



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 06 d febrero 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA HUILA

El (Los) suscrito(s):

JOHENTH YULIETH CHAVARRO AVELDAÑO con C.C. No. 1075241997

MERCEDES VALENCIA VARGAS con C.C. No. 36303496

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o proyecto titulado **PROYECTO DE FORMACION CIUDADANA UN ENFOQUE DE DERECHOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA DE LA CIUDAD DE NEIVA**. Presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de LICENCIADA EN PEDAGOGIA INFANTIL;

Autorizo (amos) 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:

Firma:

1075241997

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

36303496

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Proyecto de formación ciudadana: un enfoque en derechos de niños y niñas de la institución educativa Jairo morera Lizcano, Sede panorama de la ciudad de Neiva.

AUTOR O AUTORES:

Primer y Segundo Apellido	Primer y Segundo Nombre
Chavarro Avendaño Valencia Vargas	Johenth Yulieth Mercedes

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primer y Segundo Apellido	Primer y Segundo Nombre
Morelo De la Ossa	Alfonso

ASESOR(ES):

Primer y Segundo Apellido	Primer y Segundo Nombre
Morelo De la Ossa	Alfonso

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciada en Pedagogía Infantil

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Licenciatura en Pedagogía Infantil

Vigilada por el Ministerio de Educación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

CIUDAD: AÑO DE PRESENTACIÓN: NÚMERO DE PÁGINAS:

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas ___ 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:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADA So Meritoria):

PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español Inglés Español Inglés

1. **Educación ciudadana** Citizenship Education
2. **Derechos Humanos** Human Rights
3. **pedagogía Crítica** Critical Pedagogy
4. **posconflicto** Post-conflict
5. **Educación Popular** Popular Education.



RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente proyecto contribuye a la formación de individuos desde la vivencia de los Derechos Humanos, aporta a la construcción de una democracia incluyente desde nuevas concepciones sobre ciudadanía, Derechos Humanos, democracia, justicia social y equidad.

Para mejorar la calidad de la democracia y evitar nuevos conflictos armados es necesario realizar cambios culturales que conduzcan a la movilización social en defensa del conjunto de los Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales.

En éste contexto, la educación juega un papel importante a través de la implementación de planes, programas y proyectos encaminados a orientar la formación integral de los infantes, potenciar sus capacidades para ejercer una ciudadanía crítica, prospectiva, activa y global inyectando cambios de fondo en las relaciones entre los ciudadanos. El Semillero de investigación Vida y Salud-SIVISA de la Universidad Surcolombiana, desde la Pedagogía Crítica busca contribuir a desmontar el conflicto armado interno, construyendo una paz estable y duradera desde el mutuo entendimiento y la vivencia de los Derechos de la Infancia.

A través de la Caracterización de los niños y niñas actores del proceso pedagógico de pre escolar y Básica Primaria, se logró una aproximación del estado socio económico y cultural del contexto en que se desarrolla el proyecto.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This project contributes to the formation of individuals from the experience of Human Rights, contributes to the construction of an inclusive democracy from new conceptions on citizenship, Human Rights, democracy, social justice and equity.

In order to improve the quality of democracy and prevent new armed conflicts, it is necessary to make cultural changes that lead to social mobilization in defense of all Civil, Political, Economic, Social, Cultural and Environmental Rights.

In this context, education plays an important role through the implementation of plans, programs and projects aimed at guiding the comprehensive training of infants, enhancing their abilities to exercise a critical, prospective, and active and globally citizenship injecting fundamental changes in the relationship between citizens. The research group of Life and Health -SIVISA (by its initials in Spanish) of the Surcolombiana University, seeks to help from the Critical Pedagogy to dismantle the internal armed conflict,



building a stable and lasting peace from the mutual understanding and experience of the rights of children and the use of the School's Ecological Garden as a pedagogical strategy.

It was achieved an approximation of the state of the socio-economic context in which the project is carried out through the characterization of the children participants of the pedagogic process from preschool and primary school.

APROBACION DEL TESIS

Nombre Presidente Jurado: Beatriz Perdomo de Guzmán

Firma:

Nombre Jurado: Gloria Mercedes Chavarro Medina

Firma:

Nombre Jurado: Gilma Guayara Rea

Firma:

Nombre de Jurado: Catalina Trujillo Venegas

Firma:

**Proyecto de formación ciudadana: un enfoque en derechos de niños y niñas de la
Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva.**

Presentado por:

Johenth Yulieth Chavarro Avendaño
Mercedes Valencia Vargas

Tutor:

Alfonso Morelo De La Ossa

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Neiva-Huila

Colombia

2018

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de grado realizado en el semillero de investigación vida y salud SIVISA de la facultad de salud de la Universidad Surcolombiana fue un logro de muchas personas que trabajamos en él directa o indirectamente, por lo tanto, deseamos agradecer a todos los que estuvieron acompañándonos durante su desarrollo.

En primer lugar, agradecer a nuestro tutor Alfonso Morelo De La Ossa, por haber confiado en nosotras, brindarnos su visión de una educación diferente, basada en derechos, alegría, libertad y participación. Es innegable que su apoyo fue fundamental para la realización del proyecto.

Expresamos nuestros sinceros agradecimientos al grupo de investigación SALUD PÚBLICA, DESARROLLO SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS-SPDSDH y el semillero de investigación VIDA Y SALUD-SIVISA de la Universidad Sur colombiana, quienes nos proporcionaron luces, generaron inquietudes relacionadas con el pensamiento crítico y nos permitieron trasladarlas a escenarios académicos.

Finalmente agradecemos a nuestros padres, esposos, hijos y familiares, quienes estuvieron alentándonos para culminar esta importante etapa de nuestras vidas.

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedicamos a todos los niños y niñas estudiantes de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama ya que fueron el eje fundamental del proyecto y motor de nuestro crecimiento humano.

A Dios, porque sin el nada sería posible.

A los participantes en la firma de los Acuerdos de Paz entre el gobierno Nacional y las FUERZAS ARMADAS REVOLUCIONARIAS DE COLOMBIA- FARC-EP quienes nos dieron un ejemplo de la posibilidad de construcción de un nuevo y mejor país.

RESUMEN ANALITICO ESTRUCTURADO –RAE

La investigación surge a partir de la firma de los Acuerdos de la Habana que pretendió poner fin al conflicto armado interno en Colombia e iniciar la construcción de una paz estable y duradera, así como el inicio de la fase exploratoria de conversaciones entre el gobierno nacional y el Ejército de Liberación Nacional –E.L.N., se percibe un optimismo moderado por parte de la comunidad internacional y del pueblo colombiano. No obstante, ¿Cómo puede la comunidad académica aportar elementos teóricos y prácticos para honrar los acuerdos firmados con las FARC y contribuir a materializar los eventuales acuerdos resultantes del proceso de diálogo entre el gobierno nacional y el E.L.N.?

En centros académicos e instituciones del conocimiento se señala abiertamente la etapa actual que vive el país como una etapa de “Post conflicto”, entendida como un momento inicial que ha de seguir a la firma de los acuerdos finales con las FARC-EP y el ELN y que concluirá con la normalización de la vida nacional. Sin embargo, es claro que estos acuerdos iniciales son una plataforma de diálogo que permitirá a nivel nacional abrir una gran mesa de debate sobre las verdaderas y profundas razones del conflicto sucedido, del mismo modo abre la posibilidad de generar prácticas de convivencia renovadoras y significativas a nivel sociocultural. Así pues, en todo este conjunto la educación es primordial, facilitando la reflexión, el reordenamiento y la transformación creativa de la sociedad colombiana. En esencia, en Colombia es indispensable consolidar un común acuerdo con la sociedad civil y los diferentes actores del estado, como una herramienta de empoderamiento y de formación ciudadana en derechos humanos.

Justamente es en este punto, en el que la presente investigación adquiere relevancia, pertinencia y eficacia, puesto que la presente investigación permitió la caracterización poblacional, elemento fundamental para implementar la pedagogía crítica de los niños y niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva (IEJMLSP) y contribuir al desarrollo de las capacidades de formación ciudadana, garantizando el desarrollo de los proyectos de vida particulares y colectivos. En este orden de ideas, es preciso decir que la presente investigación se apoya en la pedagogía crítica como una alternativa Latinoamericana.

La investigación se llevó a cabo dentro del enfoque empírico analítico, el cual permite medir de manera cuantitativa, las variables de estudio que en este caso corresponde a la caracterización y descripción a nivel sociocultural de los niños y niñas, actores del proceso pedagógico de preescolar y básica primaria de la institución educativa Jairo Morera Lizcano, sede panorama de la ciudad de Neiva.

El método empírico-analítico es un modelo de investigación científica, que se basa en la lógica empírica y junto con la observación de fenómenos y su análisis estadístico, es muy usado en el campo de las ciencias sociales y en las ciencias naturales.

De conformidad con lo anterior el diseño de investigación tuvo un enfoque empírico analítico de tipo cuantitativo, pero apoyado en elementos cualitativos dado que se pretende describir a nivel sociocultural los niños y niñas actores del proceso pedagógico de preescolar y básica primarias de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama de la ciudad de Neiva.

Para ello, se trabajó con población de 280 estudiantes y una muestra de 31 estudiantes aleatoriamente seleccionados. Como instrumento de recolección de información se utilizó una prueba piloto, la cual se validó, se ajustó y se aplicó al grupo poblacional.

La información obtenida fue sistematizada y analizada a través de elementos de la estadística descriptiva.

Como resultados del estudio realizado se encontró que las familias que hacen parte de la comunidad educativa en su mayoría se caracterizan por ser monoparentales y extensas, en un gran porcentaje reconstruidas con participación de padrastros, madrastras y abuelos, con muy baja presencia de tipología nuclear.

De igual manera, existe en el sector estudiantil un elevado porcentaje de padres separados, niños al cuidado de los abuelos y de madres dedicadas a trabajos informales relacionados con ventas y oficios generales en casas de familia que viven diariamente en la modalidad del rebusque para responder a las necesidades primarias del núcleo familiar lo cual puede también incidir indirectamente en aspectos relativos al poco acompañamiento académico y emocional de los hijos.

En cuanto a la vivienda en su mayoría son propias, en material adecuado, sin lujos y con servicios públicos que muestran condiciones mínimas de sus moradas habitadas por familias reconstruidas y grandes. La sostenibilidad de la familia se hace incierta por cuanto está integrada por madres o padres con compañeros temporales que laboran en trabajos informales en el caso de los hombres como moto taxistas y jornaleros en construcción o agricultura; y en el caso de las mujeres como vendedoras ambulantes o “empleadas domésticas”.

Como aportes y recomendaciones del presente estudio se puede indicar que gracias a esta metodología se aportaron reflexiones de gran valor para implementar la pedagogía crítica de los niños y niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva y contribuir al desarrollo de las capacidades de formación ciudadana, garantizando el desarrollo de los proyectos de vida particulares y colectivos.

Asimismo, se aportó evidencia contundente que demuestra la necesidad de trabajar en escuelas de padres, talleres de análisis de realidad y generar estrategias de choque para reducir el conflicto intergeneracional y la formación de personas que trabajen por verdaderos cambios sociales.

Finalmente, es pertinente indicar la necesidad de un trabajo en equipo para crear cultura de proyección social hacia la formación de empresa comunitaria y solución de conflictos por medio del dialogo y los acuerdos con compromiso social.

ABSTRACT

The investigation arises from the signing of the Agreements of Havana that aimed to put an end to the internal armed conflict in Colombia and to begin the construction of a stable and lasting peace, as well as the beginning of the exploratory phase of conversations between the national government and the National Liberation Army -ELN, a moderate optimism is perceived by the international community and the Colombian people. However, ¿How can the academic community contribute theoretical and practical elements to honor the agreements signed with the FARC and contribute to materialize the eventual agreements resulting from the dialogue process between the national government and the E.L.N?

In academic centers and knowledge institutions, the current stage of the country as a stage of "Post conflict" is clearly stated, understood as an initial moment that must follow the signing of the final agreements with the FARC-EP and the ELN and that will conclude with the normalization of national life. However, it is clear that these initial agreements are a platform for dialogue that will allow the national level to open a large discussion table on the true and profound reasons for the conflict that has occurred, as well as open up the possibility of generating renewed and meaningful coexistence practices. sociocultural level. Therefore, in this whole set, education is paramount, facilitating the reflection, reordering and creative transformation of Colombian society. In essence, in Colombia it is essential to consolidate a common agreement with civil society and the different actors of the state, as a tool for empowerment and citizen training in human rights.

It is precisely in this point, in which the present investigation acquires relevance, pertinence and effectiveness, since the present investigation allowed the population characterization, fundamental element to implement the critical pedagogy of the children of the Educational Institution Jairo Morera Lizcano, Panorama Headquarters of the city of Neiva (IEJMLSP) and contribute to the development of citizen training capacities, guaranteeing the development of private and collective life projects. In this order of ideas, it is necessary to say that the present research is based on critical pedagogy as a Latin American alternative.

The research was carried out within the analytical empirical approach, which allows to quantitatively measure the study variables that in this case correspond to the characterization

and description at a sociocultural level of the children, actors of the preschool pedagogical process and primary school of the educational institution Jairo Morera Lizcano, panorama headquarters of the city of Neiva.

The empirical-analytical method is a model of scientific research, which is based on empirical logic and together with the observation of phenomena and their statistical analysis, is widely used in the field of social sciences and natural sciences.

In accordance with the above, the research design had an analytical empirical approach of a quantitative nature, but supported by qualitative elements given that it is intended to describe at a sociocultural level the children involved in the pedagogical process of primary preschool and elementary school of the Jairo Morera Educational Institution. Lizcano Panorama Headquarters of the city of Neiva.

For this, we worked with a population of 280 students and a sample of 31 randomly selected students. As an instrument for gathering information, a pilot test was used, which was validated, adjusted and applied to the population group.

The information obtained was systematized and analyzed through elements of descriptive statistics.

As a result of the study carried out, it was found that the families that are part of the educational community are mostly single-parent and extensive, in a large percentage reconstructed with the participation of stepparents, stepmothers and grandparents, with a very low presence of nuclear typology.

Similarly, there is a high percentage of separated parents in the student sector, children in the care of grandparents and mothers engaged in informal jobs related to sales and trades in family homes that live daily in the mode of searching to meet the primary needs of the family. Family nucleus which can also indirectly affect aspects related to the little academic and emotional accompaniment of the children.

Most of the homes are their own, in adequate material, without luxuries and with public services that show homes with minimum conditions, inhabited by large and reconstructed families.

The sustainability of the family is uncertain because it is composed of mothers or fathers with temporary partners who work in informal Jobs. In the case of men such as taxi drivers and day laborers in construction or agriculture; and in the case of women as street vendors or "domestic workers".

As contributions and recommendations of the present study can indicate that thanks to this methodology contributed reflections of great value to implement the critical pedagogy of the children of the Jairo Morera Lizcano Educational Institution, Panorama Headquarters of the city of Neiva and to contribute to the development of citizen training capacities, guaranteeing the development of private and collective life projects.

Likewise, strong evidence was provided that demonstrates the need to work in parent schools, reality analysis workshops and generate shock strategies to reduce intergenerational conflict and the formation of people who work for real social changes.

Finally, it is pertinent to indicate the need for teamwork to create a culture of social projection towards community enterprise formation and conflict resolution through dialogue and agreements with social commitment.

Contenido

<u>INTRODUCCIÓN</u>	11
<u>1.Planteamiento del problema</u>	14
<u>1.1Descripción de la situación problemática</u>	14
<u>1.2Formulación del problema</u>	18
<u>1.3Objetivos</u>	19
<u>1.3.1General.</u>	19
<u>1.3.2Específicos.</u>	19
<u>1.4Justificación</u>	20
<u>2.ANTECEDENTES</u>	22
<u>2.1 Experiencias sobre derechos humanos a nivel mundial</u>	22
<u>2.2 Antecedentes a nivel internacional</u>	25
<u>3.REFERENTE TEÓRICO</u>	52
<u>3.1 Sobre el texto “Experiencias internacionales de paz, lecciones aprendidas para Colombia”</u>	52
<u>3.2 Sobre la investigación “La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de Media (Ciclo V)”.</u>	55
<u>3.3 Sobre el texto “La pedagogía de la esperanza”.</u>	56
<u>4. DISEÑO METODOLÓGICO</u>	64
<u>4.1Enfoque, diseño y tipo de investigación</u>	64
<u>4.2Población y muestra</u>	64
<u>4.2.1 Población.</u>	64
<u>4.2.2 Muestra.</u>	65
<u>4.3 Instrumentos</u>	65
<u>5. RESULTADOS Y ANALISIS</u>	72
<u>6.CONCLUSIONES</u>	87
<u>7.APORTES Y HALLAZGOS</u>	88
<u>8.REFERENTES BIBLIOGRAFICOS</u>	89

INTRODUCCIÓN

La sociedad es una expresión cultural múltiple por la cual el hombre avanza hacia la comprensión de sí mismo y de los diferentes mundos y realidades que lo asaltan en un momento preciso, fijo en la historia; percibido en un instante o en cada paso que recorre por la excitación de su mente.

A su vez, dichas sociedades transforman una característica de vida y relación en la posibilidad de reflexionar y crear un sin número de representaciones derivadas de los aspectos más íntimos de la cultura expuestos a la confrontación con las formas de conocimiento y la acción del descubrir.

Por consiguiente, resulta importante entender los procesos sociales al interior de las comunidades, las regiones, las instituciones y las personas; como transformaciones inmersas en un contenido sociocultural recíproco entre las diferentes expresiones culturales y los propios individuos que intervienen activamente. Los múltiples comportamientos sociales, el pensamiento y la investigación, el lenguaje y las nuevas tecnologías convergen permitiendo una posible reflexión entre la naturaleza y un realizable (yo) social, representativo, espiritual, mundial etc.

Una oportunidad para aquella sociedad civil que se encuentra extraviada en busca de equilibrio en las continuas contracciones de una evolución universal.

En esencia, la sociedad crece intempestivamente albergando espacios de representación social que de repente se ven ampliados y es ahí especialmente donde tomamos conciencia de lo vivido y de cómo lo único claro es la incertidumbre de una existencia que requiere un camino extenso en la búsqueda de sí mismo.(1) En otras palabras, *el trabajo presentado a continuación plantea un proceso de análisis e interpretación del postconflicto como un fenómeno sociocultural, mediante el acercamiento específico de la pedagogía crítica, la educación popular y los estudios sobre la ciudadanía y la formación política; en la caracterización de una población vulnerable.* Pretendemos descubrir las construcciones simbólicas socioculturales por las que nos conduce el tratar de interpretar los fenómenos

humanos como permanencias y reconfiguraciones de fuerzas inmersas en su espíritu, fuerzas que se contraponen casi todo el tiempo con su realidad más inmediata y significativa.

Las concepciones que giran en torno al postconflicto sumado a las directrices que orientan su difusión, al igual que todas aquellas impresiones relacionadas con la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos (2) resultan ser evidencia de las construcciones socioculturales y personales de las sociedades. Asimismo, la interpretación de la pedagogía crítica expresa una mirada hacia una razón moderna en crisis básicamente por una incompreensión de la experiencia humana social e individualmente. Luego, la pedagogía crítica como espacio reflexivo entre lo colectivo y lo particular permite que los discursos se materialicen, se extiendan y transformen.

Teniendo en cuenta lo anterior, podremos ver qué elementos de conocimiento intelectual y práctico imprescindibles dentro de las culturas como *sociedad, ciudadanía, derechos humanos, educación popular* (3) constantemente se ven afectados y de ello, precisamente emerge el conflicto de la ensombrecida relación entre los hombres y su entorno.

En esta medida, el proyecto de *formación ciudadana: un enfoque en derechos de niños y niñas de la institución educativa JAIRO MORERA LIZCANO, sede panorama de la ciudad de Neiva*” propone la vinculación de conocimientos, interpretaciones y reflexiones, conceptos y argumentos, aproximaciones a la conciencia política y la participación ciudadana; en suma, puntos de encuentro epistemológicos sobre la realidad del postconflicto y las acciones pedagógicas que pueden llegar a intervenir activamente en los procesos de reconciliación.

Proponemos formas de integración para compartir visiones del mundo, encaminándonos hacia la ampliación de las fronteras conceptuales que, en la investigación social y la crítica política, por momentos se han planteado para detrimento de los estudios compartidos disciplinalmente. (4)

Partimos de los derechos humanos, del derecho mismo a la diferencia y la igualdad como conceptos rebasados y renombrados teóricamente, pero llevados a la práctica del conocimiento de manera arbitraria con sus propios fines. Ya que bajo estos preceptos y en ruta de la idealización de una identidad cultural, se acaba por implantar uniformidades y medidas conductuales practicadas por todos los conjuntos institucionales de una sociedad. Pues se habla de igualdad en términos de homogenización de acciones y pensamientos; y de

diferencia en estancias de negación de las mismas, pues los comportamientos diferentes indican alteraciones de conducta y pensamiento subversivo, o dado el caso, son anulados sin justificación haciéndolos pasar desapercibidos.

Finalmente, es interés de la propuesta el reconocimiento de símbolos propios de una identidad cultural nacional en continuo desarrollo y experimentación con el ánimo de conducir la investigación hacia la pregunta por la convivencia ciudadana, por los procesos sociales que ha estos atañe, igualmente por las propuestas pedagógicas que pueden implementarse desde fundamentos teóricos cercanos, así como las diferentes apreciaciones y reflexiones que aporten a un proceso de reconciliación.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

La investigación surge a partir de la firma de los Acuerdos de la Habana que pretendió poner fin al conflicto armado interno en Colombia e iniciar la construcción de una paz estable y duradera, así como el inicio de la fase exploratoria de conversaciones entre el gobierno nacional y el Ejército de Liberación Nacional –E.L.N., se percibe un optimismo moderado por parte de la comunidad internacional y del pueblo colombiano. No obstante, ¿Cómo puede la comunidad académica aportar elementos teóricos y prácticos para honrar los acuerdos firmados con las FARC y contribuir a materializar los eventuales acuerdos resultantes del proceso de diálogo entre el gobierno nacional y el E.L.N.?

En centros académicos e instituciones del conocimiento se señala abiertamente la etapa actual que vive el país como una etapa de “Post conflicto”, entendida como un momento inicial que ha de seguir a la firma de los acuerdos finales con las FARC-EP y el ELN y que concluirá con la normalización de la vida nacional. Sin embargo, es claro que estos acuerdos iniciales son una plataforma de diálogo que permitirá a nivel nacional abrir una gran mesa de debate sobre las verdaderas y profundas razones del conflicto sucedido, del mismo modo abre la posibilidad de generar prácticas de convivencia renovadoras y significativas a nivel sociocultural. Así pues, en todo este conjunto la educación es primordial, facilitando la reflexión, el reordenamiento y la transformación creativa de la sociedad colombiana. En esencia, en Colombia es indispensable consolidar un común acuerdo con la sociedad civil y los diferentes actores del estado, como una herramienta de empoderamiento y de formación ciudadana en derechos humanos.

