



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 16 de julio de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita:

MARIA ISABEL GONZALEZ QUINTERO identificada con cédula de ciudadanía No. 55.166.611, autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN O VULNERAN LOS DDHH EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLEGIO ASPAEN GIMNASIO YUMANA DE LA CIUDAD DE NEIVA, presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN FÍSICA; Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: María Isabel González Quintero

Firma:

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

Prácticas pedagógicas que promueven o vulneran los DDHH en la clase de Educación Física en el colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
González Quintero	Maria Isabel

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación Física

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación Física

CIUDAD: NEIVA **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2018 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 141

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___
Tablas o Cuadros X



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO: NO

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español	Inglés	Español	Inglés
1. Derechos Humanos	Human rights	6. Evaluación	Evaluation
2. Derecho a la libertad	Rights to freedom	7. Educación física	Physical Education
3. Dignidad	Dignity	8. Práctica pedagógica	Pedagogical practice
4. Relaciones interpersonales	Relationships	9. Propiciar	Propitiate
5. Dinámica de clase	Class dynamics	10. Vulneración	Infringe

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presente investigación hace parte del macroproyecto “Escuela Dinámica Para la Paz”
Objetivo general: Describir e Interpretar las Prácticas Pedagógicas utilizadas por la docente en la clase de Educación física que propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de Neiva, Huila en el año 2017.

El soporte teórico: Derechos Humanos, Historia y conceptualización; Conceptualización y Construcción de las Prácticas Pedagógicas y la clase de Educación Física y los DDHH.

Investigación Cualitativa con enfoque de Complementariedad, técnicas la teoría fundada y descriptiva. La unidad de análisis fueron 25 estudiantes (grado undécimo), unidad de trabajo 10 estudiantes. Instrumento: 3 talleres (1. Sensibilización y diagnóstico, 2. Vulneración, apropiación o reconocimiento del derecho a la libertad en la clase de educación física, 3. Derecho a la Dignidad). La información se clasificó en códigos abiertos y categorías axiales.

Como resultado se obtuvo al describir e interpretar estas categorías que el colegio Aspaen



Gimnasio Yumaná de Neiva fomenta y promociona los derechos humanos de Libertad y Dignidad, desde los ámbitos: Relaciones Interpersonales, Dinámicas de la clase y Evaluación, pues al interpretar las voces de los actores se reconoce que el docente en clase de educación física favorece el cumplimiento de estos, desde la diligencia y acompañamiento, la libertad de expresión en clase, el fortalecimiento de la amistad a través del respeto y ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza, el buen trato y el trabajo en equipo, permitiendo y fortaleciendo las relaciones interpersonales.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The present research is part of the macro-project "Dynamic School for Peace"

Course objective: Describe and interpret the Pedagogical Practices used by the teacher in the Physical Education class that encourage or violate the exercise of human rights in the students of Aspaen Gymnasium Yumaná Gym in Neiva, Huila in 2017.

The theoretical support: Human Rights, History and conceptualization; Conceptualization and Construction of Pedagogical Practices and the Physical Education class and Human Rights

Qualitative Research with a Complementarity approach, techniques, founded and descriptive theory. The unit of analysis was 25 students (eleventh grade), work unit 10 students. Instrument: 3 workshops (1. Sensitization and diagnosis, 2. Vulneration, appropriation or recognition of the right to freedom in the physical education class, 3. Right to Dignity). The information was classified into open codes and axial categories.

As a result, it was obtained by describing and interpreting these categories that the Aspaen Gimnasio Yumaná de Neiva school fosters and promotes the human rights of Freedom and Dignity, from the following areas: Interpersonal Relations, Class Dynamics and Evaluation, since when interpreting the voices of the actors recognize that the teacher in physical education class favors the fulfillment of these, from the diligence and accompaniment, the freedom of expression in class, the strengthening of friendship through respect and pleasant environment that encourages relationships



based on trust , good treatment and teamwork, allowing and strengthening interpersonal relationships.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Pablo Emilio Bahamón Cerquera

Firma:

Nombre Jurado: Eivar Fernando Vargas Polanía

Firma:

Nombre Jurado: Ricardo Cumaco Castillo

Firma:

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN O VULNERAN LOS DDHH EN
LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLEGIO ASPAEN GIMNASIO
YUMANÁ DE LA CIUDAD DE NEIVA.**

MARÍA ISABEL GONZÁLEZ QUINTERO

Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación Física

Neiva – Huila

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN O VULNERAN LOS DDHH EN
LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL COLEGIO ASPAEN GIMNASIO
YUMANÁ DE LA CIUDAD DE NEIVA.**

MARÍA ISABEL GONZÁLEZ QUINTERO

Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación Física

ASESOR

Mg. Hipólito Camacho Coy

Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación Física

Neiva – Huila

2018

Tabla de contenido

Resumen	5
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	8
1.1. Situación Problemática.....	8
1.2. Objetivos	13
1.3. Justificación	14
1.4. Antecedentes	17
2. Capítulo 2. Referente Conceptual.....	29
2.1 Los Derechos Humanos: “Historia y Conceptualización”.	29
2.2 Conceptualización y Construcción de las Prácticas Pedagógicas en concordancia con el desarrollo y fortalecimiento de los Derechos Humanos.....	47
2.3 Fomento de los derechos humanos desde el ámbito de la educación.....	55
2.3.1 Derechos Humanos y su práctica desde la clase de Educación Física.....	57
3 Capítulo 3 Metodología	60
3.1 Tipo de investigación.....	60
3.2 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo.....	61
3.3 Instrumentos utilizados para recoger la información.....	63
3.4 Procedimientos para la Recolección de la Información.....	68
3.5 Procesamiento y Análisis de los Datos Obtenidos.	69
3.6 Validez y confiabilidad	73
3.7 Ética del estudio	74
3.8 Descripción de los Escenarios	76
3.9 Descripción de actores	80
4 Momento descriptivo – Las Voces De Los Actores	82
4.1 Derechos Humanos en las relaciones interpersonales en la clase de Educación física.....	83
4.2 Derechos Humanos en las Dinámicas de Clase en la clase de Educación física	92
4.3 Derechos Humanos en el ámbito Evaluación en la clase de Educación física.....	101
5 Momento Interpretativo	110
6 Conclusiones y Recomendaciones.....	134
Referencias.....	138

Gráficos y Tablas

Gráfico 1 Relaciones Interpersonales frente a la Libertad, describe las categorías axiales y códigos abiertos que contemplan el derecho en mención. La determinada por el color rojo hace referencia a la vulneración del derecho.	83
Gráfico 2 Relaciones Interpersonales que propician el derecho a la Dignidad, describe dos categorías axiales que propician el derecho a la dignidad en el ámbito mencionado.	86
Gráfico 3 Relaciones Interpersonales que vulneran el derecho a la Dignidad.....	90
Gráfico 4 Dinámicas de clase frente al derecho a la Libertad.....	93
Gráfico 5 Dinámicas de Clase que vulneran el derecho a la Libertad, contiene una categoría axial y asocia cinco códigos abiertos que vulneran el derecho mencionado frente al ámbito “dinámicas de clase”	96
Gráfico 6 Dinámicas de la Clase de Educación Física frente al derecho a la Dignidad	98
Gráfico 7 Dinámicas de la clase que vulneran el derecho a la Dignidad	100
Gráfico 8 Evaluación frente al derecho Libertad	102
Gráfico 9 Evaluación que vulnera el derecho a la libertad	104
Gráfico 10 Evaluación frente al derecho a la Dignidad	106
Gráfico 11 Evaluación que vulnera el derecho a la Dignidad.....	107
Gráfico 12 Categoría Emergente.....	109
Gráfico 13 Relaciones Interpersonales Frente al Derecho a la Libertad.....	114
Gráfico 14 Relaciones Interpersonales Frente al Derecho a la Dignidad	117
Gráfico 15 Relaciones Interpersonales que Vulnera el derecho a la Dignidad.....	120
Gráfico 16 Dinámicas de Clase Frente al Derecho a la Libertad.....	123
Gráfico 17 Dinámicas de Clase Frente al Derecho a la Dignidad.....	126
Gráfico 18 Evaluación frente al Derecho a la Libertad.....	130
Gráfico 19 Evaluación Frente al Derecho a la Dignidad	132

RESUMEN

La presente investigación hace parte del macroproyecto “Escuela Dinámica Para la Paz”, cuyo objetivo general es Describir e Interpretar las Prácticas Pedagógicas utilizadas por el docente en la clase de Educación física que propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de Neiva, Huila en el año 2017.

El soporte teórico está basado en tres grupos: Derechos Humanos, Historia y conceptualización; Conceptualización y Construcción de las Prácticas Pedagógicas y la clase de Educación Física y los DDHH

Es una investigación Cualitativa, con enfoque de Complementariedad, técnicas la teoría fundada y la descriptiva. La unidad de análisis fueron 25 estudiantes (grado undécimo), y unidad de trabajo 10 estudiantes (grado undécimo). Como instrumento se utilizó 3 talleres: (1. Sensibilización y diagnóstico, 2. Vulneración, apropiación o reconocimiento del derecho a la libertad en la clase de educación física y 3. Derecho a la Dignidad). La información obtenida se clasificó en códigos abiertos y posterior a ello en categorías axiales.

Como resultado se obtuvo al describir e interpretar estas categorías que en el colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la Ciudad de Neiva se fomentan y promocionan los derechos humanos de Libertad y Dignidad, desde los ámbitos: Relaciones Interpersonales, Dinámicas de la clase y Evaluación, pues al interpretar las voces de los actores se reconoce que el docente en su clase de educación física favorece el cumplimiento de estos, desde la diligencia y acompañamiento, la libertad de expresión en clase, el fortalecimiento de la amistad a través del respeto y ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza y el buen trato así como el trabajo en equipo, permitiendo y fortaleciendo las relaciones interpersonales.

Y como vulneración se encontró por parte de las estudiantes las categorías “La competencia deportiva propicia injusticia y mal ambiente y las preferencias como forma de discriminación” las cuales afectan las relaciones interpersonales ocasionando rechazo y poca tolerancia entre las estudiantes”.

La dinámica de clase y la evaluación permite la participación activa de las estudiantes, el seguimiento al trabajo genera bienestar y desarrollo integral, reconocimiento a las individualidades, se propicia libertad en la evaluación como un proceso de aprendizaje y se propicia crecimiento y bienestar, pero de igual manera encontramos según las voces de las estudiantes vulneración a los derechos a través de la exigencia como espacio ambivalente y la exigencia de rendimiento como eje central de desigualdad.

Palabras Claves: Derechos Humanos, Derecho a la Libertad, Derecho a la Dignidad, Practicas Pedagógicas, Educación física, Relaciones Interpersonales, Dinámica de clase, Evaluación.

ABSTRACT

This research is part of the macroproject called "Dynamic School for Peace", whose general objective is to describe and interpret the pedagogical practices used for the teacher in the Physical Education class that advocates or violates the exercise of human rights in the students of the Aspaen Gymnasium Yumaná Gym of the city of Neiva, Huila in the year 2017.

For the development of the conceptual referent, thinking about giving more theoretical support to the research, a categorization of three groups was made, distributed as follows: Human Rights,

History and conceptualization; Conceptualization and Construction of Pedagogical Practices in accordance with the development and strengthening of DD.HH.

It is a Qualitative research, whose approach was based on Complementarity, as well as the founded theory and the descriptive theory were taken into account. The analysis unit corresponded to 25 students (eleventh grade), and the work unit was 10 students (eleventh grade). The workshop was used as an instrument; three workshops specifically (1. Sensitization and diagnosis, 2. Vulneration, appropriation or recognition of the right to freedom in the physical education class and 3. Right to Dignity). The information obtained from the workshops was classified into open codes and after that into axial categories, that is, grouping of elements that are similar in their conceptual dimension.

As a result, it was obtained by describing and interpreting these categories that the Aspaen Gymnasium Yumaná of the City of Neiva promotes or promotes the human rights of Liberty and Dignity, from the following areas: Interpersonal Relationships, Class Dynamics and Evaluation, since interpreting the voices of the actors recognizes that the teacher in their physical education class mostly favors the fulfillment of these, from the diligence and accompaniment, the freedom of expression in class, the strengthening of friendship through respect and environment pleasant that promotes relationships based on trust and good treatment as well as teamwork, allowing and strengthening interpersonal relationships. And as such the violation was found by students in the category "Sports competition promotes injustice and bad environment and preferences as a form of discrimination" which affect interpersonal relationships causing rejection and little tolerance among students

Class dynamics and evaluation allow the active participation of students, the follow-up to work generates well-being and integral development, recognition of individuals, freedom in

evaluation is promoted as a learning process and growth and well-being are promoted, but In the same way we find, according to the voices of the students, the violation of rights through the demand as an ambivalent space and the demand for performance as the central axis of inequality.

Key Words: Human Rights, Right to Freedom, Right to Dignity, Pedagogical Practices, Physical Education, Interpersonal Relations, Class Dynamics, Evaluation

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Situación Problemática

Se reconoce que los derechos humanos (DD.HH.) constituyen un referente de la humanidad desde hace muchos años¹ permiten exigir equidad, para poder vivir dignamente en convivencia, armonía, felicidad y libertad; son una construcción social, enmarcada dentro de unos contextos políticos, culturales y económicos. “Hoy en día, nadie parece dudar de su validez y papel en la construcción de sociedades democráticas y pacíficas, respetuosas de la dignidad inherente a cada uno de nosotros” (Ministerio de Educación Nacional , 2005, pág. 19).

Notas

¹La historiadora Diana Uribe, plantea que el concepto de Universalidad creado por los Estoicos en la doctrina Griega y Romana, da paso a la concepción de que todos somos iguales y es base fundamental de los Derechos Humanos (DD.HH.). La historia de los derechos humanos es la historia de una idea que se va desarrollando a través de la cultura, la desorganización del reino en las cruzadas en Inglaterra produjo por primera vez la limitación de la autoridad del rey por parte de los nobles y varones, como consecuencia nace en 1915 la Carta Magna (primer antecedente jurídico de los DD.HH.). La Reforma protestante (1500) produce la libertad de conciencia y la construcción del Parlamento, además en la Ilustración, se propone el conocimiento como el medio para la libertad del hombre permite el paso a la enciclopedia. La constitución de Virginia en 1776 se consigna la petición de los DD.HH. donde se promulga el principio de Igualdad. La revolución Francesa formula los derechos humanos, sin embargo es la ONU (Organización de las Naciones Unidas) la retoma y la hace efectiva el 10 de diciembre de 1948, en el cual se reúnen 52 de 58 países del mundo y constituyen la Declaración Universal los Derechos Humanos.

La práctica de los DDHH sin lugar a dudas constituye un eje fundamental en la construcción social y cultural de toda comunidad. Por tal motivo, su práctica no puede ser opcional, debe ser permanente; éstos deben constituirse como el soporte principal donde se fortalecen los intercambios personales y por supuesto, se teje y fortalece la sana convivencia.

Pese a lo anterior, no se puede desconocer que con frecuencia en diferentes regiones del mundo se presentan situaciones donde se observa la vulneración de los derechos humanos, las cuales son registradas por el Movimiento Global Amnistía Internacional Ltd. (Amnistía Internacional Ltd, 2016).

Referente a la vulneración de los Derechos se han desarrollado diversas investigaciones a cargo de organismos como la UNESCO, Amnistía Internacional y Human Rights, entre otras. Pero sobre la vivencia y vulneración de estos en las instituciones educativas y particularmente al interior de las clases las investigaciones o experiencias en este campo son mínimas.

El ejercicio y la vivencia de los Derechos Humanos se ha convertido en una preocupación a nivel mundial, por esta razón se han implementado programas sobre educación en DDHH en muchos países, Colombia en particular implementó el Plan de Educación en DDHH, teniendo en cuenta que la Ley General de Educación (Ley 115/94) establece como uno de los fines de la educación la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

Toda educación lleva consigo la transmisión de valores; pues educar, comprender y conocer los derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, entre otros; al mismo tiempo buscar el cuestionamiento de aquellos que les son

antitéticos, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, entre otros.

Hoy, se reconoce a la escuela como un espacio donde se debe contribuir a la formación de las personas como sujetos sociales de derechos que respondan a los principios de respeto, igualdad, diversidad, participación en los ámbitos democráticos de la sociedad, creando experiencias donde los sujetos educativos adquieran competencias para auto-conocerse, para actuar asertivamente en sus relaciones sociales, para expresarse a través del mundo simbólico del cual disponen, para valorar lo que tienen a su alrededor y dejarse afectar por lo que sucede afuera; la escuela además, debe desarrollar competencias que promuevan el derecho a la identidad, a la participación, al respeto por la diferencia y a la organización, entre otros.

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio físico, cultural y social donde los seres humanos promueven y fortalecen los DDHH. En Colombia, ésta a veces es influenciada por la mal llamada cultura que han dejado históricamente las confrontaciones armadas, la existencia de la tradición del narcotráfico y el estado de descomposición social en que viven muchas familias, dada esa situación, la escuela llega a hasta perder importancia; los estudiantes en ocasiones pierden de vista la función formadora que se dan en los ambientes escolares y terminan con frecuencia, vulnerando los DDHH desde diferentes manifestaciones como la agresión física y verbal, baja participación democrática, entre otros.

En muchos departamentos y ciudades colombianas es latente la vulneración de los derechos humanos en las instituciones educativas, como ejemplo de esta situación se puede hacer referencia al suicidio del estudiante de 16 años de edad Sergio Urrego en la ciudad de Bogotá. Quien, según la Magistrada Ponente Gloria Stella Ortiz Delgado en la Sentencia T-478 (2015). Plantea que se presentó discriminación por orientación sexual e identidad de género en

ambientes escolares; no se garantizó protección al derecho de igualdad y del libre desarrollo de la personalidad. La corte concluyó su sentencia resaltando la violación de los derechos fundamentales a la dignidad, igualdad, debido proceso, al buen nombre, libre desarrollo de la personalidad y la intimidad.

La Sala quinta de la corte menciona el déficit de protección en el sistema educativo colombiano para las víctimas de acoso escolar con relación a la orientación sexual o identidad de género. Por consiguiente, es indispensable la aplicación del Ley 1620 de 2013 en la cual se consolida el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, donde deben crearse sistemas de detección temprana, acción preventiva, conciliación y seguimiento al fenómeno del acoso escolar.

En esta misma perspectiva, hay que tener en cuenta que la actividad profesional del docente incluye un sinnúmero de roles y situaciones que van orientadas hacia la formación de niños, adolescentes y jóvenes; en este sentido, la práctica pedagógica es asumida como un:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo con el objetivo de mejorar desempeños y resultados, estimulando la renovación e innovación en los campos académicos, profesionales. Para formar un espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad educativa en la cual se desenvuelve. (Huberman, citado en R. de Moreno, 2002)

En consecuencia, las prácticas pedagógicas deben abrir espacios a la creación de nuevos conocimientos, acciones y vivencias que permitan el fomento y práctica de los derechos humanos como elemento primordial para la sana convivencia y de esta manera responder desde

una concepción ideológica, pedagógica y política a la transformación del contexto educativo, cultural y social donde se interactúa.

En cumplimiento de este propósito todas las áreas del conocimiento deben propender por la práctica organizada y permanente de los DDHH, indistintamente de los contenidos, temas, espacios u horarios en los que se aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica y el fortalecimiento de los DDHH desde todos sus ámbitos debe ser una realidad.

El área de educación física, por sus características especiales (trabajo fuera del aula de clases, uso de indumentaria especial (uniforme), intercambio y relación permanente entre estudiantes, contacto físico e intercambio gestual recurrente, entre otros aspectos) se constituye en una asignatura donde se puede visualizar y determinar con precisión el ejercicio o vulneración de los DDHH. Dadas estas características del área, resulta importante poder evidenciar mediante un proceso de investigación cuales son las prácticas pedagógicas en la clase de educación física que propician o vulneran el ejercicio de los DDHH y del mismo modo analizar hasta qué punto desde el área se coadyuva a la política nacional sobre EDUDERECHOS² planteada por el Ministerio de Educación en el año 2010 en cuya formulación participó el departamento del Huila.

Un problema notable en los ambientes escolares e institucionales es creer que, por ser la escuela, donde se presume, se forma, educa y orienta a los estudiantes, no se presentan inconvenientes en la vulneración de los DDHH que puedan hasta afectar la vida misma. Cuando se crea este imaginario se subestiman las cosas y no se realizan procesos de seguimiento al tema en mención y menos se implementan actividades investigativas.

² El Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos -Eduderechos-, es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales de educación para el ejercicio de los derechos humanos, en un marco de derechos y de competencias. Estos proyectos pedagógicos buscan transformar las prácticas pedagógicas, el clima escolar y los estilos de enseñanza, hacia la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos, que vivencien y respeten cotidianamente los derechos humanos en la escuela, aportando al mejoramiento de la calidad educativa.

Es por ello que surge la necesidad de realizar una investigación sobre las prácticas pedagógicas en su relación con los derechos humanos, sin interesar si las instituciones vinculadas son de carácter público o privado.

Los colegios ASPAEN³ son instituciones que dentro de sus principios promueven la práctica de los DDHH, lo cual se expresa claramente en sus principios institucionales: (ASPAEN Gimnasio Yumaná, s.f.). En estos principios se destaca la Formación Humana y Espiritual como connotación de inspiración cristiana, con plena fidelidad al Magisterio de la Iglesia Católica que se encuentra abierta a todos los credos; un ambiente educativo desarrollado en el respeto profundo a cada persona, la valoración positiva del esfuerzo, de las virtudes y de los valores humanos; la igualdad de oportunidades y la objetividad en la evaluación del desempeño, contribuyendo a una educación integral personalizada

Partiendo del conocimiento sobre los derechos humanos como la base primordial para la existencia del ser humano dentro de un marco social y educativo y teniendo en cuenta los principios que orientan el actuar pedagógico en el Gimnasio Yumaná, surge la pregunta de investigación ¿cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas por la docente desarrolladas en la clase de Educación física que propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.?

1.2. Objetivos

³Aspaen es una entidad sin ánimo de lucro que dirige instituciones educativas en Colombia, promovidas por padres de familia. Cuyo o propósito es acompañar y apoyar a los padres en su misión de ser los primeros educadores de sus hijos, por medio de un proyecto educativo que promueve la formación personalizada, con profundo sentido humano, social y profesional.

Objetivo General: Describir e interpretar las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes en la clase de Educación física, que propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva

Objetivos Específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por la docente en la dinámica de la clase de Educación Física, en las relaciones interpersonales y la evaluación, que propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.
- Describir las prácticas pedagógicas que promueven o vulneran los derechos humanos (derecho a la libertad y a la dignidad) en la clase de Educación Física, en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.
- Interpretar las prácticas pedagógicas propias del desarrollo de la clase de Educación Física, donde se propicien o vulneren los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.

1.3. Justificación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, deja en claro que todos los países deben fomentar y facilitar la enseñanza de los Derechos Humanos tanto en la población infantil como en la adulta en sus diversos programas e instituciones, buscando ofrecer las bases para su buen fomento.

Desde esta perspectiva toda institución, empresa, agremiación, comunidad, entre otros, debe velar por el normal desarrollo y práctica de los DDHH. A esta premisa la escuela no puede ser indiferente, por tal razón, es trascendental que desde las dinámicas que se dan en la misma se

implementen procesos investigativos que den cuenta del estado actual de los DDHH; y en esto, por sus características especiales (trabajo fuera del aula de clases, uso de indumentaria especial (uniforme), intercambio y relación permanente entre estudiantes, contacto físico e intercambio gestual recurrente, entre otros aspectos). La clase de educación física juega un papel preponderante.

La escuela es considerada como una institución de importancia fundamental para inculcar y fomentar la apropiación y vivencia de los Derechos Humanos en la Sociedad, por esta razón es de vital importancia que desde la escuela se ofrezca a estudiantes, docentes y también padres de familia experiencias pedagógicas que propicien la práctica de los DD.HH.; por ello esta investigación, se enfoca en conocer cuáles son esas prácticas que utiliza el docente, específicamente el de Educación Física puesto que es en el área donde se evidencia contacto físico, existe mayor interacción y es la clase donde se puede evidenciar de manera clara lo que sucede con la Convivencia Escolar, los Derechos Humanos en las Prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes y estudiantes.

Cabe resaltar que al estar la presente investigación inserta en un macroproyecto denominado “Escuela Dinámica para la Paz” aportará elementos teóricos y metodológicos en esta perspectiva que serán retomados por las diferentes universidades participantes dentro de las cuales está la Universidad Surcolombiana.

Resulta de vital importancia a nivel nacional investigar sobre las prácticas pedagógicas que propician o vulneran los DD.HH., si se tiene en cuenta que Colombia viene implementando desde el año 2008 el programa EDUDERECHOS con el objetivo de lograr el conocimiento e implementación de los mismos en todos los escenarios educativos del país.

Del mismo modo tener una mirada desde la investigación a la vivencia de los DD. HH en las instituciones educativas, permitirá por un lado tener y hacer un acercamiento crítico al programa de EDUDERECHOS y por otra, definir elementos teóricos que permitan implementar experiencias pedagógicas que procuren la vivencia de los DD.HH. en la vida cotidiana.

El desarrollo de investigaciones en torno a las practicas pedagógicas y su relación con los Derechos Humanos desde la clase de Educación Física, son escasos, si se tiene en cuenta el previo estudio de los antecedentes realizado para esta investigación; por ello la realización de esta investigación tiene un alto grado de novedad, pues relaciona los DD.HH., las prácticas pedagógicas y la clase de educación física y ofrece nuevos elementos teóricos que fundamentan la importancia de este tipo de investigaciones.

Otro aspecto a resaltar, es la importancia del tema en este momento histórico del país, pues como es bien sabido se están implementando los acuerdos firmados por el gobierno y las FARC y por ende, es importante poder conocer qué se está haciendo desde la escuela con referencia al futuro de los Derechos Humanos tanto en niños como en jóvenes, resaltando la importancia de la escuela en la formación integral de los estudiantes.

En definitiva, la investigación se realiza con la intencionalidad de conocer las prácticas pedagógicas en la clase de Educación Física con referencia a los Derechos Humanos, y su vinculación con la participación en las diferentes actividades que desarrolla el educando, referenciados en su vida cotidiana; y a parte comprender los procesos de formación que se están realizando para el fortalecimiento y práctica de los derechos humanos que contribuyen a la formación integral del futuro ciudadano.

El colegio basa su modelo de enseñanza en el respeto, la aceptación de las diferencias, le da un valor positivo al esfuerzo que realizan sus estudiantes destacando en ellas las virtudes y los valores humanos. Todo ello deja entrever que los derechos humanos para el colegio Aspaen Gimnasio Yumaná son esenciales, y esta investigación proporciona un aporte valioso puesto que permite evidenciar si las prácticas pedagógicas de los docentes están en la misma dirección de la misión y el modelo del colegio en la propiciación de los derechos humanos.

1.4. Antecedentes

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se promulga que éstos y la Educación se encuentran estrechamente ligados; por este motivo, recomiendan que los estados y cada uno de sus entes gubernamentales deben difundir por todos los medios posibles la declaración establecida; igualmente se propone que desde la UNESCO se fomente la enseñanza y la práctica de los Derechos Humanos en instituciones educativas formales y en cualquier otra que tenga como objetivo la formación del ser humano, se enfatiza en la necesidad de conocer y practicar cada uno de los DD.HH.

Por lo anterior, los DDHH se han constituido en un campo de conocimiento y de intervención pedagógica. Cada vez son más las investigaciones que sobre este particular se desarrollan, de conformidad con lo anterior, para dar una mejor estructura a los antecedentes sobre las investigaciones desarrolladas en este campo, el grupo de investigación optó por realizar una distribución de cada una de las investigaciones consultadas en cuatro ejes temáticos, Así:

- Investigaciones en educación y ciudadanía relacionadas con los Derechos Humanos.
- Investigaciones en Instituciones Educativas de primaria relacionadas con los Derechos Humanos.

- Investigaciones relacionadas con vivencias de los Derechos Humanos.
- Investigaciones sobre Prácticas Pedagógicas.

Para el análisis de los antecedentes se recurrió a artículos resultado de investigaciones Regionales, Nacionales e Internacionales o a informes completos de las mismas.

En el primer eje temático se agruparon cuatro investigaciones internacionales de tipo cualitativo donde la población objetivo fueron estudiantes de primaria y secundaria, estas investigaciones brindan aportes significativos a la investigación que se presenta en este documento, ya que tienen algunas similitudes como se puede evidenciar a continuación:

1. La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en los libros de textos de educación primaria (Boqué Torrermorell, Pañellas Valls, Alguacil de Nicolás, & García Raga, 2014). Se enfatiza en los resultados que obtuvieron de los libros número uno (1) y ocho (8), los cuales destacan un nivel de transformación que cuestiona la realidad y promueve la participación y el cambio, ajustándose a los parámetros de la justicia social y la defensa, jugando un papel importante los valores y los Derechos Humanos donde “la educación para la paz fomenta el respeto y la defensa activa de los derechos humanos” (Boqué Torrermorell, Pañellas Valls, Alguacil de Nicolás, & García Raga, 2014, pág. 85). El objetivo general de la investigación consistió en detectar la contribución de la educación obligatoria al cultivo de la paz, y se desarrolló en tres fases y en la última se realizó una observación directa sobre la dinámica del aula realizado de 21 aulas. El estudio contextualizado en Cataluña permitió obtener un instrumento con los indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE).

