

Infancia y derechos : hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar	Título
Meza Rueda, José Luis - Compilador/a o Editor/a; Herrera Beltrán, Claudia Ximena - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Derecho; Docencia; Investigación educativa; Educación; Infancia; Convivencia escolar; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117013834/infanciaderechos.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



INFANCIA Y DERECHOS

Hallazgos desde la perspectiva
de la convivencia escolar

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE



MAESTRÍA EN DOCENCIA
2014

INFANCIAY DERECHOS

Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar

© 2014

Primera edición, mayo de 2014

*José Luis Meza Rueda
Claudia Ximena Herrera Beltrán
Rosa Ludy Arias Campos
José Antonio Vargas Aguilar, FSC
Johanna Andrea Agudelo Gaitán
Luis Eduardo Sánchez Guzmán
René Arturo Vallejo Calderón
Lyda Esperanza González Hamón
John Rodolfo Martínez Reyes
Wilmar Geovanny Cortés Hurtado
Javier Darío Montealegre
Luis Alfonso Téllez González*

*Claudia Marilyn Martínez Barrios
Luz Ángela Romero Vanegas
Juliet Andrea Rozo Muñoz
Nydia Ximena Mancera Mahecha
Viviana Mesa Muñoz
Miguel Antonio Rodríguez Suárez
John Jairo Forero Córdoba
Johanna González Nieto
Ángela María Valderrama Pinzón
Andrés Borrero Ovalle
Esneider Rodríguez Díaz
Haddy Zárate Mendivelso*

Editores Académicos

*José Luis Meza Rueda
Claudia Ximena Herrera Beltrán, Profesora de cátedra*

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María del Carmen Ramírez Cortés

Ilustración Carátula

El árbol rojo, Shaun Tan

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8844-38-1

Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Mayo 2014

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

*A todos los niños y niñas cuyos derechos
les han sido vulnerados en la escuela.*

*A aquellos que creen que los niños y niñas
son sujetos de derecho.*

CONTENIDO

• 9 •

Introducción

• 19 •

Capítulo 1

Las infancias y la pedagogía a la luz de los Derechos

Claudia Ximena Herrera Beltrán

• 35 •

Capítulo 2

Es la Hora de los niños: hagamos que dure un Kalpa

José Luis Meza Rueda

• 51 •

Capítulo 3

Lecciones aprendidas en la región latinoamericana Lasallista (RELAL) en torno al enfoque de Derechos en el contexto educativo

Rosa Ludy Arias Campos, José Antonio Vargas Aguilar, FSC

• 71 •

Capítulo 4

Los Derechos de la infancia y la promoción del Sujeto de deberes en dos Manuales de Convivencia de instituciones escolares de Bogotá

Johanna Andrea Agudelo Gaitán, Luis Eduardo Sánchez Guzmán

• 7 •

• 85 •

Capítulo 5

**La participación en la construcción del Manual de Convivencia:
estudio desde la perspectiva de los Derechos de la niñez y la juventud**

*René Arturo Vallejo Calderón, Lyda Esperanza González Hamón,
John Rodolfo Martínez Reyes*

• 109 •

Capítulo 6

Los Derechos de Protección: principio para la convivencia escolar

*Wilmar Geovanny Cortés Hurtado, Javier Darío Montealegre,
Luis Alfonso Téllez González*

• 129 •

Capítulo 7

**Derechos de protección contra la discriminación y el abandono:
un clamor de niñas y niños en la escuela**

*Claudia Marilyn Martínez Barrios, Luz Ángela Romero Vanegas,
Juliet Andrea Roza Muñoz*

• 145 •

Capítulo 8

**Los Derechos de supervivencia y su reconocimiento
en los Manuales de Convivencia**

*Nydia Ximena Mancera Mahecha, Viviana Mesa Muñoz,
Miguel Antonio Rodríguez Suárez*

• 163 •

Capítulo 9

El Derecho al talento: un mundo por construir en la escuela

*John Jairo Forero Córdoba, Johanna González Nieto,
Ángela María Valderrama Pinzón*

• 179 •

Capítulo 10

**Investigación acción crítico reflexiva: Un modo para indagar
sobre los Derechos de niños, niñas y jóvenes**

Andrés Borrero Ovalle, Esneider Rodríguez Díaz, Haddy Zárate Mendivelso

• 8 •

Introducción

“He llegado por fin a lo que quería ser de mayor: un niño”

Joseph Heller

Durante mucho tiempo los habitantes de la tierra pensaron que aquello que se nombraría como “la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” en el siglo XVIII, era una utopía. Mounier, Lafayette, Robespierre y demás genios de la Revolución Francesa no dieron su brazo a torcer porque creyeron que ese sueño era posible, un sueño donde la diferencia de géneros no existe. Años más tarde, aparece en escena la declaración de los derechos de la mujer; punto de llegada y de partida hacia una nueva época, una época enmarcada por tales ideales. De hecho, hoy es impensable la vida misma del ser humano sin los derechos a la libertad, la propiedad o la igualdad, por hablar de unos pocos.

Dentro de este horizonte se entiende por qué el siglo XX —tal vez, a paso lento— tuvo la necesidad de pensar en los derechos de los niños, niñas y jóvenes. ¿Fruto de una negación, inconsciente, de aquellos de quienes decimos que son muy importantes pero, al final, los desconocemos o son invisibles ante nuestros ojos? Lo cierto es que hacia el año de 1924 emerge la primera declaración de los derechos del niño, en Ginebra, de la mano de Eglantyne Jebb, fundadora de *Save the Children*. Posteriormente, en 1948, la ONU incluye tímidamente los derechos del niño en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, se hace necesario enumerar explícitamente las necesidades particulares de los niños y las niñas, para lo cual se erige la UNICEF, entidad que ha trabajado incesantemente en ello. En 1989 se firma en la ONU la Convención sobre los Derechos del Niño y dos protocolos facultativos que la desarrollan.

Los 54 artículos de la convención enuncian los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de los niños y las niñas. Su aplicación es obligatoria en los gobiernos de todos los países que la suscribieron. La convención también define las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como los padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas. Han pasado más de veinte años desde que se promulgara que los niños tienen derecho a la vida, a la protección, a la salud, a la participación y, sin embargo, las noticias diarias nos sorprenden al evidenciar que muchos de ellos siguen aún siendo víctimas de la prostitución, el conflicto armado, la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la orfandad, por nombrar sólo algunos de los fenómenos. ¿Qué hacer frente a esto? ¿Desistir, resistir o insistir?

Los derechos de los niños, niñas y jóvenes son una utopía posible, por tanto, tenemos que insistir, no desfallecer, ante las realidades sombrías que podrían crear un halo de desaliento y un sentir de que no hemos logrado nada. La sociedad civil, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales están destinadas a crear y promover estos derechos. Y en ese sentir también emerge la escuela.

Desde nuestro lugar como universidad, formadora de maestros, nos sentimos movidos a emprender una “pequeña” causa a partir del postulado: “La escuela es un lugar en donde es posible hacer realidad los derechos; la escuela es un laboratorio en donde se aprende a concebir al otro como un sujeto de derechos; y, la escuela ha de ser un contrarrelato de lo que ocurre en la sociedad”. Que esto sea así o tal vez no, nos reafirma en la idea de hacer de la escuela el lugar desde el cual se viven, se aprenden, se conocen y se valoran los derechos. De este modo, nuestra “pequeña causa” nos llevó —a dos profesores y un grupo de estudiantes de maestría— a revisar, en diferentes contextos educativos, el nivel de salvaguarda de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la convivencia escolar, tanto en sus formulaciones como en sus prácticas. Como sabíamos que este cometido es de interés creciente en innumerables instituciones, quisimos hacer sinergia con el Observatorio Lasallista de los Derechos de la Niñez y la Juventud de la RELAL, relación que nos permitió compartir avances y recursos.

Al respecto, vale la pena tocar algo de historia. Finalizado el primer semestre del 2011, la dirección de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle constituyó el grupo de profesores que acompañarían como tutores a

la cohorte de estudiantes 2011-2. Luego de varias reuniones se construyó el macro-proyecto, a partir de los intereses investigativos de los profesores y estudiantes. Dicho macro-proyecto se denominó “Sujetos escolarizados: Desafíos para la profesión docente”, que se concretó en dos grandes campos: por un lado, sujetos escolarizados a cargo de los profesores Claudia Ximena Herrera Beltrán y José Luis Meza y, por el otro, desafíos para la profesión docente a cargo de los profesores Rosa María Cifuentes y Daniel Lozano.

Cada uno de los grupos se dividió en dos, quedando a cargo de cada profesor la dirección de cuatro proyectos y doce estudiantes, tres por proyecto. Mientras los grupos de investigación se constituían, denominaban y organizaban, tuvimos de parte de la RELAL una invitación a trabajar el tema de los derechos y los manuales de convivencia con la infancia escolarizada, invitación que aceptamos gustosos para constituir un convenio a partir del cual, recibimos apoyo, acompañamiento y retroalimentación de la RELAL en cabeza del Hermano Niky Murcia y la profesora Rosa Ludy Cifuentes. El proyecto vinculó a instituciones Lasallistas de América Latina —específicamente de Venezuela, México y Chile— que participaron en algunas de las investigaciones realizadas por los estudiantes, favoreciendo así el acercamiento y el análisis comparativo de las realidades en dichos países.

Los grupos de investigación permanecieron estables, excepto por el retiro de un estudiante y la reorganización de dos grupos. De los ocho grupos, cuyos proyectos fueron aprobados iniciando el segundo semestre, siete se inscribieron en el tema de la infancia escolarizada y los derechos. Los nombres de los grupos de investigación fueron: Macopovul, Atenea, Eduglar, Questio, Ágora, Sempiterno y Gicep. Todos los grupos participaron en el X Foro Pedagógico con sus ponencias, producto de la investigación en curso. Además, dos de los grupos presentaron artículos para ser publicados en revistas de la RELAL, de la Universidad de La Salle y de la Fundación Universitaria Monserrate.

Entre las investigaciones adelantadas por los estudiantes y que acompañó la profesora Herrera podemos citar: “Concepciones de infancia: su relación con los derechos y los deberes de los niños y niñas. Estudio de caso sobre el manual de convivencia de los Colegios Diego Fallón Lasallano y Paulo Freire, IED” de los estudiantes Johanna Andrea Agudelo Gaitán y Luis Eduardo Sánchez Guzmán; “Los derechos de los niños y niñas con talento: Una mirada a algunas instituciones educativas de ciudad de México y Bogotá” de los estudiantes Jhon Jairo Forero

Córdoba, Johana González Nieto y Ángela María Valderrama Pinzón y “Concepciones y prácticas sobre los derechos de protección contra la discriminación y el abandono en tres instituciones educativas públicas” de las estudiantes Juliet Andrea Roza Muñoz, Claudia Marilyn Martínez Barrios y Luz Ángela Romero Vanegas. A su vez el profesor Meza acompañó las siguientes investigaciones: “Derechos de participación y sus prácticas en el manual de convivencia escolar en los colegios Ciudad de Bogotá, IED, y El Minuto de Dios” de los estudiantes Esneider Rodríguez Díaz, Fredy Andrés Borrero y Haddy Zarate Mendivelso; “Los derechos de protección de niños y jóvenes en el manual de convivencia del Colegio Juan Luis Londoño, IED-La Salle” de los estudiantes Javier Darío Montealegre, Wilmar Geovanny Cortés Hurtado y Luis Alfonso Téllez González; “La participación en la construcción del manual de convivencia: Un estudio desde la perspectiva de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá” de los estudiantes René Arturo Vallejo Calderón, John Rodolfo Martínez Reyes y Lyda Esperanza González Hamón; y “Derechos de supervivencia en el manual de convivencia: Guía evaluativa de manuales de convivencia desde la perspectiva del derecho de supervivencia de los niños, niñas y jóvenes” de los estudiantes Miguel Antonio Rodríguez Suárez, Nidia Ximena Mancera Mahecha y Viviana Mesa Muñoz. Tales investigaciones tienen un aporte en diversos capítulos de este libro.

En el primer capítulo, bajo el título “Las infancias y la pedagogía a la luz de los derechos”, C.X. Herrera ofrece una mirada a la historia de los derechos de la infancia en Colombia y lo hace situando la categoría infancia en la historia y su relación con la escuela y la pedagogía. En seguida muestra las condiciones de posibilidad de la infancia y sus múltiples expresiones —ya no habla de infancia sino de infancias—, especialmente en la segunda mitad del siglo XX y finaliza mostrando el modo en que los derechos hacen su aparición en el contexto educativo, se centra en el Manual de Convivencia de modo especial como una estrategia para la difusión y preservación de los derechos de la infancia y la juventud.

J.L. Meza, en el capítulo titulado “Es la hora de los niños: hagamos que dure un kalpa”, quiere contribuir a la toma de conciencia que debe ocurrir, una y otra vez, en cada uno de los ciudadanos de nuestro país. Colombia se proclamó a sí misma, en la Constitución del 91, como un Estado Social de Derecho pero, obviamente, no basta una expresión nominal, es necesario que nuestra vida y nuestras actuaciones cotidianas sean una expresión de respeto por los

derechos del otro y un reconocimiento de ese otro como sujeto de derechos. Tal toma de conciencia ha de darse desde edades tempranas porque sólo así tendremos un país diferente. Las nuevas generaciones, aquellas que están en formación, deben darse cuenta que otro país si es posible porque, así como sus derechos no son vulnerados, también pueden procurar los derechos de los otros aunque sean diferentes.

El tercer capítulo, escrito por R.L. Arias y J.A. Vargas, expone la experiencia del Observatorio Lasallista para los Derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina de la RELAL. El trabajo realizado por el Observatorio en los últimos años es un signo de fidelidad fundacional del Lasallismo. En otras palabras, si se quiere, la explicitación de los derechos de niñas, niños y jóvenes en el proyecto educativo y las prácticas son una actualización de la misión lasallista. Por esto, se reitera una vez más el respeto a la persona del niño, la gratuidad de la educación, la calidad de los procesos y la formación integral como algunas características fundamentales que hacen realidad una escuela desde la perspectiva de los derechos.

El siguiente capítulo, “Promoción de la infancia y sujeto de derechos” de J.A. Agudelo y L.E. Sánchez, es un producto de la investigación concluida que llevó el mismo nombre. Esta investigación se movió en torno a dos líneas: una conceptual y una explicativa (empírica). A partir de la línea conceptual, se buscó describir las concepciones de infancia que circulan dentro de las instituciones educativas: Diego Fallon Lasallano (institución privada) y Paulo Freire (institución pública). Y desde la línea explicativa se indagó sobre los derechos de los niños y niñas que se consideran y experimentan en dichas instituciones. Para llevar a cabo esta segunda línea de trabajo se procedió con un análisis descriptivo-analítico-comparativo de los resultados. Desde esta posición se analizaron los Manuales de Convivencia, identificando en ellos las concepciones de infancia y los derechos de los niños que allí se proponen. El proceso investigativo se apoyó en encuestas aplicadas a los estudiantes, y en entrevistas realizadas a los directivos y docentes, punto que permitió dar cuenta de la hipótesis planteada al inicio del proyecto, que era determinar si las concepciones de infancia que circulan en estas instituciones están en correspondencia con lo que se dice en los Manuales de Convivencia, y si dichas concepciones coadyuvan o no a favorecer o a vulnerar los derechos de la infancia escolarizada, en relación directa con el cumplimiento de unos deberes básicos de convivencia. Entre los resultados arrojados es de gran interés la

existencia al lado del discurso sobre los derechos de la infancia, los deberes escolares, en especial, en la institución educativa privada, frente a una reflexión más abierta de los derechos de la infancia en la institución educativa pública por parte de la comunidad en general.

El capítulo quinto, “La participación en la construcción del Manual de Convivencia: estudio desde la perspectiva de los derechos”, de R.A.Vallejo, L.E. González y J.R. Martínez, es el resultado de una investigación que se propuso establecer las concepciones y las prácticas de participación que como derecho tiene la comunidad educativa en la construcción, reformas o ajustes al Manual de Convivencia, en el marco de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá, a saber: el Colegio Sierra Morena, el Colegio Luis López de Mesa y el Colegio Rufino José Cuervo. Este aporte insiste en que la participación es un derecho inherente a los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derecho, dado que su injerencia se hace evidente por medio de las prácticas democráticas en la escuela. Siendo la escuela el espacio inicial para la formación ciudadana, se debe garantizar que sus prácticas se consoliden bajo principios democráticos y el ejercicio de la participación, en la cual sea posible opinar, tomar decisiones y legitimar las normas que inciden directamente en la vida y convivencia de los sujetos.

En el acápite “Los derechos de protección: principio para la convivencia escolar”, elaborado por W.G. Cortés, J.D. Montealegre y L.A.Téllez, sus autores dan cuenta de los hallazgos obtenidos en su investigación la cual se propuso evaluar el nivel de salvaguarda de los derechos de protección en la institución Juan Luis Londoño, IED-La Salle. En un primer momento, fundamenta la importancia del conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; en el segundo apartado se hace una mención al contexto universal de los Derechos Humanos enfocados en los niños, niñas y adolescentes, y, además, denuncia la falta de efectividad de los mismos de los manuales de convivencia ya que promueven el maltrato escolar. En el último apartado se ponen a consideración algunas reflexiones que podrían ayudar a las comunidades educativas a convertirse en agentes favorecedores de los derechos de protección con sus estudiantes.

J.A. Rozo, C.M. Martínez y L.Á. Romero, autoras del capítulo séptimo titulado “Derechos de protección contra la discriminación y el abandono: un clamor de niñas y niños en la escuela”, exponen los resultados de un estudio centrado en la realidad escolar de tres colegios; uno ubicado en el sector rural de la

Calera y dos en el sector urbano de Bogotá y Soacha. Este estudio pretendió describir y comparar maneras de concebir y ejercer los derechos de protección contra dos de las vulneraciones que más denuncian los estudiantes y los docentes de las escuelas estudiadas: la discriminación y el abandono. Voces recogidas mediante encuesta y entrevistas, contrastadas con un análisis de contenido a los manuales de convivencia de estas instituciones fundamentaron los cuestionamientos y reflexiones que se generaron en relación con las prácticas escolares expuestas en esta sección. La investigación encontró que las diferentes lecturas de esta realidad presentan disonancias con lo estipulado en los manuales, ya que su función se centra en regular lo que acontece en el ámbito escolar. En primera instancia, se hace una contextualización sobre los tres centros escolares estudiados y una aproximación conceptual sobre los derechos de protección, la manera como en la actualidad se ha configurado la infancia como sujeto de derechos, la discriminación, el abandono y la incidencia de los Manuales de Convivencia en el ámbito escolar. Además, se abordaron dos tópicos fundamentales para reflexionar sobre la realidad escolar: por un lado, la implicación de la Familia, la Escuela y el Estado en la construcción de seres humanos con conciencia y reconocimiento de los derechos y, por otro, la evidencia de las oportunidades de diálogo para la construcción de acuerdos, las cuales se ven tensionadas con la imposición de la norma. Finalmente, se ponen en consideración algunas inquietudes relacionadas con lo que ocurre al interior de la escuela, la vulneración de los derechos y el diálogo como estrategia de conciliación, así como una propuesta de guía evaluativa de los manuales de convivencia respecto de los derechos de protección.

El capítulo titulado “Los derechos de supervivencia y su reconocimiento en los manuales de convivencia” de la pluma de N.X. Mancera, V. Mesa y M.A. Rodríguez, da cuenta de su trabajo investigativo que tuvo como objetivo identificar el reconocimiento de los derechos de supervivencia de niños, niñas y adolescentes que hacen los manuales de convivencia de tres instituciones educativas de América Latina (Chile, Colombia y Venezuela). Bajo el método descriptivo-analítico, se estableció la coherencia de los planteamientos de los manuales con algunos documentos legales y las acciones para salvaguardar los derechos de supervivencia. De forma sistemática y rigurosa se detienen en los derechos a la vida, la protección, la salud y la seguridad social. Además, se presenta una propuesta de evaluación de los manuales de convivencia desde la perspectiva de los derechos de supervivencia que puede ser de gran utilidad para diferentes instituciones educativas.

“El derecho al talento: Un Mundo por Construir en la Escuela”, de J.J. Forero, J. González y Á.M. Valderrama es el noveno capítulo. En él el grupo de investigadores consideró necesario abordar el derecho a la educación de la población con talento, a partir de la identificación y el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas y jóvenes y no sólo de una pequeña franja de sujetos que han desarrollado altas habilidades por factores externos a la escuela. Así, interesados por el tema de los niños con talento, investigó a partir del método descriptivo analítico el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en dos instituciones educativas de Colombia y México, el Colegio Florentino González IED de Bogotá y la institución educativa Cristóbal Colón de la Ciudad de México. A partir de las posturas de Amartya Sen en torno al desarrollo como libertad y las de Katarina Tomasevsky frente al derecho a la educación; y de la comprensión del talento a partir de del Psicólogo Norteamericano Joseph Renzulli, la investigación se centró en mostrar la existencia y vivencia de los derechos en la escuela en torno al talento, comparando las dos instituciones desde sus prácticas en torno a favorecer el derecho a la educación de la infancia con talento, observando especialmente el proyecto implementado y en desarrollo de la institución educativa Florentino González IED de Bogotá en torno a su propósito educativo para el talento infantil.

El décimo y último capítulo, “La investigación acción crítico reflexiva - IACR: un modo para indagar sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes” de A. Borrero, E. Rodríguez y H. Zárate, es un aporte que legitima el uso de la IACR en la investigación educativa y, de manera especial, lo que sucede en la escuela a propósito de los derechos. El método tiene como premisa que la transformación de la comunidad educativa es algo que ha de ocurrir desde el interior de sí misma. En otras palabras, son los miembros de la institución quienes ven lo que pasa en ella, vislumbran alternativas de intervención y evalúan el impacto de tales alternativas. Para lograr esto, la IACR lleva a cabo un análisis crítico-reflexivo de los fenómenos que ocurren en la escuela y, de manera particular, evidencia los modos como se consideran o niegan los de derechos de la niñez en la juventud en las prácticas cotidianas.

Todas estas investigaciones contaron, además, con un escenario que facilitó la comunicación y discusión de sus resultados: El IX Foro Pedagógico Internacional: Infancia y docencia: Realidades y desafíos. Este evento se realizó en la Universidad de La Salle entre el 31 de Mayo y el 1º de Junio de 2013 en Bogotá. Se contó para la organización, además de la Universidad de La Salle,

con La RELAL (Secretaría de Educación de la Región Latinoamericana Lasallista). El Foro se propuso ser un espacio para reflexionar sobre niños, jóvenes y docentes como actores constitutivos en el proceso educativo; focalizándose en algunas de las realidades que se manifiestan en la escuela y en desafíos de la actual coyuntura.

El Foro partió del convencimiento de que las instituciones escolares están llamadas a ser garantía, promoción y defensa de los derechos de los niños, niñas y jóvenes que llegan a ella. Además, es en la comunidad educativa en donde la forma de planeación y las prácticas educativas promueven o no el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana. De ahí que la escuela tenga la posibilidad de convertirse en un laboratorio que posibilita la constitución de sujetos de derechos a partir de todos sus procesos ya sean de gestión, académicos o de convivencia. En este sentido, tanto el Observatorio Educativo Lasallista de la RELAL como la Universidad de La Salle consideran fundamental hacer visible la perspectiva de derechos en los documentos de política generados por las comunidades educativas, los planteamientos que se hacen en relación con la niñez y la juventud, y las prácticas de convivencia en la vida diaria.

Entre los objetivos propuestos estuvo el de acercarse al estado actual de los derechos de niños y jóvenes en los manuales de convivencia y sus prácticas en diversos centros educativos de Colombia y América Latina para establecer los desafíos y exigencias en la garantía, protección y exigencia de los derechos de niños y jóvenes en la escuela. Por esta razón, el IX Foro Pedagógico estuvo dirigido a personas interesadas en los Derechos de la niñez y Juventud, las problemáticas sociales y educativas que expresan su vulneración, y las experiencias que buscan su garantía, protección y exigibilidad en clave de convivencia escolar. Se dividió en dos Campos temáticos 1: Derechos de Niñez y Juventud, Infancia, Convivencia Escolar y Manuales de Convivencia y 2: Profesión Docente, Evaluación Docente, Didáctica, Lúdica y TIC. Se contó para cada campo temático con especialistas nacionales e internacionales con conferencias como “Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiperrealizadas y desrealizadas en la era de los derechos del niño” de Mariano Narodowski, Ph.D., “Nuevas generaciones y viejos problemas: Tensiones escolares y cambios culturales contemporáneos” a cargo del profesor Diego Arias Gómez, y “Enfoque de derechos en el contexto educativo: Lecciones aprendidas en la Región Latinoamericana Lasallista” por parte de los profesores José Antonio Vargas, fsc, y Rosa Ludy Arias Campos, Ph.D. Las Mesas de trabajo realizadas tanto en la mañana como en la tarde

dieron la posibilidad a los estudiantes de presentar sus ponencias al lado de otros invitados nacionales e internacionales.

No podríamos terminar esta introducción sin presentar nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que creyeron en este proyecto. En la Universidad de La Salle y la RELAL al Hno. Alberto Prada, Dr. Daniel Lozano, Dr. Fernando Vásquez, Hno. Niky Murcia, Hno. José Antonio Vargas y Dra. Rosa Ludy Cifuentes por su apoyo y acompañamiento. A nuestros estudiantes de la Maestría en Docencia, autores de los diferentes capítulos, con quienes tejimos una seria relación académica pero también un lazo de afecto que perdura hasta hoy. A nuestros colegas de la Maestría y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación que siempre estuvieron dispuestos a dar una mano durante el proceso investigativo, la organización del Foro, la lectura y sustentación de los informes finales. Este, como dijimos, es el aporte de nuestra “pequeña causa” que, por supuesto, quiere unirse a las “pequeñas causas” de muchos otros que trabajan por una escuela diferente, una escuela que promueve y defiende los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

José Luis Meza Rueda, Ph.D.
Claudia Ximena Herrera Beltrán, Ph.D.
Editores

Capítulo I

LAS INFANCIAS Y LA PEDAGOGÍA A LA LUZ DE LOS DERECHOS

Claudia Ximena Herrera Beltrán¹

La infancia no siempre ha existido, los niños sí. Su aparición en occidente, a partir del siglo XVI, ha estado vinculada, para el caso de la clase ruda, a la escuela y a la pedagogía; respondiendo a un interés de tipo estatal de controlar y cristianizar a los niños. En Colombia, en el siglo XVIII, surge de la mano de la pobreza y con la necesidad de salvar las almas, constituyéndose así una rejilla por donde la infancia emerge al decir de Martínez Boom (2005).

Al forjarse el proceso escolarizado en Europa y, posteriormente, en América; entendido como un fenómeno de apropiación², tiene como propósitos fundamentales el control y la producción de subjetividades deseadas. De este modo, urge entender el lugar de la pedagogía, en sus inicios, como productora de

¹ Doctora en Educación, Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía y Licenciada en Educación Física. Profesora de planta tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado. Profesora catedrática Universidad de la Salle Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.

² Entiéndase apropiación, cómo un concepto metodológico, entendido como inscribir en la dinámica particular de una sociedad cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Ver Olga Lucía Zuluaga Prólogo. En Sáenz, Saldarriaga y Ospina, Mirar la Infancia, Foro Nacional por Colombia, UNIANDES, Universidad de Antioquia, Medellín, 1997. Vol. 2, p. XIV.

sujetos, en tanto se experimenta en los infantes prácticas reguladoras, modeladoras y productoras de unas formas de ser y estar como pilares de nuevas sociedades, cuyo fin son el progreso y la civilización. Esto, como resultado de la concreción de la producción de la subjetividad humana, pues se va a la escuela a civilizarse, es decir, a comportarse, a obedecer y a ser útil.

La cultura letrada allí impartida (entiéndase como la enseñanza de las primeras letras: leer, escribir, contar, obedecer y ser buen católico), se constituye en una forma privilegiada de reconocerse como instruido. Esta situación, facilita el perjuicio de otras formas de educación (Varela & Álvarez-Uría, 1997) experienciales, orales, en las que generaciones mayores o adelantadas en oficios, ofrecían a jóvenes considerados como el futuro.

Así, la escuela va a representar el sumun de la educación y de la instrucción de la infancia en general. Los saberes en el aula, emergen a finales del siglo XIX y comienzos del XX, porque la escuela pública, hasta ese momento, no era el lugar idóneo para aprender conocimientos, sino más bien, el sitio para aprender unos tiempos, unos espacios sociales y unos modos de relacionarse, siempre en consonancia con su jerarquía dentro del orden social y económico.

La escuela retoma, del funcionamiento del convento y del orfanato, diversos elementos para configurarse dentro del espacio-tiempo, lugar y representación de la cultura; los saberes escolares, como el oficio del maestro, se transforman en relación a unas condiciones de posibilidad. Son los primeros siglos, lugar y tiempo, para unos saberes exiguos en los que prima la propagación del libro, la difusión de los buenos modales y comportamientos, algunos valores cívicos (Finocchio, 2010) y las primeras letras (Martínez Boom, 2005) como estrategia para imponer el orden de la razón. Después, el advenimiento de lo moderno, en una conjunción entre lo moral y lo científico, se expresa en la escuela desde el humanismo científico, a partir de la primera mitad del siglo XX (Finocchio, 2010). Saberes científicos como la medicina, la biología, la psicología y la higiene, resultaron vitales a la hora de alcanzar el progreso y el orden; pilares fundamentales de la modernidad deseada. En la escuela, y dando respuesta al espíritu humanista y científico, fueron produciéndose esos saberes, al tiempo que la escolarización se organizaba, se estratificaba y la infancia experimentaba un complejo proceso clasificatorio incluyente y excluyente a la vez. En la escuela el saber, el conocer, el aprender, respondía a poderes políticos, sociales y económicos en pugna con el orden del proceso

escolarizado. Así, la escuela como acontecimiento³; a partir de fuerzas como la infancia, los maestros, los ramos de instrucción, la institucionalización y la pérdida de valor de la expresión oral, se convierte en un recinto singular y en estrecha relación con la infancia y la pedagogía.

La urgencia de encerrar a niños pobres, convertidos en lacra social o en vías de hacerlo, prende las alarmas de una naciente modernidad. Esto, lo muestra Aries (1987) con la descripción de una infancia pobre, carente del arte y de discursos en torno al ciudadano, y Varela y Álvarez-Uría (1997), desde su visión de categoría de infancia ruda para Europa. En Colombia, los discursos en torno a la mendicidad, la criminalidad sin control de estos de niños, se constituye en fuerza primordial para la visibilización de una infancia que vagabundea, que afea las calles y que pone en peligro a los habitantes de bien. Se trata entonces de controlar y de prevenir (Rodríguez Ávila, 2003). La consigna es: recogerlos para controlarlos, salvarlos y volverlos útiles a través de enseñanzas básicas como la obediencia y el servicio.

A la niñez que llega a la escuela, se le asigna un rol nuevo, el de alumno (Narodowski, 1994). Se entiende desde sus inicios que el niño necesitado: carente, débil, incapaz, vacío, y amoral, debe ser guiado por un maestro que sabe hacia dónde encaminarlo. En tal sentido, la relación de obediencia se torna natural, el maestro sabe y el alumno no, el maestro ordena y el alumno obedece; relación heterónoma que constituye el modo en que las diferencias entre alumnos-infantes y maestros-directivos se instala y produce subjetividades. En el marco de ese nuevo papel: obedecer, respetar, atender las órdenes y cumplir con los deberes, se constituyen en las consignas desde las que se lee un buen comportamiento infantil en la escuela. Como a Pinocho (Bustamante, 2004), solo el reconocimiento del valor de la escuela, es el que le permite hacerse humano; el bien circula por la escuela. Así que asistir y portarse bien le convierten en un niño bueno, en un niño civilizado y en un niño educado.

Podemos reconocer diversas estrategias que, de tiempo en tiempo, las sociedades han implementado para que la población, la infancia y los mayores, acepten la escuela como necesaria e imprescindible. Son variadas las historias

³ Entendemos con Foucault, el acontecimiento como relación de fuerzas. Haciendo surgir el acontecimiento en tanto singularidad, producto de la ruptura con modos de expresión que podrían hacer pensar que dicho acontecimiento responde a una constante histórica, antropológica. Ver Castro Edgardo- El vocabulario de Michel Foucault, Quilmes, Prometeo 2004, pp. 19-22.

sobre esta lucha que siglo a siglo funcionaron: multas y ayudas representadas en asignación de uniformes y alimentos, cambios de horarios de la escolarización, así como redadas, encarcelamientos y castigos, etc. Tiempo después, en que la escuela comienza a naturalizarse, aparecen las crisis. Álvarez Gallego (1995) nos muestra que esas crisis no han cesado; desde fuerzas distintas se le juzga, se le critica, se le examina, se le evidencia, se le denuncia como incapaz de formar a la infancia que se desea y se necesita. Fuerzas de orden social, político, económico, cultural y tecnológico, intelectual, científico y pedagógico, ponen en tela de juicio su tarea junto a otras instituciones sociales responsables en la formación de ciudadanos.

Este orden, el pedagógico, es fundamental en nuestro ejercicio reflexivo al considerar las transformaciones que el estatuto infantil ha experimentado. Si bien el estatuto, de un modo más clásico disciplinar (Foucault, 1996), considera al infante -débil, necesitado, carente, inmoral, vacío-, finalizando el siglo XIX, ese mismo emerge con un corte moderno biopolítico (Foucault, 2000); en donde las ciencias de la educación, en especial la psicología, como el Movimiento de la Nueva Educación o Escuela Nueva, imponen su propio sello -potente, hábil, con intereses, que sabe y que aprende-. En la segunda mitad del siglo XX, desde un modo contemporáneo o gubernamental (Foucault, 2006), el infante será leído e inventado desde variadas fuerzas. Este bosquejo pone de relieve potencias discursivas que circulan en diferentes planos con diversa intensidad y de modo discontinuo, regulando y produciendo nuevas infancias: infancias a la carta (Narodowski, 1999); -ya no como elementos de un estatuto infantil unificado-, entre las que sobresalen los medios de comunicación, la educación -ya no pedagogía-, la infancia sujeto de derecho, los derechos humanos en clave de infancia y adolescencia, la infancia de la diversidad y de la inclusión, las infancias hiperrealizadas y desrealizadas (Narodowski, 1999), la infancia generizada, la infancia del deseo, la infancia del consumo, la infancia de los medios tecnológicos, de comunicación y las nuevas tecnologías; y en tal sentido, la consideración de la muerte de la infancia por un sector de académicos e intelectuales.

Esas transformaciones no han hecho que ese estatuto desaparezca, ni que uno reemplace al otro, es decir, los tres modos de entender y definir a la infancia conviven juntos, se entrelazan, se combinan, constituyendo así una infancia múltiple, abigarrada y compleja que circula en la escuela y en el oficio de la enseñanza y en tal sentido, producen antes que una infancia, infancias

diversas, infancias posibles⁴. Esas nuevas infancias que surgen en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, en relación con algunos discursos que hablan sobre su desaparición y muerte en la escuela, tienen que ver con la crisis que experimenta el ideal moderno sobre la niñez; constituido a finales del siglo XIX. -Ideal que no riñe con una aceptada diferencia de clase social-, ideal que pierde su razón de ser al tiempo que grandes utopías modernas abren paso a nuevos y distintos proyectos de sujeción en sociedades hoy denominadas posmodernas. Diversas son entonces las fuerzas que producen la emergencia de nuevas infancias. Aquí nos ocuparemos de la infancia, sujeto de derecho, que aparece entre los años 80 y 90 del siglo XX.

Condiciones de posibilidad

La segunda mitad del siglo XX vio florecer un proyecto económico, político y social caracterizado por unos fines desarrollistas, que visualizaron a la educación como una vía para salir del subdesarrollo de país tercermundista. No olvidemos que, en el marco de la guerra fría y el nuevo orden mundial, se produjo la invención del tercer mundo, cuyo desarrollo se hacía urgente (Escobar, 2007). El camino apropiado era construir un puente entre desarrollo y educación. El fenómeno de la globalización trajo consigo la necesidad de regular, a partir de organismos internacionales, la educación en cada país. En Colombia, la tecnologización de lo educativo, la tecnología instruccional y la curricularización de la educación, se tradujeron en la implementación de estrategias para garantizar la formación de un tipo particular de infante, al clamor de la transformación de toda la maquinaria escolar (Varela y Álvarez-Uría, 1997) en dos niveles: uno macro y uno micro. El macro, referido a las políticas y a los discursos pobres frente a grandes propósitos y el segundo, el micro, menos visible, el referido a la enseñanza, que fue sustancialmente modificado (Martínez Boom, Noguera Ramirez, & Castro, 2003).

Saberes como la planeación, la teoría de sistemas y la psicología, posicionaron lo educativo sobre lo pedagógico. La dupla enseñanza-aprendizaje desplazó el interés del saber del maestro hacia el infante-sujeto que aprende. La ruptura

⁴ Estas infancias diversas de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se convierten en sujeto de derecho, aparecen en trabajos de investigadores colombianos en torno a describir, interrogar y mostrar la emergencia, como las tensiones y relaciones con la pedagogía, la escuela, la educación y la sociedad, entre los cuales tenemos a Sáenz y Saldarriaga (2007), Carlos Noguera Ramírez (2003), Wilson Acosta Jiménez (2010) y Absalón Jiménez Becerra (2012), Elizabeth Castillo Guzmán (2008), Andrés Klaus Runge Peña (2008), María Victoria Alzate Piedrahita (2001). De la Fuente y Recio y Leonor Jaramillo (2007), entre otros.

entre el modelo anterior y el que se visualiza entonces, se expresa en tres elementos fundamentales: el primero, la concepción de educación entendida de modo decimonónico en que la educación individual que incluía higienización y conducía al progreso de la sociedad, pasó a ser entendida como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano en el marco del desarrollo en la segunda mitad del siglo XX; el segundo, el carácter internacional que adquieren los problemas educativos, que hasta el momento habían sido un asunto de orden nacional; y tercero, en consecuencia con la relación establecida entre educación y desarrollo, se produjo una transferencia de la tecnología al campo de la educación y la enseñanza (Martínez Boom, Noguera Ramírez, & Castro, 2003).

Es importante detenernos en el primer elemento, pues en esa nueva concepción de educación —asunto más técnico a la vez que piedra angular del desarrollo—, considerada como la inversión social más sustancial, surge un funcionamiento bajo principios básicos de eficacia y rentabilidad. La expansión del sistema escolarizado que las sociedades occidentales habían experimentado, a finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, hacen que la escuela se vuelque hacia la competitividad en el marco del desarrollo económico (Martínez Boom, 2004). En tal sentido, la educación, entendida como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, o entendida como proceso de socialización, apuesta por la capacitación para el trabajo, el entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos; piezas que se mueven en el engranaje de la educación (Martínez Boom, 2004).

El segundo elemento, su internacionalización, produjo un interés hacia las ciencias y la tecnología que podía encaminarla hacia el desarrollo, entre ellas aparece la teoría de sistemas y las nuevas tecnologías como la radio y la televisión desde los cuales difundir la educación a grandes sectores de la población (Martínez Boom, Noguera Ramírez, & Castro, 2003). Es importante entender que, si bien la educación de los niños y jóvenes había sido hasta la primera mitad del siglo XX un proceso adelantado fundamentalmente en la escuela, esta nueva mirada posibilitó, además de los procesos pedagógicos escolares propiamente dichos, una educación extramuros, lo que produjo crisis importantes de las que emergieron nuevas educaciones y diversidad de infancias.

Los medios de comunicación, radio y el cine, produjeron algunas tensiones en la escuela, en la primera mitad del siglo XX (Álvarez Gallego, 2003). Se pensaba que esas tecnologías suplirían los fines sociales de la educación, lo cual

no sucedió. Sin embargo, con la televisión y la radio, en la segunda mitad del mismo siglo, como medios desde los que se alfabetiza a poblaciones aisladas, se amplía el espectro de las instituciones encargadas de educar a la población y se facilita el ejercicio de la educación sobre la pedagogía. Con la aparición de nuevas tecnologías como la internet, se han producido transformaciones referidas por ejemplo a las formas de lo escolar; la infancia y la juventud hasta entonces constreñida a espacios cerrados y configuradas a partir de prácticas de encierro, van a experimentar con esas tecnologías una educación virtual, a distancia, semi-presencial formal y no formal, entre otras, que comienza a transformar las nociones modernas de tiempo y espacio así como las formas de relación. Nuevas formas educativas responden en el marco de un proyecto mundial a una Educación para toda la vida, que la conferencia mundial de educación de 1972 y el informe de Delors de 1996 impulsaron, permeando proyectos educativos internacionales en estrecha relación con el desarrollo.

Un tercer elemento, la transferencia de la tecnología al campo de la educación y la enseñanza (Martínez Boom, Noguera Ramirez, & Castro, 2003), deja claro que el maestro, antes que aportar a la tarea educativa, opera como obstáculo. De allí que le fueran otorgados manuales, herramientas, módulos, guías, es decir, todo un compendio de estrategias para comunicar el conocimiento y evaluar el proceso curricular. En tal sentido, el lugar del maestro como dueño del método cambió, ahora su saber pedagógico se posiciona por el saber del currículo, por las estrategias y por tecnologías instruccionales y educativas que atienden el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la década de los noventa, la evaluación considerada como parte del currículo, fue el primer escalón para regular las prácticas, los contenidos y los propósitos de todo proceso educativo. En estas condiciones, emerge otra infancia que responde ahora a una política de los estándares, los logros y las competencias educativas. La infancia descubierta bajo estas condiciones, en que la educación y el desarrollo inician su camino paralelo, responden a una idea de capital humano y a una idea de población que debe regularse mediante dispositivos de seguridad⁵ (Castro-Gómez, 2010). En el panorama expuesto, esbozaremos

⁵ Los dispositivos de seguridad se mueven en el eje riesgo-población (regulación). Obedecen a una economía del poder. La práctica gubernamental se orientará hacia la gestión de una serie de variables que escapan por entero de la ley del soberano y que aparecen ahora como acontecimientos que deben dejarse actuar dentro de ciertos límites. Los dispositivos buscan gobernar la circulación de los deseos. En el marco de la libre movilización del deseo, la libre circulación del deseo del flujo de deseo. (Castro-Gómez, 2010)

de manera concreta, el surgimiento de la infancia como sujeto de derecho en Colombia y, especialmente, su desarrollo en las prácticas escolares dentro un contexto social específico.

LA INFANCIA SUJETO DE DERECHO

Como el ser más importante de la familia, el niño debe ser atendido por ambos padres, ellos tienen la obligación de alimentar su cuerpo y su alma (Lleras, 1873). El derecho a la educación tenía que ser colmado por el padre o el tutor. El Estado debía velar por su cumplimiento, pues el interés de la sociedad era prevenir vicios, evitar la miseria y el crimen por ignorancia. Un niño educado obedece satisfactoriamente las leyes del país, deber de todo buen ciudadano. Entre los deberes de los niños, que aparecieron en el periódico Escuela Normal de 1871, figuraban: amar a los padres por encima de todo, respetarlos, no molestarlos, cuidarlos en sus últimos días y temerles; para ello, la sumisión era fundamental. La severidad de los padres era una prueba de cariño con los hijos y a su vez, los hijos se sometían a su voluntad, recibiendo el castigo impuesto como una prueba de amor y resignación para afligirse no por el dolor sino por no causar un disgusto a los padres. Había que obedecer con gusto y rapidez.

En los derechos de la infancia, promulgados en el Tercer Congreso Panamericano de Lima (Perú), en 1924, aparece un discurso que pondera los derechos de los niños sobre los deberes impuestos en 1871 (Anónimo, 1871). Es, en la década de los años 50, en el marco de la promulgación de los derechos humanos (1948), que aparece la UNICEF con la idea de socorrer infantes víctimas de la segunda guerra mundial. Si bien su creación se dispuso por cinco años, su existencia y sus fines han perdurado en el tiempo, atendiendo así la propuesta de institucionalizar ese proyecto en el marco del desarrollo infantil (Acosta Jiménez, 2010). Podemos afirmar, que los derechos de la infancia, posteriormente ampliados hacia las niñas y los jóvenes, responden a una idea de desrealización (Narodowski, 1999) que coexiste per se en el mundo subdesarrollado. Así, un proyecto nacido en Europa se introduce y es apropiado por países tercermundistas. La relación estrecha entre educación y niñez, la promulgación de leyes internacionales, han posibilitado la reflexión y la producción de normas en torno a los derechos de la niñez con estrategias y dispositivos en pro de alcanzar el objetivo propuesto.

Durante las dos últimas décadas, cuando los procesos de escolarización han experimentado tensiones en la supremacía de los derechos de la infancia sobre los deberes, se ha producido un nuevo modo de subjetivación de la infancia en el entorno escolar (Narodowski, *Infancia y poder*, 1994) que viene forzando otros dispositivos que constituyen la maquinaria. Lo anterior, ha permitido la intervención de una infancia como sujeto de derecho en el marco de la constitución política del 1991, reglamentada bajo la ley 115 y promulgada en la ley de infancia y juventud.

Nuestra constitución, en el (Artículo 7), se expresa como defensora del derecho a la igualdad de oportunidades para todos. En esa nueva mirada comienzan a considerarse la infancia indígena y la infancia negra; diversamente culturales. La infancia indígena, históricamente, ha ocupado un lugar distinto, ha sido plenamente desposeída de los mismos derechos de la infancia blanca y mestiza; objeto de una visibilidad social y política particular; su escolarización forzada venía avanzando desde una perspectiva moderna y occidental.

Hoy, las discusiones modernas exigen una mirada respetuosa hacia los indígenas, desde su concepción del mundo, para proteger así sus tradiciones y su educación como pueblo ancestral. Algo similar ha sucedido con la población negra, fuertemente discriminada, y no considerada, por mucho tiempo, como un grupo humano susceptible de ser educado y con igualdad de derechos y de condiciones frente a otras poblaciones. En este sentido, diferentes visiones han sido propuestas: la escolarización moderna de estos grupos infantiles, la integración en reconocimiento a la diferencia de sus instituciones, y la posibilidad de constituir, al interior de sus comunidades, un sistema educativo que garantice la educación y la preservación de sus tradiciones culturales como legado y patrimonio inmaterial de la humanidad y del país, denominado como etnoeducación indígena y afro colombiana (Castillo Guzmán, 2008). De otra parte, las infancias discapacitadas, marginadas y discriminadas requieren ser incorporadas en los regímenes discursivos referidos a las poblaciones con derechos. La categoría de infancias discriminadas tiene su desarrollo a partir de categorías como género y diversidad sexual.

Desde otro ángulo, la concepción de la infancia discapacitada, su integración a la sociedad y especialmente a la escuela, ha tomado matices particulares. En Colombia, sus discursos, sus estrategias y sus visibilidades son profusos en la primera mitad del siglo XX. En el marco de las últimas décadas este concepto

asume el carácter de la diferencia, que la sociedad debe considerar e incluir a la hora de educar e integrar en el mundo del trabajo y de la producción. Categorías como discapacidad (Moreno Angarita, 2010), necesidades educativas especiales, integración, inclusión, anormalidad y diferencia, impregnarán los discursos desde diversas disciplinas que dan lugar a las discusiones y saberes en torno a una infancia nueva: la infancia discapacitada.

Este panorama político y legislativo constituye el fundamento desde el cual se exigen, transforma e implementan unas condiciones mínimas para el desarrollo de los derechos de todas las personas en igualdad, y para nuestro caso, el de las infancias.

EL DERECHO ENTRÓ A LA ESCUELA (MANUALES DE CONVIVENCIA)

El discurso de los derechos ha llegado con mecanismos, estrategias y nuevas tecnologías para aplicar en las aulas, fortaleciendo así cambios en los fundamentos básicos de la maquinaria escolar (Varela y Álvarez-Uría, 1997). Entre los dispositivos de poder que circulan en el ámbito educativo, está el manual de convivencia, que reglamenta e implementa los derechos de la infancia en las escuelas a partir del 94. Como señalábamos al inicio, los manuales tomaron el lugar del reglamento escolar; aunque su fin fue convertirse en una producción de la comunidad educativa, terminó siendo un documento meramente prescriptivo y normativo que impusieron algunos agentes institucionales. Muchas instituciones educativas cambiaron únicamente el nombre de este dispositivo incluyéndole los derechos proclamados desde los años cincuenta, que se ha visto enriquecido con una conceptualización de orden teórico de gran relevancia intelectual y política en las últimas tres décadas.

Ejemplo de ello es la producción en torno a los derechos y su clasificación: Dicha clasificación responde a tres grupos: el primero, los derechos fundamentales. El segundo, los derechos económicos, sociales y culturales. El tercero, los derechos de los pueblos y el medio ambiente (Vasak, 1984). En esta última generación se mencionan el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho al medio ambiente y el derecho a la coexistencia pacífica. Los derechos del niño, en este mapa jurídico recogido por la UNICEF, son ocupados por el derecho a la no discriminación, al interés superior por el niño, a la supervivencia, al desarrollo y protección y por supuesto, por el derecho a la participación.

¿Pero qué es aquello de lo que la escuela y la sociedad adolecen y que pueden restablecer y reorientar esos manuales? ¿Por qué la infancia principalmente, y antes que los adultos, es la población que recibe el beneficio del saber allí contenido? ¿Qué hay en últimas, detrás de esa nueva concepción de infancia? Diremos antes que nada, que la infancia de los derechos es una categoría política que comienza a circular por la escuela, como el lugar desde donde dar a conocer a los niños, niñas y jóvenes los derechos en el marco de una sociedad empobrecida en la que la desigualdad y la guerra se tornan cotidianas y naturales y en donde el conocimiento de sus derechos ha estado vedado y olvidado. En tal sentido, los manuales de convivencia son dispositivos de seguridad (Castro-Gómez, 2010) cuyo propósito en la escuela tiene que ver con la gestión y tramitación del conflicto en el marco de unos derechos que se entienden en permanente vulneración y que apropiados por los infantes obligará a la población en general a respetarlos de manera más precisa y oportuna.

Dichas políticas fueron primero de orden internacional; recordemos que el segundo elemento que expresó la ruptura de la idea de educación, es que dejó de ser un tema nacional para convertirse en un problema de orden internacional particularmente (Martínez Boom, Noguera Ramirez, & Castro, 2003). Así la preocupación por proteger a la infancia responde a unas condiciones sociales, económicas y políticas que tienen muchas naciones llamadas del tercer mundo.

En las últimas dos décadas dichas políticas se apropiaron y circularon en la carta magna colombiana que vivió un momento de reforma en 1991. La reglamentación de lo recogido en la constitución política, en materia de derechos para la infancia, se hizo mediante los mecanismos de la ley 715 y 115 en la década del noventa, y la ley de infancia y juventud, promulgada en 2006. En la Ley 115 de febrero 8 de 1994 aparece por primera vez el “manual de convivencia” en los artículos 87, 96 y 201 como dispositivo regulador y defensor de los derechos de la comunidad educativa que toda institución debe construir en aras del buen funcionamiento institucional. Desde esa fecha hasta hoy, son distintas las disposiciones que se han producido sobre el manual, entre ellas, su elaboración (Valencia, 2002), las diversas demandas por la violación flagrante a los derechos de los niños en las instituciones escolares; elevadas a instancias jurídicas que han dictado jurisprudencia en torno a problemáticas como: la violación al libre desarrollo de la personalidad de niños, niñas y jóvenes y a los castigos. Además de nuevas leyes o modificaciones a las mismas como la Ley del menor y, la Ley del 2006 que reglamenta el código de infancia y juventud

promulgada finalmente en 2010. De otro lado son diversas las instituciones y organizaciones que vienen ocupándose de los derechos de la infancia, entre ellos la Región Latinoamericana Lasallista que atiende, entre otros intereses, los derechos de la infancia en las instituciones escolares y la puesta en marcha de los manuales de convivencia.

Las condiciones presentadas a lo largo de este capítulo, muestran el modo en que los derechos y su relación con la infancia circulan, se conocen y se implementan en la escuela. En la segunda mitad del siglo XX los derechos se privilegiaron sobre los deberes escolares, esto convirtió a la escuela en un lugar de disputa y producción, en donde la ley per se, ha producido importantes enfrentamientos como proclamaciones de orden constitucional, a favor de los fines del sistema escolarizado, y en oposición a las prácticas de resistencia de los sujetos escolarizados y sus familias. La minucia que supone el ejercicio del poder en el colegio, en la comprensión y aceptación de una relación heterónoma históricamente constituida entre maestros y alumnos, no deja de producir tensiones como dinámicas, en torno a una invención de la maquinaria escolar que, a pesar de sus transformaciones, es un espacio de socialización y formación. Así, las prácticas discursivas y no discursivas, el saber y el poder, en el marco de los derechos de la infancia, han producido cambios importantes en la escuela y en la manera de relacionarse. Rupturas que se expresan en la fragilidad del sistema disciplinario y biopolítico en el que los dispositivos de seguridad no acaban de situarse y por tanto, no termina de inventarse una nueva infancia en el marco de una escuela que se sacuda en sus entrañas, incómoda por ese nuevo sujeto que exige un trato igual y sobre el cual la tarea del maestro parece estar en entredicho (Foucault, 2006).

La pregunta por la infancia y los derechos ocupa de manera importante el interés investigativo de los maestros que viven en su experiencia cotidiana la expresión de esas nuevas infancias que tienen a su haber educar. Las relaciones como las tensiones obligan a recomponer las propias prácticas de saber en torno a la constitución de esa infancia, sujeto de derecho, dentro de unas relaciones heterónomas entre maestros y alumnos en las que emergen los deberes. La heteronomía se tensiona frente a una autonomía que, en formas distintas y recientes del proceso educativo, se imponen y requieren de una apropiación por parte de los maestros y las instituciones que implica a la vez la transformación del oficio de la enseñanza, como un cambio de concepción en torno a la infancia, dando así espacio a la consideración de este sujeto en clave plural: como infancias que pululan dentro y fuera de las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Jiménez, W. (2010). *Configuración del discurso de la Unicef sobre la infancia como sujeto de derechos: 1971-2000*. Tesis Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y La Escuela Se Hizo Necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (2003). *Los Medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿Ya no es necesaria la escuela?*. Bogotá: Editorial Magisterio, UPN.
- Alzate Piedrahita María Victoria “El descubrimiento de la infancia (I): historia de un sentimiento” REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS No. 30 Año 8, Diciembre de 2001 Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. Pp. 101-112. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>
- Anónimo. (1871). Deberes de los niños La Escuela Normal. *La Escuela Normal*, págs. 585-586 y 665-666.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Aries, P. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Binet, A. (1900). *Las ideas acerca de los niños*.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Bustamante, G. (2004). De pulgarcito a Pinocho. (UPN, Ed.) *Pedagogía y Saberes*.
- Castillo Guzmán, E. (Septiembre-diciembre de 2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y pedagogía*, XX(52).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. (I. P. pontificia universidad Javeriana, Ed.) Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- De la Fuente y Recio. “Los castigos en la escuela: cambios o continuidades tesis Universidad del Valle”. 2004. <http://historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/19/Articulo4.pdf>
- Deleuze, G. (1989). *Michel Foucault-Filósofo: ¿Qué es un dispositivo?* Ed. Du Seil.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. (F. Argentina, Ed.) *Propuesta educativa*, 2(34), 65-76.
- Foucault, M. (1994). Dits et écrits III (Dichos y escritos, Vol. III) La Gubernamentalidad. En C. Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault* (pág. 152). Buenos Aires: Prometeo.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: siglo XIX editores.

- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión* (16a ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población* (2a ed.). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Leonor "Concepción de infancia". ZONA PRÓXIMA INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN. Universidad del Norte, Núm. 8. 2007, pp. 109-123
- Lleras, M. (1873). Pedagogía de los ejercicios gimnásticos. *La Escuela Normal.*, págs. 235, 236.
- Jiménez Becerra Absalón. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea. Bogotá. Universidad Distrital.
- Marín, D. (2005). Producción del sujeto infantil contemporáneo en Colombia: Una mirada desde los medios impresos. En *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (págs. 53-73). Donostia.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. (C.A. Bello, Ed.) Barcelona: Anthopos.
- Martínez Boom, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños., (pág. 134). Bogotá.
- Martínez Boom, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños., (pág. 34). Bogotá.
- Martínez Boom, A., Noguera Ramirez, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de modernización en Colombia*. (GHPP, Ed.) Bogotá: Magisterio.
- Moreno Angarita, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: AIQUE.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: AIQUE.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Nisbet, R. (Octubre de 1986). La idea de progreso. (Universidad, Ed.) *Revista Libertas*(5), 1-30.
- Noguera Ramírez, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes*(18), 75-82.
- Rodríguez Ávila, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y saberes*(19), 31-42.
- Runge Pena, A. (2008). "Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". En: Colombia Revista Latinoamericana

de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN: 1692-715X ed: CINDE v.6 fasc. I
p.31 - 53, 2008

- Sáenz, J., & Saldarriaga, O. (2007). La construcción social de la infancia. Pedagogía, raza y moral en Colombia. En R. y. (coordinadores), *La historia de la infancia en América Latina* (págs. 389-417). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro*. (GHPP, Ed.) Bogotá: Magisterio.
- Valencia, F. (2002). *El manual de convivencia. Elementos para su elaboración*. Bogotá: Magisterio.
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vasak, K. (1984). *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos* (Vol. III). Cerval Unesco.
- Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En J. Sáenz, O. Saldarriaga, & A. Ospina, *Mirar la infancia* (Vol. I). Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia.

Capítulo 2

ES LA HORA DE LOS NIÑOS: HAGAMOS QUE DURE UN KALPA¹

José Luis Meza Rueda²

*“Los niños no son el futuro, son presente-futuro y futuro-presente,
son los dos tiempos a la vez”*

Abel Pérez Rojas, educador mexicano

“80.000 niños mueren al año en América por maltrato” (15-09-2013), “Cada hora dos niñas son víctimas de la violencia sexual en Colombia” (11-10-2013) y “No menos de 18.000 niños y niñas están afiliados a grupos armados ilegales y bandas criminales, y más de 100.000 trabajan en sectores de la economía ilegal” (08-10-2013) son algunos de los titulares recurrentes del diario *El Tiempo*, durante estos días en los que me he dedicado a elaborar este capítulo. Resulta paradójico que pretenda escribir sobre la infancia como sujeto de derechos y, de otra parte, la realidad nos recuerde una vez más que todos los días somos testigos —y, a lo mejor, hacedores— de una flagrante vulneración de su

¹ *Kalpa* es un término sánscrito usado en las cosmologías hinduista y budista. Dicho término designa un ciclo de tiempo que equivale a 4.320 millones de años. ¿Podríamos hacer que los derechos de los niños y las niñas sean respetados durante este tiempo?

² Doctor y Magíster en Teología, Magíster en Docencia, Especialista en Educación Sexual y Familiar, Especialista en Desarrollo humano y social. Licenciado en Estudios Religiosos. Profesor Asociado de la Universidad de La Salle y la Universidad Javeriana. Director del grupo de investigación *Ambiente Ético*. jlmeza@unisalle.edu.co

dignidad. Sin embargo, como la defensa y reconocimiento de los derechos de niños y niñas no se trata de una quimera, esta misma realidad es la que me anima a seguir adelante para que algún día, más pronto que tarde, podamos creer férreamente que los niños y las niñas tienen derecho a tener derecho y, en consecuencia, sean realmente sujetos de derecho.

Para lograr esta meta, se requiere del concurso de todos los actores sociales y, de manera especial, de la escuela. Con esto no estoy afirmando que debe endilgarse a la escuela tamaña empresa. De por sí, ya se le han encomendado otras tareas como si ésta fuera la única responsable. A manera de ejemplo pensemos en la educación sexual, la educación moral, la educación ciudadana, la educación religiosa... etc. Sin duda, la escuela tiene una cuota de responsabilidad con respecto a la formación de las nuevas generaciones e, igualmente, tiene la posibilidad de incidir en aquellos que están vinculados directa e indirectamente a la misma escuela: profesores, padres de familia, administrativos, directivos, comunidad circundante, instituciones gubernamentales y no-gubernamentales. Pero, ni lo uno ni lo otro eximen a los demás actores de las responsabilidades que les corresponde.

Si damos un paso más, es bueno recordar que, en la Constitución del 1991, nuestro país se declaró como un Estado Social de Derecho. Sin embargo, ¿qué significa realmente esto? ¿Somos conscientes de esta definición? Una proclamación en este sentido es un paso, pero no basta; para serlo es necesario trabajar en ello en los diversos niveles y ámbitos, más aún cuando: el sistema económico capitalista y neoliberal pareciera acrecentar la brecha entre aquella minoría que lo tiene casi todo y la aquella mayoría que no tiene casi nada; el sistema político favorece más los intereses particulares que el bien común; el sistema social remarca una estructura piramidal en la cual prevalece el “sálvese quien pueda” y, si recuerda a “los de abajo”, lo hace a través de sucedáneos; y el sistema cultural sigue siendo hegemónico, anhela los patrones sajones y europeos, y niega soterradamente lo autóctono.

Brewer-Carias (1998) nos recuerda que la noción “Estado de derecho”, como apuesta constitucional, se creó para la protección de los derechos y las libertades públicas en sustitución del Estado absoluto; ambos concebidos como fórmulas sucesivas de lo que se denomina en Derecho Constitucional el *Estado moderno*. El Estado de Derecho requiere de unos principios fundamentales para su establecimiento dentro de la República: la limitación del poder, la legalidad y la declaración y salvaguarda de los mismos derechos.

No obstante, los principios se convierten en una plataforma para que toda reflexión, deliberación, decisión y acción legitimen a los individuos como ciudadanos y, en consecuencia, como sujetos de derechos. Al respecto, Cortina (1997) afirma que “La ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual cada individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y se debe lealtad permanente” (p. 39). Así las cosas, la condición de ciudadano no se obtiene por la denuncia de su existencia ante un ente público o notarial; se logra cuando éste y la comunidad a la cual pertenece hacen un reconocimiento activo de su membrecía. El ciudadano es aquel que constituye la ciudad (la *polis*), la enriquece con su presencia, fortalece las redes de colaboración, asume su proyecto político o de nación y hace todo lo que está a su alcance para que dicho proyecto se haga realidad. Pero, igualmente, es respetado en y por sus derechos.

Cortina (2005) nos recuerda que hoy por hoy se está hablando de *ciudadanía social*. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no solo de los derechos civiles (libertades individuales en las que insisten las tradiciones liberales) y los derechos políticos (como la participación política en la que insisten los republicanos), sino también de los derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud).

Así las cosas, tal noción de ciudadanía social rompe con aquel individualismo que busca el favorecimiento de los derechos en una sola vía y que olvida que la persona es una red de relaciones. La persona, si lo es, es gracias a su capacidad relacional, a su membrecía a una comunidad, a la posibilidad de interactuar con otros y a su presencia en un tiempo y lugar determinados. En otras palabras, la constitución de ciudadanía es posible si entendemos que los seres humanos reconocemos al otro en la práctica de la alteridad. Panikkar (2006) señala que, por causa del individualismo occidental moderno, muchos idiomas europeos no distinguen entre dos palabras latinas *alius-a-ud* y *alter-a-um* (ali-terus), traducidas ambas como “otro”. Si el “otro” hombre es un extranjero (*alius*), un “otro”, hemos de resignarnos a la imposibilidad de conocer al “otro” como “otro”. Si el otro hombre es “mi” prójimo, otro (*alter*), entonces “yo puedo conocer al otro como a la otra parte de mí mismo y complemento de mi autoconocimiento”. Es con el otro que es posible la construcción de la polis, pero ésta no son las cosas materiales; la polis en es el grupo de personas que, al compartir un territorio, es capaz de vivir en armonía a pesar de la diversidad representada en cada uno de sus miembros.

En este sentido vienen bien las palabras de González (2002):

La alteridad es, por tanto, ruptura con la mismidad. Supone aceptar la existencia de “lo otro” (como diferente, opuesto o contrario) frente a “lo mismo”. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo (mi pueblo, mi clase, mi partido, mi iglesia) no poseo la verdad absoluta no la raíz del derecho. La concepción de alteridad como búsqueda de “lo otro” (posibilitación), la alteridad como apertura a “el otro” (fraternización), la alteridad como conciencia de “nuestro – ser – otro” (identificación). (p. 226)

El *alter* no es un *alius* y mucho menos un *aliud*; el otro como *altera pars mei* no es el otro como “extranjero” ni lo otro como algo “extraño”. El otro como alter es un sujeto de amor y de conocimiento. Haber tratado al otro como lo otro, haberlo cosificado sin permitirle un lugar en su-yo, ha sido uno de los grandes fallos del hombre. Desde el momento en que el otro se vuelve el tú, todo cambia. La conciencia del otro como alter y no simplemente como lo otro, lo convierte en igual, en un compañero, su sujeto (y no un objeto), una fuente de conocimiento, un principio de iniciativas.

El reconocimiento del otro como un tú es una condición necesaria para construir la *polis* y hacer posible el bien común. Dicho reconocimiento se convierte en aceptación de la diferencia y la pluralidad. La comunidad política se hace a partir de la diversidad; allí está su riqueza pero también su tarea permanente. Convivir con ese otro que es diferente a mí y así como yo soy un sujeto de derechos, él también lo es.

Lo anterior me permite avanzar sobre el tema central de este capítulo. En un primer momento, me detendré en los derechos que se han proclamado en la modernidad y que, de una manera u otra, hemos reconocido. En un segundo apartado explicitaré la necesidad que tiene toda democracia de promover los derechos del niño. Y finalmente, daré una mirada comprensiva al niño, como sujeto de derechos a partir del salto cualitativo ocurrido en los últimos años. Como mencioné anteriormente, me resulta necesario referir todo esto a la educación y a la escuela precisamente por las implicaciones que estas demandan.

I. EN UNA DEMOCRACIA, EL CIUDADANO TIENE DERECHO A TENER DERECHOS

Aunque he señalado algunos elementos en torno a los derechos, es necesario ahondar sobre ellos. Arias (2007) afirma que los derechos humanos: “se conciben como una idea práctica, indican un fin y un medio, y este último, por muy variado que sea, se reduce a la lucha contra la injusticia, la violencia y a la búsqueda de la cooperación para el desarrollo” (p. 30). Además, la garantía de los derechos, no sólo permite la justicia y la equidad, sino también hace posible una “vida buena”. Por esto, tiene razón Habermas (1999) cuando enfatiza el doble carácter de los derechos: “como normas constitucionales gozan de validez positiva, pero como derechos que le corresponden a cada persona como ser humano se les adscribe al mismo tiempo una validez suprapositiva” (p. 174). En otras palabras, los derechos orientan las actuaciones de personas e instituciones para que respondan a situaciones contingentes y también, den un sentido a esas acciones como signo del *homo politicus* (Meza, 2010).

En el libro *Comprensión de los Derechos Humanos*, Ligia Galvis (2008) concibe los derechos como principios del ser y criterios rectores de la conducta individual, social y política. Son principios de definición porque a través de ellos el ser humano se reconoce como persona y como especie. Los atributos están indisolublemente ligados al ser como esencia, como patrimonio intransferible e inalienable. Son criterios de la conducta porque orientan y regulan y, en esa medida, desarrollan la capacidad auto-normativa de la conciencia de los seres humanos.

Dentro de esta perspectiva se entiende por qué algunos estudiosos señalan que los derechos son connaturales al hombre. Truyol (1997) plantea:

Decir que hay ‘derechos humanos’ o ‘derechos del hombre’, equivale, a afirmar que existen derechos fundamentales que el hombre posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad: derechos que le son inherentes y que, lejos de nacer de una concesión de la sociedad política han de ser por ésta consagrados y garantizados (p. 11).

De la misma manera, Arango (2005) afirma que “los derechos humanos se definen por lo general como derechos que les corresponden a todas las personas, por el simple hecho de ser humanos” (p.38). Así las cosas, la defensa de

los derechos tiene un propósito de reconocimiento más que de atribución o, si se quiere, de develamiento ante su negación y de concienciación ante su olvido. Sin duda, estamos frente a una posición iusnaturalista. Los derechos humanos son *derechos naturales*, derechos que el ser humano tiene por su propia naturaleza y dignidad. Estos derechos son universales e invariables, derechos propios de todos los seres humanos, independientemente de circunstancias de tiempo y lugar (Gil y Jover, 2001).

Ahora bien, si estamos de acuerdo con esta perspectiva, seguro que también lo estaremos con respecto a las características que de ella se derivan: Los derechos son *inviolables*, porque al vulnerarlos se comete un acto injusto que atenta contra la paz; *universales*, ecuménicos o generales, porque existen para todos independientemente de sus singularidades; *pre-existentes*, porque al nacer con la persona son anteriores al derecho positivo, sin necesidad de ser conferidos por el Estado o por algún otro poder; *limitados*, porque en su ejercicio, la frontera termina en donde empiezan los derechos de los demás; *inalienables*, porque no pueden perderse por renuncia, abandono, prescripción o revocación; *indivisibles e interdependientes*, porque no pueden cumplirse por partes, ni desligarse los unos de los otros (Arias, 1996: 46).

Esta claridad ha sido el resultado del proceso vivido en los últimos dos siglos. De hecho, la Declaración de los Derechos del Hombre marcó un momento decisivo en la historia y, siendo punto de llegada de los movimientos que se fueron dando en el siglo XVIII, también fue el punto de partida del proceso complejo que se ha vivido en torno a los derechos. Arendt (1998) se refiere a este acontecimiento de la siguiente manera:

Significaba nada más ni nada menos que, a partir de entonces, la fuente de la Ley debería hallarse en el Hombre y no en los mandamientos de Dios o en las costumbres de la Historia. Independiente de los privilegios que la Historia había conferido a ciertos estratos de la sociedad o a ciertas naciones, la declaración señalaba la emancipación del hombre de toda tutela y anunciaba que había llegado a su mayoría de edad (p.243).

Como lo expresé, fue el inicio de un proceso en donde convergieron luchas políticas, sociales, jurídicas y religiosas. Sin embargo, poco a poco se fueron consolidando los derechos en diversos movimientos, así como los derechos han sido clasificados en tres generaciones que, a su vez, corresponden a una

clase particular de derechos: los de primera generación o derechos de igualdad; los de segunda generación o derechos de equidad; y los de tercera generación o derechos de solidaridad.

Los derechos humanos, vale la pena insistir, son medio y fin. Como medio necesitan de un escenario propicio para que se hagan realidad; como fin deben ser conocidos por todos para que se constituyan en un propósito común. Barranco (1996) establece algunas de esas condiciones que permitirían su realización: a) sólo puede hablarse de derechos humanos en un Estado democrático; b) por consiguiente, los derechos se vinculan a los valores de la democracia (libertad, igualdad, tolerancia; y c) el abanico de derechos sabe recibir los aportes que hacen las diferentes corrientes políticas que comulgan con la democracia. A esto, podemos sumar la necesidad de convertir los derechos en una herramienta clave para legitimar la deliberación y las actuaciones que acontecen en cada una de las instituciones (sean estatales o privadas) y en la sociedad civil.

Si se consigue lo anterior, podríamos suponer que la convivencia también es posible. En otras palabras, no se puede alcanzar la convivencia social si hay una franca violación de los derechos humanos. Sin éstos, Hobbes tendría razón cuando afirma que el hombre es un lobo para el hombre (*homo homini lupus*). Por eso, vale la pena insistir en lo primero:

El derecho surge de la costumbre y de la necesidad de regular la convivencia. Sus grandes preguntas han girado en torno a cómo ordenar las relaciones interpersonales, coordinar las acciones a través de normas y solucionar consensualmente los conflictos. En ello, la ética ha aportado los criterios valorativos para tomar decisiones justas, y el derecho, los criterios, procedimientos y mediaciones que aseguran la justicia en las decisiones. Una y otro se complementan para construir los referentes de regulación que requiere la sociedad para la convivencia social, económica y política. (Arias, 2007, p. 29)³.

No quisiera ser absolutista, pero los Derechos Humanos son la única posibilidad de construir un mundo más justo con y para la humanidad. A su vez, aquéllos

³ Aunque existe una diferencia entre “el derecho” y “los derechos”, éstos están unidos intrínsecamente. Al respecto podemos traer a colación a Cortina (2005): “Aprender leyes y valores a través del proceso de socialización es condición humana básica, dar por buenas las leyes aprendidas es tarea de cada persona, que no las tendrá por tales sino conviene a su razón y a sus sentimientos” (p. 19).

están determinados por el atributo de la dignidad humana, entendida como “el valor de la persona por el simple hecho de ser persona. Es el conocimiento que el ser humano tiene de las calidades que lo confirman como especie del valor que ellas tiene en el contexto del universo” (Galvis, 2008: 45).

La dignidad es el criterio de valor originario de la humanidad y por eso es el fundamento de los demás atributos del ser. De la percepción de la dignidad se desprenden los principios rectores de la conducta del ser humano en todas sus manifestaciones y en los momentos de su existencia como: la honestidad, la equidad, la lealtad, la bondad y el rigor en el manejo de los juicios de valor, el respeto consigo mismo y para con los otros, la equidad para la valoración de las acciones de los otros, la franqueza para pronunciar sus opiniones, el amor, la objetividad, la imparcialidad, el coraje para responder con entereza en todos los momentos en que sea necesario disentir y la responsabilidad para asumir las consecuencias de sus acción como autor y actor de su propio destino. Por todo esto, señala Galvis (2008), la dignidad conduce al reconocimiento del yo como sujeto de derechos y obligaciones y del otro como titular de los mismo derechos y deberes que el yo reconoce para sí mismo.

2. EN UNA DEMOCRACIA SE PROMUEVEN LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Desde los tiempos de la Grecia clásica Aristóteles visualizó la necesidad de velar por los niños. En *La política*, el Estagirita concibió la educación y el cuidado de la infancia como una obligación de las más importantes para el legislador. Su descuido provoca heridas profundas en la buena marcha del Estado. Sin embargo, tuvieron que pasar veinticuatro siglos para declarar de forma explícita y contundente los derechos de la niñez y la juventud. “La aplicación a los niños del vocabulario de los derechos constituye un fenómeno relativamente reciente. En términos generales, esto puede reconducirse al proceso más amplio de especificación de los derechos humanos, cuya manifestación principal tuvo lugar a partir de la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de la normativa internacional” (Fanlo, 2004: 7).

A nivel nacional e internacional se ha gestado y fortalecido, en las últimas décadas, una conciencia sobre lo que sucede con los niños desde edades tempranas. Aquella negación de su condición y necesidades han venido de

más a menos, aunque también es real el índice de atropellos que se cometen contra ellos. Al respecto Ariès (1994) nos recuerda que la “especificación” de sus derechos parece fruto del progresivo “descubrimiento” social y cultural de la niñez y de la adolescencia como fases específicas de la existencia humana merecedoras de una atención especial.

Diversas organizaciones, estatales y privadas, han realizado un esfuerzo enorme por visibilizar los derechos de los niños. Resulta necesario recordar que la UNICEF (1989) definió la convención de los derechos de la niñez como un tratado internacional que los reconoce en 54 artículos. Dicha convención se constituye en ley para los Estados firmantes y, por lo tanto, están en la obligación de garantizar a todos los niños y niñas –sin ningún tipo de discriminación– el beneficio de una serie de medidas de protección y asistencia, de acceso a la educación y atención médica, de las condiciones para desarrollar plenamente su personalidad, sus habilidades y talentos, de un ambiente propicio para crecer con felicidad, amor y comprensión, y de la manera como pueden alcanzar sus derechos y convertirse en parte del proceso de forma participativa.

No obstante, aunque esto es un paso agigantado, también es importante señalar la evolución que ha tenido la concepción de los derechos de la niñez y el salto cualitativo que ha dado últimamente. Desde comienzos del siglo XX hasta la década de los setenta, el discurso de las políticas sociales, el orden jurídico, los programas de atención social (salud, educación, alimentación y nutrición) y los acuerdos internacionales, asumían la infancia como un objeto social de protección e intervención. Se concebía al niño como un “objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos hacia él, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano” (Pérez, 1999).

Esta noción, aparentemente “positiva” y maternal, conlleva un imaginario un tanto perverso por la relación de dependencia que se legitima entre el infante y los otros. La idea de “protección” está asociada a la de “minoridad” y, en consecuencia, el niño se piensa como una ser incapaz, irresponsable, incompleto, en formación y heterónomo, lo que explica la razón por la que los adultos mantienen con el niño una especie de derecho de propiedad. Bajo se esta noción “los niños y niñas no son sujetos de derechos, sino objeto de otros sujetos que si tienen derechos, como el Estado, la sociedad, la escuela, los padres, etc.” (Gatica y Chaimovich, 2002, 2).

A partir de la década de los ochenta del siglo anterior, emerge con fuerza otra forma jurídica y política de entender la infancia que se materializa en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1990). En ésta la niñez es asumida bajo la condición de *sujeto de derechos*. El reconocimiento de su ciudadanía y un mayor compromiso de la sociedad hacen parte de una nueva política de agenciamiento y gobierno de la población. Esta etapa se caracteriza por asumir la protección integral de los derechos de la infancia en el ciclo vital de los seres humanos que va del nacimiento hasta la mayoría de edad (Acosta, 2007). De acuerdo con esta noción, el niño se presenta como un sujeto que ha alcanzado cierto nivel de preparación, responsabilidad y autonomía, por tanto, es un sujeto de derechos. De esta forma, el infante ya no es menos que un adulto y se ubica en igualdad de condiciones jurídicas y políticas.

Como ya lo mencionamos, este cambio es producto de una nueva conciencia en la cual convergen diversos movimientos socio-políticos junto con el trabajo de innumerables instituciones y saberes. Por ejemplo, la UNICEF y la UNESCO (1987) insisten en que los derechos de la infancia no pueden ser vistos “como una opción, o una expresión de amabilidad o caridad.” Antes bien son el requisito para que las sociedades y los Estados contemporáneos cumplan con las obligaciones, actitudes y responsabilidades generadas por la nueva concepción de la niñez. Más aún, los derechos de los niños y las niñas son “expresión de solidaridad e igualdad con la cual se les empodera para que puedan participar activamente en el mejoramiento de su situación y procesos más amplios de cambio social” (UNESCO - UNICEF, 1987).

De otra parte, la Declaración de los Derechos del Niño, en diez principios cuidadosamente redactados, establece aquellas garantías para que: el infante disfrute de protección especial y disponga de oportunidades y servicios que le permitan desarrollarse de forma sana y normal, en condiciones de libertad y dignidad; tenga un nombre y una nacionalidad desde su nacimiento; goce de los beneficios de seguridad social y reciba tratamiento, educación y cuidados especiales si tiene algún padecimiento; crezca en un ambiente de afecto y seguridad; reciba educación y figure entre los primeros que reciban protección y auxilio en casos de desastre; se le proteja contra cualquier forma de discriminación, a la par de que sea educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, por la paz y la fraternidad universal.

En nuestro contexto no podríamos dejar de nombrar la Constitución Política de Colombia (1991), en la cual se otorgan los derechos de niños, niñas y jóvenes en los artículos: 13 (derecho a la igualdad), 16 (libre desarrollo de su personalidad), 19 (libertad de culto), 20 (libertad de expresión), 29 (debido proceso), entre otros. Como se advierte, el articulado pretende favorecer los derechos fundamentales a los cuales tienen derecho la niñez y la juventud, en concordancia con el artículo 44 de la misma Constitución al proclamar que:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.

A lo anterior se suma el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) el cual enfatiza que los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir una educación de calidad que promueva su formación y constitución integral como sujetos sociales. En el artículo 45 se manifiesta que ninguna institución educativa, aunque autónoma, puede pasar por encima de la ley e ir en detrimento de su dignidad. Adicionalmente, los artículos 42 y 43 de la misma ley exigen la protección y pleno respeto de los niños, niñas y jóvenes dentro de la convivencia escolar, evitando cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

3. EN UNA DEMOCRACIA, LOS NIÑOS Y NIÑAS SON SUJETOS DE DERECHOS

Se entiende por sujeto de derechos la persona que tiene la capacidad de apropiarse de las normas jurídicas (activa o pasivamente) o, si se quiere, la que es capaz de ser titular de derechos y obtener de ellos las ventajas que puedan suministrarle (Valencia y Ortiz, 1997). Sin embargo, a la hora de considerar esta habilidad es imprescindible haber superado el imaginario de “minoridad” al cual nos referimos en el apartado anterior. Aunque no tengan la mayoría de edad, los niños y niñas no pueden ser considerados como

“pequeños adultos” sino como lo que son, no obstante, son poseedores en plenitud de los derechos.

En palabras de García (1998):

Pensar la infancia como sujeto de derechos, consiste en especificar el sentido y alcance de sus derechos humanos. Entendiendo estos últimos, en primer lugar y fundamentalmente, como instrumentos aptos para cerrar progresivamente la brecha entre los derechos de la persona y derechos del ciudadano... desde la perspectiva de los derechos humanos, la cuestión de la infancia como sujeto de derechos, constituye todo lo contrario a un problema de corte sectorial o corporativo. El desmonte y deslegitimación de la cultura de la incapacidad, constituye una pieza central, aunque no exclusiva, en este proceso (p. 404).

Los niños y las niñas forman parte de su mundo vital y, por tanto, es allí en donde desarrollan su identidad de acuerdo con sus lenguajes, modos y costumbres. Además, ese mismo mundo es el campo de acción de sus derechos. A medida que van creciendo, a través de las diversas etapas, se van acercando a las lógicas del mundo de los adultos y sus constructos jurídicos (Galvis, 2006). Si ocurriese que lo hacen desde una actitud crítica y autónoma, podrán percibir los límites y los alcances de la forma como los adultos han configurado el mundo y, posiblemente, podrían suscitar un cambio a favor de ellos y de los otros. Si, por el contrario, su crecimiento se diera bajo un clima de pasividad y heteronomía, podría suceder que los niños y niñas considerasen que ese mundo ya está determinado y no queda otra posibilidad que adaptarse —o resignarse— a él.

La UNICEF afirma que “una persona es sujeto de derechos cuando es titular de los mismos, los ejercita, y cuando los puede exigir si han sido violados sin justa causa” (Unicef-Infra, 1996, p. 16). Esta idea remarca la ruptura que se anhela con respecto a aquella visión jurídica “de menores” fundamentada en el principio de incapacidad del infante y la tradición proteccionista⁴. Además,

⁴ Este cambio se debe, entre otras razones, al giro ocurrido en los últimos tiempos con respecto a la constitución de la subjetividad. Luciani anota al respecto que “el sujeto de la segunda modernidad es un sujeto que puede transitar por múltiples modos de vida posibles, enfrentando el debilitamiento de las narraciones (y de las instituciones) que actuaban como mecanismos de protección para evitar la disolución del sentido colectivo que orientaba su vida [...] De esta manera, podemos concluir que uno de los ejes

emerge una nueva lógica que presenta a los niños y niñas como sujetos de derecho, resultado cierto de su carácter de persona humana (Acosta, 2007).

Luciani (2010) nos confirma que el sujeto infante de la primera modernidad fue construido a la luz de una lógica que lo definía por sus potencias futuras, privándolo de su palabra (como lo sugiere el término “*infans*”) y criándolo al compás de sus faltas y su supuesta fragilidad e inocencia. En cambio, el niño de la segunda modernidad ha sido des-infantilizado y, convertido en sujeto de derechos, deja de ser una mera promesa futura para convertirse en un sujeto niño o niña en acto, en presente. Por tanto, aquel imaginario un tanto romántico que sale, de cuando en cuando, en nuestras conversaciones y que se manifiesta en frases como “Los niños son el futuro”, “El mañana de nuestro país está en los niños”, comienza a desmoronarse para dar cabida a otro mucho más exigente y profundo. Concebir y creer que los niños son sujetos de derecho significa su reconocimiento en el presente. Cuando decimos “reconocimiento”, estamos diciendo: inclusión, concientización, compromiso, responsabilidad, respeto, promoción, empoderamiento, auto agenciamiento, autonomía, formación, divulgación, denuncia, entre otras actitudes y acciones. Es aquí en donde se necesita del aporte de la escuela.

La participación activa de la niñez y la juventud en las dinámicas sociales y políticas no ocurre en una sola vía. No basta que tengan una actitud consciente y reflexiva. También es necesario que los adultos impulsen un cambio en la forma de pensar la niñez. Lo que convierte a los niños, niñas y adolescentes en sujetos de derechos, es su reconocimiento por parte de los adultos —y las instituciones—, como seres capaces de asumir derechos y obligaciones, de considerarlos como sujetos del presente y no del futuro, como sujetos y no como objetos (Aguilar et al, 1999, p. 81).

Toda institución educativa, conocedora de los derechos humanos y, de manera específica, de los derechos de niñez y juventud, debe incorporarlos en sus formulaciones enunciativas y programáticas (PEI, manual de convivencia, proyectos transversales, planes de área, programas de asignatura) pero también en cada una de sus acciones formativas. Si se quiere, los derechos de los niños y las

centrales para el análisis de las formas actuales de producción de subjetividad e intersubjetividad, está estrictamente relacionado con el proceso de crisis de sentidos colectivos que tiene lugar en el marco del resquebrajamiento de las instituciones que funcionaban como barreras de protección”. (Luciani, 2010, 893)

niñas han de estar presentes en el cotidiano educativo haciendo de la escuela un laboratorio de vida que evidencia a cada momento su conocimiento y puesta en práctica. “El reconocimiento de los derechos fundamentales en nuestra constitución, involucra al sistema educativo e implica el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa como sujetos de derechos” (Aguilar & Betancourt, 1999, p. 70).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con toda seguridad, durante el tiempo en que he escrito estas páginas —o el que usted ha invertido en leerlas—, no se han reducido las cifras con las que he iniciado. ¿Sería una razón para desistir? Claro que no! Este mundo que hoy vivimos es el que hemos diseñado los seres humanos y, por lo tanto, podemos deconstruir ese diseño para dar lugar a otro diferente. Este es el desafío que tenemos todos, no únicamente quienes trabajamos en las ciencias sociales y humanas. No obstante, si creemos que la escuela tiene un rol que desempeñar, es inmenso el compromiso que tenemos educadores y educadoras.

No es fácil aminorar la fuerza con la que se presentan esos modos culturales en los cuales reinan las relaciones asimétricas, ventajosas y subordinadas. Adultos y niños se han acostumbrado a ellas y las han naturalizado, por tanto, no pueden imaginar otra forma de concebir-se, a menos que existan escenarios concretos (la familia, la escuela, el barrio) que les muestren una vida sociopolítica que reconoce al otro como sujeto de derechos. Para ello, hay que tener conciencia permanente de lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos para visualizar si esa forma de ser responde a la perspectiva de derechos o si, por el contrario, los vulnera manifiesta o soterradamente.

Hemos iniciado, tal vez tímidamente, una nueva etapa. No es un *snob*, ni una moda. Es el tiempo de las niñas y niños. Es hora de hacer realidad las palabras de nuestro nobel García Márquez cuando fue invitado, hace veinte años, como parte del grupo de los sabios, a hacer su aporte en *El filo de la oportunidad*: necesitamos un país al alcance de los niños. Nos corresponde a todos que dure un *kalpa*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Wilson (2007). *Configuración del discurso de la Unicef sobre la infancia como sujeto de derechos 1979-2001*. Bogotá: Universidad Nacional. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/acosta_j_tesis.pdf
- Aguilar, S. J. & Betancourt, G. J. (1999). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: IDEP–Innove–Cepecs.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Argentina: Taurus.
- Arias, Melba (1996). *Derechos Humanos de la Mujer, del Niño y del Adolescente*. Santafé de Bogotá.
- Arias, C. R. (2007). “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI”. *Revista de Trabajo social*, (9), 25-36.
- Ariés, P. (1994). « L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime ». En I. Fanlo, *Derechos de los niños: una contribución teórica*.
- Arango, Rodolfo. (2005). *Derechos, constitucionalismo y democracia*. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho. N° 33. Bogotá: Editora Arco.
- Barranco, A. M. (1996). *El discurso de los derechos. Del problema terminológico al debate conceptual*. Madrid: Dykinson.
- Betancourt, R. D. (2003). *Derechos humanos y derecho internacional humanitario*. Bogotá: UNIBIBLIOS.
- Brewer-Carias, A. (1998). “Hacia el fortalecimiento de las instituciones de protección de los derechos humanos en el ámbito interno”. En *Presente y futuro de los Derechos Humanos. Ensayos en honor a Fernando Volio Jiménez*. (pp. 5-31). San José de Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Derechos Humanos.
- Cortina, A. (2005). *La inclusión del otro*. Madrid: Alianza.
- Fanlo, I. (2004). “Derecho de los niños: una contribución teórica”. En I. Fanlo, *Derecho de los niños: una contribución teórica*. México, D.F: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Galvis, Ligia. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Galvis, L. (2008). *Comprensión de los derechos humanos: Una visión para el Siglo XXI*, 4a Edición. Bogotá: Ediciones Aurora.
- García, M. E. (1998). Niños y adolescentes como sujetos sociales de derechos y deberes. En *Presente y futuro de los Derechos Humanos. Ensayos en honor a Fernando Volio Jiménez*. (394-404). San José de Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Derechos Humanos.
- Gatica, Nora y Chaimovich G, Claudia (2002). “El Derecho no entra a la escuela”. *Revista la Semana Jurídica*. En: <http://www.lasemanajuridica.cl/LaSemanaJuridica/1038/article-10361.html>

- Gil, F y Jover, G. (2001). *La enseñanza de los derechos Humanos*. Buenos Aires: Paidós.
- González, L. (2002). *Ética Latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. España: Paidós.
- Luciani, Leandro (2010). "La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad". *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 8 (2): 885-899. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Meza, José Luis (2010). "Homo politicus: una lectura teológica de la dimensión política del ser humano desde el pensamiento de R. Panikkar". *Revista Actualidades pedagógicas*, No. 55. Enero-Junio 2010, pp. 71-85.
- Panikkar, Raimon (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Pérez, Jaime Jesús (1999). "El niño como sujeto social de derechos". En: www.intec.edu.do/~cdp/docs/comosujeto.htm
- Truyol, S.A. (1997). *Los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO-UNICEF (1987). *Proyectos no formales de atención a la niñez marginada en América Latina*. Bogotá: Editorial Guadalupe.
- UNICEF-INNFA (1996). *Protección Especial y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: marco conceptual para la definición de políticas de protección especial*. Quito: Unicef.
- Valencia, Arturo y Ortiz, Álvaro. (1997). *Derecho Civil: parte general y personas*. 14ª Edición. Santa Fe de Bogotá: Editorial TEMIS S.A.

Capítulo 3

LECCIONES APRENDIDAS EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA LASALLISTA (RELAL) ENTORNO AL ENFOQUE DE DERECHOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Rosa Ludy Arias Campos¹
José Antonio Vargas Aguilar, FSC²

Todos somos garantes de los derechos. Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes se encuentran vinculados a responsabilidades y obligaciones que son propias de las distintas entidades sociales, es decir, la responsabilidad de garantizar el respeto y satisfacción de los derechos humanos y de la niñez, es colectiva y compartida por el conjunto social. Lo que implica, trabajar por perfeccionar y crear los instrumentos, estrategias y modelos por medio de los cuales se desarrolla la práctica social de la organización, de modo que éstos se pongan al servicio del respeto, promoción y restitución de los derechos de la niñez. (Mesa Interinstitucional Por los Derechos de la niñez y la juventud- Chile)

¹ Doctora en Sociología Jurídica e instituciones Políticas. Mg. Desarrollo social y educativo. Trabajadora Social. Docente investigadora de la Universidad de la Salle. Consultora proyectos de desarrollo social, político, educativo y socio-jurídicos. Educadora social y popular. Artículo derivado de investigación sobre la Visión lasallista en torno a los Derechos de los Niños.

² Secretario para la Misión de la RELAL. Doctor en Educación. Fue Vicerrector de Formación de la Universidad La Salle de Ciudad de México.

INTRODUCCIÓN

El Lasallismo constituye una organización que desde su nacimiento, hace más de tres siglos, ha estado comprometida con una educación de calidad, humanista y cristiana³. Este carisma le ha llevado, entre otras cosas, a mantener una reflexión permanente por la pertinencia de los procesos que agencia, a contribuir con el acceso a la educación de las y los educandos, a generar alternativas educativas para los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social, y a contribuir en la búsqueda de soluciones a los problemas que demanda la sociedad.

Bajo este pensamiento, el Lasallismo ha situado sus preocupaciones en torno a dinámicas que, en el mundo, se ocupan de identificar caminos para asegurar la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en todos los escenarios de socialización, educación y protección, lo que le permite preguntarse por el lugar de esos derechos en su visión, misión y líneas de acción. A partir de esto, se viene implementando lo que se denomina el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH).

Desde esta perspectiva, los derroteros de la organización encuentran un marco central para orientar las formas de integrar, en las instituciones educativas, los discursos, las políticas y las prácticas sobre: derechos humanos, derechos de los niños, derecho a la educación y educación en derechos. Esa coyuntura, requiere de una transformación de la cultura de relacionamiento entre los sujetos de derechos, así como de los procesos de la gestión educativa; eje desde el que se han abordado, en los últimos años, diversas iniciativas de reflexión misional, de investigación, de formación e innovaciones pedagógicas y sociales.

Bajo este marco, una de las líneas de acción que consolida la apuesta por este enfoque es el “Observatorio Educativo Lasallista para los Derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina y el Caribe”, creado por la Región Latinoamericana Lasallista. Esta se ha concebido como una estrategia para: investigar la situación de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes -NNA-; *diseñar, ejecutar y evaluar iniciativas* de promoción, respeto y garantía de derechos; y desarrollar una educación permanente para construir conocimientos, actitudes y prácticas hacia una realización

³ El lasallismo cuenta en la actualidad con 1055 obras educativas (escolares y no escolares) en 82 países y en 5 continentes.

integral de los derechos en las instituciones educativas y en las obras sociales de la organización.⁴

Es así, que a partir de estos avances, el Lasallismo cuenta en la actualidad con un conjunto de aprendizajes de carácter teórico, metodológico y operativo, los cuales desea compartir para identificar las implicaciones y los aspectos fundamentales a la hora de construir el enfoque de los derechos en una institución educativa.

Desde este lugar, se entiende por lección aprendida las “informaciones útiles y comprensivas, sobre las características de una acción y sus efectos en torno a una realidad que se desea mejorar, transformar o recrear. Esto, permite optimizar el enfoque, modo o amplitud de la acción para su sostenibilidad, reproducción, implementación, contextualización o evaluación de su conveniencia o no aplicación ulterior. Este conjunto de acciones, que suelen ser consideradas objeto de reflexión, son elegidas a partir de procesos de investigación, sistematización, valoración y evaluación, y son ponderadas como buenas prácticas o prácticas exitosas. La lección aprendida es una conclusión sobre una parte o la totalidad de una práctica, y se deriva de un ejercicio de análisis sobre el contexto social, los fundamentos de la acción, los referentes conceptuales que la orientan, las acciones que son pertinentes, los métodos validados y los logros obtenidos. En consecuencia, una lección aprendida implica la presencia y aplicación en la práctica de algunos o todos los criterios establecidos para valorarla como tal” (OIT, 2007, p. 13).

Identificado el marco y el propósito de este texto, se procede a su desarrollo en dos momentos: El primero, aproxima el fundamento y el concepto de derechos, se visualizan los acercamientos lasallistas en esa dirección y se definen las características de un enfoque de derechos. En un segundo momento, se toman las líneas de acción de un enfoque de derechos, aplicado al campo educativo, en donde se incorporan las conclusiones de este proceso y las recomendaciones para su posterior aplicación.

⁴ Observatorio Educativo Lasallista, para los derechos de la niñez, la juventud, en América Latina y el Caribe. RELAL. Documento de Trabajo.

I. APRENDIZAJES EN LOS CAMPOS TEÓRICO Y PRÁCTICO

El Concepto de derechos humanos como marco de fundamentación de la gestión y las prácticas educativas

Los derechos son los que definen al hombre. Tener derecho significa ser reconocido como un individuo valioso en sí mismo, dispuesto de una facultad propia de ser persona, que le permite actuar para lograr un acceder, un disfrute, constituyéndose así en un arquetipo de organización social, familiar, estatal y económica (Laporta, 1987, p. 171). En el plano de la dinámica histórica de las sociedades, los derechos son una construcción social, son un producto cultural que, en cada tiempo y espacio, marcan una dinámica permanente de tensión y disputa, buscando siempre construir la mayor utopía de la humanidad en torno a la dignidad humana, el buen vivir, la buena vida, la paz y el equilibrio armónico en la realización de libertad, igualdad y solidaridad.

La Convención Internacional de los Derechos Humanos (1948), define los derechos como atributos, facultades, prerrogativas y libertades fundamentales inherentes o innatas al ser humano, por el simple hecho de serlo, sin importar su edad, religión, raza, sexo o condición social. En este marco, cabe resaltar tres conceptos básicos que los definen como atributo, facultades y relaciones. Como *atributo*, establecen el valor sustancial del ser humano que se encarna en el cuerpo, las emociones, la mente, estableciendo así un patrimonio ético-moral que irradia la realización de los proyectos de vida de las personas. Como *facultades*, los derechos se llevan a la práctica desde un ejercicio autónomo y responsable del sujeto de derechos, el disfrute que garantiza el Estado Social de Derecho, la exigibilidad ante casos de omisión y vulneración, la procura y reivindicación de los mismos, en diferentes contextos sociales en donde se requiere de su protección. Como *relaciones*, los derechos señalan su vivencia en la interacción de las personas consigo mismas, los otros y el entorno; su observancia, permite consolidar reconocimiento, respeto, seguridad y la creación de vínculos sociales.

“Los derechos son mejor comprendidos en su función, como *relaciones* entre personas, ya que permiten entender la estrecha relación entre derechos-sujetos y organización política. Esto evita que sean tratados como transacción. Representan además, las exigencias de todos los seres humanos a todos los estados mediante las que se condicionan la

organización, la estructura y el ejercicio del poder político, al respeto y realización de estándares materiales como la dignidad humana, los derechos iguales e inalienables y el ejercicio de las libertades". (Arango, 2004, p.55).

El conocimiento de las *tres generaciones de los derechos*, propone un marco para pensar la interdependencia y complementariedad que existe entre los mismos. A. Los derechos de primera generación, *derechos civiles y políticos*, potencian el respeto a la vida, la integridad y la realización de la libre conciencia, la expresión, la elección y la propiedad. Se ubican históricamente en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano Francés, que determinaron la formación del constitucionalismo clásico. B. Los *derechos sociales, económicos y culturales*, se ocupan de la salud, la educación, el trabajo, la seguridad social. Apoyan el papel garante de los derechos, su carácter prestacional y el rol del Estado de bienestar, que da origen al constitucionalismo social (Maldonado, 2007). En este grupo, se encuentran *los derechos culturales*, que incluyen el reconocimiento focalizado de derechos a grupos poblacionales y minorías sociales. C. Los *derechos colectivos*, sitúan el conjunto de atribuciones que resultan transversales al proyecto común de humanidad, en torno a los derechos, a la paz, al desarrollo, al medio ambiente y al patrimonio cultural.

El carácter histórico de los derechos, y su fundamentación teórica y filosófica, entretejen una formulación ética, política y normativa, que los institucionaliza en los Estados, comprometiendo su promoción, protección y garantía en todos los escenarios sociales. Así se ubican los derechos humanos –DDHH–, integrados en instrumentos recientes: La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (1966); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).

Esta concepción de los derechos, nos sitúa para disfrutar y acceder a los bienes que encarnan los derechos, pero también, a las formas de entender el bien, lo bueno, los valores, las virtudes y las conductas positivas y negativas de los sistemas normativos; internacional y nacional, para orientar las acciones de los Estados, las instituciones y la sociedad; en términos de limitar el abuso de poder, de interpelar la acción u omisión, referida a la realización de los derechos, y de generar enfoques críticos para su realización y construcción, en aras de permitir su promoción, su protección y su restablecimiento en la sociedad.

De esta manera, se encuentra que los DDHH son un horizonte de sentido que irradia su evolución en las relaciones que establece el ser humano consigo mismo, con los otros y con su entorno y también, en las formas de conocer y analizar los fenómenos sociales y las alternativas que se pueden generar para contribuir a la solución de necesidades, problemas y a la construcción de capacidades para vivir, convivir, producir y ser felices, protagonistas del propio destino y del destino de la humanidad local y global.

Ante la pérdida del discurso humanista, la conquista de la civilización; como consecuencia de la expansión capitalista, y ante la frágil apropiación de los derechos humanos en el contexto actual, emergen las instituciones educativas y sus procesos formativos, como una herramienta para contribuir con la superación de estas tendencias que conducen al fanatismo, al totalitarismo y a la indolencia social. En la cultura Lasallista, estos retos no son ajenos. Sus principios fundacionales le conectan directamente con la realidad social, con la situación de dificultad que experimentan sus educandos y con los aportes que, a través de la educación, se pretende entregar a la sociedad.

El Palpitar de los derechos de los niños en el principio fundacional del Lasallismo

El pensamiento Lasallista, desde su origen en Francia en el siglo XVII, está comprometido con ofrecer a niños y adolescentes, una educación humana y cristiana para la vida, a través del ejercicio de un oficio y profesión, con énfasis en los más necesitados. Este aspecto, que configura el eje central del hito fundacional del Lasallismo, se ha extendido a lo largo del mundo por más de tres siglos, permitiendo que hoy existan instituciones educativas (de básica, media y educación superior) y obras educativas y sociales, en contextos sociales de alta vulnerabilidad, en lo urbano y lo rural, en diferentes países y continentes del mundo.

Este crecimiento hace que, la Salle como organización, avance y conserve su compromiso educacional con un sello social particular, que tiene repercusiones políticas y educativas; lugar desde el que procura mejorar su aporte a la educación formal y no formal, al bienestar de la infancia y la adolescencia, y al desarrollo humano y a la paz de los pueblos. Así, se observa la regla de los Hermanos Lasallistas en el numeral I I cuando afirma: “*Este Instituto, atento sobre todo a las necesidades educativas de los pobres que aspiran a tener conciencia de*

su dignidad de hombres y de hijos de Dios e intentan que se la reconozcan, crea, renueva y diversifica sus obras, según las necesidades del reino de Dios”.

La preocupación social y política ha caminado de la mano del principio teológico originario: “Es Dios tan bueno que, una vez creados por Él los hombres, desea que todos lleguen al conocimiento de la verdad (1 Tim 2,4). De ello quiere Dios que se instruyan a todos los hombres para que sus mentes sean iluminadas con las luces de la fe” (Med. 193: 1) pero requiere que alguien les predique (Rm. 10,17), No sólo quiere Dios que todos los hombres lleguen al conocimiento de la verdad; quiere también que todos se salven (1 Tim 2,4). Hasta ahí la lógica teológica que se complementa, con la experiencia de “ver que los padres y madres están preocupados con sus negocios temporales, otros viven en solicitud constante de ganar el indispensable sustento”... (Med. 193: 2); un medio para conseguir la atención a los niños es tener buenos maestros (Med. 193:3)

En la organización Lasallista, se fundamenta una intencionalidad de articular la educación en sus dimensiones espirituales, sociales y económicas, profundizando en cada época en las relaciones que se establecen entre: educación y espiritualidad, educación y sociedad, educación y sujetos, educación y desarrollo. En esto, el punto de pertinencia se extiende a la idea de facilitar igualdad de oportunidades, brindar un trato digno a los sujetos de la educación, generar procesos inclusivos, e implementar innovaciones educativas del alto impacto social.⁵

En esta línea de reflexión, la propuesta naciente del Lasallismo hace énfasis en componentes que, en su momento, resultaron revolucionarios y anticipados a la época: elementos descriptivos del derecho a la educación y de los derechos de los niños en las instituciones educativas; tal y como se identifican en los siguientes hitos significativos:

1. *La atención y respeto a la persona del niño.* De la Salle en su obra pedagógica “La Guía de las Escuelas Cristianas”, señala un cuadro con los diferentes caracteres de los niños, la forma de abordarlos, de motivarlos y reprenderlos. En este sentido, el conocimiento del estudiante se encontraba acompañado de una propuesta curricular (que le permitía avanzar rápidamente y prepararse para los retos de la sociedad) que desarrollaba las diferentes

⁵ PEUL de la Universidad de la Salle de Bogotá, Colombia.

dimensiones de la persona tanto cognitiva (matemáticas, lenguaje), espiritual (Catecismo), como social (Reglas de urbanidad), (Hengemüle, 2003, p. 85).

2. La promoción de la *gratuidad de la educación*. Se facilita el acceso a las aulas de los pobres. Una manera real Lasallista de ayudar a los niños fue la educación gratuita (aunque tuvo en sus salones de clases a hijos de personas con posibilidades económicas). De hecho, el siglo XVII fue considerado en Europa como el siglo de la instrucción, en donde la doctrina escolar se orienta a concebir una escuela para todos y gratuita para los más pobres.
3. La inclusión de una noción de *calidad de la educación*. Un término ligado a la aplicación de principios humanistas y cristianos, al papel de entrega y servicio de sus educadores, y a la idea de que la escuela, “*marche bien*”, se centre en el conocimiento del estudiante y en un diseño curricular a la medida de los tiempos. (Hengemüle, 2009).
4. El *compromiso con la formación integral que educa para la vida y la productividad*. Un pacto que procura, mediante el diseño de currículos acordes a las características de sus estudiantes, el momento histórico que experimentan los jóvenes y brinda contenidos educativos para potenciar los valores frente a la convivencia, la vida productiva y la participación social y política.

Los elementos que De la Salle y sus primeros maestros introdujeron a las escuelas, han sido y son motivo de reflexión hasta nuestros días. Se han convertido en una herramienta para analizar los distintos enfoques de la educación y las diversas prácticas pedagógicas; realizadas por investigadores e intelectuales que se ocupan de pensar la educación y las relaciones que con ella establecen infancia y sociedad.

En este contexto organizacional, hablar de derechos humanos, implica asumir una postura epistemológica con un enfoque compatible con la vivencia del cristianismo, tal y como lo asume la visión lasallista⁶. Algunos rasgos que actúan

⁶ Existen diversas miradas sobre los derechos que se debaten en considerar las posturas iustnaturalistas y positivistas: “el derecho no puede ser obligatorio sino conforme a la moral”- “el derecho es una cuestión de hechos y no de valores”. Dichas posturas encierran un campo complejo de descripción y comprensión, el cual no será desarrollado en este texto, dadas las pretensiones que tiene este trabajo. Baste indicar sin embargo que la postura que se asume en esta mirada, apuesta por una comprensión de las dimensiones

sobre estos puntos de encuentro son: la praxis educativa con un compromiso por la dignidad humana, el camino de la solidaridad; que avanza desde las ideas de conmiseración y los sentimientos de piedad, caridad hacia la responsabilidad social compartida; la construcción de sentido del mundo de los valores y las virtudes para una convivencia pacífica y justa; la preocupación por los derechos como realizaciones en las prácticas educativas; por una educación más humana para el desarrollo humano y la justicia social.⁷

El encuentro esperanzador entre Lasallismo, derechos y educación, incluye una dinámica creciente en la que se formulan proyectos de investigación, reflexiones sobre sus implicaciones, programas para promover los derechos en las obras educativas y sociales, lo que genera un ámbito propicio para la consolidación del enfoque de derechos en las obras lasallistas y el potencial aporte que desde allí se hace para el ámbito educativo.

Características generales de un enfoque basado en derechos humanos –EBDH–

Los derechos son instrumentos desde los cuales se definen fines y medios para la justicia, el desarrollo y la paz. Al tiempo, que permiten analizar críticamente el estado de cosas con respecto a logros y limitaciones y con el fin de establecer rutas de acción para su transformación y mejoramiento. Pese a las potencialidades de los derechos en la cultura, los ordenamientos legislativos, las políticas públicas y la planeación de las organizaciones, subsisten grandes distancias entre teoría y práctica; así como vacíos, omisiones y retos para llevar a la praxis sus principales derroteros.

Frente a esto, uno de los caminos que se ha venido consolidando para superar las distancias, es el denominado “*enfoque basado en derechos humanos*” (EBDH). Esta orientación es resultado de, por lo menos, tres grandes dinámicas: 1. La lucha por el derecho, como bien lo ha ilustrado Rudolph Von Ihering, (2004). 2. La constitución de los derechos y el fortalecimiento de la legislación en los Estados Sociales de Derechos. 3. La consolidación de los procesos de cooperación y fortalecimiento de las políticas públicas para el desarrollo.

morales, éticas, jurídicas y políticas que implica la realización de los derechos humanos en todos los escenarios sociales.

⁷ Piénsese en la Justicia, como un campo de la ética, en donde confluyen los valores, los sentimientos morales los derechos y algunas dimensiones del derecho.

El EBDH se fundamenta en la normativa, principios y lineamientos del sistema internacional de los derechos humanos bajo los cuales se argumenta su legitimidad (Luzárraga, Hoyos, Sañudo, 2010, p.27). Este enfoque, puede ser entendido como una nueva perspectiva para concebir y diseñar políticas públicas, programas sectoriales, proyectos institucionales, en el marco de un proceso de concertación, para incorporar la doctrina socio-jurídica de los principios de interdependencia e integralidad de los DDHH.

El enfoque de derechos es un modelo de responsabilidad entre Estados, instituciones y personas desde el que, tal y como lo enuncia *Save The Children*, “las necesidades humanas y las áreas que requieren desarrollo, se convierten en obligaciones de responder a los derechos de las personas, lo que potencia que las poblaciones reclamen justicia como un derecho y no como obras de caridad. Implica además, que las y los ciudadanos participen directamente en las decisiones que afectan su propio desarrollo. En el plano internacional, el EBDH, provee a la comunidad de una base moral sólida, a partir de la cual pueda reclamar asistencia y abogar por un orden económico internacional respetuoso de los derechos humanos”. (2002, p.2).

Bajo esta perspectiva, algunos autores indican como sus principales atributos: transversalidad (Bernales, Ballesteros, 2004), inclusión y democracia (Guen-del, 2004), corresponsabilidad; articulación entre la esfera privada y pública, y primacía del contexto particular de realización (Tejada Pardo, 2004).

El EBDH, trata de posicionar en todos los contextos, la idea de que la declaración formal de un derecho no es suficiente, si la persona no tiene las mínimas condiciones culturales: su reconocimiento como sujeto de derechos, los medios materiales para su acceso, disfrute, reclamo y restablecimiento, y los procesos de agencia y evaluación de su implementación, bajo esquemas de corresponsabilidad entre los ciudadanos, la sociedad civil y los Estados. La realización de los derechos en su conjunto, en todos los escenarios, y en especial, los que protegen a la infancia y a la adolescencia, serán los verdaderos indicadores de la presencia del Estado Social de Derecho y serán el indicador para evaluar la calidad de sus acciones.

ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS (EBDH) EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: APORTES DESDE LA RED LATINOAMERICANA LASALLISTA (RELAL)

Tomando como referencia las características del EBDH y la necesidad de particularizar su desarrollo en contextos específicos de acción, pensar este enfoque desde el argumento educativo, se convierte una tarea permanente para redimensionar el diseño de fines, medios, procesos, resultados esperados, política pública educativa y de proyectos educativos institucionales –PEIS–. En las instituciones educativas, de básica y media, implica la realización de los siguientes aspectos: 1. El reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes –NNA– como sujetos de derechos. 2. La gestión integral de derechos. 3. La educación en derechos humanos (EDH).

Reconocimiento de los NIÑOS, NIÑAS y ADOLESCENTES (NNA) como sujetos de derechos

El reconocimiento de la infancia y la adolescencia en la vida pública de las sociedades se acentúa con la dinámica político-internacional, en la segunda mitad del siglo XX, y particularmente, con la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y posteriormente, con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN, 1989). Estos referentes establecen que las personas menores de 18 años, son sujetos de derechos y como tal, deben ser reconocidos, tratados, escuchados, protegidos y formados de manera integral para la vida ciudadana y productiva. (Galvis, 2006: 106).

Los instrumentos internacionales, junto a otros pronunciamientos previos, enmarcan la extensión de los derechos humanos a los NNA, invitando a la sociedad a establecer relaciones con la infancia y la adolescencia; relaciones libres de prejuicios, de autoritarismos y de omisiones de responsabilidad en su desarrollo y formación integral.

En este marco, reconocer a los NNA como sujetos de derecho, trasciende las representaciones del adulto entrismo sobre la incapacidad y la dependencia como rasgo central de estas etapas de la vida; al tiempo que, invita a resignificar y transformar las prácticas desde las que se construyen el cuidado, la

autoridad, la disciplina, la pedagogía y la comunicación intergeneracional. En tal sentido, desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se observa una transición del modelo tutelar de la infancia; bajo la perspectiva de la situación irregular, al modelo o doctrina de la protección integral de los derechos de los niños, las niñas, y adolescentes. En el primer caso, los NNA son objeto de protección. En el segundo, son sujetos de protección; lo que implica una transformación trascendental en las formas de reconocerlos y tratarlos en todos los escenarios sociales.

De esta forma, desaparece la categoría de –menor– en el modelo de protección integral e ingresan las consideraciones que reconocen a los NNA como sujetos de derechos, que se asumen en su carácter de potestades superiores y prevalecen para toda situación y condición. Este cambio en las formas de percibir al sujeto niño-niña-adolescente, amplía el marco de la corresponsabilidad entre agentes (Estado, sociedad, instituciones, familia) y amplía las acciones para promover, prevenir, garantizar, proteger y restablecer sus derechos en el contexto social y político. Este reconocimiento obliga ver a los NNA como personas, sujetos y estudiantes e impone el reto de aprender a observar⁸, interpretar, comprender su realidad y asumir compromisos en los planes y proyectos destinados a su educación y protección; para dar así respuesta a sus necesidades, potencialidades, contribuir con su desarrollo, formación integral y amparando un aspecto central de la justicia social en la sociedad.

La protección integral incorpora el reconocimiento de este estatus, la promoción de una cultura de respeto a estos derechos y la adopción de medidas administrativas, sociales y educativas, para garantizar la plena realización de los mismos. “En este modelo se asume que las y los niños, son sujetos capaces en formación, son sujetos plenos de derechos y se les reconoce un alcance adicional de los mismos, teniendo en cuenta que son personas que están creciendo”. (Beloff, 1999)

La evolución de los instrumentos internacionales, marcan el fin de la doctrina de la protección irregular y el comienzo de la doctrina de la protección integral [...] en consecuencia, la infancia entra al mundo de lo público, al mundo de la política como actor porque ejerce derechos, los reivindica, se somete a la calificación

⁸ De allí, la importancia de desarrollar sistemas de observación, seguimiento de la realización de derechos de las y los estudiantes en su contexto social de procedencia, familiar y escolar, para brindar respuestas pertinentes y urgentes a sus demandas y necesidades, vinculando en ello, la corresponsabilidad entre familia, escuela, organizaciones, sociedad y Estado.

y juzgamiento de sus actos cuando estos son contrarios a la ley (Galvis, 2006, pp.108-109). Lo anterior, sitúa un panorama regulativo en el que, gradualmente, deben ingresar todas las organizaciones e instituciones que tiene nexos, en los diferentes campos de su desarrollo y protección, con la infancia y la adolescencia.

Gestión integral de derechos de los NNA en el contexto educativo

La idea de una visión integral de la realización de los derechos de los niños y el derecho a la educación, ha estado en la mente de los grandes pensadores de la modernidad y en el corazón de maestros y maestras del mundo. Basta recordar el proyecto de Declaración presentado por la maestra y poeta chilena Gabriela Mistral, defensora de los derechos de las mujeres y de los niños, en el congreso de Maestros (1928) celebrado en Buenos Aires. Allí destacó el lugar de la libertad y su relación con la educación para la vida política, social y económica, sumado a la necesidad de suprimir normas jurídicas discriminatorias. Mistral, en su momento, formuló que los derechos de los niños deben centrarse en: el derecho al amor, la alegría, la salud, el desarrollo de los oficios y las profesiones, la tradición, la libertad, el derecho a permanecer en entornos libres e igualitarios, el derecho a experimentar regulaciones decorosas y a formarse en todos los ciclos de la educación. (Mistral, 1979).

Esta referencia pone de manifiesto que, en los procesos educativos, la situación de los niños-niñas-adolescentes es percibida, en gran parte, por la tarea del docente debido a que en el aula se expresan carencias referidas a la salud, a la nutrición, al afecto y a la protección, entre otros aspectos. A partir del reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos, el énfasis de la protección traslada la responsabilidad social y política, en mayor grado, a la familia, las escuelas, las instituciones sociales y el Estado. Así, todos los espacios sociales asumen sus obligaciones ético-políticas de protección con la infancia y la adolescencia, desde una ética del cuidado, del buen trato, de la satisfacción de necesidades básicas y vitales⁹, la protección integral y específica de derechos, el manejo alternativo de los conflictos, la interlocución democrática en la toma

⁹ En las IES, de educación básica y media, los derechos sociales como el derecho a la educación, se debaten para su realización en posturas que omiten la responsabilidad de la IE, en la realización de los derechos de los niños, y que se acercan a una visión minimalista de la democracia, y las que se acercan a una visión cercana al constitucionalismo social, propias de un Estado Social de Derecho, defendiendo una concepción más robusta de la democracia y del papel de las instituciones y el Estado, frente a su realización. (Arias, 2012).

de decisiones, la construcción normativa y los programas de mejoramiento del desarrollo escolar.

La gestión integral de derechos de los NNA, en el contexto educativo, implica: identificar las formas de vivenciar los derechos señalados, internacional y constitucionalmente, como prioritarios para la infancia y la adolescencia. Entre los agentes comprometidos en su protección, se hace necesario interpretar sus nexos con el derecho a la educación y analizar las implicaciones que su realización conlleva en las responsabilidades de la gestión educativa.

Crterios para entender la articulaci3n entre derechos de los ni1os y el derecho a la educaci3n

Los Derechos de los Ni1os. Propuestos en la Convenci3n Internacional de los Derechos de los Ni1os, se enmarcan en torno a la supervivencia, la protecci3n, el desarrollo y la participaci3n. La *supervivencia*, define los derechos en torno a la vida, la salud, la nutrici3n, la seguridad ambiental; La *protecci3n especial*, establece las condiciones de atenci3n y apoyo que la sociedad debe brindar a los NNA, en situaciones de abandono, maltrato, explotaci3n, violencia, delincuencia, desplazamiento; el *desarrollo*, incorpora los derechos a la educaci3n, la familia, la cultura, el medio ambiente; la *participaci3n*, involucra el reconocimiento y el favorecimiento del ejercicio de los derechos pol3ticos de libertad, participaci3n, que promueven la libre expresi3n, la deliberaci3n y el compromiso con los asuntos p3blicos y ciudadanos.

Los derechos de las ni1as y los ni1os, en este 1mbito, involucran el reconocimiento que orienta las relaciones entre estudiantes, estudiantes y profesores, escuela y familia, y escuela y sociedad, en el marco de lo que denominamos como Sistema de Protecci3n integral. En este sentido, el C3digo de Infancia y Adolescencia de Colombia del a1o 2006, plantea que “se entiende por *protecci3n integral de los ni1os, ni1as y adolescentes* el reconocimiento como sujetos de derechos, la garanti3a y cumplimiento de los mismos, la prevenci3n de su amenaza o vulneraci3n y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del inter3s superior. La protecci3n integral se materializa en el conjunto de pol3ticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los 1mbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignaci3n de recursos financieros, f3sicos y humanos” (art. 7).

El derecho a la educación. Implica entender este derecho como un derecho social y un derecho de los niños. Este es el primer paso para hablar, en sentido literal, de derechos humanos en procesos educativos, de derechos de los NNA en las instituciones educativas y de derechos obtenidos a través de la educación. Así, los derechos se constituyen en fines, medios, procesos y en el resultado de una gestión educativa integral.

Desde el punto de vista del contenido del derecho a la educación Katarina Tomasevski (2001), como relatora de Naciones Unidas para la educación, propuso entender el mismo, a través del esquema de las “cuatro As”: *asequibilidad*, *acceso*, *adaptación* y *aceptabilidad*. La *asequibilidad*, se ocupa de asegurar la disponibilidad para satisfacer la demanda educativa; la *accesibilidad*, busca facilitar el ingreso en términos materiales, culturales, erradicando los factores de discriminación y exclusión. La *adaptabilidad*, promueve entornos educativos, seguros, amigables, saludables, pacíficos y pertinentes para los sujetos de la educación y el contexto educativo. La *aceptabilidad*, implica la calidad del proceso integral de la educación, manteniendo el grado de satisfacción de los sujetos y la legitimidad del proceso educativo; este referido a procesos en la toma de decisiones, en la realización del gobierno y de la democracia escolar.

Los derechos de los niños, niñas y adolescentes, pensados en interdependencia con las cuatro As del derecho a la educación, garantizan el reconocimiento y el respeto de la dignidad de las niñas y los niños en el contexto escolar. A su vez, genera condiciones para un buen vivir y una buena vida; procesos paralelos a todas las actividades desplegadas en la convivencia escolar y las prácticas pedagógicas, con lo cual se amplía la métrica de evaluación de la calidad de la educación, introduciendo así la clave de los derechos en su realización¹⁰.

¹⁰ Es importante en este punto tener en cuenta los debates que se adelantan en torno a la educación, algunos de los cuales identifican que cuando las políticas educativas, no afrontan el cumplimiento de las obligaciones internacionales y nacionales en materia de derechos, responden a una lógica del capital humano, que se centran en aprendizajes para que las personas se formen para el mundo del trabajo y lo que esto conlleva de consumo en el mundo globalizado. (Pérez Murcia, 2007). Aquí la garantía integral del derecho a la educación, es puerta de entrada a los derechos, al desarrollo humano, a la garantía de justicia, y condición para la paz.

Responsabilidades de la gestión educativa en clave de derechos

Algunos argumentos expuestos anteriormente, sitúan el campo de obligación de las instituciones educativas en la promoción de los derechos humanos, la realización de los derechos de los niños en los procesos educativos, y la garantía y la calidad del derecho a la educación. Este proceso requiere de la implementación de las siguientes acciones:

1. *El diagnóstico de la situación de las y los estudiantes en clave de derechos*¹¹, permite observar sistemáticamente las condiciones reales que experimentan los estudiantes como sujetos de derechos, detecta aspectos de vulneración y factores de riesgo en escalada hacia el desamparo, la violencia, la deserción y otro conjunto de problemas que pueden complicarse cuando no se detectan a tiempo y no se manejan con un enfoque integral. Además, permite establecer el estado de cumplimiento, por parte de los obligados, a la protección y al surgimiento de procesos de planeación, formación, coordinación y seguimiento.
2. La *promoción*, incluye la sensibilización de la cultura escolar, mediante la información, la educación en derechos –EDH– y la apropiación de los mismos en la vida cotidiana, la democracia y la gobernabilidad escolar, fortaleciendo el respeto y garantía de los derechos, en sus aspectos relacionales, prestacionales y políticos.
3. La *materialización*, incorpora el compromiso de directivos y administrativos en corresponsabilidad con la familia, el Estado y las organizaciones sociales, para generar condiciones en la relación familia-escuela-comunidad, que posibiliten la protección de los derechos, en particular los que requieren generación de recursos, prestación de servicios, cooperación; por ejemplo, los asociados a salud, nutrición, protección y seguridad.
4. La *defensa y protección*, busca evitar la vulneración de derechos y realizar acciones tendientes para brindar condiciones de protección, de reclamo y de restablecimiento de los derechos. Esto genera rutas y protocolos de intervención, de atención, de coordinación interinstitucional para:

¹¹ Este es precisamente el espíritu de hablar de observatorio de derechos, lo cual involucra espacios, actividades de investigación. Insinúa una forma de tratar a las y los estudiantes, como responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Introduce una nueva forma de la planeación educativa con enfoque de derechos.

asegurar la protección integral de la infancia y la adolescencia, el derecho a la educación, los derechos de los educadores y el derecho de familia. Incluye un conjunto de acciones dirigidas a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad socio-política y bajo medidas de justicia penal juvenil. En el restablecimiento de derechos, juegan papel central procesos de reparación y de justicia restaurativa escolar¹².

5. *Los derechos en la convivencia escolar*, se constituyen en referentes centrales que irradian los alcances de la regulación en las interacciones educativas. Dicho referente se ha institucionalizado generalmente en las constituciones de los países¹³, estableciéndose con ello, los alcances y límites en los diseños y aplicación de los aspectos relacionados con las normas, los procesos disciplinarios y la identificación de faltas y sanciones. En el caso educativo cobran importancia las regulaciones en torno a la libertad y sus expresiones en la construcción de la libre personalidad, la libre conciencia, la libre expresión, los derechos a la igualdad, la paz, la participación; y la configuración de las identidades diversas. En el mismo sentido, corresponde al campo de la regulación junto con procesos educativos y de acompañamiento, el abordaje de situaciones relacionadas con la presentación personal, el ejercicio de la sexualidad, las culturas del consumo, las formas de abordar las diferencias y afrontar los conflictos, entre otros.

En este campo, se impone la necesidad de fortalecer la democracia escolar para definir y legitimar, en el marco de los derechos humanos, los sistemas normativos conforme a principios constitucionales; garantizando así la toma de decisiones, el debido proceso, la aplicación de sanciones pedagógicas y los programas transversales de prevención, participación, ciudadanía y deliberación política. (Pabón, Aguirre, 2007).

¹² Este es un aspecto, particularmente sensible en Colombia, ante la emergencia socio-educativa, que genera la violencia escolar, la inclusión de estudiantes de familias en situación de desplazamiento, el ingreso de estudiantes desmovilizados, algunos en condición de víctimas y/o victimarios. Lo que conlleva nuevas miradas para abordar la prevención, protección y las mediaciones para asegurar entornos seguros y pacíficos en el contexto escolar. Ver Código de Infancia y adolescencia 2006 y Legislación específica sobre desplazamiento y atención de víctimas.

¹³ La Constitución Política, como carta normativa de cada país y en particular de la mayoría de países de Latinoamérica, establece principios, valores y derechos a seguir, límites a las políticas en los campos sociales, políticos y educativos; recogiendo además formas jurídicas para su protección. En el caso colombiano, es una Constitución abierta que busca un equilibrio institucional y axiológico, lo cual impone retos al contexto educativo, para armonizar la autonomía educativa y la de los integrantes de la comunidad educativa, siempre velando por un margen de coherencia con la normativa constitucional.

6. *La educación en derechos –EDH–* Siendo los DDHH, atributos, facultades, relaciones y criterios históricos en constante tensión y evolución, la educación en derechos humanos –EDH– se propone enraizar en los sujetos de derechos los sentidos, conceptos, actitudes y prácticas que posibilitan su realización en los diferentes escenarios sociales. Educar en derechos humanos, requiere un enfoque que permita articular la revisión de las dimensiones histórica, moral, ética, jurídica y política de los derechos, así como el análisis contextualizado de sus conceptos, fines y clasificaciones. Una educación que no tiene los derechos como eje transversal y como núcleo, es incompleta e impide alcanzar objetivos relacionados con la humanización y la democracia en los procesos escolares.

Formar en derechos moldea el carácter, construye autonomía y fundamenta el desarrollo moral en valores y emociones. El reconocimiento y el respeto de la diferencia y la diversidad, la comunicación ética y política, el respeto a la legalidad y el ejercicio de derechos y deberes cristalizan la realización de la ciudadanía civil, social, económica, cultural y política.

Desde el enfoque basado en derechos humanos, la educación es transversal a todas las etapas de desarrollo y áreas del conocimiento. También, requiere de un lugar puntual y protagónico en la historia de las instituciones educativas. Su reflexión introduce, de manera paralela e interdependiente, los derechos de libertades (civiles y políticas), de igualdad (social, económica y cultural) y de solidaridad (colectivos). De otra parte, la pedagogía de los derechos debe armonizarse con propósitos relacionados con la justicia, la paz, la ciudadanía, el pluralismo, la tolerancia, la democracia y el desarrollo. “Por tanto, su abordaje, requiere un enfoque crítico, que potencie la construcción de conocimientos, saberes y competencias para comprender y transformar las situaciones de desigualdad, injusticia, dominación, violencia, corrupción, que impiden la realización de la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad” (Magendzo, 2006).

Se puede concluir que los derechos humanos en las IES no deben convertirse en una materia más y mucho menos en una electiva. Su estudio y su vivencia son indispensables para la formación integral en todo su componente ético-político. Educar en derechos implica enseñar, garantizar, apropiarse, disfrutar, reclamar, agenciar y, ante todo, forjar la sensibilidad moral y social de las y los educandos, de los educadores y las familias, para consolidar una ciudadanía plena y una justicia escolar a través de la paz y la seguridad educativa.

En síntesis, el enfoque de derechos aquí propuesto, articula los fundamentos y los conceptos básicos de su discurso; con un diseño de políticas y programas para su promoción, protección y restablecimiento. Actualizar las formas de enseñar, entender y practicar los derechos en el Estado y las instituciones, es ni más ni menos que, cumplir a cabalidad con los fines de un Estado Social de Derecho, es comprometerse con relaciones justas y gestiones de calidad basadas en el bien común. Es una apuesta por un mundo más digno para las niñas, los niños y los adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, Rodolfo. (2004). Derechos, Constitucionalismo y Democracia. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho N°33. Universidad Externado de Colombia.
- Arias, Rosa Ludy. (2012). Justicia Derechos y Normatividad en la convivencia escolar. Tesis doctoral. Bogotá; Universidad Externado de Colombia. Facultad de Derecho.
- Díaz, M, C, fsc, Arias, R, L, y Ayala, M. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del Desarrollo Humano. Revista Lasallista de Investigación. Vol .8. Caldas.
- Beloff, Mary. (1999). Protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar. En: Justicia y Derechos del Niño. Unicef. Argentina, Chile, Uruguay.
- Hengemüle, E. (2009). *Educación en y para la vida*. Bogotá: Universidad La Salle.
- Hengemüle, E (2003). *La Salle – Lectura de unas lecturas- El Patrono de los Educadores en la Historia de la Educación; RELAL, Colombia*.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1993) *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Roma, Italia*.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: San Pío X.
- Galvis, O, Ligia.(2006). Las niñas, los niños y los adolescentes, titulares activos de derechos, Ediciones Aurora, Bogotá.
- Mistral, Gabriela. (1979). Los derechos de los Niños. En Magisterio y Niño. Selecciones de prosas. 1° Ed. Santiago Andrés Bello.
- Naciones Unidas. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el Desarrollo. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra.
- Magendzo, Abraham. (2006). Educación en Derechos Humanos. Una forma de aproximarse a la educación en valores. La Formación en Valores, en sociedades democráticas. Octaedro-OEI. España.

- Maldonado, G, Luis Fernando. (2007). Los derechos humanos, como políticas públicas. Colombia, una salida democrática en un país violento. Universidad Nacional, Bogotá.
- Pérez Murcia, Luis Eduardo. (2007). Bogotá: El tránsito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación. En: Seis ciudades, cuatro países, un derecho. Análisis comparativo de políticas educativas. IDEP- De Justicia.
- Laporta, Francisco. (1987). Sobre el concepto de los derechos humanos. Cuadernos de Filosofía del derecho, N° 4. Alicante, Doxa, 1987.
- Guendel, L, (2002). Políticas públicas y derechos humanos, Instituto Internacional de Gobernabilidad. www.iigov.org/documentos, consulta, septiembre de 2011.
- Ihering, V, R, (2004). La lucha por el derecho, Bogotá, Fica.
- Región Latinoamericana Lasallista (2012). *Proyecto Educativo Regional Lasallista – PERLA*. Bogotá: RELAL.
- Save The Children. (2002). Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la programación. Alianza Internacional, Save The Children. Stockholm, Sweden.
- Tejada, P, D., (2004). Políticas públicas y derechos en salud, www.minsa.gob.pe/dgps/descargas/, consulta junio de 2012.
- Vernales, B, E. (2004). Las políticas públicas desde la perspectiva de los derechos humanos, en: Garretón, R, et, al. El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas, Lima, Comisión Andina de Juristas.

Capítulo 4

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA PROMOCIÓN DEL SUJETO DE DEBERES EN DOS MANUALES DE CONVIVENCIA DE INSTITUCIONES ESCOLARES DE BOGOTÁ

Johanna Andrea Agudelo Gaitán¹
Luis Eduardo Sánchez Guzmán²

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en educación nos enfrentamos a un olvido de lo esencial que, según Ilienkov (2005), corresponde a “enseñar a pensar” (p. 18). En tal sentido, es importante detenernos en uno de los puntos de esta verdad: la convivencia promulgada desde el manual de convivencia, en atención a una concepción de infancia, de derecho y de deber (se intuye una definición en los manuales que no muchos conocen o manejan de la misma manera).

¹ Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Licenciada en Lengua Castellana, inglesa y francesa de la universidad de la Salle. Obtuvo un diplomado en el 2009 sobre enseñanza de la lengua materna como segunda lengua en la misma universidad. Actualmente, es docente de lengua castellana del colegio Diego Fallón Lasallano.

² Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle. Especialista en educación matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en matemáticas y física de la Universidad de Cundinamarca. Actualmente es docente catedrático de la Universidad de Cundinamarca y docente tiempo completo del Colegio Distrital Paulo Freire.

Desde esta perspectiva, se sitúa el trabajo investigativo realizado en los colegios Diego Fallon Lasallano y Paulo Freire IED. El reconocimiento de la infancia desde la escuela, como sujeto de derechos, ha conducido a su protección y valoración desde los manuales de convivencia y la comunidad educativa, olvidando al sujeto de deberes. Concluimos esto, gracias a la visualización que hace la investigación sobre el concepto de infancia. Qué se piensa de ella, de manera empírica y teórica, las prácticas escolares que acontecen; los derechos de la infancia de los que se habla y se discute; los deberes que se exigen y la forma en que se propende por su aplicabilidad. De esto se deduce, el reconocimiento del papel que desempeñan los manuales de convivencia como *un mecanismo regulador del ejercicio de la democracia y como el conjunto de principios, deberes y derechos que rigen a la Escuela*, y su estrecha relación con las concepciones de infancia que discurren en las comunidades educativas. Estos compendios contribuyen a que los derechos de los niños y las niñas de los colegios sean respetados o vulnerados y por tanto, exigidos teniendo presente la defensa de una convivencia armónica; convivencia que debe velar por los intereses individuales y colectivos, sin dejar de lado las obligaciones que ellos implican. Nos ocuparemos de describir e interpretar, a partir del método descriptivo-analítico-comparativo, las maneras como se abordan, desde los manuales de convivencia, las percepciones sobre infancia para compararlas e interrelacionarlas.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE CONVIVENCIA

Todo ser humano, dada su condición y su naturaleza, avanza tras un proceso y un camino de formación hacia el desarrollo de su individualidad, interactuando en sociedad³. En tal sentido, surge la necesidad de construir unos acuerdos e indicar algunas rutas como resultado de las interrelaciones entre sujetos. Todos los individuos requieren de unos principios básicos de convivencia que les permitan ser en su individualidad, ser en su social o ser en su colectivo; potenciados bajo acuerdos humanos e instaurados como constructores de un mundo mejor.

Un dibujo literario de esta situación viene bien ahora. En “el señor de las moscas”, de Golding (2006), existen una serie de personajes que por su edad podemos denominar infantes. Se ven obligados a regularse entre sí, como el

³ Ideal moderno sobre el hombre en un proyecto social encaminado hacia el progreso y el desarrollo.

mejor modo de convivir mientras son hallados por los adultos. Tal regulación desencadena, en el marco de las relaciones de poder producido, situaciones en las que prevalece el desorden, la envidia, la lucha y la muerte. Veamos:

-Tiene que formarse un grupo especial que cuide del fuego (...). Y otra cosa. **Necesitamos más reglas**. Donde esté la caracola hay una reunión. Igual aquí que abajo...

-Estoy de acuerdo con Ralph. Necesitamos **más reglas y hay que obedecerlas. Después de todo no somos salvajes (...)** **Así que tenemos que hacer lo que es debido**". (p. 53)⁴.

"Ralph advirtió que al fin se explicaba por qué era tan desalentadora aquella vida, en la que cada camino resultaba una improvisación y **había que gastar la mayor parte del tiempo en vigilar cada paso que uno daba**". (p. 94).

Ralph, considerado como un jefe mayor por votación y elección del grupo, y Jack, considerado como un jefe menor por dirigir un grupo orquesta, descubren y reconocen que existe la necesidad de crear unas reglas para asumir su vida en su isla y para seguir adelante mientras regresan a su realidad. Son libres ante la ausencia de adultos, pero traspasados por sus propias pasiones. Deben hacer lo necesario para convivir de manera digna y de acuerdo con intereses personales y principios sociales.

Sucede lo mismo en la escuela. Todos los sujetos referimos la promulgación de unos principios básicos de convivencia (tanto en defensa de deberes como de la posible libertad), que no fracturan el derecho sino que, por el contrario, lo fortalecen en la medida en que nos apropiamos del contexto en el cual vivimos. Sin reglas o principios básicos cada cual miraría hacia su horizonte y condenaría la convivencia ajustada y en común, tornando el contexto escolar en un contexto anárquico. No obstante, ocurre frecuentemente que estos principios de convivencia se formulan desde concepciones ideales de infancia que dejan en claro la defensa de un desgobierno pueril que termina siendo el principio básico de la tiranía en la juventud. En esta medida, es importante reconocer que al momento de construir los principios básicos de convivencia debe pensarse en la valoración adecuada del derecho como una posibilidad para que cada niño proyecte su conciencia crítica sobre la realidad escolar,

⁴ Las negritas y cursivas son nuestras.

en atención a una percepción adecuada de su tiempo corporal e histórico. Pensemos, por ejemplo, en un niño en condiciones para exigir su derecho a la educación y con la capacidad de reconocer que falta a los deberes de estudiante cuando incumple con sus tareas, falla con su puntualidad, con su participación en clase o con su comportamiento.

Al mirar lo ocurrido con los derechos y los deberes promulgados en los manuales de convivencia de los colegios en mención, se observa, según estudiantes y docentes, que se consagra gran atención a la defensa de los derechos; en tal medida, la mayoría de los alumnos son conscientes de los momentos en que han sido vulnerados. Sin embargo, cuando analiza la situación de los deberes, se cae en relativismos correspondientes a la conveniencia o no en el reconocimiento de los mismos. Desde la voz de los niños, se observa, que ponderan el derecho en un alto nivel, mientras que, poco o casi nada prestan atención a preguntas en torno a las exigencias de los deberes. Para los niños del Diego Fallón Lasallano, colegio privado, el derecho es una posibilidad de vida, un momento crucial que permite ampliar las formas de relación con los otros. Al igual que los profesores, los niños sienten que los derechos dependen del contexto macro organizado en el manual de convivencia y son el camino para la participación y la expresión. En tanto que, y de modo distinto en el Paulo Freire, colegio público, el derecho para los niños puede ser “usado como un arma” en la medida en que debe ser acogido por los docentes y la escuela en general, en atención a lo que ellos “quieran o deseen en un momento y lugar”. Así las cosas, el derecho puede y debe aparecer cuando los niños sienten que se les exige algo y se censura su comportamiento negativo.

Con respecto a la voz de los maestros, nos detendremos en dos ejemplos, muy ilustrativos, que nos permiten situar los aportes que se hacen, en la tercera y cuarta parte de este capítulo, en torno a la concepción y a la puesta en práctica de esos derechos y deberes.

COLEGIO PAULO FREIRE

Investigador CPF: Entonces eh... Usted nos está diciendo que ellos conocen esos derechos ¿Usted nos podría dar un ejemplo en el cual ellos eh...reclamen de cierta manera esos derechos que usted acabó de mencionar?

Entrevistado CPF: Sí, por ejemplo lo del comedor: ellos reclaman ese derecho pues ya...el Estado les brindó ese derecho y hacen su recla-

mación lógica de ello... y también eh...su derecho a tener su... su... libre desarrollo de la personalidad, que eso genera muchos conflictos entre docentes y estudiantes.

Investigador CPF: ¿A qué puede usted atribuir en... el hecho de que algunos infantes eh...no sigan instrucciones, ni llamadas de atención, reflexiones, consejos y demás por parte de sus mayores?

Entrevistado CPF: Pues en la mayoría de los casos, es que los intereses de los muchachos son totalmente diferentes a lo que nosotros les brindamos como docentes... entonces ellos lógicamente se aburren en una clase o... o...o...también en la casa tienen muchos conflictos familiares... en muchas ocasiones sobre todo en el colegio público donde trabajamos nosotros...eh... tiene muchas dificultades familiares también que, que... no revientan sino en el colegio ¿si...? entonces son esas dos situaciones, los intereses que no son los mismos que nosotros les procuramos enseñar, sus intereses son totalmente diferentes y... las dificultades sociales, familiares que, que... presentan estos muchachos. Económicos también... que presentan los muchachos que, que...generalmente revienta en el colegio... tiene un espacio para desahogarse que no están los papás controlándolos, no están... estamos nosotros los docentes pero pues... nunca será la misma imagen paterna que la de un docente... y por eso generalmente no obedecen instrucciones, aunque tampoco obedecer instrucciones debe ser, debe ser... primordial.

COLEGIO DIEGO FALLON LASALLANO

Investigador DFL: ¿Cree usted que los niños y niñas conocen sus derechos, aquí en el colegio?

Entrevistado DFL: ...Pues yo creo que la mayoría los conocen porque los medios de comunicación los muestran mucho, a través del internet eh... también se dan cuenta de qué derechos tienen. Igual, aquí en las clases de democracia se trabaja mucho sobre los derechos humanos, entonces yo creo que ellos si tienen conocimientos de sus derechos.

Investigador DFL: ¿En qué momento ellos hacen valer sus derechos? Deme un ejemplo.

Entrevistado DFL: Bueno digamos cuando... sucede una sanción... cuando sucede una sanción y en ese momento ellos saben que de pronto la persona que los está sancionando está cometiendo un error pues ellos pueden... saben que pasos seguir para reclamar sus derechos.

Investigador DFL: ¿A qué atribuye usted que algunos infantes no sigan las instrucciones, los llamados de atención, las instrucciones, los consejos de... de las personas mayores?

Entrevistado DFL: Vuelvo y reitero para mí la primera escuela es su hogar, el ambiente donde el niño se ha formado y ha crecido, diría que el noventa y nueve por ciento está en este factor y esto influye...

Investigador DFL: ¿Si uno de sus estudiantes cometen una falta grave en la institución per... perjudicando el bien de otro ustedes que hacen frente a este caso?

Entrevistado DFL: Pues... bueno se reporta, se reporta ah... siguiendo el conducto regular y se sigue lo establecido en el manual y ellos le dan el manejo adecuado para tomar una decisión de acuerdo al caso que haya sucedido.

En estos fragmentos de las entrevistas se aprecian claramente las diferencias existentes entre la comprensión y las prácticas que los derechos experimentan en esas instituciones, según el régimen y, especialmente, en referencia al manual de convivencia desde la perspectiva de los derechos y de los deberes. En el colegio público Paulo Freire, los profesores descubren en sus estudiantes una apropiación de los derechos, en la medida en que estos son usados para favorecer sus puntos de vista o unos intereses que quizá no armonizan con la sana convivencia o los principios básicos que permiten una interacción solidaria. El maestro señala que prevalece la posición del niño sobre la posición del colectivo. En el colegio privado Diego Fallón Lasallano, se encuentran discursos que hablan de los derechos a partir de la vivencia que tienen los estudiantes, en tanto los reconocen, se hacen posibles a partir del uso del manual de convivencia y de su difusión en la Cátedra de Democracia.

Es interesante percibir que ante estas situaciones, surgen prácticas de convivencia muy distintas entre los colegios. En el privado, los derechos colectivos son fundamentales; en tal sentido, las prácticas de “sanción” se producen en detrimento de lo individual y en favor de lo colectivo. Situación desde la que se leen el derecho y el deber. Se logra una armonía convivencial que desarrolla al individuo y a su ser social en función de comunidad. El bien común prevalece sobre el individual. En el colegio público, la aplicabilidad del manual de convivencia se da a partir de intereses individuales principalmente. Más que una construcción colectiva de vida armónica, se da un “régimen” que se deduce a la aplicabilidad de lo que cada uno aspira. El bien individual parece primar sobre el bien común.

LA CONCEPCIÓN DE INFANCIA, DERECHO, DEBER Y MANUAL DE CONVIVENCIA

La aparición del manual de convivencia en los ambientes escolares se produce a partir de la legislación, particularmente desde la ley 115, que en su artículo 87 señala: “Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y educandos al firmar la matrícula estarán aceptando el mismo.”. El artículo 17 del decreto 1860 lo define como: “Aquellas normas (derechos y deberes) con las que la institución educativa busca la formación integral de los sujetos, las cuales deberán ser acorde a las necesidades y oportunidades con las que cuenta la comunidad educativa”. Esta mirada legislativa refuerza lo afirmado: hay una necesidad de reglamentar espacios comunes en los que se desarrollen los procesos académicos de los estudiantes. En palabras de Elizabeth Areiza, Isabella Cano y Rodrigo Jaramillo (2004), el manual de convivencia es un “documento que contribuye a la regulación de la conducta de los sujetos participantes del proceso educativo, que debe aportar en la construcción de personas útiles para la institución y la sociedad, para lo cual deben participar en su elaboración para generar conciencia, las cumplan y respeten, además de que se construyan acorde a sus necesidades” (p. 141).

Según los entrevistados del colegio Diego Fallon Lasallano, el manual de convivencia “es una carta de navegación” que propone principios básicos de comportamiento y socialización para una sana convivencia. Son principios que se sugieren en atención a posibles variaciones en el comportamiento de los estudiantes, cuando van en contra de la vida armónica. Los docentes de esta institución consideran que el uso del manual es pertinente puesto que los padres son conscientes de la exigencia de las normas allí propuestas. En el Paulo Freire en cambio, el manual de convivencia es un documento que existe pero que tanto los padres de familia como algunos niños no lo contemplan como una posibilidad de convivencia sino como algo que respalda, principal y fundamentalmente, sus derechos. Al examinar los resultados de las encuestas, se percibe que la conciencia sobre la posibilidad de los derechos prevalece sobre el reconocimiento de cualquier deber. En últimas, con los resultados de estas encuestas, queda claro que todo deber existe y tiene sentido en la medida en que no afecte los intereses personales.

Sin embargo, al introducirnos en el manual de convivencia, es clara su naturaleza pero no su estructuración ni su ejecución. Las normas o reglas, factores

lineales que sostienen el documento, son producto de un imaginario social de “buen comportamiento” que si bien atiende a unos ideales propios de las relaciones sociales, no se sustenta tampoco en principios construidos a partir de elementos de la realidad que contribuyan a la comprensión y aceptación de los estudiantes. La llegada de los derechos de la infancia a los manuales de convivencia, tiene que ver con este nuevo discurso. De allí que los niños sean vistos como sujetos de derechos principalmente, negando su proyección como sujetos de deberes en el ámbito escolar en donde el infante asume el papel de estudiante, rol que le exige unos deberes que fundamentan su educación. Se critica y cuestiona la aplicación de manuales desde la perspectiva en la que las acciones infantiles son siempre justificables, siempre racionales, siempre adecuadas, siempre dignas de comprensión y siempre en defensa de un imaginario que olvida que, sin importar la edad en el desarrollo del individuo, hay que formar sujetos a partir del cumplimiento de deberes. Noguera (2003), Álzate (2002) y Casas (2006) coinciden en que la infancia es “una imagen colectivamente compartida que es variable con el tiempo y la cultura en que esta vive”. Con respecto a esta afirmación, resulta fundamental tener presente que el concepto de infancia, es producto de ver a los niños como “cuerpos débiles, ingenuos, manipulables y siempre en proceso de formación” mirada que, según Narodowski, aparece con la modernidad (Rincón, 2008, p. 25).

Pareciera que las apreciaciones, en torno a la infancia, no son tenidas en cuenta para la construcción del manual ni al momento de exigir su aplicación. La voz de los maestros y de los niños así lo demuestra:

COLEGIO PAULO FREIRE

Investigador CPF: ¿Usted qué concepciones tiene sobre infancia?

Entrevistado CPF: La infancia... la infancia es una etapa de la vida... en donde eh... iniciamos nuestros primeros descubrimientos con relación al mundo que nos rodea, al entorno eh...eh... donde conocemos y hacemos nuestros primeros desarrollos motrices, mentales y... y... donde somos... somos... prácticamente moldeados por el entorno, por la familia y por las... los... el país, o al ciudad o la situación social en la que nacemos.

Investigador CPF: ¿Piensa usted qué...qué la infancia o los niños de hoy en día son iguales o se asemejan a los que eran... o a las... de hace 10 o 15 años?

Entrevistado CPF: Mmm... eh... físicamente pues por supuesto que sí los seres humanos hemos sido iguales desde hace varios miles de

años pero eh... mentalmente o como lo había dicho el entorno influye sobre el infante o sobre la infancia y mentalmente ahora los niños son más... desarrollan habilidades que antes nosotros y nuestros padres y nuestros abuelos se... tomaban un poco más de tiempo en desarrollar.

COLEGIO DIEGO FALLON LASALLANO

Investigador DFL: ¿Qué concepciones tiene usted sobre la infancia?

Entrevistado DFL: Bueno para mí la infancia es una etapa de desarrollo evolutivo del hombre con ciertas características específicas y de acuerdo a esas características hay unos comportamientos ya se puede decir preestablecidos.

Investigador DFL: ¿Considera usted que eh... esa concepción que tiene ahorita de infancia se asemeja a los de... a la de unos años... 10 años atrás? ... es decir eh... ¿La infancia como la está describiendo usted es igual a la de hace 10 años atrás o hay... o hay cambios en la infancia?

Entrevistado DFL: Se pueden observar cambios eh... la infancia hoy en día eh... está un desarrollo muy acelerado donde los niños tienen manifestaciones de un aprendizaje bastante progresivo, que anteriormente en épocas anteriores pues era muy difícil, era como más pasivo el aprendizaje, hoy es más activo, puedo decir que los niños son más activos, más participativos.

Si bien las preocupaciones en torno a la concepción sobre infancia no existen, las respuestas muestran tres tendencias: Primero, una etapa de la vida. Segundo, se manifiesta cambiante de modo vertiginoso al clamor de la transformación diversa de nuestras sociedades. Tercero, el contraste entre la concepción de infancia actual con la de hace más de una década. Los niños son hoy diferentes a los niños del pasado, e incluso diferentes a sus generaciones más próximas, enmarcados en unas características propias del momento histórico en la que existen. También aparece la percepción de los niños, ese mirar que tienen sobre sí: su ser físico, su ser psíquico y su ser cognitivo. En el colegio privado Diego Fallón Lasallano, los niños se consideran seres obedientes y sumisos en la medida en que acatan las órdenes de sus superiores. Sus procesos dependen de la formación familiar y de la instrucción que proviene del colegio.

Se puede afirmar que un niño es un ser que se forma según lo dispuesto por los adultos. Desde la naturaleza teórica, completada y explicada desde la naturaleza perceptiva y la naturaleza jurista, se descubre que los niños se saben

necesitados de instrucción, de protección y del cuidado de los adultos. En tanto, en la institución pública Paulo Freire, los estudiantes entrevistados se consideran seres capaces de vivir por sí mismos, que no necesitan de ninguna regla y que pueden hacer sus cosas según sus intereses. Desde el análisis de las concepciones resultantes de infancia, estos niños reclaman o exigen la defensa de sus derechos, a partir de la vulneración de los mismos, en una situación específica donde aparece la idea de injusticia. Sólo en esta clase de escenarios se pondera la necesidad de un derecho, pero se obvia la aplicación de un deber. Si reglamentar el manual de convivencia implica tener presente la época y la cultura real en la que esa infancia se encuentra, de la misma forma, resulta imprescindible su aplicación al momento de promover un desarrollo armónico. Un niño sin reglas será un joven sin preceptos.

A esta problemática se suma el hecho de que la infancia se constituye en sujeto de derecho. María Cristina Torrado (2009), ve a los infantes como “ciudadanos con un espacio público definido: sujetos de derechos”, y Martha Martínez (2003) nos muestra la infancia como “sujetos sociales en un estado de derechos. En tal sentido, la infancia debe tener un espacio de participación activa en la que sea posible alcanzar una mirada crítica, a cuidar y valorar su ciudad, entre otros bienes”. Resulta interesante esta última visión en la medida en que clarifica que el derecho se evoca sobre un paralelo con el deber y en ejercicio de una reciprocidad.

DERECHOS Y DEBERES DESDE EL MANUAL DE CONVIVENCIA

Es claro que ante la necesidad de unas reglas que normativicen la posibilidad social de una convivencia armónica en el espacio escolar, la compleja estructuración del manual de convivencia se encuentra aún en proceso y en la búsqueda de fundamentos, pero sobre todo, en la construcción de una comunidad educativa que se valida y se ajusta a las necesidades esenciales de los contextos escolares, sin detrimento de la condición propia de los niños ni en abuso de la defensa de sus derechos. Debe equilibrarse, antes de convertirse en la promulgación de un listado de deberes y derechos, en reciprocidad a sanciones, recomendaciones y a la explicitación de unos mínimos acuerdos de convivencia. Lo hasta ahora vivido, muestra que la puesta en escena de los derechos de los niños, a partir de los manuales de convivencia de estos

dos colegios y de la comunidad educativa, ha producido el menosprecio de la conciencia propia del individuo como sujeto de deberes. No se vulneran los derechos de los niños en la construcción de estos manuales de los colegios en mención, no así sucede con los deberes. La revisión revela cómo se parte de concepciones que idealizan a los infantes, lo que promulga derechos a ultranza fuera de pensamientos críticos sobre el comportamiento y las acciones que se oponen al desarrollo adecuado en común. Veamos las voces de los entrevistados, que dan pistas sobre las dificultades anteriormente descritas.

COLEGIO PAULO FREIRE

Investigador CPF: ¿Usted participó en la elaboración del Manual de Convivencia del colegio Paulo Freire?

Entrevistado CPF: Eh... no en el Manual de Convivencia del colegio no, pero ahorita está sufriendo unos cambios... y yo estoy haciendo parte del consejo académico durante el año pasado y este año 2012 y... estamos participando en unos cambios del Manual... y el sistema de evaluación.

Investigador CPF: ¿Usted me podría decir bajo qué concepción de infancia se está elaborando o se elaboró dicho documento?

Entrevistado CPF: Concepción de infancia se elaboró el documento... eh... que... creo... pues porque yo no estuve en la elaboración, creo que se hizo a partir de... de... la concepción que cada uno tiene de infante sin acudir a información... de libros, podría haber sido... o de precisamente de niños que pueden brindar información acerca de las necesidades de ellos en la actualidad.

Investigador CPF: ¿Usted...usted... dentro de la práctica pedagógica utiliza el Manual de Convivencia?

Entrevistado CPF: Si, claro sí.

Investigador CPF: ¿Cómo lo utiliza?

Entrevistado CPF: Eh...pues el Manual de Convivencia nos dicta unas normas y para mí siempre ha sido como...como... la constitución para la nación, el Manual de Convivencia es nuestra constitución en el colegio, entonces, a pesar de no estar de acuerdo con algunos artículos o normativas que dicta el manual aplico sus... procesos y procedimientos y procuro generar reflexiones en los estudiantes de lo que ellos quieren cambiar o desean cambiar del Manual... ellos también tienen derecho de cambiar su Manual de Convivencia.

COLEGIO DIEGO FALLON LASALLANO

Investigador DFL: Por otra parte, bueno ¿quisiera saber si ha participado en la elaboración del manual de convivencia? del colegio.

Entrevistado DFL: El: ... Pues aquí anualmente al finalizar el año se hace una revisión de lo que ha sido el manual y los ah... y se hacen como ajustes de aportes, y los docentes tenemos que dar como unos ajustes, revisarlo y mirar que cosas pueden continuar y que se pueden cambiar o incluir.

Investigador DFL: Y... bueno, a la hora de hacer el manual de convivencia ¿Qué concepción de infancia se tomó para hacer ese manual de convivencia?

Entrevistado DFL: Pues lo más fundamental que se maneja acá dentro del nuestro proyecto educativo institucional eh... son los valores.

Investigador DFL: Los valores, Bien. Eh... ¿Ustedes o usted conoce el manual de convivencia eh... y lo práctica en su... en su práctica pedagógica?

Entrevistado DFL: Pues al máximo trato de tenerlo en cuenta porque empezando pues que el proyecto educativo institucional se basa en el manejo de valores, de personas competentes, entonces todo el trabajo debe estar encaminado hacia eso, pienso yo.

Investigador DFL: Cuéntenos un poco como son los comportamientos de sus estudiantes... ¿Cómo se comportan ellos?

Entrevistado DFL: Bueno yo manejo estudiantes entre diez... el grado quinto... diez, once años, algunos vendrán de doce, pues la verdad son chicos con un proceso bastante activo, participativo, muy ingeniosos, están muy actualizados sobre todo en la parte de la tecnología, puedo decir que le enseñan a uno (risas) bastante. Son chicos muy despiertos, están al tanto de todo lo que va surgiendo, a todo nivel eh... como en la actualidad, creo que el internet ha influido mucho en ellos, bastante.

Investigador DFL: ¿En cuánto a la disciplina?

Entrevistado DFL: Mmm... pues son chicos que uno empieza a ver ya como en su despertar, en una etapa como transitoria, entre dejar de ser niños a pasar a una etapa más como de una pre-adolescencia donde ya empiezan a sentir pues sensaciones nuevas, intereses nuevos.

Las respuestas recogidas expresan un pobre interés por la concepción de infancia a la hora reformar o instaurar los manuales de convivencia en estas instituciones. Las diferencias son latentes pero no tienen, al parecer, un asidero como elementos

que puedan o no ayudar a la construcción e institucionalización del manual para favorecer el conocimiento y el respeto de los derechos de la infancia. En síntesis, se carece de una apropiación conceptual sobre la infancia como sujeto de derechos y de deberes, a partir de la participación de todos los entes de la comunidad educativa, en función de un desarrollo individual y grupal según el contexto social en el que se encuentran inmersos docentes y estudiantes. Debate que urge, no solo en el marco de un manual que se obliga a crear, construir, implementar y respetar, sino porque la infancia es uno de los elementos constitutivos de la máquina escolar (Varela y Álvarez-Uría, 1997), del sistema escolarizado, imprescindible para abordar la crisis que la institucionalización escolar vive en el presente. Las concepciones en torno a la infancia, los derechos y el manual de convivencia, que se desprende de la interpretación de los análisis de las encuestas, entrevistas y lecturas de documentos, nos permite descubrir que en su estructura el manual asume, por un lado, los derechos de los estudiantes y por otro, percibe al niño sin un análisis y consideración a su diversidad y transformación, partes que no se interrelacionan, fomentando un desequilibrio entre el deber ser de la escuela, a la hora de formar a la infancia, y el deber ser de la infancia que discurre por las aulas hoy en día. Se carece de un buen trabajo en la elaboración y en la concientización respecto a la unidad que implican estos aspectos en las dos instituciones sobre las cuales se fundamentó el trabajo investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Lilia et alter (2010). *Sistema de Información sobre los Derechos del Niño en la Primera Infancia en los países de América Latina. Marco teórico y metodológico*. UNESCO: Buenos Aires.
- Areiza Bedoya, E., Cano Zapata I. y Jaramillo Roldan, R. (2004). *Los manuales de convivencia escolar en la educación oficial en Antioquia*. Revista Educación y Pedagogía No. 38. Facultad de Educación Universidad de Antioquia: Medellín. Vol. XVI, enero-abril de 2004, p. 139-146.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Barcelona. Grupo editorial Ceac, S.A.
- Caicedo N., Y.A. (2007). *¿Los Manuales de Convivencia enseñan a convivir?* Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. En: Cuadernos de psicopedagogía n° 4. Mayo. P. 53-60.
- Casas, L. et alter (2008). *La Convivencia Escolar: componente indispensable del derecho a la educación*. Chile: UNICEF.

- Casas, F. (2006). "Infancia y representaciones sociales". Universidad de Girona. PP. 27-42.
Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203>
- Convención sobre los Derechos del Niño, (2006). UNICEF comité Español.
- Dávila, P. & Naya L. (2010). *Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina*.
Revista Española de Educación Comparada. http://uned.es/reec/pdfs/16-2010/10_davila.pdf
- Hernández De Sánchez, G. R. (2005). *La imagen de convivencia en el Manual de convivencia del colegio de bachillerato comercial "Alfonso Arango Toro"*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994, Atención Integral de los niños y niñas de Primera Infancia. Bogotá, Colombia. Disponible en:
<http://www.col.opsoms.org/juventudes/Situación/LEGISLACION/EDUCACION/ELI1594.HTM>
- Naciones Unidas. (2003). *Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Distrito general. Disponible en: <http://www.unicef.org.co/Ley/LN/09.pdf>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Novedades educativas
- Noguera, C. (2003). *Reflexiones sobre la desaparición de la infancia*. Revista de Pedagogía y Saberes N° 18. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 75- 82. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_11arti.pdf
- Ordoñez S., V. (2011). *El derecho de los niños a la educación en Colombia: comparación de las normas de origen interno con los estándares del sistema interamericano de derechos humanos y apreciación de algunos aspectos de su eficacia*. Bogotá D.C. Pontificia universidad javeriana. Facultad de derecho.
- Pinilla, A., Rondón, F. y Sánchez, A. (2001). *Complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos*. Revista Escuela de Administración de Negocios, 42, 40-47.
- Presidencia de la república de Colombia, (2006). *Informe especial sobre Violencia contra la Infancia en Colombia*.
- Valencia Murcia, F. (2006). *La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión*. Universidad de San Buenaventura, sede Cali, Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 4, núm. 1, enero-junio. Cali, 119-131.
- Varela, J & Álvarez-Uría, Fernando (1994). *Arqueología de la escuela*. Capítulo I la maquinaria escolar. Madrid. La Piqueta.
- Vélez de la Calle, C. & Mesa Moreno, J. (2004). *El observatorio de infancia, juventud y familia para América Latina y Centroamérica, un proyecto necesario de participación y consulta en la actualización de la Educación Inicial*. Caracas: Sapiens. PP 9 – 21. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/410/41050202/41050202.html>

Capítulo 5

LA PARTICIPACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA: ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

René Arturo Vallejo Calderón¹
Lyda Esperanza González Hamón²
John Rodolfo Martínez Reyes³

Este capítulo es resultado de una investigación que pretende establecer las concepciones y las prácticas de participación que tiene la comunidad educativa en la construcción, reforma y/o ajuste del manual de convivencia, en el marco de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, en tres instituciones oficiales de Bogotá: el Colegio Sierra Morena, el Colegio Luis López de Mesa y el Colegio Rufino José Cuervo; sitios observados desde un acercamiento con los representantes del gobierno escolar, para el año lectivo 2013.

En este orden de ideas, la participación es un derecho inherente a los niños, las niñas y los jóvenes, como sujetos de derecho. Su injerencia se evidencia en

¹ Psicólogo y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador del Colegio Luis López de Mesa. rene.arturov@gmail.com

² Licenciada en Física y Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora de Convivencia I.E.D. Arborizadora Baja. ldbg00@hotmail.com

³ Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor del Colegio Rufino José Cuervo. john.martinez.r@gmail.com

prácticas democráticas desde la escuela, enmarcadas dentro de la Constitución Nacional y propias de un Estado de derecho. En el aula, lugar para la formación ciudadana, se debe garantizar que las prácticas se rijan bajo principios como: el ejercicio de la participación, la opinión, la toma de decisiones y la legitimación de normas que inciden, de manera directa, en la vida y convivencia en comunidad.

Se hace necesario reflexionar sobre el sentido de la participación como condición para mejorar la convivencia escolar. De modo que, al constituirse como un derecho-deber propio, inherente a todos los sujetos de la comunidad educativa, contribuye a la formación de los estudiantes en un ambiente de igualdad, donde la escuela como micro-estado, pretende salvaguardar ese derecho.

Como resultado del trabajo investigativo, se elabora una propuesta que contempla el derecho a la participación como eje del proceso de construcción del manual de convivencia. Invitamos a los lectores a conocerla y de ser posible, a implementarla en sus instituciones con el fin de adoptar prácticas participativas en los procesos de construcción⁴ de los manuales de convivencia, de forma organizadas y sistemática, donde se haga presente el sentir de la comunidad escolar.

I. REFERENTES TEÓRICOS

La construcción teórica de la investigación se fundamenta en una aproximación, ecléctica, de la participación entendida a través de sus nociones, sus presupuestos y sus fines. De esta manera, se hace una introspectiva de los tratados sobre los derechos de los niños y lo estipulado, de manera legal, sobre derechos humanos, traspasando así los conceptos de democracia, sujeto de derechos, ciudadanía, participación en la escuela, entre otros, hasta la inclusión de las competencias ciudadanas.

La participación como derecho deber y sus nociones en la escuela

En las circunstancias actuales, el campo del respeto por los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes ha adquirido relevancia en las prácticas de la

⁴ Entendiendo la construcción del manual cómo la elaboración, estructuración, actualización, ajuste y reformas que se deben realizar, teniendo en cuenta la normatividad vigente.

escuela y la sociedad en general. Es así como desde el punto de vista práctico, queremos analizar su dinamismo en contraposición a lo que el colegio hace hoy en día, frente al complejo y controvertido tema de la convivencia escolar.

Para nadie es un secreto, que las relaciones escolares están en crisis; cuando por un lado se exigen derechos, por el otro se desconocen los ya establecidos, generando así condiciones poco favorables en la sana convivencia de la escuela. En este contexto, bien valdría considerar los derechos que tienen los niños, las niñas y los jóvenes como fuente de relaciones pacíficas para suscitar la cordialidad y el respeto entre la comunidad. Aproximándonos a Arango (2005) “concebir los derechos como relaciones evita que éstos sean tratados como algo disponible, fungible, transable o prescindible. Las relaciones que comportan los derechos humanos son relaciones básicas de convivencia social” (p.36). Este enfoque, supone que estos derechos no pueden someterse a transacción alguna, si esto ocurre, se estarían vulnerando.

Igualmente, al contemplar el ámbito escolar, cabe recalcar que las relaciones entre los sujetos van a estar siempre mediadas por unas normas mínimas de convivencia social. En la medida en que todos los sujetos, desde el comienzo de su formación, “participen” en la construcción de las normas, tomarán decisiones correctas y posteriormente, en su vida adulta obtendrán el respeto, el reconocimiento del otro y su derecho a participar.

Bien lo expresa Sen (2006) en su libro “*El valor de la democracia*” cuando conceptualiza los derechos políticos entorno al respeto por el otro y se refiere a la participación afirmando: “Existe una pluralidad de virtudes, incluyendo para empezar la importancia intrínseca de la participación y la libertad política en la existencia humana” (p.78). Es así como la participación política se constituye en un ejercicio fundamental, que no se deslinda de la libertad y de la igualdad de los sujetos para hablar de derechos. En consecuencia, es la escuela el espacio ideal de aprendizaje y de formación democrática donde los sujetos, en un ambiente igualitario, reconocen, respetan sus derechos y los de otros, logrando que no sean infringidos.

En definitiva, pensar la escuela de hoy como una construcción democrática, facilita que los individuos expresen sin temor sus opiniones y su anhelo de participar en todo proceso de construcción y de ejercicio de buen gobierno.

Nociones de la convivencia escolar y el manual de convivencia

La convivencia es un nodo de factores políticos y sociales que abarcan todos los espacios de la vida y requiere de unos valores, morales y éticos, necesarios para respetar al individuo. Innegablemente, es el lugar donde se expresan esos valores y comportamientos, pero además, es un espacio para mediar conflictos y tensiones propias de la vida escolar. Hecha esta aclaración, la formación ciudadana debe contribuir en la convivencia del hombre en sociedad, a partir del reconocimiento y respeto de las diferencias del otro.

Son precisamente, dichas tensiones y conflictos los que suscitan que en una sociedad se establezca, lo que Adela Cortina denomina “ética de mínimos”. Es decir, el establecimiento de normas y principios básicos que garantizan el respeto de los individuos. En este sentido, los colegios deberán definir, desde sus inicios, estos principios para pactarlos en el manual de convivencia, dando lugar a unas interrelaciones sanas entre los sujetos.

Al indagar por el concepto de manual de convivencia, nos remontamos a su percepción de herramienta como parte fundamental de las relaciones entre la comunidad educativa, bajo denominaciones de “reglamento escolar” o “libro de disciplina”. Actualmente, autores como Valencia & Mazuera (2006) afirman:

El manual es un texto de convivencia y vida escolar de aplicación institucional, de rango educativo, dictado por el consejo directivo de cada establecimiento en uso de sus facultades, que tiene por objeto contribuir en la formación integral del educando, señala los deberes, derechos, las obligaciones y el procedimiento aplicable para hacerlos valer, consagra sanciones de carácter pedagógico, determina pautas de comportamiento, garantiza el debido proceso, manifiesta la voluntad de la comunidad educativa y es un instrumento pedagógico de carácter preventivo y en forma subsidiaria aplica correctivos pedagógicos. (P.47)

La concepción de Valencia & Mazuera, permite dimensionar los aspectos mínimos que debe contemplar un manual de convivencia. Estos han de construirse y concertarse bajo la participación escolar, para empoderar a la comunidad educativa a través de un ejercicio democrático, a la luz de una normatividad en la que no se vulneren los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

En este orden de ideas, cabe recalcar el reconocimiento del manual de convivencia como elemento mediador en los procesos de coexistencia en la escuela. La protección de los sujetos es una práctica impulsada y legitimada por la legislación educativa colombiana. La Ley General de Educación afirma que, en el artículo 87, el reglamento o manual de convivencia debe definir los derechos y las obligaciones de los estudiantes, con el fin de que los padres, acudientes y educandos, identifiquen las condiciones mínimas que garanticen su permanencia en la escuela. Sin embargo éstas, en algunas ocasiones, son vistas como normas mas no como un pacto de voluntades entre los integrantes de una comunidad educativa. Por tal razón, la realidad de la escuela, obliga a una revisión permanente estos manuales para no incurrir en arbitrariedades ni en actuaciones que atenten o pongan en riesgo los derechos de los sujetos escolarizados.

De hecho, la ley 1620 del 2013⁵ recientemente sancionada por el Congreso de Colombia, establece que una de las funciones del Comité Escolar de Convivencia es: “Liderar la revisión periódica del manual de convivencia y garantizar la participación activa de toda la comunidad educativa, particularmente de los estudiantes, en este proceso”. Lo anterior pretende fortalecer la formación ciudadana y democrática de los sujetos, con el fin de disminuir los índices de violencia en los colegios y contribuir con el mejoramiento de la convivencia escolar. De esta manera, la coexistencia escolar es un tema que atañe a las instituciones educativas y a la comunidad en general, teniendo en cuenta que su rol permite la formación de los sujetos, en su etapa inicial, en ambientes propicios para la convivencia a través del reconocimiento y respeto por la diferencia.

La democracia en la escuela para un buen gobierno escolar

Finalmente, la democracia vivida en la escuela permite consolidar la formación de los sujetos a través de unas prácticas legítimas en las instituciones educativas; el gobierno escolar se convierte en plataforma ideal para este propósito. La normatividad educativa sugiere la participación de toda la comunidad en

⁵ Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar.. Ley 1620 del 15 de marzo de 2013.

la conformación de ese gobierno. De ahí que la Ley general de educación manifieste:

Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un Gobierno Escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico... En el Gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administrativos y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Art. 142

Esta ley promulga que todos los sujetos deben ser parte de las transformaciones que se dan en la institución educativa, por tanto, la participación no debe ser sólo representativa; como se asume en la mayoría de los colegios, donde el gobierno escolar es liderado por estudiantes y padres de familia elegidos como representantes, dejando de lado, lo verdaderamente importante de la participación en la escuela. De esta manera, se delega en ellos la responsabilidad de dinamizar procesos y acciones que se desarrollan dentro de las instituciones; donde al inicio de cada año escolar esos representantes asumen su cargo, pero con el correr del tiempo, desaparece el interés de desempeñar un buen papel, como cabezas visibles de esa representatividad.

Es preciso afirmar que el gobierno escolar, como ejercicio de participación de la comunidad educativa, pone de manifiesto la necesidad de formar en competencias ciudadanas y democráticas. Tal como lo afirma Puig, en su obra "Cómo fomentar la participación en la escuela" (2000) "La escuela debe preparar para la democracia, ideando prácticas pedagógicas que respeten el espíritu y los valores de la democracia, pero que se expresen en formas educativas adaptadas a las peculiaridades que concurren en la situación escolar" (p.17). En esta dirección, dicho gobierno es una oportunidad ideal para desempeñar un rol fundamental en la formación democrática de los sujetos escolarizados, y a su vez, vincular activamente a otros miembros de la comunidad, convirtiéndolos en artífices políticos en la toma de decisiones en la escuela.

Por otra parte, dicha formación en la escuela tiene en cuenta su intención axiológica, tal como afirma Puig (2000) "Una escuela democrática no podrá

excluir una red de valores que al menos tenga un nudo en la libertad y la autonomía, un nudo que apunte al desarrollo del espíritu crítico, de la iniciativa y de la responsabilidad” (p. 18). Se percibe que la formación democrática, atañe al desarrollo y la promulgación de valores, entendidos como un medio a través del que se facilita un espacio para la cooperación y la solidaridad en la escuela, con lo cual se consolida una sana convivencia escolar. Parfraseando al autor:

“En una escuela democrática debe haber un clima abierto que permita a todo el mundo tomar parte en la vida de la institución, pero los límites y normas básicas que regulan la vida del centro también deben quedar muy claros. Lo que significa que la comunidad escolar se basará en la participación de sus integrantes desde el papel que cada sujeto desempeñe y los límites que se establezcan”. (2000, p. 17)

De este modo, una de las formas como la comunidad educativa establece sus relaciones personales es a través del derecho a la participación. Así, los niños, las niñas y los jóvenes estarán llamados a asumir normas y políticas básicas que regulan su vida dentro de la escuela y, a su vez, serán gestores y veedores; en tanto, los docentes generan un clima de confianza. Las directivas tendrán oportunidad de concertar acciones que promulguen el buen trato; mientras los padres desarrollan estrategias para acercarse a sus hijos, de cara a los retos actuales que la sociedad exige.

Galvis (2008) reafirma lo anterior, en su obra “Comprensión de los Derechos Humanos”, en donde expresa que: “La participación en los asuntos del Estado es uno de los elementos indispensables para el fortalecimiento de la democracia” (p. 121). Dicho de otra manera, la participación en la escuela como base inicial de un sistema de gobierno, prioriza al ejercicio de la participación de todos los miembros, consolidándose así, a través de una serie de principios democráticos.

Por tal razón, el estudiante dentro de su formación ciudadana es quien, comprendiendo la importancia de su participación en el proceso de su institución, desarrolla capacidades en la toma de decisiones, asume responsabilidades, soluciona conflictos y enfrenta problemas. Por supuesto, en la práctica diaria es donde se ponen de manifiesto estas habilidades. En esta misma línea, toda la comunidad debería participar en la elaboración y aprobación del manual de convivencia, pero no sucede así. De acuerdo con lo evidenciado, en los

resultados de la investigación, se muestra que en dos de las instituciones analizadas, la participación de los estudiantes en los procesos de construcción de los manuales de convivencia fue mínima porque no se consultó, no se discutió, ni tampoco se deliberó sobre aspectos que comprenden las reformas. Aquí cabe mencionar a Bermúdez y Jaramillo (2002) quienes afirman:

La gran mayoría de los manuales existentes son el producto del trabajo de unos pocos directivos-docentes, docentes y, en escasas ocasiones, con uno o pocos estudiantes, que redactan un reglamento desde su propio punto de vista sin consultar aquellos de los demás integrantes de la comunidad educativa. (p. 60)

Lo anterior indica la necesidad de construir los manuales de convivencia, de manera colectiva, en ambientes democráticos que promuevan la participación de todos los estamentos mediante el ejercicio pleno del derecho de participación; como instrumento facilitador de una democracia deliberativa, que enfatiza en los estudiantes ya que ellos son directamente afectados con cada reforma. Mientras no se conozca, no se discuta y no se delibere sobre el manual de convivencia, no habrá reconocimiento ni legitimación alguna por parte de la comunidad escolar.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Vale la pena resaltar que el desconocimiento de los derechos de participación conlleva a que los sujetos trasgredan los lazos de respeto, al desconocer las prácticas y los mecanismos que articulan su ejercicio en la escuela. Con lo anterior, este derecho se obtiene a partir del reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos con derechos y deberes que han de prevalecer en diferentes espacios de la escuela, de manera que no sean vulnerados o atacados por ningún interés.

Muchas instituciones educativas adoptan un manual de convivencia, con el fin de cumplir simplemente con la norma, más no es un documento realmente construido, reconocido y legitimado por toda la comunidad. De esta manera, presentamos unas categorías y prácticas de participación presentes en las instituciones mencionadas.

Concepciones de la participación. La participación se limita hacia una simple opinión, se delega en otros, los representantes al gobierno escolar, la oportunidad de debatir, discutir y decidir sobre el manual de convivencia. La participación concibe a los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos y por ende, es un derecho-deber participar en la construcción de ese manual.

Otra percepción, asume que el derecho a la participación es visto más como una práctica de representación, limitada a la elección de los diferentes miembros al gobierno escolar. Esto se corrobora con el análisis cuantitativo de los cuestionarios, en los que se califica con un nivel alto la incidencia de los estudiantes sobre la conformación del gobierno escolar.

Las prácticas de participación. Se ejercen mediante propuestas y reformas al manual de convivencia, que se canalizan a través de representantes estudiantiles.

En el caso de los padres de familia, las prácticas de participación son poco conocidas, a pesar de que en las tres instituciones se envían circulares, para conocer su opinión en la construcción del manual; éstas ya no son efectivas pues son pocos los padres interesados en realizar aportes o sugerencias.

Dentro de las prácticas de participación del comité de convivencia están: la consolidación y discusión de las propuestas de los diferentes estamentos que, finalmente, son presentadas al consejo directivo, que en últimas, es quien aprueba el documento definitivo. Sólo en dos de los colegios analizados no existe, dentro del manual de convivencia, un protocolo práctico para la elaboración y reformulación del mismo.

Con lo anterior, es evidente que los niños, las niñas y los jóvenes, están facultados para ser protagonistas en sus contextos. Sin embargo, al no ejercer el derecho a la participación por desconocimiento o supresión, delegan en otros la responsabilidad de asumir posturas frente a la toma de decisiones, generando así ambientes hostiles y poco favorables para el reconocimiento de ese derecho. De esta manera, las prácticas en la escuela hacen relación a una democracia más representativa que participativa, consolidando una ausencia de identidad con las decisiones finales, las cuales, para muchos, son desconocidas y, por tanto, se contravienen las normas, lo que va en detrimento de la sana convivencia en la escuela.

La democracia en la escuela debe ser asumida en su forma auténtica de concepción, es decir, incluyente y deliberativa. Mientras los colegios sigan generando procesos de índole representativa, los sujetos asumirán que su participación política se limita únicamente a la elección y al voto. Es poco probable, que se conviertan en protagonistas de apuestas democráticas más ajustadas con su realidad.

De otra parte, el manual de convivencia adquiere una gran significación en la convivencia escolar, en la medida que permite la consolidación de ambientes democráticos, bajo límites establecidos a partir del respeto y la convivencia. De igual forma, los PEI de las instituciones deberían contemplar en sus dinámicas el ejercicio de prácticas democráticas limpias; esto repercutiría en el estudiante quien, en últimas, hará una praxis de lo vivido en su entorno escolar.

Finalmente, observamos que el derecho a la participación es un llamado permanente para todos los miembros de la comunidad educativa. Invita a docentes, padres de familia y sujetos escolarizados a ser hacedores y coautores del cambio.

Prospectiva y propuesta

Introducimos una propuesta para facilitar el ejercicio pleno del derecho de la participación en diferentes estamentos que confluyen en las instituciones educativas, y en especial, en el apartado relacionado con los manuales de convivencia. A continuación presentamos los objetivos, la metodología y la ruta a seguir en el desarrollo de la misma.

Protocolo para la construcción y/ o reforma del manual de convivencia

Esta propuesta abarca la realización y cumplimiento de las tareas encomendadas en las instituciones educativas, públicas o privadas, para facilitar la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Las actividades se desarrollan en espacios destinados, por las directivas de la institución, facilitando así la participación de cada miembro. Se sugieren recintos cerrados, con mínimo nivel de ruido, salas de reuniones, sitios especializados o de áreas de tipo cultural.

Objetivos de la propuesta

- Vincular a todos los actores de cada estamento escolar en la construcción del manual de convivencia de la institución.
- Contemplar las diferentes instancias de participación durante el proceso de construcción del manual de convivencia en la escuela.
- Ejercer el derecho a la participación de todos los miembros encargados de la construcción del manual de convivencia.

Metodología

Las guías presentadas se dividen para cada momento y corresponden al núcleo global de la construcción del manual de convivencia. Cada guía incluye un desarrollo metodológico. Inicialmente, el trabajo previo puede ser adelantado por cada institución, de acuerdo con su cultura política, sin alterar así las condiciones y el cumplimiento de un cronograma general de gobierno escolar.

A continuación se describen las actividades sugeridas para los nueve momentos en que se constituye la propuesta.

MOMENTO	ACTIVIDADES
1. Convocar a los diferentes estamentos	Corresponde a la tradición de cada institución de realizar convocatorias internas. Se sugieren dos campañas: una de expectativa, como estrategia de divulgación escrita. La otra, de recordación a través de otros canales internos de la institución. Por ejemplo: medios electrónicos o emisora escolar. <i>Instrumento:</i> Guía diagnóstico construcción del manual de convivencia por estamento
2. Socialización y discusión de los aportes (ideas + argumentos) al manual de convivencia por estamento	Debate a través de: Direcciones de grupo para el estamento estudiantil. Talleres para los padres y /o acudientes. Reuniones de área o grado para los docentes. <i>Instrumento:</i> Formato para la construcción y/o reelaboración del manual de convivencia.

Continúa

MOMENTO	ACTIVIDADES
3. Reuniones: representantes de curso, de área y estamento para realizar el consolidado y discusión de aportes	<p>Reuniones en grupo de representantes de cada estamento para debatir las propuestas que se presentaran ante el comité de convivencia:</p> <p>Para los estudiantes, se propone la asamblea de representantes estudiantiles. Para los padres de familia, se propone el consejo de padres. Para los docentes, se propone el consejo académico o consejo de grados.</p> <p><i>Instrumento:</i> formato consolidado por estamento</p>
4. Comisión de trabajo direccionada por el comité de convivencia con representatividad de todos los estamentos	<p>Espacio destinado para la elaboración de consolidados. Se propone una discusión a la luz de las normas vigentes y de los aportes de todos los estamentos para el manual.</p> <p><i>Instrumento:</i> Acta de propuestas y contribuciones al manual de convivencia institucional</p>
5. Socialización ante el comité de convivencia de las propuestas presentadas en la mesa de trabajo	<p>Espacio ideal para conocer y entablar un diálogo entre las propuestas presentadas. Se propone justificar la negativa a las propuestas para fomentar entendimientos y acuerdos. Se pretende solidificar el análisis realizado.</p> <p><i>Instrumento:</i> Acta final del comité de convivencia.</p>
6. Remisión de las propuestas al consejo directivo	<p>Se invita al Consejo Directivo para que en un ambiente democrático, se fomenten las relaciones participativas. Lugar propicio para discutir y evaluar las propuestas presentadas por el comité de convivencia.</p> <p><i>Instrumento:</i> Actas del consejo directivo</p>
7. Socialización de las propuestas por parte del consejo directivo	<p>Publicación y difusión ante la comunidad de las reformas aprobadas. Se propone el uso de canales comunicativos alternos a los regularmente empleados: uso de herramientas web, carteleras informativas y comunicados escritos a toda la comunidad. Es el lugar propicio para permitir que la comunidad educativa apele los aspectos que considere no pertinentes.</p> <p><i>Instrumento:</i> Formato apelación reformas al manual de convivencia.</p>

Continúa

MOMENTO	ACTIVIDADES
8. Respuesta a solicitudes de apelación por parte del consejo directivo	Evaluación de posibles reclamos. Es importante justificar de manera idónea las respuestas a las apelaciones, para afianzar un dialogo amable.
	<i>Instrumento:</i> Formato respuestas apelación manual de convivencia
9. Aprobación de reformas al manual de convivencia para el año lectivo por parte del consejo directivo y el rector	Elaboración de un documento final para su aprobación y divulgación en la comunidad educativa
	<i>Instrumento:</i> Acta de aprobación sobre reformas al manual de convivencia.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y SUS OBJETIVOS

A continuación se presentan cada una de las actividades referenciadas, a partir de la intencionalidad que permite avanzar a las instituciones en la construcción del manual de convivencia. Para tal fin, se propone el desarrollo cíclico de los nueve momentos para que participen todos los estamentos que integran la comunidad educativa.

MOMENTO	OBJETIVO	PASO A PASO
1. Convocar a los diferentes estamentos	Generar condiciones para que todos los estamentos encuentren un espacio de participación.	1. Actividad inicial. 2. Conceptualización de la convocatoria. 3. Diligenciamiento del formato indicado.
2. Socialización y discusión de los aportes (ideas + argumentos) al manual de convivencia por estamento	Aprender a comparar e interpretar los argumentos y su significado en el desempeño del rol de cada miembro.	1. Actividad inicial. 2. Conceptualización de la discusión. 3. Plenaria: ¿Por qué es importante mi idea?, ¿Cuáles su intencionalidad? 4. Reflexión del tema. 5. Diligenciamiento del formato indicado.

Continúa

MOMENTO	OBJETIVO	PASO A PASO
3. Reuniones: Representantes de curso, de área y estamento para realizar el consolidado desde la discusión de los aportes	Escuchar y analizar las diferentes propuestas de los estamentos. Consolidar con argumentos los aportes al manual de convivencia.	1. Actividad inicial. 2. Contextualización de la reunión. Momento al que se asiste. 3. Plenaria escrita y verbal: ¿por qué eligieron esa idea?, ¿Cuál es viabilidad de la propuesta? 4. Diligenciamiento del formato indicado.
4. Comisión de trabajo direccionada por el comité de convivencia con representatividad de todos los estamentos	Identificar los factores determinantes en los aportes al manual de convivencia.	1. Actividad inicial. 2. Contextualización de la reunión. 3. Plenaria escrita y verbal: ¿Cuáles son las propuestas de reforma o actualización al manual de convivencia? 4. Diligenciamiento del formato indicado.
5. Socialización ante el comité de convivencia de las propuestas presentadas en la mesa de trabajo	Fortalecer las relaciones institucionales y de los estamentos, a través del dialogo de propuestas.	1. Actividad inicial. 2. Contextualización de la reunión en torno al fortalecimiento institucional. 3. Plenaria verbal: Presentación de las propuestas definitivas ¿Cuáles son las propuestas de reforma o actualización al manual de convivencia? 4. Diligenciamiento del formato indicado.
6. Remisión de las propuestas al consejo directivo.	Generar condiciones que permitan y faciliten unas decisiones democráticas y legitimadas por toda la comunidad.	1. Actividad inicial. 2. Contextualización. 3. Plenaria verbal: Dialogo de los participantes en torno a las propuestas definitivas ¿Cuáles son las propuestas de reforma o actualización al manual de convivencia? 4. Retroalimentación. 5. Diligenciamiento del formato indicado.

Continúa

MOMENTO	OBJETIVO	PASO A PASO
7. Socialización de las propuestas por parte del consejo directivo	Comunicar a toda la comunidad educativa los textos finales de las propuestas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad inicial. 2. Elaboración de los comunicados. 3. Revisión de los textos escritos. 4. Uso de los canales de divulgación alternos 5. Publicación 6. Diligenciamiento del formato indicado. 7. Seguimiento a los tiempos de respuesta
8. Respuesta solicitudes apelación por parte del consejo directivo	Contemplar un espacio nuevo de participación escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad inicial 2. Socialización de las respuestas 3. Diligenciamiento del formato indicado
9. Aprobación de las reformas al manual de convivencia para el año lectivo por parte del consejo directivo y el rector	Identificar el proceso participativo de todos los estamentos en la construcción del manual de convivencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad inicial 2. Plenaria final 3. Cierre 4. Diligenciamiento del formato indicado

RECOMENDACIONES

1. La hoja de ruta tiene un procedimiento lógico. Para obtener mejores resultados se recomienda no alterar el orden en la ejecución de cada uno de los nueve momentos, esto afectaría la intencionalidad de la propuesta.
2. Es importante resaltar que las actividades mencionadas, son únicamente un ejemplo de cómo se pueden desarrollar los temas. La invitación queda abierta para que, de acuerdo al contexto, cultura y necesidades, se propongan otras alternativas.
3. En el inicio de cada momento, se especifican algunas conceptualizaciones, éstas pueden ser construcciones colectivas guiadas por un coordinador de estamento o una persona a cargo.

4. Las personas elegidas para ocupar cargos, deben comprender claramente el procedimiento y la pertinencia de las actividades en cada momento, de esta forma, se podrán obtener los resultados esperados y optimizar los recursos y el tiempo. De igual forma, se deben revisar y preparar con anterioridad las herramientas a emplear.
5. Los tiempos estimados de las reuniones, con sus respectivas actividades, estarán sujetas a los propuestos por el equipo coordinador y a la disponibilidad de tiempo de los participantes. Cabe aclarar que la presente guía es una propuesta evaluativa que pretende determinar y, posteriormente, dinamizar los procesos de participación en las instituciones educativas.
6. Se recomienda nombrar un relator para registrar las fortalezas, avances, dificultades y otros factores que contribuyan al proceso de construcción del manual de convivencia, con el fin de dejar soportes que validen y apoyen las actas elaboradas.
7. Se sugiere que durante el desarrollo de la propuesta se habiliten jornadas académicas y/o pedagógicas para que los diferentes estamentos conozcan y discutan sobre los avances alcanzados durante el proceso.

GUÍA DIAGNÓSTICO CONSTRUCCIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

Colegio _____ Estamento _____

Jornada: Mañana Tarde

Responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta la opción que usted considere adecuada.

- I. ¿El manual de convivencia (MC) de su institución ha sido actualizado en los últimos dos años?

Sí	No	No sabe
----	----	---------

2. ¿Cuál es la forma como se ha llevado a cabo en el colegio las reformas al manual de convivencia?

--

3. ¿El manual de convivencia de su institución contempla el protocolo para su construcción y/o actualización?

Sí	No	No sabe
----	----	---------

4. ¿Qué estrategia utiliza su institución para realizar las reformas al manual de convivencia?

Estrategia	Siempre 100% - 90%	Casi siempre 89% - 70%	Frecuente- mente 69% - 50%	Pocas veces 49% - 30%	Nunca 29% - 10%
Mesas de trabajo por estamentos					
Direcciones de grupo					
Estrategia	Siempre 100%- 90%	Casi siempre 89%- 70%	Frecuente- mente 69%-50%	Pocas veces 49%- 30%	Nunca 29%- 10%
Formatos y/o encuestas para que los padres de familia y/o estudiantes diligencien en casa					
Formatos y/o encuestas para diligenciar en el colegio por estamento					

Estrategia	Siempre 100%- 90%	Casi siempre 89%- 70%	Frecuente- mente 69%-50%	Pocas veces 49%- 30%	Nunca 29%- 10%
Lluvia de ideas					
Comité encargado de realizar las sugerencias					
Jornadas de sensibilización con los padres de familia					
Otra ¿Cuál? _____ _____					

Responda la siguiente pregunta sinceramente

<p>¿Cuál es la razón por la que usted desconoce el 100% de las estrategias que se han utilizado para realizar las reformas al Manual de Convivencia?</p>
--

5. De los siguientes estamentos indique en qué medida **promueven** la participación de los estudiantes en la actualización del (MC). (seleccione y marque con “X” la alternativa)

Estamento	Siempre 100% - 90%	Casi siempre 89%- 70%	Frecuen- temente 69% - 50%	Pocas Veces 49% - 30%	Nunca 29% - 10%
Personero					
Consejo estudiantil					
Representante de grado					
Comité de convivencia					
Rector (a)					
Consejo de Padres					

Capítulo 5. La participación en la construcción del Manual de Convivencia

6. De las siguientes personas indique el **grado de participación** en la construcción y/o actualización del Manual de Convivencia (seleccione y marque con “X” la alternativa)

Estamento	Siempre participan 100% - 90%	Casi siempre participan 89%- 70%	Frecuentemente participan 69% - 50%	Algunas Veces participan 49% - 30%	Casi Nunca participan 29% - 10%
Rector (a)					
Coordinador (a) de convivencia					
Profesores					
Estudiantes					
Padres de familia					
Representantes estudiantiles y/o personero					
Orientador escolar					
Asesores externos					

Explique la siguiente afirmación sinceramente

No sé quién o quienes han participado. Justifique

7. ¿En su institución los estudiantes pueden realizar sugerencias de reformas al MC?

Si	No	No sabe
¿Cómo? - ¿Conoce algún formato o mecanismo?		

8. ¿Sabe usted si los **representantes estudiantiles** participan en la construcción del manual de convivencia? (seleccione y marque con “X” la alternativa)

Siempre 100% - 90%	Casi siempre 89%- 70%	Frecuentemente 69% - 50%	Algunas Veces 49% - 30%	Nunca 29% - 10%

9. ¿Creó usted que el Manual de Convivencia de su institución protege los derechos de sus estudiantes? (seleccione y marque con “X” la alternativa)

Siempre 100% - 90%	Casi siempre 89%- 70%	Frecuentemente 69% - 50%	Algunas Veces 49% - 30%	Nunca 29% - 10%

Justifique su respuesta.

10. ¿En su institución los diferentes estamentos **conocen y debaten** las reformas al manual de convivencia, antes de ser aprobadas?

Sí	No	No sabe
Justifique su respuesta.		

11. ¿Su institución socializa las reformas que aprobó el consejo directivo, antes de imprimir el nuevo manual de convivencia?

Sí	No	No sabe
Justifique su respuesta.		

12. ¿En su institución es pertinente el derecho a la réplica a una reforma ya aprobada por el consejo directivo?

Sí	No	No sabe
Justifique su respuesta.		

13. Diligencia sus posibles **sugerencias para mejorar** el proceso de construcción y/o reformas al Manual de convivencia (MC).

¡Muchas Gracias!

FORMATO PARA LA CONSTRUCCIÓN Y /O ELABORACIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

La siguiente guía permite recopilar ideas y argumentos propuestos por el estamento. De manera que el manual de convivencia puede ser construido y/o actualizado con los aportes de todos los compañeros a quienes usted representa ante el gobierno escolar.

Institución:			
Fecha de elaboración		Curso	
Jornada		Estamento	
Asistentes			

1. Después de haber analizado (ideas + argumentos) con su estamento el manual de convivencia, escriba las propuestas o posibles reformas al manual con relación a los siguientes aspectos:

Estamento	Derechos	Deberes
Estudiantes		
Padres de familia		
Directivos-docentes		
Docentes		
Tipificación de las faltas		
Faltas leves		
Faltas graves		
Faltas muy graves		
Otros		

Asista a la reunión de su estamento con los asuntos analizados (aclarados + debatidos) con su grupo. Se le recomienda leer con atención las propuestas de sus compañeros de estamento. Preste mucha atención a los argumentos de sus compañeros de otros estamentos.

2. Escriba los argumentos propuestos por sus compañeros que le llamaron la atención

Aspecto		Argumento	
Aspecto		Argumento	

3. A partir de la ley de matoneo “Ley 1620 de 2013” indique los aspectos que debería incluir en el manual de convivencia.

Idea	¿Por qué? (Argumento)
a)	1.
b)	2.
c)	3.

4. Después de presentar y debatir los anteriores. Escriba los acuerdos a los que se llegaron teniendo en cuenta su grado de importancia (del más relevante al menos relevante)

Aspectos Principales	a) b)
Aspectos Secundario	c) d)
Otros	e) f)

FORMATO CONSOLIDADO POR ESTAMENTO

La siguiente guía permite recopilar ideas y argumentos (propuestas) por el estamento. De manera que el manual de convivencia pueda ser construido y/o actualizado con los aportes de todos los compañeros a quienes usted representa ante el gobierno escolar.

Institución:			
Fecha de elaboración		Curso	
Jornada		Estamento	
Asistentes			

- I. Después de presentar y debatir los anteriores. Escriba los acuerdos a los que se llegaron teniendo en cuenta su grado de importancia (del más relevante al menos relevante)

Aspectos Principales	
Aspectos Secundario	
Otros	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, R. (2005). Derechos, constitucionalismo y democracia. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho. N° 33. Editora Arco. Bogotá.
- Bermúdez, A. Jaramillo, R y Escobedo, D. (2002). El Manual De Convivencia Como Pacto Social: Una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa. IDEP, Armonía Impresores Ltda., Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115; Ley General de Educación. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Cortina, A. (1989). Ética mínima. Madrid: Editorial Tecnos
- Galvis, L. (2008). *Comprensión de los Derechos Humanos*. Ediciones Aurora. Bogotá
- Ianni, N. y Pérez, H. (1998). La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción. Paidós Editorial. Buenos Aires.
- Puig, J. y. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Puig, J, Martin, X, Escardibull, S. y Novella. A. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Sen, A. (2006). El valor de la democracia. Ediciones El viejo Topo. España.
- Valencia. F & Mazuera. V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. Universidad de San Buenaventura. Cali.

Capítulo 6

LOS DERECHOS DE PROTECCIÓN: PRINCIPIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Wilmar Geovanny Cortés Hurtado¹
Javier Darío Montealegre²
Luis Alfonso Téllez González³

Este capítulo integra el proceso y los resultados obtenidos en nuestro proyecto de investigación, precedido por un diagnóstico sobre el respeto de los derechos de protección en la institución Juan Luis Londoño IED- La Salle. Se estructura en tres momentos: el primero, hace un recorrido que fundamenta el conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con la visión de autores expertos en el tema y en el marco de un contexto universal de los Derechos Humanos. El segundo, aborda los manuales de convivencia y resalta la poca efectividad los mismos, reflejado en las faltas de comportamiento de los estudiantes en su contexto social, llámese hogar y/o entorno. En un tercer momento, ponemos a consideración de la comunidad educativa algunas reflexiones en torno a los resultados obtenidos en esta investigación.

¹ Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. tellezgonzalezluisalfonso@gmail.com

² Contador Público de la Universidad Militar. Especialista en Auditoría Internacional y Revisoría Fiscal de la Universidad Militar. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es coordinador y docente de la Especializaciones en Revisorías Fiscal y Auditoría Internacional, y Control Interno. javier.montealegre@unimilitar.edu.co

³ Licenciado en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. geovannycortes@gmail.com

Este artículo, resultado de la investigación “los derechos de protección de los niños, niñas adolescentes en el manual de convivencia del Colegio Juan Luis Londoño – IED La Salle”, hace uso del método evaluativo bajo un enfoque mixto cuanti-cualitativo. Además, se articula al macro-proyecto de investigación “Sujetos escolarizados: desafíos para la profesión docente de la Universidad de la Salle” que tiene como propósito contribuir a la construcción de políticas para defender los derechos humanos, especialmente de los niños, niñas y adolescentes postulados por el Observatorio Educativo Lasallista de la Red Latinoamericana Lasallista (RELAL).

Dentro de este marco nos preguntamos si el desconocimiento de los derechos de protección, por parte de los actores de la comunidad educativa, promueve su violación y afecta la convivencia estudiantil. De acuerdo con la evidencia, es así. No se puede desconocer que la vulneración de los derechos de protección, relacionados con el maltrato psicológico y físico en la escuela, hacen parte del día a día. A esto se suma el desconocimiento y la falta de formación integral de los educandos, elementos que complican esta problemática.

Al pensar en formación, nos remontamos a la *paideia* de la antigua Grecia donde se procuraba la formación integral del ciudadano desde sus primeros años. El joven estaba a cargo de un tutor que apoyaba a los padres; éste era el pedagogo. La *paideia* alude, como legado de la antigua Grecia, a los elementos de la formación que harán del individuo una persona apta para vivir en sociedad, según los valores cívicos. La *paideia* es mostrada por Jaeger (2001) como “el despertar a un ideal consciente de educación y cultura para gobernarse a sí mismo” (p. 13).

No es algo reciente. Formar, forjar el carácter del hombre desde su infancia, era tan esencial en Atenas, que los griegos buscaban configurar la *paideia* como un humanismo cívico integral, que pretende dotar al individuo de conocimiento y poder sobre sí mismo y sobre sus expresiones. En este orden de ideas, la formación y el cuestionamiento sobre los derechos de los infantes, a través de la historia, ha permitido la construcción de políticas y legislaciones que han garantizado la salvaguarda de los derechos de protección a través de los manuales de convivencia. Recordemos que estos son el único instrumento garante de la defensa de los derechos de protección de los niños, niñas y adolescentes. El presente estudio se focaliza en este manual y en la inclusión de sus prácticas.

Para profundizar nuestra respuesta al interrogante: ¿Si el desconocimiento de los derechos de protección, por parte de los actores de la comunidad educativa, promueve su violación y afecta la convivencia estudiantil?, nos detendremos en tres momentos: primero, en conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En el segundo, el papel real de los manuales de convivencia. En tercer lugar, introduciremos algunas opiniones y reflexiones en torno al resultado de esta investigación.

CONOCIENDO LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Antes de continuar con este apartado, hay que preguntarse: ¿Conoce los derechos humanos? ¿Conoce los derechos de protección? De acuerdo con el conocimiento que tiene de nuestras instituciones educativas ¿Los derechos de protección están contemplados en los manuales de convivencia? ¿Se aplican en las prácticas diarias? Con seguridad, existen nociones sobre el tema pero es indispensable ampliar su significado.

Los Derechos Humanos, de manera general, son aquellos atributos que el hombre tiene por el sólo hecho de ser humano y no porque el Estado los otorgue. Lo anterior se argumenta en palabras de Hervada (1996), quien plantea:

Por Derechos Humanos se entienden comúnmente aquellos derechos que el hombre tiene por su dignidad de persona o, si se prefiere, aquellos derechos inherentes a la condición humana, que deben ser reconocidos por las leyes; en caso de que esos derechos no se reconozcan se dice que se comete injusticia y opresión. (p. 452).

Igualmente, Burgoa (2008) manifiesta que:

Los Derechos Humanos asumen positividad a virtud de dicho reconocimiento. Esta asunción les otorga obligatoriedad jurídica al convertirlos en el contenido de los derechos subjetivos públicos que son un elemento esencial integrante de las garantías individuales o del gobernado. Por consiguiente, merced a tal conversión adquieren coercitividad que se proyecta sobre la actuación de los órganos del Estado y la cual, por esta razón, se torna coercible. De estas afirmaciones se infiere la relación

que existe entre los Derechos Humanos, los derechos subjetivos públicos y las citadas garantías. Los primeros, por su imperatividad ética, condicionan la previsión constitucional de los segundos que a su vez se implican en las garantías del gobernado. (p. 51).

El 10 de abril de 1948, la Organización de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como medida de garantía de la dignidad, igualdad y respeto. Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los Derechos de los niños, el 20 de noviembre de 1989. Esto nos permite entender lo promulgado en el Art. 44 de la Constitución Nacional:

Son derechos fundamentales de los niños, la vida, la integridad física, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado, el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los derechos consagrados en la constitución, en las leyes y los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente el cumplimiento y sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Como vemos, nuestra Constitución regula los derechos de los niños y compromete al Estado, la familia y la sociedad para garantizar su desarrollo y proteger los niños, niñas y adolescentes, de fenómenos como la violencia física o moral que se vivencia en la escuela. Estas manifestaciones de agresión se presentan a veces de forma soterrada y las personas se convierten en víctimas de abusos de los diferentes actores que la contemplan. Además, ante tal situación se puede pasar de víctima a victimario de otros semejantes en estado de indefensión; alimentando así la cadena del maltrato físico y psicológico que afecta la sana convivencia en la escuela. El desconocimiento de sus derechos es una de las causas por las que se puede demandar su cumplimiento. A esto se suma el temor que puede existir hacia los padres y los maestros.

El Estado, en su compromiso de garantizar los derechos de los niños, sanciona la Ley 1098 de 2006, más conocida como el Código de Infancia y Adolescencia que, en relación con los derechos de protección (Art. 20), señala que los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra:

1. El abandono físico, emocional y psico-afectivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención.

En palabras de Hodgkin & Newell (2004):

En sociedades como la nuestra y en particular en estratos medios y bajos, como el caso de la institución educativa, ubicada a las afueras de la localidad de Usme, se delega, según encuestas, el cuidado y crianza de los hijos a terceras personas. Abuelos, tíos o extraños, se convierten en acudientes debido a las pobres condiciones económicas, lo que hace que, por un lado, los padres dediquen muy poco tiempo a sus hijos y por el otro, en muchos casos, el mencionado cuidador delegado no es el apropiado o no es el requerido por los infantes; como alguno de ellos lo explicitan (p. 284).

2. Serán especialmente protegidos contra su utilización en la mendicidad o de la explotación económica por parte de sus padres, de sus representantes legales o de quienes viven con ellos.

Al respecto Hodgkin & Newell (2004) afirman:

Un tema álgido en la protección de los derechos de los niños es la explotación económica o laboral. Al respecto la Ley tiene regulaciones claras y concisas para evitar abusos. El Código de infancia y adolescencia explicita cada una de las regulaciones así como la prohibición de ciertas actividades que atenten contra su integridad física y emocional. (p. 25).

3. El consumo de tabaco, sustancias psicoactivas, estupefacientes o alcohólicas y la utilización, el reclutamiento o la oferta de menores en actividades de promoción, producción, recolección, tráfico, distribución y comercialización.

En este sentido Tejeiro (2005) advierte:

De la importancia oportuna para su rehabilitación. Nos habla de la responsabilidad de los establecimientos educativos para poner en conocimiento la problemática a los padres de familia o al defensor de familia, quienes asumirán los costos de su tratamiento. (pág. 25).

4. La violación, la inducción, el estímulo y el constreñimiento a la prostitución; la explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra la libertad, integridad y formación sexuales de la persona menor de edad.

Frente a lo anterior Hodgkin & Newell (2004) ilustran que:

Con base en el artículo 10, los Estados deben ser partícipes en la prevención de la trata de niños y la explotación sexual de bandas dedicadas a este negocio. Igualmente, deben ayudar a la reinserción social de los infantes y procurar que la pobreza y el subdesarrollo sean el fundamento de estos flagelos. (pág. 695)

5. El secuestro, la venta, la trata de personas y el tráfico y cualquier otra forma contemporánea de esclavitud o de servidumbre.

Hodgkin & Newell (2004) expresan:

Que el Convenio para la represión de la trata de personas y explotación sexual donde se pide el castigo ejemplar para dichas prácticas, incluso con el consentimiento de las mismas. Igualmente, en la Convención Suplementaria sobre la abolición de la esclavitud (Entrada en vigor en 1957) se pide que toda institución o prácticas en las cuales se explote a la persona o el trabajo del niño o del joven, deben acabarse. (pág. 524).

6. Las guerras y los conflictos armados internos.

Para ello, la agencia para la ONU de refugiados UNHCR, la ACNUR y el ICBF (2010) estipulan que:

La disposición donde, el Tribunal Penal Internacional con sede en La Haya, con competencia para los crímenes de guerra contra la humanidad y los delitos cometidos en conflictos armados internos, tipifica

como crimen de guerra el reclutamiento o alistamiento de niños, niñas y adolescentes menores de 15 años o su empleo activo en los enfrentamientos armados, tanto por los ejércitos nacionales como por los grupos armados. (p. 16).

7. El reclutamiento y la utilización de los niños por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley.

Hodgkin & Newell (2004), traen a colación:

El artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la protección a los niños afectados por los conflictos armados (Pág. 605); y aseguran que aunque entre los “niños soldados” algunos son voluntarios, muchos son reclutados a la fuerza, lo cual es una forma grave de secuestro. Pero también, el mismo Estado, puede incurrir en tal falta cuando el niño ha superado la edad de 15 años. Art. 38. (p. 570).

8. La tortura y toda clase de tratos y penas crueles, inhumanas, humillantes y degradantes, la desaparición forzada y la detención arbitraria.

Hodgkin & Newell (2004), describen que:

Las disposiciones del artículo 37, relativas a la protección contra la tortura, las penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, no admiten ninguna excepción e imponen a los Estados la obligación de proteger a los niños, sin importar su situación y circunstancia. (p. 582).

9. La situación de vida en calle de los niños y las niñas.

Por su parte, Forselledo (2001) describe:

El término “Niños de la calle” lo implementa para una niñez con alto riesgo de vulneración, sin tener en cuenta diferencias entre ellos. La UNICEF a su vez, y según la situación de sus familias, distingue dos grupos: La niñez “en” la calle (aproximadamente un 75%) que todavía posee algún vínculo familiar y las niñas y niños “de” la calle (aproximadamente el 25%) que no tienen un hogar y no tienen otra alternativa que luchar solos por sus vida. (p. 49).

10. Los traslados ilícitos y su retención en el extranjero para cualquier fin.

Hodgkin & Newell (2004) nos remiten al:

Artículo 11, se refiere principalmente a los mismos o a la retención ilícita de niños por parte de los padres, aunque se aplica a personas que no lo son. Es el artículo 35 que habla del secuestro como tal. La diferencia o distinción parece residir más bien en la cuestión económica, percibiéndose en las palabras “venta” o “trata” fines comerciales o sexuales, mientras que el artículo 11 se refiere, sobre todo, a motivos familiares. (p. 196)

11. El desplazamiento forzado.

La Agencia de la ONU para los refugiados UNHCR, ACNUR y el ICBF (2010) se expresan en torno al desplazamiento forzado:

Se trata de una situación de hecho ajena incluso a la voluntad de la persona pues ella abandona el lugar en el que se encuentra radicada por fuerza de las circunstancias, con el propósito de ponerse a salvo de los potenciales peligros que lo asechan [...]. Como fenómeno social, el desplazamiento forzado, se constituye en una tragedia humanitaria al dar lugar a la vulneración múltiple, masiva y continúa de los derechos fundamentales de un número significativo de niños, niñas y adolescentes, que “han tenido que abandonar el mundo forjado con sus propias manos y que librar su suerte a poco más que la benevolencia pública y la caridad privada”. (p. 22).

12. El trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación.

Hodgkin y Newell (2004) consideran que: “Son de hecho una violación flagrante de la convención del artículo 12 y otros, dado que pueden afectar la salud, la integridad, su propia seguridad y constreñir en alguna forma su educación, como derechos fundamentales” (p. 191).

13. Las peores formas de trabajo infantil, conforme al Convenio 182 de la OIT.

Hodgkin y Newell (2004) consideran que:

Con base en el Convenio 182, la OIT asegura que muchos niños trabajan en condiciones cercanas a la esclavitud donde la venta de ellos es todavía una práctica en uso por terratenientes y contratistas que los explotan en sus parcelas y aún así es poco conocida. En otros casos, son los mismos padres quienes incurrir en dicha explotación bajo el argumento de estar pagando algunos “préstamos familiares”. Otro tipo de abuso o explotación laboral son los arreglos de servidumbre encubierta, en virtud de los que unos padres pobres entregan a sus hijos a unos desconocidos a cambio de su manutención, dando por sentado que estarán mejor como criados no remunerados, que en la propia familia. (p. 517).

14. El contagio de enfermedades infecciosas prevenibles durante la gestación o después de nacer, la exposición durante la gestación al alcohol o a cualquier tipo de sustancia psicoactiva que pueda afectar su desarrollo físico, mental o su expectativa de vida.

Hodgkin y Newell (2004) afirman que la declaración de Alma-Ata frente a la atención primaria de salud:

Comprende actividades como: la educación sobre los principales problemas de salud y sobre los métodos de prevención y de lucha correspondientes; la promoción del suministro de alimentos y de una nutrición apropiada, un abastecimiento adecuado de agua potable y saneamiento básico; la asistencia materno infantil, con inclusión de la planificación de la familia; la inmunización contra las principales enfermedades infecciosas; la prevención y la lucha contra las enfermedades endémicas locales; el tratamiento apropiado de enfermedades y traumas comunes y el suministro de medicamentos esenciales. (p. 367).

15. Los riesgos y efectos producidos por desastres naturales y demás situaciones de emergencia.

Hodgkin y Newell (2004) aseguran que:

En caso que los niños sean víctimas de calamidades, accidentes o desastres naturales, El Estado debe proporcionarles “asistencia gratuita

inmediata, adoptar medidas urgentes para sacarlos de la zona en peligro, tratar de reunirlos con sus familias y proporcionarles la ayuda médica necesaria, incluso en otros países. En el caso de pérdida de sus padres, se debe ofrecer a estos niños la misma protección social que a cualquier otro niño privado de los cuidados necesarios y fundamentales. (Belarús CRC/C/3/Add.14, párrafo 102). (p. 47).

16. Cuando su patrimonio se encuentre amenazado por quienes lo administran.

Tejeiro (2005), explica:

Cuando el patrimonio se encuentre amenazado por quienes lo administran, sean sus padres o personas responsables del mismo, el defensor de familia debe tomar las medidas necesarias para privarlos de la administración de esos bienes y obtener reparación de los perjuicios sufridos, por vía judicial. (p. 24)

17. Las minas antipersonales.

Hodgkin & Newell (2004) dan a conocer que los gobiernos aprobaron la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de las mismas y alertan sobre su capacidad de destrucción. “Aclaran sobre la autorización sobre minas anti-vehículos equipadas con dispositivos anti-manipulación y autorizan su manipulación solo para entrenamientos de desactivación con plazos determinados y la rehabilitación de las víctimas. (p. 618).

18. La transmisión del VIH-SIDA y las infecciones de transmisión sexual.

Hodgkin y Newell (2004) aseguran que:

El informe expone: el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los padres y otras personas legalmente responsables de los adolescentes, incluyen el dar la orientación apropiada en cuestiones sexuales y reproductivas. El Estado, debe asegurar que los adolescentes tengan acceso a todo tipo de programas y a servicios apropiados, así como proveer la información que necesiten. Deben ante todo, salva-

guardar los derechos de los adolescentes a la intimidad, la confidencialidad, el respeto y el consentimiento basado en una información correcta para respetar los valores culturales y las creencias religiosas (p. 234).

Fijémonos, por un momento, en los ítems que consagra este artículo: niños, niñas y adolescentes en estado de abandono físico, emocional y psico-afectivo; tratos inhumanos, humillantes y degradantes; trabajo que le impida el derecho a la educación. Ahora en el desarrollo del ejercicio profesional docente podríamos reflexionar ¿Sus manuales de convivencia contienen lo estipulado en el artículo antes enunciado? ¿De qué manera salvaguardan los derechos de protección en la institución educativa? ¿Es una preocupación permanente o se han ignorado? ¿Los manuales de convivencia son garantes para la defensa de estos derechos de protección en la infancia y la adolescencia? ¿Existe desidia y falta de compromiso respecto a la asimilación e implementación de estos manuales? Posiblemente sí, lo hemos evidenciado; pero, el cuestionamiento real es ¿qué hemos hecho como actores de la comunidad educativa para evitarlo?, o será que por el desconocimiento de los derechos de protección o por el temor de involucrarnos en aspectos que ocurren extramuros del centro educativo, los dejamos pasar y de esta forma contribuimos con nuestra indiferencia al favorecimiento del clima para una mala convivencia.

Hasta aquí hemos realizado una conceptualización de los derechos fundamentales y de protección de los niños, niñas y adolescentes. Para profundizar aún más sobre el tema, Galvis (1996, p. 155) nos aporta dos principios rectores de la protección y educación de los niños y niñas:

El primero es el interés superior del niño. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y ellos deben guiarse únicamente por el interés superior de los menores. De la misma manera todas las políticas del Estado deben tener en cuenta este principio. El segundo principio plantea que los niños y niñas deben ser educados dentro de un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que deben consagrar sus energías y aptitudes al servicio de la comunidad.

Observamos que los padres, en general, son los principales responsables de la educación de sus hijos, pero actualmente, al parecer, éstos han quedado, al cuidado de los docentes en quienes recae, muchas veces, el papel de “padres

sustitutos” pues estos se desentienden de sus funciones. De igual forma, con la sobreutilización o mal uso de la tecnología, se percibe una ruptura en el seno familiar que se suple con aspectos materiales. El Estado, otro baluarte importante en esta responsabilidad, se limita a sancionar leyes que permanecen en el papel o en las redes informáticas, sin tener capacidad suficiente para realizar un seguimiento oportuno. Al final, la responsabilidad es trasladada a la escuela, que hace esfuerzos mayúsculos por enseñar a los niños a convivir dentro de un espíritu de comprensión y tolerancia; actividad nada fácil por las múltiples tareas contempladas en los proyectos educativos institucionales. Sin embargo, cabe preguntarnos si estos temas de trascendental importancia sólo quedan plasmados en el manual de convivencia.

LA CONVIVENCIA Y LOS MANUALES DE CONVIVENCIA

Examinaremos ahora qué es educar a los niños en convivencia, apoyándonos en Maldonado (citado por Banz, 2004, p. 2)

La convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. De allí que todos son, no sólo partícipes de la convivencia como se señala en el punto anterior, sino que gestores de ésta. Por lo tanto la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una implicancia fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.

Así las cosas, podemos afirmar que los estudiantes, agrupados en diferentes escenarios: aulas, patios de recreo, pasillos, entradas y salidas, son en sí mismos una parte de la dinámica organizativa del centro educativo. Por esta razón, las actividades y acontecimientos que se generan entre pares, marcan diferencias en la distribución de roles, estatus e imponen costumbres y convenciones que terminan afectando el ambiente social. En el devenir cotidiano de la convivencia, se incluyen los modelos que los compañeros se otorgan entre sí; hoy en día, es muy común escuchar del bullying o acoso escolar en algunos casos. Este fenómeno atenta en contra de la integridad física, psíquica, moral y espiritual de los niños y los jóvenes. Al generarse estas acciones, cada vez más frecuentes

en nuestra sociedad, se hace necesaria la implementación rápida y efectiva de una intervención en la perspectiva del derecho.

Teniendo en cuenta que el bullying está presente en la escuela, traemos a colación la experiencia vivida en el desarrollo del trabajo de campo de nuestra investigación, en la cual uno de los profesores entrevistados respondió a la pregunta: ¿Cree usted que el maltrato verbal o psicológico que se evidencia en la institución según las encuestas en mención, sea un reflejo del posible maltrato recibido con antelación en el seno de la familia?

Me llamó mucho la atención el comentario que hizo un chico de séptimo que decía “pero cuál bullying y cuál matoneo”. Eso es maltrato, y ese maltrato de alguna u otra manera viene de mucho tiempo atrás. Que traigan americanismos o que traigan cosas de afuera, eso se ve continuamente.

De aquí se desprende que nos hayamos cuestionado sobre las razones que promueven la vulneración de los derechos de protección en la escuela en el día a día. Para responder, hemos encontrado una pista en lo que nos dice Ortega (1998 p. 5):

El maltrato entre compañeros y compañeras alude a una relación estable, permanente o duradera, que un niño o grupo de niños - o niñas - establece con otros/as basada en la dependencia o el miedo. No se trata de fenómenos de indisciplina aislada, sino de un maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física permanente. Pero en cualquier caso, desde un punto de vista educativo, la prevención debe afectar a todas aquellas situaciones que, de una forma u otra, afecten el clima de convivencia pacífica y de compañerismo que debe prevalecer en los centros educativos.

Ahora podemos percatarnos de que el maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y física permanente, es un tema recurrente y que está a la espera en la escuela. Quizás como docentes, en ocasiones, tratemos de ocultarlo o de no verlo, producto de las ocupaciones; lo cierto es, que está presente. Y como medida preventiva debemos educar a todos los actores de la comunidad educativa en el reconocimiento y la salvaguarda de los derechos de protección de los niños, niñas y adolescentes en la escuela a través de un apartado o sección en el manual de convivencia. Recordemos que este manual es:

Un texto que regula la vida escolar de aplicación institucional, de rango educativo, dictado por el consejo directivo de cada establecimiento en uso de sus facultades y tiene por objeto, contribuir en la formación integral del educando; A su vez, señala los deberes, derechos, las obligaciones y el procedimiento aplicable para hacerlos valer. Consagra sanciones de comportamiento, garantiza el debido proceso, manifiesta la voluntad de la comunidad educativa y es un instrumento pedagógico de carácter preventivo y en forma subsidiaria aplica correctivos pedagógicos (Martínez, 2005, p. 25).

De otra parte, el Estado en el Decreto 1860 (1994), reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los pedagógicos y organizativos generales, la cual dispone en su artículo 17 que: de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional, un reglamento o manual de convivencia. Este debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar los siguientes aspectos:

- Las reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
- Procedimientos para resolver oportunamente y con justicia conflictos individuales o colectivos que se presentan entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.

Capítulo 6. Los derechos de protección: principio para la convivencia escolar

- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
- Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
- Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente Decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.
- Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreaciones dirigidas y demás conexas con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
- Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.
- Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.
- Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar.

Todo esto significa que el mecanismo para salvaguardar y reconocer los derechos de protección de niños, niñas y adolescentes debe ser el manual de convivencia; pero esto no implica que se reglamente como un simple documento que se entrega en la agenda de los estudiantes; sino que por el contrario, debe ser objeto de construcción y de apropiación de todos los integrantes de la de la comunidad educativa y una herramienta para prevenir el maltrato físico o verbal.

El análisis de las entrevistas sobre el manual de convivencia, arroja lo siguiente:

- La falta de participación por parte de estudiantes y padres de familia, en la construcción del manual de convivencia, genera el desconocimiento de los derechos de protección.

- En la práctica, el manual es elaborado por directivos y docentes, quienes tratan de favorecer los valores institucionales y promover comportamientos éticos y morales. Además, se percibe una preocupación por la solución de conflictos pero hay una ausencia de mecanismos para prevenirlos.
- El manual de convivencia no genera interés en los estudiantes, quienes señalan que debe ser un texto de lectura más sencillo. Igualmente, fallan las estrategias de este manual para llegar a la comunidad académica.
- El manual menciona algunos derechos de protección, propone otros a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y señala el diálogo entre la comunidad educativa para llegar a un consenso de los deberes.

De igual forma, identificamos que en la institución educativa, objeto de la presente investigación, los problemas que vulneran los derechos de protección están asociados a: maltrato físico y psicológico, que se genera por diferencias de pensamiento y sentimiento de fracaso, resultado de la falta de apoyo de los padres; los problemas de la comunidad relacionados con la violencia del núcleo familiar se trasladan a la institución educativa; la desatención de los padres hacia sus hijos, especialmente de los más jóvenes, impide acompañar al estudiante en su proceso de formación. Esto aunado, a que en la institución, no hay un conducto regular específico para la resolución de los conflictos; labor que es asumida por docentes quienes se convierten en mediadores y no en responsables de la salvaguarda de los derechos de protección.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los derechos de protección reconocen a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, por lo cual es recomendable incluirlos en el día a día de todos los ciudadanos, dedicados a construir un país en paz y armonía, en función del desarrollo, el crecimiento y el reconocimiento a nivel nacional e internacional.

La convivencia mejora las relaciones y soluciona los conflictos. La escuela por su variedad multicultural es un escenario donde confluyen personas de diferentes categorías sociales, temperamentos y formación en valores. De ahí, que su papel debe ser el de institución orientadora y trabajar en asocio con la comunidad para mejorar las relaciones interpersonales de la misma.

Es fundamental que el manual de convivencia se construya de forma consensuada entre los integrantes de la comunidad educativa. Además de contener pactos de aulas, comisiones de comités de convivencia, gobierno escolar, proyectos de democracia, cátedras de ética y valores, debe incluir los derechos de protección, la forma de vivenciarlos y salvaguardarlos, con el propósito de mejorar la convivencia escolar, lo que permite la construcción de una mejor sociedad.

La escuela fundamenta en los niños los derechos de protección para mejorar la convivencia. Los padres de familia son los únicos responsables de la formación de sus hijos en la tolerancia y el respeto por los otros y por sí mismos. Entonces, el Estado podrá crear mecanismos para capacitar a los padres de familia en el tema de derechos de protección, con el fin de que los conozcan y los multipliquen a través de sus acciones en casa.

Los estudiantes, si se apropian de las enseñanzas sobre derechos de protección impartida por la escuela, pueden cambiar el pensamiento y el actuar de sus padres, porque pueden exigir sus derechos a no ser maltratados y, en el caso de ser víctimas de castigo, comunicar a un adulto responsable para diseñar estrategias que le permitan romper con ese paradigma.

Los docentes deben reflexionar sobre el reto de capacitarse en derechos de protección, para ser multiplicadores de este conocimiento y no asumir, que es una tarea que se aprende en casa. Al conocer algún caso de maltrato en sus estudiantes, podrán tomar algunas de las herramientas sugeridas en la guía de “los derechos de protección: principio para la convivencia escolar” y evitar así la vulneración de los mismos. Guía que contiene una serie de recomendaciones y procedimientos que pretenden corregir las falencias que tenga el manual de convivencia, frente a la salvaguarda de los derechos de protección de los estudiantes. Sus propósitos son:

- Fortalecer en la comunidad educativa la importancia de los derechos de protección en los niños, niñas y adolescentes.
- Servir de guía en la corrección del manual de convivencia del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle frente a los derechos de protección de niños, niñas y adolescentes.
- Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la importancia de los derechos de protección en los niños, niñas y adolescentes.

- Concientizar a la comunidad educativa sobre la vivencia aplicación de los derechos, cuya convivencia generaría grandes cambios en el maltrato reflejado en la institución.

Esta guía de evaluación es resultado de la investigación. Si bien los instrumentos tuvieron un carácter evaluativo, son los resultados los que permiten constituirlos, con base en las necesidades del manual de convivencia del Colegio Juan Luis Londoño IED la Salle.

Finalmente, los derechos de protección, la convivencia escolar y los manuales de convivencia, son letra muerta si no los apropian los sujetos. Estos deben ser vivenciados por diferentes actores de la comunidad educativa para construir una Colombia libre de maltrato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Política de Colombia 1991.

Cortés, G. Montealegre, J. Téllez, A. (2013, p 111). *Los derechos de protección de niños y jóvenes en el manual de convivencia del colegio Juan Luis Londoño – IED La Salle*. Tesis aprobada, Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, UNISALLE. Bogotá.

Galvis – Ortiz, L. (1996). *Comprensión de los Derechos Humanos*. Santafé de Bogotá: Ediciones Aurora.

Hodgkin, R., & Newell, P. (2004). *Manual de aplicación de la convención sobre los derechos del niño UNICEF*. Ginebra, Suiza: Atar Roto Presse.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de cultura económica México.

Ley 1098 Código de Infancia y adolescencia. (2006)

Martínez, J. (2010). *Lineamientos teóricos para la construcción de Reglamentos o manuales de convivencia*. Colombia. Ortega - Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Tejero – López, C. E. (2005). *Teoría General de Niñez y Adolescencia*. Bogotá: Segunda Edición Uniandes.

Cibergrafía

Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf

UNHCR ACNUR La Agencia de la ONU para los refugiados, ICBF Bienestar Familiar. (2010). *Los niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia*. Grupo programas Multimodales de Comunicación. Colombia.

http://www.oim.org.co/component/docman/doc_download/273-intervencion-en-crisis-durante-la-fase-de-emergencia-guia-de-gestion-de-casos-psicosocial-para-unidades-moviles.html?Itemid.

Capítulo 7

DERECHOS DE PROTECCIÓN CONTRA LA DISCRIMINACIÓN Y EL ABANDONO: UN CLAMOR DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA

Claudia Marilyn Martínez Barrios¹
Luz Ángela Romero Vanegas²
Juliet Andrea Rozo Muñoz³

CONSIDERACIONES INICIALES

En la actualidad la temática de los derechos humanos ha suscitado un mayor interés en el mundo debido a sus frecuentes violaciones en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. A esto se suma el hecho de que el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos y el interés superior del niño, ha permitido que la solución de sus necesidades prevalezca sobre otros y que la familia, el Estado y la escuela, sean los primeros garantes de este ejercicio.

Este capítulo surge de la investigación “concepciones y prácticas sobre los derechos de protección contra la discriminación y el abandono en tres

¹ Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Cundinamarca (sede Fusagasugá Cundinamarca); Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá D. C.; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle Bogotá D.

² Licenciada en Educación Física de la Universidad de Cundinamarca (sede Soacha, Cundinamarca); Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle Bogotá D.C.

³ Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle Bogotá D. C.

instituciones educativas públicas” realizada durante los años 2012 y 2013. En esta exploración, se describen y comparan maneras de ejercer y de concebir estos derechos de protección, que son los más vulnerados, y a su vez, se focaliza esta realidad escolar en tres colegios; el primero, ubicado en el sector de la Calera y los dos restantes, ubicados en los sectores urbanos de Soacha y Bogotá. Voces recogidas a través de encuestas y entrevistas, se contrastan con un análisis de contenido de los manuales de convivencia de estas instituciones, para fundamentar los cuestionamientos y las reflexiones que se generan en torno a las prácticas escolares expuestas en esta sección.

Se encuentra que las diferentes lecturas de esta realidad presentan disonancias entre sí, con lo estipulado los manuales y con su función de ente regulador en el ámbito escolar. Por ello, es importante develar la manera como se vive en la escuela la cultura del derecho, particularmente en los contextos donde ya han sido vulnerados, a fin de abrir espacios de autorreflexión sobre el accionar pedagógico para priorizar el compromiso de la escuela con la construcción de tejido social.

Para el desarrollo de esta disertación se propone, en primera instancia, una contextualización sobre tres centros escolares y una aproximación conceptual sobre los derechos de protección, la manera como se ha configurado actualmente la infancia como sujeto de derechos, la discriminación, el abandono y la incidencia de estos manuales de convivencia en el ámbito escolar. En segunda instancia, se abordan dos puntos fundamentales para reflexionar sobre esa realidad escolar: por un lado, la implicación de la familia, la escuela y el Estado en la construcción de seres humanos con conciencia y reconocimiento de los derechos; por el otro, las oportunidades de diálogo para la construcción de acuerdos, se ven tensionados con la imposición de la norma. Finalmente, se consideran algunas inquietudes relacionadas con lo que ocurre en la escuela: la vulneración de los derechos, el diálogo como estrategia de conciliación, así como una propuesta de guía evaluativa de los manuales de convivencia respecto a los derechos de protección.

CONTEXTUALIZACIÓN

Uno de los factores externos más influyentes en el desarrollo multidimensional del ser humano es el contexto. Para Hannah Arendt (1993) existen tres

actividades básicas de la condición humana que la persona es capaz de hacer a la hora de atender sus necesidades, refiriéndose así a la labor, al trabajo y a la acción. La labor tiene que ver con la capacidad de satisfacer sus necesidades de sobrevivencia (comer, vestirse, dormir); el trabajo se relaciona con todo lo que el hombre es capaz de producir para perdurar en el tiempo (la industria, la tecnología, el arte); y a la acción, le concierne toda actividad que se da entre los seres humanos y el entorno. Se puede afirmar que la conducta del individuo, que se establece en alianza con lo que experimenta en los diferentes contextos y su interacción con las personas que vive, posibilita el aprendizaje de costumbres, actitudes, actos y conocimientos. El conocimiento del contexto, en el que se ubican las tres instituciones seleccionadas para la investigación, dimensiona la problemática existente y el interés por describir la realidad y la incidencia de la misma frente a la vulneración de los derechos de la infancia y concretamente, en la escuela.

El colegio de Bogotá se ubica en la localidad tercera (Santafé), dentro del perímetro urbano, en uno de los barrios más antiguos. Este sector tiene unas características socio-económicas y culturales particulares: ha sido objeto de diversos estudios, los cuales han puesto de manifiesto la existencia de un alto grado de descomposición social y moral, entendiéndose como tal, la delincuencia, la inseguridad, la drogadicción, el alcoholismo, la prostitución, la violencia intrafamiliar, la centralización del desplazamiento forzado, la desintegración familiar, la pobreza y la miseria absoluta, entre otros, catalogándolo como de “alto riesgo y peligrosidad”.

Los soportes de la matrícula escolar, señalan que el 88% de los estudiantes que asisten a este colegio, son habitantes de esta localidad y, en concordancia con las características descritas del contexto, muchos alumnos son el resultado de una problemática en donde se lleva a cuevas el sufrimiento y el resentimiento de una vida en condiciones adversas. Testimonio de esto son las historias surgidas en la hoja de vida de cada estudiante y el apoyo psicológico que han requerido debido a dificultades académicas, convivenciales y/o emocionales, evidenciadas durante su proceso formativo. Sus padres son indigentes, trabajadoras sexuales del sector, traficantes, consumidores de droga y/o alcohol, e incluso, integrantes de bandas delincuenciales o grupos al margen de la ley. Asimismo, algunos de estos niños han visto el asesinato de sus padres o han sido alejados de su hogar porque sus padres fueron privados de su libertad; esto nos cuestiona si la institución está realmente preparada para atender sus necesidades y/o dificultades.

La segunda institución del sector urbano, está situada en el municipio de Soacha, cuya población es de aproximadamente 385.580 habitantes, según resultados del Censo realizado por el DANE en 2004. El crecimiento de la población ha sido del 4,74%, ubicando a este municipio de Cundinamarca con la tasa de crecimiento más alta debido, en gran parte, a las migraciones campo-ciudad y al desplazamiento a causa de la violencia; según lo ha señalado el Plan Decenal 2004-2014. Esto ha generado pluriculturalidad, pobreza extrema y delincuencia, entre otros, llevando a este colegio a vivenciar una serie de problemáticas que inciden de forma negativa en su población: crisis en el núcleo familiar, violencia social, física y simbólica en contra de los niños y las niñas, la sexualidad temprana, la desnutrición crónica relativa, la baja calidad en la oferta educativa, el alto nivel de deserción y una cultura escolar autoritaria, entre otros.

El tercer espacio, el colegio de La Calera, ubicado en la vereda El Salitre y cuyo ambiente rural resalta unas particularidades propias del lugar. En el sector, personas con gran solvencia económica han adquirido haciendas y grandes viviendas. Hay fincas, casaquintas y colegios privados que atienden una población de estrato alto, hecho que ha generado que, en los últimos 20 años, la población de esta vereda, perteneciente a estratos 1 y 2, se haya dedicado en servicios varios para estas familias e instituciones. La instalación de población rica en el sector, ha ocasionado que personas que trabajan para ellos, deben cambiar constantemente de lugar de residencia porque deben acompañarlos a donde vayan y a su vez, deben cambiar de escuela a sus hijos. Debido a esta condición de población flotante, este colegio admite estudiantes durante casi todo el año lectivo, lo que contribuye también con la deserción escolar.

Una de las problemáticas más complejas en este sector, es el difícil acceso a la escuela debido a las grandes distancias que los estudiantes deben recorrer para llegar y a la dificultad en el servicio de transporte. Igualmente, algunos estudiantes deben colaborar con las tareas de sus padres o asumir el cuidado de sus hermanos pequeños ante la ocupación de los mismos. Otra característica importante dentro de esta población estudiantil, es que se encuentran niños, niñas y adolescentes sin familias, o con familias disfuncionales que fueron alejados de ellas y puestos a disposición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en hogares comunitarios. A pocos metros de la institución, funcionan dos hogares comunitarios que cobijan un número significativo de niñas, niños y jóvenes. Por su cercanía a la institución educativa, esta se con-

vierte en paso obligado para atender las necesidades de la población infantil y juvenil, específicamente en materia escolar.

Se han enumerado hasta el momento, características propias de estas tres instituciones y sus contextos, encontrando así similitudes y diferencias entre ellas. Sobresalen las problemáticas que vive tanto el contexto urbano como el rural, resaltando que el primero está permeado por la violencia, la delincuencia, la drogadicción y el alcoholismo. La problemática que se vive en las grandes ciudades, la falta de respeto y la aceptación de lo diverso en el otro, no se ha instalado con la misma magnitud en estas tres instituciones. En cuanto a las similitudes, se evidencia la falta de cuidado y atención de los padres hacia sus hijos como constante en ambos contextos.

Debido a la incidencia que tiene el entorno en los menores de edad y la semejanza en sus características, se conflictúa la manera en que los derechos de esta población son vulnerados y la forma como la escuela responde a ello. Por lo tanto, en el siguiente apartado se hace un acercamiento conceptual a las categorías que describen y dimensionan la realidad de estas escuelas, a fin de respaldar teóricamente el estudio desarrollado.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Educar al sujeto para asumir sus derechos y deberes, es una ardua tarea que requiere de conocimiento, habilidades comunicativas y sobre todo, de compromiso, ya que esta educación consiste en entregar herramientas necesarias para crecer en humanidad, convivir en sociedad y relacionarse con su entorno. De acuerdo con Cortina (1992) es necesario establecer en consenso unos mínimos para vivir en sociedad, lo que posibilita que la interacción fluya en términos de igualdad y respeto, buscando el bienestar de todos y reconociendo que en cada uno existen distintas concepciones de mundo, es decir, de diversidad.

De la importancia que tiene la construcción de mínimos para la convivencia en comunidad, donde todos los seres humanos deben tener las mismas posibilidades y capacidades sin importar sus condiciones y/o necesidades, se desprenden unas pautas o normas universales cuyo fin es garantizar a todos los seres humanos, sin distinción alguna, su dignidad y su bienestar. Estas normas surgen como respuesta a las luchas de la colectividad que, a través de la historia,

han surgido como mecanismos de justicia para combatir la tiranía y el abuso de poder; esto da lugar a la proclamación de los Derechos Humanos hacia el siglo XVII. Con estas proclamas, se inicia un periodo de transformación en percepción de los mismos, de un enfoque individual surge el colectivo. Su intención, desde entonces, es la igualdad en aras de la construcción de un mundo mejor. Su fundamento fueron, son, y seguirán siendo la garantía de la libertad, de la igualdad y de la fraternidad; componentes definidos, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), como facultades, prerrogativas y libertades fundamentales, inherentes o innatas al ser humano, por el simple hecho de serlo, sin importar su edad, religión, raza, sexo o condición social.

A pesar de esta declaración, siempre han existido en la sociedad situaciones de inequidad, marginación y exclusión, especialmente en personas que por circunstancias adversas como la pobreza, la violencia, la discapacidad y la edad, entre otros, viven situaciones de vulnerabilidad que las afectan psicológica, intelectual y físicamente. Por lo anterior, ha de comprenderse la vulnerabilidad como un término que está directamente relacionado con la desigualdad social, y que es entendido, económica y políticamente, como un proceso multidimensional que confluye en esa probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser “herido”, tal como lo afirmó Gustavo Busso (2001)⁴. Esta condición evoca la idea de fragilidad e indefensión, lo que ha llevado a las instituciones estatales a priorizar, dentro de sus políticas públicas, el diseño de programas para la protección, salvaguarda y restitución de los derechos.

El historiador francés Philippe Ariés (1987) relata cómo desde los inicios de la modernidad en el siglo XVI aproximadamente, aparece por primera vez el sentimiento de infancia, con el cual el niño deja de considerarse un adulto en miniatura y empieza a ser reconocido con sus propias características y necesidades. Esta invención de la categoría infancia impuso diversas transformaciones en los ámbitos jurídico, político y social, ratificando dicho reconocimiento y convirtiéndolo en objeto de protección debido a un estatuto que considera al infante como un ser frágil, indefenso, inocente y falto de conocimiento y experiencia sobre la vida. En el siglo XX, al igual que los adultos, el niño se sitúa como un sujeto reconocido con derechos como: la identidad personal, la dignidad y la libertad, en otras palabras, como un ser humano y responsable de sus propias acciones.

⁴ “El Caribe” realizado en Santiago de Chile.

El mismo sustento teórico que fundamenta los Derechos Humanos y sus prácticas a nivel político y jurídico, también fue asumido como un principio a la hora de ponderar los derechos de los niños. Para comprenderlos mejor, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1998, pactaron dividirlos en cuatro grupos: supervivencia, desarrollo, participación y protección; enfatizando estos últimos en el amparo contra las condiciones de riesgo que pueden lesionar, de manera grave, la integridad personal y el propio desarrollo de la niñez y la juventud. Este enfoque de protección tiene dos sentidos: por un lado, prevenir las violaciones de los derechos y proteger a niños y niñas contra riesgos y situaciones adversas, y por otro lado, restituir los derechos que ya han sido vulnerados evitando así nuevas violaciones. Esas condiciones de riesgo están presentes en todo contexto en el que el niño está inmerso y por supuesto, la escuela.

Según Martínez, Noguera y Castro (1999), la escuela moderna fue concebida, inicialmente, como un espacio de control y de evangelización, cuyas estrategias se expresan en el disciplinamiento y aislamiento de la infancia. Adicionalmente, se concibe como el primer espacio de socialización pública e interacción y convivencia del niño; condiciones que en nuestro tiempo requieren de un instrumento que fundamente el papel que el colegio debe cumplir con relación a la garantía de los derechos de la infancia. Este instrumento, Manual de Convivencia Escolar, establece parámetros para regular las acciones de la comunidad educativa con el propósito de garantizar y proteger esos derechos.

Las problemáticas y situaciones que se viven a diario en la escuela son reflejo de los contextos en los que crece y se desarrolla la infancia que allí asiste y estos a su vez, son una manifestación de la actual crisis por la que atraviesa el país; tal como se evidencia en el apartado anterior. Mediante el estudio que sustenta este capítulo, se demuestra que la discriminación y el abandono son dos de las problemáticas que más afectan y deterioran el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes. En relación con la discriminación, y partiendo de conceptos dados por estudiantes y docentes, quienes coinciden con La Declaración Universal de los Derechos Humanos, es entenderla como un mecanismo de acción para apartar y rechazar. Según esta declaración, como discriminación se considera:

“toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se base en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la

religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas” (UNICEF, 2001:19).

La discriminación se relaciona con el desconocimiento de la diferencia, convirtiéndose así en un irrespeto a la dignidad humana, fenómeno que repetitivo a través de la historia. De otro lado, Nussbaum (2006) expone en su teoría del Enfoque de las Capacidades, que existe un trato excluyente hacia personas con deficiencias y discapacidades, situación que no permite un verdadero ejercicio de justicia. Allí, hace referencia a las capacidades del ser y del hacer de las personas, funciones centrales de todo individuo que determinan si goza de una vida digna. Por tal motivo, la responsabilidad del Estado es garantizar a todos sus ciudadanos las condiciones mínimas para desarrollar esas capacidades. La discriminación atenta contra el derecho a la igualdad de oportunidades, de allí que la equidad se reconoce como una categoría formal, tanto en el campo de los derechos como en el de la política, donde el reconocimiento, la tolerancia y la convivencia intercultural, son objetivos de la educación en cada uno de sus procesos; vistos desde la familia, la escuela y el Estado, a través de los medios por donde se comunica con sus conciudadanos.

En cuanto al abandono, la familia debe disponer de recursos mínimos para que las necesidades materiales y afectivas del niño sean satisfechas, garantizando así una vida digna. Factores como: la separación, la irresponsabilidad paterna, las presiones sociales y los problemas de tipo económico; cuando los padres no trabajan, impiden brindar los mínimos cuidados necesarios a los hijos, o se hace de manera deficiente, negando la total garantía de este derecho. Por lo anterior, y fundamentados en Arruabarrena y De Paúl (1999), se considera el abandono como una “situación donde las ‘necesidades físicas’ (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y / o cuidados médicos) y ‘cognitivas básicas del menor’ no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño” (p. 30). En otros términos, el descuido no se limita únicamente al aspecto físico, sino que se extiende al plano emocional, que se evidencia en la falta de reciprocidad y cariño entre los miembros de la familia, con lo cual se priva al niño de afecto, factor primordial para su buen desarrollo y autoestima.

En conformidad con lo expresado, se advierte y cuestiona el rol que la familia, el Estado y la escuela desempeñan como garantes de los derechos de protección de la infancia, y a su vez, el diálogo ha perdido relevancia a causa de procesos que se rigen en la imposición de normas prescritas. Por lo anterior, surge una reflexión frente a unos interrogantes en los siguientes apartados.

FAMILIA, ESCUELA Y ESTADO: ¿PARTICIPAN EN O SE COMPROMETEN CON EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS?

La participación y el compromiso son dos formas de asumir una situación que implica responsabilidad. Si entendemos la participación como el acto de intervenir o colaborar con algo, y el compromiso como un deber que requiere de un alto grado de empeño; respecto de la garantía de los derechos de la infancia, al parecer la familia, la escuela y el Estado participan pero ninguno se compromete. El colegio es el eje mediante el que se articulan y tensionan estas tres instituciones sociales, donde se presume que cada una participa en la construcción de sociedad, pero en el que, infortunadamente, se adolecen de esfuerzos reales encaminados a la transformación social.

El Estado, la familia y la escuela influyen en el actuar de los niños, las niñas y los adolescentes. El Estado, mediante sus políticas públicas educativas, plantea unos lineamientos en relación con los derechos humanos, con el fin de crear conciencia en los individuos sobre la apropiación de sus derechos, de modo que estos entren a hacer parte de su cultura⁵. El Estado entiende de esta manera su compromiso. Por su parte, la familia espera que sus hijos adquieran una adecuada formación en valores, delegando en ocasiones esta función a la escuela, y ésta, a su vez, contribuye implementando prácticas en relación con los valores, los derechos humanos y la cultura. Sin embargo, y esto sustentado en nuestra investigación, no se evidencia que este último aspecto se cumpla a cabalidad.

Para ilustrar lo ya expuesto, cabe mencionar los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes cuyo propósito fue identificar situaciones, que según

⁵ La cultura es entendida por Harris (2007) como “el modo socialmente aprendido que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida incluidos el pensamiento y el comportamiento”.

ellos, vulneran en mayor medida sus derechos en problemáticas sociales que hace parte de su diario vivir, entre ellos, la discriminación y el abandono. Los porcentajes en cuanto a la discriminación fueron: en la Calera 77%; en Bogotá 72% y en Soacha 18%; y los referidos al abandono, corresponden a un 77% en la Calera, un 57% en Bogotá y un 9% en el colegio de Soacha.

De acuerdo con estos datos, cabe preguntarse: si el Estado participa mediante la puesta en vigencia de sus políticas públicas, ¿cuál es su compromiso frente a la disminución de la brecha de inequidad social?; si dentro de los propósitos de la escuela está brindar cobertura, inclusión y educación de calidad, ¿cómo se compromete esta para dar atención oportuna y efectiva a las necesidades de todos y de cada uno de los estudiantes que allí asisten?; y por último, si la Constitución Política de Colombia, en su artículo 42, define a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad, cuya unidad y armonía son necesarias para su pleno desarrollo, ¿se compromete ésta con la formación ética y moral de sus hijos e hijas para superar o evitar las dificultades que permean su realidad brindando mínimas bases de convivencia?

Respondiendo a estos interrogantes se puede afirmar que entre las políticas del Estado, los fines de la escuela y el deber ser de la familia, hay una ruptura que obstaculiza su compromiso con la reconstrucción de sociedad y por ende, con la garantía de los derechos de la infancia. Se destaca que, por un lado, la familia delega en la escuela labores que le son propias, según lo manifestado por un docente: “los padres los mandan y ya, y allá vera el muchacho qué hace, se deja solamente que el maestro, el rector, el colegio sea el que administre su situación”. De otra parte, el Estado no suministra suficientes herramientas para desarrollar los propósitos de sus políticas públicas, tal como se infiere del relato de otro docente: “la política estatal desde el año 2000 redujo el servicio de psico-orientación en los colegios oficiales de Soacha”, condición que afecta no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad educativa en general.

Adicionalmente, la escuela enfrenta, de modo continuo, exigencias contradictorias sin poder desatender alguna. Por ejemplo, se inclina la educación de la persona con libre conciencia de sus deberes y derechos, aunque las condiciones para ello dificulten sus propósitos debido a la prescripción de la norma. Dicha situación puede verificarse con la siguiente cita, extraída de uno de los manuales de convivencia analizados: “en el caso de los estudiantes (niños y jóvenes) mantendrán el cabello de corte clásico varonil, donde no son

permitidos mechones, ni tinturas que estén en contra de la identidad escolar.” Entonces, ¿en dónde queda el desarrollo de su identidad personal en el marco del derecho al libre desarrollo de su personalidad?

Se hace necesario pensar en acciones articuladas que contribuyan a la solución de estas problemáticas, focalizándolas en la formación de niños, niñas y adolescentes reflexivos, con conciencia de sus derechos así como de sus deberes; críticos, autónomos y sensibles, capaces de liderar acciones que transformen la sociedad, y aptos para dar apertura a una cultura del diálogo y del reconocimiento del otro, mediante el establecimiento de acuerdos que beneficien ambas partes en igualdad de condiciones.

En consonancia con lo anterior, la investigación muestra la importancia de crear una cultura del diálogo; práctica relegada en el ámbito escolar al producirse conflictos y diferencias. El diálogo, en estos casos, se reemplaza por la norma prescrita en los manuales de convivencia.

LA PRÁCTICA DE LA IMPOSICIÓN DE LA NORMA EN LA ESCUELA ANTE LA POSIBILIDAD DE LLEGAR A ACUERDOS MEDIANTE EL CONSENSO

Las prácticas escolares revelan la estructura de la escuela, es decir, que las acciones que se experimentan en ella dan fe de las directrices y orientaciones de sus proyectos educativos institucionales. Asimismo, reflejan las relaciones e interacciones entre estudiantes y docentes, y también entre otros actores que conforman la comunidad educativa; interacciones que están mediadas por reglas o normas establecidas previamente. Este conjunto de prácticas, fueron identificadas en la investigación, como acciones que los estudiantes y docentes perciben de manera positiva y negativa. Entre las positivas, sobresalen las orientaciones psicológicas, el diálogo familiar, las reflexiones y los aportes de materiales que hace el colegio. Esto se ejemplifica con el relato de un maestro: “el colegio garantiza en su totalidad todos los derechos que tienen los niños, empezando por la educación, se les brinda la alimentación, se les da el uniforme, se les dan los útiles, mejor dicho, se les da absolutamente todo lo que ellos necesitan”. En las negativas, se develan acciones como: la privación del descanso, el castigo físico, ofensas y regaños, por parte de algunos profesores, tal como se confirma en el siguiente fragmento: “la profe nos regaña por cualquier cosa...

porque algunos niños tienen la maña de coger los esferos y la profesora nos empieza a regañar disque rateros, ladrones... los trata más mal...”.

Por otro lado, el manual de convivencia, regulador de las interacciones, hace un listado de los quehaceres relacionados con lo que se debe y no se debe hacer en la comunidad educativa, pero, efectivamente, no se llevan a la práctica. Al respecto, según la afirmación de un docente, el manual es “un documento que sí tiene algunas fallas, pero contempla lo que debería estar. Están los derechos, están los deberes, los mismos principios, están los valores... La cuestión es que ese documento no se hace real”.

Desde esta perspectiva, y para concluir, se infiere que algunos docentes han dejado de lado el análisis profundo y significativo de situaciones que evidencian las formas como se plantean las relaciones intersubjetivas entre los actores del proceso educativo. Se desconoce, por ejemplo, la manera como los estudiantes entienden sus derechos, perdiendo de vista su asimilación y apropiación en la práctica. Igualmente, se observa que estos sujetos han vivido experiencias que favorecen el aprendizaje y la interiorización de sus derechos; lo que da un sustento para afirmar que la práctica intencional, reflexiva y recurrente de las acciones, permite el desarrollo de capacidades conscientes para dar cuenta de sus actos a través del diálogo, es decir, que se generan ambientes propicios para su desarrollo moral.

En su libro “Ética Mínima” Adela Cortina define la moral como “aquellos códigos y juicios que pretenden regular las acciones concretas de los hombres, ofreciendo normas de actuación con contenido a la pregunta ¿Qué debo, como hombre, hacer?”, guiándolos a un auto-cuestionamiento moral. Según la autora, la base fundamental para hablar de derechos es la moralidad, ya que ésta permite crecer en humanidad. Expresado en otros términos, la autorreflexión sobre las acciones de cada ser, acerca de lo que es correcto o incorrecto, aumenta el reconocimiento de lo que significa el ser humano y por tal razón, la dignidad humana se convierte en el fundamento central de los derechos.

De acuerdo con lo anterior, propiciar ambientes de diálogo entre estudiante-estudiante y docente-estudiante, favorece la autorreflexión y la construcción de sentido de las acciones; en otras palabras, la práctica y vivencia de los derechos otorga la dignidad al ser humano en tanto se le considera como un fin en sí mismo y no como un medio. No obstante, estas prácticas producen tensiones

frecuentes en la escuela debido al carácter de uso de la norma, producida y ejecutada al margen de los sujetos sobre los que se aplica. La convivencia en la escuela se regula a través del manual de convivencia, construido, en muchos casos, sin la participación de toda la comunidad educativa, renunciando así a su fundamento en una ética dialógica en la que los afectados consensuan unas normas mínimas para convivir. Un docente afirma que el manual de convivencia debe incluir “un estudio muy juicioso por parte de personas que estén, primero preparadas y segundo que estén muy interesadas en este tema para poder modificarlo, siempre y cuando haya participación de padres de familia, estudiantes, educadores y directivos, porque a veces aparece, pero aparece por arte de magia y no hay ninguna participación”.

Queda claro que esos manuales se legitiman sin agotar el proceso de participación de la comunidad entera, fundamentándose así en lo que Cortina denomina “ética de máximos”, en la que se opta por proponer ideales de personas de bien y proyectos de vida feliz universales, con lo que se adquiere un carácter homogenizado. La ética de mínimos, según esta autora, apuesta por el consenso para lograr la felicidad, teniendo en cuenta la voz del otro, sus necesidades e intereses en relación con los demás para beneficio propio, lo cual permite mejorar la calidad de vida. Sin embargo, en la construcción de los manuales de convivencia parece prevalecer la no participación.

En tal sentido, el listado de normas que configura el manual de convivencia le prescribe al sujeto escolarizado quién y qué debe ser, así como qué debe lograr, restándole autonomía y criterio. Es contradictorio, sin embargo, que las políticas públicas que lo sustentan fomenten la formación de mejores seres humanos que ejercen y exigen sus derechos, generando oportunidades de progreso para sí mismos y para el país. Cabe preguntarse entonces: ¿cómo desarrollar seres autónomos, capaces de gobernarse a sí mismos, si lo que se vive cotidianamente en la escuela es una heteronomía que se fundamenta en el mero cumplimiento de la norma?

Para finalizar, la población infantil sufre las consecuencias y los efectos de las diversas problemáticas sociales que se reflejan en el entorno actual del país. En tal sentido, mitigar dichas acciones es el resultado de la toma de conciencia sobre los derechos en la escuela; cuando se conocen, se comprenden y se apropian.

A lo largo de esta disertación hemos percibido que la indiferencia es una variable constante que repercute en las instituciones educativas frente al compromiso y a las prácticas escolares referidas a la protección contra vulneraciones. Estas se tratan de manera superflua y están supeditadas a la norma. Únicamente en casos muy aislados su trato trasciende a los protocolos prescritos, lo que evidencia también fallas en el trabajo en equipo de dichos colegios para articular acciones efectivas a favor de este ejercicio.

Si bien es cierto que el discurso de los derechos se ha instalado, insistentemente, en todos los ámbitos de la vida, la realidad muestra que transita cerca de todos pero no se internaliza, por lo tanto, no se experimenta. Siendo así, ¿de qué manera la escuela salvaguarda la dignidad si en sus acciones no hace evidente una reflexión que convoque a un diálogo, por tanto a un consenso? También se evidencia que los manuales de convivencia, en su mayoría, no se construyen teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de la comunidad para su posterior aplicación. Por lo tanto, su respuesta no es oportuna ante las problemáticas que acontecen, ¿será acaso que la omisión de la voz del estudiante hace que la hegemonía del discurso del adulto prevalezca en las decisiones y se dejen de lado los procesos de participación y de diálogo?

Quedan muchas inquietudes en el aire, dudas que urgen respuestas y en cuyo trasfondo se hace fundamental el verdadero compromiso y la responsabilidad por superar las brechas, cada vez más amplias, generadas por las problemáticas que nos circundan. Afirma Nussbaum (2010), que “La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos” (p. 74). Esta función ha de cimentarse en la familia y debe ser promovida por el Estado, pues es solo desde esa perspectiva y engranaje de múltiples esfuerzos que pueden alcanzarse esos objetivos de tanta envergadura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Convención de los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Editorial Tauros.
- Arruabarrena, I., & De Paúl, J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Piramide.

Capítulo 7. Protección contra la discriminación y el abandono: un clamor escolar

- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: No ha sido sometido a revisión editorial.
- Cortina, A. (1992). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica. Prólogo por José Luis Aranguren*. Madrid, España: Tecnos.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Harris, M. (2007). *Teoría sobre la cultura en la era postmoderna*. España: Crítica.
- Institución Educativa Soacha. (2005). *Manual de Convivencia Escolar*.
- Institución Educativa Rural Departamental de La Calera. (2012). *Manual de Convivencia Escolar*.
- Institución Educativa Distrital. (2011). *Manual de Convivencia Escolar*.
- Martínez, A., Noguera, A., & Castro, O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santa Fe Colonial*. Bogotá D. C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- MEN. (2004 - 2014). *Plan Decenal*. Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- UNICEF. (1998). Recuperado el 17 de Marzo de 2013, de <http://www.unicef.org>: <http://www.unicef.org/spanish/sowc98sp/>
- UNICEF. (2001). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. New York, Estados Unidos de América: UNICEF.

Capítulo 8

LOS DERECHOS DE SUPERVIVENCIA Y SU RECONOCIMIENTO EN LOS MANUALES DE CONVIVENCIA

Nydia Ximena Mancera Mahecha¹
Viviana Mesa Muñoz²
Miguel Antonio Rodríguez Suárez³

Este texto se inscribe en el macro- proyecto denominado *Sujetos Escolarizados, desafíos para la profesión docente*, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá, en convenio con la RELAL (Región Latinoamericana Lasallista). Es producto de la investigación *Los derechos de supervivencia en los manuales de convivencia*, que tuvo como objetivo el reconocimiento de los derechos de supervivencia de niños, niñas y adolescentes formulados en estos manuales, en tres instituciones educativas de América Latina (Chile, Colombia

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente de Español del Colegio Rodrigo Arenas Betancourt I.E.D. de Bogotá - Colombia. metresse24@yahoo.es

² Química de la Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Ha trabajado en la Dirección de Evaluación de la Secretaría de Educación del Distrito y actualmente trabaja como profesional de la Subdirección de Diseño de Instrumentos del ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. vivianmesam@gmail.com

³ Trabajador Social de la Fundación Universitaria Monserrate. Trabajador Social Español por el Real Ministerio de Educación de España. Estudios de Experto en Gestión de Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid – España. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente trabaja como Vicerrector del Colegio de Nuestra Señora del Pilar –Chapinero, de Bogotá– Colombia. mikele809@hotmail.com

y Venezuela). El método de investigación utilizado fue el descriptivo – analítico⁴, en donde el componente descriptivo se usa para establecer la coherencia entre los planteamientos y acciones legales implementadas para salvaguardar los derechos de supervivencia. El componente analítico propone una guía de evaluación de los manuales de convivencia, a partir del análisis de las relaciones entre las diferentes partes que los componen y los derechos de supervivencia. Para desarrollar este trabajo, contamos con la asesoría del Doctor José Luis Meza Rueda⁵.

A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN

Vivimos en un momento histórico en el que la vulneración de los derechos humanos se palpa cotidianamente. Masacres, guerras, hambrunas e injusticias, son situaciones que vulneran los derechos humanos a nivel global y que repercuten en las sociedades, en las comunidades locales y, por supuesto, en las comunidades educativas.

Los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes están inmersos en esta situación porque son los más trasgredidos en la sociedad. Muestra de esto es la violación continua, en las comunidades de América Latina, de los derechos de supervivencia fundamentales para el desarrollo de una vida digna en condiciones de equidad y justicia social. Para comprobarlo basta con observar los medios de comunicación y los resultados de investigaciones hechas por instituciones de carácter gubernamental y no gubernamental. Por ejemplo, el grupo *Juventud por los Derechos Humanos Internacional* afirma que: “las estadísticas de la pérdida de la dignidad y la vida por abuso infantil, la violencia de pandillas, el trabajo infantil y los niños soldados son asombrosamente altas” y lo verifica a través de varios estudios desarrollados por entidades que buscan salvaguardar los derechos humanos. De dichos informes resaltamos lo siguiente: “*El maltrato infantil*, 40 millones de niños menores de 15 años sufren de abuso y negligencia. (Fundación de las Naciones Unidas, 2008)”.

⁴ Para la fundamentación del método descriptivo – analítico se tuvo en cuenta a: Melo, Y. y Villalobos, A. (2006). Veiga, J., De la Fuente, E. y Zimmerman, M. (2008) y Córdoba, M. y Monsalve, C. (s.f.).

⁵ Profesor asociado de la Universidad de la Salle, con doctorado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, con maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, especialización en Educación Sexual y licenciado en Estudios Religiosos.

Con respecto a la violencia en la escuela, los estudios de la Secretaría Regional para el Estudio Mundial sobre Violencia contra los niños en América Latina dice que: “los niños de preescolar y básica primaria son los más afectados por el castigo físico, los mayores reportan sufrir mayoritariamente maltrato psicológico a través de insultos, amenazas y humillaciones” (UNICEF, s.f., p.3). Con estos datos evidenciamos, tristemente, que la escuela no es ajena a tal vulneración.

En este sentido, siendo los niños, las niñas y los adolescentes parte de la población más vulnerable, tanto en la sociedad como en la escuela, es importante que desde este ámbito se generen acciones que los protejan. Por eso, los manuales de convivencia deben privilegiar sus derechos en general, tanto en su formulación como en sus prácticas. Sin embargo, teniendo en cuenta la situación expuesta, se hace urgente una reacción oportuna y específica en torno a los derechos de supervivencia.

Es preocupante la situación actual (mundial, nacional y local) de violación de los derechos humanos. En particular, hemos insistido que en América Latina y en nuestro país, Colombia, hay un quebrantamiento flagrante de los derechos de supervivencia de niños, niñas y adolescentes por parte de la misma sociedad y la escuela. Por esto urge tomar acciones en las aulas; una de ellas sería explicitar en los manuales de convivencia estos derechos, con el fin de que la comunidad educativa los reconozca y los legitime a través de sus acciones cotidianas. A este respecto, siendo nuestro interés el contexto educativo, consideramos que es desde allí donde puede gestarse un cambio en el reconocimiento de los derechos de supervivencia, comenzando por una toma de conciencia real para identificarlos y protegerlos. Para ello, un primer paso, es el establecimiento de unos mínimos de respeto y una consideración de estos derechos en los manuales de convivencia de las instituciones educativas, de tal forma que las personas que consulten este documento puedan encontrar en él proposiciones, enunciaciones y prescripciones desde la perspectiva de los derechos.

Nuestra investigación gira en torno al reconocimiento que tienen los derechos de supervivencia en estos manuales en tres instituciones de América Latina: A) El Instituto La Salle La Florida de Chile, B) El Colegio Lausana de Colombia y C) El Instituto La Salle Tienda Honda de Venezuela, encontrando que **la enunciación de los derechos de supervivencia en los manuales de convivencia**

de algunas instituciones de América Latina es mínima, lo que no permite un pleno reconocimiento de estos derechos.

MANUALES DE CONVIVENCIA Y EL BAJO RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE SUPERVIVENCIA

A partir de los hallazgos en los manuales de convivencia de estas instituciones, demostraremos que estos otorgan un reconocimiento mínimo a los derechos de supervivencia. Nos situaremos en cuatro de estos derechos, que condensan la idea de una vida en condiciones dignas: el derecho a la vida, el derecho a la salud, el derecho a la nutrición y el derecho a la seguridad social. Además, en algunos apartados se mencionarán datos cuantitativos obtenidos a través de un cuestionario *on line* aplicado a la población de los colegios y datos tomados de los manuales para nuestro estudio; este instrumento se usó para complementar la información obtenida en estos documentos.

A través del cuestionario *on line*, encontramos que el 87,2 % de la población encuestada señala que no se han respetado sus derechos (de acuerdo con los criterios nunca, casi nunca o algunas veces), lo que refleja que el tratamiento del tema en los manuales de convivencia es escaso.

Apoyando lo anterior, se hace necesario detenernos en la enunciación de estos cuatro derechos de supervivencia en los manuales de convivencia. En segundo lugar, estableceremos una conclusión general de lo observado, con el fin de mostrar y sintetizar el bajo nivel de enunciación de estos derechos. En tercer lugar, haremos una propuesta para que esta situación, en general, con los manuales de convivencia cambie.

NUESTROS HALLAZGOS

- I. El **derecho a la vida** fue analizado desde dos perspectivas: prevención frente a situaciones que atentan contra la vida y protección frente a situaciones de riesgo que atentan contra la vida.
 - a. *Prevención frente a situaciones que atentan contra la vida.* En el manual de la entidad chilena, Instituto La Salle La Florida de Chile, se trata el tema desde

el deber que tiene el estudiante de prevenir situaciones que afecten su propia vida y la de los demás, es decir, que la acción y la responsabilidad recae directamente sobre él. Claramente se evidencia en: “es deber del alumno velar por su seguridad personal, evitando situaciones que pongan en riesgo su integridad física y la de los demás”⁶.

En el manual de la institución colombiana, Colegio Lausana, se trata el tema de la prevención como actividad concerniente de los establecimientos educativos en pro de salvaguardar la vida y la dignidad de los estudiantes como parte de sus derechos fundamentales. Esto se manifiesta en: “Artículo 43: Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos: [...] Tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”⁷.

En el manual de la institución Venezolana, Colegio La Salle Tienda Honda de Venezuela, la acción de prevención recae directamente sobre el estudiante y se presenta en términos de prohibición para el mismo: “durante el receso evita jugar con balones o cualquier otra actividad que pueda causar accidentes”⁸. Llama la atención que en las tres instituciones se menciona el fenómeno del bullying o matoneo escolar, el cual tiene estrecha relación con el derecho a la vida, pues afecta la autoestima y el desarrollo psicológico de cada ser humano. Al preguntar si “¿en su colegio o liceo se presentan casos de bullying o matoneo?” la respuesta fue afirmativa en un 51,1% de los casos. Este es un llamado de atención para crear estrategias y acciones tendientes a la prevención de estas situaciones de riesgo en contra de la vida.

- b. *Protección frente a situaciones de riesgo que atenten contra la vida.* En el manual del Instituto La Salle Florida (Chile) no se hace referencia a la protección de los estudiantes frente a situaciones de riesgo que atentan contra su vida. Por el contrario, en el manual del Colegio Lausana (Colombia) se hace una referencia directa: “Artículo 18: derecho a la integridad personal: Tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que

⁶ MCCFCAI, P24. Estos datos pertenecen a la nominalización en el análisis de datos, y se maneja en todo el documento. Para los anexos referentes a la nominalización será necesario precisar que las letras iniciales hacen referencia al manual del país al que pertenece el apartado, así: MCCF: Manual de Convivencia Colegio La Salle – La Florida de Chile; MCCL: Manual de Convivencia del Colegio Lausana de Colombia; MCCTH: Manual de Convivencia del Colegio La Salle Tienda Honda de Venezuela.

⁷ MCCLDSDVDNLNa

⁸ MCCTH, CV, N5.2, 112f

causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico”⁹. El manual del Instituto La Salle Tienda Honda (Venezuela) no referencia tampoco la protección frente a situaciones de riesgo como un derecho, sino que se muestran como faltas graves las que ocasionan daño físico o psicológico y que un estudiante ejerce sobre otro miembro de la institución. Algunas de esas fallas son: “Faltas graves: b. Cometer actos violentos de hecho o palabra contra cualquier miembro de la Comunidad Educativa, personal docente, administrativo u obrero del Plantel”¹⁰.

2. Con respecto al **derecho a la Salud** se hace un estudio a partir de tres referencias específicas: promoción del derecho a la salud; prevención de situaciones de riesgo que atentan contra la salud; y prohibiciones y deberes en relación al derecho a la salud.
 - a. *Promoción del derecho a la salud.* En el manual del Instituto La Salle Florida no se alude al tema. En el manual del colegio Lausana se evidencia, de forma indirecta, la promoción del derecho a la salud cuando se presenta la inasistencia por enfermedad. En el manual del Instituto La Salle Tienda Honda sólo se hace una referencia indirecta a la promoción de la salud: “recibir información y participar activamente en el proceso educativo en todos los ámbitos de la vida escolar (actividades educativas, recreacionales, deportivas, sociales y culturales)”¹¹. De acuerdo con datos cuantitativos, se encontró que el 55,8% de la población encuestada reconoce que sí se hacen campañas en relación con esta temática y el 31,4% reconoce que no. Se puede afirmar que aún existe debilidad en el tema de la promoción del derecho a la salud en las tres instituciones y, por lo tanto, es necesario fortalecer el mismo.
 - b. *Prevención de situaciones de riesgo que atentan contra la salud.* Sobre acciones preventivas, el manual del colegio chileno no hace referencia a la prevención frente a situaciones que pueden afectar la salud de los estudiantes.

En el manual del colegio colombiano se refiere, por un lado, a la formación en salud sexual y reproductiva, lo que previene el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual y el embarazo a temprana edad con sus respectivas com-

⁹ MCCLDDSDVDNLN6

¹⁰ MCCTH,CIX,N127b

¹¹ MCCTH,CV,N5.1,110c

plicaciones: “Artículo 44: obligaciones complementarias de las instituciones educativas: Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja”¹². Asimismo, se habla de evitar vicios que atenten contra la salud de los estudiantes: alcoholismo, tabaquismo y drogadicción. Esto se observa en varios apartados del manual, he aquí un ejemplo: “Capítulo IV: Artículo I: reglas de higiene y salud pública y la prevención frente al consumo de sustancias psicoactivas: Alejarme de los vicios tales como: el alcoholismo, el tabaquismo o la drogadicción para no poner en peligro la vida de los demás y la mía”¹³.

El manual venezolano prohíbe únicamente el consumo de sustancias que pueden poner en riesgo la salud como faltas graves en las que puede incurrir el estudiante: “Faltas graves: h. Consumir bebidas alcohólicas, sustancias estupefacientes, psicotrópica, fumar dentro de las instalaciones del Colegio y sus adyacencias”¹⁴.

Complementando lo anterior con los resultados de la pregunta del cuestionario: “¿En su colegio o liceo se desarrollan clases, campañas o proyectos encaminados a orientar la vida sexual de los estudiantes?”, el 66,3% de los participantes reconoce que estas acciones solo se implementan algunas veces, pocas veces o nunca, lo cual indica que en las tres instituciones hay que fortalecer el desarrollo de actividades referentes al tema de la salud, específicamente, de la salud sexual y reproductiva. Estas actividades contribuyen a la reducción los embarazos a temprana edad, a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y al fortalecimiento de la responsabilidad en la sexualidad, entre otros aspectos.

- c. *Prohibiciones y deberes en relación al derecho a la salud.* En el documento de Chile se presentan algunos deberes como: “las manos deben estar limpias, uñas cortas y sin pintar”¹⁵ y “el alumno al final de la clase de Educación Física, debe ducharse y en casos justificados lavarse y vestirse con su uniforme habitual”¹⁶, estas dos enunciaciones tienen que ver con el aseo personal, como camino para mantener hábitos que contribuyan a la buena salud.

¹² MCCLDDSDSADNLNB

¹³ MCCLDDHICDDIE

¹⁴ MCCTH, CIX, N127h

¹⁵ MCCFAI, P17

¹⁶ MCCFAI, P15

En el documento colombiano se muestra la normatividad frente al tráfico de estupefacientes como un mecanismo de prohibición para los establecimientos educativos; esto es consecuente con la prohibición que se hace a los estudiantes de acudir a la institución bajo los efectos de sustancias psicoactivas: “el capítulo 3 del Decreto 1108 de 1994, que prohíbe en todos los establecimientos educativos del país, estatales y privados, el porte, consumo y tráfico de estupefacientes y sustancias psicotrópicas”¹⁷, y en el “capítulo IV: artículo 1, acerca de las reglas de higiene y salud pública y la prevención frente al consumo de sustancias psicoactivas: no debo presentarme al colegio en estado de embriaguez o bajo los efectos de estupefacientes y consumo de alcohol y/o tabaco”¹⁸. Por el contrario, en el documento venezolano no se hace ninguna referencia respecto al tema.

En lo referente al **derecho a la nutrición** se analizan dos aspectos: la promoción del derecho a la nutrición y el acceso a la prestación de un servicio de calidad.

- a. *Promoción del derecho a la nutrición.* En el manual de la institución chilena se habla de una falta grave que consiste en: “comer en clases y/o masticar goma de mascar en forma reiterada”¹⁹, asimismo, en el manual de la institución venezolana, se hace referencia solamente a “no consumir goma de mascar y chucherías durante el horario de clases”, las dos premisas pueden asociarse al derecho a la nutrición y al consumo adecuado de alimentos en lugares dispuestos para tal fin.

En el manual de la institución colombiana se evidencia la promoción del derecho a la nutrición cuando se menciona la importancia de detectar situaciones de malnutrición y a su vez, crear acciones para superar esta situación, tal como se muestra en el artículo 44 del manual de convivencia: “obligaciones complementarias de las instituciones educativas: los directivos y docentes pondrán en marcha mecanismos para: establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición”²⁰.

Al respecto, la pregunta del cuestionario “¿En su colegio o liceo realizan programas para promover una sana alimentación?” nos permite confirmar que

¹⁷ MCCLDDSDSADNLNd

¹⁸ MCCLDDSDSADIEd

¹⁹ MCCFCA3, P29

²⁰ MCCLDDSDNUDNLN

el tema nutricional en las instituciones educativas estudiadas tiene falencias. El 54,3% de los encuestados responden que nunca o pocas veces se realizan programas para promover una adecuada alimentación. Una nutrición balanceada influye en la salud mental y física de los sujetos escolarizados, por lo tanto, la falta de atención a este punto puede acarrear trastornos tales como: bulimia, anorexia, sobrepeso o desnutrición.

- b. *Acceso a la prestación de un servicio de calidad.* En los documentos de Chile y Venezuela no se referencia este tema. En el Colegio de Colombia se identifica que para el acceso a la prestación de un servicio nutricional de calidad, existen unos parámetros de higiene y seguridad que se implementan en los lugares donde se manipulan, distribuyen y comercializan los alimentos. Estos criterios verifican la calidad de los productos y la forma como se presta el servicio.

En relación con el servicio de calidad, esta variable tiene que ver con la comercialización de alimentos saludables en las cafeterías de las instituciones educativas. Al preguntar si en la cooperativa o kiosco de su institución venden alimentos saludables como frutas y alimentos naturales, el 69,8% de los encuestados reconoce que no. Por lo general, en estas instituciones, se comercializan alimentos industrializados como comidas de paquete y bebidas artificiales. Ya podemos intuir el impacto negativo que tiene su consumo en la salud presente y futura de los niños, las niñas y los adolescentes.

4. Haciendo referencia al **derecho a la seguridad social**, se toma en dos perspectivas: el registro ante la seguridad social y el acceso a la prestación de un servicio ofrecido por la institución.
 - a. *Registro ante la seguridad social.* En los documentos de Chile y Venezuela no se hacen referencias al respecto. En el documento de Colombia, se exige un certificado médico actualizado y la afiliación correspondiente del educando a una Entidad Promotora de Salud (EPS), que se registra con las siguientes premisas: “Capítulo III: Criterios de admisión: para estudiantes antiguos: actualizar el certificado médico”²¹ y “Capítulo V: Derechos y deberes de estudiantes, padres, educadores y gobierno

²¹ MCCLDDSDSSDNLNa

escolar: Artículo 8: Derechos y deberes de los padres: tener a su hijo afiliado a una EPS”²².

En relación con el registro y documentación ante la seguridad social, según datos cuantitativos, hay una responsabilidad con el cumplimiento de este requisito, ya que el 80% de los encuestados, reconoce que, al momento de la matrícula o inscripción en la institución, le exigieron un certificado de afiliación a una entidad de salud. Esto, dentro de los parámetros de la legislación de los países, en donde se reconoce como un derecho el tener seguridad social.

- b. *Acceso a la prestación de un servicio ofrecido por parte de la institución.* En los manuales de Chile y Venezuela no se encuentran referencias sobre este punto. En el documento de Colombia se infiere que los estudiantes tienen acceso a un seguro de vida ofrecido por la misma institución, lo cual denota la importancia para el colegio de la seguridad y vida de sus estudiantes, he aquí el apartado que muestra lo anterior: “Capítulo V: Derechos y deberes de estudiantes, padres, educadores y gobierno escolar: Artículo 18: derechos y deberes en servicios prestados por el establecimiento (libros, uniformes, seguro de accidentes y otros): la institución ofrece un seguro de vida estudiantil”²³.

Podemos evidenciar que el derecho a la seguridad social tiene menos presencia en los tres manuales de convivencia, esto indica un desconocimiento total de los componentes del mismo y la necesidad imperiosa de garantizar este derecho a los estudiantes.

Hemos descrito hasta aquí lo percibido en cada manual, con respecto a los cuatro derechos de supervivencia seleccionados: el derecho a la vida, a la salud, a la nutrición y a la seguridad social. Ahora bien, aunque hay una buena ilustración, consideramos necesario precisar los argumentos de nuestra tesis: **la enunciación de los derechos de supervivencia en los manuales de convivencia de algunas instituciones de América Latina es mínima, lo que no permite un pleno reconocimiento de estos derechos.** Mostraremos en qué sentido se restringe el reconocimiento de estos derechos en una enunciación mínima o incompleta de los mismos.

²² MCCLDDSDSADIEa

²³ MCCLDDSDSSDNDIEc

En este orden de ideas, con respecto al derecho a la vida, inferimos que en los tres manuales se habla de evitar o sancionar acciones que ponen en riesgo la integridad física de la persona, es decir, que el derecho a la vida es tratado literalmente y reducido al simple derecho de permanecer con vida. Sólo el manual de Colombia se refiere, en dos de sus apartados, a la vida digna y a la protección de los estudiantes frente a situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y laboral que ponen en riesgo su dignidad como persona. En este sentido, consideramos que el derecho a la vida física es fundamental, pero los manuales no deberían reducirlo a simples eventos de riesgo para la integridad física de los miembros del colegio. Deberían preocuparse, en nuestra opinión, por promover espacios reales en los que los estudiantes sepan qué hacer o cómo buscar ayuda a la hora de enfrentar eventos que vulneren su dignidad. Por ejemplo, para el caso del matoneo escolar que afecta la calidad la vida así como una inadecuada atención de enfermedades o procesos de desnutrición, entre otros.

En cuanto al derecho a la salud, se observa que se limita a la prohibición del consumo de sustancias psicoactivas, olvidando así su obligación de divulgar información y materiales que permitan a los individuos adquirir hábitos saludables. Por otra parte, sólo en uno de los manuales, se referencia la salud sexual y reproductiva, problema álgido en América Latina debido a la creciente tasa de embarazos en adolescentes y a la proliferación de enfermedades de transmisión sexual. El periódico *El Espectador* publicó el año pasado un artículo en el que señala que “una de cada cinco mujeres en edades entre 15 y 19 años está embarazada”²⁴ y por otro lado, el Centre Médic Adàlia, clínica de salud sexual indica que “el desconocimiento del uso adecuado de anticonceptivos y métodos de protección hace prever una emergencia de enfermedades de transmisión sexual en adolescentes en los próximos años”²⁵. Estas dos noticias prenden las alarmas en torno a los adolescentes, de allí la importancia de implementar una cultura en educación sexual y reproductiva de niños, niñas y adolescentes.

Con respecto al derecho a la nutrición, en dos de los manuales se limita a la idea de no comer en clase, lo cual tiende a la intención de mantener la disciplina en el aula de clase, mas no a una preocupación real por la salud del estudiante.

²⁴ Artículo tomado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-377179-alarma-colombia-aumento-de-embarazos-adolescentes>

²⁵ Noticia tomada de <http://www.centremedicadalia.es/noticias/Mas-informacion-para-evitar-enfermedades-de-transmision-sexual.html/76>

En el otro manual se presta atención a casos de malnutrición, pero no se enfatiza la necesidad de brindar información sobre una alimentación adecuada, ni sobre el tipo de alimentos que debe proveer la tienda escolar. En tal sentido, y teniendo en cuenta que el manual de convivencia es un documento de fácil acceso para la comunidad educativa, las instituciones pueden aprovecharlo como una herramienta para fundamentar su política frente a la alimentación de los estudiantes, dando indicaciones precisas sobre el tipo de alimentos y las mínimas normas de higiene para venderlos. Las instituciones deberían adquirir o solicitar servicios de tamizaje nutricional con los que pueden constatar el estado real y el nivel nutricional de sus estudiantes.

En referencia al derecho a la seguridad social, sólo en uno de los manuales es requisito indispensable, para la matrícula del estudiante, la afiliación a una EPS; esto muestra que es uno de los derechos menos enunciados. Por lo tanto, resulta importante crear conciencia frente a la protección de los menores y a la necesidad de que los estudiantes estén amparados en salud, para que el colegio brinde así una atención inmediata y oportuna frente a cualquier eventualidad.

Con respecto a la seguridad social, en los colegios es vital que a través del manual los estudiantes reconozcan sus derechos al ser afiliados en estas instituciones encargadas de prestar este servicio. Otra parte fundamental son los seguros de vida, que se adquieren también para actividades de carácter especial: salidas pedagógicas, convivencias, paseos; eventos en los que es indispensable contar con un seguro de vida y médico para cualquier emergencia.

Aunque las instituciones educativas tienen un campo de acción restringido, en lo concerniente a la seguridad social, es importante concientizar a los estudiantes frente a su derecho de recibir asistencia médica de calidad, ya que la crisis del sector salud, por lo menos en Colombia, muestra cómo se vulnera constantemente este derecho y sobre todo, cómo las personas carecen de la suficiente información y argumentos para ejercer su derecho a recibir una atención efectiva y oportuna.

Sobre el bajo reconocimiento de los derechos de supervivencia, podemos discutir sobre la necesidad imperiosa de que la escuela resguarde los derechos de niños, niñas y adolescentes. De otra parte, los derechos de supervivencia se posicionan en función de los deberes y no en términos de derechos, lo que traspasa la responsabilidad al sujeto y contribuye al detrimento de la institución.

Por lo tanto, las escuelas deben tomar conciencia con respecto a los derechos que les son propios a estudiantes y que se deben afianzar en aras de un desempeño social tendiente al ejercicio de una ciudadanía responsable; el manual entra en este espacio a convertirse en una herramienta precisa para este fin.

Por otro lado, en los manuales de convivencia se establecen, principalmente, medidas o acciones correctivas más que preventivas; por lo tanto, la formación de los estudiantes está sujeta a la asimilación de normas por imposición más que por apropiación de principios desde la reflexión y el diálogo. De aquí que sea imperante repensar la elaboración de estos manuales en pro de establecer normas consensuadas que promuevan la sana convivencia escolar y la formación de estudiantes que actúen socialmente ejerciendo sus deberes y haciendo valer sus derechos.

Podemos cambiar desde nuestro quehacer educativo

Aunque dentro del concepto de manual de convivencia y de los elementos necesarios para su implementación no se consideran de manera directa los **derechos de los niños, las niñas y los adolescentes**, creemos que al ser un instrumento regulador de las interacciones entre estudiantes, deben incluirse en la toma de conciencia y apropiación de sus derechos en su formación como ciudadanos.

En tercer lugar, proponemos *la guía evaluativa de los manuales de convivencia*, como una herramienta que permite a la comunidad educativa evaluar si los derechos de supervivencia se tienen en cuenta dentro del planteamiento de estos manuales. Para su elaboración se tienen en cuenta los elementos que constituyen el derecho de supervivencia, y además, las prácticas escolares que están asociadas a los mismos, es decir, se parte de la realidad de los colegios para que la guía sea de fácil aplicación y no se aleje de lo que se vivencia en los colegios.

Esta guía consta de tres columnas. En la primera, se hace una fundamentación teórica sobre los cuatro derechos que se incluyen en los derechos de supervivencia: derecho a la vida, derecho a la salud, derecho a la nutrición y derecho a la seguridad social. En la segunda columna, se formulan preguntas claves sobre cada uno de los derechos antes mencionados, teniendo en cuenta los elementos constitutivos de ese derecho particular y teniendo en cuenta

las prácticas cotidianas de los colegios. La finalidad de las preguntas es reconocer lo que contiene el manual de convivencia con respecto a los derechos de supervivencia. Finalmente, en la tercera columna se hacen sugerencias y recomendaciones con respecto a estos derechos.

Esta guía es un aporte a la conciencia de la comunidad educativa sobre la importancia de incluir los derechos de niños, niñas y adolescentes y, específicamente, los derechos de supervivencia, en los manuales, abriendo así el camino hacia la reflexión en torno a este tema. Dejamos esta propuesta a su consideración, preguntándonos si el ahora es el momento oportuno para reconocer a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos.

A continuación introducimos un apartado de la *Guía Evaluativa de los Manuales de convivencia en Perspectiva de los Derechos de Supervivencia*, que puede consultarse, en su totalidad, en el capítulo del libro que también reflexiona en torno a los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes en instituciones educativas de América Latina:

DERECHO A LA VIDA		
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	LO QUE CONTIENE SU MANUAL DE CONVIVENCIA	SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES
<p>El derecho a la vida es el derecho fundamental que tiene todo ser humano a que se respete su existencia, que solo debería poder perderse por causas naturales o accidentales. Es el más importante de los derechos y precede a todos, ya que sin vida no puede gozarse de ninguna otra facultad. (Alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos, s.f.)</p>	<p>¿En el manual de convivencia de su institución aparece contemplado el derecho a la vida como factor fundamental y base de los demás derechos?</p>	<p>Es importante que el manual de su institución presente una caracterización de los derechos que busca salvaguardar de forma general antes de entrar a una delimitación de los derechos y deberes de cada grupo de miembros de la comunidad: Educandos, Docentes, Directivos, Personal Administrativo, etc.</p>
	<p>Sí _____ No _____</p>	

Derecho a la vida como Derecho a permanecer con vida. (Figueroa, R. 2008)	¿En el manual aparece un artículo en el cual se privilegie el derecho a la vida y la protección de los estudiantes frente a situaciones que pongan en riesgo la misma? Sí _____ No _____	Se puede establecer en el manual dentro del capítulo de Derechos de los estudiantes unos artículos concernientes a la protección que se debe brindar a los estudiantes frente a su vida y su integridad física.
	¿En el manual se encuentra un apartado en el que se exponga como un derecho del estudiante el mantener su integridad física?	Es importante rescatar el papel del colegio y de las autoridades competentes frente a situaciones que pongan en riesgo la vida de cualquier miembro de la comunidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A través del proceso investigativo encontramos que la temática sobre derechos humanos y, en especial, sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes es una problemática que, aunque actual, es escasamente desarrollada en la escuela. A pesar de que la legislación en los diferentes países latinoamericanos, se establece como una obligación del Estado en la salvaguarda de estos derechos, no se ha proclamado un discurso real y directo en torno a la responsabilidad de la escuela con respecto a estos derechos. Por lo tanto, consideramos que la investigación es pertinente como un ejercicio de aproximación hacia la toma de conciencia de esta responsabilidad por parte de las instituciones educativas, lo cual queda demostrado en las siguientes acciones:

En primer lugar, dimos cuenta del objetivo principal de la investigación: *identificar el nivel de reconocimiento que presentan los manuales de convivencia de algunas instituciones educativas de Chile, Colombia y Venezuela con respecto a los derechos de supervivencia de los niños, niñas y adolescentes*. Demostramos el bajo reconocimiento de estos derechos en los manuales de convivencia debido a: primero, en algunos de los enunciados relacionados con los derechos de

supervivencia, se delega la responsabilidad de la salvaguarda a los estudiantes. Además, son planteados en términos de deber del educando y no como parte de las obligaciones de la institución educativa. En segundo lugar, hay pocos enunciados referentes a los derechos de supervivencia en relación con otros apartados que tienen más relevancia y recurrencia en el contenido del manual.

De la misma manera, hemos respondido a unos objetivos específicos en la investigación. En el primero, a partir del estudio de contenido de cada uno de los manuales, se encuentra una pobre relación de estos en torno a los derechos de supervivencia. Por tanto, podemos afirmar que los manuales no se apropian, en su contenido, de estos derechos porque aparecen simplemente de forma sistemática y sin ninguna fundamentación teórica.

El análisis de estos manuales abre nuevos caminos hacia el ordenamiento de cada uno de los derechos de supervivencia seleccionados. El derecho a la vida: previene frente a situaciones que atentan contra la vida. El derecho a la salud: lo promueve, previene situaciones de riesgo que atentan contra la salud, atiende las enfermedades y promueve hábitos saludables. En relación con el derecho a la nutrición: promueve el derecho a la nutricional, el acceso a una cantidad y calidad de alimentos. El derecho a la seguridad social: registro y documentación ante la seguridad social, conocimiento de los servicios que se suministran y prestación de un servicio de calidad.

El segundo objetivo específico, orientado a contrastar la información suministrada por los sujetos escolarizados sobre los derechos de supervivencia y su correspondencia con los manuales de convivencia. En el análisis de contenido situamos pocas referencias, por lo tanto, se complementa la información del manual con prácticas reales desarrolladas en las instituciones a través de la información obtenida del cuestionario *on line*. Esto evidencia el desconocimiento general de los derechos de supervivencia por parte de la comunidad educativa; aunque existen prácticas reales que permiten la salvaguarda de los derechos de supervivencia, no desarrolladas de forma continua.

Como aporte investigativo, por medio del cuestionario *on line*, se confirma la teoría de la acción comunicativa planteada por Habermas; ya que los sujetos participantes reconocen que la forma más adecuada para la construcción y el establecimiento de las normas debe darse a través de un consenso y un diálogo entre todos los sujetos escolarizados. Como se enuncia en el marco

conceptual, el debate y las deliberaciones deben cimentarse en el diálogo y comunicación permanente, en un escenario preciso donde los ciudadanos tengan la posibilidad de interactuar con los diferentes órganos de lo público, manifestando así su posición frente a las decisiones que se proyectan hacia la sociedad. La apertura de este espacio de participación legitima el proceso y permite establecer una política deliberativa. Parafraseando a Habermas (1999), el desarrollo y la consolidación de una política deliberativa, se dan por medio de interacciones comunicativas entre los miembros de una institución, siendo este un medio propio para el desarrollo de la interacción comunicativa. (p. 15).

Con respecto al objetivo específico número tres, que plantea una propuesta evaluativa para fomentar el reconocimiento de los derechos de supervivencia en los manuales, introducimos una guía evaluativa que puede aplicarse en cualquier institución educativa y que permite, de manera clara y sencilla, observar las limitantes del manual al respecto a la manera en que en la institución se toman acciones de mejoramiento fundamentadas en las recomendaciones hechas en guía.

Por lo tanto, consideramos que la guía es muy significativa ya que trasciende los colegios estudiados, de tal forma que, a través de un manual de convivencia en perspectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes, se dan los primeros pasos en la toma de conciencia de la comunidad educativa y en la necesidad impetuosa de que los estudiantes conozcan sus derechos y exijan su respeto como sujetos de derechos en la sociedad.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede afirmar que urge fortalecer el conocimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes en las tres instituciones educativas. Cabe resaltar que el conocimiento de estos derechos, por parte de las personas que asumen la custodia de los infantes, es también parte fundamental para una verdadera defensa, exigencia y salvaguarda de sus derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos. (s.f). *El derecho a la alimentación adecuada*. (Folleto informativo No. 34). Ginebra: Suiza. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet34sp.pdf>

- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Córdoba, M. N. & Monsalve, C. (s.f.). *Tipos de Investigación: Predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/203/Documen_Seminario/Trabajos_Estudiantes/TIPOS_DE_INVESTIGACION_2.pdf
- Figuroa, G. R. (2008). Concepto de derecho a la vida. *Ius et Praxis*, 14(1), 261-300. doi: 10.4067/S0718-00122008000100010
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. España: Paidós.
- Juventud por los derechos humanos. (s.f.). *Abusos de los derechos Humanos*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://es.youthforhumanrights.org/voices-for-human-rights/human-rights-abuses.html>
- Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. 23 de diciembre de 1993. *Diario Oficial No. 41.148*. 23 de diciembre de 1993. Colombia. Más información para evitar enfermedades de transmisión sexual. (2013, 26 de febrero). *Noticias Centre MédicaDàlia*. Recuperado de <http://www.centremedicadalia.es/noticias/Mas-informacion-para-evitar-enfermedades-de-transmision-sexual.html/76>
- Melo, H. Y. & Villalobos, C. A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 69-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821204>
- Manual de Convivencia Colegio La Salle Tienda Honda de Venezuela*. (2012).
- Manual de Convivencia Colegio Lausana*. 2012.
- Reglamento de Convivencia Escolar. Instituto La Salle La Florida de Chile*. (2012). Recuperado de <http://www.institutolasalle.cl/#>
- UNICEF. (s.f.). *La violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Magnitud y desafíos para América Latina. Resultados del estudio mundial de violencia*. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Hoja_de_datos\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Hoja_de_datos(1).pdf)
- Veiga, de C. J., De la Fuente, D. E. & Zimmermann, V. M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, 54(210), 81-88. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0465-546X2008000100011&script=sci_arttext

Capítulo 9

EL DERECHO AL TALENTO: UN MUNDO POR CONSTRUIR EN LA ESCUELA

Jhon Jairo Forero Córdoba¹
Johana González Nieto ²
Ángela María Valderrama Pinzón³

INTRODUCCIÓN

En una sociedad en crisis, en donde se está en búsqueda permanente de las libertades humanas, se hace necesario reflexionar sobre el papel de la educación como oportunidad para construir nuevas posibilidades para los niños, las niñas y los jóvenes. En la conferencia mundial *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica, Chile 2004*, se afirma que: “*toda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades*” (p. 157). Esta apuesta sugiere que la educación debe superar las posturas asistencialistas y propiciar el desarrollo de las capacidades, en todas las personas, respetando sus diferencias. Responsabilidad nada despreciable al considerar que “*la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas*

¹ Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad de Panamá. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Virtual educa - OEI Argentina. Licenciado Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica.

² Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad de Panamá. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Virtual educa - OEI Argentina.

³ Licenciado Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica. Valderrama Pinzón, Ángela María Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Administradora de empresas, Universidad Sergio Arboleda.

sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal". (Delors, 1996, p. 12) Desde otro lugar, en consonancia con lo anterior, Renzulli señala que "más que fuentes de adquisición de información, los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes". (2008, p. 23). Paradójicamente, el principio de igualdad en poblaciones con diversas necesidades educativas, es inexistente. La infancia y la juventud con talento no tienen las mismas posibilidades, desde el sector educativo, de todos los niños, niñas y jóvenes.

En tal sentido, debemos tener en cuenta que el derecho a la educación de la población con talento, pasa por la identificación y el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas y jóvenes; y no sólo de una pequeña franja de sujetos que han desarrollado altas habilidades debido a factores externos a la escuela. El grupo investigativo Atenea, constituido en la Maestría en Educación de la Universidad de la Salle, interesado y preocupado por el tema de los niños con talento, ha realizado un proyecto de investigación de corte descriptivo analítico denominado "El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con talento: una mirada a dos instituciones educativas de Colombia y México". Nos propusimos analizar cómo se promueve el derecho a la educación en dos instituciones: el Colegio Cristóbal Colón de la ciudad de México y el Colegio Florentino González IED de la ciudad de Bogotá. Se adoptan también dos posturas: la primera, la de Amartya Sen, en torno al desarrollo como libertad y la segunda, la de Katarina Tomasevsky, frente al derecho a la educación. Para la comprensión del talento nos centraremos en la teoría del psicólogo norteamericano Joseph Renzulli.

En relación con la legislación, retomaremos la Convención de los Derechos de los Niños y nos situaremos en tres aspectos fundamentales: un primer momento, *el talento como una oportunidad de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes*. Un segundo momento, *una apuesta institucional por el desarrollo del talento y por último, las tensiones surgidas en la implementación y desarrollo del proyecto en la institución educativa Florentino González IED en la que se promueve el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con talento*.

EL DESARROLLO DEL TALENTO, UNA OPORTUNIDAD PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Para comenzar, es necesario constituir el andamiaje que nos permita situar el derecho a la educación desde los derechos humanos. Se puede afirmar que los derechos humanos conforman la base de la libertad; preocupación manifiesta después de los atroces sucesos de la segunda guerra mundial que suscitaron la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. El jurista francés Karel Vasak (1979), contribuye de manera significativa a la comprensión de los derechos humanos, agrupándolos en tres generaciones: la primera, relacionada con los derechos civiles y políticos. La segunda, en la que se recogen los derechos económicos, sociales y culturales. Y la tercera, referente a los derechos sobre ambiente, paz y desarrollo.

Para hablar sobre el derecho a la educación, es importante aclarar que, desde la convención de los derechos humanos, se encuentra incluido en el derecho al desarrollo, de allí que consideremos el concepto de desarrollo como un fundamento para dar sentido al enfoque educativo de nuestra región. La Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 4 de diciembre de 1986, en su resolución 41/128, artículo 1, párrafo 1 manifiesta que:

“El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar del él” (p. 2).

De allí, se infiere una postura hacia el desarrollo económico de las naciones, en la que los seres humanos pueden participar y a su vez, contribuyen para su disfrute. No obstante, el concepto adoptado fue el de desarrollo *como libertad de Amartya Sen (2000, p. 3)*, quien afirma que “...el desarrollo puede concebirse (...) como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos”. Desde este enfoque el desarrollo está sujeto a las capacidades que tienen las personas para la transformación de la renta y para vivir como quieran. Asimismo, la educación desde esta perspectiva se concibe como una

oportunidad para mejorar las capacidades de las personas para gozar de una buena vida; como lo sugiere Sen: *“las inversiones en educación y otros aspectos de las oportunidades existentes durante la niñez pueden mejorar las capacidades futuras en formas muy distintas”* (1999, p. 4)

Es importante precisar que aunque los derechos de la infancia están incluidos en la Declaración de los Derechos Humanos, la UNICEF, ha explicitado las particularidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes en la Convención de los Derechos del Niño (1989). Uno de sus pilares fundamentales es el derecho al desarrollo en relación estrecha con el derecho a la educación: *“Los estados partes convienen en que la educación del niño debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”* (artículo 29 p. 13); aspecto en deuda con los objetivos educativos de nuestra región, en donde la principal preocupación es la consecución de estándares básicos de desempeño y contraria al desarrollo de las potencialidades de niños, niñas y jóvenes.

En la escuela encontramos estudiantes con características diferentes, individuales o grupales, que deben ser detectados para generar estrategias que potencien al máximo sus capacidades, respondiendo así al derecho a la educación. Dentro de esas poblaciones escolares, con características diferentes, nos situaremos en las que tienen talentos y, que son muchas veces relegados y obligados a adaptarse a otras condiciones básicas y generales que brinda la educación.

De este modo, sin desconocer el gran avance propuesto desde la Convención de los Derechos de los Niños, como una oportunidad para pensar en el niño como sujeto de derechos, se evidencian algunas debilidades en la implementación de políticas educativas serias, en las naciones latinoamericanas, para gestionar y promover los derechos de las niñas y niños y para reconocer las condiciones diversas de los niños con talentos. Es necesario implementar estrategias que hagan de la educación, más que un servicio de asistencia pública o de caridad, una oportunidad de desarrollo de niños, niñas y jóvenes. La consideración del talento en la convención de los derechos de niños, niñas y jóvenes se expresa así, en palabras de Manuel Manrique Castro, representante de UNICEF: *“para los Estados Partes, la obligación de garantizar a todos los niños y niñas -sin ningún tipo de discriminación- el beneficio de una serie de medidas especiales de protección y asistencia, de acceso a la educación y atención médica, a las condiciones para desarrollar plenamente su personalidad, sus habilidades y talentos”* (2004, p. 4)

En la cita anterior, se explicita la obligación, sin discriminación alguna, de garantizar el desarrollo de la personalidad, las habilidades y los talentos de niños y niñas. Sorprende sin embargo, que de todos los documentos analizados en la investigación, es el único apartado donde se hace referencia directa al término talento y es, en las Conferencias Mundiales de Educación, donde se manifiestan grandes preocupaciones en torno al cumplimiento de estos derechos. En el campo del desarrollo del talento, podemos citar la conferencia de 1994, realizada en Salamanca-España, donde se da especial relevancia a diferentes necesidades e intereses: *“cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”* (p.8).

A partir de esta afirmación, en la conferencia mundial emerge la imposibilidad de la educación para brindar a los niños y niñas una atención que respete sus individualidades socioculturales, intelectuales, de intereses, de capacidades y de ritmos de aprendizaje entre otras; en tanto, los modelos educativos de nuestra región están diseñados para atender homogéneamente a niños con condiciones muy diversas, evitando así el pleno cumplimiento del derecho a la diferencia. Es necesario resaltar que no todos pueden explotar al máximo sus capacidades, ni en el mismo tiempo y ni con los mismos resultados. En este sentido, la conferencia celebrada en Jomtiem (1990), manifiesta su preocupación frente a la poca oportunidad de educación para la población diversa. Estas preocupaciones son más evidentes, a partir del texto de la conferencia del 2004:

“Ampliar la oferta de educación diversificando: i) sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración; ii) los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (uso de los medios de comunicación de masas, participación de la educación no formal, tareas educativas en colaboración, trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona), y iii) los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada, aprendizajes en el trabajo, alternancia con el lugar de trabajo). (p. 10)

La educación debe dar respuesta a la oferta y la demanda, diversificando sus contenidos, trayectorias, métodos y lugares de aprendizaje. En tal sentido, existe una necesidad imperiosa de hacer de la escuela el lugar donde se puedan

agenciar los derechos de niños y niñas en igualdad, desarrollando proyectos educativos inclusivos. En la conferencia arriba mencionada (Chile, 1994), se aborda el tema de la educación en talentos y su inclusión en la escuela, teniendo presente posturas de teóricos frente al tema y describiendo la situación de cada país latinoamericano. Esa conferencia puso de manifiesto la necesidad de atender la educación de los niños con talentos, ya que normalmente se excluyen en consideración a sus capacidades que rebasan la media y que no ameritan de especial cuidado, atención y/o desarrollo.

Pero ¿Qué entendemos por talento? Partimos de la teoría de los anillos de Renzulli, que resulta pertinente y es una de las más aceptadas por expertos en el tema. Con su teoría de los *Tres Anillos* (1978), este psicólogo educativo propicia diferentes comprensiones en las concepciones monolíticas frente a la inteligencia. Insiste en la multiplicidad de factores que intervienen en ella, erradicando los test de coeficiente intelectual como única forma de identificación de la superdotación. Este modelo recoge varios rasgos de la personalidad humana, generando nuevas perspectivas frente a las concepciones de la inteligencia que anotan un rasgo general. Como lo cita Covarrubias (2008), “la definición específica de Renzulli (2000) describe al sobresaliente como aquel individuo en donde interactúan tres grupos básicos de rasgos humanos: capacidad general por encima de la media, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.” (p. 1)

Frente al componente de habilidad por arriba de la media, se afirma que se relaciona, por un lado, con habilidades generales como el razonamiento numérico y verbal, la memoria, la fluidez oral o las relaciones, que se pueden medir mediante un test de inteligencia general. De otra parte, con habilidades específicas más especializadas, como por ejemplo, las habilidades propias de una disciplina científica o del arte, que se evalúan por medio de test de actuación o de aptitudes específicas. Respecto a esto, Covarrubias en su artículo “definición del sobresaliente, la concepción de los tres aros de Joseph Renzulli”, afirma que aunque es difícil asignar valores numéricos a muchas áreas específicas de la capacidad, cuando hace referencia al termino sobre la capacidad media, se refiere al funcionamiento o potencial que representa un 15-20% superior en cualquier área del esfuerzo humano. Otro componente al que este autor da valor en la superdotación, es a la creatividad. Esta característica es difícil de evaluar, ya que existen diferentes concepciones que se involucran en las relaciones. En tal sentido, se define al individuo creativo como aquel que “resuelve

regularmente problemas o inventa productos en un ámbito, y cuyo trabajo es considerado innovador y aceptable por los miembros reconocidos de un campo” (Gardner, H. 1994:17). Para Gardner, tanto la creatividad como la inteligencia no son únicas y debe ser evaluadas desde otras perspectivas. Existen varias miradas frente al concepto de creatividad que involucran dimensiones de análisis sobre la persona, el medio, el proceso y el producto.

Por último, cierra su teoría con el compromiso donde se le da importancia a la alta motivación y a la perseverancia que presenta un individuo frente a una tarea determinada. Renzulli (2000) distingue la motivación como el proceso general energizante que pone en interacción al organismo y al compromiso con la tarea como una energía llevada a un problema específico o área de actuación particular. Su teoría se completa al reconocer que los factores que la conforman están mediados por agentes del contexto sociocultural del individuo: escuela, familia y sus pares.

Es relevante mencionar que desde esta perspectiva, la atención a niños, niñas y jóvenes con talento, pasa, inicialmente, por la concepción y las comprensiones que se suscitan en el sistema educativo. También, por la identificación de los talentos, que debe trascender las formas de evaluación desde el coeficiente intelectual, ya que esas pruebas, actualmente, son cuestionadas.

Algunos expertos en el tema, con posiciones más liberales, consideran que en todas las personas se debe favorecer el florecimiento de sus talentos a través de ambientes educativos propicios y desde programas de enriquecimiento curricular y de aceleración, entre otros.

En el caso de Colombia, existen políticas educativas para la atención de niñas, niños y jóvenes con talento. La más importante se recoge en el decreto 2082 de 1996 que reglamenta la atención educativa a personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales. En sus disposiciones finales, se establece que el Ministerio de Educación Nacional proporcionará los criterios y las orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto (Art. 27). En respuesta a tal fin, el ministerio elabora unas *orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales* (2006), que se consolidan a través de la participación de docentes del sector estatal y privado, universidades, fundaciones expertas en el tema y grupos interesados. No obstante, las políticas y estas orientaciones no han sido implementadas de

manera eficaz. Además, muchos colegios públicos desconocen esas políticas y desperdician los talentos de niños, niñas y jóvenes; reduciendo su alternativa para ser libres. Garantizar el derecho a la educación debe ser uno de los propósitos primordiales del Estado y su cumplimiento debe estar bajo la mirada de los ciudadanos.

El informe global 2003-2004 sobre *Educación para Todos* (EFA, Education For All) incluye los derechos humanos, enfatizando su importancia en dichos procesos. Una forma de controlar las obligaciones estatales puede alcanzarse con la implementación del Esquema de las cuatro As, propuesto por la relatora de las Naciones Unidas Katarina Tomasevski. Es pertinente la A de adaptabilidad, frente al derecho a la educación en talento, ya que la educación se transforma cuando cambian las necesidades de la sociedad y se adaptan al nuevo contexto. Con lo anterior, se hace necesario en la escuela una adaptación curricular que le permita al estudiante potenciar su talento identificado para satisfacer sus necesidades personales, familiares, escolares y sociales; aspecto que reduciría el alto índice de deserción y el fracaso en los estudiantes.

En la actualidad, la escuela es una de las instituciones estratégica y poderosa de la sociedad en la implementación de políticas que fortalecen las tendencias neoliberales, imperantes en nuestra región, mediante la formación del tipo de sujeto que requiere este proyecto. De ahí, que la educación pública se convierta en un aparato que configura las formas de pensar de cada sujeto, moldeada desde unos presupuestos e ideas de orden político y económico que, en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se han extraído de modelos empresariales, tecnológicos y de sistemas (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 2003), cuya finalidad es contribuir con el desarrollo. Un desarrollo entendido como el aumento de la riqueza en las regiones, dejando de lado las libertades humanas, sus intereses y sus necesidades.

En la institución escolar, algunas respuestas frente a estos presupuestos, dinámicas y estrategias, han sido la deserción, el fracaso, la mortalidad académica y el desinterés estudiantil; tornándose inmanejables. Si perdura esta forma de concebir la educación, la problemática será aún mayor. Es vital hacer de los colegios escenarios de respeto a la diversidad humana, en donde se alimente el interés por entender el mundo y la búsqueda de la libertad. Este es uno de los retos de la educación para lograr un cambio de paradigma en la sociedad de nuestro país.

Dentro de las dinámicas normales de un colegio distrital de Bogotá, y en el caso particular del Colegio Florentino González IED, se ha impulsado una novedosa iniciativa, rodeada de aciertos, desafíos y tensiones, que favorecen el desarrollo del talento de niños, niñas y jóvenes. El “proyecto talento, atención a las necesidades educativas especiales con énfasis en el talento académico sobresaliente”, enfocado al desarrollo máximo de las posibilidades y capacidades de los niños, como lo cita el artículo 29 del Manual de Aplicación sobre la Convención de los Derechos de los Niños (2002, p 471) “*en virtud de las cuales la enseñanza debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*”, es un derecho que no se ha aplicado totalmente en la escuela.

Dentro de este marco, ha de considerarse que el colegio cuenta con una partida presupuestal para el desarrollo del programa, en el que se evidencia el estado atípico del mismo frente a la probabilidad de implementar esta iniciativa en otras instituciones de la localidad. Por tanto, las continuas amenazas frente a la sostenibilidad del proyecto están a la orden del día. Uno de los entrevistados manifiesta “... entonces es una pelea año tras año donde toca ir, tratar de convencer amistosamente al cadelero, al director del Cadel, mostrarle el proyecto, decirle que estamos atendiendo estos estudiantes, que tenemos que pagarle a los profesores... ”MM6. Esto deja entrever que el bajo presupuesto, destinado a la garantía del derecho a la educación en los centros escolares públicos, va en contravía de lo estipulado por la Ley General de Educación, en su sentencia T-29409 de la Corte Constitucional, que expresa: “*La Ley 115 de 1994 reitera que la atención de la población con capacidades o talentos excepcionales es deber del Estado y además precisa que hace parte del servicio público educativo.*”

A pesar de la existencia de políticas educativas que implementan estas leyes, a través de propuestas pedagógicas, es contradictorio que una institución que vela por este proyecto, experimente un sinnúmero de inconvenientes para desarrollar esa propuesta pedagógica. Todo esto nos permite reconocer la inmensa labor que viene adelantando el colegio, en relación con la potenciación de los talentos académicos de los niños, niñas y jóvenes, que si tienen la oportunidad de ser atendidos y considerados en sus potencialidades en un entorno escolar tradicional. Esto ha incluido dentro del sistema, profesionales expertos en la coordinación de talentos, así como profesores de disciplinas específicas que se encargan de llevar a cabo programas de enriquecimiento curricular en la institución.

UNA APUESTA AL DESARROLLO DEL TALENTO DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

El proyecto *Talento, atención a las necesidades educativas especiales con énfasis en el talento académico sobresaliente*, pertenece al Colegio Florentino González IED, ubicado en la localidad de san Cristóbal sur. Es una propuesta educativa orientada a la exploración, nominación, identificación y atención de personas con capacidades sobresalientes o talentos excepcionales.

Este proyecto fue creado en 2006, con el apoyo de la Secretaría de Educación (SED) y de la Asociación Colombiana de Avance para la Ciencia (ACAC). La capacitación a maestros, desde entidades expertas en la atención a niños, niñas y jóvenes con talento, se da a partir del conocimiento de estrategias didácticas, metodologías y técnicas propias aplicadas en el aula. Atiende estudiantes desde preescolar hasta educación media y en cada ciclo realiza un proceso particular según la edad. En preescolar y primaria, el grupo de maestros crea estrategias que exploran e identifican los talentos de sus estudiantes a partir de centros infantiles lúdico pedagógicos. En básica secundaria se nominan a un *Plan Individual de Formación*, conocido como *PIF*, que se encamina al desarrollo de las inteligencias de los estudiantes, a partir de experiencias en las áreas de matemáticas, ciencias, humanidades, artes y tecnología. Es importante mencionar, que este plan se desarrolla en horas extraescolares.

Para la exploración, el proyecto y sus profesores, se sirven de la concepción de “inteligencias múltiples de Gardner, tal como lo explica el coordinador del proyecto “tratamos de tomar el modelo pedagógico al ciclo del estudiante y a las características de nuestra etapa” (MM) y se crean unos protocolos de atención a partir del *Plan de Profundización del Talento* o *PPT*, material que es construido por los profesores con el acompañamiento permanente del coordinador de talentos quien se ha capacitado en el tema. Por último, se desarrolla el *Plan de Atención Complementaria Extracurricular* o *PACE*, fase en que el proyecto de la institución adquiere alianzas con entidades que potencian, desde otros contextos, el talento identificado en los estudiantes. Las entidades en convenio son: Universidad Nacional, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, el SENA, Universidad Uniminuto y Divercity. Instituciones que brindan formación académica a los estudiantes en ciencias naturales, matemáticas, robótica, biotecnología, derecho, ingeniería robótica y producción de medios audiovisuales.

El programa “Talento” posiciona en la escuela, dinámicas como la identificación de niños, niñas y jóvenes con talentos académicos; desarrollo de aptitudes a partir de talleres, eventos, salidas; capacitación de profesores con entidades especializadas en el tema del talento; y participación en redes de talento, a partir de posturas teóricas fundamentadas desde diferentes autores relacionados con el desarrollo de la inteligencia, plasmadas en el diseño curricular usado mediante la flexibilización académica.

Los maestros tienen un papel fundamental en la identificación del talento, haciendo uso de la sensibilidad en la observación y posterior nominación al PIF, a partir de niveles de exigencia como lo señala un entrevistado: “...que como ya no es una clase común y corriente de matemáticas pues el estudiante puede cumplir con ciertos requisitos, que venga todos los sábados, que se le vea el interés” MM. Los estudiantes que cumplan con estos requisitos, en un área específica, son invitados a participar en el plan individual de formación del talento a partir de este proceso ejemplificado por un entrevistado:

“... la carpeta tiene los formatos de nominación y tiene también las hojas de vida de los estudiantes con la valoración inicial. La valoración inicial la da el estudiante, haciendo cuenta de sus debilidades, sus necesidades, sus fortalezas, su forma de ver la profundización en la asignatura y de ahí para adelante hay una parte de autoevaluación y evaluación por parte del docente período a período. La autoevaluación, el estudiante la hace frente a los criterios que nosotros hemos determinado importantes de varios autores que debe tener un estudiante; talento, compromiso, responsabilidad, atención y concentración, actitud frente a los retos, ritmos de aprendizaje, y frente a estos mismos criterios el docente los va valorando...”MM.

Es claro que el desarrollo del plan que se adelanta en la institución tiene como propósito atender a niños, niñas y jóvenes que cumplen con una serie de requisitos y responsabilidades, desde donde tienen la posibilidad de potenciar su talento.

TENSIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE DESARROLLO DEL TALENTO

Algunas de las tensiones⁴, encontradas en el transcurso de la investigación, están relacionadas con la concepción de talento, las dinámicas de la educación pública y por último, con las políticas educativas; aspectos que se abordarán en este apartado. En cuanto a la definición de talento, no hay un consenso unánime, existen variadas posturas están sujetas a la concepción de inteligencia producida desde la psicología, como por ejemplo, desde la postura monolítica relacionada con el cociente intelectual muy usado a principios del siglo XX, siendo esta la base de los modelos de capacidades para la identificación del talento. En la actualidad, múltiples posturas cuestionan el término de superdotación, directamente relacionado con la postura, en torno a la inteligencia y a las pruebas de coeficiente intelectual. En respuesta a esa oposición, se han generado múltiples propuestas sujetas a concepciones sobre la inteligencia y relacionadas con la creatividad, la motivación y el contexto, entre otros. Como el modelo de la interdependencia triádica de Monks y Van Box Tell, y el modelo enmarcado en la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg.

El marco conceptual que sustenta el Proyecto Talento, choca con las posibilidades de aplicación y de uso de las prácticas de identificación y nominación. La tensión reside en que los gestores de la experiencia, configuran formas de identificación del talento sujetas a sus posibilidades, donde el rendimiento académico y la valoración docente permiten sistematizar, mediante la labor del coordinador del proyecto, información relevante para valorar el talento de los niños. Esto quiere decir, que el coordinador media entre la conceptualización de base, los recursos con los que cuenta el colegio para ello, dejando de lado aspectos como la creatividad; capacidad que no se muestra por algún tipo de disincronía o discrepancia entre la inteligencia del niño y su entorno socio cultural.

Otra tensión manifiesta, desde la concepción del talento, se evidencia en la aplicación de un modelo combinatorio y otro concreto y específico. Citando a uno de los entrevistados, se observa que el modelo de identificación, aunque tiene su foco en la teoría de Renzulli, es ecléctico en la medida que retoma

⁴ Entendemos tensión desde Meirieu (2004 P.87) como “el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna”.

diferentes aspectos de varios autores: “...nos basamos en varios autores, porque varios autores tienen mucha riqueza y otros no tanto, por ejemplo: Sternberg, Jackson, Butterfly, Renzulli, Gardner” MM7. A partir de esto, se infiere que cada autor y su teoría formulada tienen un modelo de identificación sistemático, producto de investigaciones y que requiere de un análisis comparativo que permita descubrir sus cercanías, sus distancias y posibilite relaciones de orden epistemológico y metodológico.

Se presenta otra tensión al entender el desarrollo del talento como un derecho para una minoría de niños, niñas y jóvenes. Si bien el proyecto pretende desarrollar el talento de todos los sujetos escolarizados, sólo es posible incluir a un pequeño grupo de ellos, debido a la identificación que la institución hace de ellos desde su excelencia académica y desde la perspectiva de los docentes. Ahora bien, hay muchos estudiantes que fracasan pese a sus capacidades potenciales, sin embargo, el sistema educativo no piensa en el aprovechamiento máximo de dichas capacidades, sino más bien, piensa en la adquisición de una base común mínima de aprendizajes, sin tener en cuenta que mediante el desarrollo de esos talentos individuales se puede también fortalecer sus debilidades.

Otro gran aspecto, referido a las tensiones identificadas, son las que se relacionan con las dinámicas de la educación pública. En primera instancia, se hablará de las tensiones que presentan los currículos flexibles y los currículos planteados desde los estándares del Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente, se hablará de los docentes del programa talento y de los docentes del colegio. Por último, se abordarán las realidades de los niños y las condiciones no contextualizadas de las entidades externas.

Una primera tensión se expresa en el currículo flexible, como respuesta a la atención del Talento de niños, niñas y jóvenes de esta institución y en relación con la obligatoriedad de que el mismo sea adecuado y pertinente. En tal sentido, resulta oportuno señalar la importancia de implementar proyectos en las instituciones educativas públicas, que permitan el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes con el propósito de potenciar un talento específico. Es por esto, que este colegio hace la diferencia en el desarrollo de un currículo flexible, que no desconoce los requerimientos del Ministerio de Educación, y con el interés de emplear una ruta académica diferente que no niegue los fines de la formación establecida en la política educativa, reconociendo así a los sujetos desde sus potencialidades.

Esta condición genera tensión entre los docentes que hacen parte del proyecto y los que no. Los primeros conocen el proyecto, sus dinámicas dentro de la institución y le apuestan a la ejecución de actividades que identifiquen plenamente las capacidades sobresalientes de los estudiantes para trabajar en ellas. Dedicarse a la preparación de clases y a la ejecución de planes de identificación, organizar formatos como parte de la organización del proyecto y en algunos casos, trabajar horas extras, con una preparación rigurosa del área a cargo, son acciones que implementa un profesor encargado de la ejecución del proyecto.

De otra parte, uno de los planes de la institución es favorecer al estudiante cuando llega a un nivel superior de reconocimiento. A través de sus capacidades tiene la posibilidad de acceder a la universidad para continuar con sus estudios. Esto ha generado situaciones de difícil adaptación de esos jóvenes, en entornos educativos distintos, a nivel económico, social y cultural, que chocan con las condiciones básicas de su talento. Ejemplo de esto es un estudiante que, gracias a su excelencia matemática, fue becado e ingresó a la Universidad Sergio Arboleda para continuar con su formación en pregrado. Sin embargo, como lo relata la docente, el proyecto estuvo a punto de fracasar en esa fase de desarrollo:

“Yo tengo un estudiante que estudió matemáticas en la Universidad Sergio Arboleda y ese pelado terminó muy bien. Estuvo a punto de desertar en una época porque fue un contraste muy grande con su nivel de vida social de un niño, de una familia pobre, digamos comparado con la gente que estudia en la Universidad Sergio Arboleda. Él fue al colegio, y nos contó que en ocasiones no tenía plata para el transporte o que lo invitaban a tomar algo y él no podía porque le daba pena de pronto vieron que él no se podía vestir igual que los compañeros de la universidad. Y eso lo llevo a un punto en el que casi deserta, incluso le empezó a ir mal en las materias” LV

Una última tensión y uno de los aspectos más sobresalientes del proyecto en el Colegio Florentino González IED, es la implementación y ejecución de las políticas educativas emitidas por Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley General de Educación (115), artículo 49. En este apartado el gobierno afirma favorecer programas para la detección de talentos excepcionales y ajustes curriculares que permiten su formación integral. También, en el decreto 2082 (1996) se estimula esa formación “por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que en la institución educativa Florentino González se garantiza el derecho a la educación de los niños con talento. Desde sus dinámicas como colegio público, brinda la oportunidad de explorar y estimular los talentos mediante estrategias de enriquecimiento curricular, teniendo presente las políticas de cobertura educativa y también, como lo cita Tomasevski desde los indicadores para medir el derecho a la educación, la adaptabilidad escolar en atención a la diversidad. Cabe mencionar que el desarrollo del proyecto Talento, no ha sido tarea fácil y está, a su vez, ha sido mediada por múltiples factores que generan tensiones entre los actores involucrados.

Es imprescindible resaltar el liderazgo de los sujetos participantes en el proyecto para poder mediar esas tensiones y generar los ajustes pertinentes que posibiliten el sostenimiento del proceso. Las adecuaciones teóricas del talento al contexto escolar, hasta la lucha frente a las incoherencias de las políticas educativas propuestas para el desarrollo del talento y las realidades educativas de los colegios públicos, hacen del proyecto una obra titánica que expresa amor por la profesión de docente y asume su gran responsabilidad social frente a la educación de esta población poco reconocida, permitiendo que el talento se convierta en la única opción para una educación en libertad.

Por último, hablar del desarrollo del talento en la escuela es nuevo en nuestro país; es una situación que posibilita propuestas innovadoras en la búsqueda de escenarios para su construcción. El proyecto Talento, en el colegio Florentino González, es una apuesta por el cambio educativo que debe difundirse como una experiencia significativa en la búsqueda de oportunidades para un número importante de niños, niñas y jóvenes que están carentes de oportunidades y a su vez, desatendidos en muchas escuelas públicas del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Covarrubias, P. (2008) Definición del sobresaliente. La concepción de los tres aros de Joseph
- Renzulli. <http://redsobresalientes.org/wpcontent/uploads/2008/10/definicion-del-sobresaliente-renzulli.pdf>
- Delors, Jacques. (1996). Informe Delors. *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Unesco Santillana. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

- Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, O. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Magisterio.
- Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994). UNESCO. Salamanca
- Meireieu, P. (2004). *El Maestro: Tensiones para una Profesión En la Escuela de Hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Renzulli, J. (2008). *La Educación del Sobredotado y el Desarrollo del Talento para todos*. Revista de Psicología. Vol. XXVI (1), 2008, ISSN 0254-9247. Universidad Católica de Perú.
- Sen, A. (1999). *Romper el Ciclo de la Pobreza Invertir en la Infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo Departamento de Desarrollo Sostenible División de Desarrollo Social. Paris.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires. Editorial Planeta
- Tomasevski, K. (2004). *El Asalto a la Educación*, Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- Unicef (2004), *Manual de Aplicación de la Convención de los Derechos del Niño*. New York.

Capítulo 10

INVESTIGACIÓN ACCIÓN CRÍTICO REFLEXIVA: UN MODO PARA INDAGAR SOBRE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Andrés Borrero Ovalle¹
Esneider Rodríguez Díaz²
Haddy Zárate Mendivelso³

“Hacer de las escuelas, esferas públicas democráticas, donde todos los niños independientemente de la raza, la clase, el género y la edad, puedan aprender lo que significa participar en una sociedad que afirma los principios de libertad, igualdad y justicia social” (Giroux, 2006: 323).

I. CONSIDERACIONES INICIALES

La investigación en educación es compleja. Explorar situaciones, temas y hechos en relación con la educación, puntualiza rasgos de la investigación cualitativa y, por ende, su incidencia favorable en el contexto escolar. Bajo esta perspectiva,

¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Entrenamiento Deportivo de la UDCA. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor del Colegio Fabio Lozano Simonelli, I.E.D. fredyandres74@gmail.com

² Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor del Colegio Ciudad de Bogotá, I.E.D. sercoolman@hotmail.com

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. hazara_9@yahoo.es

esta ponencia pretende argumentar y proponer la Investigación Acción Crítico Reflexiva (IACR) como un camino eficaz para abordar problemáticas educativas.

Esta investigación de corte educativo, desde un paradigma cualitativo, es una praxis que responde a las necesidades propias de una comunidad o sociedad. “Es un ejercicio empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que no son cuantitativas”. (Kirk y Miller citados por Valles, 1990, p. 21).

La investigación en las comunidades se ocupa de la problemática que ocurre en sus diferentes ámbitos y de la forma como ésta afecta la dinámica de los sujetos que allí conviven. Sin desconocer otras posibilidades, la investigación cualitativa permite la reflexión autónoma de una comunidad y posibilita procesos internos como un principio básico para fundamentar métodos como: la Investigación Acción, la Investigación Acción Participativa y la Investigación Acción Crítica Reflexiva.

Cabe pensar, que la posibilidad de transformación de una comunidad educativa está en sí misma, por ello, se hace necesaria la creación de nuevos espacios, autónomos, para abordar sus situaciones particulares. La investigación, en gran medida, contribuye a tal fin si permite un análisis crítico–reflexivo de los fenómenos que ocurren en la escuela. Se pretende entonces, una transformación que surja de los propios sujetos con respecto a sus relaciones sociales, al análisis crítico que hacen de estas y a la forma en que asumen su realidad y, a su vez, cómo esa realidad afecta su vida diaria.

Hasta aquí hemos descrito cuatro grandes consideraciones. La primera, la importancia de la investigación educativa en el marco de la investigación social. La segunda, el carácter histórico, social y cultural de la investigación social. La tercera, los procesos de investigación social pueden situarse como “de las comunidades”. Y por último, si la investigación pretende transformar, debe ser Crítico-Reflexiva y debe emerger desde el seno de comunidad.

2. EL MÉTODO INVESTIGACIÓN ACCIÓN CRÍTICO REFLEXIVA (IACR): UN CAMINO PARA ASUMIR LA INVESTIGACIÓN

En este apartado precisaremos el método IACR, sus principios y su papel en la transformación de la escuela.

La descripción de este método lo fundamentaremos en el diseño implementado por Norka Arellano⁴ y los principios que ella otorga al mismo. Su propuesta surge del recuento histórico de aquellos métodos en investigación que pretendían una mayor participación y apropiación de la comunidad. En este sentido, aparecen los métodos: Investigación Acción (IA), Investigación Acción Participativa (IAP) e Investigación Acción Crítico Reflexiva (IACR).

El primer principio hace referencia a la acción. Una acción no neutra; una acción que tiene como fin la intervención social en la que los sujetos se apropian de su realidad y la transforman. Un cambio de existencia, en el sentido emancipador, sólo es posible mediante la acción: “el requerimiento de cualquier investigación que quiera ser práctica y transformadora, es una acción crítico-reflexiva” (Arellano, 2010, p. 1); *crítica* en cuanto desde una perspectiva objetiva abstrae su realidad para discutirla y transformarla bajo los intereses de la comunidad, y *reflexiva* porque el producto del análisis relaciona a los sujetos de investigación con la realidad y las formas conjuntas de enfrentarla.

En segundo lugar, el método promueve en la comunidad un papel preponderante para la transformación social, junto con la posibilidad de autorregularse, comprenderse y emanciparse. Este es un efecto posible sólo en la medida en que se reduzca la distancia entre lo teórico y lo que acontece en la comunidad, facilitando así un verdadero proceso de reflexión desde su situación particular. Si pretendemos que la investigación educativa sea agente de cambio, debemos entender que los virajes de esa transformación dependen de la construcción

⁴ Doctora en Ciencias de la Educación y Diplomada en Métodos Alternos de Resolución de Conflictos de la Universidad “Rafael Belloso Chacín” de Venezuela-URBE. *Practitioner* en Programación Neurolingüística, de la Universidad del Zulia (LUZ). Profesora Titular del Proyecto de Profesionalización Docente de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB) de Venezuela. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI-ONCTI) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología de Venezuela. Adscrita a la línea de Investigación de Formación Docente e Investigador en “Educación para la Paz” de La Universidad del Zulia.

hecha de la realidad y de las necesidades que sus propios sujetos tienen sobre la misma.

Otro principio se relaciona con el rol del sujeto que, sin desconocer su pertenencia a la comunidad, tiene capacidad de acción, de poder y además, su existencia en un momento histórico, cultural y social, lo facultan para que decida sobre su realidad, de la cual se empodera a través de la acción. Para Arellano “el sujeto es activo, requiere de un modelo de investigación igualmente dinámico, que asuma el carácter dialéctico del sujeto y su realidad” (2000, p. 3).

Un cuarto principio, el IACR de la dimensión política. Nos introduce en el desarrollo democrático de la comunidad. Se reconoce al sujeto como un hombre con necesidades sociales y, en tal sentido, crea mecanismos para suplirlas. El significado amplio del término democracia se hace real, porque la comunidad actúa conscientemente en sus propios procesos para abstraerse en un modo colectivo de interacción. Sin embargo, la mayor ganancia está los modos democráticos que logra la comunidad: “lo que interesa de manera especial es dinamizar la capacidad de la comunidad para asumir de manera colectiva, autónoma, consciente, reflexiva y crítica, el curso de su propio destino” (Arellano, 2000, p. 8).

Es fundamental recordar que Arellano presenta su método como un asunto sistemático, cíclico y continuo que se nutre, precisamente, de la reflexión desarrollada con los diferentes actores de la comunidad educativa. Esto lo sitúa desde una perspectiva diferente de la investigación en donde el saber proviene de las construcciones hechas por la comunidad. En la idea sistémica, el método presenta cuatro fases: análisis y reflexión teórica; acercamiento a la comunidad educativa; reflexión del ser con el deber ser y, reflexión y construcción de la propuesta.

En la configuración de estos principios, la escuela como espacio educativo y comunitario, requiere del empoderamiento de los sujetos para solucionar sus problemáticas a través de un ejercicio investigativo. Los docentes, los estudiantes, los administrativos y las familias; participan como sujetos activos, para reconfigurar la escuela, como un espacio democrático autónomo que reflexiona y crítica la realidad con sentido político y a su vez, toma distancia para emanciparse de aquello que le subyuga. El propósito de la investigación educativa, en este sentido, es formar la capacidad de autogestión en la comunidad.

La escuela es un espacio dinámico que, mediado por una acción crítico- reflexiva, puede tomar posición frente a la realidad local para reconstruirla y abandonar su rasgo inhumano que la tiene hoy sumergida en una crisis. En imposible formar en democracia si no existe un ejercicio pleno de la misma. En esta lógica la investigación, entendida en su función política, aporta el sentido de la participación de los sujetos que investigan con y para la comunidad: “lo que implica, en lo epistemológico, romper con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación” (Arellano, 2000, p. 4).

A pesar de la alienación social que permea la escuela, su existencia es particular; su historia, sus relaciones políticas, sus manifestaciones culturales son propias. La IACR permite que los sujetos recobren su identidad por la escuela, como plataforma para la creación de un orden institucional autónomo y de una transformación de su entorno. Las distintas problemáticas escolares son específicas del contexto y requieren soluciones. Éste método de investigación es eficaz en la resolución del conflicto y, también, en la consolidación de valores democráticos y emancipadores.

En este segundo apartado identificamos algunos principios del método que hemos interpretado desde la propuesta de Arellano, (principio de la acción, principio de comunidad, principio de sujeto activo, principio de dimensión política, principio de sistema cíclico) para desembocar en el aporte que este método hace a la escuela para su transformación.

3. INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR

Cabe resaltar el papel que desempeñan los docentes. Están llamados a investigar sobre su quehacer y en especial, a incentivar la reflexión de la comunidad. El entorno de lo que sucede en la escuela, va más allá de hechos instrumentales, lo que implica una tarea mayor de las posibilidades que se tienen como profesionales. “Si al maestro se le niega definitivamente la posibilidad que ha ganado en Colombia de producir conocimiento mediante la investigación, si se sigue considerando como un simple mediador de los saberes de otros, entonces, estaremos perdiendo la oportunidad de que la escuela sea ese lugar donde se pueda reconocer y potenciar la riqueza cultural de nuestros niños y jóvenes, junto a sus comunidades” (Álvarez, 2011, p. 42). Esta negación o disminución del sentido, que tiene la investigación en el papel del maestro,

procede de nosotros mismos y no únicamente del sistema educativo. Así las cosas, en virtud del aprovechamiento de la oportunidad que menciona Álvarez Gallego, el saber investigativo del maestro debe ampliarse y reconocer nuevas alternativas desde esa perspectiva.

La apuesta de la escuela por el método de Investigación Acción Crítica Reflexiva -IACR-, lleva implícito un reto: alejarse del concepto intervencionista de la investigación para valerse de procesos, técnicas e instrumentos construidos y validados en comunidad. Para ello, es frecuente el uso de técnicas como observación directa, entrevista a profundidad y la asamblea. Sin embargo, no basta el uso de técnicas de innegable coherencia epistemológica con el método. Es más significativo que la comunidad faculte el uso de las mismas y, aún más preciso, que enrute, de manera democrática, el análisis que permite transformar la escuela. En este orden de ideas, se posibilita la emancipación desde la investigación, desde la producción de conocimiento social, que no es más que el reconocimiento mismo de la comunidad escolar.

Tal afirmación se debe a que, si bien la investigación ofrece posibilidades de solucionar problemas en la escuela, la IACR fomenta que esas posibilidades sean producto de un ejercicio democrático e interiorizado por la comunidad. Esto se hace visible en la acción crítico- reflexiva de los estudiantes, profesores, padres y directivos que conocen lo ocurrido en el contexto y, de ser necesario, deciden transformarlo para mejorar su condición social de grupo.

Aplicar éste método posibilita un camino posible para transformar la escuela, a través de la investigación para hacer que esta se convierta en un espacio de emancipación y no de reproducción social. “Son muchos los que, como yo, consideran que la escuela esta directamente implicada en el mantenimiento de las desigualdades sociales” (Gil, 2011, p. 51). En contra de esta multiplicación, la IACR propone el abordaje de la problemática en la escuela.

4. UNA EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN CRÍTICO REFLEXIVA (IACR) EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS JÓVENES

Hemos desarrollado tres apartados que nos permite justificar la puesta en escena de la IACR en la escuela. Mostraremos, en ésta última parte, una propuesta que desarrollamos en el marco de la Maestría en Docencia de la

Universidad de La Salle, bajo el macroproyecto “sujetos escolarizados: desafíos de la profesión docente” y en colaboración con la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL).

La investigación “derechos de participación y sus prácticas en el manual de convivencia escolar en los colegios Ciudad de Bogotá IED y El Minuto de Dios”, evidencia los derechos de participación de los niños y jóvenes en las prácticas del manual de convivencia de estas instituciones educativas. Se plantea dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se salvaguardan los derechos de participación de los niños, niñas y jóvenes en el manual de convivencia escolar y sus prácticas? Fue un ejercicio de corte cualitativo, que se enmarcó dentro de la investigación social y bajo el método de investigación del presente escrito. Para la recolección de datos se usaron como técnicas la observación y la entrevista a profundidad para obtener una mayor coherencia con los principios metodológicos. Estos datos se organizaron y analizaron bajo la propuesta de Van Dijk: análisis crítico del discurso (ACD). La investigación se desarrolla en dos colegios, uno privado y otro oficial, ambos de formación mixta y en estratos socioculturales diferentes.

Algunos resultados obtenidos permiten entrever que las formas para garantizar los derechos de participación son similares en ambas instituciones y deben ser reconsideradas. Por otra parte, las expresiones descritas del manual de convivencia, que se sustentan en los derechos de participación, son tomadas de la legislación vigente, pero no impactan con verdaderas expresiones que muestren el conocimiento de los sujetos sobre esto.

La aplicación de la propuesta de Arellano, tuvo en cuenta la reflexión de directivos, maestros y estudiantes, sobre la garantía de los derechos de participación y las expresiones escritas u orales que se sustentan en ellos. A través de entrevistas, observaciones directas y asambleas, se amplía el espectro investigativo y se involucra a los sujetos de estas instituciones.

En síntesis, el desarrollo del proyecto bajo el método Investigación de Acción Crítico Reflexiva (IACR) cumplió con los objetivos de la investigación y las fases propuestas por la autora. En la primera fase, denominada *análisis y reflexión teórica*, se recopilan los conceptos y antecedentes que fundamentan el proyecto. De este ejercicio, surgen categorías conceptuales que sustentan el nivel epistemológico y la lógica que articula la investigación. La pertenencia

de los investigadores a los colegios, permite mantener una posición política y crítica del sentido teórico, que puede interpretar más cercanamente la realidad.

Durante la fase de *acercamiento a la comunidad educativa* se realizaron, inicialmente, algunas observaciones y discusiones abiertas con sujetos del lugar. En este ejercicio, se formalizan algunas técnicas propias del método que dejan entrever visiones y apuestas de la comunidad. Se realizaron dieciséis entrevistas a profundidad y veinte observaciones directas.

En la fase de *reflexión del ser con el deber ser*, se hizo una revisión analítica de los diarios de campo y la entrevistas, para establecer relaciones entre los postulados teóricos y la realidad. Para tal efecto, el análisis de los resultados se hizo mediante matrices categoriales. Las primeras síntesis se llevaron a los colegios para ponerlas en discusión y retroalimentarlas.

La fase cuatro, *reflexión y construcción de la propuesta*, permite entregar a la comunidad educativa un informe con los resultados obtenidos en las fases dos y tres, pretendiendo así la aproximación a una propuesta que reafirme la garantía de los derechos de participación de los niños y jóvenes en el manual de convivencia escolar. La presentación y discusión de la investigación se realizó con un grupo representativo, que en su mayoría fue conformado por participantes de etapas anteriores en el trabajo de campo.

Esta investigación arroja las siguientes conclusiones: el manual de convivencia de ambas instituciones se sustenta desde una perspectiva jurídica, de manera amplia, a pesar de sus diferencias en torno a su carácter de constitución (privada-pública). Se explicita el reconocimiento como sujetos de derechos que se otorga a los niños, las niñas y los jóvenes en estos manuales, amparados en la legislación vigente nacional e internacional.

Las expresiones verbales que se sustentan en los derechos de participación son nulas. Las expresiones obedecen más a una idea punitiva que regula los comportamientos de manera sancionatoria, pero cuya construcción no cuenta ni con la participación ni con el aval de los estudiantes para darle así un tinte democrático. Entre las principales formas de participación emergen el consejo estudiantil, la emisora escolar, las actividades artísticas y deportivas; generalmente determinadas por la institución y que no corresponden a un ejercicio voluntario propuesto por los estudiantes, en donde su participación se legitime y se respete.

Los estudiantes no reconocen a sus representaciones en el gobierno escolar y quienes lo conforman, que actúan en otros escenarios de la institución, no cuentan con el respaldo real de sus pares, tornando inactiva este tipo de participación.

Entonces, los derechos de participación se salvaguardan a través de las expresiones del manual de convivencia, que son en sí una determinación precisa de su reconocimiento y de formas cotidianas del ejercicio de la participación. Estos dos factores, para el caso de ambas instituciones, son similares en tanto que las expresiones que se sustentan, en los derechos de participación, se fundamentan desde una construcción jurídica y no cuentan con recordación alguna por parte de los integrantes de la comunidad. De igual modo, no existe algún aparte del manual en donde se establezcan formas participativas en esos colegios. No hay una diferencia significativa entre el modo como se garantizan los derechos de participación en ambas instituciones. Asimismo, la participación se posiciona únicamente con el liderazgo de algunos estudiantes, que va en contravía con la diversidad existente en el contexto escolar; haciendo que el manual de convivencia y sus formas participativas sean ilegítimas, aunque son reconocidas no encuentran eco dentro de los estudiantes.

Las formas de participación estudiantil establecen el nivel de salvaguarda de los derechos básicos pero es insuficiente porque predominan las acciones en donde la presencia de niños, niñas y jóvenes está supeditada al desempeño de actividades sin una debida planeación. Las actividades que fomentan la participación son controladas, en su totalidad, por los adultos en virtud del funcionamiento de la institución y en aras de la incapacidad de los estudiantes para ejercer sus derechos.

El método IACR favorece una coherencia real entre el planteamiento del problema y el curso de una investigación. El ejercicio investigativo en torno a los derechos de participación de los niños, las niñas y los jóvenes fue contributivo, vinculó a los sujetos en la acción real del manual de convivencia y determinó la creación de estos derechos desde una perspectiva de comunidad.

A partir de lo anterior, y en virtud de la propuesta de Arellano, no solo estas conclusiones retoman la participación de los sujetos en la comunidad. De igual modo, las aproximaciones hacia el mejoramiento de esta condición emergen del seno escolar. Se reconoce que la garantía de los derechos de participación es importante porque determina la convivencia escolar, y en ese sentido, el

manual de convivencia es el primer paso para un verdadero y profundo ejercicio democrático de quienes cohabitan esas aulas. Este paso, permite el desarrollo de la formación ciudadana en los estudiantes y establece así su identidad en la decisión de participar o no en la escuela; lo que redundará en una mayor conciencia interrelacional. Cabe resaltar, que es indispensable incrementar ésta lógica, a nivel teórico y práctico, para contribuir así con un ejercicio peculiar que amplíe verdaderamente la participación en la construcción de estos manuales y aumente las formas y expectativas para ejercer estos derechos.

El ejercicio electoral debe acompañarse de la opinión para producir cambios efectivos en la comunidad o en las formas en que esta salvaguarda su participación. De otro modo, las apuestas propuestas por la participación, desde la perspectiva adulta, son negaciones de la iusnaturalidad de los derechos, lo que aleja en todo sentido la práctica de los derechos de participación en el colegio ciudad de Bogotá IED y Minuto de Dios. Las nuevas formas de participar y aquellas ya existentes, requieren de una legitimación a través del reconocimiento e identificación de los estudiantes con ellas, diferenciándose así de los adultos y convirtiéndose en interpretaciones propias de sus derechos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Compartiremos algunas consideraciones y reflexiones que surgen en torno a la implementación de la IACR en este proyecto de investigación.

- Llevar a escena este método enfrenta los imaginarios de formación política de los sujetos en la escuela. Al mirar, retrospectivamente, cada una de las fases queda claro que es insuficiente la participación de la comunidad; por tanto, el principio de la dimensión política se reduce por la ausencia de estos métodos de investigación en la escuela.
- La ausencia de espacios investigativos autónomos limita el surgimiento de propuestas para solucionar los conflictos de la comunidad educativa. La investigación sigue considerándose entonces como un conjunto de hechos externos que no dan cuenta de una autorregulación en la comunidad.
- Es un acierto la identificación real del contexto, por la pertenencia de los investigadores a la comunidad y en especial, por la interacción de otros miembros en el análisis y trabajo de campo.

- Es imperioso el establecimiento de unos fundamentos para el ejercicio de la IACR, producto de la investigación realizada. Existe ahora una plataforma real para abordar nuevamente el problema de investigación desde una misma lógica metodológica.
- Este método permite empoderar a los sujetos hacia una acción crítico-reflexiva de su realidad, lo que implica ser consecuentes con lo que se hace, con lo que acontece y con las consecuencias que trae para la comunidad y para sí mismo. Se requiere de un sujeto activo que entienda el verdadero concepto de democracia desde su propia vivencia.
- Las comunidades educativas que implementen el método, hacen de la investigación un elemento transformador en la instauración de una mesa permanente para la discusión y el diálogo abierto. Además, se concibe la investigación como un mecanismo formador y de larga duración.
- Apostar por la IACR es establecer una investigación educativa distinta e innovadora, que retoma los problemas escolares desde la perspectiva de los sujetos que coexisten en las aulas. Es eficaz porque responde a las necesidades de la escuela para formarse o transformarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Gallego, A Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. Revista Actualidades Pedagógicas, 57, 33-42
- Arellano, N. (2000). La investigación Acción Crítica Reflexiva. Loginoware@cantv.net
- Delval, J. (2006). Hacia una Escuela Ciudadana. España. Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (1979) El problema de cómo investigar la realidad para transformarla, Bogotá. Tercer mundo
- Freire, P. (1993) