

REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑAS Y NIÑOS SOBRE DERECHOS HUMANOS.

Paula Andrea Gómez Gómez (gomezgopau@gmail.com).

William Fernando Flórez Tovar (wiferflo@hotmail.com).

UCN - UCO.

RESUMEN: El presente artículo es una síntesis de la investigación realizada sobre las representaciones sociales que estudiantes del grado quinto B, de la institución educativa Carlos Pérez Mejía, del municipio de Bello Antioquia, poseen sobre los derechos humanos.

Esta investigación fue desarrollada con niñas y niños entre los 9 y 12 años, residentes en uno de los municipios catalogados como más violentos de Colombia, y se orientó a identificar las comprensiones que ellas y ellos tienen sobre el concepto de derechos humanos, las situaciones de vulneración que se viven en su contexto y los mecanismos que consideran necesarios para garantizar su cumplimiento.

Por medio de la información recogida mediante un grupo de discusión, análisis de contenido a partir de un collage y una encuesta, fue posible concluir que las niñas y niños han construido en su entorno escolar una comprensión de derechos humanos que insiste en la buena conducta y en el cumplimiento de normas, pero que limita la función del Estado como su garante fundamental.

La conclusión principal apunta a la necesidad de enriquecer las representaciones sociales vigentes por medio de procesos de educación en derechos, contextualizados, transversalizados y complementados con aportes de tipo jurídico, histórico y cultural, que permitan fortalecer la identidad y la actuación de las y los infantes como sujetos de derechos.

PALABRAS CLAVES: Derechos humanos, representaciones sociales, niñas y niños.

SUMMARY: This article is a synthesis of the research conducted on the social representations that students of the fifth grade B, of the Carlos Pérez Mejía's educational institution, of the municipality of Bello Antioquia have on human rights.

This research was developed with girls and boys between the ages of 9 and 12, residing in one of the municipalities classified as the most violent in Colombia, and was aimed to identify the understandings that they both have about the concept of human rights, the situations of vulnerability that is experienced in its context and the mechanisms that they consider necessary to ensure compliance.

Through the information collected through a discussion group, content analysis from a collage and a survey, it was possible to conclude that girls and boys have built an understanding of human rights in their school environment that insists on good behavior and in compliance with regulations, but which limits the role of the State as its fundamental guarantor.

The main conclusion points to the need to enrich the current social representations through processes of education in rights, contextualized, mainstreaming and complemented with contributions of a legal, historical and cultural nature, which allow strengthening the identity and performance of infants as subjects of rights.

KEY WORDS: Human rights, social representations, girls and boys.

Introducción

Hablar de los derechos humanos es un tema lleno de contrastes. Por una parte son significativos los avances que se han dado para el reconocimiento de los derechos humanos a través de procesos de positivización, constitucionalización, inclusión de los derechos de primera, segunda y tercera generación y la construcción de un estatuto internacional de protección y vigilancia de los derechos de todas las personas. Esto ha

sido posible gracias al compromiso de académicos, líderes sociales y organizaciones que han favorecido que los derechos humanos puedan llegar a permear distintos ámbitos de la sociedad, dentro de ellos la educación y la política.

No obstante, la realidad mundial despierta una gran preocupación, al constatar las innumerables situaciones de violación y vulneración de los derechos humanos que se continúan viviendo, y tolerando en los diferentes contextos sociales y culturales de las dinámicas poblacionales (Pinheiro, 2006). El contexto colombiano no ha sido ajeno a la situación anteriormente descrita, e incluso ha sido analizado por la comunidad internacional debido a la crudeza del conflicto interno que durante décadas ha enfrentado el país y que ha involucrado diferentes factores de tipo social, político, económico y medioambiental, afectando gravemente a muchas regiones del país.

Este es el caso del municipio de Bello – Antioquia, que ha sido catalogado como uno de los municipios más violentos de Colombia debido a la disputa por el control del territorio, las dinámicas de violencia asociadas al microtráfico y la delincuencia común que han afectado el desarrollo social de esta población. La zona cuenta con presencia de bandas criminales, secuelas reorganizadas de las autodefensas, que controlan el territorio, despiertan temor en medio de los habitantes, generan violencia exacerbada y vulneran los derechos humanos (Escobar, 2020; Cruz, 2019).

En medio de este contexto, se encuentra la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, una de las 37 instituciones oficiales del municipio de Bello, la cual acoge aproximadamente casi 2.600 estudiantes en 3 jornadas escolares ofreciendo formación en preescolar, básica (primaria y secundaria) y media técnica. Cabe señalar que el perfil demográfico de las familias que hacen parte de esta comunidad educativa, presenta características asociadas a los bajos recursos económicos y sufren altos niveles de inseguridad (física, alimentaria y social). Así mismo, poseen niveles de escolaridad deficientes y mínimas posibilidades de ingreso a la universidad (I.E Carlos Pérez, 2012).

El entorno deficiente en derechos sociales y el conflicto armado que allí se sufre, han traído consecuencias complejas sobre la convivencia al interior de la institución educativa en mención. Prácticas como la agresión verbal y física, bromas, la falta de un trato respetuoso, la imposición del deseo propio y el juego brusco, han sido acciones

cotidianas que se reproducen en la población infantil y que involucran también entornos externos a la institución educativa como la familia y el mismo barrio donde habitan.

La institución educativa ha querido responder a estas situaciones sociales descritas, procurando crear entornos protectores, se han generado espacios aptos para una adecuada socialización de los estudiantes y se ha procurado ofrecer un ambiente formativo que favorezca la construcción de un modo de pensar y de actuar caracterizados por el respeto, la sana convivencia y la paz.

Movidos por estas situaciones, quisimos acercarnos a las voces de las niñas y niños, con el objetivo de comprender ¿Cómo son las representaciones sociales que los estudiantes del grado quinto B, de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, poseen sobre los derechos humanos?, para a partir de sus respuestas identificar las comprensiones sociales que ellos construyen alrededor del concepto de derechos humanos, las principales situaciones de vulneración y los mecanismos para garantizar su conocimiento y cumplimiento, y así poder analizar la influencia que ellas tienen en sus formas de ver, entender y actuar en la sociedad y en la escuela misma.

