectiva de género, y 5) universidad. (IED Eduardo Umaña Mendoza, 2016). Estos principios resultan coherentes con su enfoque en las pedagogías críticas, igualmente, con su concepción de comunidad como sujeto de derechos, reconociendo, en especial, los de la vida, el debido proceso en la resolución de conflictos, la resolución de la duda y la dignidad humana como base de la convivencia.

A propósito, el tratamiento que realiza la institución educativa de los conflictos que allí se presentan están en concordancia con los principios que rigen los Derechos Humanos, materializados en la Constitución Política de Colombia, tales como la libertad, igualdad, debido proceso, honra y respeto por la dignidad humana. La existencia de estos principios en la institución educativa implica que las medidas correctivas sean siempre de carácter pedagógico, logrando cambios y garantías significativas a nivel de convivencia.

El referido Acuerdo de convivencia se crea en cumplimiento a lo propuesto por la Ley 1620 del 2013, la cual exige que todas las instituciones educativas deben implementar un Manual de convivencia; sin embargo, el reto es lograr que los postulados legales tengan

verdadera efectividad en la sociedad cuando se instauran y para quienes tienen esta tarea, es necesario realizar un balance serio de los postulados que la ley propone.

En el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza, logra con su Acuerdo de Convivencia realizar este balance y revaluar el concepto mismo de Manual de Convivencia, pues al denominarlo "acuerdo" y no "manual", se deja de lado la categoría de individuos para resignificarlos como sujetos con historia y capacidad de transformar y construir su entorno; también implica que se asumen los miembros de la comunidad académica como sujetos que asumen responsabilidades y las correcciones que sobre ellos recaen pretenden concientizar y lograr una transformación social.

De lo anterior se colige que el citado Acuerdo tiene como objetivo lograr una sana convivencia entre todos los miembros de la comunidad académica, respetando sus derechos y sensibilizando respecto sus deberes consigo y con los otros miembros que integran y participan en el proceso educativo.

El Acuerdo también asume una postura crítica respecto a la concepción de conflicto, comprendiéndolo como una "*incompatibilidad real o percibida frente a uno o varios miembros de la comunidad*" (2016. Pág. 19). igualmente, clasifica las posibles situaciones de conflicto, distinguiendo entre las de tipo 1 (aquellas donde se incumplen los mínimos convivenciales que no generan daños físicos), siendo estas las más frecuentes; las de tipo 2 (aquellas que afectan el clima escolar de forma repetitiva y sistemática, que dañan el cuerpo, pero no generan incapacidad); y las de tipo 3 (aquellas que constituyen delitos contra la libertad, integridad y formación sexual). Cada una de las situaciones descritas anteriormente posee una forma de atención diversa, pretendiendo siempre reparar y concientizar mediante estrategias de carácter pedagógico para lograr una sana convivencia.

A continuación, se desarrollan las diversas categorías de análisis en relación con la práctica realizada en la IED Eduardo Umaña Mendoza, en coherencia con lo anteriormente expuesto y observado en la IED.

3.3. Categorías de análisis con relación a la práctica pedagógica realizada en la IED Eduardo Umaña Mendoza

Como quiera que el objetivo de la práctica al interior del aula es poner en tensión las categorías de DDHH, democracia, ciudadanía y convivencia, estos son los resultados y las observaciones que sobre ellas se evidenciaron tanto en el aula como fuera de ella.

3.3.1. Categoría Derechos Humanos.

La Categoría de Derechos Humanos es transversal a todo el trabajo propuesto, puesto que ella comprende los principios constitutivos de categorías anexas como democracia, ciudadanía y convivencia.

En la actualidad, es necesario reivindicar el nacimiento de los DDHH, hace 70 años, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo anterior, en la práctica realizada en la IED Eduardo Umaña Mendoza, ellos fueron abordados como como una apuesta política y una práctica emancipatoria, igualmente como una cultura donde es posible convivir con los otros.

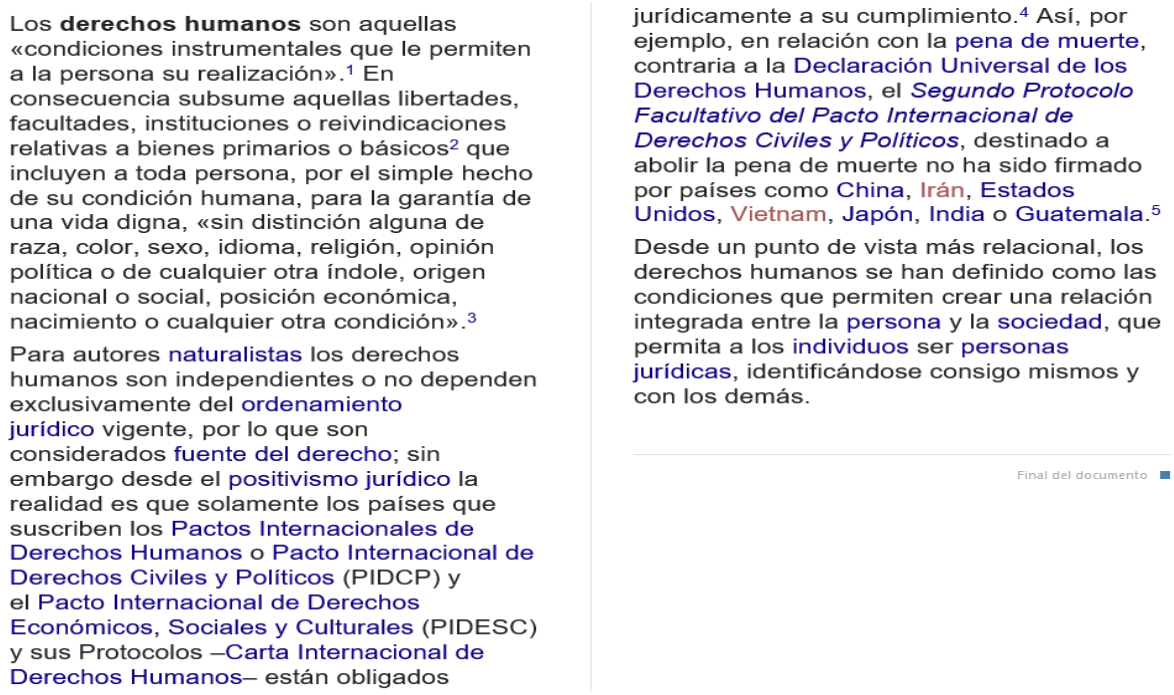
El inicio de las prácticas comprendió un acercamiento al concepto de los Derechos Humanos, socializando los diferentes estadios históricos que ha comprendido, así como la construcción propia de este concepto y la posibilidad de aplicarlo en cada una de las situaciones cotidianas.

Es así, como, por lo menos en materia conceptual, se logró darles una definición por parte de los estudiantes, he aquí algunos de ellos:

Derechos-Humanos

Lo que yo entiendo, los derechos humanos es lo que nos brinda una vida digna, en paz, pensando en que tengamos una igualdad de libertad. Estos son para todo ser humano, sin importar raza, genero, sexo etc. Estos son irrevocables e intransferibles. Desde el momento en que nacimos a todos se nos da identidad, dignidad, pensando en que todos somos seres humanos y el valor es el mismo, los derechos humanos nos libera de cualquier esclavitud y pone orden a nuestras vidas, podría decir que es una de las esencias del ser humano, además de que fue el impacto para toda la humanidad en sus 3 generaciones.

Imagen 4 Definición DDHH estudiante Marco Rueda



Los **derechos humanos** son aquellas «condiciones instrumentales que le permiten a la persona su realización».[1] En consecuencia subsume aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos[2] que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición».[3]

Para autores naturalistas los derechos humanos son independientes o no dependen exclusivamente del ordenamiento jurídico vigente, por lo que son considerados fuente del derecho; sin embargo desde el positivismo jurídico la realidad es que solamente los países que suscriben los Pactos Internacionales de Derechos Humanos o Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y sus Protocolos –Carta Internacional de Derechos Humanos– están obligados jurídicamente a su cumplimiento.[4] Así, por ejemplo, en relación con la pena de muerte, contraria a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el *Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, destinado a abolir la pena de muerte no ha sido firmado por países como China, Irán, Estados Unidos, Vietnam, Japón, India o Guatemala.[5]

Desde un punto de vista más relacional, los derechos humanos se han definido como las condiciones que permiten crear una relación integrada entre la persona y la sociedad, que permita a los individuos ser personas jurídicas, identificándose consigo mismos y con los demás.

Final del documento

Imagen 5 Definición DDHH estudiante Yuri Herrera

En estas dos imágenes se evidencian dos resultados diferentes: el ideal, se logró que el estudiante interiorizara, e intenta resignificar la visión occidental de los DDHH para convertirlo en una cultura de vida, o al menos se logra crear la inquietud en él; y lo cotidiano pero incorrecto en el sistema educativo, la incapacidad de definir y aprehender, la "pereza mental" de algunos para construir y deconstruir para sí los conceptos más cotidianos. Sin

embargo, este es el reto de los maestros, lograr estos cambios en todos sus estudiantes, pero es una tarea de tiempo y dedicación que no se suplen en unas cuantas sesiones de práctica.

3.3.2. Categoría de Democracia.

Como se mencionó en capítulo anterior, la democracia durante toda la práctica pedagógica se asumió como desde los postulados de Norberto Bobbio como una pluralidad, por lo que el término correcto para referirse a ella es el de democracias. Asumir las democracias desde extremo epistemológico implica que poseen unos aspectos reales donde las múltiples formas de hacer política convergen y tergiversan los valores democráticos, limitando los análisis respecto a él y desprestigiando las bondades de las diversas formas democráticas.

El análisis que se realiza en la escuela de las diversas manifestaciones democráticas se reduce únicamente al ejercicio del sufragio y la democracia representativa, limitando las bondades y propiedades de la socialización política y reproduciendo los males del poder tripartita nacional en el ámbito de la escuela, creando imaginarios fuertes en los estudiantes que deben ser deconstruidos si se quiere lograr verdaderas sociedades democráticas.

Al interior del aula de clases, las problemáticas respecto a la democracia se presentan mediante las tensiones históricas existentes entre libertad e igualdad, reflejadas por los estudiantes en su incapacidad de tomar decisiones por sí mismos, pues siempre existe la nota como medida coaccionante para realizar los deberes escolares. La receptividad hacia nuevas

formas de asumir las clases, en principio, es baja, siempre resulta ser más cómodo continuar con la dictadura docente.

> reflexión sobre el cuento:
>
> un muerto tiene mucho significado, por que con el simple hecho de haber existido es muy importante para la gente que lo amaba.
>
> en este cuento reflejaban o demostraban lo cual importante en estos difuntos para estas mujeres, ya que murieron de una manera justa y fea. Da mucha importancia importancia a toda la gente desaparesida y los entristesia en la manera en que los mataros, ellos no merecían una muerte así ya que eran hombres inocentes.
>
> a los muertos o desaparecidos nunca debemos de dejarlos solos y mucho menos dejarlos en el olvido, esto fue lo que hacían las mujeres cada día... les demostraban su fiel compañía. (Reflexión de la estudiante Ana Mateus sobre el audio-cuento "Sin rastros". 2017)

Trabajar procesos en donde los jóvenes se asuman dentro de nuevas relaciones sociales de igualdad es una labor de largo aliento, donde los tiempos de la práctica resultan ser insuficientes. No obstante, es gratificante aportar un granito de arena en este proceso y evidenciarlo en los escritos que los jóvenes entregan, así como escucharlo en sus charlas y ver que está implanta en ellos la semilla de transformación consigo mismos y con su entorno.

3.3.3. La Ciudadanía como categoría de análisis.

La categoría de ciudadanía tiene una estrecha relación con la democracia, entiéndela como la capacidad que tienen los sujetos de empoderarse de su realidad para transfórmala, ciudadanía activa en palabras de Susana Sacavino. A diferencia de la concepción que sobre ella nace en la modernidad con las revoluciones burguesas, donde la ciudanía se ve reducida al ejercicio electoral y sus privilegios adjudicados a una clase social específica, razón por la cual las categorías de ciudadanía y clase social se encuentran en constante tensión.

No obstante, lograr que los jóvenes asuman la ciudadanía activa cuando no tienen aún acceso a ella y el concepto les resulta difuso, es una tarea sumamente compleja, por lo que lo que se loro en ese tiempo tan corto fue generar dudas sobre el ejercicio y el deber ciudadano, donde se pretende que ellos sean multiplicadores de estas inquietudes.

3.3.4. Categoría de Convivencia.

Asumir la convivencia como hija de conflicto, recalcando lo necesario que resulta este en la construcción social, implica cambiar la noción que sobre esta se reproduce en la escuela, pues siempre se intenta negar el conflicto y es algo que los escolares replican con frecuencia. No obstante, pese a que esta categoría no se logró trabajar en lo formar, es tal vez una de las que más resultados arroja desde lo empírico.

En principio, desde el aula de clase, en la configuración espacial de los puestos, que luego se difuminan con la proposición de trabajos en equipo, se evidencia la relación clásica lineal, donde el docente se encuentra en una posición de mando ante el estudiantado. La ubicación de los chicos tiene una intencionalidad, la de evitar el desorden y eliminar los grupos que la fomentan.

Al presentarle a ellos el esquema de pequeñas mesas redondas y una mesa redonda general para socializar, incluso, el trabajo en parejas, es posible evidenciar una mayor atención y disposición a realizar las actividades propuestas, fomentando la colaboración y la participación socio-académica de los chicos. Esto implica que en el poco tiempo se tejieron lazos de confianza que permitieron conocer los educandos, algunos de sus conflictos y lograr otras formas de asumir los trabajos y el aula misma.

Se evidenció, como observación fuera del aula, la importancia del comité de convivencia y alguien que lo asuma con sumo cuidado y respetuoso de los DDHH, como el caso del profesor Manuel Garzón. Este docente, quien fue mi colaborador en las practicas académicas, tuvo que solucionar una situación delicada con uno de sus estudiantes y uno de los profesores, quienes tuvieron un altercado porque este último utilizó palabras soeces hacia el estudiante, lo que desencadena una situación de conflicto y una actitud hostil del docente para reconocer el error en el que ha incurrido. El profesor Manuel lo soluciona con gran vehemencia, sin embargo, se logra entrever que aún hay docentes que no llegan sanos emocionalmente al aula, como lo diría el docente Pedro Pinzón (ver análisis en el apartado de “Quehacer docente”), reproduciendo las relaciones históricas de poder en la escuela y un trato errado del conflicto y la convivencia como categorías interdependientes. (Garzón & Pinzón, 2017)

3.4. De las ciencias sociales escolares

Según el texto que soporta los lineamientos epistemológicos de la línea de Formación política y Memoria de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad pedagógica Nacional (Aponte, Mendoza, & Rodriguez, 2014), la formación política es propuesta como la capacidad de analizar los contextos de la situación actual, dotándola de un sentido crítico y proyectando acciones concretas de construcción y renovación social. Formarse políticamente implica conocer el objeto de investigación y reflexionar sobre las experiencias subjetivas que surgen como investigador en la experiencia misma del conocimiento; implica que el sujeto investigador logre varios niveles de integración con el objeto para así lograr producción intelectual y académica.

En segundo término, la formación política implica analizar, tanto la experiencia propia como la del objeto que se pretende investigar, con la realidad social desde la integración de los diversos contextos e interactuando entre ellos, lo que supone una reflexión y observación constante, que se relacionan directamente con los procesos de memoria, generando debates, posibilidades y diversas lecturas ente la disputa por el pasado social y la memoria del recuerdo.

Los aportes que realiza la formación política se entienden como:

> […] un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual (Mendoza y Rodríguez, 2007: 78). (Citado en Aponte, Mendoza, & Rodriguez, 2014, pág. 175)

Estas formas de asumir la dimensión política permiten, primero, pretender un distanciamiento del rol tradicional del docente, potenciando al sujeto en su experiencia histórica y social; segundo, desnaturalizan los supuestos alrededor del docente como poseedor absoluto de la verdad; y, tercero, se acuerdan las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial, desarrollando dimensiones que pasan por un proceso subjetivo y objetivo, como lo puede lograr un investigador social mediante el diario de campo.

En cuanto a la memoria, la enseñanza y las ciencias sociales, la primera se entiende desde diversos bordes y según los enfoques de estudio de los diferentes procesos objetivos que se pretende estudiar, constituyéndose por las experiencias narradas, la construcción de marcas simbólicas y materiales; la segunda, la enseñanza de las ciencias sociales, es un campo en disputa, donde se enfrentan las diversas versiones del pasado y se proyectan sociedades diferentes; finalmente, las ciencias sociales como un objeto de análisis histórico donde se enfrentan todas las formas de interpretación del pasado, las marcas dejadas en y por el territorio, los mecanismos en los que se trasmite la memoria, las conmemoraciones tradicionales y las diversas costumbres que legitiman las condiciones del presente. (Aponte, Mendoza, & Rodriguez, 2014)

Lo anterior sugiere la necesidad de hacer contra-memorias críticas que se formulen a partir de las necesidades y realidades sociales, problematizando el presente en todas sus aristas, desligarse de la concepción habitual de la historia de instrumentalización, en el sentido de perpetuar la noción de los Estados Nacionales que persisten hasta hoy.

En lo referente a los DDHH como parte de las ciencias sociales escolares, tienen su auge en la década de los 80`s en América Latina, con la necesidad de construir y afirmar la democracia, propagando el nunca más, evitando la repetición de los episodios violentos de las dictaduras cívico-militares y los Estados represores; activar la democracia mediante una ciudadanía activa, inclusiva y participativa, y para ello se hacía necesario rescatar y reivindicar las memorias sociales, pues como lo afirma Susana Sacavino, las funciones de la memoria son:

> *Funciones de la memoria:* ayuda a superar, a partir de la toma de distancia, hechos y acontecimientos traumáticos, de olvidos, invisibilizaciones, abusos políticos, etc. También ayuda a promover el debate y la reflexión activa sobre el pasado y sobre su sentido para el presente y para el futuro. (Sacavino S. , Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia, 2015, pág. 74)

Estos espacios se gestan en América Latina mediante luchas y procesos conmemorativos constantes, eso explica por qué es tan difícil evidenciar los problemas actuales de los DDHH y evidenciar casi que con claridad el pasado: explica porque es más fácil enseñar desde el pasado que desde el presente, convirtiéndose ese en el reto de las ciencias sociales hoy.

Es necesario lograr incluir los procesos de memoria en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, pues el hecho de que los jóvenes salgan de la escuela, especialmente en las ciudades, sin responder o medianamente comprender las problemáticas sociales, habla de la incapacidad de esta institución para transformar su entorno, e incluso, la falta de compromiso de quienes se asumen como docentes.

Retomando, se hace indispensable generar un dialogo entre todas las memorias en la escuela, desde las tradicionales a las subalternas, logrando respuestas semánticas reivindicatorias al derecho a la memoria frente a las dictaduras que las uniformaban, convirtiéndolas en plurales, con nuevas concepciones que educan para el nunca más y afirmar el ejercicio de los DDHH.

La construcción de un país democrático se presenta como un reto enorme. En la construcción de memorias y pedagogías de la memoria, se necesita evidenciar y denunciar, si es el caso, las representaciones actuales de la violencia, exclusión y autoritarismo que impiden la construcción de la democracia. Una vez detectadas, es necesario, a partir de la praxis educativa, luchar por la memoria pública, por el sentido que le da al presente para formar el futuro, así como desarrollar procesos de formación en DDHH, fortalecimiento de la democracia y construcción de ciudadanía activa.

En las pedagogías de la memoria tiene origen el término “nunca más” a partir de los movimientos defensores de los DDHH en el cono sur, donde los informes que presentaban respecto a los horrores de la dictadura dan por sentado que estos sucesos no se pueden repetir. A finales de los años 90`s se incorpora en el currículo la educación de los DDHH en América Latina, por medio del Instituto Interamericano de los Derechos Humanos, pretendiendo una visión integral de los derechos, una educación para el nunca más, formar sujetos con derechos y actores sociales que promuevan y se empoderen de los derechos individuales y colectivos. (Sacavino S. , 2015)

Este vuelco hacia los DDHH, busca integrar los diferentes derechos existentes, convirtiéndolos en globales e interdependientes entre sí, contrario al liberalismo que reduce los derechos los civiles y políticos; en el tránsito hacia el siglo XXI pretende destacar los derechos económicos y culturales para garantizar la democracia y el Estado mismo.

Igualmente, se pretende promover el sentido histórico y no el olvido, romper con la cultura del silencio, la invisibilidad, la impunidad, logrando aumentar la participación que desarrolle la democracia, mantener viva la memoria e incentivar las energías necesarias para lograr la paz, justicia, esperanza y compromiso con la construcción de ciudadanías.

Es necesario cuestionar, denunciar los enfoques violatorios de los DDHH y evitar cualquier forma de exclusión del otro; es necesario formar sujetos de derecho que se articulen con las dimensiones éticas, políticas y sociales, así como comprometidos con la práctica cotidiana de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía activa. Quienes asumen como formadores las ciencias sociales escolares, están en la tarea de promover verdaderos actores sociales de cambio, promoviendo el empoderamiento individual y colectivo, potenciando los grupos y personas históricamente marginadas para defender sus derechos y sacarlos de ese lugar subalternado.

Es así, como el compromiso de las ciencias sociales que involucran las memorias, deben propender por la vinculación del pasado con el presente, entender la relación histórica problemática de las sociedades actuales, respetando y promoviendo los DDHH y desarrollando las memorias críticas como las formas de construir conocimiento social y lograr un pensamiento reflexivo entre la autonomía y la responsabilidad personal.

3.5. El quehacer docente

La práctica docente en la educación para y en los DDHH, es un compromiso constante con la formación de conciencia en los jóvenes para transformar el territorio a partir de la escuela, unos jóvenes que puedan vivir la democracia, defienda, conozcan y promuevan los DDHH, un joven crítico del con el que se produzcan relaciones horizontales en torno al conocimiento.

Así mismo, el papel a desempeñar debe tener un alto arraigo al valor ético de la autocrítica, donde se busquen estrategias para lograr cambios y solucionar conflictos. Igualmente, para que sea un ejercicio enteramente valido debe cambiar las formas en las cuales se usa el poder, siendo coherente y recto con sus decisiones, que su práctica realmente adquiera sentido; lo que implica cuestionarse constantemente cómo el maestro atiende y

asume las necesidades específicas de sus estudiantes, la forma en la cual los motiva, cómo se comunica y socializa los valores de justicia y honestidad.

También es necesario que el maestro erradique del aula de clase las relaciones verticales poder, evitando la sumisión de sus estudiantes, evitando los individualismos y más el cooperativismo, desmitificando el papel histórico de la escuela como represiva y cercenadora de las mentes creativas.

Respecto a lo anterior, en entrevista con los docentes de la IED Eduardo Umaña Mendoza Manuel Garzón y Pedro Pinzón, se lograron reflexiones en torno al quehacer docente en torno a cuatro puntos fundamentales: lo ético, lo moral, lo político y lo educativo.

En cuanto a lo ético, debe ser un contrato que hace el educador con la profesión, siendo coherente con lo que uno piensa, dice, y hace, conjugados en la acción pedagogía y en quehacer ético y educativo. Se entiende la ética anidada a la parte vocacional, ver la educación como un acto altruista, no proletarizar la profesión docente, de lo contrario sería un detrimento de la labor pedagógica. No implicar seguir los lineamientos sino cuestionarse, saber qué es lo que yo hago, cual es el fin, así muchas veces se equivoque, porque es la forma de aprender y revisar contantemente que no se logra.

El compromiso ético del docente esta con la educación para la vida útil del país, no en términos económicos, sino en términos de responder a realidades concretas. Existen varias tensiones éticas en el magisterio, por ejemplo, en el ámbito de la formación, el docente ha luchado históricamente para que se le forme y así aumentar el nivel de la educación, sin embargo, la mayor parte de las investigaciones terminan siendo meros requisitos de grado y no responden a la retribución y deber ético que tienen con la sociedad. Cuando ocurre el caso contrario, que se investiga y se da solución a una problemática, las instituciones las relegan y se traen modelos extranjeros para aplicar, siguiendo los lineamientos del ministerio, una institución que no está en la escuela y no conoce sus necesidades reales.

En lo referente a la moral, con la sociedad individualista de hoy, que se hace de forma inconsciente, se forma de una manera natural, es necesario reflexionar sobre las acciones para levarlas a lo ético. Se hace urgente generar espacios de socialización, donde la escuela y el

maestro juegan un rol fundamental. El docente debe tener la capacidad de llegar a la escuela completamente maduro en lo referente a la parte emocional, ello conlleva a conflictos con sus estudiantes, implica seguir reproduciendo la lógica de personas incompletas para la vida.

Las principales exigencias en la cuestión política son: invitar a los estudiantes a concientizarse que como tales se pueden transformar, independiente de las circunstancias que lo configuran históricamente; y apostarle a la creación y formación de un proyecto de vida, conectado con lo social y lo político, este proyecto implica que el estudiante se comprometa con un problema de la realidad del cual le gustaría encargarse, enlazando un proyecto personal con uno comunitario, esto al sentir del profesor Manuel Garzón.

Para el docente Pedro Pinzón, Se debe educar para enseñar a los estudiantes a pensar, comunicarse y ser buenas personas, si un estudiante muestra estas características resulta insólito que no logre aprobar su año escolar. La apuesta personal del profesor está en invertir la relación estudiante-profesor a través de la teoría de los tiempos en el aula, su propuesta consiste en desarrollar espacios donde los estudiantes tomen la asignatura que desean aprender, trabajen con personas de otros cursos y el mismo docente por una semana, esto hace que el estudiante sea feliz con lo aprende e, igualmente, el docente se obliga a generar nuevas estrategias de aprendizaje para los chicos, potenciando sus capacidades.

Esta propuesta me resulta sumamente conveniente para lograr explotar los intereses de los estudiantes y lograr una verdadera producción de conocimiento, porque las clases se convierten en un dialogo constante, donde ambas partes se nutren y el tiempo que se usa será de calidad, pues el aprendizaje significativo se hará evidente.

Finalmente, en relación con lo educativo, el docente no debe educar como si se encontrara en el centro del proceso educativo, por el contrario, priorizar al estudiante. Debe enseñar que el estudiante no se determina por las circunstancias, pues siempre puede transformar, evidenciar que existe la posibilidad de ser y de existir. El docente debe tener la capacidad de enseñar a pesar, sin embargo, esto debe hacerlo desde el aprendizaje del contexto de los estudiantes, no puede educar de espaldas a la realidad en la que está inscrito. Educar implica tener coherencia entre lo que el docente propone como actividad y la

autoridad que tiene para ello, así será un referente para los estudiantes, sinónimo de creatividad.

A manera de conclusiones

Una vez culminada la práctica pedagógica como acercamiento al aula y su contraste con la teoría, se concluye lo siguiente:

1. Durante el siglo XIX, la consolidación del pensamiento criminológico comenzaba a ver la luz, teniendo antecedentes desde la baja edad media con la práctica de las necropsias, que dan nacimiento a los pensadores clásicos, que ven la escuela como la posibilidad de controlar y educar al individuo; en cuanto a la escuela colombiana, esta sigue conservando la tradición colonial, pese a grandes esfuerzos como los realizados por Santander para llevarla a todo el país, sin embargo, es necesario aclarar que no quería educar la totalidad del pueblo para convertirlos en sujetos pensantes y socialmente constructores de nuevas estructuras organizativas, por el contrario se pretendía construir sujetos dóciles y útiles a la sociedad democrática, que perpetuara el poderío de un grupo social en el poder, herencia evidenciable al día de hoy.

2. El nacimiento de la escuela no se inscribe dentro de una política con miras a la reconstrucción y el desarrollo social, por el contrario, se crea como una institución para controlar los pobre, vagos y mendigos. Tiene como fin la alfabetización de la población en miras de legitimar una clase social y política en el país, no es una educación en sentido estricto, sino, en una instrucción, con las ideas político criminales de la escuela positivista.

3. Todas las corrientes, ideas y escuelas tanto pedagógicas como criminológicas, han llegado al país sin una consideración del entorno social al que se debe aplica, es por ello que las políticas educativas y criminales no son para nada efectivas y presentan, lo que podría considerarse una anomia, donde el cuerpo y la institución social enfermos demandan cambios que solo llegan en formas de neo colonización y mercantilización, impidiendo el crecimiento en términos de conocimiento de la población.

4. el principal proyecto de la escuela termina siendo el de llevar a todos los ciudadanos el concepto de democracia y la validez de su ejercicio. Para tener una marcada línea paralela con los sistemas democráticos occidentales, que, según sus postulados, se sustentan en la base de los derechos humanos, repercutiendo en el ámbito jurídico en lo que se denomina la

humanización del derecho; esta es hoy la idea imperante en las escuelas criminológicas tendientes al garantísmo y minimalismo, teniendo eco en las eco en las escuelas con las campañas anti matoneo, por ejemplo, lastimosamente su aplicación efectiva es solo a determinados grupos sociales, y más si se tiene en cuenta que el derecho a la educación implica también calidad en condiciones de acceso que solo algunos grupos sociales poseen.

5. Históricamente se ha construido un prototipo de sujeto criminal, comenzando con el pobre y el mendigo, en lo que desembocará un proceso de estratificación, donde se inculca la idea que un joven y niño educado es una persona menos delinquiendo, asó se ratifica la idea de la escuela como una institución de control.

6. EL quehacer docente se enfrenta con realidades sociales tanto de los estudiantes como en las condiciones de convivencia de la escuela misma, por lo cual es necesario tratar de involucrarse de forma acertada con los estudiantes a partir de la práctica de los DDHH, convirtiéndolos en una cultura para lograr verdaderos cambios sociales en la realidad circundante.

7. La escuela como una institución construida con docentes críticos debe propender por evitar reproducir la lógica de estigmatización del conflicto para uniformizar a los sujetos, pues este es la base de la construcción social, de los acuerdos, de la verdadera aceptación de la diferencia.

8. Invitación Finalmente, recordar que la investigación es un proceso constante que pretende el cambio en la realidad social, en este caso, entender la criminología como una herramienta de transformación del Sistema Educativo Colombiano, donde se exijan condiciones óptimas, tanto para el maestro como para el estudiante, en el ejercicio de su labor; la educación es la verdadera herramienta de emancipación social, y siempre es tiempo de luchar por condiciones de calidad y excelencia, no en términos planteados desde las Instituciones Oficiales, sino, en términos de la construcción de sujetos epistemológicos, tarea que corresponde a los educadores de hoy.

Referencias

Abello Gual, J. a. (2007). *Tendencias político-criminales en el contexto latinoamericano : visión de una política criminal pendular, derecho penal del enemigo, derecho penal garantista.* Bogotá: Leyer.

Aguilera, F., & López, R. (s.f.). Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli. *Instituto de investigaciones jurídicas UNAM*, 49-82.

Aherm, E. (. (1991). *El Desarrollo de la Educación en Colombia 1820-1830.* (Vols. 22-23). Bogotá: Revista Colombiana de Educación.

Alfaro, D., & Herrera, B. (2011). El nuevo derecho de garantías en el derecho colombiano y el derecho comparado. *justicia Juris*, 93-106.

Alvarez Díaz de León, G., Montenegro Núñez, M. d., & Martínez, J. M. (Mayo de 2012). *Universidad Nacional Autónoma de México.* Obtenido de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Apuntes_acerca_de_dos_escuelas_criminologicas_Clasica_y_positivista_Alvarez_Diaz_Montenegro_Nunez_Manuel_Martinez_TAD_7_8_9_sem.pdf

Añon, M. (2002). Ciudadanía social: La lucha por los derechos sociales. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*.

Aponte, J., Mendoza, N., & Rodriguez, S. (2014). Movimientos, Organizaciones sociales y Acciones colectivas en la formación de profesores. *Nomadas*, 166-183.

Arias Pabón, C. (1998). El desarrollo humano sostenible y nuestra viabilidad como nación. *Nómadas*, 213-222.

Ariés, P. (1992). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen.* España: Turus.

Ávila Baray, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación.* México: Edición Electrónica. Obtenido de

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Badillo, R. G. (1996). Sujeto Epistemologico, Necesidad de Aprender, de la Enseñanza y del Aprendizaje. En R. G. Badillo, *Discursos Sobre el Constructivismo* (págs. 163-173). Bogotá: Magisterio.

Baratta, A. (1982). *Criinología crítica y crítica al derecho penal.* Mexico: Siglo XX.

Baratta, A. (1985). Principios del Derecho Penal Mínimo. En A. Baratta, *Doctrina Penal.* Buenos Aires: Depalma.

Basombrio, C. (1991). *Educación y Ciudadanía. Educación para los derechos humanos en América Latina.* Santiago, Chile: Instituto de Educación para los Derechos Humanos.

Batubenge, B., Mancilla, A., & y Panduro, B. (s.f.). *CICIES.* Recuperado el 03 de abril de 2017, de Proyecto: Diccionario del Pensamiento alternativo II Convivencia: http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247

Beltrán, M. (1985). Cinco vías de Acceso a la realidad social. *Reis*, 7-41.

Beristain Ipiña, A. (1996). *Criminología, Victimología y Cárceles.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .

Bianco, G. (2013). La democracia en el Capitalismo Europeo y global: Implicaciones para América Latina. *Centro de Ciencia, Educación y Sociedad*. Obtenido de http://www.cecies.org/articulo.asp?id=502

Bobbio, N. (2012). *Liberalismo y Democracia.* México: Fondo de Cultura económica.

Bustos, J. (1996). *El Pensamiento Criminologico* . Barcelona: Península .

Carrara, F. (1944). *Programa del Curso de Derecho Criminal.* Buenos Aires: Depalma.

Chatterjee, P. (15 de Mayoo de 2006). "No hay otra alternativa que la de participar en la economía global". *Uso de la Palabra*. (D. Avendaño, Entrevistador) Obtenido de http://usodelapalabra.blogspot.com.co/2006/05/partha-chatterjee.html

Chatterjee, P. (2006). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos.* Buenos Aires: Siglo XXI - CLASO ediciones.

Chatterjee, P. (2008). Nación y Nacionalismo. En Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos* (pág. Capítulos I y II). Mexico: Claso y Siglo XXI.

Chatterjee, P. (2011). La política de los gobernados. *Revista colombiana de antropología*, 199-231.

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Diario Oficial No.48733.

Congreso de la República de Colombia. (julio 29 de 2016). *Ley 1801 de 2016. Por la cual se expide el Código Nacional de Policía y Convivencia.* Diario Oficial No. 49.949.

Córdoba, L. (s.f.). La democracia ideal en el pensamiento de Norberto Bobbio y las democraicas reales en América Latina. *Universidad Autónoma de México*, 51-79. Obtenido de https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2198/6.pdf

Cuerda, J. L. (Dirección). (1999). *La Lengua de las Mariposas* [Película].

Del Olmo, R. (1981). *America Latina y su Criminología.* México : Siglo XXI.

Del Olmo, R. (1992). *Criminología Argentina. Apuntes para su reconstrucción histórica.* Buenos Aíres: De palama.

Echeverria, J. (1998). La actividad Cientifica en el Contexto Educativo. En J. Echeverria, *Filosofia de la Ciencia* (págs. 147-154). Madrid: Akal.

El pueblo de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Legis.

Elbert, C. (1985). *El poder Penal del Estado.* Buenos Aírede: Depalma.

Elbert, C. A. (2005). *Manual Básico de Criminología.* Temis: Bogotá.

Espinel, O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia. Aproximaciones desde sus prácticas y discursos.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de ciencias Humanas y Sociales.

Farge Collazos, C. (2007). El Estado de Bienestar . *Enfoques XIX*, 45-54.

Ferrajoli, L. (1995). *Derecho y Razón.* Valladolid (España): Trotta.

Fevre, L. (1975). *Combates por la Historia.* Barcelona: Ariel.

Fonseca, E. (1997). *Procesos de Socialización, Vida Cotidiana e Individualización.* Cartagena.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Buenos Aires: Las ediciones de la piqueta.

Foucault, M. (1981). *Vigilar y Castigar.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del Racismo.* Argentina: Altamira.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación.* Madrid: Morata sl.

Frejeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la Ciudadanía? (De Marshall a Sen). *Andamios*, 157-181.

García Pablos de Molina, A. (1988). *Manual de Criminología.* Madrid: Espasa.

García Sánchez, B. Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia : transiciones de la Colonia a la República / Bárbara Yadira García Sánchez.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de

Investigaciones y Desarrollo Científico : Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Garzón, M., & Pinzón, P. (19 de octubre de 2017). Convivencia escolar y quehacer docente. (Y. Buitrago, Entrevistador)

Giraldo, J. (1994). la Investigación Jurídica. El Objeto del derecho en la Investigación Jurídica. El Derecho Como Praxis. En J. G. Angel, *Metodología y Técnica de la Investigación Jurídica* (págs. 1-12). Bogotá: libreria del Profesional.

Giraldo, J., & Giraldo, M. G. (1999). la Investigacion Socio Jurídica. En J. Giraldo, & M. G. Giraldo, *Metodología y Técnica de la Investigación Socio Jurídica* (págs. 50-60). Bogotá: Legis.

Guy, R. (2006). *Introducción a la sociología general.* Barcelona: Herder.

Helg, A. (1987). *La Educación en Colombia 1918-1957: Una Historia Social, Económica y Política.* Bogotá: Cerec.

Hernández Sampieri, C., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México D. F.: Mc Graw Hill.

Herrera, A. (2003). Límites Constitucionales y Legales al Derecho de Dominio en Colombia. Análisis desde el Derecho Público. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, 57-81.

Hobsbawm, E. (2012). *Historia del Siglo XX.* Barcelona: Crítica.

IED Eduardo Umaña Mendoza. (2008). *Proyecto Educativo Institucional. La vivencia de los valores y los Derechos Humanos encaminada a la formación de líderes en gestión comunitaria.* Bogotá.

IED Eduardo Umaña Mendoza. (2016). *Acuerdo para la sana convivencia umañista.* Bogotá.

Jakobs, G. (1973). *Ilustración Sociológica.* Buenos Aíres: Sur.

Jaramillo Jassir, I. D. (2015). *Principios constitucionales y legales del derecho del trabajo en Colombia.* Bogotá: Legis: Universidad del Rosario.

Jorge, R. (1981-1982). Realización de los derechos Humanos y usos Alternativos del Derecho. *Capítulo Criminológico*(9-10).

Kolstrein, M., & Páez Bravo, J. (enero-abril de 2016). Derechos Humanos en los Lineamientos Curriculares Referidos a la Formación Ciudadana. *Praxis Educativa*, *20*(1), 13-27.

Lamnek, S. (1987). *Teorías de la Criminalidad* . México: Siglo XIX.

López, M., & Romero, T. (1997). Arquitectura Hospitalaria. *Boletín Académico*, 31-39.

Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica.* Santiago de Chile: Editorial SM.

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales Para la Fundamentación Científica.* Barcelona: Anthropos: Editorial del Hombre.

Marí, E. (1983). *La Problemática del castigo.* Buenos Aires: Machette.

Marshall, T. H. (s.f.). Ciudadanía y clase social. *Reis*, 297-344.

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Méndez, H. F. (1999). Escuelas del Derecho. Estrategia Metódica. En H. F. Méndez, *Metodología de la Investigación Científica Para las Ciencias Jurídicas* (págs. 70-77). Bogotá: Gustavo Ibáñez ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *MEN.* Obtenido de Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadnía ¡Sé es posible!: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (04 de abril de 2014). *MEN*. Obtenido de Lineamientos curriculares Ciencias Sociales: http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_1.pdf?binary_rand=7005

Muñoz Conde, F. (1979). *Cuadernos de Política Criminal.* Obtenido de http://www.uclm.es/criminología/pdf/11-2004.pdf

Murillo, S. (1996). *El Discurdo de Foucaulf: Estado, Locura y Anormalidad en la Construcción del Individuo Moderno.* Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad de Buenos Aíres.

Navarro, A. (2014). *El copago como mecanismo de financiación de los servicios del Estado social*. España: Universitat de Girona.

Nietzsche, F. (2011). *La genalogía de la moral.* Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro.* Madrid: Katz.

Pavarini, M. (1980). *Control y Dominación. Teorías Criminológicas Burguesas y Proyecto Hegemónico.* México: Siglo XXI.

Ponce, A. (1977). *Educación y Lucha de Clases.* Bogotá: Presencia.

Rabossi, E. (1976). *La Justificación Moral del Castigo.* Buenos Aíres: Astrea.

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofís.* Buenos Aíres: Educiones nueva visión.

Rico, J. M. (1979). *Las Sanciones Penales y la Política Criminológica Contemporanea.* México : Siglo XXI.

Rincon, A. (2008). *Las ideas Educativas en Colombia (1760-1830).* Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Rodriguez Martínez, R. (2014). Benthamismo y antibenthamismo: continuidad y cambio en los estudios jurídicos en Colombia en la transición de la Colonia a la República. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 44*(120), 271-310.

Rodriguez, P. (s.f.). La sostenibilidad del Estado del Bienestar. La Unión Europa y el caso español. *Facultad de Derecho*, 1-19.

Rosental, M. L. (2005). *Diccionario filosófico.* Bogotá: Atenea.

Rucsconi, M. (1995). *Sistema del Hecho Punible y política Criminal.* Buenos Aires: Ad-Hoc.

Rüther, W. (1978). *Doctrina Penal.* Buenos Aíres: Depalma.

Sacavino, S. (2009). Los Derechos Humanos y la construcción de prácticas educativas emancipatorias. *Dialogos Pedagógicos*, 34-46.

Sacavino, S. (2012). *Democracia y Educación en Derechos Humanos en América Latina.* Ediciones Desde Abajo.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, 69-85.

Sacavino, S., & Candau, M. (2014). Derechos Humanos, educación, interculturalidad: Construyendo practicas pedgógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 205-225.

Saénz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia* (Vol. 1). Bogotá: Colciencias.

Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía entre lo cualitativo-cuantitativo: Posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11-30.

Savater, F. (1991). *El Valor de Educar.* Barcelona: Ariel.

Serrano, E. (2005). La teoría Asristotélica de la Justicia. *Isonomía*, 123-160.

Simmel, G. (2000). *Cuestiones Fundamentales de Sociología.* Buenos Aíres: Gedisa.

Tamayo, S. (2006). Espacios de Ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociología*, 11.

Taylor, I. (1985). *La Nueva Criminología.* México: Siglo XXI.

Universidad Francisco Jose de Caldas. (2011). *Elites, Eticidades y Constitución. Cátedra Democracia y Ciudadanía.* Bogotá : Universidad Francisco Jose de Caldas.

Valverde, J. (1996). *Proceso de Inadaptación Social.* Madrid: Popula.

Vega, W., & Bravo, O. (junio-diciembre 2012). Conceptos sobre copagos y cuotas moderadoras en el Régimen Contributivo. *Monitor Estrategico*, 82-88.

Zaffaroni, E. (1998). *Criminología, Aproximaciones desde el margen.* Bogotá: Temis.

Zaffaroni, E. L. (1985). *Manual de Derecho Penal.* Buenos Aíres: Ediar.

Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*(47), 99-118.

Anexos

Anexo 1. Sistematización de entrevista realizada a los docentes Manuel Garzón y Pedro Pinzón en la IED Eduardo Umaña Mendoza

ENTREVISTADO	ETICO	MORAL	POLITICO	EDUCATIVO
MANUEL GARZÓN Profesor de ética bachillerato, Colegio Eduardo Umaña Mendoza Fecha: jueves 26 de octubre de 2017 Entrevistado por: Yeraldin Buitrago	La ética debe ser un contrato que hace el educador con la profesión, siendo coherente con lo que uno piensa, dice, y hace, conjugados en la acción pedagogía y en quehacer ético y educativo. Entiende la ética anidada a la parte vocacional, ver la educación como un acto	Estamos en una sociedad individualistas, que se hace de forma inconsciente, que se forma de una manera natural, es necesario reflexionar sobre las acciones para levarlas a lo ético. Se hace necesario generar espacios de socialización.	Tener consciencia de que como estudiante se puede transformar independiente de las circunstancias que lo configuran históricamente Creación y formación de un proyecto de vida, conectado con lo social y lo político, este proyecto implica que el estudiante se comprometa con un	No se debe educar como si se encontrara dentro de Enseñar que el estudiante no se determina por las circunstancias una educación transformadora, mostrar que existe la posibilidad de ser y de existir

	altruista, no proletarizar la profesión docente, de lo contrario sería un detrimento de la labor pedagógica. No implicar seguir los lineamientos sino cuestionarse, sino saber qué es lo que yo hago, cual es el fin, así muchas veces me equivoque, porque es la forma de aprender y revisar contantemente que no se logra		problema de la realidad del cual le gustaría encargarse, enlazando un proyecto personal con uno comunitario	
PEDRO PINZÓN	El compromiso ético del docente esta con la educación para la vida útil del país, no en términos económicos,	El docente debe tener la capacidad de llegar a la escuela completamente maduro en lo que tiene que ver con la parte	Se debe educar para enseñar a los estudiantes a pensar, comunicarse y ser buenas personas, si un	El docente debe tener la capacidad de enseñar a pesar, sin embargo, esto debe hacerlo desde el aprendizaje del contexto

Profesor de inglés en bachillerato, Colegio Eduardo Umaña Mendoza Fecha: jueves 26 de octubre de 2017 Entrevistado por: Yeraldin Buitrago	sino en términos de responder a realidades concretas. Existen varias tensiones éticas en el magisterio, que a propósito del paro se hicieron evidentes, por ejemplo, en el ámbito de la formación, el docente ha luchado históricamente para que se le forme y así aumentar el nivel de la educación, sin embargo, la mayor parte de las investigaciones terminan siendo meros requisitos de grado y no responden a la retribución y deber ético	emocional, ello conlleva a conflictos con sus estudiantes, implica seguir reproduciendo la lógica de personas incompletas para la vida.	estudiante muestra estas características resulta insólito que no logre aprobar su año escolar. La apuesta personal del profe esta en invertir la relación estudiante-profesor a través de la teoría de los tiempos en el aula, su propuesta consiste en desarrollar espacios donde los chicos tomen la asignatura que desean aprender, trabajan con personas de otros cursos y el mismo docente por una semana, esto hace que	de los estudiantes, no puede educar de espaldas a la realidad en la que está inscrito. Educar implica tener coherencia entre lo que el docente propone como actividad y la autoridad que tiene para ello, así será un referente para los estudiantes, sinónimo de creatividad

	que tienen con la sociedad. Cuando ocurre el caso contrario, que se investiga y se da solución a una problemática, las instituciones las relegan y se traen modelos extranjeros para aplicar, siguiendo los lineamientos del ministerio, una institución que no está en la escuela y no conoce sus necesidades reales.		el estudiante sea feliz con lo aprende e, igualmente, el docente se obliga a generar nuevas estrategias de aprendizaje para los chicos, lo obliga a potenciar sus capacidades.	

Anexo 2. Planeación y desarrollo de clases

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA	
CURSO: 1102	**FECHA**: Agosto 10 de 2017
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA	
TEMA: Presentación. Aproximación y construcción del concepto de Derechos Humanos	
OBJETIVOS: Conocer los diferentes miembros integrantes del seminario. -Relacionar los DDHH con el quehacer estudiantil -Construir una definición propia de DDHH	
CLASE # 1	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos
MOMENTO	Min
INICIO Realizaré mi presentación personal como practicante de la UPN Los chicos del grado 1102 se presentarán indicando su nombre, dónde viven, cuántos años tienen, sus sueños y perspectivas al finalizar su vida en el colegio. Al finalizar se presentarán los temas que se desarrollarán durante el seminario el proyecto final para la semana de las artes de los cubos de la memoria y la forma en que se desarrollará y evaluará el seminario.	25
DESARROLLO Se realizará una presentación general del tema sobre las nociones de DDHH, su situación en el mundo, América Latina y Colombia. A continuación, se proyectará el Video ¿Qué son los Derechos Humanos? Elaborado por el grupo Jóvenes por los Derechos Humanos para el Canal Judicial. https://www.youtube.com/watch?v=hguTlN9dKNw	40
CIERRE Se finalizará con un conversatorio sobre las nociones de DDHH, para así dejar el trabajo-Evaluativo, de construcción personal de la noción de DDHH, junto con la selección de la temática a trabajar durante el seminario. Invitación al Festival Internacional de Cine por los Derechos Humanos del 11 al 18 de Agosto.	10

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Agosto 17 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: Los Derechos Humanos en la Historia		
OBJETIVOS: Conocer la historia de los DDHH -Situar espacial y temporalmente el origen de los DDHH contemporáneos -Identificar la validez actual de los DDHH en Colombia		
CLASE # 2	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizaré una indagación general respecto a la invitación número uno propuesta en la sesión primera, de tal forma que algunos de los estudiantes socialicen cuál es su noción sobre los DDHH.		10
DESARROLLO Se realizará una presentación general del tema sobre la historia de los DDHH contemporáneos, alternada con la presentación de tres vídeos correspondientes a cada una de las generaciones de los derechos humanos. Derechos Humanos de Primera Generación: https://www.youtube.com/watch?v=EvgPufy_4mY&t=26s Derechos Humanos de Segunda Generación: https://www.youtube.com/watch?v=lFjp5dcI518&t=8s Derechos Humanos de Tercera Generación: https://www.youtube.com/watch?v=oiAELg3c-8o Derechos Humanos de Cuarta Generación: https://www.youtube.com/watch?v=WEA_wKRw5fI Una vez finalizada la explicación, se procederá a cerrar con un conversatorio sobre la situación de los DDHH contemporáneos, para así invitar a los participantes a reflexionar sobre los DDHH en la actualidad con el cuento “Sin nombres, sin rostros ni rastros” Premio Nacional del Cuento 2008 https://www.youtube.com/watch?v=u7fM6WN0fxI		40
CIERRE Se finalizará con la revisión por cada comunidad de investigación del trabajo transversal “Cubo de la Memoria”, así como la asignación de responsabilidad con la memoria de este trabajo investigativo.		20

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Agosto 31 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: Los Derechos Humanos y la Constitución Política de 1991		
OBJETIVOS: Identificar los factores históricos que llevaron al reconocimiento de los Derechos Humanos en la Carta Política de 1991. -Reconocer los Derechos Humanos presentes en la Constitución Política de 1991 -Conocer los diferentes mecanismos de protección de derechos presentes en la Carta Política		
CLASE # 3	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizaré una indagación general respecto a la invitación número dos propuesta en la sesión segunda.		10
DESARROLLO Se realizará la presentación del tema que convoca la sesión y se pedirá a cada grupo de chicos que se dividan en 4 grupos. A cada grupo se le entregará una lectura, así como los materiales pertinentes, con el fin de realizar una corta exposición al grupo sobre los Derechos Humanos en la Constitución Política de 1991. Invitación: Hacer una composición: escrita, gráfica, fotográfica, literaria (cómo deseen), sobre ¿Cómo puedo contribuir a la Defensa de los Derechos Humanos en Colombia desde el quehacer profesional que desempeñaré?		50
CIERRE Se finalizará con la revisión por cada comunidad de investigación del trabajo transversal "Cubo de la Memoria", se recordará que en la sesión sexta cada comunidad debe presentar un avance ante sus compañeros.		10

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Septiembre 14 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: Socialización y avances del proyecto final del seminario		
OBJETIVOS: Socializar los avances que a la fecha se tengan de los trabajos propuestos para el final del seminario. -Conocer los trabajos alternos que realizan los compañeros de clase -Aportar a la construcción de los trabajos colectivos realizados por el grupo		
CLASE # 4	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizará una introducción a los trabajos que se socializarán para que todos tengan claridad respecto a los temas que se trabajarán		10

DESARROLLO Cada comunidad de investigación socializará los avances que a la fecha han realizado se su trabajo final "Cubo de la memoria", lo podrán realizar de la forma que consideren más adecuada. Igualmente, se realizarán sugerencias en cada socialización por parte del docente y los compañeros.	50
CIERRE Se finalizará con la invitación a desarrollar los conceptos de nación y ciudadanía.	10

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Septiembre 15 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: Democracia en la historia y Ciudadanía: Aproximaciones históricas y axiológicas		
OBJETIVOS: Aproximar a los estudiantes a las diferentes formas históricas en las cuales se han entendido los conceptos de democracia y ciudadanía. -Comparar las concepciones clásicas de la democracia y la ciudadanía con los postulados actuales que sobre ellas se tiene en relación con los DDHH.		
CLASE # 5	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizará una aproximación a los temas a trabajar durante esta sesión, así como recepción de los trabajos pendientes de las sesiones anteriores, así como de las dos caras del Cubo de la Memoria		5
DESARROLLO Se realizará una presentación magistral sobre la democracia y la ciudadanía en la historia, así como como la evolución que estos dos conceptos han tenido a la luz de los Derechos Humanos. Se abrirá una sesión de debate para responder y generar preguntas en torno al ejercicio de la ciudadanía y democracia en la actualidad		50
CIERRE En parejas realizarán un cuadro comparativo de cómo se entendía la democracia y la ciudadanía en la antigüedad y su significado del día de hoy, a partir de una guía previamente entregada. Paralelo a la realización de la actividad en parejas se realizarán las correspondientes observaciones al cubo de la memoria. Como trabajo, cada comunidad debe tener listo para la próximas sesión la propuesta de las caras 3 y 4.		10

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Octubre 12 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: La Nación como noción.		
OBJETIVOS: Aproximar a los estudiantes al nacimiento del concepto de Nación en la historia. -Problematizar el concepto de nación a partir de su diferenciación con la noción de Estado y los elementos constitutivos de este. -Concienciar a los estudiantes sobre la multiplicidad de Naciones en Colombia y su importancia en el debate sobre DDHH		
CLASE # 6	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizará una retroalimentación histórica de lo trabajado hasta el momento para ubicar la aparición del concepto de Nación en la historia		10
DESARROLLO Se realizará una presentación magistral sobre el desarrollo histórico de la Nación y los problemas que su concepción representa en el contexto colombiano. Se abrirá una sesión de debate para responder y generar preguntas en torno a la noción de Nación.		30
CIERRE En parejas realizarán un cuadro comparativo de cómo se entendía la democracia en parejas van a desarrollarán los rasgos específicos de diferentes regiones de Colombia y lo socializaran, de esta forma se comprenderá la diversidad de naciones al interior del país y la reflexión en torno a los derechos humanos.		15 y 20 min

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Octubre 19 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: ¿Derechos humanos como absolutos? Debates bioéticos de los Derechos Humanos.		
OBJETIVOS: Aproximar a los estudiantes los diferentes debates en torno los DDHH como absolutos. -Estudiar casos específicos donde se expongan las dicotomías de los DDHH -Evaluar la apropiación y comprensión de las diferentes apropiaciones conceptuales trabajadas durante el seminario		
CLASE # 7	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizaré una aproximación a las diferentes dicotomías que se presentas respecto a los DDHH en cuanto a su carácter de absolutos, y su repercusión en la vida cotidiana de los hombres		10

DESARROLLO En parejas se realizará: 1. Lectura de casos específicos sobre choques entre DDHH de lo que se evaluará: Cuáles son los derechos en conflicto, Cuál es la solución que daría en cada caso 2. Crucigrama a modo de evaluación sobre los diversos temas trabajados durante el seminario	60
CIERRE Revisión de los cubos de la memoria, correcciones y preparación de la galería que se expondrá el 26 de octubre	5

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA		
CURSO: 1102	**FECHA**: Octubre 26 de 2017	
SEMINARIO; DERECHOS HUMANOS, NACIÓN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA		
TEMA: Cierre		
OBJETIVOS: Exponer lo		
CLASE # 8	**DURACIÓN:** 1 Hora y 15 minutos	
MOMENTO		Min
INICIO Realizaré una exploración en las diferentes comunidades de investigación para conocer sus resultados con el Cubo de la Memoria		5
DESARROLLO Cada Comunidad de investigación presentará a sus compañeros el Cubo de la Memoria		50
CIERRE Se hará una evaluación del seminario, los aprendizajes y los retos, así como los desafíos que vienen con su grado.		20

Anexo 3. Diarios de Campo

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	10 de agosto de 2017
CURSO	1102
CLASE	Presentación. Aproximación y construcción del concepto de Derechos Humanos
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
En esta sesión lo primero que se desarrolló fue la presentación personal, donde cada estudiante expresó sus anhelos a la hora de terminar la vida universitaria. Se comenzó a desarrollar la temática propuesta en torno a la definición de Derechos Humanos, donde la mayor parte de los estudiantes no estuvieron atentos porque se encontraban desarrollando actividades de otras materias. Hay un grupo de estudiantes, aproximadamente unos diez estudiantes, que se encuentran muy dispuestos y atentos a recibir las clases, son bastantes propositivo y hacen que la clase no sea simplemente lineal. Algunos estudiantes parecen reacios a la temática.	-Todos los estudiantes anhelan tener una vida profesional, continuar formándose una vez terminado su bachillerato, por lo que es importante dar información sobre sus intereses, relacionándolos con los Derechos Humanos y como pretenden defenderlos en su quehacer. -por el desarrollo de actividades extracurriculares, el curso parece ser bastante descuidado con sus quehaceres escolares, por lo que hace necesario diseñar una estrategia de acción para mantenerlos atentos, como podría ser el trabajo en el aula. -Es necesario incentivar la participación de todos los estudiantes, la mayoría son callados y parecen distraídos, se requiere idear formulas alternas para que participen, y al parecer relacionarlos con sus perspectivas futuras es una buena estrategia de acción.

Las invitaciones propuestas parecen ser bien recibidas por parte de los estudiantes, proponerles a construir una definición sobre los Derechos Humanos parece ser de su interés	- Es necesario mantener invitaciones de corte pedagógico y artístico para que los chicos estén interesados en desarrollar trabajos extracurriculares.

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	17 de agosto de 2017
CURSO	1102
CLASE	Los Derechos Humanos en la Historia
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
Luego de un saludo, la primera actividad que estaba propuesta es una indagación sobre la noción que cada uno construyó sobre los Derechos Humanos, pero ninguno de los estudiantes realizó la actividad. Por problemas técnicos la proyección de los vídeos no fue posible, por lo cual se trabajó una clase magistral-participativa, la mayoría de estudiantes prestaron atención, sin embargo, algunos tantos hacían actividades de otras materias. Al finalizar la sesión se trabajó con cada comunidad de investigación que propuso sus temas y estaba muy entusiasmados con sus actividades como grupo, pus son temas de su interés. Hay un estudiante saboteador en la clase, busca llamar la atención.	-Los estudiantes no siguen las invitaciones propuestas para las clases, pese a no ser supremamente rigurosas si demandantes en tiempo, por lo cual se deben diseñar estrategias alternas para que los estudiantes realicen sus labores individuales de formación. Considero necesario contar con apoya docente para evitar esta situación de realizar actividades alternas al interior de la clase, ya que no permiten el correcto desarrollo de la misma. Los estudiantes parecen interesados en sus trabajos en comunidades de investigación, por lo que las clases se enfocarán más sobre estas materias; este proyecto desde el arte y la memoria parece muy comprometedor, por lo cual es necesario potencializarlo.

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	31 de agosto de 2017
CURSO	1102
CLASE	Los Derechos Humanos y la Constitución Política de 1991
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
En esta sesión lo primero que se desarrolló fue una indagación respecto a la actividad propuesta en la segunda sesión, consistente en reflexionar sobre el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" y la construcción de un cuadro comparativo sobre las tres generaciones de los DDHH, sin embargo, la mayor parte del curso no realizó las actividades, por lo que se tuvo que llegar al acuerdo de enviarlas por correo electrónico. El segundo momento de la clase consistía en la lectura en cuatro 4 grupos sobre la situación de los DDHH en la Constitución Política de 1991, y posterior a ello, la socialización con sus compañeros, la cual fue realizada con debida diligencia por la mayor parte del curso, aunque hay un foco de estudiantes que no trabajaron con esmero en la actividad, por lo que se procedió a seleccionarlos para socializar la actividad. Durante la Socialización se explicaron temas y conceptos que no estaban muy claros.	-Es evidente que trabajar con grados onces específicamente en esta fase del año resulta ser complicado por sus anhelos de salir una nueva vida, sin embargo, cuando se trabajan actividades en clase que invitan a la mayor parte del curso a estar atenta, las actividades se tornan interesantes, y se pueden realizar más avances significativos. -Los chicos presentan deficiencias en la compresión lectora, por lo que se busca potenciar esta deficiencia en las clases posteriores, con el fin de generar otros puntos de referencia respecto al mundo circundante. -Si bien el tema de investigación de cada comunidad les resulta agradable a los chicos son renuentes a todo lo que implica un trabajo extracurricular, por lo cual se deben adoptar medidas un poco más estrictas que lleven a la concientización y trabajo por parte de las comunidades.

Al final de la clase se procedió a revisar el avance de cada comunidad de investigación respecto a sus avances, la mayor parte de ellos no avanzó, pero las comunidades que si avanzaron presentan claridad respecto a la temática que van a realizar.	

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	14 de Septiembre de 2017
CURSO	1102
CLASE	Socialización y avances del proyecto final del seminario
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
En esta sesión se presentó una contingencia de tiempo, por lo cual solo fue posible trabajar durante 30 min, en ellos se revis{o de forma individual los avances de las comunidades, la mayor parte de ellos no tan buenos como se esperaría, sin embargo, la mayoría tiene claridad conceptual respecto a los temas que trabajaran para el “Cubo de la memoria”	-Debido al retraso del transporte público el día de hoy, me fue imposible llegar a tiempo, por lo que la actividad queda aplazada para la próxima sesión, es por ello que se considera la posibilidad de extender un día más el trabajo con el curso para evitar la falencia con los temas.

FECHA	21 de Septiembre de 2017
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
Hoy los chicos debían entregar los avances que habían realizado respecto a los cubos de la memoria y los resultados fueron los siguientes: • Solo dos grupos presentaron avances realmente significativos tanto en la parte de investigación como en la parte artística. • Hubo un grupo que paso a hablar de la consulta que medianamente realizaron en clase, rotando celulares. • había personas que no sabían ni siquiera el tema de investigación. • Como cada chico debía evaluar sus compañeros mediante una matriz que les fue proporcionada al iniciar la sesión, los comentarios en muchos casos no fueron muy asertivos en la medida que no evaluaron de forma sincera los trabajos de sus compañeros, a excepción de un par de grupos. • Los chicos no estuvieron muy atentos a los aportes que realizaban los compañeros sobre sus trabajos de investigación.	Encontrarse con este tipo de situaciones realmente termina siendo un poco frustrarte para uno como profesor, si bien se tiene claro el contexto en que viven estos jóvenes y que sus condiciones de vida en muchos casos no les permite centrarse en actividades enteramente académicas, el desinterés general por no hacer una actividad más, por no trabajar en grupo, básicamente un desinterés por todo, hace que en cierta medida se exija replantear cada una de las tares que se dejan en el aula, y preguntarse cosas tan simples pero tan cotidianas como ¿realmente son útiles las tareas en la casa cuando los chicos no tienen conciencia de su importancia? En un grado once, después de mitad de año cuando los chicos solo piensan en salir del colegio ¿Cuál es la mejor forma para sacar partido del potencial que aún hay en ellos y trabajar de forma útil los contenidos propuestos?

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	28 de septiembre de 2017
CURSO	1102
CLASE	Democracia en la historia y Ciudadanía: Aproximaciones históricas y axiológicas
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
Hoy los chicos estuvieron más atentos a la presentación magistral, al parecer estudiar conceptos que deberían ser tan propios y cotidianos como la democracia y la ciudanía, hace que los jóvenes se interroguen respecto al orden y el papel que juegan en el mundo de hoy. En cuento a la actividad en parejas, al permitir una libre asociación entre ellos, realizaron toda la actividad, hacían constantes preguntas para atender de forma personalizada y avivaron su interés por el seminario; sin embargo, al observar ya el contenido propio del cuadro comparativo, aún no son muy coherentes en la forma en la que expresan sus ideas. La mayoría trajo avances sobre el cubo de la memoria que no habían hecho para la sesión anterior.	A partir de lo ocurrido en la sesión anterior, apara hoy planee una clase que involucrara más un trabajo dentro del misma, por lo tanto aportes más de corte personal y sin tener acudir a la internet para resolver cualquier duda, estos me permitió ver que pese a los niveles de atención, a ellos les cuesta expresar sus ideas e igualmente imaginar y conectar ciertos conceptos a periodos históricos determinados, por lo que es bueno trabajar con cada grupo para resolver sus dudas y aclarar nociones, ya que el curso no es muy dado al ejercicio de la palabra en público. Igualmente, los chicos están más dados a trabajar en el salón y proponer allí, en el espacio que sienten más académico, y no en sus casas, por lo que en lo que resta del seminario se trabajará bajo esta modalidad

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	12 de octubre de 2017
CURSO	1102
CLASE	Democracia en la historia y Ciudadanía: Aproximaciones históricas y axiológicas
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
Hoy los chicos llegaron algo tarde, se comenzó la sesión con muy pocos, sin embargo, estuvieron atentos a la lección magistral, aunque muchos no podían deconstruir el concepto de nación hasta llevarlo al caso específico de lo colombiano. Cuando se realizó la actividad en clase, sobre las diferentes regiones que componen la sociedad colombiana y las percepciones que de ellos tenían los chicos, muchos de ellos no conocen personas ni problemáticas que ocurren al interior del país, por lo que acudieron a internet para llenar las fichas, sin embargo, todos parecían dispuestos a participar y compartir con más grupos sus experiencias sobre lo que encontraban de cada parte del territorio estudiada.	Hoy fue una sesión mucho más gratificante en la medida de apreciar un poco más los cambios del grupo respecto a la apreciación del seminario, la relación con ellos fue mucho más cercana, se dio la posibilidad de hacer más preguntas e interactuar. Esta generación estudiantil tiene un serio problema en la apreciación y comprensión de los problemas sociales del país, pese a ello es bonito en interesante contribuir a que de una u otra forma los chocos vean las otras caras del conflicto, la construcción histórica de la violencia y como eso ha forjado la nación múltiple de hoy, un mensaje que ellos se llevaron y a futuro espero lo puedan aplicar en su vida profesional. También se dejó una invitación a conocer el país, a viajarlo y vivirlo, a romper las barreras sociales y económicas que l mundo nos presenta para hacernos partícipes de la realidad y poder transformarla con pequeñas acciones.

LUGAR	Colegio Eduardo Umaña Mendoza Luna
FECHA	19 de octubre de 2017
CURSO	1102
CLASE	Democracia en la historia y Ciudadanía: Aproximaciones históricas y axiológicas
OBSERVACIÓN	**COMENTARIOS**
hoy las actividades que se trabajaron en la sesión permitieron una interacción constate con los chicos, ya que el trabajo fue completamente de ellos, a tal punto que se terminó mucho después del fin oficial que se hace de la clase. En la primera actividad respecto a los derechos en conflicto, los chicos intentaron acercarse y poner de manifiesto los aprendizajes y reflexiones hechas durante todo el seminario, lograron encontrar los conflictos y acercarse de forma humana a las problemáticas que encierra el ejercicio real de los derechos humanos más allá de la oficialidad de los mismos. En la evaluación, los chicos se ayudaron mutuamente, demostrando su capacidad de compañerismo y la apropiación de las nociones básicas de los derechos humanos que se trabajaron durante toda la sesión.	Este fue un día muy gratificante de prácticas pues pude ver que los muchachos habían aprendido cosas, más allá de repetir conceptos vacíos, se apropiaron de ellos y lograron aplicarlos a casos de la vida real, se posicionaron como humanos y entendieron que conocer los derechos y obligaciones hacía parte de la construcción de ciudadanía activa. Este es un grupo que cuando se lo propone puede llegar a ser supremamente colaborativo, tienen gran potencial como sujetos que deben explotar en el transito que los espera de ahora en adelante.

NOTA: La octava sesión no se pudo llevar a cabo por inconvenientes propios de la institución.