2. La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura a favorecer la convivencia (López de Cordero, 2011). Dentro del currículo del programa de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos buscaron determinar la orientación de los alumnos en los diferentes conceptos teóricos prácticos que permiten tener una interacción de la vida con los demás de una manera sana en los diferentes ámbitos, dentro de la formación en los comportamientos y actitudes que favorecen dicha convivencia según al contexto en el que se encuentran.
3. Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos, al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia (Muñoz, Vásquez, & Sánchez, 2013). En esta investigación lo primordial fue la descripción de aquellas actividades de aprendizaje realizada por el profesorado, con el propósito de promover los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la democracia y los DH, según su dependencia escolar. De acuerdo con los resultados, los autores concluyeron que ambas temáticas tienen una cobertura curricular apropiada, ante estos cambios la acogida de los estudiantes es heterogénea, pues de manera simultánea, perciben “la democracia como un concepto estático, rígido, estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos” (Muñoz, Vásquez, & Sánchez, 2013, pág. 95). Y consideran a los DH como fundamentales que garantiza la justicia, la libertad de expresión, el respeto a la diversidad y la vida en comunidad.
4. La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria (Luna Rodrigo, 2014). La anterior investigación se desarrolló en Madrid España, corresponde a una tesis Doctoral que da cuenta de varios aspectos que se relacionan con la

formación de docentes para ejercer su profesión en primaria. De allí se destaca un capítulo de la tesis que tiene que ver con la formación específica del docente para promover la “Educación para la Ciudadanía Democrática”.

El anterior concepto se debe identificar y poner en práctica en la escuela ya que es necesario que los jóvenes comprendan y aprendan las formas de conciliar o gestionar los conflictos de interés y de ideales desde el colegio. El autor sentó los principios para la práctica o la experiencia que deben constituir la base de la educación en ciudadanía y que denomina “valores procesales”: Libertad, Tolerancia, Equidad, Respeto por la Verdad, Respeto por la Razón”.

Esa postura busca que los estudiantes desde los ambientes escolares e institucionales encuentren en la *Libertad, Tolerancia, Equidad, Respeto por la Verdad, Respeto por la Razón*, elementos que los lleven a reconocer la importancia de los valores ciudadanos, pero en esencia, que se promuevan a través de la puesta en marcha de esos valores, la práctica de los DDHH.

De las investigaciones anteriores se destaca lo siguiente:

- Los Derechos Humanos son fundamentales en el ser humano, por ello es importante trabajarlos desde la infancia y la juventud, teniendo como partida el aula de clase para mejorar los aspectos referentes a la convivencia social y la vida en comunidad, y así, lograr una ciudadanía democrática.
- Es indispensable que las instituciones educativas intervengan en el marco de políticas sociales y educativas que fortalezcan la enseñanza y aprendizaje de los diferentes DDHH promoviendo mediante la convivencia escolar la aplicación de estos.
- Se reconoce que la escuela es un buen referente para la formación en DDHH y su aporte es muy importante en la formación de una ciudadanía íntegra. Por esta razón la

puesta en marcha de propuestas pedagógicas, didácticas y de investigación deben ser permanentes.

- Los procesos educativos deben trascender el aula y proyectar el currículo al campo extracurricular. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje debe ser tan profundo e impactante que debe trascender al barrio, y la cotidianidad del estudiante.
- Sin el reconocimiento y puesta en marcha de valores éticos y ciudadanos será imposible el reconocimiento y practica de los DDHH. La sociedad y la escuela en su conjunto son las responsables de que esta situación se dé o por el contrario, sea inexistente.

El segundo eje temático como ya se expresó, hace referencia a las investigaciones en instituciones educativas de primaria relacionadas con los Derechos Humanos, fue donde más investigaciones se encontraron, para este trabajo en particular, se hace referencia a un total de cuatro (4) investigaciones de las cuales tres son de tipo cualitativo y una de tipo mixto, en las investigaciones consultadas se hace referencia a estudiantes de primaria, secundaria y a docentes.

Las investigaciones a las cuales se hace alusión en esta revisión de antecedentes son:

- La práctica educativa de los derechos humanos en educación primaria (Torquemada, 2007). Los investigadores hacen referencia a los DDHH denotando el auge e importancia que han tomado en la historia escolar y desde su investigación proponen que los DDHH han de ser trabajados desde el currículo oculto tanto en los pequeños como grandes espacios del contexto educativo siendo un saber que se mantiene en un constante cambio tanto dentro de la escuela como en la sociedad en general.
- Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos. Los estudiantes y docentes reiteran que

necesitan contar con un proyecto que involucre la participación de autoridades, cuerpo docente con las aplicaciones de estrategias y sus estudiantes, que garanticen la capacitación de los mismos en materia de formación y educación en DDHH para la prevención de la violencia escolar entre iguales en el aula de clase. Se resalta de la investigación que la Educación en DDHH se convierte en un medio para que los estudiantes de los centros educativos conozcan sus deberes y derechos (Carías, 2010).

- Educación en derechos humanos como propuesta transversal en un aula de educación primaria (Velasco, s.f.). Propone una serie de estrategias didácticas para trabajar en la educación de los DDHH, tomando como referencia los planteamientos de la escuela holística para que las actividades planteadas sean congruentes con el proceso de la formación integral de cada uno de los estudiantes, permitiendo en ellos el desarrollo de capacidades, actitudes y hábitos durante su vida escolar por la cual le permitirá convivir y mantener en una cultura de paz y democracia garantizando la equidad e igualdad.

Nada mejor que desde la experiencia se enseñe los DDHH en conjunto con unos métodos apropiados que permitan la participación de cada uno de los alumnos dentro y fuera del aula de clase, siendo como una forma de convivencia y no una carga adicional al plan de estudios.

- Derechos Humanos: una mirada desde los imaginarios de la comunidad de práctica de una institución educativa en Cúcuta (Colombia) (Gamboa & Muñoz, 2012).

Los DDHH vistos en relación con lo normativo, se reflejan también en algunos discursos, en los cuales se enunciaron que “en el colegio se les da bastante importancia, porque el que va en contra de los derechos humanos, el que afecta los derechos de otra persona, siempre es sancionado” (pág. 119). En cuanto a los DDHH y la subjetividad política, evidenciaron que los

estudiantes se consideran sujetos de derechos. Y en cuanto a los DDHH en el ambiente de las prácticas pedagógicas, se ha asumido que en dichas prácticas “es intolerable el hecho de que ellos se ofendan entre sí, que no respeten la diferencia, o sea, cosas que de alguna manera dañan el ambiente de un salón de clases” (pág. 120).

Del análisis de las anteriores investigaciones se plantea a nivel general que:

- Se parte desde la concepción que en la educación primaria en las diferentes instituciones educativas debe imperar la promulgación y formación de los derechos humanos.
- La importancia desde el enfoque curricular y normativo de las instituciones educativas no se deben dejar a un lado; pues debe ser considerado una parte determinante al momento de incorporar temas o contenidos relacionados con los DDHH
- Se hace énfasis en que los imaginarios que existen relacionados con los DDHH son contruidos a partir de los discursos académicos que se tienen en las instituciones educativas y que no son reforzadas por la normatividad al interior de las instituciones.
- Se destaca la importancia que tiene la vivencia de los DDHH como campo temático que debe ser fortalecido en el transcurso de la formación educativa.

Las investigaciones relacionadas con vivencias de los Derechos Humanos, constituyen el tercer eje temático de los antecedentes. Aquí se hace referencia a dos investigaciones a nivel nacional y departamental. Las primeras fueron realizadas en la ciudad de Bogotá, las departamentales se llevaron a cabo en el municipio de Garzón y la otra en los municipios de Gigante y Pitalito, con un tipo de investigación mixta y cualitativa respectivamente, en las cuatro investigaciones consultadas, se trabajó con una población juvenil.

- Vivencias de los derechos humanos en los establecimientos educativos oficiales del Huila (Secretaría de Educación Departamental, 2013). Algunos de los antecedentes citados en esta investigación a nivel internacional, el ya mencionado estudio de Catalunya que ha sido un referente para esta investigación puesto que desarrolló una evaluación del grado de respeto de los Derechos Humanos en la dinámica y las actividades cotidianas del propio centro escolar. De los estudios realizados nacionalmente este estudio destaca: un proyecto de Boyacá “Vivencias de los DD.HH. desde el aula de clase, formación de líderes gestores de paz y resolución de conflictos”. Por su parte, la fundación Manguare realizó un estudio sobre el enfoque de los derechos humanos en la institución educativa Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Villavicencio.

Y en un entorno más cercano a nivel departamental se encuentra la experiencia de investigación “La cultura de los Derechos Humanos en la I.E. Agropecuario del Huila”, en el municipio de Garzón, en el que se conocieron y describieron las potencialidades y fortalezas desarrolladas a través de las vivencias de los Derechos Humanos en el conjunto de las prácticas escolares, para fortalecer y mejorar la convivencia institucional (Secretaría de Educación Departamental, 2013).

El análisis de los resultados lo ejecutaron por categorías donde establecieron priorizar una estructura de acciones para la orientación del mejoramiento de cada uno de los componentes del PEI como documento plan y a cada uno de los procesos escolares, entendidos estos como el conjunto de las vivencias que se dan en los distintos ambientes de la escuela. Los resultados mencionados permiten reconocer que es importante dar lugar dentro del plan institucional a las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes en la clase de Educación física, y así determinar

cuáles de ellas propician o vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las estudiantes, como se planteó en el objetivo de esta investigación.

- Resultados de un estudio cualitativo sobre la vivencia de la educación para el ejercicio de los derechos humanos en dos escuelas normales superiores del Huila (Vanegas, Camacho, Rodríguez, Pascuas, & López, s.f.). Esta investigación fue uno de los resultados del proyecto piloto “Educación para el Ejercicio de los Derecho Humanos”, permitiendo a todos los actores que integran las instituciones educativas que expresaran sus opiniones para establecer una comparación relacionada con las experiencias para realizar una autoevaluación que permitiera debatir los diferentes talleres sobre la práctica y vivienda de los DDHH en el campo del respeto de la libertad de expresiones como el de las opiniones e ideales que tiene los demás.

- Tres Experiencias para Pensar la Educación en Derechos Humanos en Colombia. (Rodríguez Heredia, 2015). La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, el propósito fundamental fue comparar y analizar tres experiencias que se desarrollaron para la educación en Derechos Humanos. Su autor plantea que “se analizaron los procesos de constitución de cada escenario, los discursos, y las prácticas políticas y pedagógicas a la luz de un enfoque antropológico de la Educación en Derechos Humanos” de una organización no gubernamental, la Escuela de Derechos Humanos de Cinep; un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, la IED Eduardo Umaña Mendoza; y un movimiento social, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-Capítulo”.

Después de indagaciones preliminares la investigación arrojó como factor determinante de estudio, que es preciso disgregar el concepto de educación y derechos humanos para poder establecer las relaciones que se dan entre los dos, a partir del imaginario y la práctica que

desarrolla cada uno de los actores del proceso educativo. Posteriormente el autor define un “campo simbólico y campo de saber refieren a dos momentos analíticos distintos; el primero de ellos es relevante para entender el proceso de institucionalización de la Educación en Derechos Humanos, y el segundo, para dar cuenta del cuerpo de tensiones, saberes y prácticas que la constituyen”

- La Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos en la Escuela: un Compromiso de Todos. (Colectivo Ministerio Educación de Colombia, 2010). Desarrollado desde el Ministerio de Educación Nacional, se realiza en la ciudad de Bogotá. Con un equipo profesional en Derechos Humanos se construyen varios Módulos para la práctica y preservación de los mismos. En el primer Módulo que se toma como antecedente para esta investigación, se invita a docentes, padres de familia y comunidad en general a entender la construcción y práctica de los DDHH a partir de un compromiso que involucre a todos los miembros de la sociedad. Se destaca que de nada sirve hacer planteamientos teóricos y conceptuales sobre el tema si no hay una vivencia permanente en DDHH. Y en esto la escuela, desde básica primaria hasta educación media tienen una responsabilidad gigantesca.

A partir de esta investigación se puede decir que, para que haya buena convivencia y ésta sea recurrente en la construcción y práctica de los DDHH se requiere identificar, diferenciar las normas, costumbres, culturas y formas de comportamiento que se asumen en sociedad.

Sobre este particular los autores del presente estudio plantean que “los grupos humanos en todas las épocas han creado códigos y pautas de comportamiento para organizar la vida en sociedad. Dichos códigos responden a los principios y valores centrales para cada cultura en un momento determinado, se componen de normas derivadas de estos principios, e incluyen derechos y deberes de los individuos y grupos. Sin embargo, el alcance y el significado de tales

derechos no es siempre igual. Estos dependen de la manera como entendemos al ser humano y al tipo de sociedad que queremos forjar. Así, esos códigos y normas son productos culturales, hechos por seres humanos y, por lo tanto, susceptibles de ser modificados a lo largo del tiempo, adecuándose a las nuevas necesidades que tenemos y a los contextos cambiantes en donde habitamos”.

De las investigaciones anteriores, se resalta lo siguiente:

- Las acciones de mejoramiento de los proyectos transversales y las prácticas pedagógicas que se vinculan a la formación y transformación de los Derechos Humanos enfocados en el mejoramiento del comportamiento de los estudiantes, y fortaleciendo a su vez las relaciones interpersonales para lograr una convivencia sana y pacífica en la escuela.
- Se plantea la Dignidad Humana como referente del estudiante quien actúa como sujeto con derechos desde su conciencia y autonomía de ser socialmente activo y capaz de convivir y sostener la vivencia de sus derechos humanos.
- La escuela constituye sin lugar a dudas uno de los más importantes escenarios para la construcción, fortalecimiento y puesta en marcha de los DDHH, por tratarse de una institución social, requiere de la articulación y el trabajo coherente que se debe desarrollar con la comunidad en general.

El cuarto eje temático hace referencia a **las investigaciones sobre prácticas pedagógicas** que se han realizado para promover y poner en práctica los DDHH. A continuación, se presentan algunas que se consideran, son de gran aporte teórico y referencial para el presente estudio.

- UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Esta es una experiencia pedagógica que desarrolló Unicef, en Argentina. Se

implementó en todo el país a través de unos cuadernillos, cuyos contenidos principales tenían que ver con la protección de la infancia y adolescencia y con la puesta en práctica de los Derechos de los niños. Se dio especial interés en los ambientes escolares porque a través de éstos se dan espacios propicios para que los niños y niñas reciban, entre otras cosas, una educación de calidad (UNICEF, 2016).

De acuerdo con los autores de la experiencia mediante ésta, “se propuso apoyar las acciones que tiendan a hacer realidad en la escuela los derechos de la infancia y de la adolescencia. El ejercicio de los derechos es la mejor preparación para una ciudadanía responsable y democrática. En la escuela, los niños y adolescentes tienen una posibilidad única de desarrollar las competencias necesarias para integrarse y contribuir a consolidar una sociedad democrática, justa y solidaria”.

- La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. (Naciones Unidas, 2004).

El anterior antecedente es una experiencia que realizan las Naciones Unidas con el objetivo de fomentar la práctica de los DDHH con una premisa: que las actividades pedagógicas salgan más allá del aula de clase y se queden para la vida de los estudiantes. El estudio dividió sus actividades prácticas de tal manera que se pudieran desarrollar desde la educación primaria como la secundaria.

Para los primeros años de vida escolar se propuso abordar temas relacionados con Confianza y Respeto Social, Solución de Conflictos, Casos de Discriminación, Promover la Confianza y Autoestima, entre otros aspectos. Para secundaria las actividades prácticas tuvieron que ver con

Protección de la Vida, La Guerra La Paz y los Derechos Humanos, Gobierno y Legislación, entre otros temas.

- Este antecedente esboza una mirada a la lúdica (es decir la manera diferente, animada en la que se enseñan) las prácticas pedagógicas desarrolladas en la clase de Educación Física en el Municipio de Neiva. Con la investigación se apunta a la importancia que tiene la formación adecuada del Licenciado en Educación Física al momento de utilizar diferentes alternativas lúdicas en la clase; la nueva mirada a las prácticas pedagógicas permite abrir puerta a la innovación, nuevos conocimientos, se logra romper con los paradigmas tradicionales de ejecutar una clase.

2. Capítulo 2. Referente Conceptual

La fundamentación teórico – conceptual de la presente investigación se centra en tres grandes núcleos temáticos, éstos a la vez contienen subtemas: El primer núcleo hace referencia a Derechos Humanos desde una mirada histórica y conceptual el segundo núcleo con la conceptualización y construcción de Prácticas Pedagógicas y por último los Derechos Humanos y la relación que se da con éstos a partir del desarrollo de la clase de Educación Física.

2.1 Los Derechos Humanos: “Historia y Conceptualización”.

Orígenes y Recorrido Histórico: El reconocimiento de los Derechos Humanos ha presentado múltiples situaciones que lo convierten en un tema complejo de abordar y entender. En este sentido, se puede decir, que lo que se conoce y se lleva a la práctica sobre el tema en mención es el resultado de innumerables luchas y revoluciones que ha librado el ser humano a través de organización, grupos de activistas, movimientos civiles, entre otros, en contra del estado a lo largo de la historia.

“Todo ser humano, es titular de derechos fundamentales que la sociedad no puede arrebatarse lícitamente. Estos derechos no dependen de su reconocimiento por el estado ni son concesiones suyas; tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca. Son derechos universales que corresponden a todo habitante de la tierra”. (Nikken, sf)⁴

La expresión que ejemplifica lo mencionado anteriormente se puede encontrar en el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se expresa que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Las Naciones Unidas establecieron una serie de normas comunes sobre los derechos humanos cuando aprobaron en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos. Aunque esta Declaración no forma parte de la ley internacional vinculante, su aceptación por parte de todos debe ser una realidad.

Los países del mundo suponen un apoyo moral al principio fundamental de que todos los seres humanos, ricos y pobres, fuertes y débiles, hombres y mujeres, de todas las razas y religiones, deben ser tratados con igualdad y es preciso respetar su valor natural como seres humanos. (UNICEF, 2016)

Si se contempla los derechos humanos como valores, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948 se propone como “el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...”. “Conciencia moral de la Humanidad”, “horizonte moral”, “conciencia moral universal”, han sido distintos modos de señalar el carácter

⁴ Documento sitio web sin fecha recuperado de la Universidad Nacional de la Plata Argentina - UNLP

esencialmente ético de los Derechos Humanos, conjunto de valores básicos e irrenunciables para la persona humana (Sorondo, 1988, pág. 1).

Por su índole, puede decirse que los Derechos Humanos nacen con el hombre mismo. Las raíces del concepto se hunden en lo profundo de la historia y la recorren en todos los sentidos. Se puede iniciar estipular las raíces de los derechos humanos desde la perspectiva del rol del gobernante, los límites de su poder y la preocupación por establecer el ideal de dignidad del hombre. (Sorondo, 1988, pág. 9)

En primera instancia se debe hacer referencia a la antigua Mesopotamia, ya que durante el tercer milenio antes de Cristo, donde aparecen por primera vez recopilaciones de normas, de forma sistematizada, orientadas a organizar la vida social. El Código de Urukagina (ca 2350 aC., conocido sólo por las referencias incluidas en documentos posteriores), y el Código de Ur-Nammu 2050 aC., el primer código jurídico escrito que se conoce y que ya establecía jueces especializados, el testimonio bajo juramento y la facultad de los jueces de ordenar al culpable la indemnización de perjuicios, fueron los precedentes para establecer o crear el Código de Hammurabi [1700 A.C. aproximadamente], (Amnistía Internacional, 2009, pág. 21) en este, se lee una definición de la ley como garantía para los más débiles.

La civilización egipcia, en especial durante los reinados de los faraones de la XVIII dinastía, es profusa expresiones que definen al poder como servicio. Los profetas judíos vinculan el ejercicio del poder a deberes fundados en principios religiosos, que inspiran una ética basada en la responsabilidad de todos los hombres por sus actos.⁵

⁵ Para Fernando Sorondo; Las religiones son un claro ejemplo de la misma exigencia un “*recto proceder de los hombres, que incluye a gobernantes y a gobernados*”

Durante el desarrollo de la historia el poder ha sido un factor relevante en el proceso de la conformación de los derechos humanos, ya en la antigua Grecia, El Código de Dracón (621 aC), es la primera recopilación de leyes escrita de Grecia; disponía que sólo el estado tenía la potestad de castigar a las personas acusadas de crímenes. Extremadamente severo, fue suavizado mediante el Código de Solón (590 aC). El estoicismo, iniciado en Grecia por el filósofo Zenón de Citio (333 a 264 aC), a causa de su influencia sobre las culturas griega y romana, es otro de los referentes de la Antigüedad. Su doctrina filosófica de la ley natural, según la cual la naturaleza humana es la norma para evaluar las leyes e instituciones sociales. (Amnistía Internacional, 2009)

Ya en la Atenas del siglo V, la comunidad de los ciudadanos supervisa las magistraturas del Estado (la polis), la cual se define como “una colectividad de ciudadanos, por lo que necesitamos saber quién puede llamarse ciudadano y que es un ciudadano. La noción de ciudadano se presta a menudo a discusión, pues no todo el mundo está de acuerdo en llamar ciudadanos a las mismas personas” (Sabine, 2009)⁶. Y las instituciones son dirigidas por el “demos” (el pueblo). El límite al poder está dado por el pleno derecho que ejercen los ciudadanos a participar en los asuntos público (Sorondo, 1988, pág. 4).

La democracia ateniense se basaba en un nuevo concepto de la dignidad humana, en el hombre libre, el ciudadano. Pero ciudadano no lo era todo el mundo: la ciudadanía por un lado estaba restringida a sólo una parte de la población, y que por otro los miembros que la disfrutaban influían de forma distinta en las decisiones de gobierno, en función, según las épocas, de sus orígenes o de su situación patrimonial. (Amnistía Internacional, 2009, pág. 22)

⁶ Apreciación del autor a partir de Aristóteles (384-322 aC), Política III (...)

Las restricciones de esta época dieron lugar a multiplicidad de debates y confrontaciones, por ejemplo, las mujeres, los extranjeros y los esclavos estaban excluidos. Ya en el caso específico de los esclavos, los cuales eran considerados imprescindibles para el mantenimiento del sistema social vigente: su condición no se cuestionaba, y tanto a través de los relatos mitológicos como de las reflexiones de filósofos y políticos se argumentaba que su razón de ser se sustentaba en una inherente inferioridad natural.⁷

Según Estudios de la (Amnistía Internacional, 2009) y apreciaciones de (Sabine, 2009), Aristóteles de una manera u otra justificaba la esclavitud parte necesaria e imprescindible del sistema socioeconómico entonces vigente.

El que por una ley natural no se pertenece a sí mismo, sino que, no obstante ser hombre, pertenece a otro, es naturalmente esclavo. (...) Es preciso ver ahora si hay hombres que sean tales por naturaleza o si no existen, y si, sea de esto lo que quiera, es justo y útil el ser esclavo, o bien si toda esclavitud es un hecho contrario a la naturaleza. (...) Cuando es uno inferior a sus semejantes, tanto como lo son el cuerpo respecto del alma y el bruto respecto del hombre, y tal es la condición de todos aquellos en quienes el empleo de las fuerzas corporales es el mejor y único partido que puede sacarse de su ser, se es esclavo por naturaleza. (Aristóteles, 384 - 322 aC)

Ahora bien, ya entonces había voces discrepantes, y el mismo Aristóteles se refiere a ellas: "Hay quienes tienen la opinión que el poder del señor sobre el esclavo es cosa fuera de la naturaleza" (Amnistía Internacional, 2009). Para entender todos los avances que se producen en el mundo griego hay que recurrir a su pasión por el conocimiento y su escepticismo ante las

⁷ *Ibidem*

apariencias. El cultivo de la filosofía en Grecia supuso un punto de inflexión entre las sociedades creenciales.⁸

Ahora bien, en este periodo de tiempo, únicamente no se puede referir a Grecia, por lo cual es pertinente hablar de un lugar, estado, país o imperio, el cual tenía estrecha relación, no solamente cultural sino de muchos referentes, con la antigua Grecia, y está es Roma.

Según los documentos de investigación de (Amnistia Internacional, 2009), el mayor mérito de roma: consistió en reunir los logros de las civilizaciones que la habían precedido (griega, egipcia, fenicio-cartaginesa) refundiéndolos y expandiéndolos por la cuenca mediterránea y Europa. Roma fue una gran organizadora, y uno de los ámbitos en el que se manifestó de forma más poderosa esta capacidad organizadora fue en el desarrollo de un amplio cuerpo de leyes: el Derecho Romano representó un avance capital en la concepción de la justicia y sirvió como modelo para el desarrollo del derecho civil en los países occidentales, especialmente en la Europa Continental. El Derecho Privado actual, por poner un ejemplo, tiene como antecedente el Derecho Romano. (Pág. 24)

La Ley de las Doce Tablas (ca 450 aC) fue la primera ley escrita romana. Hasta entonces el derecho en Roma había tenido un carácter sagrado: su administración estaba reservada a los sacerdotes, los cuales se basaban en rituales, sacrificios y visiones, con lo que la justicia estaba sujeta a todas las arbitrariedades.

Dejando un poco atrás la edad antigua, desde el siglo V al X, durante la Alta Edad Media, la sociedad, fragmentada, se agudiza, el surgimiento de una nueva organización social, el feudalismo en Europa genera un sinnúmero de violaciones de derechos fundamentales, al mismo

⁸ Ibídem

tiempo que se pierde el concepto de ciudadanía y se sustituye por relaciones de dependencia personal entre nobles y siervos. La ley escrita pierde vigencia y las monarquías se transforman en hereditarias. Mientras, la influencia de la Iglesia cada vez es mayor, y paulatinamente todos los reinos se van convirtiendo al catolicismo (Pérez Luño, 2004). El feudalismo llega a su culminación política durante los siglos XI y XII. Aunque no es una organización original de este tiempo ni exclusivamente europea: su configuración se da en periodos de decadencia del poder central, por ejemplo durante el Egipto faraónico o el Japón de los siglos XVII y XIX (Amnistía Internacional, 2009).

Consecuentemente a esto, las críticas al nuevo orden se iniciaron en el seno mismo de la Revolución Francesa. La voz de Babeuf denunció la brecha existente entre la igualdad proclamada y la desigualdad real entre los ciudadanos. Las condiciones históricas que promovieron una nueva etapa en el estado de conciencia sobre las necesidades básicas del hombre, fueron dadas por la Revolución Industrial. (Sorondo, 1988)

Lo que significó un avance importante para el hombre y su reconocimiento como un ser de derechos.

A partir del siglo XII, con el renacimiento de las ciudades, toma fuerza una nueva clase social: la burguesía. Sus miembros, al sentirse desvinculados de las sumisiones feudales, inician una larga lucha en defensa de sus derechos: se inicia una lenta recuperación en toda Europa.

Este siglo abre las posibilidades y cambia lo vivido en la edad antigua respecto a la vulneración de un sinnúmero de derechos. Por eso la época de transición es la Carta Magna (1215) favorece a los nobles y burgueses ingleses, puesto que dicha carta estaba compuesta por 63

disposiciones, entre las que se incluía el derecho a no ser detenido arbitrariamente. (Amnistía Internacional, 2009)

El “nuevo orden” impuesto por la burguesía enfrenta entonces la crítica de los pensadores socialistas, que reclaman una radical modificación de las condiciones materiales de existencia del “proletariado”. (Marx & Engels, 1848) Denuncia la concepción liberal de los Derechos Humanos, negando su universalidad e identificándola con los intereses de la clase social dominante para (Sorondo, 1988).

Las condiciones de vida de las masas sociales agrupadas en torno a los centros mineros y fabriles, inspira un orden de cosas que garantice condiciones de vida dignas. Pero esta dignidad no era la que otorgaba el Estado liberal al ciudadano: se refiere específicamente a la demanda de mejores condiciones de vida, de trabajo, de bienestar social. (Sorondo, 1988) (Pág. 6)

En 1945, pasado el horror de la II Guerra Mundial, 51 Estados firman la Carta Fundacional de las Naciones Unidas en la que se proclama “la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana”. A fines del año 1948, en París, las Naciones Unidas proclaman la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Uruguay se encontraba entre los 48 países que suscribieron la Declaración; otros ocho se abstuvieron, reflejando profundas divergencias que dividían ahora a los poco antes aliados.⁹

Para hablar de derechos humanos a nivel universal es necesario hacer énfasis en el caso especial de Latinoamérica y Colombia en su defecto, Según (González, 2002) Citado en (Banco de la República, 2002) la tradición legal española también protegía bienes y derechos de las

⁹ Ibídem

personas y, como en toda sociedad estamental, los poderes del monarca estaban limitados por los fueros y derechos de pueblos y estamentos. El rey, al fijar tasas u ordenar un castigo, debía respetar fueros y tradiciones, si la creían arbitraria o pensaban que podía producir una injusticia, aplazar el cumplimiento de una norma: esta especie de tutela se hacía reconociendo la ley pero dejando su aplicación para cuando el rey la revisara: *"se obedece, pero no se cumple"*.