Para lograr un acercamiento a las representaciones sociales de las niñas y los niños, se emplearon tres técnicas de recolección de información: grupo de discusión, análisis de contenidos y la encuesta. Estas técnicas fueron seleccionadas de forma que favorecieran la consecución de información para dar respuesta a cada uno de los tres objetivos específicos planteados en el proyecto.

El grupo de discusión fue realizado mediante un encuentro virtual, en el cual se les indagó sobre ¿Qué son los derechos humanos y cuáles consideran los más importantes? En los hallazgos, los participantes relacionan los derechos humanos como aquellos que toda persona posee desde que nace y por tanto se les deben respetar y proteger.

Como segunda técnica se empleó el análisis de contenido, a partir de un collage que cada una de las niñas y niños construyeron, y en los cuales expresaban ¿Qué tipo de situaciones se viven en tu comunidad, barrio, familia o colegio, que violen los derechos humanos? y ¿Qué sentimientos te generan esas situaciones? En los resultados se observó que las niñas y niños viven en medio de un contexto conflictivo debido a situaciones de tipo económico y social, dentro de los cuales subrayan las situaciones de violencia e

inseguridad a las cuales se ven sometidos. A la vez se puede concluir que tienen una comprensión de los derechos humanos limitada a sus necesidades básicas.

Finalmente se realizó una encuesta, a través de un formulario de Google, en el cual se cuestionó sobre las personas que consideran responsables de proteger los derechos humanos y las posibles soluciones que las niñas y los niños proponen para promover y respetar los derechos humanos. Cabe resaltar que en las respuestas, las niñas y los niños se nombran a sí mismos como los principales responsables de respetar los derechos propios y los de los demás, y de igual manera resaltan el autocuidado como la mejor estrategia de protección.

A partir de la información recopilada y analizada, fue posible identificar las representaciones sociales que poseen las niñas y niños en torno a su conceptualización sobre derechos humanos, las situaciones de vulneración de derechos y los mecanismos para garantizar su protección. En estas representaciones se encontró un núcleo central, es decir, un elemento en común que influye y condiciona las comprensiones presentadas, y que debe ser motivo de estudio e intervención para lograr cambios significativos en la forma de pensar y actuar de las niñas y los niños.

Este artículo desarrolla a continuación un marco de referencia en el cual se presentan algunos fundamentos teóricos que ayudan a comprender los derechos humanos en el entorno escolar y las representaciones sociales infantiles sobre ellos. Posteriormente, se presenta el diseño metodológico empleado para esta investigación, en sus cuatro fases: recolección de información, fase descriptiva, fase relacional y núcleo central. Se relacionan los resultados y discusiones surgidas en torno a las representaciones sociales sobre derechos humanos, vulneración de derechos, mecanismos para garantizar los derechos y la descripción del núcleo central. Y finalmente se ofrecen unas ideas conclusivas.

1. Marco de referencia

En este apartado se presentan algunas de las principales posturas conceptuales en torno a los derechos humanos, partiendo de la perspectiva filosófica-moral, que

tradicionalmente ha tenido prioridad, pero también mencionando algunos apuntes sobre las perspectivas jurídica, histórica y cultural, tan necesarias en la reflexión actual. Se podrán encontrar además aportes sobre la enseñanza y la vivencia de los derechos humanos en el contexto escolar; algunos referentes teóricos y metodológicos sobre las representaciones sociales y sus aportes para ambientes infantiles y escolares.

1.1. Los derechos humanos y el entorno escolar

La conceptualización de derechos humanos no ha sido un tema nuevo en el discurso de la humanidad. Dentro de su desarrollo histórico, es posible encontrar diversas referencias tanto en la cultura griega, el cristianismo y en la modernidad, pero fue hasta mediados del siglo XX cuando toma un carácter más complejo a partir de la segunda guerra mundial, y se concretaría en la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Sánchez, 2007).

En este proceso, es posible identificar al menos cuatro fases en su evolución conceptual. La perspectiva filosófica, moral o iusnaturalista, que ubica en la base de los derechos humanos el reconocimiento de la dignidad humana, entendida como un atributo propio del ser humano, y que por tal razón hace que los derechos humanos sean universales e irrenunciables. En ese sentido, toda persona es titular de derechos por el hecho de ser una persona y por tanto esto no depende ni de un reconocimiento legal ni tampoco de la voluntad del Estado (Cadena, 2016; Gómez, 2014; Mejía, 2019).

Por su parte, la perspectiva política, jurídica o positivista, considera que los derechos humanos son principios rectores de la democracia, y por tanto el Estado tiene la obligación de asegurar su reconocimiento y protección, por medio de un ordenamiento jurídico que garantice su aplicabilidad en la vida de la sociedad, y cualquier incumplimiento o desacato es considerado una violación de los derechos humanos por parte del Estado (Cadena, 2016; Gómez, 2014; Mejía, 2019).

La perspectiva histórica, en la cual los derechos humanos son el resultado de diferentes tensiones sociales y políticas que se han librado en distintas épocas y circunstancias de la historia de la humanidad y que han llevado a un debate social con

repercusiones políticas en cuanto a la forma de entender y organizar las personas, las leyes y la misma sociedad. Y la perspectiva cultural que parte de concepciones contextualizadas dentro de un ambiente específico en el cual se entienden y se viven los derechos humanos dentro de unas comprensiones especiales, con diferencias a las contempladas universalmente (Cadena, 2016; Gómez, 2014; Mejía, 2019).

Para Mejía (2019), es evidente que existe una relación entre dignidad y derechos humanos, de tal manera que aparece plasmada en distintos textos como la Declaración Universal, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y la Constitución Política de Colombia. En dichos instrumentos, los derechos inherentes a la persona son protegidos por medio de un estatuto normativo de nivel nacional e internacional.

Respecto a lo anterior, y teniendo en cuenta las limitaciones del enfoque moral naturalista, predominante en el sistema educativo actual, es necesario insistir en el fortalecimiento de los otros tres enfoques, relacionados anteriormente, es decir, el positivismo jurídico de los derechos humanos, junto a un culturalismo histórico, que hagan posible y eficaz la defensa de los derechos humanos, para todas las personas y en todos los contextos de la sociedad, incluyendo la escuela (Gómez-Esteban, 2009).