Justamente es en este punto, en el que la presente investigación adquiere relevancia, pertinencia y eficacia, puesto que la presente investigación permitió la caracterización poblacional, elemento fundamental para implementar la pedagogía crítica de los niños y niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva (IEJMLSP) y contribuir al desarrollo de las capacidades de formación ciudadana, garantizando el desarrollo de los proyectos de vida particulares y colectivos. En este

orden de ideas, es preciso decir que la presente investigación se apoya en la pedagogía crítica como una alternativa Latinoamericana

Por otro lado, la pedagogía crítica, es reconocida como una valiosa herramienta de la educación popular. “en tal sentido Paulo Freire desmintió que la educación popular se trate de una modalidad de educación, definiéndola como una corriente educativa que puede englobar las diferentes modalidades posibles. También echó por tierra concepciones erróneas y superadas de la educación popular que la vinculan solamente con unos destinatarios y una metodología, afirmando que la esencia de la misma reside en una intencionalidad transformadora que busca superar relaciones de opresión y discriminación.

A continuación, ofreció algunas claves de la obra de Paulo Freire (ideólogo de la educación popular) que pueden servir a los educadores -tanto del Sur como del Norte- para la formulación de un modelo pedagógico alternativo. Así, habló sobre la importancia del diálogo como centro del proceso pedagógico, de la conciencia crítica como elemento crucial para la reinención de la sociedad, y de la esperanza, dejando claro que ésta no puede quedarse en una mera utopía, sino que necesita de acciones y hechos concretos para convertirse en realidad histórica”.¹ “el desarrollo disciplinario de la pedagogía y las exigencias de la sociedad del conocimiento, han permitido que la docencia pase de ser una actividad que se basa en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda en una disciplina propia, dándole un sentido más profundo en lo teórico y en sus consecuencias prácticas. Junto a lo anterior, se abre un abanico de posibilidades para concebir a la investigación como una tarea inherente a la profesionalidad docente, cuya actividad central sería la comprensión del fenómeno educativo, sus dimensiones, contextos, bases epistemológicas y procedimientos científicos (ASKLING, 2006; DIMENÄS, 2007; CASTRO, 2007)”²

Es la sociedad, aquel lugar de encuentro atractivo para apreciar a través de sus relaciones y por medio de su reflexión el mundo que nos rodea. Teniendo en cuenta lo anterior, es claro

¹ <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a03v38n2.pdf>

² CASTRO, Aberlardo. Formación Inicial y Profesión Docente. In: BRUNNER, José Joaquín; PEÑA, Carlos (Orgs.). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 2007. P. 103-120.

que fundamentos de conocimiento intelectual y práctico imprescindibles dentro de los paradigmas socioculturales como “ciudadanía, derechos humanos, educación popular, el pensamiento crítico” constantemente se ven afectados y de ello precisamente emerge el conflicto. Vale la pena decir, que el hecho nocivo de no discutir insistentemente acerca del sentido de “Para qué es necesario conocer las relaciones socioculturales de las sociedades y sus ciudadanos”, sigue imponiendo profundos abismos y distensiones en la comprensión que un ser humano o una sociedad puede alcanzar de su naturaleza esencial y sus particulares formas de expresión y existencia; tanto a nivel teórico como en su potencial bienestar.

Por otra parte, consideramos que la importancia del análisis de los procesos de post-conflicto, en especial el caso colombiano, se fundamenta esencialmente en la necesidad de integrar en la totalidad del ser humano una referencia un tanto verosímil de su experiencia interna y externa, para que de esta manera, se proyecten líneas de fuga o cambio que contrarresten la actual forma de proceder o disposición de la naturaleza humana que tan hondamente reprime y aniquila los lenguajes, conocimientos y saberes interiores; así como las posibilidades políticas y sociales de una expresión libre y real. Luego, queremos resaltar las maneras de comunicación implícitas en el desarrollo del ser humano, a saber, la comunicación favorecida por el acto de convivencia y relación cultural de las personas y aquella más espontánea que es representada en el lenguaje interior; y que fundan el panorama o espectro que creamos de nosotros y que en gran medida nos acerca al reconocimiento del otro como persona diferente capaz de afirmarse de distintas formas, primordialmente desde la formación sociocultural que vincula conocimientos e interpretaciones de la realidad.

En conjunto, proponemos integrar visiones del entorno social y particular de los ciudadanos encaminándonos hacia la experiencia de un proceso de postconflicto que desde el fundamento de la educación puede fortalecer los acuerdos, resignificar el ámbito sociocultural, trazar puntos en común mediante espacios de socialización e interacción entre las colectividades. Existe una sociedad colombiana como resultado de prácticas sociales, políticas y culturales que para nuestro campo de estudio específicamente, tiende inicialmente hacia el conocimiento personal y luego hacia una diversa expresión tanto en el marco institución de referencia de los ciudadanos como también en sus posibles actuaciones personales.

Preguntarse por lo colectivo y lo particular que se encuentra en la base de la anexión cultural y social de las naciones permite dilucidar que en última instancia los ciudadanos poseen un deseo íntimo de armonía con la sociedad, con los demás o el “otro”. (7) Las personas experimentan tal deseo a partir de calamidades, sucesos, acontecimientos, juicios y empirismos que terminan asimilando tortuosamente como parte de su competencia en el entorno social y personal.

La saturación de este ambiente de pesadez y desencanto como históricamente está demostrado en Colombia, causa el florecimiento de acciones extravagantes y peligrosas. Dichas acciones, aunque parecieran hacer parte de los hechos, se advierten a manera de pequeños desastres que implantan una relación de vasallaje y dependencia al interior de las asociaciones, los sectores sociales, los conglomerados políticos y económicos de nuestros países; llegando incluso a incidir en los proyectos nacionales y en ejercicios populares que pugnan por una reconstrucción de la identidad latinoamericana.

Con todo, es preciso insistir en la búsqueda de una paz duradera desde el debate de los orígenes del conflicto mismo, pues sólo abordando las causas últimas se podrá emprender ejercicios de reparación, memoria, perdón y transformación; es decir, renovar la existencia de los ciudadanos pasando de un momento históricamente fraguado hacia otro instante en el que un nuevo ser humano se oponga históricamente a ser maltratado, olvidado o alejado de todas aquellas maneras en las que puede proyectarse su estabilidad y creación.

En este sentido, el actual proyecto de investigación realiza una caracterización de una población de estudio y un acercamiento al proceso de postconflicto en Colombia que parte de unos acuerdos alcanzados; y que como se plantea en la propuesta, es fundamental sostener y reconfigurar de la mano de acciones pedagógicas significativas.

Dichas acciones se presentan desde los aspectos teóricos y técnicos, así como desde su implementación metodológica en ambientes educativos.

1.2 Formulación del problema

Mediante un ejercicio de diagnóstico y procedimientos lúdico-prácticos continuados con la comunidad educativa de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama. formulamos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las características poblacionales (socioeconómicas e histórico-culturales) de los niños y niñas de transición y básica primaria de la institución educativa Jairo morera Lizcano sede panorama de la ciudad de Neiva?

¿Es posible utilizar la caracterización poblacional de los estudiantes como herramienta pedagógica asertiva que contribuya a la formación ciudadana en derechos, de los niños y niñas estudiantes de grado preescolar y básico primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama de la ciudad de Neiva?

1.3 Objetivos

1.3.1 General.

Describir a nivel sociocultural los niños y niñas actores del proceso pedagógico de preescolar y básica primarias de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama de la ciudad de Neiva.

1.3.2 Específicos.

1. Determinar la validez interna y externa de la prueba piloto de caracterización.
2. Aplicar a los datos cuantitativos algunas medidas de la estadística descriptiva que permitan comprender los resultados encontrados.
3. Caracterizar a nivel sociocultural la población estudiantil de preescolar y primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano Sede Panorama de la ciudad de Neiva como estrategia de reconocimiento y apropiación de derechos.

1.4 Justificación

Los compromisos internacionales del Estado en materia de Derechos Humanos, la Constitución Política de 1991 y la coyuntura actual del país exigen a los diferentes estudios e investigaciones la edificación y esclarecimiento de las profundas transformaciones que experimenta la nación a nivel sociocultural, con el fin de fortalecer y redireccionar la conformación de una democracia incluyente y proyectar una original nación en la que adquieran relevancia concepciones alternativas sobre las formas de vida y relación, la ciudadanía, los Derechos Humanos, la democracia, la justicia social y la equidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la caracterización de la población y el proceso pedagógico planteado y ejecutado del proyecto en la INSTITUCIÓN EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA. es consecuente con las características socio-culturales, históricas y económicas de los niños y niñas de dicha comunidad educativa; puesto que el programa se viene adelantando años atrás lo cual ha permitido un reconocimiento amplio de las necesidades y proyectos que a nivel individual y colectivo posee la comunidad, logrando determinar conexiones teórico-prácticas con lo establecido en los acuerdos firmados por el gobierno nacional y las FARC-EP en torno a una mejor calidad y pertinencia de la educación para la etapa del post acuerdo . (5)

Así pues, proponemos la pedagogía crítica como estrategia pedagógica, ya que ésta concibe la educación como un medio para la reflexión, el desarrollo social, la transformación y la emancipación de los seres humanos. En este sentido, los actores del proceso pedagógico sean estudiantes, docentes o comunidad educativa en general se reconocerán como seres humanos políticos, participativos, responsables, autónomos y dueños de un destino individual y colectivo.

La pedagogía crítica transforma el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la horizontalidad y la participación entre los diferentes actores del proceso pedagógico; al tiempo que trabaja y explora en el establecimiento de los contenidos culturales como dinámicas cotidianas que afectan los contextos sociales y las posturas políticas de los diferentes sectores sociales.

Por otra parte, concebimos un modelo que presenta la condición inherente de tomar como punto de partida, encuentro y reflexión, la descripción y caracterización poblacional, las problemáticas y carencias del entorno social cercano a la institución educativa del cual son parte los estudiantes. A saber; las múltiples insuficiencias sociales, los contextos personales y familiares ampliamente vulnerables, las estrategias de conocimiento y contención de dichas falencias por parte de la autoridad política. En consecuencia, se genera una estructura de aprendizaje en formato de taller fundamentada desde lo teórico y práctico, como herramienta en didáctica de la pedagogía capaz de promover el desarrollo de la investigación escolar a partir de las experiencias y reflexiones de las y los estudiantes. (5) Luego, con relación a los procedimientos formales de evaluación vale la pena decir que el presente prototipo se caracteriza por ser un proceso individual y colectivo enfocado en lo teórico-práctico, la descripción o tipificación de una población vulnerable, la socialización y el debate. Elementos que sin duda fortalecen la autonomía, la reflexión y la corresponsabilidad como ciudadanos.

Por lo anterior, resulta claro que la propuesta se erige bajo los principios esenciales de los modelos de educación popular y de pedagogía crítica, contextualizándolos y adaptándolos a las condiciones y características socioculturales de la población estudiantil determinada en la institución educativa Jairo Morera Lizcano sede panorama; conforme al momento histórico actual que vive la nación colombiana, con el propósito de elaborar un enfoque integral y transversal que acoja, comprenda y fortalezca el pensamiento crítico, reflexivo y transformador de los estudiantes; en tanto aporta experiencias y saberes en la formación de nuevos sujetos de derechos con capacidad de ser, entender y hacer, ejerciendo la ciudadanía, la convivencia, la justicia, la equidad, la democracia y la paz.

2. ANTECEDENTES

2.1 Experiencias sobre derechos humanos a nivel mundial.

En principio, luego de haber destacado la importancia de una formación política en la escuela en el marco del proceso de paz y como parte del postconflicto, consideramos importante argüir que en la historia de Colombia la formación política a partir del sector educativo escolar se ha limitado a las aplicaciones tras la implementación de la Constitución del 91 y sus consecuentes decretos como la Ley 115 y el Decreto 1860 (1994).

En la base de las leyes señaladas se erige el más noble propósito de hacer del estudiante un miembro destacado en el desarrollo administrativo, social, pedagógico y humano de los establecimientos educativos de carácter público. De esta forma, se establecieron instrumentos de participación e intervención social en documentos como el PEI o los manuales de convivencia, fortaleciendo la institución y desarrollo de los mecanismos ciudadanos como el gobierno escolar, el consejo estudiantil, el consejo directivo y demás instancias de representación. Estas iniciativas actúan deliberadamente en aras de democratizar la escuela pública logrando generar en los estudiantes mayor poder de decisión y participación en las prácticas al interior de las instituciones y en sus particulares relaciones de convivencia.

Sin embargo, es evidente como estas nobles e idóneas empresas de reivindicación social que hacen eco de una formación político-ciudadana se han extraviado en el camino del ejercicio conjunto de competencias socioculturales y en los procesos de afirmación de la identidad: cultural, social, de parentesco, territorial, comunal, barrial etc. Es decir, existe una influencia burocrática naturalizada en el seno de una corrupción enorme que afecta al establecimiento y consecuentemente los procesos socioculturales y educativos de las comunidades. En efecto, el alcance de esa ingente influencia institucional afecta el espacio educativo cotidiano causando conocidos casos de autoritarismo y abuso de poder institucional o intelectual del profesorado, el autismo recurrente de los directivos, apatía y deserción escolar de los estudiantes y con todo; el florecimiento de nuevos problemas de convivencia en torno a deficiencias en el aparato organizativo corresponsable del estado; lo

que a la larga se traduce en la pérdida de la juventud, en inasistencia a la primera infancia y en un rutinario y tangencial seguimiento de nuestros jóvenes y adultos inmersos en la pesadilla social y personal.

Igualmente, comprendemos que la formación política es un mecanismo de empoderamiento y convivencia social que auspicia la reflexión, el desarrollo de la personalidad y la construcción de identidad de las personas niña, joven y adultos vinculantes. Por lo tanto, es indispensable fomentar una política pública de formación sociopolítica ciudadana que respalde las muchas iniciativas e intervenciones que de este tipo se llevan a cabo en los estudios de la cultura. Una política pública que este respaldada institucionalmente por los actores de los procesos, a saber: Comunidad estudiantil, profesorado, directivos, instituciones, sectores sociales, grupos poblacionales, comunidades raizales y económicas, ministerios, empresas, monopolios, sistemas de gobierno etc., y que, a su vez, se consolide o pueda ser utilizada como herramienta de prevención que aparte de la educación en Colombia los conciliábulo e injerencias deterministas por parte de esfuerzos o negocios privados y transnacionales.

En este orden de ideas, trascendió la cohesión de múltiples movimientos estudiantiles para edificar la “MANE o *Mesa Ampliada Nacional Estudiantil*,” que básicamente se esforzó para mantener la *Ley 30 de Educación Superior*, la cual, siendo lesiva para los intereses de la universidad pública, pretendía ser derogada y permitir la privatización de la educación superior. Frente a semejante coyuntura sociocultural no fue posible realizar esta maniobra que habría relegado a la universidad pública a un espacio de desahucio completo. Lo cual no indica que se encuentre al margen de la intrusión de combinados sectores que buscan desvirtuar su accionar constantemente.

Del mismo modo, surgen iniciativas que cobijen no sólo la instrucción superior, sino que también, protejan la educación primaria, básica y media. Por ejemplo, podemos reseñar al “ANDES” o Asociación Nacional de Estudiantes de Secundaria, que al igual que sus pares de la MANE trabajan por evitar la privatización y corrupción de escuelas y colegios, generando espacios de discusión, reflexión y acción política participativa que suscite la conciencia crítica, el empoderamiento político y territorial, la participación ciudadana y, en suma, una formación política en los estudiantes, docentes y personas del común. También, han participado en notables congregaciones e incluso ejercen acompañamiento moral permanente

a diferentes concentraciones reivindicativas. Luego, es claro que la autonomía estudiantil es innata, procede sin favorecimientos y acreditaciones en defensa de las garantías constitucionales. El colectivo basa su accionar en distintos movimientos latinoamericanos que indicaron la autodeterminación de los jóvenes, cuando estos han sido educados en formación político-ciudadana. Ejemplo de ello es *El Movimiento de los Pingüinos* en Chile, quienes, a pesar de perder relevancia con el tiempo, tal como le ocurrió a la MANE, sirvieron de experiencia a otros colectivos como el de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa en Guerrero, México.

Estos últimos, hay que decirlo, tristemente masacrados sus integrantes quienes pugnaban al estado local demandas relacionadas con los planteamientos esenciales de la investigación: participación ciudadana, formación política, creación de nuevos valores sociales, protección y calidad de la educación, procesos de investigación que fortalezcan la convivencia, en fin. Esta masacre describe el estado actual de violencia que azota al hermano país de México y la contundencia de medios y acciones de un sistema capitalista mundial abanderado de un fascismo sociocultural e ideológico.

En cuanto a la formación política de los docentes, es oportuno destacar el trabajo que desde hace décadas se viene realizando desde La Federación Colombiana de Educadores FECODE, quienes por medio del sindicato no han vacilado en exigir enérgicamente y proteger los derechos laborales de los docentes y de la sociedad civil en general, a pesar del avance desmedido de las políticas neoliberales. FECODE, en propiedad de actuación, dignifica y formaliza el quehacer del maestro, pues durante la historia del país y en momentos adversos y peligrosos de los escenarios sociales, este sindicato de la mano del magisterio resguarda la educación en Colombia; adquiriendo como fuerza social y determinante pedagógico estabilidad y reconocimiento. Sus miembros y representatividades, al igual que “La Asociación Distrital de Educadores ADE”, se han comprometido a mantener la garantía y estabilidad de las reivindicaciones sociales alcanzadas que por naturaleza deberían haber estado consignadas en los proyectos educativos y políticos de nuestra nación; Pero que sin duda se hallaban difuminadas en la corrupción y el clientelismo cultural e ideológico.

Del mismo modo, la formación política que procede de los sindicatos, agremiaciones, conglomerados y asociaciones es opacada por diversas causas. Entre éstas, el sindicalismo, convertido en fortín electoral de intereses particulares; puesto que el susceptible ascenso a los

diversos poderes públicos alcanzado al calor de los procesos sociales no ha significado reformas para el magisterio. Asimismo, la caducidad de un discurso que no conmueve y alienta a las nuevas generaciones de maestros, en la búsqueda de sus propias y necesarias reivindicaciones ciudadanas.

En síntesis, es ineludible una educación política que relacione al gremio docente con la sociedad civil en escenarios de vida social significativos y de alto nivel de prevalencia de la identidad. Estableciendo coyunturas de saberes y conocimientos que se opongan al detrimento de la educación en Colombia y alienten la exploración de nuevas realidades y descubrimientos en la acción social del conocer.

2.2 Antecedentes a nivel internacional.

1. En particular, comprendemos que en el quehacer del conocimiento intervienen procesos formales lógico racionales e intuitivos experienciales, lo cual permite al ser humano reconocerse por medio de múltiples herramientas de conocimiento, que poco a poco, van dilucidando una figura de su propia acción humana.
2. Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles. Los derechos humanos universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional. El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos. Universales e inalienables: El principio de la universalidad de los derechos humanos es la piedra angular del derecho internacional de los derechos humanos. Este principio, tal como se destacará inicialmente en la Declaración Universal de Derechos Humanos, se ha reiterado en numerosos convenios, declaraciones y resoluciones internacionales de

derechos humanos. En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, por ejemplo, se dispuso que todos los Estados tenían el deber, independientemente de sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Todos los Estados han ratificado al menos uno, y el 80 por ciento de ellos cuatro o más, de los principales tratados de derechos humanos, reflejando así el consentimiento de los Estados para establecer obligaciones jurídicas que se comprometen a cumplir, y confiriéndole al concepto de la universalidad una expresión concreta. Algunas normas fundamentales de derechos humanos gozan de protección universal en virtud del derecho internacional consuetudinario a través de todas las fronteras y civilizaciones. Los derechos humanos son inalienables. No deben suprimirse, salvo en determinadas situaciones y según las debidas garantías procesales. Por ejemplo, se puede restringir el derecho a la libertad si un tribunal de justicia dictamina que una persona es culpable de haber cometido un delito. Interdependientes e indivisibles: Todos los derechos humanos, sean éstos los derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida, la igualdad ante la ley y la libertad de expresión; los derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho al trabajo, la seguridad social y la educación; o los derechos colectivos, como los derechos al desarrollo y la libre determinación, todos son derechos indivisibles, interrelacionados e interdependientes. El avance de uno facilita el avance de los demás. De la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás. Iguales y no discriminatorios: La no discriminación es un principio transversal en el derecho internacional de derechos humanos. Está presente en todos los principales tratados de derechos humanos y constituye el tema central de algunas convenciones internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. El principio se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades, y prohíbe la discriminación sobre la base de una lista no exhaustiva de categorías tales como sexo, raza, color, y así sucesivamente. El principio de la no discriminación se complementa con el principio de igualdad, como lo estipula el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Derechos y obligaciones: Los derechos humanos incluyen tanto derechos como obligaciones. Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los

derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir en el disfrute de los derechos humanos, o de limitarlos. La obligación de protegerlos exige que los Estados impidan los abusos de los derechos humanos contra individuos y grupos. La obligación de realizarlos significa que los Estados deben adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos básicos. En el plano individual, así como debemos hacer respetar nuestros derechos humanos, también debemos respetar los derechos humanos de los demás. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

3. Enfoque que entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basa en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la auto concienciación y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad. Los orígenes de esta corriente, que ha tenido una amplia incidencia teórica y práctica en el campo del desarrollo, se encuentran ya en los años 60 en las aportaciones del educador brasileño Paulo Freire y en la experiencia de multitud de organizaciones, principalmente latinoamericanas. Partiendo de la constatación de una realidad de injusticia y desigualdad, su preocupación consistió en ir construyendo con y desde los sectores populares, y en base a la experiencia práctica, herramientas educativas que les permitieran a éstos participar, organizarse y transformar su realidad concreta y mejorar sus vidas. El objetivo último de la educación popular es contribuir a la construcción de una democracia sustantiva, real y no sólo formal, en la que todas las personas y pueblos tengan la capacidad y posibilidad efectivas de participar en condiciones de igualdad, impulsando cambios sociales liberadores a favor del desarrollo y de un mundo más justo, solidario y cooperativo, y en mejor armonía con la naturaleza. De esta forma, la educación se entiende como un proceso transformador en el que las propias personas participantes son los actores fundamentales. Tal proceso cuenta con varias fases, que se retroalimentan y redefinen continuamente: a) reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, b) comprender y construir nuevas formas de actuar, c) replantear la acción para mejorar la realidad, y d) actuar sobre la realidad (Documentación Social, 1998). Como se ve, se trata de un proceso circular, en el que se parte de la práctica, para reconceptualizarla y volver después a ella modificándola.

Otro rasgo característico de la educación popular son las metodologías que utiliza. Consisten en técnicas y dinámicas que parten de la propia realidad y experiencia de las personas, y que se caracterizan por su carácter ameno, dinámico y motivador. Con ello se pretende suscitar y mantener el interés del grupo, facilitando en éste la participación, la reflexión, el diálogo y el análisis. En este sentido, el animador o el educador no aporta todas las respuestas, sino que simplemente ayuda a que el grupo se formule las preguntas necesarias y construya sus propias respuestas. Esta metodología es coherente con el carácter abierto, flexible, participativo, grupal, práctico y vivencial de la educación popular, así como con los objetivos y valores que propugna: la participación democrática, el desarrollo organizativo, la formación para la acción, la transformación y el cambio de la vida real. Algunas otras características de la educación popular, que han justificado el interés por la misma, son las siguientes (Vargas et al., 1995): a) la diversidad de corrientes de pensamiento en las que se ha inspirado (humanismo, cristianismo de base y teología de la liberación, marxismo, etc.); b) su concreción práctica en un conjunto, amplio y diverso de experiencias, así como el esfuerzo constante de conceptualización y profundización de sus fundamentos teóricos; c) la producción de nuevos instrumentos metodológicos y didácticos adecuados a los objetivos y la realidad de las personas a las que se dirige; d) la orientación consciente y permanente de su práctica educativa hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de los sectores populares, y su contribución al desarrollo de nuevas formas organizativas (comunitarias, cooperativas, sindicales, etc.); e) la afirmación de la dimensión político-pedagógica de su intervención educativa. Es preciso subrayar la importante contribución que la concepción y las metodologías de la educación popular han tenido en el campo del desarrollo, en varios planos: a) En primer lugar, este enfoque ha influido e influye aun decisivamente en la práctica del trabajo comunitario no sólo de América Latina, sino de todo el mundo. b) Además, ha marcado decisivamente el trabajo de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO en los países del Norte. c) Desde los años 80, la educación popular inspira la orientación de muchos proyectos de desarrollo, en los que se promueve la participación de los beneficiarios en el diseño y gestión de aquellos, partiendo de sus propias necesidades y prioridades. d) Igualmente, la filosofía que inspira la educación popular, así como las experiencias a que ha dado lugar, han sido la raíz de la que han brotado nuevos conceptos fundamentales hoy en la terminología del desarrollo, referidas a la implicación de las personas y comunidades en los procesos de cambio, como son:

EMPODERAMIENTO, PARTICIPACIÓN comunitaria, CAPACIDADES locales o fortalecimiento institucional. Por último, la educación popular ha contribuido también a la elaboración de numerosas técnicas que facilitan que las propias comunidades puedan analizar la realidad, así como sus necesidades, su VULNERABILIDAD y sus capacidades, entre las que figuran la investigación-acción-participación, los ENFOQUES PARTICIPATIVOS y el DIAGNÓSTICO RURAL PARTICIPATIVO. La educación popular ha pasado por diversas etapas en las décadas pasadas. En los años 60 el objetivo central consistió en la creación de organizaciones capaces de transformar la realidad. En los 70, aunque perduró ese objetivo, la prioridad se centró en el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos populares ya existentes, impulsando procesos sociales como los que llevaron al poder a Allende en Chile o a los sandinistas en Nicaragua. En los años 80, por su parte, se constató la necesidad de incrementar la profesionalidad de los grupos educativos existentes. Por último, en los años 90 la educación popular entró en crisis, por el debilitamiento de las utopías y de los modelos de cambio social experimentado al concluir la Guerra Fría, al tiempo que se le formulan varias críticas: la escasa base pedagógica de sus métodos y técnicas, el limitarse a poco más que un conjunto de dinámicas y juegos, y su carácter excesivamente alternativo y localista. Sin embargo, desde mediados de la década de los 90 parece asistirse a una cierta revalorización de la educación popular. Si bien muchos la ven como un anacronismo ligado a pasadas experiencias revolucionarias en el TERCER MUNDO y totalmente inadecuada para las sociedades avanzadas, otros sectores entienden que la educación popular tiene cabida también en las sociedades del Norte: con las debidas adecuaciones a su realidad social, política y económica, la educación popular puede ser un instrumento válido para impulsar las transformaciones que también el Primer Mundo, y toda la humanidad, deberán afrontar en el nuevo contexto de globalización. En cualquier caso, son numerosas las organizaciones y redes en todo el mundo, entre las que destacan Alforja (Red Centroamericana de Educación Popular) y la CEAAL (Centro de Educación de Adultos de América Latina), que siguen trabajando en educación popular y tratan de reconceptualizarla y reajustar sus propuestas y estrategias a la nueva realidad de la mundialización. M. E. Proceso de educación popular. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83>

4. Resulta claro que la diversidad cultural aporta a la construcción de sociedad. Del mismo modo, la investigación interdisciplinar o transversal proyecta escenarios de

encuentro epistemológico tendientes a asumir problemáticas cada vez más complejas al interior de los procesos de reflexión social. No obstante, la transversalidad fue vista con recelo en estudios sociales, puesto que se comprendía su integración como un cúmulo de saberes sueltos e inconexos que a la larga generaban una acumulación de datos inclasificables. Empero, las actuales investigaciones contemporáneas han demostrado todo lo contrario y su valor en el ensanchamiento de marcos de referencia.

5. En este sentido es importante resaltar que la propuesta en cuestión se enmarca en una estructura pedagógica planteada a la manera de una plataforma sociocultural de integración en beneficio de los procesos de post acuerdo.

6. El contrato social, como teoría política, explica, entre otras cosas, el origen y el propósito del Estado y de los derechos humanos. La esencia de la teoría (cuya formulación más conocida es la propuesta por Jean-Jacques Rousseau) es la siguiente: para vivir en sociedad, los seres humanos acuerdan un contrato social implícito que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en estado de naturaleza. Siendo así, los derechos y los deberes de los individuos constituyen las cláusulas del contrato social, en tanto que el Estado es la entidad creada para hacer cumplir el contrato. Del mismo modo, los seres humanos pueden cambiar los términos del contrato si así lo desean; los derechos y los deberes no son inmutables o naturales. Por otro lado, un mayor número de derechos implica mayores deberes, y menos derechos, menos deberes. En *La República*, de Platón (alrededor de los años 360 a. C.), Glaucón sugiere que la justicia es un pacto entre egoístas racionales, posteriormente Epicuro (341-279 a. C.) dice en sus reflexiones sobre política que no existe una ley natural y que el concepto de justicia surge en el momento en que los seres humanos, que antes vivían en la naturaleza de modo violento y desconocían el bien común, establecen un pacto social para no hacerse daño mutuamente ni sufrirlo surgiendo de esta experiencia el concepto de justicia. Cicerón (106-43 a. C.) sitúa una teoría similar que la de *La República* de Platón a finales del período de la República Romana. El primer filósofo moderno que articuló una teoría contractualista detallada fue Thomas Hobbes (1588-1679), con su opinión de que los hombres, en el estado de naturaleza, cedían sus derechos individuales a un soberano fuerte a cambio de protección. John Locke (1632-1704) también planteó una teoría contractual. A diferencia de Hobbes, Locke creía que cada persona hacía un contrato con las demás

para un determinado tipo de gobierno, pero con la posibilidad de modificarlo o incluso de abolirlo. Hobbes escribió su obra cumbre, *Leviatán* (1651), durante un período de guerra civil en Inglaterra. En ella se discute quién debe ocupar la soberanía (el rey o el Parlamento) y se define la necesidad de crear un contrato social para establecer la paz entre las personas. Se plantea la figura del poder, por qué debe existir y cómo ha de ser. La figura del contrato social es clave para responder a estos interrogantes. Para Hobbes, si a lo último básico y fundamental a lo que se puede reducir la naturaleza humana es a un instinto de conservación, y si la naturaleza humana no hace distinciones sociales y políticas, los hombres, por tanto, son iguales por naturaleza. La naturaleza humana es un instinto de conservación al que cada uno tiene derecho, pero la consecuencia de este es un enfrentamiento entre las personas, es decir, las guerras. De esta igualdad de capacidades surge la igualdad en la esperanza de alcanzar nuestros fines. Y, por ende, si dos hombres cualesquiera desean un mismo bien que no puede ser gozado por ambos, devienen enemigos y en su camino hacia el fin (que es principalmente su propia conservación, y a veces solo su delectación) se esfuerzan mutuamente en destruirse o subyugarse [...]. Es por ello manifiesto que, durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los obligue a todos al respeto, están en esa condición que se llama guerra, y una guerra como de todo hombre contra todo hombre. (Hobbes, *Leviatán*, capítulo XIII. Edición de C. Moya y A. Escotado, Editora Nacional. Madrid, 1980.) Por tanto, ya que no hay una norma que regule la convivencia entre los seres humanos, es necesario crear un orden artificial. Para ello, nadie puede quedarse sin ninguna partícula de libertad, entendida esta como la posibilidad de hacer lo que se quiera para conservarse, pues se retornaría al orden natural. El nuevo orden social es un contrato por el cual los individuos renuncian a ser naturalmente libres. Así, el poder debe ser absoluto para evitar que los integrantes de la comunidad se enfrenten, no renuncien a su libertad natural y se vuelva a la naturaleza humana. Hobbes pretende crear unas condiciones que eviten ese enfrentamiento y que alguien mande a la fuerza. En el estado de naturaleza no hay normas que indiquen el bien y el mal, que sí existen en el orden artificial, y para establecer esas normas debe existir una autoridad que dirima sobre lo que está bien y lo que está mal. Lo que la razón dice que hay que omitir y lo que no hay que hacer es la ley natural. Y la razón dice que hay que buscar la paz ya que es necesaria, abandonando ese modo de organizarse en el estado de naturaleza. Cuando todos estén dispuestos debe haber un pacto entre todos para buscar esa paz. Al aceptar ese orden artificial que establece

como necesario la ley natural, hay una renuncia al derecho natural que marcaba la tradición cristiana. Para Hobbes, el derecho natural es equivalente a la libertad total que cada hombre tiene de usar su poder, propio del estado de naturaleza, hecho que lleva finalmente a la guerra. Y es por consiguiente un precepto, o regla general de la razón, que todo hombre debiera esforzarse por la paz, en la medida que espere obtenerla, y que cuando no puede obtenerla, puede entonces buscar y usar toda la ayuda y las ventajas de la guerra, de cuya regla la primera rama contiene la primera y fundamental ley de la naturaleza, que es buscar la paz y seguirla; la segunda, la suma del derecho natural, que es defendernos por todos los medios que podamos. De esta ley fundamental de naturaleza, por la que se ordena a los hombres que se esfuercen por la paz, se deriva una segunda ley: que un hombre esté dispuesto, cuando otros también lo están tanto como él, a renunciar a su derecho a toda cosa en pro de la paz y defensa propia que considere necesaria, y se contente con tanta libertad contra otros hombres como consentiría a otros hombres contra él mismo.

https://es.wikipedia.org/wiki/Contrato_social

7. La noción de otredad es habitual en la filosofía, la sociología, la antropología y otras ciencias. Se trata del reconocimiento del Otro como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia. Al reconocer la existencia de un Otro, la propia persona asume su identidad. La otredad no implica, de todos modos, que el Otro deba ser discriminado o estigmatizado; por el contrario, las diferencias que se advierten al calificar al prójimo como un Otro constituyen una riqueza social y pueden ayudar al crecimiento de las personas. La otredad se construye a través de diversos mecanismos psicológicos y sociales. Un Otro implica la existencia de algo que no es propio y, por lo tanto, no forma parte de la existencia individual de cada uno. Sin embargo, eso externo que se rige con autonomía respecto a uno mismo también puede afectar y alterar la individualidad del sujeto en cuestión que considera la otredad. Aunque es cierto que la otredad en sí misma no tiene que ir aparejada con nada negativo, es habitual que, en muchos casos, vaya unida a aspectos tales como la xenofobia, el racismo, la homofobia o incluso la misoginia, entre otros. A nivel social, lo habitual es que la otredad se construya a partir de la alteridad y la oposición: el Otro es aquello que nunca fuimos, no somos y no seremos. Incluso podría decirse que el Otro es lo que no queremos ser. Por supuesto, quien es el Otro varía según la perspectiva de cada individuo: para los occidentales, el Otro son los orientales mientras que, para éstos, la

otredad estará dada por la existencia de los occidentales. Muchos han sido y son los autores que, a lo largo de la historia, han analizado en profundidad el tema de la otredad. Este sería el caso, por ejemplo, del filósofo francés Jean Paul Sartre (1905 – 1980), que utilizó ese término para estudiar a fondo la existencia de uno mismo a través de lo que sería la mirada del otro. Así, estableció que la otredad se encontraba presente en el día a día de cualquier persona. ¿Cómo? A través de elementos tales como la empatía, el rechazo, la tolerancia o la simpatía. En concreto, determinó que se mostraba de manera contundente al hacer uso de términos tales como “vergüenza ajena”. De la misma manera, no podemos pasar por alto tampoco que el poeta y ensayista mexicano Octavio Paz también abordó el término otredad y todo lo que este lleva aparejado. Así, llegó a expresar que esa necesidad de encontrar lo perdido y de buscar un complemento del que se fue separado lleva muchas veces a la otredad. Desencadena en la marcha al pasado y otras personas para cubrir carencias de diversa tipología. Tan a fondo analizó este escritor la palabra que nos ocupa, que, incluso, es conocido por muchos como el poeta de la otredad. Suele partirse de una posición etnocéntrica para entender la otredad. Los europeos, por ejemplo, acuñaron la idea del descubrimiento de América para referirse a su llegada al continente, negando desde el lenguaje la existencia de los nativos (el Otro) que habitaban estas tierras.

<https://definicion.de/otredad/>

8. Miguel Barreto Henríquez: Profesional en Relaciones Internacionales y doctor en Política Internacional y Resolución de Conflictos de la Universidad de Coimbra, en Portugal. Su tesis de doctorado “Laboratorios de Paz en territorios de violencia(s): ¿abriendo caminos para la paz positiva en Colombia?”, fue premiada por la Casa de la América Latina como mejor tesis en ciencias sociales y humanas en 2013. Actualmente, es director del Observatorio de Construcción de Paz y profesor titular del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, en donde coordina el proyecto de investigación “Experiencias internacionales de Paz: lecciones aprendidas para el posconflicto en Colombia”. Junto a él también están los académicos Angélica Alba, Beatriz Suarez, Bibiana Rueda, Egoitz Gago, Felipe Jaramillo, José David Moreno, Margarita Cadavid Otero y Olga Illera Correal. <http://www.utadeo.edu.co/es/person/1976/Ciencia-Pol%C3%ADtica-y-Gobierno>

9. Véase la reseña del libro realizada por Jerónimo Ríos Sierra titulada “Comprender el postconflicto armado colombiano desde la experiencia comparada”, en la cual dilucida concienzudamente los diferentes a partes y enfoques del libro “Experiencias internacionales de paz, lecciones aprendidas para Colombia”, así como precisa a la luz del texto conceptos como el de postconflicto. <file:///C:/Users/langa/Downloads/1142-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3084-1-10-20160829.pdf>

10. Johan Galtung (24 de octubre de 1930 en Oslo) es un sociólogo y matemático noruego. Es uno de los fundadores y protagonistas de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales. Johan Galtung nació en el seno de una familia burguesa en Oslo, Noruega. Su padre era médico y fue vocado a la política de salud pública. Se convirtió al pacifismo como consecuencia de un viaje en bicicleta a las afueras de su ciudad. Al parecer, según cuenta en sus memorias, le cambió la percepción de la realidad social. Galtung estudió matemáticas y sociología en la Universidad de Oslo. En 1959 fundó en Oslo el primer instituto de investigación sobre la paz, el International Peace Research Institute, y fue su director durante 10 años. En 1964 fundó la Revista de Investigación sobre la Paz (Journal of Peace Research). Fue profesor de Investigación sobre Conflicto y Paz en la Universidad de Oslo entre 1969 y 1977. De él decía Raymond Aron que era el punto de arribada del pensamiento leninista, aplicado a su alambicada teoría del conflicto y la violencia estructurales. Ha colaborado extensamente con diversas instituciones de las Naciones Unidas, y se ha desempeñado como profesor visitante en los cinco continentes, incluyendo trabajos en Chile, en la Universidad de la ONU en Ginebra, en los Estados Unidos, Japón, China, India y Malasia. En la actualidad es Profesor de Estudios sobre la Paz en la Universidad de Hawái y director de Transcend: A Peace and Development Network y rector de la Transcend Peace University. Ha participado en más de 40 conflictos como mediador, por ejemplo, en Sri Lanka, Afganistán, el Norte del Cáucaso y Ecuador. En 1987 recibió el Premio Nobel Alternativo, en 1993 el Premio Gandhi. Su prodigiosa producción incluye 50 libros y más de 1.000 artículos publicados. Su trabajo, como pensador, escritor, conferencista, asesor y activista, tiene un inmenso impacto en la disciplina de Estudios para la Paz. Galtung introdujo varios conceptos nuevos, entre ellos son los más conocidos aquellos acerca de la violencia y la paz: El triángulo de la violencia: Aparte de la violencia directa, física o verbal y visible para todos, existen también la violencia estructural y la violencia cultural, fuerzas y estructuras invisibles,

pero no menos violentas. Ellas son las raíces de la violencia directa y comprenden ciertas formas sociopolíticas y culturales de una sociedad: las estructuras violentas como represión, explotación, marginación o también la distancia no adecuada; y la cultura de la violencia como la legitimación de la violencia en el patriarquismo, racismo o sexismo. Paz negativa versus paz positiva: La paz debe ser más que la mera ausencia de un conflicto violento (ésta es designada como paz negativa); los Estados (o cualquier grupo dentro de un conflicto) deben buscar relaciones de colaboración y apoyo mutuo para lograr una paz positiva. En el momento del cese al fuego el trabajo para construir la paz no está sino a punto de comenzar, para lograr así una paz que dure más allá del alto al fuego. Galtung se compromete también en una democratización de las Naciones Unidas. Se ha pronunciado reiteradamente en favor del establecimiento de un parlamento mundial. Es miembro del comité para una ONU democrática que se fundó en 2004. https://es.wikipedia.org/wiki/Johan_Galtung

11. Par evaluador reconocido por Colciencias. Categoría Investigador Asociado (I) (con vigencia hasta 2019-12-05 00:00:00.0) - Convocatoria 781 de 2017. Maestría/Magister University of Helsinki Democracy and Global Transformations Septiembre de 2011 - Mayo de 2013 Parity and Democracy: A Theoretical approach to the compatibility of gender parity with democracy. Maestría/Magister Universidad De Los Andes – Uniandes Derecho Internacional Julio de 2014 - Marzo de 2016 Governance Feminism and the Lessons from Gender Quotas. Pregrado/Universitario Universidad Jorge Tadeo Lozano, Derecho, Enero de 2011 - Abril de 2015. “La satisfacción del derecho de las víctimas”. Pregrado/Universitario Universidad Jorge Tadeo Lozano, Relaciones Internacionales Julio de 2008 - Febrero de 2011. http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001415357
12. El Acuerdo de Viernes Santo (en inglés: «Good Friday Agreement»), también llamado Acuerdo de Belfast, fue firmado en Belfast, Irlanda del Norte, el Viernes Santo de 1998 (10 de abril) por los gobiernos británico e irlandés y aceptado por la mayoría de los partidos políticos norirlandeses, para poner fin al conflicto de Irlanda del Norte. También fue aprobado por el pueblo de Irlanda del Norte y la República de Irlanda mediante un referéndum en cada lugar. David Trimble, en 2007. Junto con John Hume, recibió el Premio Nobel de la Paz de 1998, "por sus esfuerzos para encontrar una

solución pacífica al conflicto en Irlanda del Norte". El 28 de julio de 2005, el IRA Provisional anunció el cese de la lucha armada. Oficialmente, el IRA se consideró desmantelado el 3 de septiembre de 2008, cuando su Consejo Armado ya no estaba operativo, según informó la Comisión Independiente de Control, añadiendo que no existía una estructura de líderes capaz de organizarse.
https://es.wikipedia.org/wiki/Acuerdo_de_Viernes_Santo

13. Historiador de la Universidad Nacional y administrador público de la ESAP, con estudios de maestría en historia moderna y relaciones internacionales de Universidad de Lyon. Estudios de doctorado en Ciencia Política, IEP, Aix-en-Provence. Antiguo becario del Instituto de Investigaciones Estratégicas de la Escuela Militar de Paris (IRSEM). Estudiante del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional. Especialista en estudios latinoamericanos, historia militar, conflictos armados, seguridad y paz. Investigador del observatorio de paz de la facultad de ciencias sociales. Sus investigaciones han estado orientadas hacia los procesos de paz en América Central, así como la conversión de guerrillas en partidos políticos. Es coautor del libro: Experiencias Internacionales de Paz, editado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 2016.
<http://www.utadeo.edu.co/es/person/8276/Ciencia%20Pol%C3%ADtica%20y%20Gobierno>

14. Politóloga y Magister en Relaciones Internacionales de la Universidad Javeriana, Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford, Inglaterra. Estudios doctorales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido decana de la Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad de la Universidad Militar Nueva Granada, directora de la oficina de Relaciones Interinstitucionales de la misma Universidad. Docente de planta de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, docente de las universidades del Rosario, Javeriana, Escuela Superior de Guerra. Coordinadora de la Maestría en Seguridad y Defensa de la Escuela Superior de Guerra.
<http://www.utadeo.edu.co/es/person/2026/Departamento-de-Ciencias-Pol%C3%ADticas-y-Relaciones-Internacionales>

15. <http://repositorios.rumbo.edu.co/handle/123456789/97865>

16. <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

17. <http://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>

18. El discurso dialógico es aquel que se caracteriza por la interacción directa entre los hablantes, por lo tanto, su elaboración depende de todos los interlocutores que participan en él. Es por eso que se trata de un discurso eminentemente colaborativo. Los discursos dialógicos se caracterizan por presentar una estructura formal, la toma de turnos, y una organización del contenido que se manifiesta mediante el manejo del tópico (tema). Niveles del discurso dialógico: a) Nivel estructural: la toma de turnos es el procedimiento que organiza la participación de los sujetos involucrados en la comunicación. Permite que los interlocutores tengan la posibilidad de ser tanto emisores como receptores de mensajes en un determinado intercambio comunicativo. Existen una serie de recursos que señalan el cierre de la intervención de uno de los interlocutores y que sirven para cederle la palabra a otro, por ejemplo, manifestando explícitamente que han finalizado, haciendo preguntas, demandando información, etc. Manifestaciones más estructuradas del discurso dialógico, como, por ejemplo, el debate, suponen la presencia de un moderador que regule las intervenciones. En el contexto de una clase, generalmente los estudiantes levantan la mano para pedir la palabra y el (la) profesor(a) les señala cuándo pueden hablar. En formas menos estructuradas, como una conversación, los participantes suelen interrumpirse entre ellos para obtener el turno. b) Nivel de contenido: el manejo del tópico o tema involucra una serie de habilidades específicas que permiten a los hablantes introducir un tema, desarrollarlo, modificarlo y concluirlo. Es importante destacar que en un discurso dialógico pueden exponerse varios tópicos distintos y que no siempre todos se desarrollan de manera completa. Para que te quede más claro, te proponemos imaginar lo siguiente: estás conversando con tu mamá y quieres contarle que estás pololeando. Para poder hacerlo tienes que introducir el tópico o tema; por ejemplo, podrías decirle "¿te acuerdas de ese(a) amigo(a) del que te hablé hace unos días?" Si la respuesta es afirmativa, estás en condiciones de desarrollar el tópico. Podrías contarle sobre sus gustos, su familia, sus estudios, etc. Por su parte, tu mamá te puede hacer preguntas sobre él (ella), que también te permiten seguir desarrollando el tópico de tu nuevo pololo(a). Cuando tu mamá deja de hacerte preguntas y tú sientes que ya le has

informado sobre tu pololo(a), puedes finalizar el tópico. Muchas veces, sin embargo, los temas no se desarrollan completamente, ya sea por falta de interés de los interlocutores o porque se produce una digresión al vincular el tema de cual se habla con otro distinto ¿Te ha pasado que estás hablando con tus amigos y de repente no se acuerdan cómo llegaron a hablar de un determinado tema? Si reconstruyen la conversación podrán ver en qué punto se produjo el giro. Para que estos contenidos te queden más claros, la próxima vez que estés involucrado en una conversación pon atención a los mecanismos que los interlocutores utilizan para obtener el turno. ¿Qué haces tú para ser escuchado? ¿Cómo se vincula la manera en que manejas el tópico con la atención que te pone el resto de los participantes? ¿Son todos los tópicos desarrollados completamente? ¿Por qué algunos no son concluidos? Tipos de discurso dialógico: si bien todos los discursos dialógicos presentan como estructura formal la toma de turnos y una organización del contenido en torno al manejo del tópico, existen interacciones comunicativas donde estos dos elementos adquieren características particulares. Es por eso que podemos hablar de distintos tipos de discurso dialógico. a) Conversación: la conversación es una forma de interacción lingüística caracterizada por ser un tipo de discurso dialógico espontáneo, puesto que tanto la toma de turnos como el manejo del tópico se desarrollan libremente, es decir, los participantes (al menos dos) hacen uso de la palabra alternadamente, sin necesidad de formalismos ni de un mediador. Así, los interlocutores no se rigen por una organización extrema en la toma de turnos y tampoco se basan en reglas tan estructuradas o previamente establecidas para introducir, modificar o concluir un tópico. b) Entrevista: la entrevista se puede definir como una conversación dirigida hacia la obtención de información sobre algún tema específico o sobre aspectos seleccionados previamente. Los participantes son el entrevistador y el entrevistado. Este último es, generalmente, una persona informada, cuya función es exponer el tema sobre el cual resulta interrogado. Por su parte, el entrevistador determina el tema de la entrevista. La realización de ella requiere que el entrevistador tenga claro el objetivo de sus preguntas, de modo que estas le permitan cumplir el propósito establecido. Para la elaboración del cuestionario es necesario que se informe acerca del tema del cual va a hablar con el entrevistado. En el caso de la entrevista, la toma de turnos está dirigida, pues el entrevistador determina cuándo toma el turno y cuándo lo cede al entrevistado. Sin embargo, es importante destacar que en algunas ocasiones es el entrevistado el que dirige la toma de turnos; por ejemplo, si interrumpe al entrevistador. c) Discusión y debate: la discusión es un

discurso que se caracteriza porque implica la divergencia o controversia en torno a un tema. Basta que sobre un tema determinado se planteen dos puntos de vista para formar una polémica, condición de la discusión. Una conversación puede devenir en discusión. Por ejemplo, puedes estar conversando con tus amigos sobre algún tema y, al no estar de acuerdo en algo, comienza una discusión que puede terminar en un consenso entre ambas posturas o en la aceptación de una de ellas como la correcta. Si no se logra acuerdo, el diálogo se acaba porque se pierde su carácter de discurso colaborativo. Existen formas más estructuradas de la discusión, como es el debate, donde las intervenciones son reguladas por uno de los participantes, que actúa como moderador, encargándose de presentar los tópicos que se van a tratar y asegurando que todos los integrantes participen y respeten el turno de habla de los demás. Como se trata de una situación en la cual se exponen diversas perspectivas sobre un tema y estas son opuestas entre sí, resulta importante poner en juego principios de cooperación y de cortesía. Tanto en la discusión como en el debate el desarrollo del tópico está estrechamente vinculado con el discurso argumentativo, ya que los interlocutores organizan su discurso en torno a tesis y argumentos.

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=133226>

19. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
20. http://www.academia.edu/6516654/La_Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica_en_tiempos_oscueros
21. Ver página 25 de “La Formación en Política, Ciudadanía y Educación Popular en los Estudiantes de Básica Media (Ciclo V) del Colegio Nydia Quintero De Turbay”, Andrés Mauricio Páez Ochoa, Magister en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2015.
22. (22: 2015, página 26)
23. (23: 2015, página 28)
24. Hannah Arendt: (Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) Filósofa alemana. De ascendencia judía, Hannah Arendt estudió en las universidades de Marburgo, Friburgo y Heidelberg, y en esta última obtuvo el doctorado en filosofía bajo la dirección de Karl Jaspers. Con la subida de Hitler al poder (1933), se exilió en París, de donde

también tuvo que huir en 1940, estableciéndose en Nueva York. En 1951 se nacionalizó estadounidense. En *Los orígenes del totalitarismo* (1951), su obra más reconocida, sostiene que los totalitarismos se basan en la interpretación de la ley como «ley natural», visión con la que justifican la exterminación de las clases y razas teóricamente «condenadas» por la naturaleza y la historia. Otras obras suyas son *La condición humana* (1958), *Eichmann en Jerusalén* (1963), *Hombres en tiempos sombríos* (1968), *Sobre la violencia* (1970) y *La crisis de la república* (1972). Conocida principalmente como ensayista política, Hannah Arendt también fue una crítica literaria sutil y atenta. Entre 1924 y 1929 cursó estudios de filosofía y teología, primero en Marburgo y en Friburgo y, finalmente, en Heidelberg. Tuvo por maestros a Edmund Husserl, Martin Heidegger y Karl Jaspers. Con este último se licenció en 1928. Obligada a abandonar la Alemania hitleriana en 1933, se trasladó a Francia. Durante la Segunda Guerra Mundial, tras la ocupación alemana de Francia (1940), fue internada con otros emigrados; consiguió huir y se instaló en Estados Unidos. Allí colaboró en numerosas revistas y, tras haber sido invitada sucesivamente por las universidades de Berkeley y Chicago, enseñó teoría política en la School for Social Research de Nueva York. Autora de numerosas obras, se dio a conocer en 1951 con un trabajo titulado *Los orígenes del totalitarismo*, en el que, mediante el análisis del imperialismo del siglo XIX y de los regímenes totalitarios del XX, intentaba reconstruir las vicisitudes histórico-políticas que desembocaron en el antisemitismo. De todos modos, este aspecto fundamental de su obra siempre se halla inserto en el cuadro de una reflexión más general sobre la noción de política en el mundo moderno, como sucede en *La condición humana* (1958), obra en la que la autora se interroga sobre los núcleos esenciales de los conceptos políticos clave, como los de democracia, poder, violencia o dominio. Puesto que el carácter público de la felicidad y la libertad, que Hannah Arendt identificaba respectivamente con la revolución francesa y la independencia de Estados Unidos (así en *Sobre la revolución*, 1963), se ha perdido en nuestra tradición, su proyecto se inserta en el ámbito casi utópico de una democracia radical que no se base sobre el principio de soberanía. En su último trabajo, *La vida del espíritu*, en tres volúmenes y que quedó inacabado, es evidente la referencia cada vez más clara a la influencia del pensamiento de Martin Heidegger, y a la renovación de las reflexiones de la tradición hebraica sobre las nociones de voz, escritura y trazo. La finalidad de *Los orígenes del totalitarismo* (obra que sería reelaborada y traducida al alemán por su misma autora para una edición de 1955, prologada por Karl Jaspers) es

demostrar que el nacionalsocialismo y el bolcheviquismo son distintos del despotismo y la tiranía, las formas de ejercicio autoritario del poder conocidas desde la antigüedad. Las condiciones y los procesos sociales que condujeron al totalitarismo y al sistema burocrático terrorista de los campos de concentración se analizan sirviéndose de abundante material documental. La autora divide su investigación en tres partes: antisemitismo, imperialismo y totalitarismo. Según Arendt (2006), los orígenes del totalitarismo se hallan "en la ruina y disgregación de los estados nacionales y en el desarrollo anárquico de las modernas sociedades de masas". Los distintos elementos desencadenados en este proceso de disgregación son presentados en las dos primeras partes del libro hasta llegar a sus orígenes históricos, para ser descritos, en la tercera, en su "cristalizada forma totalitaria". Arendt (2006) afirma que el antisemitismo (como concepción política, producto de los últimos decenios del siglo XIX) no puede explicarse simplemente como "odio por los judíos"; las ideas de dominio y persecución nacieron de los lugares comunes antisemitas de la ideología política burguesa cuando se disgregó el estado nacional con sus mecanismos de control. En el desarrollo de la emancipación política de la burguesía hacia "la alianza entre capital y plebe" y en la sociedad dominada por el concepto pseudocientífico de raza, con su máquina burocrática para la aniquilación, Arendt (2006) reconoce el resultado "de la propaganda y la organización totalitaria". El aparato estatal se independiza, la política secreta substituye a las leyes y la justicia y los campos de concentración y exterminio "sirven al régimen totalitario como laboratorios para la comprobación de su pretensión de dominio absoluto sobre el hombre". El nazismo y la dictadura de los soviets sólo son posibles, según la autora, porque en estos sistemas "cada persona es reducida a una inmutable identidad de reacciones, de manera que cada uno de estos haces de reacciones puede intercambiarse por cualquier otro"; y uno de los motivos por los cuales el hombre moderno se convierte tan fácilmente en víctima de los movimientos totalitarios es "su creciente distanciamiento".

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/arendt.htm>

25. Durante dos cursos académicos (2004-2006), fue profesor en la Universidad de Granada (España) y, desde septiembre de 2006, es profesor en el Área de Ciencia Política y de la administración en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (1998), cursó estudios de doctorado en el programa interdisciplinar "Análisis Sociopolítico de la Sociedad

Contemporánea” de la Universidad de Granada. En esta misma universidad, obtuvo el título de Doctor con la Tesis “Procesos de Globalización en un Pueblo Andaluz. Estudio de caso de El Ejido” (2004). Sus líneas de investigación son: Liderazgo político español, Teorías políticas contemporáneas normativas, Efectos de la globalización en comarcas de agricultura intensiva del sur de España, y Metodología biográfica en Ciencias Sociales. Estas líneas las ha desarrollado en proyectos de investigación nacionales e internacionales de los que han resultado numerosas publicaciones en revistas científicas, libros y capítulos de libro. Su actividad investigadora, desde el año 2001, ha resultado en más de 30 ponencias en congresos nacionales e internacionales de Ciencia Política y Sociología, 4 libros, 22 artículos en revistas de ciencias sociales, 9 artículos de revisión y 27 capítulos de libro publicados en las editoriales Anthropos, Nova Science Publishers, Comares, Tirant lo Blanch, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Visión Libros, Universidad de La República (Uruguay), Aracne Editrici (Roma), etc. Como muestra de la calidad de estas publicaciones, cabe destacar la monografía editada en Comares, *Relatos Biográficos de Agricultores* (Granada, 2010), que está catalogada en la biblioteca de la Universidad de Harvard y en la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, así como en varias universidades españolas. Por su parte, el libro coeditado en la colección “Manuales de Ciencias Políticas y Sociología” de la Editorial Universidad de Granada, *Introducción a la Historia de las Ideas Políticas Contemporáneas* (Granada, 2008), se encuentra catalogado en la biblioteca de la Universidad de Harvard, así como en otras 14 bibliotecas universitarias de España, México, Francia, Alemania e Italia, citándose dicho libro como lectura obligatoria o recomendada en programas docentes elaborados en varias universidades. Como resultado de su trayectoria docente e investigadora, ha sido evaluado favorablemente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en todas las modalidades de profesor contratado, así como en la modalidad de Profesor Titular de Universidad. Tiene reconocido un tramo de investigación por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Desde abril de 2012, es evaluador experto de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña - AQU), habiendo evaluado propuestas de Máster y de Grado dentro del Programa de Acreditación de Títulos VERIFICA. Asimismo, es o ha sido evaluador en múltiples revistas científicas tales como: *Revista Española de Ciencia Política*, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas* y

Sociales (UNAM), Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), Cuadernos de Desarrollo Rural (Colombia), Revista de Estudios Regionales, Revista de Fomento Social, etc.
 file:///C:/Users/langa/Downloads/JoseFranciscoJimenezDiaz.pdf

26. Aristóteles (2007): Política, Madrid, Alianza.

27. Flores D'Arcais, P. (2006): "Once tesis sobre Hannah Arendt" Claves de razón práctica
 168:10-13.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165232>

28. Arendt, H. (2006): Sobre la revolución, Madrid, Alianza.

29. Arendt, H. (2008): La promesa de la política, Barcelona, Paidós, pag 223.

30. Arendt, H. (2007): Responsabilidad y juicio, Barcelona, Paidós, pag 77.

31. Arendt, H. (2006): Diario filosófico 1950-1973, Barcelona, Herder, pag 661.

32. Ver página 9 del texto "La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt"

por José Francisco Jiménez Díaz, Departamento de Derecho Público, Universidad Pablo de Olavide, 2013.

33. Arendt, H. (2001): Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Taurus (3ª Edición), pag 394.

34. Ver página 16 del texto "La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt"

por José Francisco Jiménez Díaz, Departamento de Derecho Público, Universidad Pablo de Olavide, 2013.

35. Ver página 17 del texto "La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt"

por José Francisco Jiménez Díaz, Departamento de Derecho Público, Universidad Pablo de Olavide, 2013.

36 y 37. Ver página 18 del texto "La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah

Arendt” por José Francisco Jiménez Díaz, Departamento de Derecho Público, Universidad Pablo de Olavide, 2013.

38. Bosniak, L. (2006): *The Citizen and the Alien. Dilemmas of Contemporary Membership*, Princeton, Princeton University Press, pag 25.

39. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2017 Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile, Ph D. en Educación de la Universidad de California, Estados Unidos y Post- doctorado en Curriculum del Instituto de Educación Universidad Londres, Inglaterra. Fue director del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa.

(PIIE), miembro del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), rector del Instituto Hebreo y docente en universidades nacionales e

internacionales. También integró la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y se desempeñó como consultor internacional y conferencista de UNESCO, la OEA, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la Fundación Ford y el Instituto para la

Democracia Luis Carlos Galván de Colombia. En 2004 recibió la Orden al Mérito Gabriela Mistral otorgada por el Gobierno de Chile a través del Ministerio de Educación.

En 2015 se integró al Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Derechos Humanos (IDH). Actualmente es coordinador de la Cátedra UNESCO "Educación en Derechos Humanos". <https://compartirpalabramaestra.org/usuarios/abraham-magendzo>

40. La teoría crítica es representada por: Theodor Adorno, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt o Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth entre otros. En 1923 se funda en Fráncfort del Meno un Instituto de Investigación Social asociado a la Universidad de Fráncfurt. La escuela de Frankfurt surge como grupo filosófico en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en un panorama en el que el proletariado no había producido la revolución como lo había previsto Marx, y por el contrario había fracasado completamente en Alemania, aunque se produjo en contextos agrarios como el de Rusia, con condiciones materiales opuestas a las previstas por

Marx, como los países industrializados. Ante esta situación, el papel del intelectual de izquierda resulta profundamente cuestionado, pues se veía ante la encrucijada del pensamiento autónomo objetivo, libre de compromisos, y la respuesta a un compromiso social,- político, que no comprometiera sus propuestas teóricas a favor de un partido. Los intelectuales de izquierda ven en la integración en un partido, el peligro de transformarse en intelectuales orgánicos. El intelectual orgánico, como es bien sabido, acaba quitándose la cabeza -y no sólo el sombrero- al ingresar en un partido (Cortina, 1985. p. 33). Sin embargo, pervive en el intelectual la necesidad de pensar la teoría en términos de praxis política, reconociendo las implicaciones teóricas de determinadas condiciones sociales de las cuales el intelectual no puede escapar, con lo cual se convierte en una misión filosófica, la ilustración teórica de la acción. Misión que la escuela de Frankfurt tomó como propia y que encontró en la oferta filosófica de la época, a la teoría marxista, entendida como teoría crítica de la economía política, una teoría que trataba precisamente de la acción y la crítica del intelectual hacia el acercamiento teórico a la realidad. En esta línea, algunos autores califican a la Escuela como un grupo neomarxista, debido a la marcada tendencia por la crítica que se constituye en teoría y se opone a la teoría tradicional. Esta teoría -que adquiere el adjetivo de "crítica", tuvo que afirmarse frente a toda una tradición filosófica que había expulsado a Hegel del panorama, aunque también fue influida por sus ideas, al igual que a cambios en las condiciones políticas, económicas y sociales, que repercutieron sobre ella. En la época de la escuela de Frankfurt, el capitalismo occidental, con Alemania como uno de sus representantes más destacados, había entrado en una etapa cualitativamente nueva, dominada por monopolios de expansión y una creciente intervención gubernamental en la economía. Parte de este contexto económico hizo que la escuela fijara su atención en la experiencia de la Unión Soviética. Los primeros teóricos que hicieron parte de ella, se encontraron ante el surgimiento de una nueva fuerza negativa, revolucionaria, que se agitaba en la sociedad, fuerza que puede ser considerada como el agente que realizaría su filosofía así, de la primera generación de teóricos críticos en la década de 1840 podría decirse que la suya era una crítica «inmanente» de la sociedad basada en la existencia de un «sujeto» histórico real (Jay, 1974, p. 86). Sin embargo, hacia el final del siglo XX la teoría Crítica se vio forzada a cambiar su planteamiento ante el debilitamiento de la clase obrera revolucionaria. Estos cambios hicieron que la escuela cambiara de sede, lo cual implicó de manera concomitante un cambio en los planteamientos teóricos que se discutían en su interior,

así pues, cuando el Instituto cambia su sede a Columbia University, surge un cambio en dirección pesimista, evitando el uso de términos como «comunismo» o «socialismo» y reemplazándolas por «materialismo dialéctico» o «teoría materialista de la sociedad». Estos cambios sin duda se debieron parcialmente a la delicada situación en que se hallaban los miembros del Institut en Columbia. Pero además expresaban una pérdida progresiva de esa confianza básica que los marxistas habían sentido tradicionalmente en el potencial revolucionario del proletariado (Jay, 1974. p. 87). Esto muestra de manera general la relación que se dio entre el contexto social, político y económico en que surge la Escuela de Frankfurt y la producción intelectual de sus miembros, lo cual también alerta ante la tentativa de pensar la escuela como un todo homogéneo, pues aunque la Escuela de Frankfurt se presenta como el espacio de reflexión de un variado grupo de filósofos unidos por intereses teóricos similares, las propuestas teóricas de sus miembros llegaron a ser muy distintas y en ocasiones divergentes, sin embargo, se podría decir que el tema que une a los distintos autores que hicieron parte de esta escuela, desde Horkheimer hasta Habermas, es la reflexión en torno a la razón, la cual, en oposición a la razón instrumental de la teoría tradicional, se constituye en una razón humana, o como dice Adela Cortina, "una razón que pierde todo norte si no hunde sus raíces en el sentimiento. Desde la piedad y desde el dolor, desde el ansia de vida feliz y desde el sueño de emancipación, se pone en camino la auténtica razón de Occidente" (Cortina, 1985. p. 21).

Presupuesto teórico-crítico de la Escuela de Frankfurt, teoría crítica y teoría tradicional: A partir de este contexto, la escuela de Frankfurt, plantea la pugna teórica alrededor de la disputa entre la teoría crítica y la teoría tradicional, como reacción ante la unilateralidad hegemónica de la racionalidad teleológica (Cf. Max Weber). La Teoría Crítica de la sociedad se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu. Por ello, entiende que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución de las mismas. La Teoría Crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura, que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven al interior de las mismas. Lo cual significa que las organizaciones conceptuales, o sistematizaciones del conocimiento, en otras palabras,

las ciencias, se han constituido y se constituyen en relación al proceso cambiante de la vida social. Dicho de otra manera, las praxis y los intereses teóricos y extrateóricos que se dan en determinado momento histórico, revisten un valor teórico-cognitivo. Pues, son el punto de vista a partir del cual se organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento.

Surge así una aversión a los sistemas teóricos cerrados, y un gran interés por el contexto social, sobre el cual se buscaba influir directamente a través de la filosofía. Se preocuparon... por el método dialéctico instrumentado por Hegel y trataron, como sus predecesores, de orientarlo en una dirección materialista. Estaban particularmente interesados en explorar las posibilidades de transformar el orden social por medio de una praxis humana tradicional.

Teoría Crítica y Positivismo Lógico: Desde esta perspectiva la Teoría Crítica se opone a la Teoría Tradicional como a la teoría que surge en el círculo de Viena llamado Positivismo Lógico y esto en dos niveles: En el Plano Social, ya que la ciencia depende, -en cuanto ordenación sistemática- de la orientación fundamental que damos a la investigación (intereses intrateóricos), como de la orientación que viene dada dentro de la dinámica de la estructura social (intereses extrateóricos). En el plano teórico-cognitivo, denuncia la separación absoluta que presenta el positivismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Es decir, que cuanto menos se meta el investigador en lo investigado, gracias al método, más objetivo y verdadero será la investigación. De esta manera, se pierde el aporte del sujeto que hace ciencia, se absolutizan los hechos y se consolida, mediante la ciencia, un orden establecido (establishment). Es decir, las ciencias pierden su carácter transformador, su función social. En este sentido, los resultados positivos del trabajo científico son un factor de autoconservación y reproducción permanente del orden establecido.

Teoría Crítica y Horizonte Filosófico: Finalmente, esta teoría crítica transformadora del orden social que busca de un mayor grado de humanización -"antropogénesis"- se fundamenta en el concepto hegeliano de razón. Es decir, la Teoría Crítica asume como propia la distinción entre razón y entendimiento, y entiende que la razón lleva las determinaciones conceptuales finitas del entendimiento hacia su auténtica verdad en una unidad superior, que para la Teoría Crítica es la reflexión filosófica o racional.

Con la razón pensamos, con el entendimiento conocemos. Estas posturas teóricas generales, pueden ser rastreadas a través de autores como Horkheimer, uno de los directores y miembros más destacados de la escuela de Frankfurt, y quien plantea el debate entre teoría tradicional y teoría crítica, al igual que Habermas quien comprende esta distinción dentro de una racionalidad procedimental a partir de la cual el conocimiento humano no opera según presupuestos jerárquicos-metafísicos (teoría tradicional) sino pragmático-procedimentales (teoría crítica) al interior de las comunidades científicas y de los mundos socio-culturales de vida. Esto significa que todo modo de conocer es interesado y, que sólo conocemos por el interés. Esto lo trabaja Habermas a partir de una teoría de los intereses rectores del conocimiento, que son en su terminología "el interés cognitivo-práctico" y "el interés cognitivo-técnico" que tienen sus bases en estructuras de acción y experiencias profundas vinculadas a sistemas sociales y el interés cognitivo-emancipatorio que posee un estatuto derivado y asegura la conexión del saber teórico con la práctica vivida. Se concluye así que la Teoría Crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira también a convertirse en la fuerza transformadora de la misma en medio de las luchas y las contradicciones sociales.

Primera formulación de la teoría crítica: La teoría crítica es formulada por Max Horkheimer por primera vez en su obra de 1937 Teoría tradicional y teoría crítica. El proyecto inicial se define como marxismo heterodoxo, es decir, de realizar soluciones congruentes a los problemas de la sociedad, como la desigualdad de clases, no solo desde el punto de vista sociológico, sino también filosófico. Aspiraban a combinar a Marx, reparando en el inconsciente, en las motivaciones más profundas. Por ello la teoría crítica debería ser un enfoque que, más que tratar de interpretar, debiera poder transformar el mundo.

Exilio ante la llegada de Hitler: Con la llegada al poder del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán en 1933, sus miembros se ven obligados a huir de Alemania. Tras recorrer varias ciudades europeas, el Instituto se instalará finalmente en Nueva York, donde permanecerá hasta 1950. Allí se trasladan Adorno y Horkheimer, las figuras más destacadas de esta etapa; el segundo de ellos fue su director.

Investigación sobre teoría comunicativa: En las primeras investigaciones sobre comunicación que llevaron a cabo en Estados Unidos, de enfoque empirista y ligadas a grandes instituciones, como La Fundación Rockefeller, surgirán las principales diferencias entre teoría crítica y positivismo, que marcarán los sucesivos debates y los estudios sobre comunicación y sociedad en la mitad del siglo XX. Desde la teoría crítica se proponía ampliar el concepto de razón, de manera que el pensamiento se liberara de los límites marcados por la práctica empirista, y de una visión objetiva de la realidad. El empirismo, como la dialéctica, fue una vez una filosofía. Pero una vez reconocido esto, el término "filosofía", que a nosotros se nos reprocha como si fuera una vergüenza, deja de causar horror y se revela a sí mismo como la condición y la meta de una ciencia que quiera ser algo más que simple técnica y que no se doblegue a la burocracia.

T. W. Adorno. Epistemología y ciencias sociales. Madrid. Cátedra. 2001

La denuncia de la teoría crítica se centrará en las implicaciones institucionales y mercantiles del enfoque positivista, que naturaliza las exigencias propias de la sociedad de consumo, sin prestar atención a los conflictos sociales. Por su lado, Max Horkheimer centró su crítica al positivismo en el libro *Crítica de la razón instrumental*, publicado en 1946 a partir de unas conferencias que impartió en la Universidad de Columbia a lo largo de 1944. Mediante su identificación de conocimiento y ciencia el positivismo limita la inteligencia a funciones que resultan necesarias para la organización de un material ya tallado de acuerdo con el molde de la cultura comercial

Horkheimer *Crítica de la razón instrumental*. Madrid. Trota. 2002.

Juntos publicaron en 1944 el ensayo *Dialéctica de la Ilustración*, libro que se revelaría fundamental a la hora de abordar los problemas relativos a las conexiones entre comunicación y sociedad. Se plantea, según sus autores, como un proyecto para lanzar conceptos que promuevan un cambio social. "Hasta ahora los filósofos han interpretado el mundo, a partir de ahora deberían ayudar a cambiarlo" (Marx). En él presentan el fascismo no como un hecho puntual ocurrido en occidente, sino como una de las consecuencias de la modernidad.

Ilustración: Horkheimer y Adorno señalan en *Dialéctica de la Ilustración* que la Ilustración tiene un modo de concebir las relaciones de poder que desde un principio hace que nos enfrentemos a la diferencia y la alteridad de un modo conflictivo. Los procesos de subjetivación modernos -entendiendo por tal todos aquellos procesos sociales y culturales formativos que explican lo que hemos llegado a ser- se caracterizan por su tendencia a la homogeneización y destrucción de la diferencia. De este modo la razón se usa de un modo eminentemente destructivo que socava los potenciales liberadores que siempre tuvo la modernidad. Ello lleva a Habermas a indicar que la modernidad tiene un proyecto emancipador truncado que todavía puede llevarse a cabo, pero que es necesario volver a reinterpretar la racionalidad desde un punto de vista libre de dominación. Sin embargo, autores como Hermann Schweppenhäuser o Christoph Türcke han cuestionado que Habermas sea un continuador legítimo de la teoría crítica de Horkheimer y Adorno, ya que su reinterpretación de una racionalidad libre de dominio supone la renuncia a algunas de las pretensiones fundamentales de éstos y de la herencia del marxismo occidental. En "*Dialéctica de la Ilustración*" Adorno y Horkheimer sostienen la ruina de la civilización, definitivamente malograda. El devenir o decurso del proceso de la civilización se entabla como relación dialéctica entre el mito y la ilustración. Así, en la antigüedad, la mitología había constituido un intento de dominación y explicitación de la naturaleza. La Ilustración despojó al mundo de esa dimensión mágica, pero, subrepticamente, inventó sus nuevos mitos, secretamente. En el momento en que los autores escribían esta obra se vivía con crudeza un ejemplo contemporáneo de aquello a lo que estaban refiriéndose: el falso fundamento pseudorracional de la demencial teoría de los Nacional Socialistas que sostenían el mito desprovisto de toda razón de la "superioridad" de los germanos, sobre las otras razas. Es a partir del siglo XVIII, de la Ilustración o de las luces, que la cultura de occidente había relacionado de modo inextricable su porvenir y su futuro al uso de la razón. Pero la racionalización introducida por este proceso habría de engendrar a la larga su posición contraria. En efecto, al promediar el siglo XX la barbarie se había entronizado en todo el mundo europeo. Y hasta había fallado en un todo, esa razón, pues había sido manipulada para dar "racionalidad" a lo totalmente irracional. La razón misma se había ocupado de dar lugar al ascenso a la imprevisible locura del nacionalsocialismo. El orden burgués, la razón y su racionalidad, habían posibilitado la llegada de Hitler. Y todo, hasta los límites impensables de las matanzas de Auschwitz.

Adorno ya no va a depositar sus esperanzas en la racionalidad, sino, más bien en el arte y en la cultura. Pero no apuntaba a cualquier forma de arte, sino a las vanguardias opuestas a las manifestaciones artísticas de masa del siglo XX, en creciente despliegue. En Estados Unidos bien se pudo conocer el avance avasallador de esta "comunicación" de masas. Radio, cine, televisión, música popular eran el nuevo mito ilustrado. Ambos autores sostuvieron con desencanto que los nuevos medios técnicos producían arte estandarizado y fácilmente consumible. La "industria cultural", entretanto, estaba segura de la fidelidad de sus clientes. Todo fue derivando hacia una cultura del banal y superficial entretenimiento. Esto paulatinamente se fue transformando y se habría de seguir transformando en un elemento unificador aplastante de la individualidad, de la independencia, de la capacidad de pensamiento del sujeto. Su previsión del futuro, era así desalentadora, a diferencia de la posición sostenida por Walter Benjamin, que cifraba esperanzas en los innovadores medios de la sociedad, pensando, decididamente en las películas, en la fotografía y en los elementos magnetofónicos. La visión que Adorno y Horkheimer tejieron sobre la civilización occidental masificada tiene un tinte señaladamente sombrío. Mirando el pasado se tiene la brutal barbarie del nazismo, y mirando hacia adelante se puede avizorar una comunidad de hombres-masa en que la libertad se va atrofiando por los manejos de la industria cultural.

<https://definicion.de/teoria-critica/>

3. REFERENTE TEORICO

En el marco de la investigación *proyecto de caracterización poblacional y formación ciudadana: Un enfoque en derechos de niños y niñas de la institución educativa Jairo Morera Lizcano sede panorama Neiva Huila*; se determinó cuatro elementos esenciales del proyecto, a saber; postconflicto, educación popular, ciudadanía y pedagogía crítica. En ese sentido, primero es descrito el alcance de los conceptos dados en relación con las investigaciones que hoy en día se llevan a cabo en la materia. Luego, la investigación aborda los cuatro elementos detallados partiendo de reseñas, descripciones generales, estudios concretos, ejemplos de caso e investigaciones tendientes a la problemática. Igualmente, luego de identificar los textos y los conceptos se los procederá a poner en conjunción con un cuerpo teórico de referencia lógico y práctico.

3.1 Sobre el texto “Experiencias Internacionales de paz, lecciones aprendidas para Colombia”.

Este texto publicado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano y cuyo coautor y editor académico es Miguel Barreto Henríquez junto a otros investigadores destacados (8) presenta una obra colectiva de experiencias internacionales de paz que se erige como una referencia en la identificación y análisis de diferentes casos comparados, algunos ampliamente trabajados desde la academia, como son los casos de Centroamérica o Irlanda del Norte pero, igualmente, incorporando otros, más relegados en el mainstream científico-social, como Burundi y Nepal. Aborda algunos de los más recientes y complejos casos como, particularmente, puede ser el ejemplo de Sudán del Sur. Del mismo modo, identifica contextos similares en materia de resolución de conflictos al caso colombiano, analiza posibles lecciones aprendidas –ya sea para emular o, sencillamente, para no repetir– y, finalmente, realiza un ejercicio propositivo y constructivo de utilización para Colombia. Es importante destacar la incidencia que el texto compilado como material de discusión y aprendizaje presenta, pues conduce la cuestión por ejercicios de reconciliación hacia una comprensión más amplia, democrática y fraterna. En la primera parte realiza una exposición que contextualiza teórica, jurídica y conceptualmente las nociones de paz y posconflicto armado, comprendiendo este proceso como “*el ejercicio de normalización política, socioeconómica y cultural que, desde intercambios cooperativos, relega la violencia directa a*

un lado como forma de dirimir conflictos en el seno de una sociedad.” (9) También presenta los aportes de Johan Galtung (10) refiriéndose a la “reconstrucción” que se da tras la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. En la segunda parte, se dan a conocer los estudios de caso elaborados por las profesoras Alba, Suárez y Rueda en Sudáfrica donde destaca el proceso de reconciliación con base en la verdad de los hechos ocurridos. Luego, junto a el profesor Felipe Jaramillo Ruíz (11), en el caso de la república democrática del Congo, analizan los errores que no se deben permitir en un proceso de negociación y resolución de conflictos, y que llevan a fracturar o desorientar el proceso teniendo como efectos notables problemáticas de revictimización, exclusión, falta de garantías y voluntad política, esclarecimiento de la verdad y acompañamiento real del estado. En el caso de las Filipinas, la problemática se centra en las garantías de democracia y participación política que en dicha república se encuentran sesgadas, lo trascendental es descubrir la ampliación de la participación, la organización política comunitaria y los acuerdos que en este orden de ideas se han venido estableciendo como política social de cambio y transformación. Con relación al caso de Nepal se toma en cuenta el acuerdo de paz de doce puntos suscrito el 22 de noviembre de 2005 entre el gobierno y el partido comunista de Nepal con el fin de abrir el sistema de partidos y facilitar la participación política. Igualmente, en materia de esclarecimiento de los hechos y justicia transicional se deja en claro las posibilidades adversas que se pueden presentar en procesos de reconciliación armada.

Por otra parte, también análisis de caso europeos como el de Irlanda del Norte o España en el cuál la comprensión de una guerrilla local rural o social urbana, va más allá; puesto que las ulteriores motivaciones de los conflictos se han dado más en ámbitos raciales e identitarios que ideológicos o sociales. El caso de Irlanda del norte resulta ser una guía de aprendizaje en cuanto a temas de fundamentación de los derechos humanos, partiendo del acuerdo sólido de viernes santo (1988) (12) que protege los derechos fundamentales, ejercicios de desarme y reincorporación a la esfera civil o pública. En particular, este caso es apropiado para trazar semejanzas al caso colombiano, pero del mismo modo generar patrones específicos de comprensión de procesos sociales, puesto que este conflicto fue en parte generado por la acción continuada y sistemática de la institucionalidad.

En Latinoamérica, el caso de “sendero luminoso” del Perú una guerrilla de corte rural maoísta es apremiante y obligatorio. Aunque su accionar revolucionario siempre será altamente cuestionado, de igual forma los mecanismos de contención y desaparición generados por la institucionalidad del estado peruano de la época se asemeja a momentos oscuros y confusos de la

realidad colombiana en la que dominaban la persecución política y la disposición de aniquilamiento de las controversias o gérmenes de izquierda. No obstante, es la consolidación de una comisión de la verdad en el esclarecimiento de los hechos lo que hace importante la referencia al caso peruano. Asimismo, se incorporan descripciones de los casos relevantes de Centroamérica como lo son el del Salvador trabajado por el profesor José David Moreno (13) y el de Guatemala por la profesora Olga Illera. (14) En ellos básicamente se destacan los compartimientos y ejercicios definitivos en la acertada conservación de una paz duradera y legítima. En Guatemala la paz se terminó reduciendo a una situación de ausencia de la violencia en la que en esencia se conservó un alto grado de violencia estructural junto a las dinámicas de exclusión social propias de los sistemas de gobierno contemporáneos. En efecto, la superación de una violencia cultural trazo los lindes de la reconciliación en una comisión para el esclarecimiento histórico y conocer lo ocurrido entre los años 1962 y 1996, sin embargo, en el posterior proceso de paz y en la propia comisión se dejó de lado abruptamente el tema de reparación a las víctimas, que en última instancia representan a una sociedad civil en vilo constante. Con relación al Salvador, es cierto que se impulsó un sistema de reforma de seguridad pleno del sistema judicial y político encabezada por el FMLN; No obstante, las causas primordiales de la descomposición social se dejaron intactas y en algunos casos se intensificó su accionar. Es decir, la existencia de una gran debilidad institucional del estado, los niveles de corrupción e impunidad y la creciente brecha de exclusión social, consolidaron una violencia política que poco a poco se transformó al interior de las instituciones salvadoreñas, en la llamada violencia delincuencial. Dicha violencia pulula en el Salvador y en Guatemala como un germen aciago de aquellos procesos sociales o reformas político-culturales inacabadas, mal trabajadas en el seno del cúmulo social; y, por ende, endémicas. Instancias de fabricación de descontento social y negación política que a lo largo de los años han elaborado una distorsionada comprensión y visión de la vida política en Latinoamérica.

Además, se incorporan a los estudios informes concretos a los casos de Sudán del sur, Burundi e Indonesia, en los que su reflexión sin duda pone de manifiesto aquellas erratas o incoherencias, aciertos y desencuentros que se pueden presentar al interior de los procesos de posconflicto indistintamente de los factores socioculturales que compongan a los individuos determinados.

En definitiva, la relación de estudios comparados que aproximan múltiples experiencias de trabajo en consenso permite considerar problemáticas de alto impacto que tienen íntima relación con el caso colombiano, por ejemplo: reformas agrarias, participación en política, reconocimiento

y reparación de víctimas, narcotráfico, sociedad civil, ley y orden, desescalamiento del conflicto armado etc. Luego, al reflexionar y poner en contexto los relatos se pueden establecer puntos de encuentro entre diferentes maneras de construir el tejido social en desacuerdo. El estado como garante de derecho de los ciudadanos encabeza la protección y construcción de espacios vitales de socialización, reconocimiento, acuerdos y aplicaciones del proceso de posconflicto; que consoliden políticas sociales, comprendiendo y dando a entender a sus ciudadanos; la situación no como un momento de regulación o sometimiento a distintas prácticas o normas que se deben imperantemente cumplir, a la manera de una acción reprogramada y ejecutada. Si no más bien, como aquella oportunidad de transformación por medio del consenso y el diálogo en escenarios de convivencia, pedagógicos, artísticos, sociopolíticos y humanos.

La superación de la violencia social o delincencial que azota las naciones latinoamericanas sólo podrá ser contrarrestada en tanto los niveles de desigualdad y participación en lo social y político logren equilibrarse y así detener el ensanchamiento de la brecha social. Dicho fenómeno causa la insatisfacción de necesidades, las carencias, los problemas al interior de las familias y la pérdida de las identidades. Por tal razón, los procesos de posconflicto son una puerta abierta a la cultura social y la política nacional que convocan las múltiples voces y expresiones de la sociedad hacer partícipes de la reforma social que también es una reforma personal y sin duda, permitirá en lo sucesivo abstenerse de expresiones violentas de representación.

Por lo anterior, resulta importante para la investigación lo descrito en el texto “*Experiencias internacionales de paz, lecciones aprendidas para Colombia*”, puesto que favorece el reconocimiento de un marco de referencia o conocimiento de lo que implica un proceso de tal magnitud para sociedades diversas en momentos históricos determinantes y en general para la vida diaria de las personas que participan como sociedad civil.

3.2 Sobre el texto “La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de Media (ciclo V)”.

Por otra parte, continuando con la educación popular encontramos en esta investigación realizada en el *Colegio Nydia Quintero De Turbay*”(15) por Andrés Mauricio Páez Ochoa, Magister en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2015; que básicamente es un esfuerzo por recuperar el concepto teórico y práctico

de la educación popular en comunicación y dialogo constante con la escuela tradicional. Esta última, afectada por diversos fenómenos que han debilitado su función social, ética y política. Particularmente, lo político emerge como directriz fundamental para trasladar a los estudiantes, los docentes y la comunidad del Colegio Nydia Quintero de Turbay hacia su transformación como sujetos de derechos, en todo el sentido del término: desde lo cultural, lo afectivo, lo estético y lo pedagógico. Con base en el enfoque activo-participativo, la metodología cualitativa y una investigación exploratoria-descriptiva, se diseñaron cuatro instrumentos de recolección de datos que aterrizaron los objetivos iniciales de este ejercicio. En ese sentido, lo sistémico operó como vector para advertir la observación de lo que ocurre en términos políticos en el colegio; el diálogo entre lo ciudadano, lo convivencial y lo académico a través de las encuestas; la alimentación de la cultura popular a la escuela tradicional con las entrevistas; y la exploración de las dinámicas del conflicto, tendiendo los puentes necesarios entre lo institucional y lo no institucional, desde el taller de historieta de vida.

3.3 Sobre el texto “La pedagogía de la esperanza”.

De ese modo, la pedagogía de la esperanza de Freire, (16) el conocimiento compartido y artesanal de Sennet, (17) la dialógica discursiva de Alfonso y William Torres, (18) la microfísica del poder de Foucault (19) y la movilización crítica de Giroux, (20) fueron entre otros, bastiones discursivos en torno a moldear la estructura conceptual de este ejercicio investigativo. No en vano, esta articulación del trabajo de campo y lo teórico tuvieron como resultados esenciales: el establecimiento de unas relaciones de poder escolares tensas, donde el docente aspira a conservar su atrio en torno al conocimiento y a la autoridad, desafiándose tal acción con hechos cada vez más complejos, que van desde la evasión de clase, la desazón por la escuela, la violencia escolar, el consumo de SPA y la infracción constante a la ley. Sumando que el conocimiento se disemina por todas partes, a través de lo digital y lo tecnológico. Sin embargo, aún es posible producir un diálogo vivo que permita transformar esas realidades adversas y otras que reproducen el malestar escolar y social. Ese diálogo tiene que ver con visibilizar las dinámicas en torno a la horizontalidad pedagógica, dado que los estudiantes tienen saberes que deben ser reconocidos en la escuela. La construcción de canales comunicativos entre el exterior y el interior del mundo escolar, donde se enlazan las posturas estéticas y culturales de la

cultura popular con lo tradicional. Finalmente, la elevación del conflicto como dinámica esencialmente política donde emergen programas institucionales internos, externos y donde operan lo íntimo y lo cotidiano en esa intención. Este ejercicio de reflexión aporta al diálogo visualizando experiencias y representaciones de identidades que se pueden afirmar mediante estrategias de educación como talleres, charlas, conversatorios, exposiciones, juegos etc.; pero del mismo modo, presenta la posibilidad para aquellas personas que como sociedad civil son parte del proceso de resignificar sus propios valores y creencias, en una transformación de conciencia. Este enfoque es significativo debido a que el interés fundamental es preguntarse “¿qué es y para que la política en la escuela?”, así como su íntima relación con otras disciplinas del conocimiento como la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la educación. También, se refiere al empoderamiento del estudiante como sujeto de participación y acción directa en los asuntos de su institución: “*se propone llevar a los estudiantes de la escuela pública, ciudadanos en crecimiento, por los terrenos del reconocimiento de su poder como sujetos políticos, en torno al reencuentro del espacio público, la exigencia de la satisfacción de sus necesidades básicas y el ejercicio de la multiplicación de estos valores a través de la acción de la escuela popular.*” (21)

En este orden de ideas, también se adhiere a la discusión la problemática de la ciudadanía enmarcada en lo digital o representada arduamente por medio de estos sistemas comunicativos. En tanto se reflexiona la verdadera interacción que las personas desarrollan en lo digital y cómo este hecho afecta la vida en sociedad. Así pues, lo digital pone en crisis los mecanismos de comunicación, interpretación y desarrollo. Se puede leer “*El autor no ve con buenos ojos que la comunicación se dé en su totalidad por medios digitales. Teniendo en cuenta que hacemos parte de un mundo natural, esta virtualidad radical sería la condena a una pseudo-existencia.*”. (22: 2015, página 26) Con todo, se dan afirmaciones igualmente validas sobre la importancia de acercar lo digital al sistema pedagógico como herramienta de trabajo asertiva y socializadora, y en ultimo termino se propone un diálogo entre lo digital y lo físico en la búsqueda de nuevas representaciones y participaciones políticas al interior de las sociedades actuales.

A lo largo de la investigación el autor desarrolla su tesis basado en un proceso pedagógico coordinado y descrito que apela por hacer consientes a los diferentes estudiantes tanto de sus potencialidades, como de sus ulteriores derechos y deberes al interior de la sociedad. Esta

noción va a definir los diferentes momentos de la investigación puesto que en la actual crisis de sentido de las sociedades modernas es vital no claudicar en los propósitos trazados de convivencia y transformación. *“Hoy la escuela no se halla en el borde del abismo sólo por factores intrínsecos a su desarrollo; se encuentra en profunda crisis porque el mundo globalizado que afecta cada dimensión humana se ha encargado de afirmar a la institución educativa como un modelo de transacción económica más”* (23: 2015, página 28) En definitiva, como lo define su autor la investigación realizada es una apuesta dialógica y narrativa de la acción política intrínseca de los seres humanos y la cultura.

Con respecto al concepto de ciudadanía tenemos la referencia más clara en Hannah Arendt (2006) teórico y político influyente del siglo XX, (24) quién plantea a lo largo de su obra los principios ético-morales del ejercicio ciudadano vinculado con el actuar político, social e individual, todo enmarcado en procesos democráticos diversos que pueden eventualmente restringir las libertades y autonomías de los individuos. Explora la posibilidad de integrar las diversas experiencias personales frente a la autonomía política en relación con un escenario de socialización y convivencia. Así pues, el texto *“La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt”* por José Francisco Jiménez Díaz, Departamento de Derecho Público, Universidad Pablo de Olavide, 2013; (25) analiza la propuesta de ciudadanía ideada por Hannah Arendt. La tesis central es que dicha propuesta posibilita el desarrollo y fortalecimiento de la acción política en las democracias contemporáneas. El trabajo se divide en cinco epígrafes. En el primero, se desarrolla una breve introducción sobre el tema tratado en el cuál la autora sitúa la noción de ciudadanía previa a la forma política del estado-nación siendo esta un derivativo de los modelos griegos de la antigüedad clásica. En este sentido su concepción de la ciudadanía como un proceso moral y político está determinada por las condiciones particulares históricas y por las acciones humanas en general. Arendt cita a Aristóteles: *“el ciudadano no lo es por habitar en un lugar [...]; ni tampoco lo son necesariamente los que disfrutan de derechos jurídicos como para entablar juicio o ser juzgados [...] El ciudadano [...] se define mejor por su participación en la justicia y en el gobierno”* (26) Así pues se consolida el status de ciudadano basado en una posibilidad deliberada de obedecer o elegir en aras de una construcción social general.

Por otra parte, se destacan la influencia que autores como Kant, Montesquieu y Tocqueville, produjeron en el pensamiento filosófico político de Arendt, pues le permitieron entender ideas como el fenómeno de la pluralidad humana y el juicio político, la relevancia de

las instituciones políticas para el ejercicio de la libertad y del poder desde la perspectiva ciudadana; y analizar e identificar los límites de la libertad política en las sociedades modernas.

Jiménez Díaz demuestra como Arendt más allá de constituir una teoría política de la ciudadanía se esfuerza en comprender las diferentes experiencias políticas que hicieron posible su ulterior surgimiento en las llamadas sociedades modernas. Del mismo modo, busca comprender los procesos sociopolíticos que generaron su negación y su actual destrucción, dando como resultado la pérdida de la libertad política. Para Ana Arendt (2006) la libertad *“es el sentido fundamental de la política y también es autonomía en su sentido literal; comporta la tarea de crear la norma a partir de uno mismo. Y este crear la norma a partir de uno mismo sólo aparece en el ámbito de la acción ciudadana, la cual se materializa en una esfera pública y en interacción con las demás personas...”* (27) La acción política se concibe como un ejercicio ciudadano responsable y plural que facilita el acuerdo mancomunado sin injerencia alguna externa de cualquier tipo. Dicha acción posee un sustrato de relevancia que se basa en el hecho de que la organización política de los ciudadanos favorece la libertad y la igualdad en la esfera pública. Así pues, se configura un poder político basado en la unidad lo cual genera unas condiciones especiales para el ejercicio de la ciudadanía responsable, estas son: Que la ciudadanía mantenga el poder para actuar sin impotencia y que los legisladores o políticos sepan mantener o reconstruir la autoridad, sin vulnerar al ciudadano, sobre todo luego de haber vivido procesos revolucionarios. Para mantener estas posibilidades emerge el concepto de derecho, fundamentado en lo que se ha llamado la constitución; luego dicha constitución en las actuales sociedades es comprendida como un *“acto de fundación de un espacio público”*. (28) En este sentido, la autora destaca cómo las constituciones modernas adolecen constantemente de la práctica legislativa caprichosa o la llamada enmienda, que son sustratos directivos que se van paulatinamente sumando al constructo general de las leyes ya consolidadas; lo que supone que las constituciones americanas están todo el tiempo reformándose, ampliándose, dilatándose etc., al calor de los eventos geopolíticos y la acción ciudadana local. Esto no sería un problema a no ser por la evidente fragilidad humana, lo impredecible y lo contingente obrando al interior de las sociedades y los ciudadanos; como procesos que a la larga determinan que cada nuevo acto de fundación surja sin éxito. En efecto, una acción política desinteresada puede ejecutarse y acarrear resultados positivos,

pero también negativos. Es así como se confiere más poder al gobierno de las leyes o normas consensuadas que a las acciones humanas egoístas y particulares.

Por otra parte, en el pensamiento de Arendt también se percibe una gran influencia de los presupuestos de Aristóteles, específicamente en la idea aristotélica de que solamente dos actividades pueden considerarse políticas: El discurso (Lexis) y la acción (Práxis). Este concepto amplio de política suele en ocasiones desvirtuarse peyorativamente pues como indica la autora: *El miedo, la fuerza y la violencia han sido incluidos en muchas definiciones como elementos fundamentales del concepto de política, debido a que como “nuestras experiencias con la política se han dado sobre todo en el campo de la violencia, nos parece natural entender la acción política según las categorías del coaccionar y ser coaccionado, del dominar y ser dominado [...]”* (29)

El acto político es una acción humana de compartir con los demás y en ese proceso comprender la pluralidad humana, resolver los conflictos de manera pacífica haciendo uso del lenguaje y la persuasión, logrando ejercicios de práctica libertaria e igualitaria. La palabra o el “logos” supone la distinción entre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo; pero no entre lo verdadero y lo falso según consideraciones de la autora. En este sentido podemos observar: *“La tarea de elaborar un juicio político en la esfera pública, la cual “radica en la simultánea presencia de innumerales perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medida o denominador común” es decisiva para ejercer la ciudadanía.”* (30) La posibilidad y capacidad de juzgar amerita situarse en papel del otro manteniendo un pensamiento amplio y divergente que proyecte un ambiente de comunidad. Es decir, se comprende el juicio político como una tarea colectiva pero también como un procedimiento que demanda el previo desarrollo o consolidación de caracteres mentales importantes.

Existe un poder del juicio reflexivo enmarcado en el convenio con los demás, lo cual le da fuerza y validez en tanto se confronta, se piensa, se imagina y finalmente se construye una visión alternativa. Arendt (2006) dice: *“Sin imaginación, el juicio es ciego; sin juicio, la imaginación está vacía”*. (31) Así pues la autora realiza una aproximación entre el juicio reflexivo Kantiano y la visión aristotélica de la Phrónesis, es decir: *“la virtud central de la política para los pensadores clásicos griegos se asienta en la elección de la alternativa más conveniente en cada situación particular. Es decir, consiste en la capacidad que poseen los*

seres humanos para discernir lo más apropiado en una situación concreta y para ello se requiere experiencia y educación cívica” (32)

En el segundo y tercer epígrafe, se exponen, respectivamente, las condiciones políticas y morales que hacen posible la ciudadanía democrática, así como las condiciones que obstaculizan el ejercicio de la misma, de acuerdo con Arendt. En este punto se destaca entre sus primeras preocupaciones los hechos sociopolíticos ligados a los totalitarismos del siglo XX y su emergencia histórico-política. Igualmente, advierte del peligro de lo “Absoluto” en la esfera pública; refiriendo cómo los filósofos y letrados sumaron a la creación de absolutismos reduccionistas, mediante proposiciones abstractas. También destaca las ideas de Jacques Rousseau de una “voluntad general”, en este punto Arendt da a conocer que el gran error de la revolución francesa estribaba en la consideración de los revolucionarios de que el poder y el derecho que ellos ejercían se basaba o fundía en el pueblo. En este orden de ideas la autora se va a referir a la cuestión social como la proliferación de intereses y necesidades privadas en la vida pública que separan la libertad de la esfera política; del mismo modo se describe el avance del individualismo en el cual el ser humano se encierra en su particular experiencia y se vuelve incapaz de crear algo con sus semejantes, de compartir y relacionarse...lo cual deriva en la aparición del burgués: *“a juicio de Arendt, la sociedad adquisitiva y competitiva forjada por la burguesía moderna ha generado apatía y hostilidad hacia la vida pública, pues dicha sociedad se fundaba “en un estilo y en una filosofía de vida tan insistente y exclusivamente centrados en el éxito y el fracaso del individuo, en la implacable competencia, que los deberes y responsabilidades de un ciudadano sólo podían considerarse como un innecesario drenaje de su tiempo y sus energías forzosamente limitados” (33)* Finalmente, la autora va a proponer que en consecuencia de lo descrito se produce un desequilibrio de poderes en la sociedad y un auge del despotismo político moderno. El aislamiento y el individualismo orada el poder político de participación de los ciudadanos que terminan desentendiéndose de los procesos de la esfera pública y dejando vía libre para que los grandes poderes y conglomerados decidan el destino político de sus ciudadanos. La desconfianza y el recelo ciudadano abonan el camino de la injusticia y el despotismo perpetuando odios y desigualdades.

Después, se reflexiona críticamente sobre la propuesta de ciudadanía arendtiana. Dicha propuesta deja entrever una tensión entre la dimensión moral y política de los ciudadanos. Puesto que las garantías y posibilidades políticas tienden todo el tiempo hacia la completa

fragilidad y destrucción. De esta forma, la esfera pública de representación identitaria de los ciudadanos aparece sustraída o tomada por poderes elitistas externos de dominación, produciendo una crisis global de legitimidad política; en la cual los centros de participación sociopolíticos terminan alineándose a intereses transnacionales. Por lo anterior, la autora va a proponer que la política desaparece en el auge de lo social, que tiene que ver con lo económico.

Y es precisamente en esta esfera social donde nace la ciudadanía al calor de las políticas; al tiempo que paradójicamente, este punto de encuentro engendra la pérdida de esa participación política, desigualdad y captura de las libertades sociales. *“Para pensar las condiciones que hacen posible la ciudadanía también se han de establecer una serie de límites a las desigualdades reales producidas y reproducidas por los Estados-nación en la sociedad global”*. (34)

Por último, se concluye y se propone un conjunto de desafíos cívicos en las democracias actuales a la luz de la referida propuesta. *“La primera experiencia política consiste en el acto de fundación a partir del cual se organiza la comunidad política: tal acto origina la Constitución y las leyes. A su vez, este marco normativo e institucional debe estar arraigado en los discursos y acciones deliberadas de la ciudadanía, y en la capacidad de ésta para juzgar los asuntos públicos: he aquí dos experiencias claves de la ciudadanía”* (35). De modo que los retos se expanden puesto que la propia acción política es susceptible de ser destruida por experiencias anti políticas y antidemocráticas. A saber, La defensa de ideales absolutos, el creciente individualismo y el auge de los despotismos. Estos apartan la acción política y la pluralidad en general. Se pierde totalmente la confianza en lo político y los ciudadanos eligen no participar cerrando así el círculo inconexo de las realidades personales, colectivas y mundiales.

“Así, aunque en el pensamiento arendtiano se evidencia un claro esfuerzo por construir una propuesta de ciudadanía apropiada al contexto de las democracias contemporáneas, se hace necesaria, a partir de dicho pensamiento, una reflexión sobre las nuevas injusticias que aparecen en la sociedad global y que impiden que muchas de las personas que se mueven de un país a otro, en busca de una vida decente, posean los derechos humanos fundamentales cuando pasan a vivir en un país supuestamente democrático”. (36) Ana Arendt ya había advertido tal suceso y terminará argumentando: *“El peligro estriba en que una civilización*

global e interrelacionada universalmente pueda producir bárbaros en su propio medio, obligando a millones de personas a llegar a condiciones que, a pesar de todas las apariencias, son las condiciones de los salvajes” (37) En definitiva, para la autora es fundamental recuperar la esfera pública de participación estableciendo acuerdos puesto que la ciudadanía es algo que el propio hombre se da para su bienestar.

“En efecto, entender la política como esfera pública que emana de “las acciones libres y deliberadas” de la ciudadanía con capacidad de construir acciones y discursos, lleva a Arendt a liberar la política del monopolio del Estado, así como a emancipar a la ciudadanía de la mera administración de éste. Estas ideas contribuyen a replantear si el Estado y sus fronteras deben ser las únicas fuentes de ciudadanía” (38) Por lo anterior, es claro como el aporte de Hannah Arendt esclarece los significados sociales y filosóficos de los sujetos participantes de un proceso como el descrito en la presente investigación.

Por otra parte, la pedagogía crítica es abordada en este trabajo desde dos direcciones. En primer lugar, se describe integralmente la noción de pedagogía crítica como herramienta para la construcción de una ciudadanía en proceso de postconflicto, amparada en la democracia y la paz. Posteriormente, tomamos en cuenta el texto “Pedagogía crítica y educación en derechos humanos” de Abraham Magendzo (39) en el cuál se desarrolla la conexión entre la Educación en derechos humanos y la pedagogía crítica. El autor sitúa la pedagogía crítica como parte fundamental de la teoría crítica (40) en tanto ésta aporta un marco de referencia para la educación. También, subraya la relevancia y aportes de Paulo Freire en la construcción de los movimientos sociales en Latinoamérica, que en lo sucesivo dará origen a la llamada educación en derechos humanos. Luego, ésta última es considerada una manifestación especialmente significativa dentro de la pedagogía crítica, pues a partir de la educación en derechos humanos se puede apreciar los componentes éticos y políticos de la educación en general. Así pues, la postura crítica en planteamientos teóricos plantea la posibilidad de un cambio y transformación del ejercicio pedagógico y una resignificación del currículo que se adhiera a conceptos como justicia social, empoderamiento cultural y político.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque, diseño y tipo de investigación.

La investigación se lleva a cabo dentro del enfoque empírico analítico, el cual permite medir de manera cuantitativa, las variables de estudio que en este caso corresponde a la caracterización y descripción a nivel sociocultural de los niños y niñas, actores del proceso pedagógico de preescolar y básica primaria de la institución educativa Jairo Morera Lizcano, sede panorama de la ciudad de Neiva.

El método empírico-analítico es un modelo de investigación científica, que se basa en la lógica empírica y junto con la observación de fenómenos y su análisis estadístico, es muy usado en el campo de las ciencias sociales y en las ciencias naturales.

De conformidad con lo anterior el diseño de investigación es cuantitativo, dado que se pretende conocer la población de la de la institución educativa Jairo Morera Lizcano, sede panorama de la ciudad de Neiva.

Para la caracterización de la población infantil de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva se adelantará los siguientes pasos:

1. Prueba piloto para determinar la validez interna y externa del instrumento.
2. Ajustes para la aplicación de la prueba piloto.
3. Aplicación del instrumento definitivo a una muestra representativa de los grados.
4. Incorporación de datos a una base diseñada para el efecto.
5. Aplicación de tendencia central y demás elementos de la estadística descriptiva.

4.2 Población y muestra

4.2.1 Población.

La población estuvo conformada por 280 estudiantes de la institución educativa Jairo Morera Lizcano, sede panorama de la ciudad de Neiva.

4.2.2 Muestra.

El grupo de estudiantes que participaron en la investigación y a la cual se le aplico el instrumento fueron 31 seleccionados aleatoriamente por grados.

4.3 INSTRUMENTOS

Instrumento piloto

INSTITUCION EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO

“Caracterización de los estudiantes”

La información que se solicita es de gran importancia, para un mayor conocimiento de la población estudiantil y así poder trazar estrategias que contribuyan a la mejor atención, formación y apoyo a los estudiantes, por lo tanto, las respuestas deben ser veraces.

SEDE: _____ JORNADA _____ GRUPO _____

1. INFORMACION GENERAL

APELLIDOS: _____ NOMBRES: _____ Genero: M__ F__

DOC. IDENTIDAD: T.I. No. _____ R.C. No. _____ C.C. No. _____

FECHA DE NACIMIENTO: Día__ Mes__ Año__ Lugar__ Dpto. _____

DIRECCION DE RESIDENCIA: _____ BARRIO _____

ASENTAMIENTO _____ TELEFONO _____ Estrato _____

TIPO DE VIVIENDA Casa__ Pieza__ Apartamento__ Propia__ arriendo__ Cedida__

Otra__

CONSTRUCCION Bloque __ Ladrillo __ Prefabricada__ Tabla, latas __ Otro: ¿Cuál? __
piso en cemento__ baldosa __ tierra __

Servicios con que cuenta la vivienda: Energía ____ Acueducto ____ gaseoducto ____ T.V.

Cable__ Teléfono__ Alcantarillado__ Recolección de basuras ____

Vive con: _____ No. Hermanos ____ Puesto que ocupa _____

Información de los hermanos:

No.	NOMBRES Y APELLIDOS	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACION
1				
2				
3				
4				
5				

¿ES DESPLAZADO (A) SI ___ NO ___ REGISTRO EN LA RED: SI ___ NO ___

FAMILIAS EN ACCION CODIGO No. ____

¿ESTA VINCULADO AL SISBEN? SI ___ NO ___ Nivel_____

¿ESTÁ AFILIADO AL SISTEMA DE SALUD? EPS_____ Carné No. ____

IPS _____ Tipo de sangre y RH _____

SEGURO ESTUDIANTIL No. _____ ENTIDAD _____

RELIGION QUE PROFESA: católica___ cristiana ___ Evangélica ___ Otra_____

2. DATOS DE SALUD

¿Tiene algún defecto en el habla, visión u oído que se debe tener en cuenta en la institución, para ayudarle en su proceso de aprendizaje? _____

Enfermedades o accidentes sufridos _____

Tratamientos médicos recibidos _____

Presenta alguna discapacidad: Aprendizaje ___ Visual ___ Auditiva ___ Lenguaje___

Motora_____ Enfermedad _____ ¿Cuál? _____

Si se encuentra en algún tratamiento médico indique: Cuál_____

Tiempo que lleva en la terapia o tratamiento_____

Se considera a sí mismo: Alegre ___ Tímido ___ Callado ___ Triste ___

3. INFORMACION ACADEMICA:

Procedencia _____

Motivo de cambio _____

Situación Académica: ¿Promovido _ Reprobado_ Ha reprobado uno o más grados?

¿Cuáles? _

Ha estudiado en forma continua SI ___ No___

¿Cuántos años ha estado fuera del sistema? ____

Áreas que más le agradan: _____

Áreas que se le dificultan: _____

Áreas que no le agradan: _____

Se caracteriza por su comportamiento: EXCELENTE _____ SOBRESALIENTE _____

ACEPTABLE _____ INSUFICIENTE _____

¿Qué actividades realiza en el tiempo que no está estudiando? _____

Tiene algún talento especial: Artístico SI __ NO__ ¿Cuál? _____

Deportivo SI __ NO__ ¿Cuál? _____

OTRO: _____

¿Cómo es su relación con los profesores? _____

¿Cómo es su relación con los compañeros de estudio? _____

4. INFORMACION FAMILIAR

PADRE: Padre biológico ____ Adoptivo ____ Nombre: _____

Cédula de Ciudadanía No. _____ expedida en _____

Nivel educativo _____ Profesión u oficio _____

Trabaja en _____ Empleado ____ Independiente _

Ingreso promedio mensual \$ _____

MADRE: Madre biológica ____ Adoptiva ____ Nombre: _____

Cédula de Ciudadanía No. _____ expedida en _____

Nivel educativo _____ Profesión u oficio _____

Trabaja en _____ Empleado ____

Independiente ____ Ingreso promedio mensual \$ _____

ACUDIENTE: Parentesco: _____ Paterna ____ Materna ____ Nombre _____

Cédula de Ciudadanía No. _____ expedida en _____

Nivel educativo _____ Profesión u oficio _____

Trabaja en _____ Empleado ____ Independiente _

Ingreso promedio mensual \$ _____

RELACION CON SU PADRE: _____

RELACION CON SU MADRE: _____

RELACION CON SUS HERMANOS: _____

RELACION ENTRE MADRE Y PADRE: _____

ANTECEDENTES FAMILIARES

Fallecimiento del padre _____ Fallecimiento de la madre ____ Padres separados ____
 Madre soltera __ Cambios frecuentes de vivienda__ Cambios frecuentes de ciudad ____
 Causa _____

5. Sus padres o acudientes participan en organizaciones sociales como:

Junta de Acción Comunal _____ Asociación de padres otro _____ Cual _____

6. Conoce cuántos y Cuáles son sus Derechos como niño o niña? Sí ____ No ____
 ¿Cuales? _____

7. ¿En su familia se discute sobre temas relacionados con las condiciones sociales de su familia, de la comunidad o de los vecinos del barrio? _____

8. En su colegio se discutieron temas relacionados con los Derechos de la infancia durante el año lectivo anterior?

¿Si ____ No ____ Cual o cuales considera que son tus derechos más importantes?

9. Que piensas sobre la Huerta Ecológica Escolar. ¿crees que es importante? Que te aporta _____

10. ¿Cómo te parece los talleres realizados en el colegio Artístico, de salud y pedagógico con respecto al uso y beneficios que brinda la huerta escolar?

11. ¿Qué crees que han aportado las estudiantes de la Universidad Surcolombiana a tu formación humana. _____

FECHA DE APLICACIÓN: DIA _____ MES _____ AÑO _____

INSTRUMENTO APLICADO Y TABULADO POR:

 Nombre del profesor

 No. Cédula

 Firma

Instrumento final

INSTITUCION EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO

“Entrevista a los estudiantes de transición y básica primaria de la institución educativa Jairo morera Lizcano sede panorama”.

La información que se solicita es de gran importancia para un mayor conocimiento de los estudiantes y así poder realizar una caracterización socio – cultural y económica de la población infantil de transición y básica primaria de la institución educativa Jairo morera Lizcano sede panorama.

Respetuosamente te solicitamos nos respondas con la mayor sinceridad posible. En ningún caso la información proporcionada afectara tus derechos.

1. DATOS PRESENTACION PERSONAL

APELLIDOS: _____ NOMBRES: _____ Genero: M__ F__
 DOC. IDENTIDAD: T. I. No. _____ R.C. No. _____ C.C. No. _____
 FECHA DE NACIMIENTO: Día__ Mes__ Año __ Lugar__ Dpto.____ GRADO:
 COMO TE CONSIDERAS A TI MISMO: Alegre _ Tímido _ Callado __ Triste __ otro __
 ¿CÓMO EN SU RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS DE ESTUDIO? Excelente __
 buena__ regular__ mala__

2. INFORMACION GENERAL

DIRECCION DE RESIDENCIA: _____ BARRIO _____
 ASENTAMIENTO _____ VIVE EN: Casa ____ Pieza ____ Apartamento ____
 Arriendo__ Propia__ Otra__
 LA MAYOR PARTE DE TU CASA ESTA CONSTRUIDA EN: Bloque __ Ladrillo__
 Prefabricada__ Tabla, paroid, latas __ Otro material: ¿Cuál? _____
 LOS PISOS DE TU CASA SON: en cemento__ baldosa ____ tierra ____ Tabla____
 CUALES SON LOS SERVICIOS PUBLICOS QUE TIENEN EN TU CASA:
 Energía (luz) __ Acueducto (agua)____ gaseoducto (gas) ____ pipeta de gas ____ T.V.
 Cable____ Teléfono__ Alcantarillado ____ Recolección de basuras ____
 INSTITUCION PRESTADORA DE SERVICIO (EPS) __ REGIMEN: Contributivo__
 Subsidiado __

3. DATOS DE SALUD EN CASO DE DETERMINAR ALGUN TIPO DE HABILIDAD ESPECIAL

¿Tiene algún defecto en el habla, visión u oído que se debe tener en cuenta la institución, para ayudarlo en su proceso de aprendizaje? _____

Enfermedades o accidentes sufridos _____

Tratamientos médicos recibidos _____

Presenta alguna discapacidad: Aprendizaje ___ Visual ___ Auditiva ___ Lenguaje ___

Motora ___ Enfermedad ___ ¿Cuál? _____

Si se encuentra en algún tratamiento médico indique: Cuál _____

Tiempo que lleva en la terapia o tratamiento _____

4. INFORMACION ACADEMICA:

Ha estudiado en esta institución en años anteriores: si ___ no ___ Desde: 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5

Cual fue la institución en la que estudio anteriormente _____

A perdido años escolares: si ___ no ___ cuantos: 1 ___ 2 ___ 3 o mas ___

A estudiado de forma continua: si ___ no ___ Cuantos años ha estado sin estudiar: 1 ___ 2 ___ 3 o más ___

Áreas que más le gustan: matemáticas ___ lengua castellana ___ ciencias sociales ___ ciencias naturales ___ ingles ___ artes ___ Educación física _____

Áreas que se le dificultan: Matemáticas ___ Lengua castellana ___ Ciencias Sociales ___

Ciencias Naturales ___ Inglés ___ Artes ___ Educación física ___

Áreas que no le agradan: matemáticas ___ lengua castellana ___ ciencias sociales ___ ciencias naturales ___ ingles ___ artes ___ Educación física ___

¿Qué actividades realiza en su tiempo libre fuera de la institución? leer ___ practicar algún deporte ___ Cual _____ Actividades artística Cual _____ juego libre ___ ayudar en los quehaceres de la casa ___ otra cual _____

5. INFORMACION FAMILIAR

VIVES CON: mama y papa ___ padrastro y mama ___ papá y madrastra ___ Solo mamá ___ solo papa ___ abuelos ___ otros _____

Tienes hermanos: Si ___ No ___ Cuantos _____

En que Trabaja mamá _____

En que Trabaja papa o padrastro _____

Como es su relación con mama: Excelente ___ buena: ___ regular ___ mala ___

Como es su relación con papa: Excelente ___ buena: ___ regular ___ mala ___

Como es su relación con sus hermanos: Excelente___ buena: ___ regular___ mala___

6. Tus padres o acudientes participan en organizaciones sociales como Junta de Acción Comunal o Asociación de padres. si___ no___

7. Existen unos derechos de los derechos de niños o niñas. Te los voy a leer y de todos ellos me vas a decir si en tu caso cuales se aplicas:

Derecho a un nombre: si___ no___

Derecho a una Nacionalidad: si___ no___

Derecho a una Familia: si___ no___

Derecho a una educación gratuita y de calidad: si___ no___

Derecho una vivienda digna: si___ no___

Derecho a una adecuada salud garantizada por el estado: si___ no___

Derecho a la recreación y deporte: si___ no___

Derecho a la protección especial, atención y ayuda preferentes: si___ no___

Derecho a la igualdad, solidaridad y justicia: si___ no___

Derecho a divertirse y jugar: si___ no___

8. En su casa se dialoga sobre temas relacionados con las condiciones sociales de su familia, de la comunidad o del vecindario. Si___ no___ cuales: _____

FECHA DE APLICACIÓN: DIA _____ MES _____ AÑO 200___

INSTRUMENTO APLICADO Y TABULADO POR:

Nombre del profesor

No. Cédula

Firma

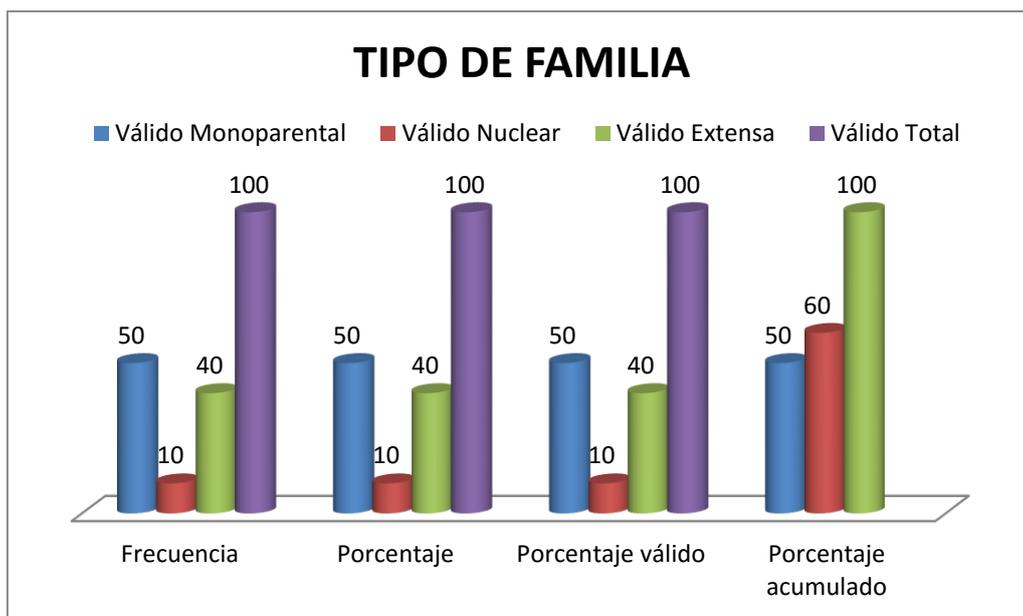
5. RESULTADOS Y ANALISIS

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas realizadas en la encuesta con su respectivo análisis cuantitativo y cualitativo.

TIPO DE FAMILIA

1. ¿Con quién vive?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Monoparental	50	50	50	50
	Extensa	40	40	40	90
	Nuclear	10	10	10	100
	Total	100	100	100	

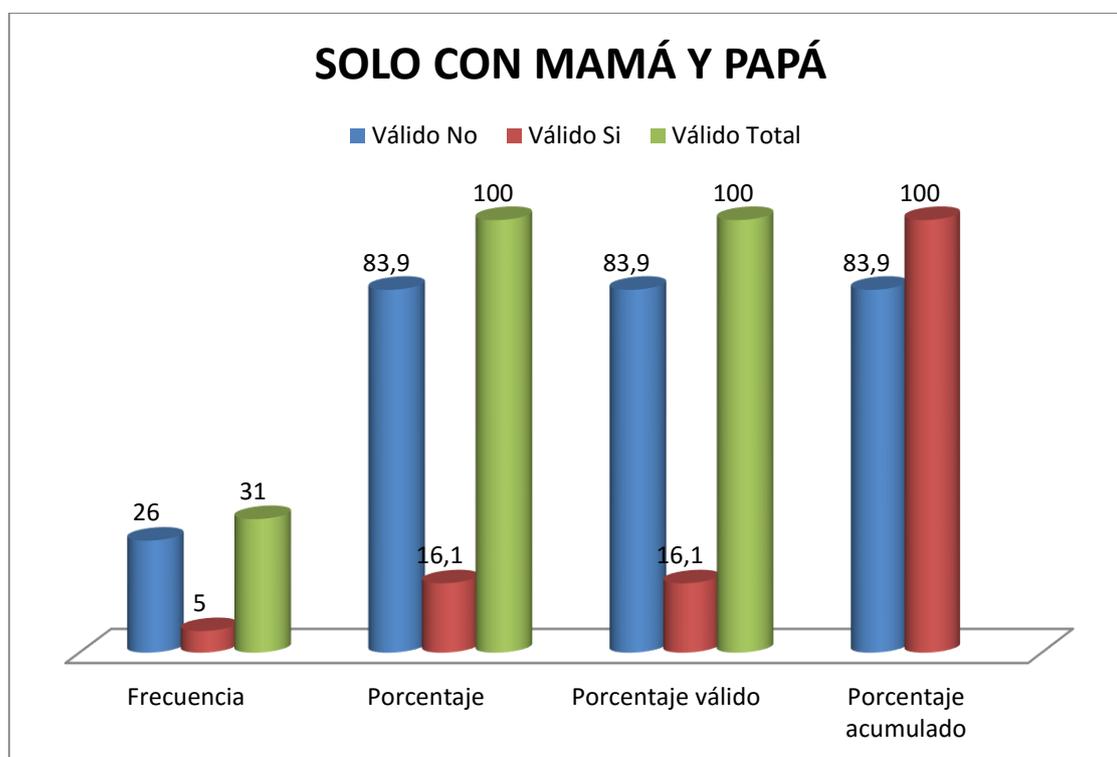


Entre otros resultados se observa que los porcentajes correspondientes a las dos modalidades de familia alternativas a la tradicional acumulan el 90% de los estudiantes y, únicamente, el 10% tienen una familia nuclear. Al ser una variable cualitativa el único elemento estadístico representativo de la distribución es la moda que, en este caso, es la modalidad monoparental que representa un 50% del total.

Según el Instituto Nacional de Estadística (2007), las modalidades de familias monoparentales sufren un mayor riesgo de pobreza y de dificultades sociales que los núcleos biparentales. En primer lugar, el hecho de hacer frente en solitario al cuidado de los hijos supone siempre una dificultad añadida, habitualmente una sola fuente de ingresos y de tiempo de cuidado. Además, dado que la mayoría de los núcleos monoparentales están encabezados por mujeres, es mayor la probabilidad de que la persona adulta tenga un trabajo peor retribuido, o a tiempo parcial. La monoparentalidad suele conllevar más dificultades para hacer compatibles horarios de trabajo y atención de los menores.

MAMÁ Y PAPÁ

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	26	83,9	83,9	83,9
	Si	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	



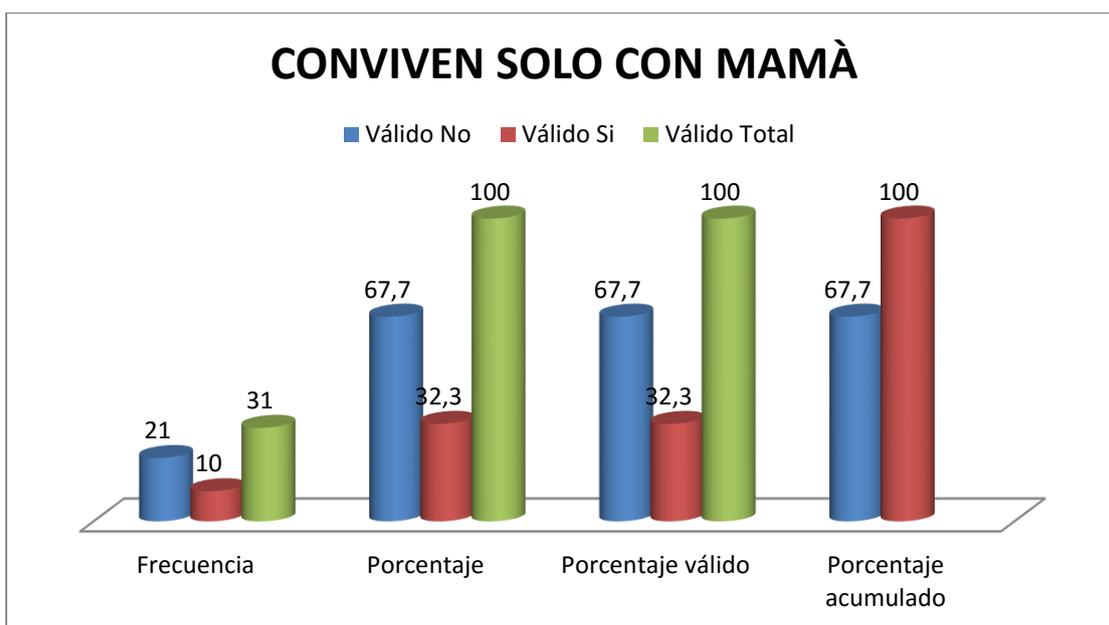
Puede visualizarse que el porcentaje de estudiantes que viven con abuelos, tíos, o únicamente uno de los dos padres representa el 83,9 y, únicamente, el 16,1% viven exclusivamente con papá y mamá. Al ser una variable cualitativa el único elemento estadístico representativo de la distribución es la moda que, en este caso, es la modalidad no vivir sólo con papá y mamá, la cual representa un 83,9% del total.

Sabemos que la familia es una institución social, por tanto, su conformación, su estructura y su dinámica se interrelacionan con los cambios sociales, políticos y económicos de la sociedad. En el caso de Colombia, se ilustra esta situación cuando se siguen los pasos a la forma como se articula el hogar extenso con el contexto de referencia, ya que es frecuente que su estructura tienda a obedecer a arreglos domésticos a través de los cuales la población cubre necesidades fundamentales.

La presente investigación corrobora los hallazgos de Puyana (2004) y la tendencia nacional en relación a los cambios en la familia donde se visualiza que el segundo lugar en la estructura y la dinámica familiar lo constituyen las familias extensas que son hogares que atenúan los efectos de la crisis económica y de la pobreza, los que se convierten en refugio de madres solteras o jóvenes separadas, los que requieren de la forma extensa para proporcionar sus ingresos y aquellos que se constituyen en una opción de vida en razón a la necesidad de proteger a los ancianos y ancianas.

CONVIVEN SOLO CON MAMÁ

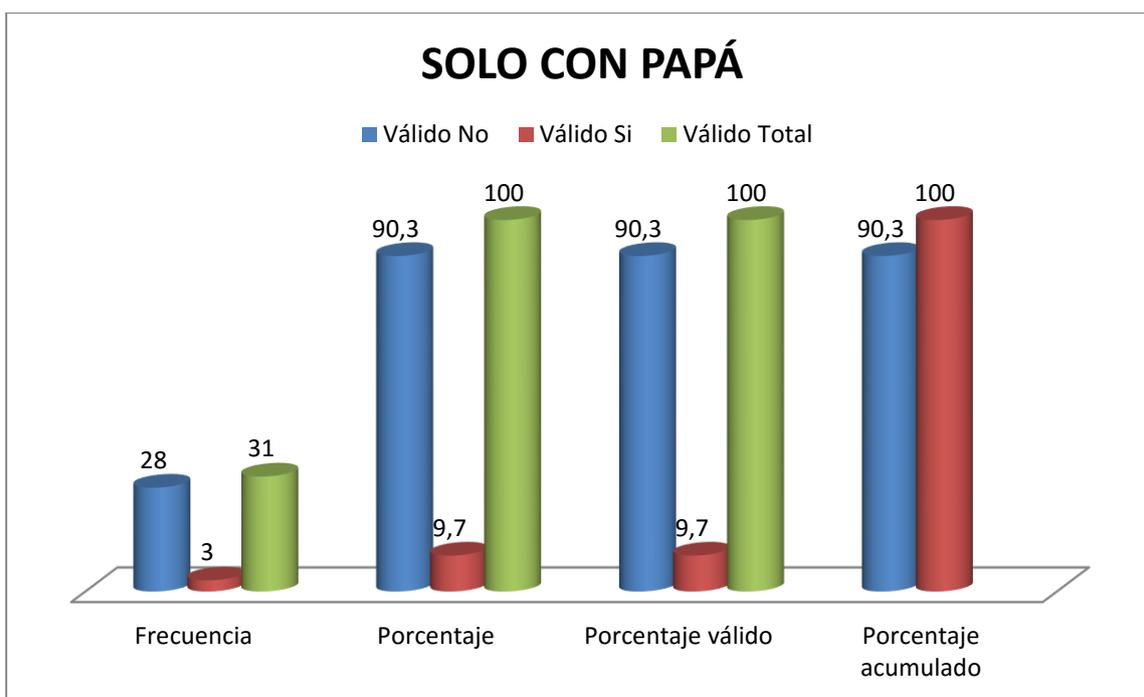
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	21	67,7	67,7	67,7
	Si	10	32,3	32,3	100,0
	Total	31	100,0	100,0	



Se puede observar que el porcentaje de estudiantes que viven con su mamá y otras personas ya sean estas padre, abuelos o tíos representa el 67,7% y, la población restante, el 32,3% viven exclusivamente con su mamá. Aunque la moda en esta situación es vivir con otras personas adicionales se encuentra que un alto porcentaje de la población vive únicamente con su mamá, dato que es coherente con los anteriormente presentados donde se visualiza el predominio de la familia monoparental o mejor monomarental, seguida de la modalidad familia extensa.

SOLO CON PAPÀ

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	28	90,3	90,3	90,3
	Si	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

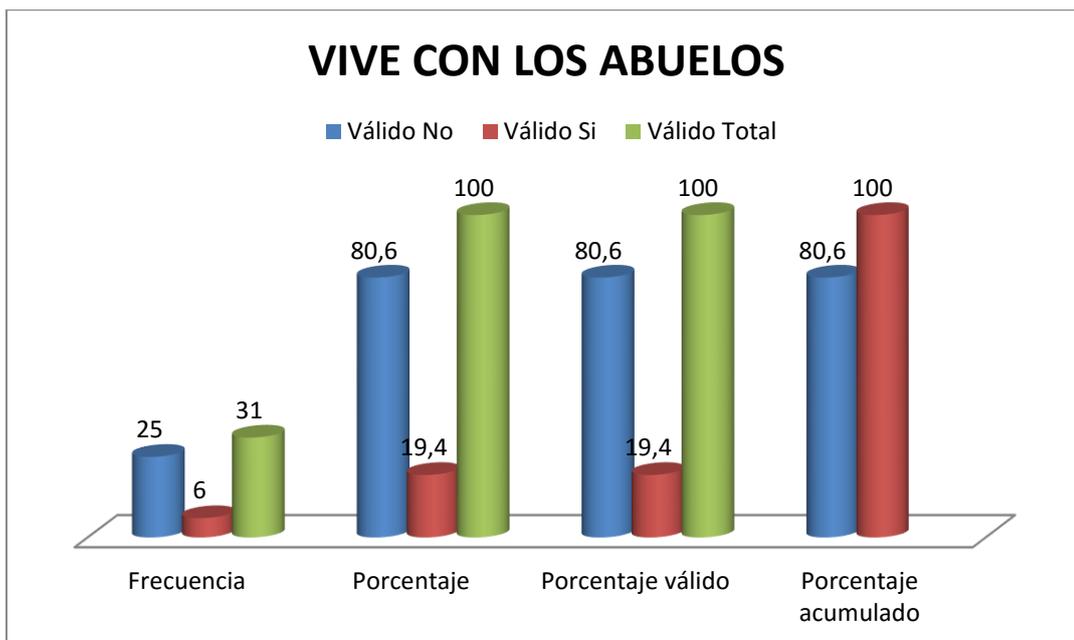


Puede observarse que el porcentaje de estudiantes que viven con su papá y otras personas ya sean estas su mamá, madrastra, abuelos o tíos representa el 90,3% y, casi una décima parte de la población total, el 9,7% viven exclusivamente con su padre. Esto muestra que también el representativo porcentaje de familias donde el papá es cabeza de hogar.

Si realizáramos una fusión del porcentaje de estudiantes que viven únicamente con su mamá en el ítem anterior correspondiente a 32,3% y adicionamos el porcentaje de estudiantes que conviven únicamente con su padre (9,7) podemos obtener un 42% de estudiantes que únicamente viven con uno de sus padres. Información que resulta bastante preocupante a la hora de reconocer que en la mayoría de los casos no reciben un auxilio económico, afectivo, emocional, vivienda entre otros derechos por parte de su otro progenitor.

ABUELOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	25	80,6	80,6	80,6
	Si	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	



La tabla y grafica anterior, nos muestra que de 31 familias que participaron en la investigación, 6 de ellas comparten techo con los abuelos, es decir un 19,4%, tiene influencia directa en su formación o son criados por sus abuelos quienes están todo el día con ellos o tienen su custodia. Este valor ofrece una valiosa información a la hora de analizar las características socioculturales de los niños de la institución por cuanto, puede indicar como lo señala el autor Riesgo (1999), un importante factor para entender el comportamiento de estos chicos, el tiempo dedicado por sus verdaderos padres.

El rol de los abuelos por definición tiene sus características propias, las cuales difieren a las de los padres. De esta manera la adquisición de experiencia en distintas facetas de la vida, experiencias relativas a cuidados, crianza o el cómo resolver problemas conduce a los abuelos hacia un sentimiento de liberación para con los nietos una vez que por labor evolutiva y de rol ya no les corresponde (Riesgo, 1999). Siguiendo lo anterior es posible, visualizar que aquello corresponde a una tipología o forma sobre cómo ejercer el rol ya definido de lo que implica ser abuelo. En este caso, esta construcción social de abuelo debe conjugarse al mismo tiempo con una negación de la misma en el momento en que se hacen cargo de sus nietos, es decir en el de cambio de rol al de padres. Es así como no se identifica como una tarea simple para los abuelos generar conciencia de su rol en el momento de transición, ya que se sabe socialmente que su rol es secundario y varios aspectos en contraposición al de los padres (Riesgo, 1999).

Todos sabemos que los abuelos son un importante recurso tanto para los padres como para los niños. Ellos rutinariamente proveen cuidado a los niños, ayuda financiera y apoyo emocional. En ocasiones se les reclama para que provean mucho más, incluyendo el cuidado temporal o a tiempo completo y la responsabilidad de sus nietos.

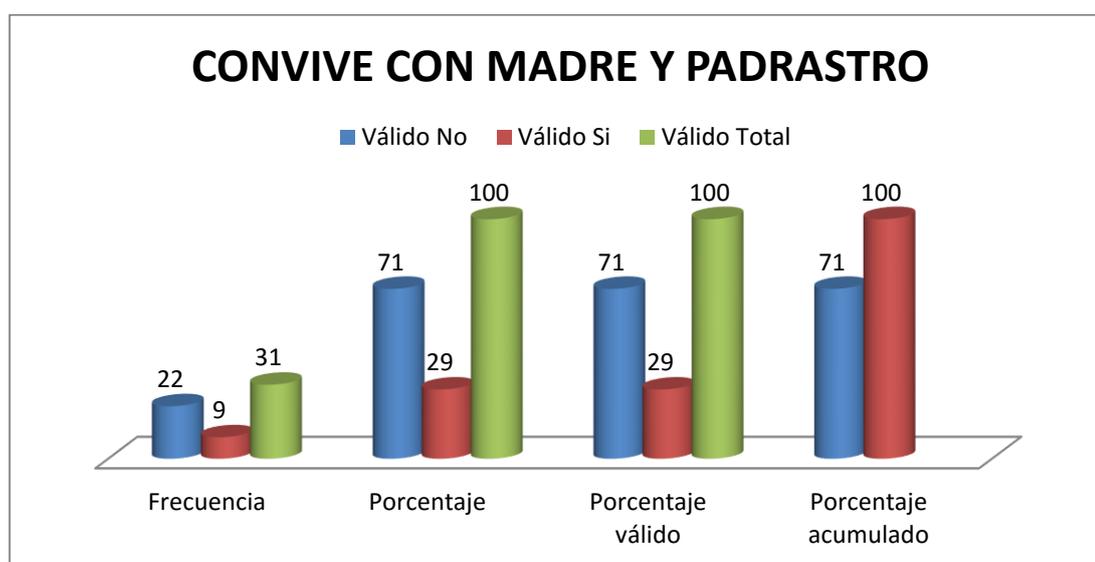
Un número creciente de niños en Colombia, vive en hogares encabezados por un abuelo. Dicha tendencia se debe a: los aumentos en el número de familias con un solo padre, la alta tasa de divorcios, los embarazos de las adolescentes, el SIDA, el encarcelamiento de padres, el abuso de sustancias por los padres, la muerte o incapacidad de los padres, el abuso y la negligencia paterna.

En muchos de estos hogares, ninguno de los padres biológicos está presente. En la mayor parte de los casos, los niños que son cuidados por los abuelos se van a vivir con ellos cuando son infantes o pre-escolares y se quedan con ellos por cinco años o más. Estos abuelos son un grupo diverso cuyas edades fluctúan entre los treinta hasta los setenta. Muchos abuelos están listos para simplificar sus vidas y tomarlo todo más lento. Dejar eso atrás y asumir las responsabilidades de ser el padre primario de nuevo puede incitar muchos sentimientos, incluyendo la pesadumbre, el coraje, la pérdida, el resentimiento y posiblemente la culpa. Esta transición puede producir tensión nerviosa y emocional y puede conllevar una carga financiera significativa. El choque cultural de tener que tratar con niños y adolescentes de una generación diferente puede ser enorme. Los hogares encabezados por abuelos tienen una tasa significativamente alta de pobreza al compararse con otros tipos de unidades familiares como lo señala la Academia Americana de niños y adolescentes (2015).

Muchos abuelos en el papel de encargados del cuidado del niño subestiman o no están conscientes de las cargas adicionales que su nuevo papel como 'padres' les impone a ellos. Los abuelos a menudo asumen que su papel ha de ser el de nutrir y recompensar a los niños sin tener que establecerles límites. Cuando los abuelos sirven como padres, sin embargo, ellos tienen que aprender a establecer límites y controles como ellos hicieron con sus propios niños.

MAMÁ Y PADRASTRO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	22	71,0	71,0	71,0
	Si	9	29,0	29,0	100,0
	Total	31	100,0	100,0	



Puede visualizarse que el porcentaje de estudiantes que viven con su madre y el padrastro representa el 29,0%. Aunque la moda es no convivir con la mamá y el padrastro (71%), no deja de ser relevante el porcentaje restante (29%), por cuanto ofrece información importante para analizar las características socioculturales de niñas y niños que son los que se afectan en gran medida por la industrialización mundial y para este caso por la convivencia con un miembro ajeno a su concepción original que debería estar ejerciendo un importante papel en la crianza y por razones obvias no lo puede hacer con autoridad. Analizaremos para un mejor entendimiento sobre esta gran pérdida, el importante papel del padre en la familia.

El término “**padre**” viene del latín pater, cuyo significado es jefe de familia, protector, defensor. De ahí palabras como patria, patriarcado, patrono.

Neuburger (1995) aclara que la palabra padre, etimológicamente, tiene dos partes: *Ata* y *Fader*. *Ata* hace referencia al padre familiar, mientras que *Fader* se refiere al padre eterno, la ley, el jefe, es decir, nos encontramos con un “papá” cercano a los hijos, protector, que une por un lado la filiación de reconocimiento y amor, y por el otro a un “padre” distante, que representa la autoridad dentro de la familia.

En relación con estos significados, Neuburger (1995) rescata la figura del “padre de familia” como una figura intermediaria entre lo privado (el hogar), y lo público (sociedad).

Las funciones del padre en las familias del siglo XXI, tienen que ver con el representar al grupo familiar en la arena social y proteger a la familia del intrusismo social.

La madre y los hijos permanecen en la esfera privada e íntima (el hogar), siendo el padre de familia la cabeza visible del grupo familiar, que da sustento, protección y seguridad.

Las funciones del padre en las familias del siglo XXI empezaron a cambiar, con la incorporación de la mujer a la esfera pública, a través del acceso al mundo laboral, empresarial y social. Ella, ya participa de manera más visible y activa en la sociedad, a la vez que sigue siendo el elemento fundamental en la esfera íntima de la familia. Se convierte también en proveedora económica, y es capaz de tomar decisiones sobre su sexualidad y su deseo de tener hijos/as, gracias a los métodos de control de la natalidad.

La mujer *sale de casa* a un mundo de hombres y dicha salida, supone una serie de desafíos: luchar por una igualdad salarial, acceder a los mismos puestos de responsabilidad en empresas e instituciones, y recibir un trato digno y respetuoso.

El hombre, por su parte, *entra en casa*, y se encuentra con que ya no sólo tiene que ser el proveedor económico y el “Macho Alfa”, sino también emocional, al mismo tiempo que se implica en las tareas domésticas y mira a su pareja desde la igualdad.

Tanto para la mujer como para el hombre, los desafíos comentados son todo un reto.

En el caso de la mujer, este cambio de rol provoca un gran agotamiento físico, cognitivo y emocional, por la sobrecarga que, hoy en día, supone no alcanzar el equilibrio entre su

participación en la esfera pública (Trabajo) y privada (Familia). Ella, sigue siendo la persona que se hace cargo en mayor medida de todo lo que implica la crianza y el trabajo en casa, además de trabajar fuera con las mismas exigencias que a un varón y, en algunos casos incluso más, sólo por el hecho de ser mujer.

El hombre, por su parte, todavía está buscando su sitio en el hogar. Esta nueva situación le provoca un gran desconcierto, por un lado quiere implicarse más en la familia, participar de manera más activa en el trabajo doméstico y en la crianza de los hijos pero por el otro, la realidad, a día de hoy, muestra que hay aún un gran desequilibrio sin saber dónde está su lugar.

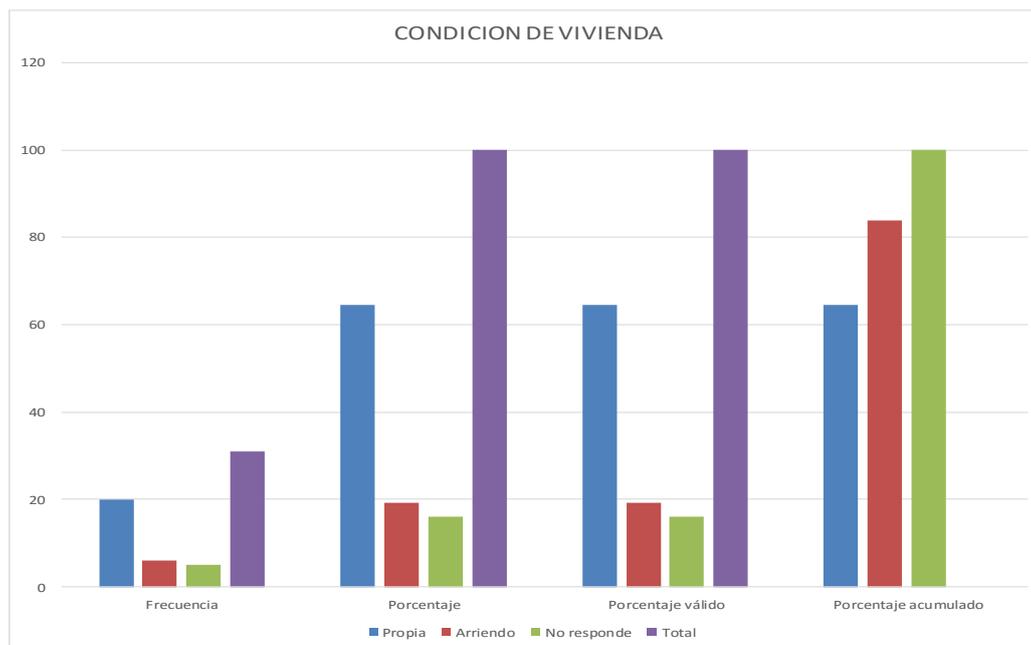
Es así como toda esta situación promueve que juntos padre y madre hagan cambios. En esta sociedad cada vez más individualista, los padres y madres tienen que trabajar en equipo, mano a mano, entendiendo que, aunque el ideal no existe, lo mejor para los hijos/as es la presencia tanto del padre como de la madre y esto requiere que ambos progenitores hagan un movimiento de flexibilidad mutua para dejar espacio al otro en los nuevos roles parentales y sociales. El hombre tiene que ver a la mujer de igual a igual en la esfera pública y ésta al varón en la esfera privada.

Flaquer (1999) concluye “las mujeres que encabezan las familias monoparentales constituyen la avanzadilla de este movimiento, mientras que los padres separados que asumen conscientemente su paternidad son los heraldos de la transición a una sociedad más igualitaria en lo que respecta al género”. (p.95).

La cuestión no es, entonces, ¿para qué sirve un padre?, la cuestión no es necesitar solo a un padre o solo a una madre, sino tener dos seres plenos, que se sientan completos, seres diferentes y complementarios, que se unan para formar una familia, y ejerzan los roles que sean pertinentes para que los hijos/as crezcan también de manera completa y plena, incluso si están separados o divorciados.

CONDICION DE LA VIVIENDA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Propia	20	64,5	64,5	64,51612903
	Arriendo	6	19,4	19,4	83,9
	No responde	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100	100	

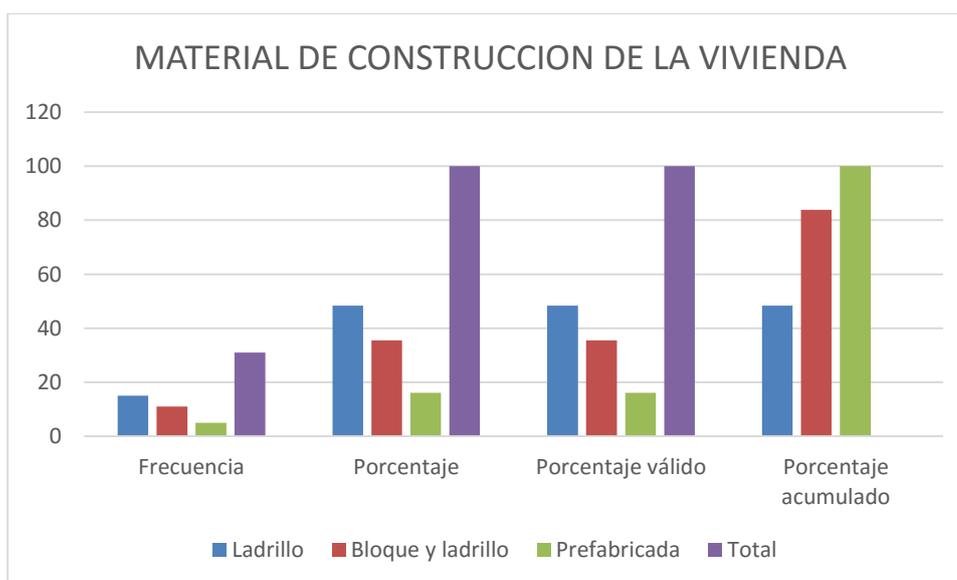


Entre otros resultados se observa que un alto porcentaje de estudiantes tienen casa propia, 64,5%. No obstante, un porcentaje representativo de educandos viven con su familia en arriendo, EL 19,4% y un porcentaje también representativo no sabe o no responde, 16,1%.

Aunque la gran mayoría de familias viven en casa propia, no deja de ser representativo el 19,4% de la población que paga un arriendo para vivir, aún más que no responde, quizás porque vive en casa de sus abuelos y no alcanza a vislumbrar si es de su núcleo familiar o no. A pesar de que esto no es claro, sigue dilucidándose por las condiciones de sus viviendas que la situación de pobreza es bastante marcada en la población que accede a la educación en el sector.

MATERIAL DE CONSTRUCCION DE LA VIVIENDA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ladrillo	15	48,4	48,4	48,4
	Bloque y ladrillo	11	35,5	35,5	83,9
	Prefabricada	5	16,1	16,1	100
	Total	31	100	100	

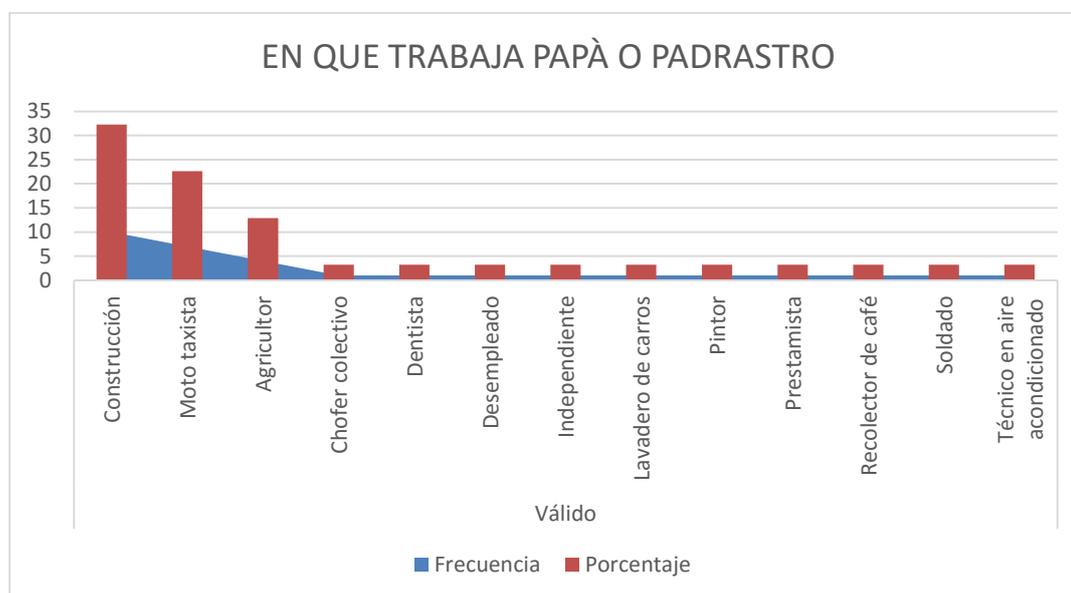


Entre otros resultados se observa que los porcentajes correspondientes a las dos modalidades de construcción tradicional (ladrillo y bloque) acumulan el 83,9% de los estudiantes y, únicamente, el 16,1% tienen viviendas prefabricadas. Al ser una variable cualitativa el único elemento estadístico representativo de la distribución es la moda que, en este caso, es la modalidad construcción en ladrillo que representa un 48,4% del total.

Esta característica es bastante importante por cuanto puede señalar condiciones más o menos dignas de vivienda y que no estamos hablando de una comunidad estudiantil que hace parte de un grupo de invasión o algo así, por lo contrario, es una población asentada en el sector con condiciones mínimas de refugio.

EN QUE TRABAJA PAPÀ O PADRASTRO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Construcción	10	32,3	32,3	32,3
	Moto taxista	7	22,6	22,6	54,8
	Agricultor	4	12,9	12,9	67,7
	Chofer colectivo	1	3,2	3,2	71,0
	Dentista	1	3,2	3,2	74,2
	Desempleado	1	3,2	3,2	77,4
	Independiente	1	3,2	3,2	80,6
	Lavadero de carros	1	3,2	3,2	83,9
	Pintor	1	3,2	3,2	87,1
	Prestamista	1	3,2	3,2	90,3
	Recolector de café	1	3,2	3,2	93,5
	Soldado	1	3,2	3,2	96,8
	Técnico en aires	1	3,23	3,23	100
	Total	31	100	100	

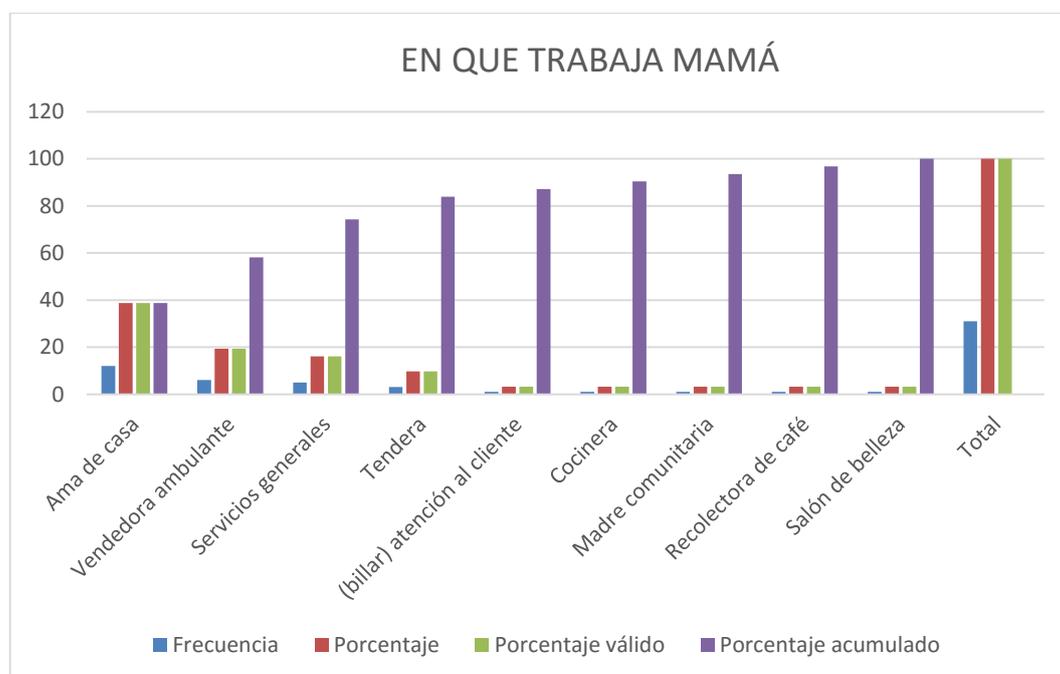


Podemos visualizar que los porcentajes correspondientes a los oficios, constructor, moto taxista y agricultor acumulan el 67,7% de los estudiantes y, los demás estudiantes tienen padre o padrastros dedicados a otros oficios y/o profesiones. Asimismo, podemos ver que la décima parte de la población se dedica a la construcción, cifra que mirada de manera contextualizada con las preguntas anteriores es coherente por cuanto son familias que cuentan con condiciones mínimas de morada viviendo en casas intervenidas por estos progenitores y/o

acompañantes de las progenitoras que llevan el sustento diario a sus casas y además invierten sus recursos económicos en el mejoramiento de su vivienda, encontrándose en casas de material sin muchos lujos en sus fachadas.

EN QUE TRABAJA LA MAMÁ

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ama de casa	12	38,7	38,7	38,7
	Vendedora ambulante	6	19,4	19,4	58,1
	Servicios generales	5	16,1	16,1	74,2
	Tendera	3	9,7	9,7	83,9
	(billar) atención al cliente	1	3,2	3,2	87,1
	Cocinera	1	3,2	3,2	90,3
	Madre comunitaria	1	3,2	3,2	93,5
	Recolectora de café	1	3,2	3,2	96,8
	Salón de belleza	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100	100	



Es posible ver que los porcentajes correspondientes a los oficios, ama de casa, ventas y servicios generales acumulan el 83,9% de las madres de los estudiantes y, los demás estudiantes tienen mamá dedicados a otros oficios. Asimismo, podemos ver que, aunque la moda de la población 38,7% se ve representada por su dedicación al hogar. Es bastante importante deducir que el porcentaje restante, es decir el 61,7% de las madres de familia tienen que apoyar el ingreso diario de sus hogares laborando en oficios informales como las ventas ambulantes y los servicios generales en casas de familia de estratos mejor favorecidos.

Lo anterior, puede estar corroborando lo encontrado en otros aspectos en relación con las características socioculturales de las familias y del poco acompañamiento de los progenitores en la formación de los niños y niñas del sector educativo.

6. CONCLUSIONES

Después de hacer los análisis de las gráficas de resultados se puede concluir que:

- Las familias que hacen parte de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama, en su mayoría tienen familias monoparentales y extensas, en un gran porcentaje reconstruidas con participación de padrastros, madrastras y abuelos. La familia nuclear tiende a desaparecer.
- El elevado porcentaje de padres separados, niños al cuidado de los abuelos y de madres dedicadas a trabajos informales relacionados con ventas y oficios generales en casas de familia permiten visualizar el poco acompañamiento educativo de sus progenitores y las maniobras que deben hacerse para sostener al núcleo familiar.
- En cuanto a la vivienda en su mayoría cuentan con vivienda propia, en material adecuado, sin lujos y con servicios públicos que muestran condiciones mínimas de sus moradas habitadas por familias reconstruidas y grandes.
- La sostenibilidad de la familia se hace incierta por cuanto está integrada por madres o padres con compañeros temporales que laboran en trabajos informales en el caso de los hombres como moto taxistas y jornaleros en construcción o agricultura; y en el caso de las mujeres como vendedoras ambulantes o “empleadas domésticas”

7. APORTES Y RECOMENDACIONES

Mediante el enfoque empírico analítico, se aportaron reflexiones de valor fundamental para implementar la pedagogía crítica de los niños y niñas de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, Sede Panorama de la ciudad de Neiva y contribuir al desarrollo de las capacidades de formación ciudadana, garantizando el desarrollo de los proyectos de vida particulares y colectivos.

Se aportó evidencia contundente que demuestra la necesidad de trabajar en escuelas de padres, talleres de análisis de realidad y generar estrategias de choque para reducir el conflicto intergeneracional y la formación de personas que trabajen por verdaderos cambios sociales.

Se hace necesario un trabajo en equipo para crear cultura de proyección social hacia la formación de empresa comunitaria y solución de conflictos por medio del dialogo y los acuerdos con compromiso social.

8. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Arendt, H. (2006). Sobre la revolución, Madrid, Alianza.

Arendt, H. (2008). La promesa de la política, Barcelona, Paidós, pág. 223.

Arendt, H. (2007). Responsabilidad y juicio, Barcelona, Paidós, pág. 77.

Arendt, H. (2006). Diario filosófico 1950-1973, Barcelona, Herder

Aristóteles (2007): Política, Madrid, Alianza.

Bosniak, L. (2006). The Citizen and the Alien. Dilemmas of Contemporary Membership, Princeton, Princeton University Press, pág. 25.

Castillo Jiménez, M. (2017): “Informe Familia. Igualdad para conciliar”. Revista “Universidad Pontificia de Comillas”. N° 93. P. 16-17. Diciembre 2017.

Centro de Investigaciones para el desarrollo (CID). “La familia colombiana”. Observatorio. Revista No. 10. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2003.

Flaquer, Ll. (1999): “La estrella menguante del padre”. Ariel. Barcelona.

Flores D’Arcais, P. (2006). “Once tesis sobre Hannah Arendt” Claves de razón práctica. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165232>

Gutiérrez de Pineda, (1976). Familia y cultura en Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Macias, María. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. Editorial Psicología desde el Caribe, núm. 13, enero-julio, 2004, pp. 15-28 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Montoya D., Castaño N., Moreno N. Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol. 7 No. 1 pp. 181-200. Enero-Junio 2018.

Neuburger, R. (1995): “La familia dolorosa”. Cap. 6. Notas sobre el padre de familia: ¿ha dicho un pobre padre? Herder. Barcelona.

Puyana V. Yolanda. (2004). La familia extensa: una estrategia local ante crisis sociales y económicas. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*. Páginas 77-86.