Por otra parte, la relación con indígenas y esclavos obligó a definir los derechos de estos grupos. Los indios fueron declarados vasallos libres de la corona, pero después de la conquista, que destruyó la mayoría de la población indígena, esta libertad se reguló de modo que pudieran trabajar para mantener a los colonos españoles y criollos (Banco de la República, 2002).

Durante el período colonial se protegían derechos individuales y personales: los bienes, la honra, la vida de alguien, pero ideas como derecho a la vida o a la libertad, libertad de conciencia, religión, expresión o enseñanza, estaban fuera del horizonte de la época. Al establecerse, después de 1810, gobiernos que no derivaban su legitimidad del poder histórico o sagrado de los reyes, sus dirigentes adoptaron el lenguaje del pensamiento liberal: los "pueblos" habían recuperado su libertad, y el gobierno existía para proteger los "derechos imprescriptibles del hombre y del ciudadano" (González, 2002).

Para (González, 2002) Citado:

Todas las constituciones reconocieron algunos derechos (aunque la de 1886 lo hizo bajo la forma de restricciones al poder del Estado), pero nuestra tradición parece haberse caracterizado por la frecuente tentación de reconocer derechos en la Constitución y negarlos en la ley o someter su aplicación a la arbitrariedad de los funcionarios públicos. Fueron muchos los avances reales, como la liberación de los esclavos en 1851, la tradición, rota sólo en momentos de

conflicto muy alto, de libertad de prensa, o la expansión gradual de libertades políticas y garantías legales y procesales, pero muy débiles los mecanismos que permitían a un ciudadano hacer valer su derecho frente al Estado cuando éste se empeñaba en restringirlo, o cuando la interpretación dominante, como ocurría con la libertad de conciencia o de enseñanza, lo condicionaba hasta casi extinguirlo, o cuando el conflicto de derechos enfrentaba a los de ruana con los de saco. (Banco de la República, 2002)

Colombia se incorporó fácilmente a este orden, en la medida en que coincidía con sus normas y tradiciones. Sin embargo, lo hizo en el contexto de un enfrentamiento armado interno. Así, mientras que el país podía ratificar las convenciones internacionales, muchos colombianos alegaban que, en la lucha contra la subversión, el Estado violaba sus propias normas y las reglas internacionales. A partir de 1978, sobre todo, los organismos no gubernamentales de defensa de los derechos humanos han hecho una activa campaña para impulsar su protección, pero también para presentar al gobierno como violador de éstos mediante la tortura, la ejecución o desaparición de guerrilleros y simpatizantes, el apoyo a grupos paramilitares, la detención arbitraria, entre otras (Banco de la República, 2002)

Según (González, 2002) este proceso, con sus diversas motivaciones, hizo de la defensa de los derechos humanos un tema político central. El Estado respondió estimulando la legislación de protección y la creación de instituciones de defensa de los derechos humanos, la Constitución de 1991, reconoce y establece los derechos de las poblaciones indígenas, la tutela, la Defensoría del Pueblo y otros mecanismos de protección. Al mismo tiempo, el estado colombiano ha tendido a ver a las organizaciones privadas de defensa de los derechos humanos con desconfianza, suponiendo a veces que buscan dificultar la acción del Estado contra los grupos armados y que hacen parte de una estrategia comunista.

Es importante adentrarnos al departamento del Huila, y resaltar la ubicación y como ella incide en las dinámicas de derechos humanos y conflictos que ha tenido a lo largo de la historia. La década de los 50 del siglo anterior en el Huila, la estructura estatal no había logrado responder a las necesidades básicas de la población, que vivía altos niveles de pobreza, adicionalmente el Estado no había podido establecer el orden de la seguridad ante la presencia de guerrillas rurales y autodefensas campesinas que empezaban a aparecer en el territorio. Durante los años (1946-1953) los departamentos del Huila y del Tolima empezaron una época denominada “La Violencia”, operaron guerrillas liberales y comunistas, así como bandas delincuenciales de origen conservador que disputaban territorio. La confrontación se agudizó cuando algunas de las guerrillas que operaban en el Tolima no se acogieron a la amnistía ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla y por ende se trasladaron hacia el Huila. (Asdi, 2010)

En la dinámica de la conflictividad, Huila tuvo un impacto especial por el establecimiento de la zona de distensión, conformada por cuatro municipios de Meta (Mesetas, Uribe, Vistahermosa y La Macarena) y uno del Caquetá (San Vicente del Caguán), dos de ellos – Uribe y San Vicente– fronterizos con Huila. Allí se llevaron a cabo los diálogos de paz entre el Gobierno nacional y las FARC (1999-2002). (Asdi, 2010)

Lo mencionado permite tener una mirada de la situación del Huila, las vejaciones y los quebrantos emanados por la guerra de los derechos fundamentales de las personas, especialmente de los campesinos.

Conceptualización de los Derechos Humanos: Se reconoce que todo ser humano tiene deberes y derechos que se regulan a través de las instituciones del Estado, pero que, ante todo se deben poner en práctica desde el intercambio y la convivencia ciudadana. En este sentido toda persona,

frente a los Derechos Humanos, tiene el deber de respetarlos, privilegiarlos y garantizarlos o en su defecto, organizar acciones que lleven a la consecución de los mismos. Estos derechos, son atributos de toda persona, además, son inherentes a su dignidad, por tal razón deben ser una realidad en la cotidianidad y el diario vivir de los seres humanos. Para entender la naturaleza conceptual de los derechos humanos, se requiere abordar distintas definiciones, lo cual permite generar aproximaciones a la construcción de una ilustración o idea sobre ellos.

Los Derechos Humanos, según (Sorondo, 1988) son valores que “ni caen del cielo, ni los leemos necesariamente en una carta o un texto. Son producto asimilado en la conciencia colectiva de la lucha histórica de los grupos sociales por imponerlos y defenderlos” (Pág. 2), esta posición difiere de las corrientes de inspiración jusnaturalista, que definen a los Derechos Humanos como algo que dimana de la naturaleza del hombre: son derechos inherentes, innatos, naturales a la persona humana. Por consiguiente, están por encima y antes del Derecho Positivo, existen por sí mismos.

La postura jusnaturalista ha sido objetivo de críticas ya que su principal postulado se resume en “la existencia de un canon universal de lo justo y de lo bueno”, que lleva a una deshistorización de los principios en sí, aceptándose la entrada de lo histórico sólo en relación a la captación de esos principios, los cuales estarían socialmente determinados sólo en cuanto a conciencia de ellos.¹⁰

Si se aceptan o trabajan desde la perspectiva natural, inmutable, su conocimiento e interpretación están sujetos a condicionamientos culturales e históricos. Por consiguiente, (Sorondo, 1988) afirma que el valor “vida” como inmutable, pero el concepto, se profundiza y

¹⁰ Ibídem

extiende por efecto del devenir histórico y de la consecuente ampliación de la “conciencia colectiva” a otros derechos.

Trovel y Sierra, 1968 (Cómo se citó en López & Díaz, 2014) plantean que los derechos humanos son “los privilegios fundamentales que el ser humano posee por el hecho de serlo, por su propia naturaleza y dignidad. Son derechos que le son inherentes y que, lejos de nacer de una concesión de la sociedad política, han de ser consagrados y garantizados por esta” (Pag 11), por su parte, Fernández dice que: “toda persona posee derechos morales por el hecho de serlo y estos deben ser reconocidos y garantizados por la sociedad, el derecho y el poder político, sin ningún tipo de discriminación social, jurídica, política, ideológica. Estos derechos son fundamentales [...] se hallan estrechamente conectados con la idea de dignidad humana y son al mismo tiempo las condiciones del desarrollo de esa idea de dignidad” (Fernández, E, 1987).

Según (Peces Barba, 1979) los derechos humanos son la: “facultad que la norma atribuye de protección a la persona en lo referente a su vida, a su libertad, a la igualdad, a su participación política o social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con posibilidad de poner en marcha el aparato coactivo del Estado en caso de infracción”. Así, estos derechos son fundamentales, es decir se bailan estrechamente conectados con la idea de dignidad humana y son al mismo tiempo las condiciones del desarrollo de esa idea de dignidad (Fernández, 1982)

Cuando se habla de derechos humanos, se remite a las “normas básicas necesarias para vivir como un ser humano, sin las cuales las personas no pueden sobrevivir ni desarrollarse con dignidad. Son inherentes al ser humano, inalienables y universales” (UNICEF, 2016).

En las Naciones Unidas se establecieron una serie de normas comunes sobre los derechos humanos cuando aprobaron en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos. Aunque esta Declaración no forma parte de la ley internacional vinculante, su aceptación por parte de todos los países del mundo supone un apoyo moral al principio fundamental de que todos los seres humanos, ricos y pobres, fuertes y débiles, hombres y mujeres, de todas las razas y religiones, deben ser tratados con igualdad y es preciso respetar su valor natural como seres humanos.¹¹

La ley de derechos humanos obliga a los gobiernos a tomar una serie de medidas, y les impide tomar otras. Los individuos tienen también responsabilidades: al hacer uso de sus derechos humanos, deben respetar los derechos de los demás. Ningún gobierno, grupo o persona individual tiene derecho a llevar a cabo ningún acto que vulnere los derechos de los demás.

(Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH, 2012)

Para poder hablar conceptualmente sobre los derechos humanos lo primero que se debe distinguir es al ser humano. Éste se considera como todo aquel que pertenece a la especie Homo Sapiens, hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes y adultos mayores sin importar las diferencias ni condiciones; es decir nos dan la posibilidad de ser iguales ante la Ley.

Cada vez los Derechos Humanos se constituyen en una representación social construida por las personas comunes y corrientes que les posibilita entender el mundo político y su complejidad en términos de los atributos de los individuos, los cuales deben ser protegidos por los Gobiernos, respetados por cualquier persona y llevados a un ideal en el que nadie esté exento de gozar de ellos.

¹¹ *Ibíd*em

Por último, Según (Pérez Luño, 2004)“Los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional o internacional”. (Moscovici, 1989)(Pág. 46).

La Vulneración de los Derechos Humano desde la Organización de las Naciones Unidas:

una violación o vulneración de los derechos humanos de una persona se da a lugar cuando un estado incumple sus obligaciones de garantizar que tales derechos se disfruten sin discriminación o su obligación de respetarlos, protegerlos y realizarlos, Frecuentando una estrecha relación con la violación de otros derechos. (Organización Naciones Unidas - ONU, 2017) Esta organización pone como ejemplo¹² de violación o vulneración de los DDHH los siguientes casos:

- El desalojo forzoso de personas de sus hogares (derecho a una vivienda adecuada)
- La contaminación del agua, por ejemplo, con desechos de instalaciones de propiedad del Estado (derecho a la salud)
- El hecho de que no se garantice un salario mínimo suficiente para llevar una vida digna (derecho al trabajo)
- El hecho de no evitar el hambre en todas las zonas y comunidades del país (derecho a la protección contra el hambre)
- La denegación de acceso a la información o los servicios relacionados con la salud sexual y reproductiva (derecho a la salud)
- La segregación sistemática de los niños con discapacidad de las escuelas generales (derecho a la educación);

¹² Lista de ejemplos recuperados del sitio web de la Organización de las Naciones Unidas, oficina del alto comisionado.

- El hecho de no impedir que los empleadores lleven a cabo discriminaciones en la contratación (por razones de sexo, discapacidad, raza, opinión política, origen social, situación en cuanto al VIH, etc.) (derecho al trabajo)
- El hecho de no prohibir que las entidades públicas o privadas destruyan o contaminen los alimentos y sus fuentes, así como los suelos arables y los recursos hídricos (derecho a la alimentación)
- El hecho de no establecer una limitación razonable de las horas de trabajo en los sectores público y privado (derecho al trabajo)
- La prohibición de utilizar los idiomas minoritarios o indígenas (derecho a participar en la vida cultural)
- La denegación de la asistencia social a personas a causa de su condición (por ejemplo, las personas sin un domicilio fijo o las que solicitan asilo) (derecho a la seguridad social)
- El hecho de no garantizar una licencia de maternidad a las mujeres trabajadoras (protección de la familia y asistencia a ésta);
- La desconexión arbitraria e ilegal de la red de abastecimiento de agua para uso personal y doméstico (derecho al agua).
- La agresión física o mental, represión y/o censura en las manifestaciones públicas o en cualquier contexto por parte de la fuerza pública

Declaración Universal de los Derechos Humanos: En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual representa “un estándar común a ser alcanzado por todos los pueblos y naciones”.

La Declaración Universal de Derechos Humanos fue adoptada por la tercera Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948 en París. Ninguno de los 56 miembros de las Naciones Unidas votó en contra del texto, aunque Sudáfrica, Arabia Saudita y la Unión Soviética se abstuvieron. (ONG "Humanium", 2012)“En medio de la Guerra Fría, y frente a una oposición creciente al colonialismo, tomó dos décadas para que las Naciones Unidas se pusiera de acuerdo sobre cómo hacer la Declaración legalmente vinculante”. (Pág. 4)

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos es el “estándar común a ser alcanzado por todos los pueblos y naciones”.

La asamblea general proclama la declaración como un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (Asamblea general ONU, 1948)

Establece que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que tienen derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona, a la libertad de expresión, a no ser esclavizados, a un juicio justo y a la igualdad ante la ley. También a la libertad de circulación, a una nacionalidad, a contraer matrimonio y fundar una familia así como a un trabajo y a un salario igualitario. (Organización de Naciones Unidas - ONU, 2013) Desde su adopción, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha traducido a más de 360 idiomas (es el documento más

traducido del mundo) y ha sido fuente de inspiración para las constituciones de muchos Estados que se han independizado recientemente y para muchas democracias nuevas.¹³

Aunque no forma parte del derecho internacional vinculante (es decir, de aplicación obligatoria), gracias a su aceptación por países de todo el mundo ha adquirido un gran peso moral.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos está compuesta por un preámbulo y 30 artículos. Los derechos humanos que han sido consignados en la declaración universal que se realizó el 10 de diciembre de 1948 (Asamblea General de Derechos Humanos, 1948), en el cual se reúnen 52 de 58 países del mundo (Uribe Forero, 2012), se escogen para la investigación tres (3) derechos que se pueden presentar en la clase de Educación física: Derecho a la libertad, derecho a la vida y el derecho a la igualdad; a través de la opinión de la historiadora Diana Uribe (Uribe, 2012), se conceptualiza cada uno de ellos:

- Derecho a la libertad: Este es el derecho fundamental después del derecho a la vida del cual se desprenden todos los derechos, históricamente está consagrado como el eje o pilar de la revolución francesa, ansia de libertad y despojarse del absolutismo monárquico. A pesar de ser un derecho fundamental, la libertad se ha visto atropellada en la larga marcha de la civilización y de los hombres hacia una humanización. Se habla de libertad, en las dimensiones de pensamiento y religión.

Al respecto, Según la Declaración Universal de los Derechos humanos “...la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los

¹³ Ibídem

derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)

Los valores que fundamentan la idea de dignidad humana son la seguridad, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Estos valores fundamentan los derechos humanos, de manera que la libertad y seguridad fundamenta los derechos individuales, civiles y políticos. La igualdad los derechos económicos, sociales y culturales. El valor solidaridad los derechos de los pueblos.

2.2 Conceptualización y Construcción de las Prácticas Pedagógicas en concordancia con el desarrollo y fortalecimiento de los Derechos Humanos.

Se puede decir que en el largo camino de definir y entender el concepto de práctica pedagógica se pasa por el abordaje de diversas acepciones. Respecto a ésta hay numerosos conceptos que se definen teniendo en cuenta lo epistemológico, pedagógico y en sí las distintas tendencias. Por consiguiente, es importante realizar una aproximación al concepto de práctica:

Para comprender un término es necesario remitirse a sus raíces por ello, al explorar el origen etimológico de la palabra práctica se denota que viene de la palabra griega praxis que significa acción, obra. Praxis es “el acto que se dirige a otra persona humana; acto hacia otra persona y relación misma de persona a persona”. Praxis es un “acto” que efectúa una persona, un sujeto humano, pero que se dirige directamente a otra persona (un apretón de manos, un beso, un diálogo, un golpe), o indirectamente (por intermedio de algo: por ejemplo, repartir un pedazo de pan; el pan no es persona, pero se reparte a la otra persona) (Peña, s.f.).

El concepto de práctica está determinado por la concepción del mundo que se tenga en determinado momento histórico, es así como se asocia a una realidad y de esa forma se comprendía desde la antigüedad : “La visión idealista de los griegos representados en Platón y

Aristóteles, concebían la práctica como el arte del argumento moral y político, es decir, el pensamiento como lo esencial de la práctica, como el razonamiento que realizan las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones complejas” (Fernández, 2003).

Con el trasegar de los años y los diferentes abordajes del término, desde el punto de vista materialista del mundo, “Marx, entiende la práctica como praxis, al concebir al hombre y la naturaleza como realidades objetivas. Es así que el ser humano como ser concreto tiene una actividad práctica que es el trabajo, de allí que el desarrollo de la producción determina a su vez el desarrollo social” (Fernández, 2003).

Otro concepto a conocer en el desarrollo de este marco, es el del termino pedagogía, este término según. (Dottrens R. y Mialaret G. 1969:39) citado por (Zambrano Leal, Pedagogía Experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación en Francia, 2013), tiene sus raíces y desarrollos a partir de la pedagogía experiencial impulsada, entre otros, por Raymond Buyse. Ella se inspira del movimiento de transformación de la enseñanza a partir de la aplicación del conocimiento y la medición de la eficacia en los comportamientos.

El autor (Zambrano Leal, Pedagogía Experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación en Francia, 2013) la concibe como un discurso liberador que no depende de las ciencias, ya que es un “arte de invención”, pero del cual no se puede afirmar sea una receta capaz de superar a las ciencias tales como, la psicología o la biología. Sin embargo, a pesar de ello, el autor plantea que la pedagogía:

Existe en la acción y es una práctica de invención sobre la transmisión del saber. Ella tiene la capacidad de inventar los recursos necesarios para que el

profesor pueda transmitir un saber sin esperar que los avances en materia del desarrollo de la inteligencia le prescriban un método. (Zambrano Leal, 2013)

Se entiende que la pedagogía concierne a los temas de educación, la cual está ligada a las formas prácticas de transmitir un conocimiento y que el receptor sea capaz de asimilarlo y apropiarlo, por ello el autor Emile Durkheim, citado por (Zambrano Leal), genera un contrapeso de la pedagogía contra las ciencias como psicología, es así como se plantea:

Respecto de la pedagogía, su pensamiento sería un contrapeso contra el poder de la psicología. El estudio de los hechos sociales le permitiría postular que la educación es un hecho social muy difícil de ser estudiado por una sola ciencia. Así, definiría a la educación como el proceso de socialización y de inserción que viven las generaciones en los patrones de la cultura. Por su parte, la pedagogía era para él una teoría práctica. (Zambrano Leal, 2013)(p.6)

Es un hecho que la pedagogía nace a partir de la evolución de las ciencias de la educación, a medida que las realidades cambian, se generan nuevos conceptos que complementa el trabajo de la educación, es así como a partir del desarrollo de las ciencias de la educación en Francia, permite comprender que:

Para la mayoría de los teóricos de las contemporáneas Ciencias de la Educación en Francia, la pedagogía tiene por finalidad pensar las condiciones de emergencia de la libertad y la autonomía del sujeto. Estas dos nociones devienen unos asuntos concretos para la pedagogía, siendo alimentada por la literatura, el psicoanálisis, la lingüística, la antropología y otras ciencias humanas.

Curiosamente, ella les ofrece, desde lo escolar, elementos a estas ciencias al punto de generar un campo de análisis variado y múltiple. (Zambrano Leal, 2006)

Al ligar el concepto de práctica al conocimiento y descubrimiento de una realidad, emergen nuevos términos que vuelven más concreto el concepto, es así como en el campo de la educación nacen “las practicas pedagógicas” relacionadas aquellas experiencias educativas integradas por diversos actores de una comunidad. Por ello se define como: "práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación” (Gimeno, 1997: en Diker, 1997:120). Es claro la intervención de diversos actores con diferentes percepciones y actuaciones, por ello se dice que es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999:21).

Al hablar de prácticas pedagógicas es importante mencionar de nuevo al autor Zambrano Leal (2006), quien plantea que la práctica pedagógica del docente se centra en tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico, los cuales se articulan en la práctica y que están vinculados con tres preguntas: ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? (p.1)

Es así como se refiere al saber disciplinar como las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una “idea”; el saber pedagógico

se comprende como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje, y por último el saber académico es aquel que permite inferir la existencia de un saber resultado de los dos saberes anteriores, está constituido por una cierta actitud para exponer lo que piensa y ve en la cotidianidad escolar, este saber se expresa en formas explícitas, inicialmente en lo escritural (reflexiones que se decantan en discursos, trazos de escritura y exposiciones organizadas de pensamiento) y en segundo lugar, el saber se hace visible a través de las participaciones de eventos académicos del profesor. (Zambrano Leal, 2006)

Además de la aplicación de dichos saberes el docente debe tener en cuenta unas competencias que debe dominar en su práctica pedagógica, el autor (Zambrano Leal, 2006) a partir de los postulados de Philippe Perenoud, toma como referencia diez competencias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Manejar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y hacer funcionar los dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos escolares.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres de familia en los aprendizajes del alumno.
8. Servirse de tecnologías de la Información y la Comunicación.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Administrar su propia formación continua.

A partir de conocer una situación o una realidad se pueden descubrir nuevas formas de intervenirla a través de propuestas que beneficien a una comunidad, lo que pretenden las practicas pedagógicas es contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje de un entorno educativo o una "práctica escolar, desde un enfoque ecológico, es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas." (Del Valle y Vega, 1995:31) ". Por ende, Molina (2002) la concibe como:

Una pedagogía social desde la cual se generan, a través de los actores del proceso, propuestas que permiten el desarrollo de las comunidades, lo que quiere decir que no es solo aplicar unos conocimientos y herramientas sino tratar de mejorar unas realidades en un contexto determinado, lo que necesariamente requiere actitudes críticas y reflexivas para poder identificar necesidades y posibles soluciones a través de la intervención que se hace.

En este sentido, la Práctica Pedagógica se convierte en un proceso en el cual sus actores deben asumir un rol y un compromiso en la mejora del campo educativo por eso, es asumida como:

un proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo con el objetivo de mejorar desempeños y resultados, estimulando la renovación e innovación en los campos académicos, profesionales, para formar un espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad educativa en la cual se desenvuelve. (Huberman, citado en R. de Moreno, 2002)

A lo largo de la historia, cada acontecimiento ha generado cambios, así sucedió con la imposición del modelo de vida norteamericano y su forma de entender la realidad y la vida. Cada

vez el mundo rompe barreras y unifica la información a través de la comunicación, es así como el autor Santiago Rivera lo plantea, pues esta es una de las contribuciones más interesantes de las innovaciones tecnológicas, por ello uno de los medios de comunicación que ha adquirido más importancia es la televisión, pues es un medio por el cual la sociedad actual es privilegiada dado que es probable enterarse en directo y en pleno desarrollo de los acontecimientos sobre los diversos sucesos del planeta (Santiago Rivera, 2005).

Por ende, se ha convertido, por decirlo así en “una herramienta de aprendizaje” la cual tiene sus pro y contras. Conviene destacar que la acción formativa que realiza la televisión, ha descubierto la compleja situación que vive el trabajo escolar cotidiano, pues en la clase cotidiana es evidente la vigencia de orientaciones pedagógicas tradicionales, muy diferentes a la forma de enseñar que promueve este medio comunicacional (Santiago Rivera, 2005).

El autor, describe la práctica pedagógica para formar a los estudiantes en el aula de la siguiente forma:

La actividad del aula se centra en transmitir nociones y contenidos de eminente acento disciplinar, el cual es suministrado a los estudiantes con el dictado y/o la clase explicativa, el pizarrón, el libro y el cuaderno. Bajo esta orientación, los alumnos demuestran el aprendizaje cuando dan respuesta a las interrogantes de los educadores con exactitud, precisión y coherencia, ante la demanda de la fijación, el mecanicismo y la reproducción. (Santiago Rivera, 2005)

Contemplando este panorama el mismo autor se refiere a un estudio realizado por Muñoz Labrana (2003) donde a partir de entrevista aplicadas a estudiantes formados por este tipo de práctica pedagógica, expresaron su inconformidad al recibir las clases, para ellos eran aburridas,

tediosas y en muchas ocasiones no entendían el tema que el docente explicaba. Esto expone una discrepancia entre la acción educativa de los programas de la televisión y el desenvolvimiento de las actividades del aula escolar, como dos escenarios educativos diferentes, en su magnitud y complejidad, pero similares en los efectos pedagógicos, en cuanto a superficialidad, contemplación, pasividad y neutralidad ideológica (Santiago Rivera, 2005).

A estas realidades, diversos académicos han estudiado las prácticas pedagógicas con el fin de que estas respondan a un contexto actual, por ello (Santiago Rivera, 2005) afirma que:

Lo alarmante es que el desarrollo de la clase es una práctica envejecida porque se desenvuelve concentrada en el docente como actor protagónico que ejecuta la acción de transmitir los conceptos. La actividad del aula es una secuencia de acciones cotidianas repetidas que genera fastidio y desmotivación. (Santiago Rivera, 2005) (p.325)

Como se hablaba anteriormente las prácticas obedecen al momento histórico o la situación concreta que acontecen los sujetos, lo cual es de suma importancia al hablar de prácticas pedagógicas, a través de ellas se busca una innovación un cambio a una realidad, y en la actualidad es algo que se hace necesario. La generación de niños y jóvenes crean nuevos hábitos, costumbres y grupos que generan cambios en los entornos en que se desenvuelven, un ejemplo claro y reto que enfrentan tanto maestros como padres de familia, como instituciones, es el llamado “bullying” o acoso escolar referido a la forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre los estudiantes. En consecuencia, la práctica pedagógica debe crear espacios para los nuevos conocimientos, acciones participativas e innovadoras que permitan enfrentar dichas situaciones, con bases humanistas en donde el docente interactúa con el alumno

que se convierte en un ser dinámico que construye su propio conocimiento. Ante todo, este contexto, el autor (Cardona, 2011) habla acerca de la pedagogía de la ternura y menciona sobre esta:

La pedagogía de la ternura es una herramienta para enfrentar la crisis de la educación colombiana, toda vez que la ausencia de valores sociales, familiares educativos y normativos, nos lleva a retomar las emociones, los estados de ánimo y las sensaciones en aras de canalizarlas hacia la comprensión del otro, del ser humano en formación, para pensar en el bien común y no en el personal. (p.14)

Los nuevos educadores deben trabajar en aras de promover espacios donde sea primordial el respeto por los derechos humanos: “a través de la comunicación asertiva, la socialización, la esperanza, la planeación, análisis, evaluación e innovación de sus prácticas pedagógicas, propiciando las herramientas necesarias para fortalecerse como seres humanos” (Sánchez, 2008).

2.3 Fomento de los derechos humanos desde el ámbito de la educación.

La declaración universal de los derechos humanos en su artículo 26° pretende consolidar el bienestar y desarrollo de la personalidad humana dada la necesidad por mejorar las condiciones de vida, de allí se desprenden una gran variedad de medidas que buscan fortalecer el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, el sentido por la dignidad del ser humano, promover el respeto hacia la diversidad, la tolerancia, la comprensión y la igualdad entre los géneros; todo esto vinculado con el generación de espacios de participación efectiva para la consecución de la paz que es un objetivo universal en el mundo (ONU, 2014).

La educación en los derechos humanos abarca desde el conocimiento de aprender de los mismos y sus técnicas para los mecanismos de protección para que sean aplicados en la vida

cotidiana; en donde prevalecen los valores, las actitudes y los comportamientos y de esta forma se fomenten, porque la mayor de las debilidades que se presentan en la sociedad, es el desconocimiento de los mismo y su forma de utilización (ONU, 2014).

La Educación y los derechos humanos guardan una relación estrecha que las vincula, en la primera de ellas es su ámbito de sentido, contexto y legitimidad diferenciándolos de otros discursos. Al darle a la educación su finalidad, los derechos humanos contribuyen a definir sus metas y contenidos y a diferenciarla de otros procesos como la mera socialización, la transmisión de información y el ejercicio del control social (IIDH, 2010).

El fomento de los Derechos Humanos debe ser considerado como una práctica social y cultural recurrente, desarrollada desde todas las esferas comunitarias, iniciando en casa hasta la universidad en sus niveles más altos. No obstante, la educación como transformadora de las distintas culturas y sociedades tiene la responsabilidad enorme de fomentar a través de la definición de estrategias y planes, la práctica y conservación de los DDHH. A ella le corresponde a través de todos sus niveles educativos y grados hacer de esa práctica una realidad.

La educación a su vez, es un ámbito de construcción de sentido y reconstitución de legitimidades que contextualiza y define el alcance de los derechos humanos, diferenciándolos de otros discursos. La educación está vinculada a las dinámicas y las problemáticas de la sociedad, mientras que la escuela cumple la labor de formador de principios y valores ligados a los derechos humanos; trasmite valores y actitudes, modelos y conductas (IIDH, 2010).

La enseñanza de los derechos humanos no depende exclusivamente de la educación formal. La acción de la escuela es afectada por condiciones del orden público que garantizan o no la inclusión material y simbólica en la sociedad y en sus beneficios, sin embargo, no se puede desestimar la contribución de la educación escolar en la formación de personas capaces de

valorar los derechos humanos, otorgar sentido a sus principios y actuar en su defensa. La escuela debe ser un espacio en donde a partir de principios y metodologías precisas los derechos humanos se adquieran y ejerciten los conocimientos, actitudes y capacidades necesarios para analizar la realidad con autonomía y crítica (IIDH, 2010).

La educación en derechos humanos atraviesa todo el mundo escolar incorporando en las distintas áreas, medios didácticos y contenidos que se relacionen con su proceso de formación, en donde los maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general aporten el fortalecimiento de la educación como factor decisivo en los derechos humanos (IIDH, 2010). La educación sobre derechos humanos se alimenta de los aprendizajes y experiencias conducidas en todo el mundo y en América Latina por entidades como las ONG de derechos humanos se han encargado de promoverlas dándole cumplimiento a la misma declaración. La meta última de los derechos humanos es la construcción de sociedades en las cuales no se atropelle la dignidad. La meta de la educación en derechos humanos es que cada persona se reconozca como sujeto de derechos, sea capaz de ejercerlos y defenderlos, que los reconozca y respete los derechos de las otras personas y actúe en consecuencia de las mismas (IIDH, 2010).

2.3.1 Derechos Humanos y su práctica desde la clase de Educación Física.

Los derechos humanos tienen como fin último la generación de desarrollo pleno de las personas, para brindarle la posibilidad de expresar sus libertades fundamentales, logrando de esta forma consolidar a la ciudadanía en valores y principios que generen tolerancia, comprensión y respeto hacia las distintas etnias, credos, orientaciones sexuales y entre otras. La consolidación social en materia de derechos humanos permite que las sociedades logren mejorar en materia desarrollo humano, en la protección de derechos y en el cumplimiento también de los deberes

sociales, dada la necesidad por lograr el pleno desarrollo de la personalidad de los individuos que no se obtendría gracias a la formación y al factor social.

Entendiendo las dinámicas de desarrollo que se presentan en el mundo, es fundamental resaltar la relación directa de la educación en el proceso de formación relacionado con los derechos humanos, entendiéndola como la principal herramienta de promoción y enseñanza. La educación fomenta el entendimiento y responsabilidad de las personas hacia el actuar y aplicabilidad de los derechos humanos en sus comunidades o distintos entornos, además, contribuye a la prevención de los abusos, de los conflictos internos en relación a los derechos humanos; generando la promoción de la igualdad, el desarrollo sostenible y mayor participación en los procesos democráticos (ONU, 2014).

La clase de educación física en el fomento y ejercicio de los Derechos Humanos desde la Carta Internacional Revisada de la Educación física, la actividad física y el deporte (2015), en su artículo 1º establece que: “ Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna, ya está basada en criterios étnicos, el sexo, la orientación sexual, el idioma, la religión, la opinión política o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o cualquier otro factor.

Hay que entender que dentro de lo establecido la educación física cumple un rol fundamental dentro toda la cadena formativa y desde distintos enfoques esto permite mejorar las interacciones sociales, comunicativas, cognitivas, deportivas entre otras que se relaciona con los derechos humanos como eje fundamental en el desarrollo integral de las personas.

Desde la formación, la Educación física les brinda la posibilidad a las personas de vinculación en espacios recreativos, lúdicos en busca de una formación integral en derechos humanos y de esta forma generar espacios de integración para desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí mismo favoreciendo su plena integración en la sociedad.

3 Capítulo 3 Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se realizó a través de un enfoque Cualitativo dado que se indagaron, analizaron e interpretaron aspectos referidos a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la clase de Educación Física Recreación y Deportes, las cuales pueden favorecer o vulnerar el ejercicio de los Derechos Humanos. La selección de un enfoque cualitativo permite, como expresa Blasco y Pérez (2007:25), “estudiar la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger la información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describe las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes” (Ruiz Medina 1998)

En consecuencia, una investigación de carácter Cualitativo permite que el investigador a partir de la aplicación de una técnica o instrumento vea, comprenda y construya elementos teóricos que les permitan hablar de las vivencias, intercambios y posibles transformaciones que se dan en la población objeto de investigación.

Para el presente trabajo se utilizó el diseño de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo donde se asume “la investigación desde una visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos” (Murcia Peña y Jaramillo Echeverri 2010).

En este diseño de investigación, se considera que el investigador no es ajeno al campo de estudio, si no que se compenetra con este y es profundo conocedor de este: Dentro de la complementariedad, en el caso particular de esta investigación (DDHH en la clase de educación

Física), se hace énfasis en la teoría fundada, pues desde esta mirada, el investigador “es al mismo tiempo observador y participante, ello favorece su trabajo comprensivo. El investigador cualitativo que hace uso de la teoría fundada asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee”. (Gil 2014)

3.2 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo

Unidad de Análisis:

La unidad de análisis para esta investigación de este macro proyecto se conformó con los estudiantes de los grados 10° y 11° de instituciones educativas urbanas de los municipios de Pitalito, Neiva, Doncello y La plata. A continuación, se presenta una relación general de las mismas:

Tabla 1 Unidad de análisis

MUNICIPIO	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	ESTUDIANTES
NEIVA	Colegio Aspaen Gimnasio Yumaná	Estudiantes de grado 11
LA PLATA	Institución educativa Misael Pastrana Borrero	Estudiantes de grado 11 Estudiantes de grado 10
PITALITO	Colegio de la Presentación	Estudiantes de grado 11 Estudiantes de grado 10
DONCELLO	Institución educativa corazón inmaculado de María	Estudiantes de grado 11 Estudiantes de grado 10
TOTAL	4 instituciones educativas	

Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

Unidad de Trabajo:

La unidad de trabajo se conformó por diez estudiantes del grado décimo y diez estudiantes del grado once de cada una de las instituciones ya referenciadas en la tabla anterior. A continuación, se detalla la información relacionada con la unidad de trabajo:

Tabla 2 Instituciones de la unidad de trabajo

MUNICIPIO	INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR INSTITUCION
NEIVA	Colegio Aspaen Gimnasio Yumaná	10 estudiantes de grado 11
LA PLATA	Institución educativa Misael Pastrana Borrero	20 estudiantes (10 del grado 10 y 10 del grado 11)
PITALITO	Colegio de la Presentación	20 estudiantes (10 del grado 10 y 10 del grado 11)
DONCELLO	Institución educativa corazón inmaculado de María	20 estudiantes (10 del grado 10 y 10 del grado 11)
TOTAL	4 instituciones educativas	70 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de Neiva, la unidad de trabajo se conformó por 10 estudiantes del grado 11, dado que este se constituye en el grado en el cual la investigadora no desarrolla la clase de educación física.

Los criterios de inclusión definidos para seleccionar los actores participantes son los siguientes:

- Liderazgo, consideró necesaria la participación de una estudiante que representa a sus compañeras, una persona que toma la vocería y por ello es referente para la demás. La personera hace parte de las estudiantes seleccionadas por las razones ya descritos.
- Estudiantes con antigüedad en la institución, para conocer percepciones frente a los procesos de aprendizaje es necesario escuchar la opinión de aquellas estudiantes que tienen una trayectoria dentro de la institución, por esa razón se escogieron estudiantes que han estado vinculadas desde preescolar.
- Excelente rendimiento en la asignatura y/o que pertenecen a alguna selección deportiva.

- Con el propósito de evitar sesgos en las respuestas fue necesario también incluir dentro del grupo de personas seleccionadas para el estudio aquellas estudiantes de bajo rendimiento en la clase de educación física.

3.3 Instrumentos utilizados para recoger la información

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron: cuatro talleres así:

- El taller No 1. Denominado: “**sensibilización y diagnóstico**” cuyo objetivo consistía en sensibilizar y diagnosticar con los estudiantes del grado once las vivencias en las clases de Educación Física. Para lograr dicha sensibilidad el desarrollo del taller fue dividido en tres momentos:

Parte inicial: Presentación de Track de la película “Los Coristas” a 20 jóvenes del grado décimo y Undécimo. (10 de cada uno de los grados). Comentarios del Track de la película, haciendo énfasis en situaciones vividas por los estudiantes en las clases de Educación Física durante su vida escolar en secundaria.

Parte central: Preguntas Generadoras (a cada estudiante se le entregaron fichas de diferentes colores para que respondan en forma individual y con total libertad sobre las vivencias de la clase de Educación Física (E.F), durante su vida escolar en secundaria. Estas fichas tendrán un color relacionado con el ámbito a diagnosticar)

Ficha de color blanco: Ámbito, Relaciones Interpersonales. Preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta de las relaciones interpersonales que se dan con sus compañeros en la clase de EF?, ¿Qué es lo que menos le gusta de las relaciones interpersonales que se dan con sus compañeros en la clase de EF?, Describa como es la relación con el docente durante la clase de Educación física.

Ficha de color rosado: **Ámbito, Dinámica de la clase.** Preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta de las actividades y ejercicios que se desarrollan en las clases de EF?, ¿Qué es lo que menos le gusta de las actividades y ejercicios que se desarrollan en las clases de EF?, ¿Cómo participa el docente de las actividades dentro de la clase de educación física?

Ficha de color amarillo: **Ámbito, Evaluación.** Preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta de la forma de evaluar del profesor en las clases de EF?, ¿Qué es lo que menos le gusta de la forma de evaluar del profesor en las clases de EF?,

Parte final: Socialización y reflexión de las preguntas. Por medio del juego de la estrella, los estudiantes colocaron en cada una de las puntas, su ficha de respuesta.



La estrella tendrá 6 puntas, una para cada tipo de respuesta.

Terminada la distribución del total de fichas en las puntas de la estrella, se dialoga sobre las respuestas que dieron los estudiantes, haciendo una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos vividos por ellos en las clases de Educación Física en el transcurso de su vida escolar en secundaria sacando conclusiones de manera escrita, haciendo un registro en el tablero o cartelera. Se graban en audio las reflexiones de los estudiantes sobre las respuestas dadas a las preguntas.

Las evidencias de este primer taller son: las fichas relacionadas con cada uno de los ámbitos a investigar, imágenes de los estudiantes diligenciando las fichas relacionadas con los diferentes ámbitos a investigar, audio de la reflexión realizada por los estudiantes en la parte final del taller.

- Taller No. 2. Denominado “**derecho a la igualdad y no discriminación**” cuyo objetivo es indagar sobre las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente de Educación Física que reconocen o vulneran el derecho a la igualdad en las estudiantes del grado once del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva. Al igual que el primer taller, este fue dividido en tres momentos.

Parte inicial: Presentación del video “El valor de la igualdad”

(<https://www.youtube.com/watch?v=2XzRVqRpXLg>) socialización y reflexión con los estudiantes sobre el contenido del video (El conversatorio fue grabado, además se tomaron apuntes en el tablero). Los investigadores hacen aclaración y precisión conceptual sobre el derecho a la igualdad, para lo cual deben utilizar un cartel con el concepto citado.

Según la Real academia: El derecho a la igualdad, es el principio que reconoce a todos los ciudadanos la capacidad para los mismos derechos. La igualdad debe significar el derecho de cada persona de escoger y gobernar su propia existencia. Según la ONU: Los principios de igualdad y no discriminación son parte de las bases del estado de derecho «todas las personas, instituciones y entidades, públicas y privadas, incluido el propio Estado, están obligadas a acatar leyes justas, imparciales y equitativas, y tienen derecho a igual protección de la ley, sin discriminación». También se comprometieron a respetar la igualdad de derechos de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión

Parte central: “Dinámica alcanza la estrella”, durante la ronda tingo, tango, se escogieron los estudiantes que pasaron a coger una estrella y responden a una de las siguientes preguntas: Mencione ejemplos de desigualdad observados en la escuela, describa como es la dinámica de la clase de educación física, describa como se realiza la organización y/o conformación de grupos

para el trabajo en la clase de educación física, mencione cómo es la participación de los estudiantes en la planeación y desarrollo de la evaluación en la clase de educación física, relate como es la relación del profesor con cada uno de los estudiantes, ha observado preferencias por parte del docente hacia algún o algunos estudiantes?, si la respuesta es positiva describa las situaciones, cree usted que durante las clases de educación física se presentan situaciones que favorezcan la desigualdad y por qué?

Parte final: “Juego de Roles” En ésta fase se conformaron dos grupos al azar, e hicieron la representación de la clase de Educación física. El primer grupo representó los aspectos positivos de la clase de Educación física y el segundo grupo representó los aspectos negativos de la clase de Educación física.

Evidencias del taller: registro en medio magnético, audio o video de los aportes de los estudiantes sobre la socialización de la película y/o grabación, grabación de audios en la parte del juego alcance la estrella, filmación de las dos representaciones de los estudiantes sobre la clase de educación física.

El taller No 3. Denominado “**vulneración y apropiación o reconocimiento del derecho a la libertad en la clase de educación física**” cuyo objetivo fue indagar sobre las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente de Educación Física que reconocen o vulneran el derecho a la libertad en las estudiantes del grado once del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva.

Parte inicial: se realizó con las alumnas del grado once las siguientes actividades: intercambio de ideas con los estudiantes sobre el concepto de libertad, y la presentación del video (libertad para volar) https://www.youtube.com/watch?v=mr_SFv4k7Dw.

Después de mirar el video los investigadores realizan una conceptualización sobre el concepto de libertad, presentando una cartelera donde se expone el derecho en forma clara para que sea leído por las estudiantes.

Parte central: la investigadora entrega a cada uno de las estudiantes participantes dos fichas en cartulina de tamaño (15cm X 10 cm) una de color blanco y otra de color verde. En la ficha de color blanco las estudiantes escribieron las situaciones que ellas identificaron en la clase de educación física que se vulnera el derecho a la libertad (partiendo de los conceptos trabajados en la primera parte del taller y teniendo en cuenta tres ámbitos: las relaciones interpersonales, la dinámica de la clase y la evaluación en la clase), en la ficha de color verde escribieron situaciones de la clase de educación física donde se lograron evidenciar que se propiciaron y reconocieron el derecho a la libertad (partiendo de los conceptos trabajados en la primera parte del taller y teniendo en cuenta tres ámbitos: las relaciones interpersonales, la dinámica de la clase y la evaluación en la clase).

- Y el taller No 4. Denominado “**derecho a la dignidad**” cuyo objetivo planteado fue identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por la profesora en la clase de Educación Física que reconocen o vulneran el derecho a la dignidad en las estudiantes.

Parte inicial: Se le entregó el marcador a uno de los participantes del taller para que este vaya registrando en el tablero y a través de una lluvia de ideas se construye la definición de “dignidad”. El docente investigador concluye con una definición desde un autor (preferiblemente la lleva elaborada en un cartel y la ubica en un sitio visible en el salón), se presentó una lista de

ejemplos de prácticas de la clase de educación física donde se reconoce el derecho a la dignidad (donde se reconocen sus cualidades y no se burlan de sus defectos).

Parte central: presentación del video. (mr. woodcock), organizados en parejas, analizaron, discutieron y registraron en una hoja todas las situaciones identificadas en el video en donde se evidenció vulneración o el reconocimiento a la dignidad de los estudiantes por parte del profesor de educación física. (15 minutos). Finalizado el tiempo de cada pareja, socializaron su trabajo. El investigador registró en un lado del tablero cada aspecto expuesto por los grupos. Para concluir, se leyeron todas las ideas registradas en el tablero.

Parte final: las parejas se reúnen nuevamente y van a recordar, a compartir y a registrar al respaldo de la hoja aquellas situaciones vividas desde el grado sexto en la clase de educación física que se aproximen o asemejen a las identificadas en el video u otras situaciones de la clase en donde se haya presentado vulneración o el reconocimiento a su dignidad y/o a la de sus compañeros por parte del profesor de educación física. (20 minutos). Finalizado el tiempo establecido uno de cada pareja pasa a socializar su trabajo. El investigador va registrando en un lado del tablero cada aspecto expuesto por los grupos. Para concluir, se leen todas las ideas registradas en el tablero.

3.4 Procedimientos para la Recolección de la Información

La información como ya se dijo, se recolectó a partir del desarrollo de talleres, los cuales se aplicaron siguiendo la siguiente metodología:

El taller No 1: Se realizó la presentación del objetivo del trabajo de investigación, se dialogó con las estudiantes sobre las expectativas que había frente al grupo, se hizo la aplicación del

taller y se recogió la información en fichas, las cuales fueron organizadas en una estrella para leer y analizar toda la información con el grupo de trabajo

El taller No 2: Se realizó la presentación del objetivo del trabajo de investigación, se dialogó con las estudiantes sobre las expectativas que había frente a la sesión de trabajo, se hizo la presentación del video y la aclaración de la conceptualización del DDHH a trabajar y luego se empezó la dinámica del taller y socialización para recoger la información en audios y en videos los cuales fueron transcritos y organizados para el posterior análisis

El taller No 3: Se realizó la presentación del objetivo de la sesión de trabajo donde se inició con una socialización del concepto de libertad, después la presentación de un video y una conceptualización de la libertad en la que se basaron las estudiantes para el diligenciamiento de las fichas según el color: blanco (vulneración) y verde (propicia y reconocen) el derecho a la libertad, para luego realizar la organización y el análisis de la información.

El taller No 4: Se realizó la presentación del objetivo de la sesión de trabajo donde se inició con una socialización del concepto de dignidad, después la presentación de un video y una conceptualización de la dignidad en la que se basaron las estudiantes para realizar la socialización en parejas de las diferentes situaciones de clase vivenciadas por ellas, las cuales fueron grabadas en audios con el celular y al finalizar fueron colectivizadas en el tablero para la posterior organización y análisis de la información.

3.5 Procesamiento y Análisis de los Datos Obtenidos.

El procesamiento y sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967). La Teoría fundada se deriva "...de datos recopilados", y una de sus

características fundamentales es la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la elaboración de teoría basada en los datos obtenidos en el estudio (Strauss y Corbin 2002).

Algunos elementos de la Teoría Fundada se adaptaron a las condiciones y contextos específicos en los que se desarrolla la presente investigación en el colegio Aspaen Gimnasio Yumaná donde las etapas del análisis seguidas en el desarrollo de la investigación fueron: 1) Transcripción de la información recolectada en fichas de trabajo, para la transcripción se utilizó una ficha o matriz de doble entrada. 2) Microanálisis, el cual permite depurar la información transcrita. 3) Codificación abierta y 4) Codificación axial. Las etapas seguidas se describen a continuación:

- Etapa 1: Transcripción de la información: Esta etapa contempla la recolección de todo el material de registro de la información, resultado de los talleres desarrollados. Cada participante escribió en una ficha de cartulina su experiencia acerca de las prácticas pedagógicas vivenciadas en la clase, que propician o vulneran los DDHH. Esta información constituye el insumo central de la investigación. La transcripción de la información involucra en primera instancia la codificación de los estudiantes participantes para distinguirlos teniendo en cuenta variables como grado que cursan e iniciales, nombres y apellidos y taller desarrollado. La codificación para cada participante se muestra en la Tabla

Tabla 3 Codificación de los actores

Grado, Iniciales del nombre y apellidos y número de taller	Participante
11MQOT1	Mariana Quiza Ortiz
11AMHT1	Ana María Herrera

11 MCRT1	María Camila Robayo
11 MIMTT1	María Isabel M
11SRIT1	Susana Rueda Ibagón
11 MPRT1	María Paula Ramón
11 SMMT1	Sofía Molina Motta
11 LSCHGT1	Lauren Sophia Charry G
11 ACSPT1	Ana Carolina Solano Padhila
11NOCT1	Natalia Ortiz Cabrera

Fuente: Elaboración propia.

- Liderazgo, consideró necesaria la participación de una estudiante que representa a sus compañeras, una persona que toma la voz y por ello es referente para la demás. La persona hace parte de las estudiantes seleccionadas por las razones ya descritas.
- Estudiantes con antigüedad en la institución, para conocer percepciones frente a los procesos de aprendizaje es necesario escuchar la opinión de aquellas estudiantes que tienen una trayectoria dentro de la institución, por esa razón se escogieron estudiantes que han estado vinculadas desde preescolar.
- Excelente rendimiento en la asignatura y/o que pertenecen a alguna selección deportiva.

Con el propósito de evitar sesgos en las respuestas fue necesario también incluir dentro del grupo de personas seleccionadas para el estudio aquellas estudiantes de bajo rendimiento en la clase de educación física.

Una vez realizada la codificación se procede a la transcripción de la información recolectada en los talleres, la transcripción implicó escribir las respuestas en el procesador de texto, ordenar la información, y hacer una tarea de barrido del texto.

- Etapa 2 microanálisis: es una etapa de acercamiento inicial del investigador a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores.

El microanálisis implica la selección de porciones de texto en las cuales se identifican “incidentes” entendidos como “aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”, es decir, partes de los talleres que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes (Trinidad et al. 2006:25).

El análisis detallado permitió realizar el proceso de codificación de manera más clara, así como analizar e interpretar los datos de manera metódica. Así los incidentes son comparados unos con otros “en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría” (Strauss y Corbin, 2002:86).

- Etapa 3. Codificación abierta: En la investigación cualitativa, el análisis de datos es un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo (Taylor y Bodgan, 1986: 158), que se da de manera simultánea con la recolección, la codificación, la interpretación y escritura narrativa de los datos. Entendido de esta manera, el análisis es un proceso que incluye a la codificación como una de sus partes, aquella en la cual se segmentan y se reorganizan los datos por medio de códigos o categorías que sustentan el trabajo interpretativo. Así, la codificación se entiende como

un procedimiento analítico particular (Coffey y Atkinson, 2003: 37; Maxwell, 1996: 12; Strauss y Corbin: 2002). En ésta investigación el tipo de codificación es inductiva o abierta, donde se alienta el surgimiento de códigos de manera múltiple e indeterminada en función de lo que va apareciendo como relevante en los datos, pueden ser utilizados códigos in vivo o códigos surgidos de las voces de los actores; o bien utilizar conceptos ya trabajados en investigaciones previas para organizar la información. Diferentes estrategias de codificación pueden combinarse en un mismo estudio (Ruiz Olabuénaga, 1996: 68-70).

- Etapa 4 Codificación Axial: El propósito de la codificación axial radica en comenzar el proceso de re ensamble de datos que fueron contados por los actores durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con las subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas, acerca de los fenómenos que abarca la investigación. Esta codificación es la base para realizar el momento interpretativo.

3.6 Validez y confiabilidad

La manera de generar validez y confiabilidad en los estudios cualitativos, según diversos especialistas en el tema es lograr coherencia argumental en los resultados de la investigación, de tal forma que los pares académicos las hallen estimables.

Para que esta coherencia argumental se logre, se recomienda realizar una triangulación entre técnicas, entrevistados, y el punto de vista del actor social con el del investigador y las teorías pertinentes del estudio a realizar.

Existen cinco criterios básicos, reconocidos como propios del rigor de la investigación cualitativa que fueron aplicados en esta investigación:

- **Credibilidad:** La verosimilitud de lo planteado, fue lograda gracias a la imagen que tiene la universidad Sur colombiana en cuanto a los estudios de investigación y a la escogencia de los actores como fuentes fidedignas de información.
- **Significatividad contextual:** Entendida como nexo dialéctico entre el texto escrito y su contexto cultural. Se logró mediante los talleres realizados a los actores, los cuales fueron contextualizados según las características y entorno cultural de los participantes.
- **Patrones comunes:** Como ocurrencias repetidas o frecuentes del fenómeno estudiado que se contrasta con lo inusual o atípico plasmado en los relatos.
- **La saturación:** Como suficiencia en la indagación, reflejada en la calidad y profundidad de la información recogida, a través del registro por separado de los talleres, además que en el proceso de codificación cada investigador por lo menos en la etapa descriptiva (microanálisis y codificación abierta) llevó a cabo el proceso por separado que luego compartieron para una segunda revisión y así identificar las categorías y dimensiones de análisis, y evitar la posible redundancia de información.
- **La posibilidad de confirmación y transferencia:** asumida como la opción de corroboración de lo planteado en el mismo contexto.

3.7 Ética del estudio

Con el ánimo de respetar los derechos de los actores sociales y prevenir situaciones adversas atribuibles a la participación en este estudio se tuvieron previstas las siguientes condiciones éticas necesarias para su desarrollo:

- Consentimiento informado: los actores participantes recibieron información, clara, precisa y comprensible sobre los objetivos del estudio, su metodología, alcances, así como el tratamiento y destino de la información obtenida. Solo se inició el proceso de recolección de la información hasta que se obtuvo su consentimiento por escrito. Se solicitó consentimiento escrito por parte de los padres, por ser los participantes menores de edad.

- Respeto a su dignidad: ningún participante fue criticado, ni juzgado, ni denigrado por las opiniones que expresaron, ni fueron sometidos a condiciones discriminatorias de ninguna índole, ni fueron sometidos a situaciones o preguntas que resultaran molestas para ellos.

- Respeto a la privacidad: la información recolectada a través de las diferentes técnicas, sólo se referenció a lo pertinente para la realización del estudio y el logro de los objetivos propuestos; en este sentido los investigadores no preguntaron por temas que generaran reacciones emocionales en los actores sociales y que no se relacionaran de manera directa con el objeto de estudio.

- Respeto a la libertad de expresión: los investigadores no ejercieron presión alguna para lograr la expresión de los actores sociales, ni para que ellos profundizaran en temáticas que resultaran altamente sensibles o molestas para ellos; se respetó su silencio y las formas de expresión particulares; ninguno de los actores sociales fue forzado para asistir a los encuentros, lo hicieron de manera libre y espontánea.

- Respeto a los sentimientos de los participantes. Los investigadores escucharon de manera atenta y respetuosa a los participantes lo cual permitió su libre expresión.

- **Confidencialidad:** la información recopilada sólo se utilizó para los fines pertinentes de la investigación, fue manejada y tratada sólo por el investigador; se conservó el anonimato de las actoras sociales participantes.
- **Reciprocidad:** las relaciones establecidas entre los actores sociales y la investigadora fueron transversales, imparciales, objetivas y participativas, condiciones inherentes al enfoque cualitativo de Investigación Social.

3.8 Descripción de los Escenarios

La investigación tiene como escenario la ciudad de Neiva capital del departamento del Huila localizada en el sur colombiano, con reconocimiento como la “Capital bambuquera de América”, y “Neiva Capital del Rio Magdalena” como algunos de sus apelativos.

Su área metropolitana posee una economía muy dinámica basada en el ecoturismo, gastronomía, industria y comercio. Es una de las conurbaciones colombianas aún no oficiales, pero existentes de facto en el norte del departamento de Huila con una población de 488.927 habitantes aproximadamente.

En la actualidad en Neiva se encuentran 171 colegios de los cuales 37 son oficiales y 134 son privados, entre los que se encuentra el Gimnasio Yumaná.

Neiva es el eje articulador del sur colombiano, siendo la capital del departamento del Huila, y un punto de referencia para departamentos como Caquetá y Tolima, se desarrollan diferentes eventos con el objetivo reconocer la importancia y la necesidad de apostarle a la construcción de paz y comprender que, desde la individualidad, las realidades, los contextos, todos pueden aportar un granito de arena para mejorar. Ya que el sueño compartido de Colombia es una sociedad en paz y esto parte desde las regiones.

Por ello, la oficina de paz y derechos humanos de la alcaldía de Neiva desarrolló las siguientes jornadas:

- Jornada Pedagógica de Paz y Derechos Humanos (se llevó a cabo el día 24 de marzo del 2018 en la comuna 6 de la ciudad de Neiva), asistieron alrededor de 32 personas entre líderes, conciliadores y habitantes de la comuna. La agenda del contemplo los ejes, el objetivo, la razón de ser de la oficina, los integrantes del equipo de trabajo y el objetivo del taller. Luis Fernando Pacheco Jefe de la Oficina de Paz y Derechos Humanos, tomó la palabra y afirmó que esta es una oportunidad de dialogo y relación entre la oficina y los líderes de la comunidad; un espacio de socialización, integración y sobretodo, construcción en la que se recalcó el rol protagónico, la relevancia y la función que tienen los ciudadanos en la edificación de la Política Publica que adelanta la oficina desde el año 2017. (Gechem & Pacheco, 2018)
- El miércoles 14 de marzo, se llevó a cabo la jornada de capacitación sobre la Jurisdicción Especial para la Paz en el Centro Regional de Atención a Víctimas, al evento asistieron los miembros del CRAV y Liliana Ortiz, enlace especial de este órgano en Tolima-Huila. El tema principal del encuentro fue la Jurisdicción Especial de Paz (JEP), un mecanismo transitorio, creado exclusivamente para conocer graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) ocurridos antes del 1 de diciembre del 2016 que tuvieron lugar en el contexto y en razón del conflicto armado. Todo en el marco de la importancia de su implementación, pues desde el 15 de marzo se encuentra en vigencia este mecanismo que busca la protección y el reconocimiento jurídico de las víctimas.

- El 9 de marzo, en las instalaciones del Centro Regional de Atención a Víctimas con el objetivo de socializar el proceso de la Política Pública de Paz y Derechos Humanos. Dinámica que se viene adelantando desde la entrada en vigencia de la oficina, todo en el marco del rol como órgano asesor y coordinador de procesos que contribuyan a la construcción de garantías para la reconciliación en el Municipio del Neiva. esta le permitió al equipo de trabajo y representantes de diferentes sectores interesados en la Política Pública conocer los antecedentes del proceso; las pautas conceptuales y metodológicas sobre su trasegar, así como puntos estratégicos respecto a la ruta metodológica de la actividad denominada Jornada Multisectorial. Otro de los puntos tratados fue el referente conceptual de paz que se logró establecer al finalizar la etapa inicial de esta Política Pública, y que está compuesto por la configuración de tres factores: la ausencia del conflicto armado, la capacidad de resolver los conflictos por medios no violentos y la garantía del goce efectivo de los derechos humanos. Del mismo modo, se estipuló un lineamiento metodológico de acuerdo con las normas internacionales y los esfuerzos institucionales de Colombia en pro de la construcción de los derechos humanos.

También se han llevado a cabo diferentes foros para la paz:

Como el organizado por la red de universidades para la paz (USCO, CORHUILA, CUN, FET, Navarra, Maria Cano, entre otras) denominado “I foro Universitario por la memoria, la paz y la reconciliación).

Foro perdón y Reconciliación universidad cooperativa. (10 de mayo 2017). Con la asistencia en el panel de víctimas de los distintos actores armados en coordinación con el grupo de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, se llevó a

cabo este foro donde se buscaba acercar a estudiantes y población en general a la realidad de las víctimas del conflicto y evidenciar la necesidad del perdón para el proceso de superación de los duelos y alcanzar la reconciliación.

Encuentro juvenil por la convivencia y la paz. El 8 de septiembre en la institución educativa Atanasio Girardot, se llevó a cabo este encuentro donde participaron los estudiantes que hacen parte del Comité de Convivencia Escolar de las 37 instituciones educativas públicas de Neiva y algunos colegios privados, allí se expusieron experiencias significativas sobre construcción de paz y convivencia escolar. De igual manera más de 300 jóvenes firmaron un gran pacto por la convivencia y la paz. (Gechém, 2017)

Foro Temático Estudiantil Regional Sur colombiano Postconflicto y Medio Ambiente. El 4 de agosto de 2017, se presentó ponencia sobre las implicaciones de la guerra en el medio ambiente y los aportes que la paz proyecta en este ámbito, el evento se llevó a cabo en el marco del trigésimo aniversario de la fundación de Aspaen Gimnasio Yumaná.

El Gimnasio Yumaná es una institución educativa de carácter privada, que pertenece a la Asociación para la enseñanza (ASPAEN), esta organización tiene presencia a nivel nacional con sedes en ocho (8) departamentos cuenta con colegios femeninos, masculinos y preescolares, para un total de 26 colegios en el país. En Neiva cuenta con un colegio masculino (Gimnasio la Fragua) un Colegio femenino (Gimnasio Yumaná) y un preescolar (Yumanitos).

Aspaen es una entidad sin ánimo de lucro que dirige instituciones educativas en Colombia con 50 años de trayectoria, se caracteriza por ser una organización católica que recibe asesoría espiritual de la prelatura del Opus Dei, y dentro de sus principios se destaca como una institución promovida por padres de familia destinada a acompañarlos en su misión de ser los primeros

formadores de sus hijas mediante un proceso educativo de formación integral personalizada y diferenciada con profundo sentido humano, social y profesional comprendida desde la básica primaria hasta la culminación de la media vocacional; para que sus estudiantes asuman la excelencia y el espíritu de servicio como el estilo de vida que transforme la sociedad.

El Gimnasio Yumaná es un colegio campestre localizado en la comuna 10 de la ciudad de Neiva, fundado hace 30 años en agosto de 1987 y cuenta con 325 estudiantes que van de los grados primero de primaria hasta el grado once, 34 docentes y 50 empleados entre administrativas, personal de servicios generales y de apoyo, la institución tiene las siguientes características:

Es una institución con educación diferenciada cuya formación humana y espiritual es primordial.

Los procesos educativos son guiados por un enfoque integral y de manera personalizada orientada a la excelencia en la formación de las estudiantes

El ambiente educativo promueve el desarrollo personal en un espacio abierto y participativo, caracterizado por la igualdad de oportunidades y la objetividad en la evaluación del desempeño.

El estilo de gobierno es colegiado y está basado en la confianza

La cultura institucional tiene como bases: el trabajo bien hecho, una alegría derivada de la confianza entre las personas, el espíritu de servicio, la constante innovación y la calidad.

3.9 Descripción de actores

Para el desarrollo del presente estudio se aplicaron los instrumentos (talleres) a 10 estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná del grado once. Sus edades oscilan entre 15 y 17 años.

A continuación, se realiza una descripción general de las características de cada uno de los actores:

MQO: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el preescolar, elegida como personera estudiantil demostrando liderazgo, excelente desempeño académico, deportivo y artístico. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 4.

AMHT: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el grado octavo, es una persona tranquila, que presenta bajo rendimiento en la clase de Educación física. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

MCR: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el grado quinto, es una persona pasiva, buena estudiante, que presenta poco agrado hacia la práctica deportiva y bajo rendimiento en la clase de Educación física. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

MIMT: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el preescolar, es una estudiante dinámica, extrovertida que demuestra agrado hacia la participación en actividades lúdicas, deportivas y culturales. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 3.

SRI: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el preescolar, es una estudiante tranquila con inclinación hacia la práctica de actividades artísticas como el canto y el teatro, con poco interés por destacarse en el aspecto deportivo. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

MPR: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el grado sexto. Es líder, dinámica, extrovertida con gran capacidad para organizar y participar en eventos deportivos. Integrante del equipo de porrismo y fútbol de la institución. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

SMM: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el grado tercero. Es dinámica, enérgica con habilidad para organizar y participar en eventos deportivos. Integrante del equipo de porrismo y fútbol de la institución. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

LSCHGT3. Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el preescolar, es dinámica, presenta buen desempeño académico con grandes habilidades comunicativas y bajo interés hacia la práctica deportiva. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 3.

ACSP: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el grado sexto. Es dinámica, alegre, con excelentes habilidades artísticas, integrante del equipo de porrismo y voleibol de la institución. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

NOC: Estudiante del grado 11 caracterizada por estar en el colegio desde el preescolar. Es dinámica, alegre, enérgica, con habilidad para organizar y participar en actividades culturales y deportivas. Integrante del equipo de porrismo y voleibol de la institución. Perteneciente a una familia nuclear de estrato 5.

4 Momento descriptivo – Las Voces De Los Actores

Para el procesamiento y posterior análisis de la información recolectada a través de los talleres aplicados a las estudiantes del grado once del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de

Neiva, se identificaron ciento noventa y tres códigos abiertos que fueron asociados a diecinueve categorías axiales.

La finalidad de la investigación consiste en identificar, describir e interpretar las prácticas pedagógicas utilizadas por el profesor de educación física que han propiciado o vulnerado los derechos humanos¹⁴ en los estudiantes. Para ello se ha estructurado una aproximación del término prácticas pedagógicas¹⁵.

El análisis fue abordado desde las prácticas pedagógicas agrupadas en tres ámbitos: RELACIONES INTERPERSONALES, DINÁMICAS DE LA CLASE Y EVALUACIÓN. Dentro de cada ámbito se hace referencia a los derechos humanos relacionados con la libertad y la dignidad

4.1 Derechos Humanos en las relaciones interpersonales en la clase de Educación física

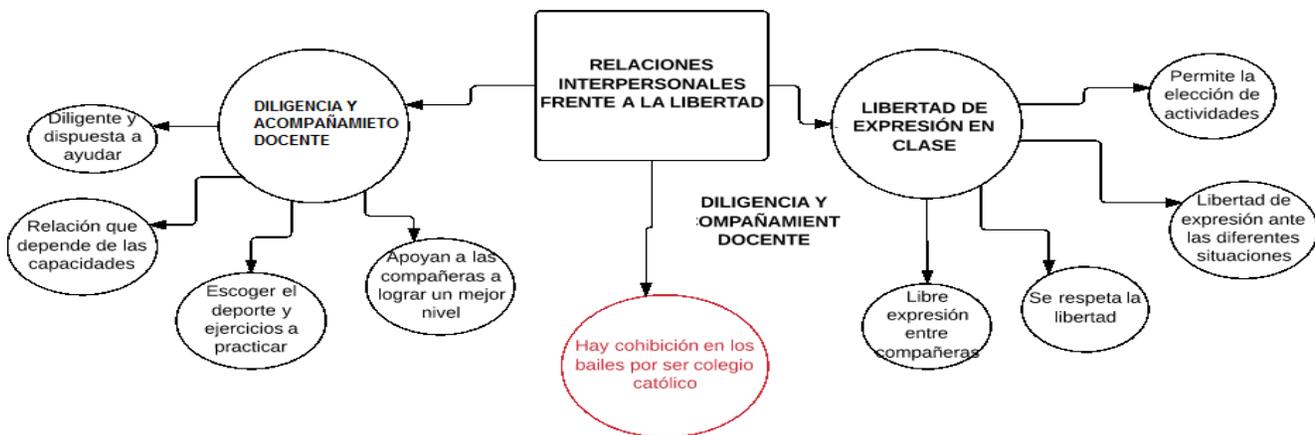


Gráfico 1 Relaciones Interpersonales frente a la Libertad, describe las categorías axiales y códigos abiertos que contemplan el derecho en mención. La determinada por el color rojo hace referencia a la vulneración del derecho.

¹⁴ Para el desarrollo de la presente investigación se trabajó alrededor del derecho a la dignidad y a la libertad.

¹⁵ Los autores en consenso han decidido estructurar una aproximación a las prácticas pedagógicas que le dan un norte a su investigación y le facilitan el desarrollo de los objetivos.

“Es un proceso consciente, deliberado y participativo que implica acciones entre docentes y estudiantes cuyo objetivo es mejorar desempeños y resultados de aprendizajes en procura de la formación integral del estudiante”

Relaciones Interpersonales en la clase de educación física frente al derecho a la Libertad

Lo enunciado anteriormente, es justificado por la percepción de las entrevistadas en los talleres. Lo descrito en color negro corresponde a prácticas que propician el derecho a la libertad, lo descrito en color rojo representa la vulneración de este derecho.

Los códigos abiertos construidos en esta dimensión y que hacen referencia al derecho a la libertad, son los siguientes: “Permite la elección de actividades, se respeta la libertad, Libertad de expresión ante las diferentes situaciones, Libre expresión entre compañeras” se asocian a la categoría axial denominado “Libertad de expresión en clase”. Y los códigos abiertos: “Diligente y dispuesta a ayudar, Relación que depende de las capacidades, Escoger el deporte y ejercicios a practicar, Apoyan a las compañeras a lograr un mejor nivel” se asocian a la Categoría axial “Diligencia y acompañamiento docente”

Las dos categorías axiales y los ocho códigos abiertos se sustentan en los siguientes relatos:

- **Categoría: libertad de expresión en clase**

ACSPT3: “La docente es abierta a escuchar opiniones o disgustos respecto a su clase, nos da su punto de vista, pero respeta el nuestro. Usualmente nos deja elegir la actividad que más nos guste”.

MCRT3: “En la relación entre el docente y el estudiante se da libertad, y se busca tener confianza y entablar una relación de amabilidad y cordialidad. Se da plena libertad en la relación docente-estudiante”

MIMTT3: “En la clase se puede hablar libremente, nos escucha y podemos dar nuestro punto de vista ante las diferentes situaciones de clase”.

LSCHGT3: “Entre las alumnas se presenta una relación con libre expresión, cada alumna puede expresarse libremente sin temer en el matoneo. Pero al estar al frente de la profesora se deben escoger adecuadamente las palabras, evitando las palabras soeces y los insultos”.

- **Categoría: diligencia y acompañamiento docente**

AMHT3: “La relación con la docente es buena, es diligente y siempre está dispuesta a ayudar, está pendiente de quién necesita algo y es paciente”.

MCRT3: “La relación con todas es buena pero diferente, dependiendo de las capacidades de todas las estudiantes”.

MQOT3: “No se presenta vulneración. Cuando nos permiten que deporte queremos practicar escogiendo los ejercicios que se van a llevar a cabo y así podemos decidir cuando estamos preparadas”.

SMMT3: “Hay estudiantes que se les dificulta la realización de actividades o ejercicios y se sienten mal porque quieren, pero no pueden, por lo general hay estudiantes que les ayudan para que así hagan lo que quieren y logren un mejor nivel”.

Sin embargo, no siempre las relaciones interpersonales propician esas condiciones amistosas, y pueden darse situaciones en la que se quebrantan esos ambientes ideales mencionados. Para este caso y como se describió en el gráfico anterior se ha podido identificar una categoría axial que representa vulneración en el derecho a la libertad, este código se sustenta en el siguiente relato:

SRIT3: “En actividades extra en las que –en su mayoría- nos ponen a bailar, los pasos de baile tienen que ser demasiado recatados sólo por el hecho de que es un colegio católico y, por ende,

no nos dejan hacer simples movimientos como mover la cadera sin ser vulgares. Nosotras sabemos medir y sabemos que los pasos que hacemos o la ropa que usamos para dichos bailes no son exagerados o vulgares y no van a causar nada en un público conformado algunas veces por hombres”.

Relaciones Interpersonales en la clase de educación física frente al derecho Dignidad.

En este ámbito frente al reconocimiento del derecho mencionado se identificaron 20 códigos abiertos asociados a 2 categorías axiales, y 19 códigos abiertos que implican vulneración en algún grado a este derecho asociado a 2 categorías axiales.

En la siguiente grafica se enuncian los códigos abiertos y categorías axiales que propician el

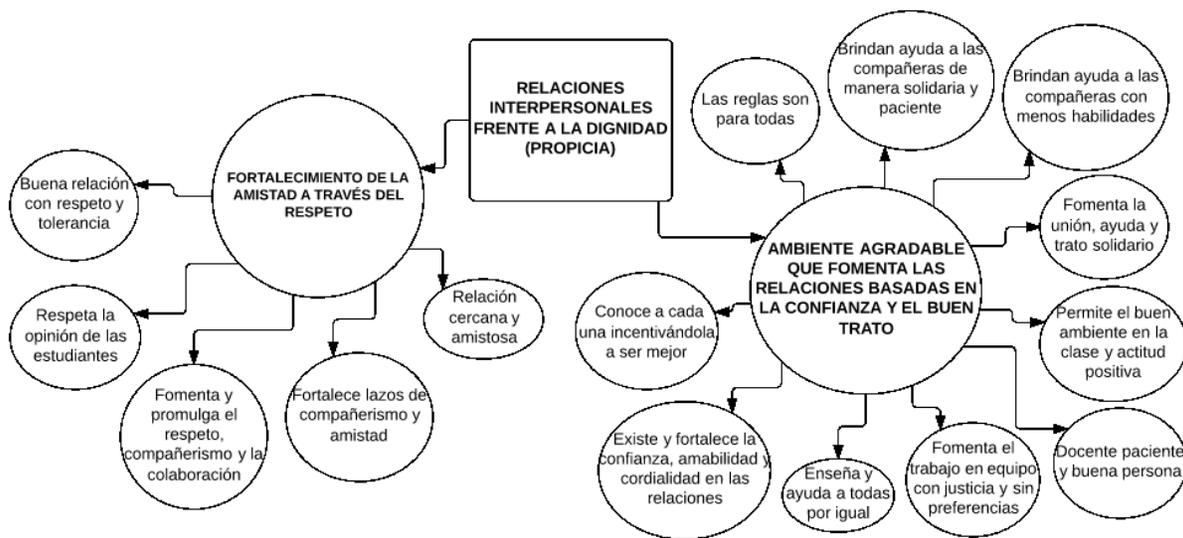


Gráfico 2 Relaciones Interpersonales que propician el derecho a la Dignidad, describe dos categorías axiales que propician el derecho a la dignidad en el ámbito mencionado.

derecho.

Prácticas pedagógicas que propician el derecho a la dignidad: Los códigos abiertos contruidos en ésta dimensión son los siguientes: “Buena relación con respeto y tolerancia”, “Respeto la opinión de las estudiantes”, Fomenta y promulga el respeto, el compañerismo y la colaboración”, fortalece lazos de compañerismo y amistad” y “Relación cercana y amistosa”, los cuales pertenecen a la categoría axial Fortalecimiento de la amistad a través del respeto; así como los códigos abiertos: “Fomenta el trabajo en equipo con justicia y sin preferencias”, “enseña y ayuda a todas por igual”, “las reglas son para todas”, Brindan ayuda a las compañeras con menos habilidades”, “fomenta la unión, ayuda y trato solidario”, “permite el buen ambiente en la clase y actitud positiva”...entre otras las cuales pertenecen a la categoría axial: Ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza y el buen trato y se sustenta en los siguientes relatos:

- **Categoría: fortalecimiento de la amistad a través del respeto**

MQOT1: “Es una relación muy buena, con respeto, pero también amistad y tolerancia”.

ACSPT3: “La docente es abierta a escuchar opiniones o disgustos respecto a su clase, nos da su punto de vista, pero respeta el nuestro. Usualmente nos deja elegir la actividad que más nos guste”.

LSCHGT1: “Lo que más me gusta es el respeto que se demuestra y el compañerismo ya que al momento de una caída nos colaboramos mutuamente y preocupamos por el bienestar de nuestra compañera”.

ACSPT1: “El trabajo en equipo donde demostramos acciones de ayuda mutua y el compañerismo”.

AMHT1: “Lo que más me gusta es que nos unimos más, nos ayudamos y tratamos de ser más solidarias, nos preocupamos la una por la otra y compartimos momentos en entornos más agradables”.

MIMTT1: “Lo que más me gusta es que durante la clase de educación física podemos compartir con mayor confianza y tranquilidad con las compañeras por el mismo ambiente de la clase y esto nos ayuda a fortalecer nuestros lazos de compañerismo y amistad”

ACSPT1: “El trabajo en equipo donde demostramos acciones de ayuda mutua y el compañerismo”.

- **Categoría: ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza y el buen trato**

SMMT3: “El docente intenta ser paciente y buena persona con todos los estudiantes, por lo general el docente de educación física es el más querido en la institución”.

MPRT3: “Es algo muy amoroso, es el mismo trato con todas, pero gracias a que nos conocemos desde hace mucho tiempo siempre ha sido muy buena con nosotras, y siempre nos ha tratado muy bien, hay veces que hay conflictos por lo que ya tenemos mucha confianza, pero siempre los sabemos arreglar”

MPRT1: “Tenemos mucha confianza la una con la otra, y gracias a que sabemos las fortalezas y debilidades de cada uno podemos ayudarnos mutuamente, las que son buenas en unos deportes ayudan a las que no lo son y luego estas las ayudan en lo que las otras necesiten, y así sucesivamente”.

SMMT1: “Educación física es una clase en la que nos relacionamos todos, el deporte y la recreación nos unen a todos y eso es lo que más me gusta, nos ayuda a conocernos y a relajarnos. Es un ambiente para todos.

ACSPT2: “El trabajo en equipo donde demostramos acciones de ayuda mutua y el compañerismo”

LSCHGT3: “No, la docente suele relacionarse más con algunas estudiantes, pero las reglas son iguales con cualquier alumna”.

MPRT1: “Es muy buena, ya que ella nos ha dado clases desde muy chiquitas por lo que le tenemos mucha confianza y conoce a la perfección las capacidades físicas de cada una, además siempre nos está motivando a dar lo mejor de cada una”.

MCRT4: “En la relación entre el docente y el estudiante se da libertad, y se busca tener confianza y entablar una relación de amabilidad y cordialidad.

Se da plena libertad en la relación docente-estudiante” LSCHGT4: “Cuando todas las estudiantes se relacionan entre sí a pesar de su condición física, creencias y/o costumbres, fomentando el buen trato”.

MCRT4: “En la relación entre el docente y el estudiante se da libertad, y se busca tener confianza y entablar una relación de amabilidad y cordialidad. Se da plena libertad en la relación docente-estudiante”

ACSPT3: “La docente no acepta malos tratos ni irrespeto hacia otros estudiantes en su clase”.

En la siguiente grafica se enuncian los códigos abiertos y categorías axiales que vulneran el derecho a la dignidad en las relaciones interpersonales: “Permite injusticias y ofensas”, “El deseo de ganar genera trampa y arrogancia”, “Falta de comprensión y momentos de rabia”, “Deterioro en el ambiente de clase por la competencia”, “ Se cohiben frente a la docente”, “Impacientes con el bajo nivel de las compañeras”; correspondientes a la categoría axial: La competencia deportiva propicia injusticia y mal ambiente

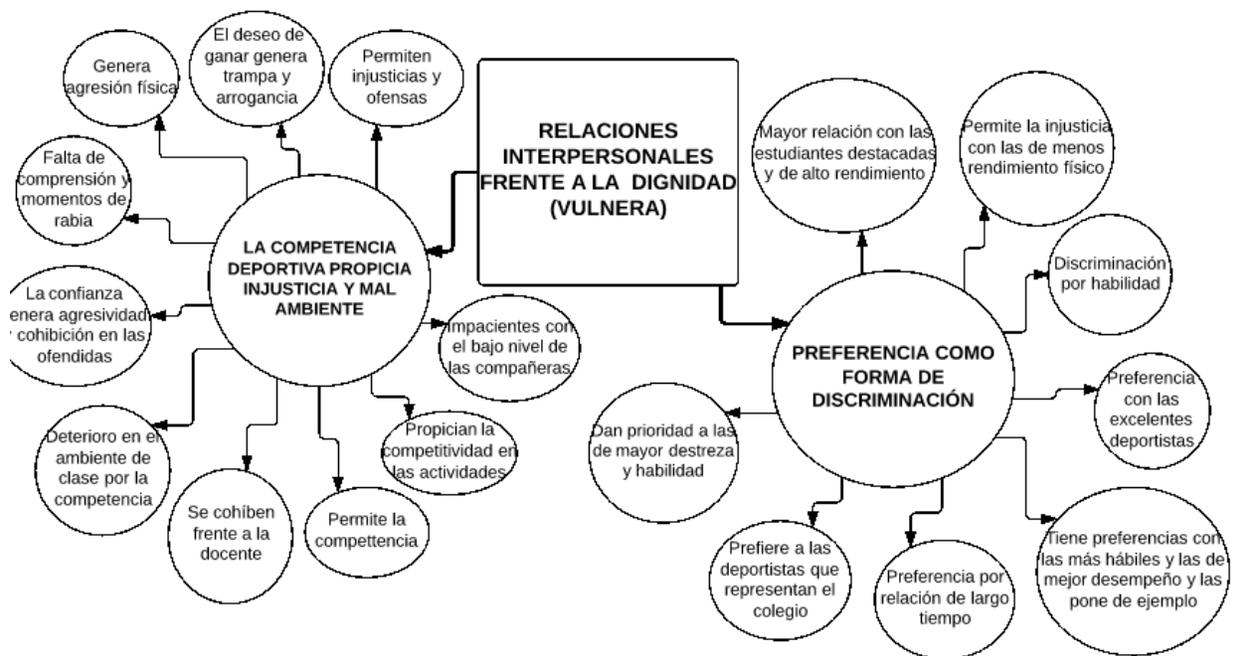


Gráfico 3 Relaciones Interpersonales que vulneran el derecho a la Dignidad propicia injusticia y mal ambiente.

De igual manera encontramos ocho códigos abiertos correspondientes a la categoría axial “Preferencia como forma de discriminación”, “Mayor relación con las estudiantes destacadas y de alto rendimiento”, “Permite la injusticia con las de menos rendimiento físico”, “Discriminación por habilidad”, “Tiene preferencias con las más hábiles y las de mejor

desempeño”, “Preferencia por relación de largo tiempo”, “Prefiere a las deportistas que representa al colegio”, “Dan prioridad a las de mayor destreza y habilidad”.

Se sustentan en los siguientes relatos:

- **La competencia deportiva propicia injusticia y mal ambiente:**

MIMTT3: “Lo que menos me gusta es que el grupo es muy competitivo y la mayoría de las oportunidades nos gusta ganar y ésta situación se presta para ofender e inclusive agredir a alguna compañera ocasionando algún tipo de malestar en ellas”.

SRIT1: “La envidia, la competitividad y arrogancia de algunas niñas. Además, si se hacen competencias, muchas de ellas también hacen trampa”.

MCRT3: “Generalmente es buena, aunque hay momentos de rabia y falta de comprensión por parte del docente”.

SMMT1: “Lo que menos me gusta es la competitividad que se puede presentar en las clases de educación física, hay personas que por naturaleza son competitivas y siempre quieren ganar, haciendo que el buen ambiente de la clase se deteriore”.

LSCHGT3: “Entre las alumnas se presenta una relación con libre expresión, cada alumna puede expresarse libremente sin temer en el matoneo. Pero al estar al frente de la profesora se deben escoger adecuadamente las palabras, evitando las palabras soeces y los insultos”.

MPRT1H: “Hay algunas veces en las que nos desesperamos y no caemos en cuenta que hay unas niñas a las que se le dificulta la actividad física, o que tienen que practicar por más tiempo que otras”.

- **preferencia como forma de discriminación:**

LSCHGT3: “La relación es relativa, la docente suele relacionarse más con las estudiantes las cuales poseen un alto rendimiento en su clase, pero no se evidencia odio o rencor contra alguna alumna”.

MQOT1: “Lo que menos me gusta de las relaciones interpersonales que se dan con mis compañeras es que en ocasiones las compañeras pueden ser injustas con las que tienen un menor rendimiento físico y las pueden llegar a hacer sentir mal”.

MIMT3: “La relación es buena con todas las estudiantes, hay confianza y buen trato, Si he observado preferencia, pero especialmente con algunas estudiantes que son excelentes deportistas y que hacen parte de las selecciones del colegio como voleibol, fútbol y porras, pues su desempeño siempre es mejor que las otras niñas”

AMHT1: “Lo que menos me gusta es que se suele dar prioridad a quienes tienen más destrezas o habilidades en el tema”.

SRIT3: “Sí, pero eso no significa que les ponga mayor nota. Sólo las pone de ejemplo en clase para ciertas actividades por las mismas habilidades que ellas demuestran en esta clase”.

SMMT3: “Si, todas las personas tienen más afinidad por unas que por otras, esta preferencia se debe a que hay una relación de tiempo largo o porque comparten los mismos gustos. Estas relaciones sin embargo no han sido dañinas”.

4.2 Derechos Humanos en las Dinámicas de Clase en la clase de Educación física

Dinámicas en la Clase de educación física frente al derecho a la Libertad

En los siguientes diagramas se relacionan los veinte códigos abiertos para el ámbito mencionado frente al derecho de la libertad, los cuales fueron asociados a dos categorías axiales “Participación dinámica de la docente motiva a los estudiantes” y “Participación activa de los estudiantes en la dinámica de clase” así como cinco códigos abiertos en los que se evidencia vulneración al derecho asociados a la categoría axial “Imposición de formas de organización y trabajo”

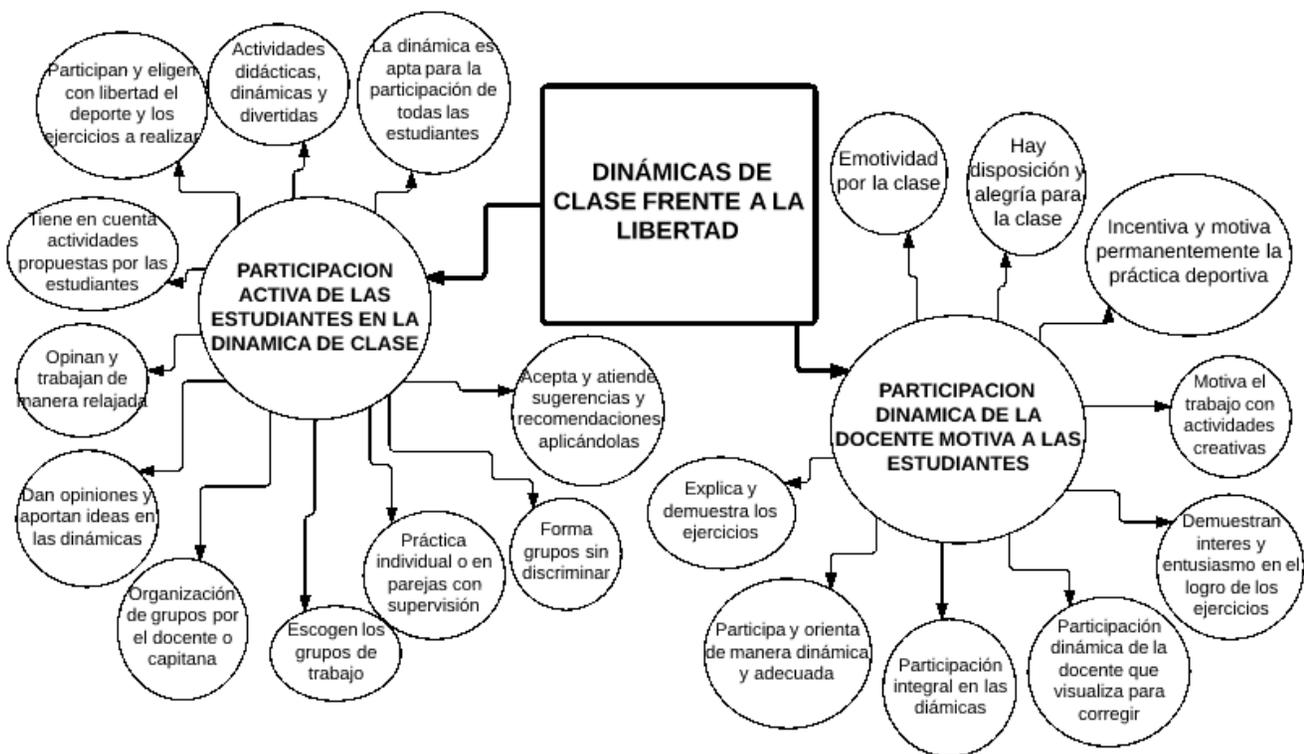


Gráfico 4 Dinámicas de clase frente al derecho a la Libertad

En la categoría: participación dinámica de la docente motiva a las estudiantes encontramos: “Emotividad por la clase”, “Incentiva y motiva permanentemente la práctica deportiva”, “Demuestran interés y entusiasmo en el logro de los ejercicios”, “Participación dinámica de la docente que visualiza para corregir”, “Participa y orienta de manera dinámica y adecuada”, “Explica y demuestra los ejercicios”; así como la categoría participación activa de las estudiantes

en la dinámica de clase donde se encuentran los siguientes códigos abiertos: “La dinámica es apta para la participación de todas las estudiantes”, “Actividades didácticas, dinámicas y divertidas”, Participan y eligen con libertad el deporte y los ejercicios a realizar”, “Tiene en cuenta actividades propuestas por las estudiantes”, “acepta y atiende sugerencias y recomendaciones aplicándolas”, liberan el estrés” entre otras; las cuales se sustentan en los siguientes relatos:

- **Categoría: participación dinámica de la docente motiva a las estudiantes**

MPRT3: “Hay unas estudiantes que no se lo toman en serio o que simplemente no se ponen a trabajar, pero en general la mayoría del salón siempre están muy emocionadas por la clase ya que en esta podemos liberar todo el estrés acumulado”.

SMMT3: “No a todas las estudiantes les gusta la educación física, por lo que hay algunas que por veces tienen una mala disposición, pero son muy pocas del salón, por lo general todos estamos felices y dispuestas cuando llega la clase”.

ACSPT3: “La docente es muy activa, nos impulsa a seguir hasta el final y realiza actividades creativas que nos ayudan a estar motivadas”.

SMMT3: “Participa de dos maneras: Jugando y disfrutando con nosotros y Visualizando por si cometemos un error para así poder corregirlo”

ACSPT3: “Nos asigna la actividad y ella observa mientras corrige nuestros errores de manera dinámica demostrándolo como es que se realiza adecuadamente”.

LSCHGT3: “Son dinámicos y entretenidos lo que causa que la clase sea divertida y crezca el vínculo de confianza con la docente”.

MPRT3: “Ella hace algunas demostraciones del ejercicio y explica cómo realizarlo, también está pendiente de cualquier error que alguna cometa para corregírselo, está observando que cumplamos con las indicaciones dadas, si por lo menos tenemos que hacer 7 repeticiones de un movimiento ella vigila que las hagamos y se encarga de corregirnos si alguna está mal por medio de consejos o sugerencias”.

- **Categoría: participación activa de las estudiantes en la dinámica de clase**

MQOT1: “...existe una variedad de ejercicios y de deportes que se practican lo que permite atender a los gustos de cada una”.

MCRT1: “Que son didácticas, dinámicas y activas”.

AMHT1: “Lo que más me gusta de las actividades es que se preocupan por desarrollar nuestra parte motriz pero también tienen en cuenta en la formación personal e integral”.

MCRT3: “Si hay estudiantes interesadas o curiosas en realizar cierto ejercicio se plantea la posibilidad, se deja a elección abierta de los estudiantes el deporte en el cual quieren trabajar por el periodo de tiempo establecido. es una participación integral”

SMMT1: “La mayoría de las actividades y ejercicios de la clase pueden ser llevadas a cabo por todas las estudiantes, están bien desarrolladas y tratan de integrar los deportes”.

LSCHGT1: “Son dinámicos y entretenidos lo que causa que la clase sea divertida y crezca el vínculo de confianza con la docente”.

De igual manera en la siguiente gráfica encontramos vulneración del derecho a la libertad en la dinámica de clase en la categoría Imposición de formas de organización y trabajo que incluye cinco códigos abiertos: “Imposición en la conformación de grupos”, “Irrespeto a la objeción de

conciencia”, “Limita la escogencia de pareja de trabajo”, “Imposición en la organización de grupos” y

“Obligan a participar en bailes de música folclórica”.

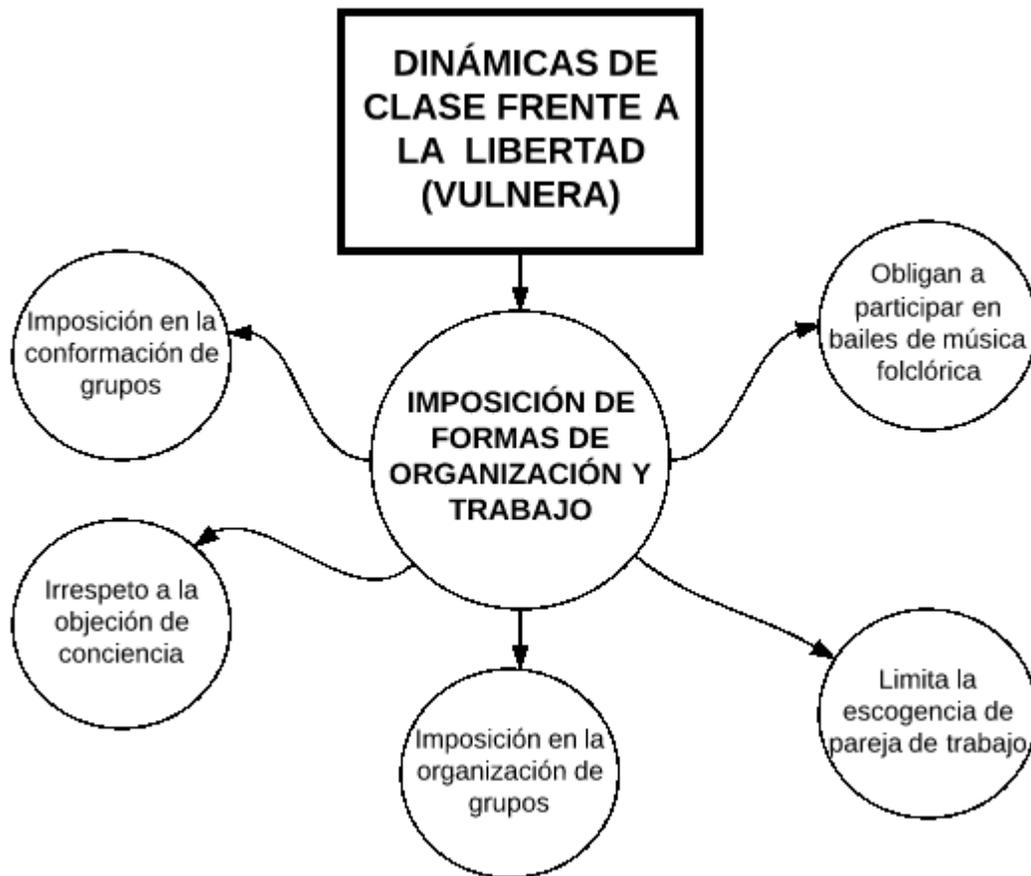


Gráfico 5 Dinámicas de Clase que vulneran el derecho a la Libertad, contiene una categoría axial y asocia cinco códigos abiertos que vulneran el derecho mencionado frente al ámbito “dinámicas de clase”

es relatos:

AMHT3: “La conformación de los grupos muchas veces es impuesta, al igual que los juegos metodológicos; generalmente no se respeta la objeción de conciencia de hacer una actividad”.

MCRT3: “La organización de los grupos algunas veces es impuesta por la docente y no libremente por cada una, de igual manera no siempre respetan la opción de no participar en la clase, pues me imponen el trabajo y la actividad”

E
sto
se
sust
enta
en
los
sigu
ient

MIMTT3: “Podemos proponer diferentes ejercicios y actividades para desarrollar en la clase y podemos escoger los grupos para trabajar” SRIT3: “Nos deja escuchar música, elegir entre jugar partidos o no hacer actividad física dirigida. Eso ya cuenta por el esfuerzo personal de cada una o el gusto por el deporte. Cuando ya hay un trabajo establecido a veces la profesora no nos deja hacer parejas y presentar una nota con la niña que queramos, simplemente elige a alguien para que se haga con uno y hasta que no se le presente la nota, no descansamos.”

SMMT3: “Hay personas que se les dificulta o no les gustan algunas dinámicas propuestas en la clase, pero por ser un colegio se está en la obligación de realizarlas y esto disgusta a algunas personas. Por ejemplo: bailar música folclórica”

MPRT1: “Los ejercicios de cardio como lo son correr, trotar, hacer circuitos, etc., ya que mi físico no es el mejor y siento que tengo un mejor desempeño al realizar un deporte que un ejercicio específico”.

Dinámicas en clase de educación física frente al derecho de la Dignidad

Se identificaron veinte códigos abiertos asociados a dos categorías axiales (“El seguimiento al trabajo genera bienestar y desarrollo integral”, “Organización y distribución por habilidad”). Y doce códigos que identifican vulneración al derecho asociado al Categoría axial (La exigencia física es un espacio ambivalente).

A continuación, los gráficos y relatos que sustentan los códigos mencionados.

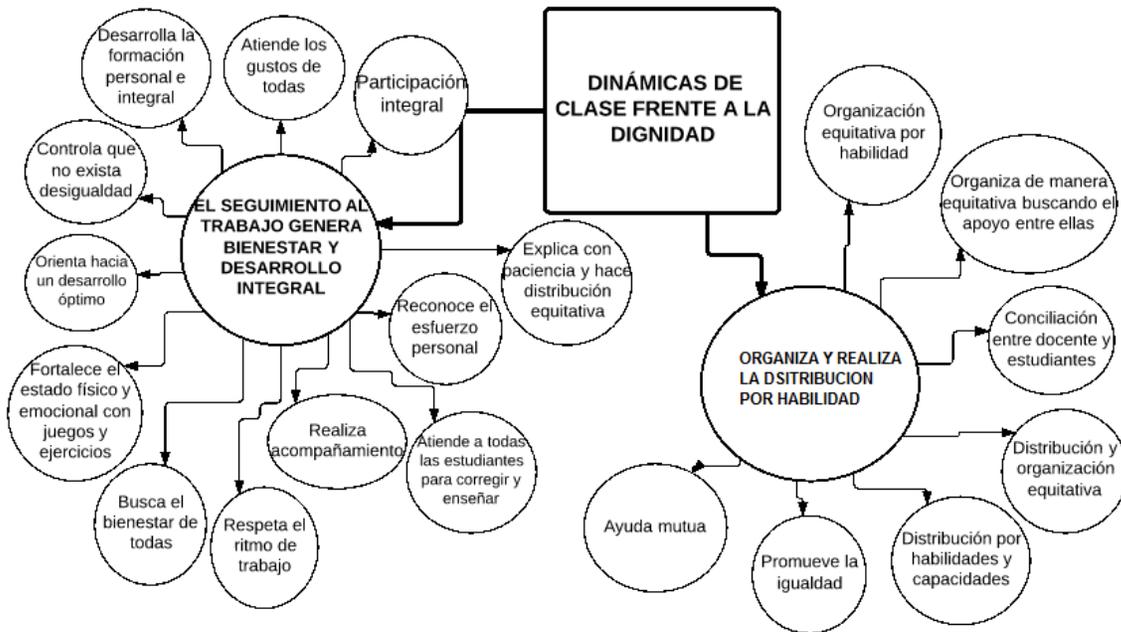


Gráfico 6 Dinámicas de la Clase de Educación Física frente al derecho a la Dignidad

Categoría: el seguimiento al trabajo genera bienestar y desarrollo integral

MCRT3: “Hay libertad en las decisiones, ya que las estudiantes cuentan con el acompañamiento y asesoría del docente, sin embargo; la voluntad del estudiante es fundamental para la participación integral de la dinámica expuesta”.

Si hay estudiantes interesadas o curiosas en realizar cierto ejercicio se plantea la posibilidad, se deja a elección abierta de los estudiantes el deporte en el cual quieren trabajar por el periodo de tiempo establecido. es una participación integral”.

SMMT3: “Que el docente siempre busca el bien para todos, no le interesa la nota, le interesa que aprendamos, puede durar horas enseñando y ayudando con tal de que al final logremos el objetivo”.

MIMTT3: “Llegamos a la clase, siempre hacemos un juego de calentamiento adecuado al tema que vayamos a ver, luego nos dice y explica lo que vamos a

trabajar y empezamos a desarrollar los ejercicios y actividades que nos ayudan a ser más ágiles y nos ponemos a practicar bastante haciendo un trabajo individual o en parejas la mayoría de veces siempre con su supervisión”.

SMMT3: “Cuando una estudiante se desempeña de manera excelente en la clase de educación física realizando todas las actividades y ejercicios le hace el reconocimiento felicitándola frente a todas”.

MIMTT1: “Lo que más me gusta es que las actividades son variadas y los ejercicios nos ayudan a fortalecer nuestras capacidades físicas y nos sirve para todo nuestro cuerpo”.

MPRT1: “La mayoría de las actividades y ejercicios de la clase pueden ser llevadas a cabo por todas las estudiantes, están bien desarrolladas y tratan de integrar los deportes”.

LSCHGT1: “Son dinámicos y entretenidos lo que causa que la clase sea divertida y crezca el vínculo de confianza con la docente”.

MQOT1: “El docente nos orienta en los ejercicios para tener un desarrollo óptimo y se puede participar de ellos”.

AMHT1: “La docente participa de manera activa, algunas veces realiza las actividades con nosotras, o nos indica de forma adecuada”.

- **categoría: organiza y realiza la distribución por habilidad**

MPRT3: “Siempre es algo muy equitativo, la profesora nos reparte de manera en que quedemos alguien buena en el ejercicio con alguien no tan buena para poder ayudarnos mutuamente”.

SRIT3: “Todas hacemos trabajo físico, lo que es bueno para la salud y el estrés. Hay variedad de elementos que ayudan al buen desarrollo de la clase como es debido. Hay explicaciones pacientes de los ejercicios, ya sea por parte de

compañeras o de la profesora. De vez en cuando, hacemos partidos de voleibol y baloncesto al mismo tiempo. La mitad del salón juega voleibol y la otra mitad, baloncesto. Otras veces, la profesora nos pone actividades que requieren trabajo en grupo (ella en ocasiones hace los grupos) y en la época de evaluaciones, nos dice los ejercicios que tenemos que hacer y, si son en parejas, nos mezcla para que sea equitativo (una buena con una no tan buena)”.

MIMTT3: “La organización de los grupos depende del trabajo que se vaya a desarrollar, porque si vamos a trabajar un ejercicio técnico la profesora procura poner una niña buena con una con menos nivel para que nos ayudemos, y si es para realizar partidos busca una capitana para que organice los grupos y empiece a formarlos de manera equitativa”.



Gráfico 7 Dinámicas de la clase que vulneran el derecho a la Dignidad

Encontramos una sola categoría denominada La exigencia física es un espacio ambivalente y reúne los códigos abiertos que propician la vulneración del derecho a la dignidad en la dinámica de clase, y que está sustentada en los siguientes relatos:

MQOT1: “Que los ejercicios pueden ser muy leves o muy fuertes para el físico de algunas compañeras”, ya sea por sentirse en desventaja “

ACSPT1: “Que sean fatigantes, especialmente cuando son de bastante exigencia física como las pruebas de atletismo y circuitos”.

AMHT1: “Lo que menos me gusta es que a veces las actividades suelen ser muy competitivas y se crea un tipo de rivalidad entre algunas”.

IMTT1: “Lo que menos me gusta de los ejercicios que se desarrollan en la clase es cuando nos toca atletismo, porque poco me gusta correr, aunque sé que es muy bueno para mejorar nuestra condición física”.

SRIT1: “Algunas niñas son muy competitivas y, por ende, hay muchas peleas”.

4.3 Derechos Humanos en el ámbito Evaluación en la clase de Educación física

La Evaluación frente al derecho a la libertad

Para este ámbito se identificaron dieciséis códigos abiertos asociados a dos códigos axiales (“Reconocimiento a las individualidades” y “Evaluación y libertad como proceso de aprendizaje”) y ocho códigos que vulneran el derecho a la libertad desde la percepción de las entrevistadas.

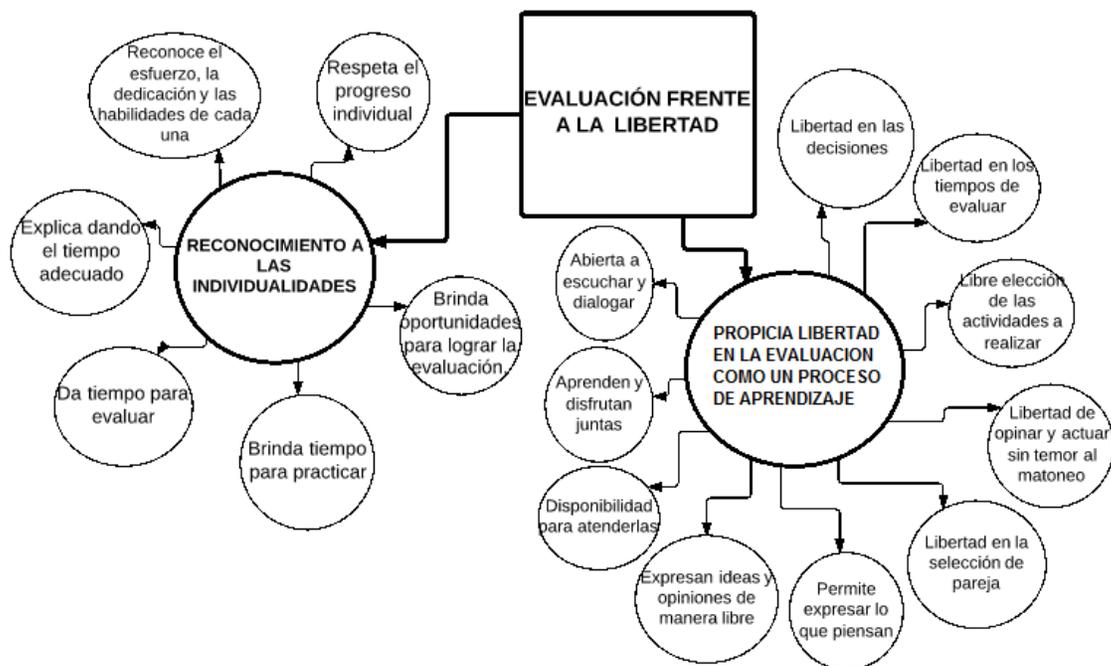


Gráfico 8 Evaluación frente al derecho Libertad

- **Categoría: reconocimiento a las individualidades**

MQOT1: “Me parece que evalúa de una forma adecuada. Que no es injusta, sino que se atiende al estado físico de cada persona y lo evalúa con respecto a su progreso”.

AMHT1: “...nos da el tiempo para realizarlo de acuerdo a la persona y sus necesidades, y que está dispuesto a ayudar y explicar si es necesario”.

SRIT1: “Es imparcial y evalúa dependiendo de las habilidades de cada una. Es el mismo ejercicio en todas, pero depende del esfuerzo que cada una dedique”.

MPRT1: “Que, al tener conciencia de los límites y habilidades físicas de cada una, no es tan estricta a la hora de realizar un ejercicio o movimiento, ella toma mucho en cuenta la actitud de

cada persona y si ve que una niña que se le dificulta un ejercicio en específico está trabajando, con buena actitud y logra mejorar, le reconoce esto en la nota”.

MIMTT1: “...nos da el tiempo adecuado para que nos preparemos adecuadamente y que reconoce el esfuerzo que realizamos, pues la que verdaderamente trabaja y se esfuerza en clase nunca pierde la materia así no pueda lograr completamente el ejercicio”.

SMMT1: “...el docente siempre busca el bien para todos, no le interesa la nota, le interesa que aprendamos, puede durar horas enseñando y ayudando con tal de que al final logremos el objetivo”

LSCHGT1: “Nos da plazos para presentar la evaluación, podemos presentarla en el descanso o en su clase, la docente siempre está dispuesta a atendernos”.

ACSPT1: “Que nos da muchas oportunidades para poder mejorar la nota hasta que logremos el 7.0 que es lo máximo”.

SRIT1: “En general es muy imparcial y evalúa dependiendo de las habilidades y esfuerzo de cada una. Además, si alguna en realidad no puede hacer el ejercicio, lo cambia por uno que sí pueda hacer y evalúa de la misma manera. Así que me gusta la forma de evaluar de la profesora”.

- **Categoría: propicia libertad en la evaluación como un proceso de aprendizaje**

MIMTT3: “La libertad es un poco limitada, ya que es requisito realizar un numero de repeticiones, o el ejercicio propuesto por la profesora, pero también hay libertad en el sentido en que lo podemos presentar cuando verdaderamente estemos preparadas para obtener una buena nota”, que pueden propiciar o vulnerar los derechos de los estudiantes. MCRT4: “Hay libertad en las decisiones, ya que las estudiantes cuentan con el acompañamiento y asesoría del docente, sin

embargo; la voluntad del estudiante es fundamental para la participación integral de la dinámica expuesta”

SRIT4: “Algunas clases nos deja elegir la actividad que queremos hacer, y si tenemos que hacer alguna, nos hace reír y sentir cómodas, simplemente nos dice que tenemos que hacer esto o aquello (que usualmente son trabajos de entrenamiento físico) y que muchas no pueden hacer, aun así, lo hacemos”.

SMMT4: “Cuando hay conversación por una nota no deseada, la docente nos permite expresar lo que piensan y hay casos en los que les ayuda a superar la nota”.

LSCHT4: “Cada alumna puede dar su opinión y ser como es en clase, no teme por el matoneo por parte de sus compañeras o docente, especialmente cuando se está evaluando y no puede lograr la ejecución adecuada que nos piden”.



Gráfico 9 Evaluación que vulnera el derecho a la libertad

anterior diagrama encontramos nueve códigos abiertos pertenecientes a la **categoría: usa la evaluación como instrumento limitante**, y se sustenta en los siguientes relatos:

SMMT4: “Es limitada la libertad de opinión cuando el docente califica y el estudiante no está de acuerdo con la nota, ya que cree que lo hizo mejor y no se lo merece”.

LSCHGT4: “En la evaluación de la clase hay poca libertad, la profesora se encarga de decidirla y dirigirla”.

MCRT4: “Sí, porque hay una clara diferencia en el desempeño de las estudiantes”. MQOT2: “Si, ya que no nos permiten realizar nuestras propias coreografías y nos limitan ciertos movimientos por imposiciones”.

AMHT4: “El acompañamiento que se da no siempre es el adecuado para todos los estudiantes”.

MPRT4: “Que a muchas de las niñas que son buenas en un deporte les exige el doble y las ponen a enseñarle a las otras, y aunque esto sea algo bueno para las otras compañeras, hay veces que uno puede quedarse estancado o atrasado en unos ejercicios específicos”.

SMMT4: “En algunas ocasiones se distrae cuando uno está presentando la nota, por lo tanto, nos toca volver a empezar de nuevo después de un gran esfuerzo”

LSCHGT4: “El número de veces en la cual se debe presentar la evaluación, Ejemplo: 20 controles de antebrazos”.

La Evaluación frente al derecho a la Dignidad

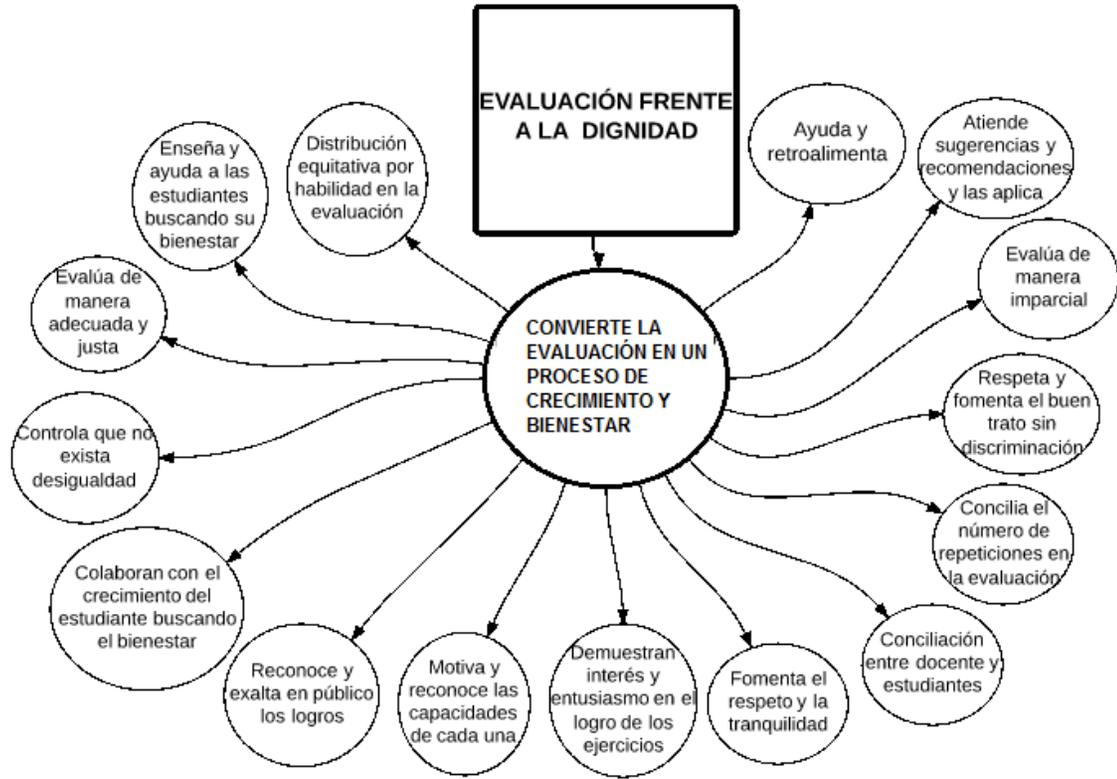


Gráfico 10 Evaluación frente al derecho a la Dignidad

Se identificaron treinta códigos abiertos agrupados en la categoría CONVIERTE LA EVALUACION EN UN PROCESO DE CRECIMIENTO Y BIENESTAR, descritos de la siguiente forma:

MQOT1: “Me parece que evalúa de una forma adecuada. Que no es injusta, sino que se atiende al estado físico de cada persona y lo evalúa con respecto a su progreso”.

AMHT1: “Que nos da el tiempo para realizarlo de acuerdo a la persona y sus necesidades, y que está dispuesto a ayudar y explicar si es necesario”.

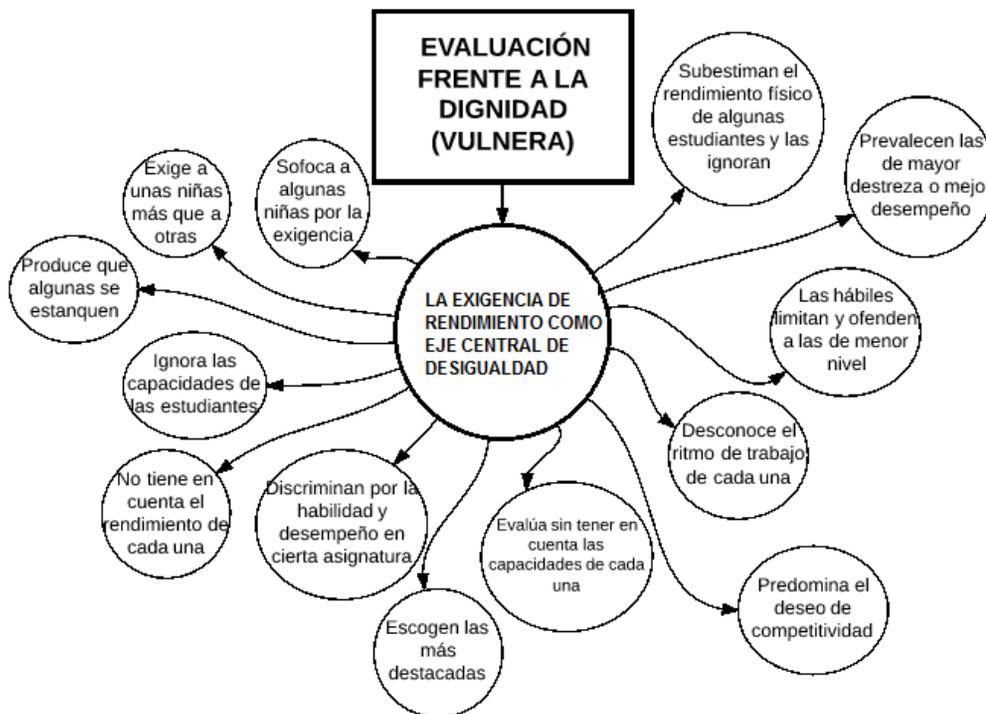
MCRT4: “Que se da por medio de una ayuda, retroalimentación y con colaboración del grupo o pareja según la actividad seleccionada”

MIMTT4: “Que nos da el tiempo adecuado para que nos preparemos adecuadamente y que reconoce el esfuerzo que realizamos, pues la que verdaderamente trabaja y se esfuerza en clase nunca pierde la materia así no pueda lograr completamente el ejercicio”

SRIT4: “Es imparcial y evalúa dependiendo de las habilidades de cada una. Es el mismo ejercicio en todas, pero depende del esfuerzo que cada una dedique”.

MQOT4: “Motivándonos frecuentemente en los ejercicios e incentivándonos en la práctica de los deportes según las capacidades de cada una”.

En general las estudiantes tienen buenas opiniones acerca de la metodología utilizada por la docente para evaluarlas (existen unas pocas opiniones que manifiestan algunos desacuerdos) pero en esos casos no se evidencia que existan de manera grave una vulneración a los derechos. Sin embargo, las entrevistadas perciben algunas desigualdades expuestas en los veinte códigos abiertos identificados en la categoría “La exigencia de rendimiento como eje central de la



desi
gual
dad
”

• L
a
exig
enci
a de

rendimiento como eje central de desigualdad, proyectada en los siguientes relatos:

MCRT2: “acompañamiento que se da no es igual con todos los estudiantes ya que prima el deseo de que las mejores se vuelvan mejores y exploten su capacidad y competitividad”,

AMHT2: No se tiene en cuenta la diferencia de capacidades de los estudiantes en las actividades. El acompañamiento que se da no siempre es el adecuado para todos los estudiantes”,

MCRT1: “Que en muchos casos no se tiene en cuenta el rendimiento deportivo de la persona o la capacidad física que puede desarrollar”

MPRT1: “Que a muchas de las niñas que son buenas en un deporte les exige el doble y las ponen a enseñarle a las otras, y aunque esto sea algo bueno para las otras compañeras, hay veces que uno puede quedarse estancado o atrasado en unos ejercicios específicos”.

AMHT2: “... el docente suele tener más afinidad con aquellos estudiantes que presentan más habilidades y destrezas en su área”.

MCRT2: “...con aquellos estudiantes que se destacan en las actividades deportivas y tienen mayor potencial, rendimiento físico a comparación de los demás estudiantes”

MIMTT2: ... he observado preferencia, con algunas estudiantes que son excelentes deportistas y que hacen parte de las selecciones del colegio como voleibol, fútbol y porras, pues su desempeño siempre es mejor que las otras niñas”

Una vez realizada la codificación abierta y construidas las categorías axiales a partir de los relatos aportados por las estudiantes, surgió una categoría emergente relacionada con el derecho a la educación, la cual se denominó: Derecho a una clase dinámica y programada en la que encontramos dieciocho códigos abiertos y dos categorías axiales: Implementa dinámicas

compartidas y Reconocimiento al esfuerzo y al trabajo individual, sustentadas en los siguientes relatos:

AMHT1: “Lo que más me gusta de las actividades es que se preocupan por desarrollar nuestra parte motriz pero también tienen en cuenta en la formación personal e integral”.

MQOT1: “Que existe una variedad de ejercicios y de deportes que se practican lo que permite atender a los gustos de cada una”.

MIMTT1: “Lo que más me gusta es que las actividades son variadas y los ejercicios nos ayudan a fortalecer nuestras capacidades físicas y nos sirve para todo nuestro cuerpo”.

MPRT1: “Me gusta más cuando practicamos algún deporte que cuando hacemos circuitos, o ejercicios de resistencia. Lo que más me gusta es cuando practicamos Voleibol, pero cualquier deporte también me gusta”.



Gráfico 12 Categoría Emergente

SMMT3: “La mayoría de las actividades y ejercicios de la clase pueden ser llevadas a cabo por todas las estudiantes, están bien desarrolladas y tratan de integrar los deportes”.

ACST3: “Que tengamos que unirnos todos como un grupo para completar las tareas asignadas y que nos haga ejercitarnos por medio de juegos que nos fortalece para estar en buen estado físico y emocional”.

MPRT3: “En la clase de educación física siempre empezamos con un calentamiento o con juego grupal en el que nos activemos, luego pasamos a hacer el ejercicio que la profesora tenga programado, ya sea un movimiento de algún deporte o algo de resistencia como un circuito, luego al final nos dejan descansar un poco y si es necesario estiramos”

LSCHGT3: “La dinámica en la clase suele ser muy sencilla. Primero hacemos calentamiento, puede ser un juego o correr alrededor de la pista atlética, luego van las actividades principales y si alcanzamos estiramos”

ACSPT3: “Primero nos pone a estirar y trotar alrededor de la cancha, luego nos asigna algún juego en grupo y por último una actividad con nota académica”.

5 Momento Interpretativo

El análisis del informe consistió en identificar las prácticas pedagógicas agrupadas en tres ámbitos: relaciones interpersonales, dinámicas de la clase y evaluación, que propenden o vulneran los derechos humanos relacionados con la libertad y la dignidad.

Relaciones interpersonales en la clase de educación física derechos humanos¹⁶

Como se expresó en el momento descriptivo, hay dos categorías axiales que evidencian la práctica del derecho a la Libertad, y estas son; “Libertad de expresión en clase” y “Diligencia y acompañamiento docente”

Es importante precisar aquí, que la categoría “libertad de expresión en clase” se da en las relaciones interpersonales, donde influye un elemento clave, que es la convivencia. Este concepto viene tomando fuerza en los últimos años, y abre las puertas para comprender la complejidad de las relaciones, las vivencias, los pensamientos y los sentires de las personas, sobre todo en ambientes sociales, dentro del cual se incluye el ambiente escolar. Los relatos permiten evidenciar que esa convivencia mencionada mejora las condiciones del grupo “*El trabajo en equipo donde demostramos acciones de ayuda mutua y el compañerismo*” ACSPT1. Aun sin importar las diferencias: “*Cuando todas las estudiantes se relacionan entre sí a pesar de su condición física, creencias y/o costumbres, fomentando el buen trato*” LSCHGT4.

Como convivir implica co-existir con los compañeros de clase y maestros creando tejidos que fortalecen o debilitan los vínculos, pero que indudablemente representan una construcción evolutiva, individual, social e histórica (Sime Poma, 2006). En esas relaciones de clase se evidencia los efectos de la libertad que tienen de expresarse y el respeto por las diferencias: “*Entre las alumnas se presenta una relación con libre expresión, cada alumna puede expresarse libremente sin temer en el matoneo*”. LSCHGT3. “*En la clase se puede hablar libremente, nos escucha y podemos dar nuestro punto de vista ante las diferentes situaciones de clase*” MIMTT3

¹⁶ Cuando el autor menciona derechos humanos en esta investigación, hace referencia específicamente a los dos que fueron objeto de estudio de la investigación: La Dignidad y La libertad.

Un punto sustancial para replantear las relaciones interpersonales a la luz del paradigma de la convivencia radica en comprender que estas relaciones siempre se construyen entre seres humanos con semejanzas y diferencias, donde la libertad de expresión se convierte en un factor determinante, siendo importante precisar que esta libertad de expresión comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística o por cualquier otro procedimiento de su elección. (García Ramirez & Alejandra, 2007)

Esa libertad permite comprender las diferencias de cada estudiante, en la medida en que piensa diferente, tienen arraigadas tradiciones familiares o culturales distintas, intereses particulares, sin embargo, se asemejan en que son seres humanos con las mismas necesidades (por ejemplo: de alimentación, de vivienda, de vestido, de educación, de afecto, de reconocimiento).

La categoría axial “Diligencia y acompañamiento docente” constituye otra práctica pedagógica que se construye dentro de la clase de Educación física y enfatiza en la relación docente-estudiante como seres con semejanzas y diferencias. *“La relación con la docente es buena, es diligente y siempre está dispuesta a ayudar, está pendiente de quién necesita algo y es paciente”* AMHT3. *“La relación con todas es buena pero diferente, dependiendo de las capacidades de todas las estudiantes”* MCRT3

La diligencia es percibida por los estudiantes como ese interés inmediato del docente, no solo por enseñar las nociones propias de la clase sino por escuchar, conocerlos, entender sus realidades, dificultades y enseñar acerca de la vida misma. *“...nos permiten que deporte*

queremos practicar escogiendo los ejercicios que se van a llevar a cabo y así podemos decidir cuando estamos preparadas” MQOT3. “La docente es abierta a escuchar opiniones o disgustos respecto a su clase, nos da su punto de vista, pero respeta el nuestro. Usualmente nos deja elegir la actividad que más nos guste” ACSPT3.

Como se mencionó anteriormente, la educación no consiste solamente en transmitir conocimientos, sino en proporcionar al individuo un conjunto de situaciones de aprendizaje que contribuyan a su crecimiento integral y que estimulen el desarrollo de procesos cognoscitivos que faciliten la comprensión y transformación del mundo que lo rodea. Por tal razón, el acompañamiento docente no debe, ni puede limitarse a impartir información, sino que debe desarrollar en el estudiante una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento para la vida. (Batlle Rois-Méndez, 2010) El siguiente relato indica que las estudiantes reconocen que existen patrones de comportamiento según el momento en el que se encuentran y que no en todos los espacios se pueden expresar de igual manera: “...*al estar al frente de la profesora se deben escoger adecuadamente las palabras, evitando las palabras soeces y los insultos” LSCHGT3*

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a las relaciones interpersonales que propician el derecho a la libertad.



Gráfico 13 Relaciones Interpersonales Frente al Derecho a la Libertad

Diseño: María Isabel González Quintero.

Frente al derecho a la dignidad también se construyeron dos categorías axiales que evidencian la práctica de este derecho en las relaciones interpersonales que se dan en la clase de educación física; estas categorías son: “fortalecimiento de la amistad a través del respeto” y “ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza y el buen trato”

Las dos categorías tienen un factor predominante que vale la pena resaltar y podría ser llamada también como un valor, y es la amistad.

Para ello entonces se hace necesario adentrarnos en las diferentes aproximaciones dadas para este término.

La amistad se puede definir como una manifestación de afecto personal, puro y desinteresado, que crece y se fortalece con el otro. Para que se desarrolle, es fundamental que las personas sean amables, sinceras y generosas. En otras palabras, no hay amistad donde no hay

preocupación por el otro. (Ministerio de Educación Chile, 2010) y así perciben las relaciones entre compañeras algunas de las estudiantes, a través de sus relatos: *“Lo que más me gusta es que durante la clase de educación física podemos compartir con mayor confianza y tranquilidad con las compañeras por el mismo ambiente de la clase y esto nos ayuda a fortalecer nuestros lazos de compañerismo y amistad”* MIMTT1

Las amistades ayudan a las personas a crecer emocional y socialmente, sobre cuando se habla de jóvenes y niños que están en esa etapa de reconocimiento y creación de entornos, la especialista en educación de la escuela Hartshorn Leslie Blitz, afirma: *“Durante esta etapa, los niños aprenden a compartir y a ceder, a cómo ganar o perder de forma adecuada. También aprenden a respetar los puntos de vistas de otros individuos”*, añade. *“los niños suelen encontrar compañía o consuelo en sus amigos, sea en los fracasos o los éxitos de sus vidas. (Ser Padres, s.f.). Por ello se puede afirmar que la “Amistad” resulta ser una de las fuentes más importantes de felicidad humana (Kelley, 1983). Aquí se puede evidenciar que las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente de educación física en las relaciones interpersonales favorecen en gran manera a las estudiantes, que manifestaron: “Educación física es una clase en la que nos relacionamos todos, el deporte y la recreación nos unen a todos y eso es lo que más me gusta, nos ayuda a conocernos y a relajarnos. Es un ambiente para todos”* SMMT1. *“Lo que más me gusta es que nos unimos más, nos ayudamos y tratamos de ser más solidarias, nos preocupamos la una por la otra y compartimos momentos en entornos más agradables”*. AMHT. *“Tenemos mucha confianza la una con la otra, y gracias a que sabemos las fortalezas y debilidades de cada uno podemos ayudarnos mutuamente, las que son buenas en unos deportes ayudan a las que no lo son y luego estas las ayudan en lo que las otras necesiten, y así sucesivamente”* MPRT1. *“La docente no acepta malos tratos ni irrespeto hacia otros estudiantes en su clase”*

Después de hablar y conocer los relatos de los estudiantes que han percibido los espacios de la clase de educación física como oportunidades para entablar relaciones y promover la amistad, es necesario aclarar, que solo se pueden dar este tipo de relaciones si se propicia un ambiente agradable durante el desarrollo de las dinámicas de la clase.

Ya que las relaciones humanas tienen implícitas semejanzas y diferencias, los docentes deben incorporar dentro de sus prácticas pedagógicas diferentes estrategias y tácticas para fomentar la amistad basada en la confianza y sobre todo en el buen trato, por ello es necesario hablar del tacto como lenguaje.

Van Manen lo define como: “el lenguaje de la acción en los momentos pedagógicos que revelan una implicación inmediata del educador en situaciones muchas veces inesperadas pero que exigen una respuesta”.

El tacto como forma de interacción humana significa que existe interés ante situaciones. El tacto es en esa medida la comprensión pedagógica de prestar atención a los estudiantes a través de lo que notamos sobre ellos, en la forma en que los escuchamos. (Sime Poma, 2006)

Dentro de las prácticas pedagógicas Aspaen Gimnasio Yumaná no solo ha pretendido incorporar el tacto como estrategia de aprendizaje, sino que ha dado a la educación un valor adicional con la permanente capacitación a las docentes todo ello con el propósito de mantener un ambiente académico basado en la calidad y la enseñanza integral de las estudiantes, es decir una educación para la vida y basada en las relaciones de confianza. Y los estudiantes pueden percibirlo: *“En la relación entre el docente y el estudiante se da plena libertad, y se busca tener confianza y entablar una relación de amabilidad y cordialidad. Se da plena libertad en la relación docente-estudiante”* MCRT3

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a las relaciones interpersonales que propician el derecho a la dignidad.



Gráfico 14 Relaciones Interpersonales Frente al Derecho a la Dignidad

Diseño: María Isabel González Quintero

Sin embargo, no siempre las relaciones interpersonales propician esas condiciones amistosas, y pueden darse situaciones en la que se quebrantan esos ambientes ya mencionados. Como se expresó anteriormente co-existir también quebranta los vínculos de la convivencia y lo evidencian las categorías axiales “La competencia deportiva propicia injusticia y mal ambiente” y “Preferencias como forma de discriminación” que vulneran el derecho a la dignidad. La competencia deportiva entonces afecta las relaciones entre las compañeras que se sienten en desventaja: “...en ocasiones las compañeras pueden ser injustas con las que tienen un menor rendimiento físico y las pueden llegar a hacer sentir mal” MQOT1.

Con el propósito de desarrollar las dos categorías expuestas, es necesario hacer un recorrido en torno a dos conceptos: la competencia deportiva y la discriminación.

En la búsqueda de la excelencia deportiva es indudable que la competición juega un papel primordial.

Savater, citado por Durán (2013) defiende el valor moral de la competición deportiva precisamente como medio idóneo para lograr el máximo valor ético del deporte, alcanzar la propia excelencia. Compitiendo, midiéndome con los mejores adversarios, es cuando me veo obligado a esforzarme al máximo para sacar lo mejor de mí mismo. (Durán González, 2013)

En este sentido la competencia puede verse como un elemento de motivación y crecimiento personal o como uno de rivalidad cuando se comparan las capacidades, por esto algunas estudiantes hacen énfasis a este aspecto como un elemento de rivalidad que vulnera el DDHH de la dignidad.

Para asumir la educación como una práctica de la convivencia y las relaciones interpersonales el docente necesita trabajar, madurar su propio estilo de convivencia con los estudiantes y sus compañeros de trabajo. Por ende, el apoyo mutuo entre docentes es significativo en la medida que se escuche al colega cuando este ha sido colmado por un incidente crítico y requiere descargar la emoción contenida y tener pistas para comprender y afrontarla.

Es decir que la convivencia y con ello lo que suponen las relaciones interpersonales, son conformadas por personas; seres emocionales que como lo dice Freud hace parte las funciones del hombre.

Freud, Erikson citado por Bonilla (2017) “los aspectos emocionales de la vida impregnan todas las funciones humanas. La naturaleza del contenido emocional o *la calidad de las relaciones interpersonales*, determinan el núcleo básico de la estructura del hombre” (p.31). (Bonilla Baquero, 2017). Las emociones muchas veces provocan malos entendidos y malos sentimientos entre las compañeras, así lo permiten evidenciar los siguientes relatos: “*La envidia, la competitividad y arrogancia de algunas niñas. Además, si se hacen competencias, muchas de ellas también hacen trampa*” SRIT1. “...*la competitividad que se puede presentar en las clases de educación física, hay personas que por naturaleza son competitivas y siempre quieren ganar, haciendo que el buen ambiente de la clase se deteriore*” SMMT1.

Hablar y trabajar con personas supone componentes, cualidades y esfuerzos adicionales. Por ello la enseñanza no es un ejercicio que se limita al desarrollo de contenidos, sino que representa mucho más. Y es allí donde el docente debe usar sus prácticas pedagógicas para fomentar dentro de las aulas el respeto por los derechos en vista de la conservación de ambientes sanos y de crecimiento para los estudiantes. “...*el grupo es muy competitivo y la mayoría de las oportunidades nos gusta ganar y ésta situación se presta para ofender e inclusive agredir a alguna compañera ocasionando algún tipo de malestar en ellas*” MIMTT1

Cuando se habla de integrar los derechos humanos en las aulas no se está aludiendo a aumentar los contenidos, puesto que este trabajo no debe ser una nueva exigencia que sobrecargue al docente ni el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Integrar los derechos humanos en el aula es más bien una invitación a hacer pequeños cambios en las prácticas pedagógicas habituales, que permitan sensibilizar y releer el entorno bajo esta perspectiva (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2002).

Los conceptos descritos se sustentan en los siguientes relatos:

“En actividades extra en las que –en su mayoría- nos ponen a bailar, los pasos de baile tienen que ser demasiado recatados sólo por el hecho de que es un colegio católico y, por ende, no nos dejan hacer simples movimientos como mover la cadera sin ser vulgares. Nosotras sabemos medir y sabemos que los pasos que hacemos o la ropa que usamos para dichos bailes no son exagerados o vulgares y no van a causar nada en un público conformado algunas veces por hombres” SRIT3

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a las relaciones interpersonales que vulneran el derecho a la dignidad.

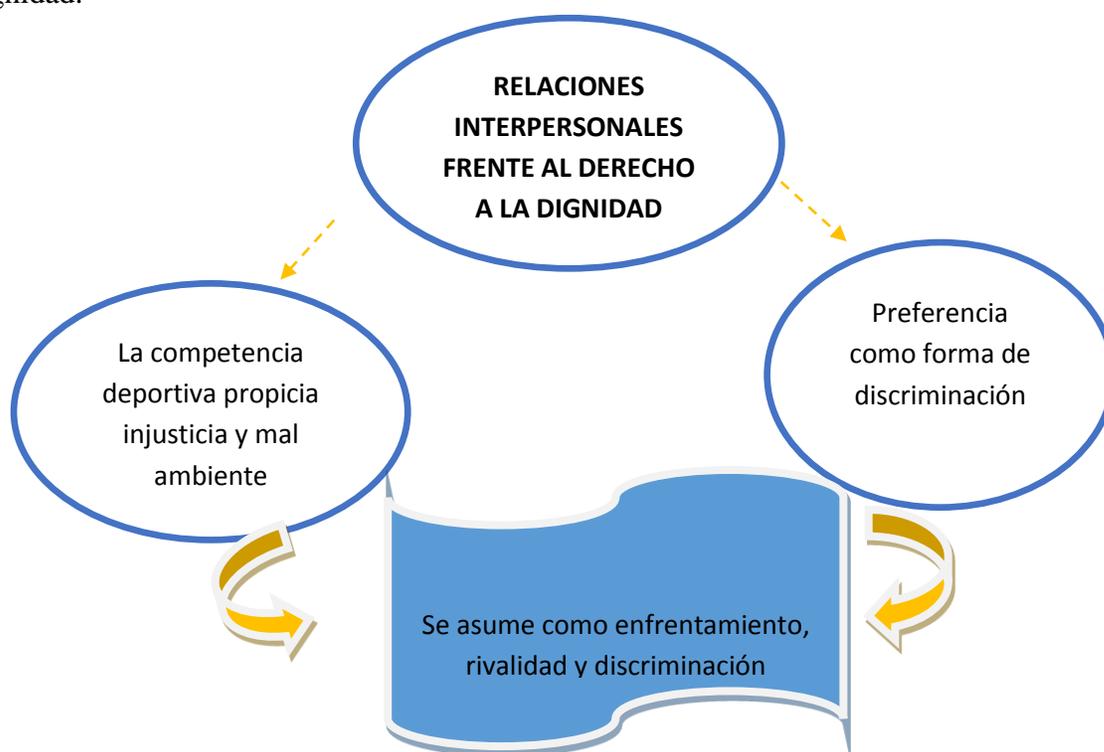


Gráfico 15 Relaciones Interpersonales que Vulnera el derecho a la Dignidad

Diseño: María Isabel González Quintero.

Dentro de los relatos resaltados de los talleres, no se evidencian situaciones en las prácticas pedagógicas que reflejen vulneración al derecho a la libertad. Por el contrario, algunos de los códigos abiertos permiten evidenciar que las actividades desarrolladas durante las clases favorecen el trabajo en equipo, fomentan ambientes favorables y de aprendizaje que estimulan a las estudiantes a ser mejores y ayudar a las demás. *“MQOT3: No se presenta vulneración. Cuando nos permiten que deporte queremos practicar escogiendo los ejercicios que se van a llevar a cabo y así podemos decidir cuando estamos preparadas”* *“MIMTT3: En la clase se puede hablar libremente, nos escucha y podemos dar nuestro punto de vista ante las diferentes situaciones de clase”*

Derechos humanos en las dinámicas de clase:

En el mismo sentido que las relaciones interpersonales las dinámicas de clase buscan establecer una atmósfera positiva entre estudiantes, permitiendo que se sientan cómodos, atraídos por el aprendizaje y que las clases tengan el compromiso de todos.

En el momento descriptivo se identificaron veintiún códigos abiertos que fueron asociados a dos categorías axiales que propician el derecho a la libertad; a saber: “Participación dinámica de la docente motiva a los estudiantes” y “Participación activa de los estudiantes en la dinámica de clase” y se encontraron también 5 códigos abiertos en los que se evidencia la vulneración al derecho a la libertad y fueron asociados a una categoría axial denominada “Imposición de formas de organización y trabajo”.

Las dos categorías axiales referentes a las prácticas que propician el derecho a la libertad destacan la participación tanto de la docente como de las estudiantes.

Para Murcia (1994) citado por Prieto Parra (2005) infiere que la participación, en general, implica tomar parte y ser parte de algo. En términos más específicos, en la escuela representan un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso.

(Murcia, 1994). Para dar soporte a lo citado anteriormente: *“Son dinámicos y entretenidos lo que causa que la clase sea divertida y crezca el vínculo de confianza con la docente”* LSCHGT1. *“... unirnos todos como un grupo para completar las tareas asignadas y que nos haga ejercitarnos por medio de juegos que nos fortalece para estar en buen estado físico y emocional”* ACSPT1. *“...las actividades son variadas y los ejercicios nos ayudan a fortalecer nuestras capacidades físicas y nos sirve para todo nuestro cuerpo”* MIMTT1.

Los estudiantes desean ser parte de las decisiones que se toman para orientar las clases, y disfrutan de esas oportunidades porque les permite trabajar juntos y desarrollar habilidades motoras.

Tal como lo mencionan los siguientes relatos:

“Lo que más me gusta de las actividades es que se preocupan por desarrollar nuestra parte motriz pero también tienen en cuenta en la formación personal e integral” AMHT1.

“Que son didácticas, dinámicas y activas” MCRT1

Por ello la motivación y la participación se constituyen en factores importantes.

Como seres humanos cada uno siente motivaciones diferentes que le hacen sentirse atraídos por la clase de educación física:

“La mayoría de las actividades y ejercicios de la clase pueden ser llevadas a cabo por todas las estudiantes, están bien desarrolladas y tratan de integrar los deportes” SMMT1

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a las dinámicas de clase que propician el derecho a la libertad.

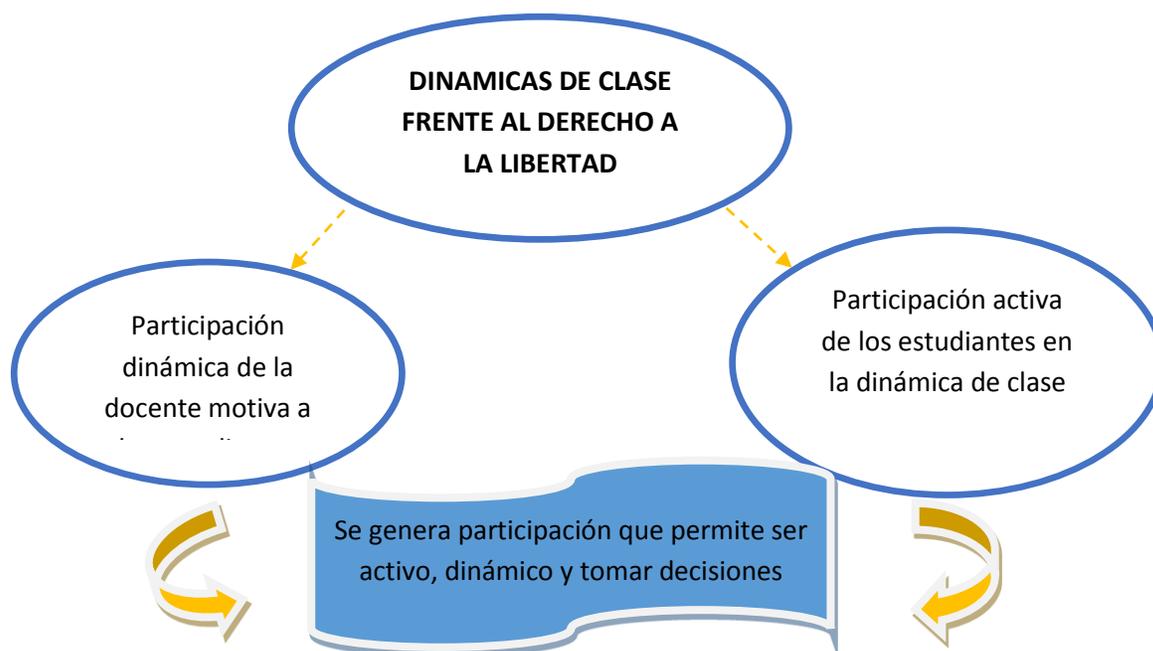


Gráfico 16 Dinámicas de Clase Frente al Derecho a la Libertad

Diseño: María Isabel González Quintero

Frente a las prácticas que vulneran el derecho a la libertad en las dinámicas de clase se destaca que existen divergencias de pensamientos, de gustos y opiniones que fomentan sentimientos de inconformidad con algunas dinámicas desarrolladas, en correspondencia con esta situación se construyó la categoría axial “imposición de formas de organización y trabajo” que evidencian la vulneración que experimentan las estudiantes entrevistadas frente al derecho a la libertad.

Sin lugar a dudas, las opiniones de las estudiantes entran en contradicción con algunas normas institucionales, sin embargo, no se puede olvidar que hay una organización en la institución,

definida en los manuales de convivencia. (La institución debe estar «organizada» para cumplir su misión), aún si es el componente institucional el que prevalece. (Pesqueux, 2009)

Las formas de organización dentro de las aulas de clase no son el resultado de una casualidad, aunque en muchas ocasiones los estudiantes quisieran tener la autonomía de distribuirse según sus gustos o conveniencias, es necesario respetar las reglas dadas por el docente. *“Al tener que conformar un grupo ya sea para jugar un partido o realizar una actividad física, siempre se tienen en cuenta y participan las “mejores” del curso, dejando por fuera a estudiantes que quieren participar, pero no son escogidos por que no son los mejores) O porque propician sentimientos negativos” SMMT3. La conformación de los grupos muchas veces es impuesta, al igual que los juegos metodológicos; generalmente no se respeta la objeción de conciencia de hacer una actividad. (AMH)*

Aun cuando dichas prácticas usadas dentro del aula conllevan un conjunto de desafíos para la labor docente, no siempre fáciles de compatibilizar, como la elaboración de las planificaciones; la implementación del currículum con su amplio conjunto de objetivos de aprendizajes; la organización de las actividades de celebración que dan identidad a cada establecimiento, y las características particulares de cada una y cada uno de nuestros estudiantes, de forma individual y como curso, entre muchos otros. Sin embargo, esta formación integral no puede ser postergada y es necesario enfrentar este desafío con creatividad.

Relacionando el derecho Dignidad en las dinámicas de la clase, se identificaron 20 códigos abiertos que propician el derecho a la dignidad, los cuales se asociaron a dos categorías axiales “El seguimiento al trabajo genera bienestar y desarrollo integral”, “Organización y distribución

por habilidad”. Y 13 códigos que están relacionados con la vulneración a este derecho, los cuales se asociaron a la categoría axial “La exigencia física es un espacio ambivalente”.

El resultado que obtienen los estudiantes es importante, pero es más importante realizar un seguimiento a ese trabajo, así se podrá tener garantía que lo están haciendo de la manera adecuada, el acompañamiento que realiza el docente va a generar en ellos la confianza necesaria, y estrechar vínculos tal como lo contempla el objetivo del documento citado a continuación.

El objetivo primordial contemplado en el documento “Desarrollo infantil y competencias” consiste en que la educación permita que los niños y niñas, (independientemente del contexto en el que vivan) encuentren espacios educativos enriquecidos y con acompañamiento afectuoso de los adultos con los que comparten cotidianidad. Es decir, espacios familiares, comunitarios o institucionales, en los que los niños y las niñas aprendan con el juego, el arte, la literatura, la creatividad, la imaginación y el movimiento, como medios fundamentales para su desarrollo”.

Tiene sentido con la primera categoría mencionada, puesto que los relatos sustentan:

MIMTT1: “Lo que más me gusta es que las actividades son variadas y los ejercicios nos ayudan a fortalecer nuestras capacidades físicas y nos sirve para todo nuestro cuerpo”.

MPRT1: “La mayoría de las actividades y ejercicios de la clase pueden ser llevadas a cabo por todas las estudiantes, están bien desarrolladas y tratan de integrar los deportes”.

LSCHGT1: “Son dinámicos y entretenidos lo que causa que la clase sea divertida y crezca el vínculo de confianza con la docente”.

MQOT1: “El docente nos orienta en los ejercicios para tener un desarrollo óptimo y se puede participar de ellos”.

AMHT1: “La docente participa de manera activa, algunas veces realiza las actividades con nosotras, o nos indica de forma adecuada”.

MCRT1: “Participa de manera activa, centrándose en el bienestar de los estudiantes quienes desarrollar técnicas de cierto deporte o disciplina”

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a las dinámicas de clase que propician el derecho a la dignidad.

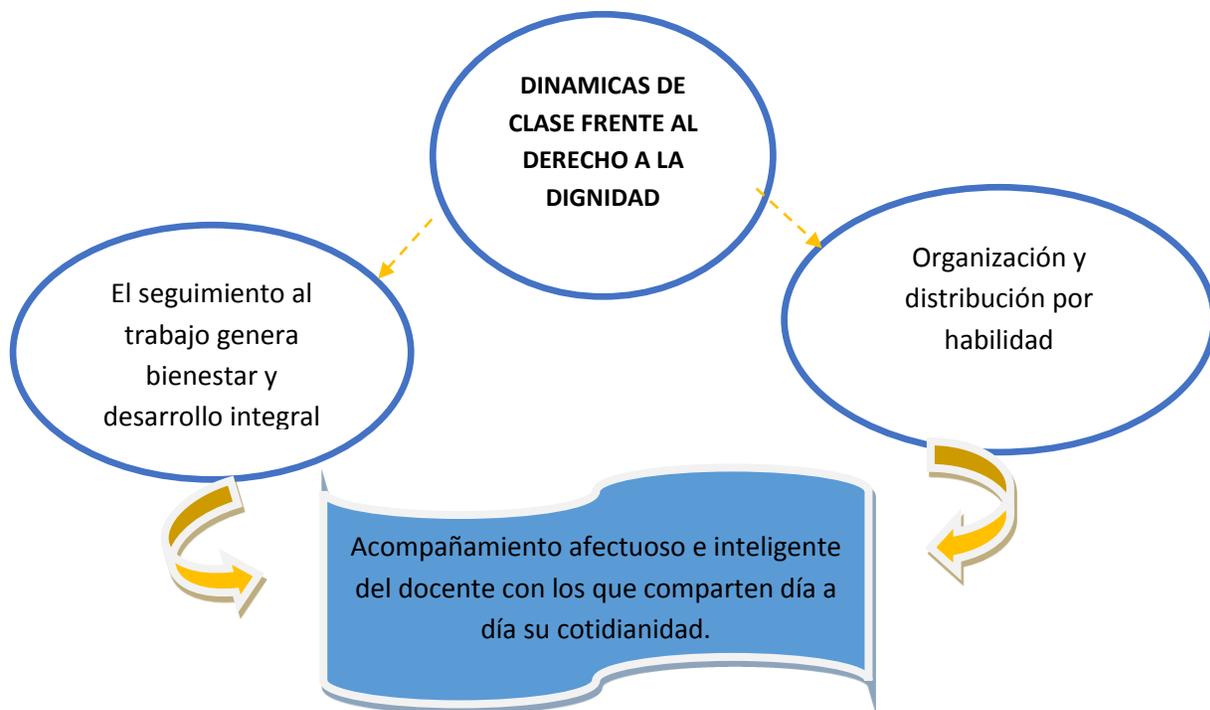


Gráfico 17 Dinámicas de Clase Frente al Derecho a la Dignidad

Diseño: María Isabel González Quintero

Se construyó una categoría axial relacionada con la vulneración del derecho a la dignidad en las dinámicas de clase “la exigencia física es un espacio ambivalente” con 11 códigos abiertos que ponen en manifiesto la vulneración a este derecho.

La exigencia física para algunos estudiantes puede significar un reto que los impulsa a ser mejores y desarrollar destrezas, los jóvenes suelen ser muy competitivos y en este sentido sienten en la exigencia una oportunidad para superarse a sí mismos y a sus compañeros. Sin embargo y es donde nace la ambivalencia, otros no consideran que esa forma de trabajo sea buena y por el contrario los puede afectar, y es allí donde las estrategias y la pedagogía del docente le deben permitir para quienes es un reto y para quienes se podría convertir en una obligación. Pues conocer las capacidades de cada uno puede darle la pauta para saber a quienes exigir y a quienes no, con el propósito de no vulnerar el derecho mencionado.

MQOT1: “Que los ejercicios pueden ser muy leves o muy fuertes para el físico de algunas compañeras”

Existen sentimientos de desventaja

“IMT: lo que menos me gusta de los ejercicios que se desarrollan en la clase es cuando nos toca atletismo, porque poco me gusta correr.”

ACSPT1: “Que sean fatigantes, especialmente cuando son de bastante exigencia física como las pruebas de atletismo y circuitos”.

AMHT1: “Lo que menos me gusta es que a veces las actividades suelen ser muy competitivas y se crea un tipo de rivalidad entre algunas”.

MCRT1: “El proceso de selección de grupos”

IMTT1: “Lo que menos me gusta de los ejercicios que se desarrollan en la clase es cuando nos toca atletismo, porque poco me gusta correr, aunque sé que es muy bueno para mejorar nuestra condición física”.

SRIT1: “Algunas niñas son muy competitivas y, por ende, hay muchas peleas”.

“Hay algunas actividades en las que no todas se sienten bien al realizarlo, no se sienten cómodas por lo que ven que hay otras niñas que lo hacen mejor y desean cambiar de ejercicio, pero se les he negado, o cosas así, pero creo que violación del derecho a la libertad no hay ya que la profesora llega con unas actividades planeadas, pero las socializa y acepta sugerencias”

MPRT3

“Las alumnas pueden dar opiniones y aportar ideas para las dinámicas evitando las palabras soeces e insultos, la docente escucha. La docente escucha atenta y respetuosamente las ideas de cada estudiante a la hora de aportar ideas para las actividades en clase” LSCHGT3

Lo que evidencia que en la clase de educación física se hace un esfuerzo por reconocer a cada estudiante como un individuo con características, necesidades y habilidades distintas.

Derechos humanos en la evaluación:

La evaluación ha sido tradicionalmente confundida con la medición y la calificación, y aunque estos sean dos aspectos importantes no agotan la complejidad del proceso de evaluación.

Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de

las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado.

(CLAVIJO CLAVIJO).

En el momento descriptivo en el derecho a la libertad se identificaron dos categorías axiales; “Reconocimiento a las individualidades” y “Evaluación y libertad como proceso de aprendizaje”

Esto significa que la evaluación debe ser comprendida como un proceso que desempeña diversas funciones, no sólo para el sujeto evaluado, sino al profesor, a la institución educativa, a la familia y al sistema social. Lo que se concreta en su función social y la pedagógica. Y se fundamenta en los siguientes relatos:

“Me parece que evalúa de una forma adecuada. Que no es injusta, sino que se atiende al estado físico de cada persona y lo evalúa con respecto a su progreso” MQOT1. “...el docente siempre busca el bien para todos, no le interesa la nota, le interesa que aprendamos, puede durar horas enseñando y ayudando con tal de que al final logremos el objetivo” SMMT1.

“...al tener conciencia de los límites y habilidades físicas de cada una, no es tan estricta a la hora de realizar un ejercicio o movimiento, ella toma mucho en cuenta la actitud de cada persona y si ve que una niña que se le dificulta un ejercicio en específico está trabajando, con buena actitud y logra mejorar, le reconoce esto en la nota” MPRT1

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan las dos categorías axiales sobre prácticas pedagógicas referidas a la Evaluación en la clase de Educación física que propician el derecho a la libertad



Gráfico 18 Evaluación frente al Derecho a la Libertad

Diseño: María Isabel González Quintero.

La función de la evaluación como sentido orientador intenta ver cuál es la situación del estudiante con el fin de ayudarlo a mejorar. En el derecho a la dignidad de la categoría axial “La evaluación como proceso de crecimiento y bienestar” tiene relatos que le dan fuerza a esta postura:

“Que se da por medio de una ayuda, retroalimentación y con colaboración del grupo o pareja según la actividad seleccionada” MCRT4

“acompañamiento que se da no es igual con todos los estudiantes ya que prima el deseo de que las mejores se vuelvan mejores y exploten su capacidad y competitividad” MCREIT2

Cada institución da pautas para establecer los procesos evaluativos, sin embargo, cada maestro usa diferentes mecanismos y modelos evaluativos (*“MIMTT3: La libertad es un poco limitada, ya que es requisito realizar un número de repeticiones, o el ejercicio propuesto por la profesora, pero también hay libertad en el sentido en que lo podemos presentar cuando*

verdaderamente estemos preparadas para obtener una buena nota”) que pueden propiciar o vulnerar los derechos de los estudiantes.

“...nos da el tiempo para realizarlo de acuerdo a la persona y sus necesidades, y que está dispuesto a ayudar y explicar si es necesario” AMHT1:

“Es imparcial y evalúa dependiendo de las habilidades de cada una. Es el mismo ejercicio en todas, pero depende del esfuerzo que cada una dedique” SRIT1

“...nos da el tiempo adecuado para que nos preparemos adecuadamente y que reconoce el esfuerzo que realizamos, pues la que verdaderamente trabaja y se esfuerza en clase nunca pierde la materia así no pueda lograr completamente el ejercicio” MIMTT1

“Nos da plazos para presentar la evaluación, podemos presentarla en el descanso o en su clase, la docente siempre está dispuesta a atendernos” LSCHGT1

“Que nos da muchas oportunidades para poder mejorar la nota hasta que logremos el 7.0 que es lo máximo” ACSPT1

En la gráfica que se presenta a continuación se sintetizan una categoría axial sobre prácticas pedagógicas referidas a la evaluación en la clase de Educación física que propician el derecho a la dignidad

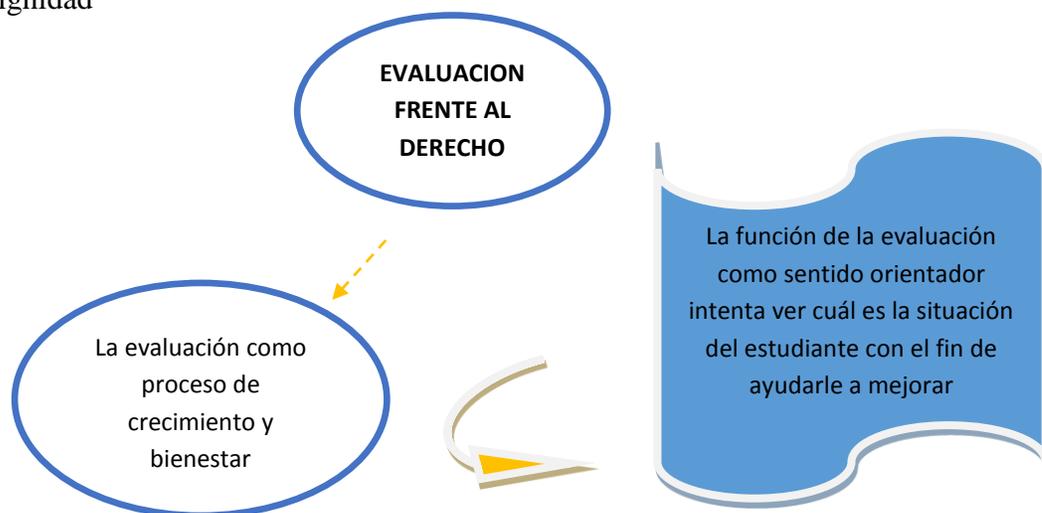


Gráfico 19 Evaluación Frente al Derecho a la Dignidad

Diseño: María Isabel González Quintero

Sin embargo, nace una nueva problemática en torno al proceso de evaluación, dadas por la fundamentación conceptual, la estructura, la naturaleza, el enfoque, forma de aplicación y análisis de los resultados (La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte, 2010).

“La libertad es un poco limitada, ya que es requisito realizar un número de repeticiones, o el ejercicio propuesto por la profesora, pero también hay libertad en el sentido en que lo podemos presentar cuando verdaderamente estemos preparadas para obtener una buena nota”) que pueden propiciar o vulnerar los derechos de los estudiantes” MIMTT3

En general las estudiantes tienen buenas opiniones acerca de la metodología utilizada por la docente para evaluarlas (existen unas pocas opiniones que manifiestan algunos desacuerdos) pero en esos casos no se evidencia que existan de manera grave una vulneración a los derechos. Sin embargo, las entrevistadas perciben algunas desigualdades: “MCREIT2: *“acompañamiento que se da no es igual con todos los estudiantes ya que prima el deseo de que las mejores se vuelvan mejores y exploten su capacidad y competitividad”*, “AMHT2: *No se tiene en cuenta la diferencia de capacidades de los estudiantes en las actividades. El acompañamiento que se da no siempre es el adecuado para todos los estudiantes”*.

MCRT1: “Que en muchos casos no se tiene en cuenta el rendimiento deportivo de la persona o la capacidad física que puede desarrollar”

MPRT1: “Que a muchas de las niñas que son buenas en un deporte les exige el doble y las ponen a enseñarle a las otras, y aunque esto sea algo bueno para las otras compañeras, hay veces que uno puede quedarse estancado o atrasado en unos ejercicios específicos”.

AMHT2: “... el docente suele tener más afinidad con aquellos estudiantes que presentan más habilidades y destrezas en su área”.

MCRT2: “...con aquellos estudiantes que se destacan en las actividades deportivas y tienen mayor potencial, rendimiento físico a comparación de los demás estudiantes”

MIMTT2: ... he observado preferencia, con algunas estudiantes que son excelentes deportistas y que hacen parte de las selecciones del colegio como voleibol, fútbol y porras, pues su desempeño siempre es mejor que las otras niñas”

6 Conclusiones y Recomendaciones

- En Aspaen Gimnasio Yumaná y teniendo en cuenta los relatos de las estudiantes, se evidencia que los derechos a la libertad y a la dignidad se fomentan en las diferentes prácticas pedagógicas al interior de la clase de Educación física
- La enseñanza no es un ejercicio que se limita al desarrollo de contenidos, implica trabajar con personas por ello el docente debió incorporar componentes, cualidades y esfuerzos adicionales, para fortalecer las relaciones. Se pudo evidenciar a través de los relatos que las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente de educación física en las relaciones interpersonales favorecieron en gran manera la amistad y la cordialidad entre compañeras favorable para la conservación de ambientes sanos y de crecimiento personal para las estudiantes.
- Integrar los derechos humanos en el aula es una invitación a hacer pequeños cambios en las prácticas pedagógicas habituales, que permitan sensibilizar a las estudiantes para hacer que la competencia no se convierta en el factor que afecta las relaciones interpersonales en lo que respecta el derecho a la dignidad.
- Referente a las prácticas pedagógicas que fomentan la dignidad en las relaciones interpersonales de clase, también se construyeron dos categorías axiales “fortalecimiento de la amistad a través del respeto” y “ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en confianza y respeto”; se sustentan las dos categorías en el concepto de amistad entendida como la manifestación de afecto desinteresado con los demás donde se da una relación de preocupación mutua
- Surgieron también dos categorías que evidencian vulneración a la dignidad, las dos categorías tienen relación con la competencia deportiva en tanto que esta se pueden generar

conductas discriminatorias por preferir a las personas más aptas o por exigir demasiado por el deseo de ganar. Pese a los problemas que surgen asociados a la competencia es importante rescatar el valor pedagógico que pueden tener; Savater citado por Durán (2013) precisa que “cuando compito midiéndome con mejores adversarios es cuando me veo obligado a esforzarme al máximo para sacar lo mejor de mí mismo”

- Se incorpora el tacto como estrategia de aprendizaje y es reconocida por las estudiantes cuando se plantean relatos como el buen trato sustentado en la categoría “Ambiente agradable que fomenta las relaciones basadas en la confianza y el buen trato”, en la medida en que el docente presta más atención a sus estudiantes comprendiéndolos pedagógicamente.
- Las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes en la clase de Educación física, que propician los derechos humanos en las estudiantes del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná de la ciudad de Neiva son:

La participación como formación integral en las dinámicas de clase propician el derecho a la libertad, y es sustentado en dos categorías “Participación dinámica de la docente motiva a los estudiantes” y “Participación de los estudiantes en las dinámicas de clase”.

Clases dinámicas

Uso de estrategias que fomentan la formación en valores.

- En las dinámicas de clase que propician el derecho a la dignidad los estudiantes permiten evidenciar a través de los relatos que el acompañamiento afectuoso del docente contribuye al desarrollo de habilidades. Y se demuestra con la categoría “el seguimiento al trabajo genera bienestar y desarrollo integral”.
- Los relatos de las estudiantes, permitieron inferir que no se evidencian situaciones en las prácticas pedagógicas que reflejen vulneración al derecho a la dignidad o a la libertad. Por el

contrario, algunos de los códigos abiertos permiten evidenciar que las actividades desarrolladas durante las clases favorecen el trabajo en equipo, fomentan ambientes favorables y de aprendizaje que estimulan a las estudiantes a ser mejores y ayudar a las demás.

- . Las prácticas pedagógicas desarrolladas por el docente de la clase educación física del colegio Aspaen Gimnasio Yumaná son percibidas por las estudiantes como parte de un proceso consciente, deliberado, y participativo que cumple con el objetivo de mejorar el desempeño de los resultados en procura de la formación integral del estudiante cumpliendo así con la misión de la Institución.
- Frente a las prácticas que vulneran el derecho a la libertad en las dinámicas de clase se destaca que existen divergencias de pensamientos, de gustos y opiniones que fomentan sentimientos de inconformidad con algunas dinámicas desarrolladas, en correspondencia con esta situación se construyó la categoría axial “imposición de formas de organización y trabajo” que evidencian la vulneración que experimentan las estudiantes entrevistadas frente al derecho a la libertad.
- La evaluación es comprendida como un proceso que desempeña diferentes funciones entre ellas, la de sentido orientador, cuya finalidad es ayudar a las estudiantes a crecer y lograr sus objetivos frente a la clase de educación física, tal como lo sustenta la categoría axial denominada “evaluación y libertad como proceso de aprendizaje”
- La dignidad vista como ese derecho que reconoce las características de cada sujeto y le da un reconocimiento individual, permitiendo un estado de bienestar, se evidencia en la categoría axial “la evaluación como proceso de crecimiento y bienestar”.

- En general las estudiantes tienen buenas opiniones acerca de la metodología utilizada por la docente para evaluarlas (existen unas pocas opiniones que manifiestan algunos desacuerdos) pero en esos casos no se evidencia que existan de manera grave una vulneración a los derechos
- La libertad de expresión es fundamental para cada uno de los ámbitos, en primera medida las relaciones interpersonales son percibidas como una oportunidad para opinar y fortalecer la amistad enmarcada dentro de un ambiente agradable y de buen trato; en las dinámicas de clase son indispensables ya que las estudiantes tienen la oportunidad de escoger las temáticas acordes a sus capacidades y/o sus gustos; y en lo que respecta a la evaluación dicha libertad les da la alternativa de decidir el tiempo en el que están preparadas para ser evaluadas.

RECOMENDACIONES

- Las instituciones de Educación Superior dentro de los planes de estudio de las licenciaturas, deben incluir elementos conceptuales relacionados con los Derechos Humanos que permitan su apropiación y discusión.
- En las mallas curriculares de las Instituciones Educativas, es necesario incorporar como un componente transversal temas de Derechos Humanos para que sean abordados de manera sistemática y permanente.
- Los docentes del área de educación física en el ejercicio de su quehacer, deben implementar cambios en las prácticas pedagógicas habituales, que permitan sensibilizar y releer el entorno bajo una perspectiva de nuevas pedagogías.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2009). *La historia de los Derechos Humanos*. Cataluña, Barcelona, España: Grup d'Educació, Amnistia Internacional Catalunya.
- Amnistía Internacional Ltd. (2016). *La situación de los derechos humanos en el mundo*. London: AMNISTÍA INTERNACIONAL. Recuperado el 4 de Diciembre de 2016, de <https://www.amnesty.org/en/>
- Arístoteles. (384 - 322 aC). Libro primero - capítulo II, de la esclavitud. En Arístoteles, *Política*. Atenas.
- Asamblea General de Derechos Humanos. (1948). *Naciones Unidas*. Obtenido de Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado Colombia: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (Diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de www.un.org/es/documents/udhr/ Declaración Universal de Derechos Humanos
- Asamblea general ONU. (10 de Diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, Francia.
- Asdi. (2010). *Huila. Análisis de la conflictividad*.
- ASPAEN Gimnasio Yumaná. (s.f.). *ASPAEN Gimnasio Yumaná Neiva*. Recuperado el 6 de Diciembre de 2016, de <http://www.yumana.edu.co/principios-institucionales-1>
- Banco de la República. (Diciembre de 2002). *Biblioteca virtual "Luis Ángel Arango"*. Obtenido de Los Derechos humanos en Colombia: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2002/losderechos.htm>
- Boqué Torrerorell, M. C., Pañellas Valls, M., Alguacil de Nicolás, M., & García Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria . *Perfiles Educativos*, 80-97.
- Cardona, J. C. (2011). Una pedagogía con competencias en la . *Boletín Informativo del Instituto* .
- Cariás, B. C. (Octubre de 2010). Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos. • *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos*. Tegucigalpa, M.D.C.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Capítulo 1. Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1_30-109.pdf
- Colombia Joven. (Mayo de 2017). *Informa Joven*. Obtenido de http://www.informajoven.org/info/derechos/H_10_4_2.asp
- Fernández, E. (1982). *El Problema del fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Universidad complutense de Madrid.
- Fernández, B. E. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación del profesionales en educación física. *Universidad de Antioquía* , 7.
- Gamboa, S. A., & Muñoz, G. P. (2012). Derechos humanos: una mirada desde los imaginarios de la comunidad de práctica de una institución educativa en Cúcuta (Colombia). *Magistro*, 115-123.
- Gechém, J. A. (2017). *Informe de gestión- Oficina de paz (Enero- Noviembre 2017)*. Neiva.
- Gechem, j. A., & Pacheco, L. F. (2018). *Alcaldía del municipio de Neiva*. Obtenido de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Paginas/Oficina-de-Paz-y-Derechos-Humanos.aspx>
- Gobernación del Huila. (2012). *Diagnostico del Departamento del Huila*. Neiva.
- González, J. O. (2002). LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA. *Revista Credencial de Historia*.
- López de Cordero, M. (Septiembre de 2011). La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia . *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona , España: Universiad de Barcelona .
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. Reino Unido: La emancipación.
- Meza, M. C. (2015). *Capacidades locales para la paz: Recursos y retos para el postconflicto en la región Huila y Caquetá*. FIP-Fundación Ideas para la Paz. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de http://www.ideaspaz.org/especiales/capacidades-locales-para-la-paz/descargas/FIP_CartillasRegiones_05HuilaCaqueta.pdf
- Ministerio de Educación Chile. (2010). *Comunicados Profesores*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional . (2005). *Módulo 1: La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela: Un compromiso de todos*. Bogotá D.C.: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Moscovici, S. (1989). *The phenomena of social representations*. Cambrige: ; Moscovici, S. (Eds.).

- Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos, al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 95-115.
- ONG "Humanium". (2012). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Obtenido de Humanium; Juntos por los derechos de los niños : <http://www.humanium.org/es/derechos-humanos-1948/>
- Organización de Naciones Unidas - ONU. (Junio de 2013). *La ONU y los derechos humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/rights/overview/>
- Organización Naciones Unidas - ONU. (08 de Mayo de 2017). *Derechos Humanos*. Obtenido de Oficina del alto comisionado : <http://www.ohchr.org/SP/Issues/ESCR/Pages/WhatareexamplesofviolationsofESCR.aspx>
- Peces Barba, G. (1979). *Derechos Fundamentales*. Madrid: Editorial Latina Universitaria.
- Peña, F. B. (s.f.). El concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica. *Red Académica- Universidad Pedagógica Nacional*, 3.
- Pérez Luño, A. (2004). *Los derechos fundamentales*. Madrid: 8 ed. Tecnos.
- Platero Méndez, R., & Gómez Ceto, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: TALASA EDICIONES, S. L.
- R. Moreno, E. A. (s.f.). Concepciones de Práctica Pedagógica. 1-32. Universidad Pedagógica Nacional . Recuperado el 6 de Diciembre de 2016, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- República de Colombia. (29 de Abril de 2013). Ley 1622 del 2013. *Estatuto de Ciudadanía Juvenil*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Sabine, G. H. (2009). *Historia de la Teoría Política*. México.
- Sánchez, W. G. (2008). La practica pedagógica: Un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo. *Universidad de Antioquia- Instituto Universitario de Educación Física*.
- Santiago Rivera, J. (2005). Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. *Artículos Arbitrados*, 323-328.
- Secretaría de Educación Departamental. (2013). Vivencias de los derechos humanos en los establecimientos educativos oficiales del Huila. *Vivencias de los derechos humanos en los establecimientos educativos oficiales del Huila*. Neiva, Huila, Colombia: Gobernación del Huila.
- Sentencia T-478 (Corte Constitucional Sala quinta de revisión 2015).
- Ser Padres*. (s.f.). Obtenido de Ser Padres.com.

- Sorondo, F. (1988). Los derechos humanos a través de la historia (I). *Cuadernos para docentes*, 1 - 9.
- Torquemada, G. A. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasia. Revista de filosofía*, 181 - 204.
- UNICEF. (2016). *Convención sobre los derechos de los niños*. Obtenido de Unicef en español: https://www.unicef.org/spanish/crc/index_framework.html
- Uribe Forero, D. (2012). Surgimiento de los Derechos Humanos Parte 2. Colombia. Recuperado el 6 de Diciembre de 2016
- Uribe, D. (5 de Octubre de 2012). Historia de los Derechos Humanos. *El Derecho a la Libertad*. Bogotá, Colombia.
- Vanegas, M. C., Camacho, C. H., Rodríguez, L. C., Pascuas, T. M., & López, D. C. (s.f.). Resultados de un estudio cualitativo sobre la vivencia de la educación para el ejercicio de los derechos humanos en dos escuelas normales superiores del Huila. *Resultados de un estudio cualitativo sobre la vivencia de la educación para el ejercicio de los derechos humanos en dos escuelas normales superiores del Huila*. Neiva , Colombia .
- Velasco, R. S. (s.f.). Educación en derechos humanos como propuesta transversal en un aula de educación primaria. *Educación en derechos humanos como propuesta transversal en un aula de educación primaria*. Universidad Valladolid .
- Zambrano Leal, A. (Junio de 2006). Tres tipos de saber del profesor y competencia: una relación compleja. *Artículos Arbitrados*, 225-232.
- Zambrano Leal, A. (2013). Pedagogía Experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación en Francia. *Pilquen*, 1-14.