Así lo confirma Uribe (2011) quien sugiere la necesidad de una perspectiva holística, interesada no tanto en discusiones de tipo conceptual, histórico o legal, sino en el desarrollo de una dimensión vivencial pragmática que permita a las niñas y niños vivir y disfrutar sus derechos, por medio de mecanismos legales de tipo nacional e internacional, que garanticen eficazmente su cumplimiento.

Para lograr este cometido, será necesario contribuir en la construcción de una sociedad fundada sobre una ética inspirada en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, tarea que requerirá de una educación en derechos en todos los niveles de la sociedad, con protagonismo especialmente de la escuela (Gómez, 2014).

Si bien, muchas instituciones educativas han ido incorporando la formación en derechos humanos, dentro del curriculum oficial o vinculados a otros temas relacionados con las ciencias sociales, como democracia, ética y valores o educación ciudadana (Magendzo, 1999), es necesario hacer una crítica a la forma actual de entender las ciencias sociales y las estrategias que se han venido implementando (Botero, 2006), de

manera que los programas de formación en derechos logren trascender el aula de clase y se prolonguen a todas las dimensiones de la vida personal y colectiva, convirtiéndose en un motor de transformación social (Herreño, 2012).

Al respecto, González & Caicedo (2017), en sus resultados investigativos manifiestan valoraciones positivas que muestran cómo la escuela ha favorecido y reforzado en los niños el desarrollo de la conciencia de ser sujetos de derechos, en medio de una sociedad que necesita conocerlos, valorarlos y defenderlos.

Sin embargo, para potenciar la labor de la escuela, es necesario identificar aquellos factores que confluyen y que hacen complejo el análisis y la implementación de procesos de formación que favorezca una cultura de los derechos humanos dentro de la escuela (Álvarez, Zapata, Coterio & Gil, 2016). Entre ellos, se pueden subrayar las influencias de los contextos de tipo social, cultural, económico, escolar y familiar en los cuales se desenvuelve la vida de las niñas y los niños.

En este sentido, Jodelet (2011) expresa que las instituciones educativas juegan un papel muy importante, en cuanto que allí se adelantan procesos de identidad, socialización, generación de sistemas de representación y modelos de conducta, que pueden favorecer procesos de transformación tanto en las formas de comprender la realidad como en las prácticas sociales presentes.

1.2. Las representaciones sociales infantiles y los derechos humanos

La presencia y participación de las niñas y los niños en la vida social ha sido históricamente un camino caracterizado por la indiferencia y la exclusión, debido a una idea pesimista y reducida de los menores de edad, quienes han sido vistos y tratados desde sus limitaciones en relación con los adultos, su incapacidad jurídica ante la ley, y sus necesidades asistidas ante el Estado (Bácares, 2012).

Fue a partir de los efectos ocasionados por la primera guerra mundial, que se fue despertando una sensibilidad e interés por la infancia, que ha favorecido que se realicen estudios sobre las necesidades y problemas de la población infantil, en los cuales se han evidenciado situaciones de tipo material, emocional, recreativo, cultural, social y jurídico

a los que la sociedad debe poner especial atención (Unicef, 2020; Hillis, Mercy, Amobi & Kress, 2016).

No obstante, es de considerar que si estos datos representan la realidad de las niñas y niños, se precisa partir de sus percepciones y vivencias y no de prejuicios o estereotipos que los adultos han ido construyendo sobre ellos, y que han llevado a no tenerlos en cuenta a la hora de valorar sus necesidades y problemas, e incluso a negarles el protagonismo en la búsqueda de soluciones (Martínez, 2014).

Ante esta tendencia, cobra importancia la teoría de las representaciones sociales, elaborada por Serge Moscovici, para analizar la realidad desde las comprensiones de los sujetos involucrados, a partir de sus aproximaciones conceptuales, signos o símbolos, ya sean cognitivos o sociales, que ayudan a pensar, hablar, explicar, valorar, incluso actuar en medio de nuestra realidad (Araya, 2002; Chaurra & Castaño, 2011).

En ese mismo sentido, Abric (2001) reconoce que las representaciones sociales son de gran ayuda para identificar en los individuos características personales y sociales que los vincula a un contexto particular, para reconocer la influencia que ejercen sobre los comportamientos de las personas, y finalmente para explicar decisiones y conductas a la luz de procesos cognitivos y contextuales desarrollados por cada individuo.

Las representaciones sociales se van configurando a partir de diversos factores de tipo personal y social con los cuales una persona entra en relación, dentro de las que se destacan las condiciones económicas, culturales, sociales e históricas en las que ha vivido la persona, las construcciones personales a partir de propios conocimientos y experiencias que han marcado su vida, y finalmente, a través de construcciones sociales realizadas por medio de las relaciones interpersonales compartidas con la familia, la escuela, la religión, la sociedad y los medios de comunicación social (Ramírez, 2008).

Estos conceptos se pueden confirmar con experiencias como la de Silva (2011), quien quiso identificar las problemáticas de tipo familiar, escolar y social que viven los niños, y procurando determinar cuáles representaciones favorecen o dificultan la convivencia y el conflicto. En su investigación, la autora buscó descubrir cómo ellos viven y comprenden esas situaciones, y desde el punto de vista de los mismos niños, poder plantear algunas propuestas de solución. Con ello, logró concluir que esas

problemáticas sociales se pueden ver reflejadas en el aula de clase, en donde cotidianamente los niños interactúan, ocasionando dificultades en la convivencia.

En el caso de González & Caicedo (2017), se analizaron las situaciones de vulneración de derechos que se viven en una institución, a partir de la perspectiva de los estudiantes y de un acercamiento a su contexto social, escolar y familiar, de ese modo, lograron identificar algunas afectaciones de tipo material, emocional, cultural y social que ellos han recibido de esa realidad, y que tienen repercusiones en su desarrollo y desempeño y que terminan viéndose reflejadas en sus prácticas cotidianas.

Por su parte, Chaurra & Castaño (2011), ubican el origen de la violencia escolar, en la combinación de las influencias que ejercen los entornos familiar, escolar y social. Consideran que existen representaciones sociales que vienen desde el seno de las familias, además de otras que han aprendido en medio de un entorno social agresivo que lleva a considerar las expresiones violentas como normales, y por último, de las que brotan de una normativa escolar que cohibe, atemoriza y genera desconfianza respecto a los profesores, o que surgen de las interacciones no siempre bien entendidas y manejadas con los compañeros que terminan generando tensión e incluso agresión.

Los aportes de estos autores coinciden en la necesidad de prestar atención a los distintos entornos que hacen parte de la vida de las niñas y niños, es decir, los contextos familiar, escolar y barrial, ya que estos son los primeros espacios de socialización y aprendizaje desde los cuales las niñas y los niños van construyendo sus representaciones sociales, y que con los años se van constituyendo en un núcleo central desde el cual se generan una serie de pensamientos, criterios y actitudes que influyen de manera permanente en las formas de pensar, decidir y actuar.

Así las cosas, es claro que las representaciones sociales influyen significativamente en los comportamientos tanto de las personas como de los grupos, en casos tan cotidianos como la forma de interacción social, el trabajo colaborativo, el manejo de conflictos, la forma de reaccionar ante ciertos estímulos, la interpretación que se hace de algunas situaciones, el manejo de la autoridad y en sí el funcionamiento del grupo. Esto se debe a que las representaciones sociales son como una lente mediante la

cual se ven y se interpretan las situaciones, las decisiones y los comportamientos tanto personales como grupales dentro del mundo (Abric, 2001).

Ante este panorama, consideramos importante hacer un acercamiento sobre aquello que las niñas y niños entienden o significan por derechos humanos, sus formas de vulneración y protección, para que después de comprender las influencias que esto tiene en sus formas de pensar y actuar, se puedan tomar decisiones oportunas para intervenir sobre las representaciones sociales con que las niñas y los niños se desenvuelven dentro y fuera de su institución educativa.

2. Diseño metodológico.

Esta investigación se centró fundamentalmente en acercarnos a las voces de las niñas y niños al respecto de sus comprensiones sobre los derechos humanos. Por tal motivo, la información recopilada y analizada está basada en los aportes de un grupo de 14 estudiantes, 9 niñas y 5 niños, entre los 9 y 12 años, pertenecientes al grado quinto B, de la institución educativa Carlos Pérez Mejía, del municipio de Bello Antioquia. En sus aportes fue posible descubrir aquellas construcciones individuales y sociales, pensamientos y apreciaciones de la población infantil de una institución educativa oficial que sufre realidades complejas de vulneración de derechos debido al entorno social donde se residen.

La población seleccionada para esta investigación fue estratégicamente escogida por su posibilidad de acceder a un computador o smartphone y además tener conectividad, debido a la modalidad virtual mediante la cual se desarrolló el proyecto.

Durante el proceso investigativo, se dio prioridad al enfoque cualitativo, y si bien fueron utilizadas algunas caracterizaciones y estadísticas, ellas fueron ayudas y puntos de referencia para descubrir y analizar la información dada por las y los participantes. Se optó por el método de las representaciones sociales en cuanto que desde sus aportes psicosociales facilita un acercamiento a la realidad desde los personajes, sus comprensiones y sus contextos (Casallas, 2013). Para lograr identificar las representaciones sociales que poseen las niñas y niños, se siguió el proceso propuesto por

Abric (2001) y retomado por Restrepo-Ochoa (2013), consistente en 4 fases: recolección de información, fase descriptiva, fase relacional e identificación del núcleo central.

FASE 1: Recolección de información

En esta etapa se seleccionaron herramientas y técnicas, que tuvieran la facilidad de ser implementadas desde la modalidad virtual y que permitieran un acercamiento a los conceptos, juicios y actitudes de las niñas y niños. Las técnicas que se utilizaron fueron: el grupo de discusión, el análisis de contenido a través de la aplicación de técnicas de dibujo didáctico y la encuesta.

Para responder al primer objetivo específico que consistía en describir las representaciones sociales que las niñas y niños tienen sobre los derechos humanos, se organizó un grupo de discusión, a partir de dos preguntas asociativas enviadas por medio de un formulario de Google: ¿Qué entiendes por derechos humanos? y ¿Cuáles son los derechos humanos más importantes? Posteriormente, se programó un encuentro sincrónico como espacio de socialización en el cual se pudiera compartir y dialogar en torno a sus respuestas.

En relación con el segundo objetivo específico que se había planteado identificar las principales situaciones de vulneración de derechos humanos que los participantes reconocen en su ambiente. Se organizó la construcción de un collage, utilizando como preguntas guías: ¿Qué tipo de situaciones se viven en tu comunidad, barrio, familia o colegio, donde se violen los derechos humanos? y ¿Qué sentimientos te generan esas situaciones? Los collages fueron enviados al WhatsApp del docente investigador en formato de imagen.

Finalmente, con miras al segundo y tercer objetivo específico, se organizó una encuesta indagando las impresiones que los niños tuvieran de la práctica de los derechos humanos en su comunidad, su familia y su escuela, y procurando identificar las afectaciones que ellos pueden sufrir allí. Además, con el propósito de responder al tercer objetivo específico, se les preguntó a los participantes sobre las personas que ellos

consideran responsables de proteger los derechos humanos y las posibles soluciones que ellos proponen como niñas y niños para promover y respetar los derechos humanos.

FASE 2: Fase descriptiva

A partir de los datos obtenidos y con la ayuda de memos analíticos, estructurados desde las categorías iniciales propuestas en esta investigación (Los derechos humanos, la violación de los derechos humanos y la protección de los derechos humanos) se buscó identificar y describir aquellos contenidos conceptuales, simbólicos y actitudinales, que los menores expresaron sobre derechos humanos.

Este momento descriptivo se realizó mediante un proceso de codificación abierta, en el cual, partiendo de una muy fiel descripción o transcripción de los datos obtenidos, se les rotuló con códigos que agruparan sus significados e hicieran más fácil la lectura y comprensión de todo el material obtenido. En este trabajo fue posible identificar 232 datos relevantes aportados por los participantes.

FASE 3: Fase relacional

En seguida se desarrolló una fase relacional, en la cual se codificaron y entrelazaron aquellos conceptos, ideas y significados identificados en la fase descriptiva, y que fueron ahora organizados en 33 categorías emergentes que representaban datos relevantes para las niñas y niños participantes en esta investigación. En torno a esa información se hizo un ejercicio de análisis, en el cual, se buscaron propiedades y afinidades que permitieron condensar en tres categorías centrales a partir de las cuales fue posible dar respuesta a los objetivos propuestos en relación con las representaciones sociales sobre el concepto de derechos humanos, la vulneración de derechos y los mecanismos de protección.

FASE 4: Núcleo central

Finalmente, se pudo identificar un núcleo central en torno al cual giran todas las categorías de análisis, y que actúa como un elemento determinante con el que las niñas y los niños han construido sus comprensiones sobre derechos humanos, y del cual dependen muchas de sus ideas, sus criterios de interpretación y valoración, y sus mismos comportamientos. A partir de este núcleo, fue posible realizar una mirada general no solo a los contenidos sino también a sentimientos y actitudes, que hacen parte del objeto de estudio y que ayudan a su comprensión.

3. Resultados y discusiones

Los resultados que a continuación se presentan son fruto del análisis de las categorías centrales que surgieron de la información que fue codificada y relacionada, y cada uno de ellos responde a los objetivos específicos planteados en la investigación, es decir, qué comprensiones tienen los participantes sobre derechos humanos, sus vulneraciones y mecanismos de protección. Además, se describe el núcleo central identificado como un elemento recurrente e influyente en los datos presentados por las niñas y los niños.

3.1. Representaciones sociales sobre derechos humanos

A partir de los datos recogidos fue posible lograr un acercamiento a los conceptos, ideas y juicios que las niñas y niños tienen sobre los derechos humanos, con lo cual se da respuesta al primer objetivo específico que se había planteado.

Los resultados muestran que el 77% de los estudiantes comprenden los derechos humanos a partir de un enfoque filosófico, naturalista o moralista, que entiende los derechos humanos como atributos propios del ser humano y que por tal razón son universales e irrenunciables, que no requieren el reconocimiento de ninguna autoridad y que insiste en la buena conducta y en el cumplimiento de normas como formas de preservar el control y la autoridad. El 15% de los estudiantes relacionan los derechos humanos con el enfoque jurídico y positivista, que concibe los derechos humanos como

principios y normas que deben ser establecidos y promovidos por el Estado para garantizar su cumplimiento. Finalmente, un 8% incluye en su respuesta tanto el enfoque tradicional como el jurídico.

Estas respuestas dan a entender que las niñas y los niños del grado quinto de la IE Carlos Pérez Mejía, han recibido algún tipo de formación en derechos humanos, y deja entrever que la formación cívica y ética que han recibido está centrada en un enfoque tradicional de los derechos humanos, que tal como lo afirman Gómez-Esteban (2009) y Mejía (2019), en la actualidad es considerado insuficiente para la defensa efectiva de los derechos humanos.

Al confrontar estos datos con la malla curricular que los niños recibieron durante la primaria, se evidenció que en su institución educativa, está definida una hora semanal de clase de ética, y sólo en el tercer período, de los dos primeros años, aparece un tema sobre los derechos del niño y los derechos y deberes. La insistencia temática se da en dos temas fundamentales: primero, la vivencia de valores familiares e institucionales, tales como el respeto, el diálogo, la tolerancia y la responsabilidad, con los cuales se promueve una sana convivencia escolar, y segundo, los temas referidos al manual de convivencia.

Con lo anterior, queda en evidencia que en Colombia, a pesar de las normativas y planes propuestos sobre educación en derechos, aún falta un compromiso institucional más decidido para promover su implementación como parte integral de la formación humanística que se debe ofrecer en las instituciones educativas (Zambrano, 2017). Esta realidad requiere un análisis crítico frente a los contenidos y prácticas pedagógicas vigentes, además de la presencia y compromiso social de profesores que puedan integrar el estudio, la práctica y la promoción de los derechos humanos, favoreciendo que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan asumir posturas críticas que repercutan en las dinámicas sociales de sus contextos (Giroux, 2016).

Respecto a los derechos humanos que mencionan los estudiantes en las palabras asociativas compartidas en el grupo de discusión, aparecen en total una lista de 16 derechos, de los cuales, 10 pertenecen a sus necesidades básicas. En los resultados se hace relación al derecho a la vida (18%), a la igualdad (13%), a la educación (11%), a la

libertad y a la no discriminación (10%), a la salud, la alimentación y la familia (8%) y finalmente al respeto y la vivienda (7%).

Estas apreciaciones fueron confirmadas por los datos conseguidos a través de la elaboración del collage, mediante el cual expresaban que las situaciones de violación de derechos humanos a las que dan más importancia se refieren a sus derechos fundamentales: educación, vivienda, trabajo, vida, libertad, alimentación y salud.

Al respecto, vale la pena retomar los aportes de Álvarez, Zapata, Coterio & Gil (2016), quienes afirman que los contextos de tipo social, político, económico, local y familiar, que los estudiantes sufren de forma directa o indirecta, tienen grandes repercusiones en las comprensiones y acciones de las personas. Por esta razón, se podría explicar que los estudiantes asocian las necesidades básicas que experimentan en su contexto cercano como criterio fundamental en su concepción de los derechos humanos.

Al analizar esta jerarquía de derechos humanos hecha por los estudiantes, es posible pensar que ellos van haciendo sus construcciones conceptuales a partir de sus propias experiencias y necesidades más que de conceptos aprendidos, y es por eso, que le conceden más importancia a los derechos referidos a las necesidades básicas que ellos han experimentado y a las situaciones que son más palpables en medio de su entorno.

Sin embargo, también se podría decir que las respuestas de los participantes pueden ser un reflejo del tipo de educación en derechos que han recibido, y que muestra unas comprensiones que quedan reducidas a derechos elementales, sin considerar todos los derechos que realmente tienen y que efectivamente podrían disfrutar y reclamar, es decir, aquellos derechos de segunda, tercera y cuarta generación, que ya son reconocidos en la sociedad.

Apoyados en Flores & Jiménez (2015), se confirma que en la actualidad el esfuerzo de la escuela por ofrecer una formación en derechos humanos continúa siendo insuficiente, y por tanto, es necesario que el tema de los derechos humanos se vuelva un asunto cercano, comprensible y aplicable, además, que los estudiantes puedan tener una visión completa del tema de derechos humanos y de su efectiva reclamación, y así incorporen otros elementos con los que puedan enriquecer sus representaciones sociales sobre los derechos humanos.

3.2. Representaciones sociales sobre vulneración de derechos humanos

Los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo específico, que corresponde a identificar las principales situaciones de vulneración de derechos humanos que los participantes reconocen en su ambiente, fueron posibles mediante la elaboración y análisis de un collage y una encuesta.

Las voces de las niñas y niños dieron cuenta de aquellas afectaciones que ellos reconocen que han sufrido en medio de sus contextos. En el collage, llama la atención que el 29% de los aportes conciernen a temas sobre seguridad y paz. Las niñas y niños identifican graves violaciones a los derechos humanos que experimentan en su contexto cercano, entre las cuales resaltan: violencia, muerte, desplazamiento forzoso, abuso físico, verbal y psicológico a mujeres, asesinatos, secuestro, amenazas, torturas, venta humana, desalojo, guerra, drogas y abuso de autoridad.

Un 17% se refiere a la violencia infantil que los estudiantes perciben en su municipio, poniendo en evidencia que a pesar de tantas reflexiones en torno a los derechos humanos y de toda la sensibilidad que se ha despertado en la sociedad sobre la protección de menores de edad, la realidad de la población infantil continúa estando marcada por serias violaciones a sus derechos (Bácares, 2012).

Además, fue posible reconocer cuáles son los entornos que los participantes consideraban cargados de más violencias, apareciendo con un porcentaje del 57%, un entorno social violento, un 30% de violencia familiar y un 13% de violencia escolar.

En el caso de la violencia social, las situaciones mencionadas se refieren a: asesinatos, corrupción, represalias, violencia entre las bandas delincuenciales, robo, desalojo, desplazamiento forzado, venta de drogas ilícitas, agresiones y discusiones fuertes, abuso de autoridad. Es claro que el conflicto armado del país ha hecho que niñas y niños no sean solo testigos sino víctimas directas de situaciones sociales que afectan la sociedad.

En este sentido, se debe tener en cuenta que tal como lo afirman González & Caicedo (2017), las experiencias del contexto familiar y social, tienen altas influencias en las prácticas cotidianas de los niños, y en ese sentido los niños pueden convertirse en

replicadores de violencias en sus contextos, pero vale la pena insistir también que en esa realidad la escuela está llamada a reforzar convicciones en favor de la vivencia y defensa de los derechos humanos, en medio de una sociedad que necesita conocer, valorar y defender sus derechos.

Cabe aclarar que, si bien los niños expresan tanto en el collage como en la encuesta muchas situaciones que ellos catalogan como vulneración de derechos, hay algunas que son más bien causas o fuentes que generan vulneración. Nos referimos en este sentido a las bandas delincuenciales, guerra y venta de drogas ilícitas. A la vez se percibe una imprecisión en la forma de diferenciar los conceptos de vulneración y violación de derechos humanos. Estos temas valdría la pena profundizarlos en la educación que se les ofrezca.

Llama la atención que los participantes manifiestan en ambas técnicas poca presencia de vulneración de derechos humanos en la escuela. En la encuesta, la violencia escolar se ve reflejada en un 13%, en los cuales las niñas y los niños mencionan el bullying y el hecho de que no pueden estudiar, y por su parte, en el collage, los 3 casos que aparecen sobre violencia escolar se refieren al derecho a estudiar.

Al respecto, se podría pensar que los esfuerzos que la institución educativa Carlos Pérez Mejía ha venido haciendo para crear un entorno protector y para ofrecer una adecuada socialización de los estudiantes ha tenido un impacto favorable a la sana convivencia (Flores & Jiménez, 2015; González & Caicedo, 2017), ante tantas situaciones de agresión y vulneración, las niñas y niños pueden llegar a pensar que hay expresiones que por ser tan cotidianas son permitidas y se genera una normalización de la violencia que lleva a que no se le dé mayor atención ni importancia a muchos casos (Álvarez, Zapata, Coterio & Gil, 2016).

Junto a todo esto, es necesario pensar en los traumas psicológicos y emocionales que pueden desarrollar los infantes como consecuencia de la tristeza, el temor, la impotencia, la insatisfacción, el rechazo e incluso el deseo de luchar en contra de esas realidades. Estas emociones citadas por los participantes podrían tener repercusiones en sus prácticas cotidianas y futuras, y pueden ser el inicio de aquella violencia que se va perpetuando en las nuevas generaciones.

El hecho es que la institución educativa debe seguir atenta a aquellas situaciones que sufren las niñas y niños de forma directa o indirecta, y que tienen grandes repercusiones en su desarrollo y desempeño, de manera que promueva una articulación con el gobierno local y otras instituciones para buscar soluciones que contrarresten los efectos físicos, sociales y culturales, que a futuro pueden surgir de este tipo de situaciones.

La labor de la escuela en este sentido debe apuntar a desenmascarar la violencia cultural y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que nos lleven a un desarme cultural y a una ética global, mediante la cual se promueva una cultura de paz basada en el respeto a los derechos humanos (Fisas, 2011).

Resaltamos también que los datos aportados por las niñas y niños están en consonancia con la contextualización realizada al iniciar el proyecto, y permite afirmar que ellos, a pesar de su corta edad, poseen una alta percepción de las situaciones de vulneración de derechos que se viven en su contexto. Esta realidad urge el fortalecimiento de una educación en contexto, que tenga en cuenta la procedencia de las niñas y los niños, sus vivencias, experiencias y necesidades, y que a partir de allí, genere procesos educativos que les permitan enriquecer las representaciones sociales que poseen y que favorezcan vivir y transformar sus realidades.

3.3. Representaciones sociales sobre mecanismos para garantizar los derechos humanos

Ante este panorama en el cual se perciben diversas expresiones de vulneración de derechos humanos, fue posible indagar sobre aquellas personas que las niñas y niños consideraban como encargados de proteger los derechos de las personas y aquellas propuestas que ellos plantearían para garantizar los derechos humanos en la sociedad. De esta manera se daría respuesta al tercer objetivo específico planteado en la investigación.

De acuerdo a la información obtenida, un 37% de las niñas y niños, consideran que el primer responsable de la protección de los derechos humanos, es cada persona. Ellos resaltan la importancia del buen comportamiento, el respeto por los demás, procurar

ser mejores, asumir principios y valores, generando conciencia y compromiso con el cumplimiento de los derechos de los demás.

Estas respuestas de las niñas y niños corresponden a un enfoque filosófico de los derechos humanos, fruto de una educación conservadora, en la cual el comportamiento moral de las personas es base del orden en la sociedad. Sin embargo, a la hora de pensar en la defensa y protección de los derechos humanos, es una perspectiva insuficiente, en cuanto le hace falta un soporte jurídico y un compromiso oficial de protección y salvaguarda de las personas (Cadena, 2016; Gómez-Esteban, 2009; Mejía, 2019).

En segundo lugar, como responsables de garantizar los derechos humanos, resaltan con un 33% a personas o instituciones que identifican como figuras de autoridad, mencionados por ellos de distintas maneras: Gobierno, Presidente, Alcalde, Estado, Constitución y Policía.

Sin embargo, llama la atención que a la hora de describir cuál sería su función, la limitan a campañas de información y formación, que si bien se pueden desarrollar, no eximen al Estado de su papel fundamental como garante de los derechos humanos.

Estas comprensiones se pueden entender desde el ausentismo, tolerancia e incluso colaboración del Estado que ha favorecido el establecimiento y permanencia de muchas prácticas que afectan los derechos humanos de las personas y los territorios, y que ha llevado a la creación de un pensamiento social de desconfianza en las autoridades legales, que invita a que cada uno se proteja o busque la protección de aquellos grupos al margen de la ley que actúan como autoridad en el territorio. En ese contexto, el enfoque positivista jurídico de los derechos humanos no pareciera ser una opción posible.

Las niñas y niños insisten además en que la mejor forma para garantizar los derechos humanos es la información y la formación en derechos humanos, subrayando el papel que juegan en esta labor las instituciones educativas al desarrollar procesos que vinculen elementos de tipo teórico, emocional y social y además contemplen las influencias que tienen los medios de comunicación social en la configuración de formas de pensar y actuar en la sociedad (Botero, 2006; Gómez, 2014; Herreño, 2012).

Se resalta, en primer lugar, la función que tiene la escuela por medio de aquellos programas que ofrecen educación en derechos ya sea dentro del currículum oficial o

dentro de las clases de ciencias sociales, democracia, ética y valores o educación ciudadana (Magendzo, 1999). Sin embargo, nuevamente hacemos la salvedad que es necesario dar el paso en las escuelas de una educación en derechos ofrecida desde la perspectiva moral a un modelo que enfatice en los aspectos sociales, políticos y jurídicos de los derechos humanos (Gómez-Esteban, 2009).

Las niñas y los niños consideran además que las redes sociales, la televisión y el internet son una gran posibilidad para promover los derechos humanos, y por esa razón proponen implementar campañas de información por estos medios que son tan aceptados y atendidos. En este sentido, hay que tener en cuenta que uno de los factores que más influyen en la construcción de representaciones sociales en las personas y la sociedad son los medios de comunicación (Ramírez, 2008).

Pero, además llama la atención que un estudiante destaque la labor de los líderes de barrio como responsables de garantizar los derechos humanos en la sociedad. Este aporte nos remite al enfoque histórico de los derechos humanos, hasta ahora ausente en los aportes de las niñas y niños, pero que es necesario implementar en la educación en derechos que se ofrezca en la escuela como una forma de fortalecer la conciencia social de las niñas y niños.

3.4. Núcleo central: Predominancia del enfoque filosófico - moral

El análisis de la información obtenida en esta investigación deja al descubierto como núcleo central, una comprensión filosófica y moral de los derechos humanos, que se ve reflejada en las cuatro categorías de análisis, mediante una forma conservadora de entender qué son los derechos, una visión incompleta de qué derechos se tienen y se pueden reclamar, y unas estrategias de solución que en medio de un contexto social de evidentes y graves vulneraciones a los derechos humanos, resultan claramente insuficientes.

Ante esto, el camino que es necesario recorrer para garantizar el reconocimiento y salvaguarda de los derechos humanos, apunta a la necesidad de enriquecer las construcciones actuales que poseen las niñas y niños, por medio de los aportes que

ofrecen los enfoques jurídico, histórico y cultural, que permitan por una parte fortalecer la identidad de las niñas y niños como sujetos sociales de derechos, comprometidos socialmente con la defensa de los derechos humanos suyos y de las demás personas, además de la vinculación del Estado como responsable directo de promover, defender y garantizar los derechos humanos en la sociedad (Flores & Jiménez, 2015; Uribe, 2011).

Sin embargo, se debe considerar que para hacer cambios en el núcleo central se deben proyectar procesos que logren influir en la transformación de las circunstancias externas que han generado esas representaciones, además, de cambios en las comprensiones conceptuales construidas y en las prácticas sociales asumidas por los individuos (Abric, 2001). Pero para esto será necesario lograr una eficiente articulación entre el Estado, las instituciones educativas y otras organizaciones que hacen parte del entorno educativo y social, y que tienen gran capacidad de influencia en la construcción de las representaciones sociales y en los procesos de transformación social.

4. Conclusiones

Al concluir esta investigación, consideramos importante insistir en que en los distintos escenarios educativos se tenga como presupuesto conocer los contextos en los cuales se desarrolla la vida de las niñas y niños y comprender la gran influencia que ejercen sobre las representaciones sociales que van construyendo a partir de sus propias experiencias y necesidades, que repercuten en la forma de pensar y actuar tanto de las personas como de los grupos.

Planteamos además la cuestión en torno a la implementación o fortalecimiento dentro de las instituciones educativas de la formación humanística, que sea la base de una cultura de paz y de derechos humanos. Hablamos de una educación que incluya todos los sujetos, momentos y espacios del ambiente educativo, que no quede encasillada a una hora de ética y valores, que no se limite a transmitir conceptos y normas y que supere los límites del aula de clase para proyectarse a la vida cotidiana de los estudiantes. Esta iniciativa parte de la convicción que los principios y valores que se enseñan en la escuela logran tener repercusiones positivas en la conducta de los estudiantes.

Consideramos que este tipo de investigaciones sobre representaciones sociales de derechos humanos en la escuela, pueden y deben ser realizadas en otros ambientes e instituciones educativas, en cuanto que son una gran ayuda para lograr identificar aquellos factores que influyen decisivamente en el desarrollo y desempeño de las niñas y niños tanto en su dimensión social como académica, y que terminan impactando la convivencia escolar.

Reconocemos que quedan algunos temas abiertos para profundizar en futuras investigaciones, como son la memoria y reconciliación social, el trauma social que deja la violencia, las representaciones sociales de los profesores, las representaciones hegemónicas dentro de la escuela, el papel de las ciencias sociales en la educación, la actualidad de la educación en derechos, y el influjo de la televisión, el celular y el internet en la violencia social.

Al terminar este proceso investigativo, se puede afirmar que las niñas y niños de quinto B de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, evidencian representaciones sociales sobre los derechos humanos fundamentadas en una educación escolar de tipo tradicional e influenciadas por un contexto cercano de violencias y vulneración de derechos, que necesitan ser enriquecidas con aportes de tipo jurídico, político, histórico y cultural, hasta ahora débiles o ausentes en sus programas educativos.

Esto solo será posible a través de la implementación de procesos sociales que logren influir sobre las actuales comprensiones conceptuales, las prácticas cotidianas e incluso sobre las circunstancias externas que han generado esas representaciones. Allí tendría un lugar muy especial la escuela, como formadora de humanismo y ciudadanía. Solo así será posible que las niñas y niños puedan transformar sus formas de ver, entender y actuar en la sociedad y en la escuela misma.

Lista de referencias

Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones

- Álvarez, G. Y. C., Zapata, D. A. O., Coterio, E. M. F., & Gil, L. D. R. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 12(2), 13-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149931002.pdf>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. San José de Costa Rica, Costa Rica. <http://www.efamilycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Bácares, C. (2012). Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/2.pdf>
- Botero, L. D. R., & Amariles, C. (2006). La escuela: territorio en la frontera: tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Instituto Popular de Capacitación, IPC, Medellín. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/ipc/20121207051848/ruiz.pdf>
- Cadena Cubides, B. (2016). El papel de la educación en derechos humanos como propuesta de intervención pedagógica dirigida a los maestros promotores de derechos humanos en el colegio nueva Colombia IED. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2219/Cadenabeatriz2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casallas, E. M. O. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias sociales*, 19(1), 183-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239175>

- Castorina José Antonio (2003). Representaciones sociales. Editorial Gedisa. España
<https://www.iberlibro.com/products/isbn/9788474328721/30464052077>
- Chaurra G, R. E., & Castaño S, G. N. (2011). Representaciones sociales sobre la violencia, los niños y las niñas escriben sobre la violencia: un estudio de caso.
http://200.24.17.10/bitstream/10495/7491/1/RosaCharrua_2013_violenciani%C3%Blas.pdf
- Cruz, R. (2019). Bello, Antioquia: más que una disputa de bandas delincuenciales de barrio. VerdadAbierta.com (14 septiembre, 2019). <https://verdadabierta.com/bello-antioquia-mas-que-una-disputa-de-bandas-delincuenciales-de-barrio/>
- Escobar C, D.A. (2020). Con 32 asesinatos, Bello es uno de los municipios más violentos del Valle de Aburrá. Alerta paisa. 30 de Marzo 2020.
<https://www.alertapaisa.com/noticias/antioquia/con-32-asesinatos-bello-es-uno-de-los-municipios-mas-violentos-del-valle-de>
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. http://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Educar_Cultura_Paz.pdf
- Flores Martínez, G., & Jiménez Vásquez, M. S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. Revista electrónica de investigación educativa, 17(3), 116-131.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000300009&lng=es&nrm=iso.
- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras). Praxis educativa, 17(2), 13-26.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776/712>

- Gómez, D. R. E. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30), 95-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515588>
- Gómez-Esteban, J. H. (2009). Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712168019.pdf>
- González Corredor, J. A., & Caicedo Salazar, J. C. (2017). Prácticas sociales en derechos humanos en instituciones de educación media del departamento de Boyacá: una mirada desde la voz de los estudiantes. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3463/Corredorjose2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herreño Marín, A. (2012). Educar en derechos humanos: una tarea urgente. *Revista Ciencias Humanas - Volumen 8, No. 2. Enero-junio de 2012. Universidad San Buenaventura. Cali.* <http://45.5.172.45/bitstream/10819/5421/1/1784-3902-1-PB.pdf>
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Prevalencia mundial de la violencia contra los niños el año pasado: una revisión sistemática y estimaciones mínimas. *Pediatrics*, 137(3). <https://pediatrics.aappublications.org/content/137/3/e20154079>
- Institución Educativa Carlos Pérez Mejía. (2012). Proyecto Educativo Institucional. https://docs.wixstatic.com/ugd/531148_bf4a18271f764632a281c679c98528a8.pdf

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. Revista de educación, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Magendzo, A. (1999). La educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Martínez, E. (2014). Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1730/INVESTIGACION%20REPRESENTACIONES%20PARTICIPACION%20Elizabet%20Martinez%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mejía, M. G. (2019). Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. (10), 111-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058301>
- Pinheiro, P. S. (2008). Sesenta años después de la Declaración Universal. Navegando las contradicciones. Revista Internacional de derechos humanos. Edición 9. Enero, 2008. <https://sur.conectas.org/es/sesenta-anos-despues-de-la-declaracion-universal/>
- Ramírez, S. L. P. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de investigación Educativa, (7), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>

- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(I), 122-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a08.pdf>
- Sánchez, C. G. (2007). La construcción histórica de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8(13), 54-65. Universidad Militar Nueva Granada Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1270/127012923005.pdf>
- Silva S, E. (2011). Representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de niños (as) de México y Colombia. Universidad autónoma de México. México. <http://132.248.9.195/ptd2012/julio/0681757/0681757.pdf>
- Unicef (2020). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020. <https://www.unicef.org/cuba/informes/informe-sobre-la-situacion-mundial-de-la-prevencion-de-la-violencia-contralos-ninos-2020>
- Uribe Arzate, E. (2011). Una aproximación epistemológica a los derechos humanos desde la dimensión vivencial pragmática. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 44(132), 1233-1257. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332011000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zambrano, L. E. (2017). La enseñanza de los derechos humanos como parte integral de la educación humanística en Colombia. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17098/LuisEduarZambranoSanchez2018.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

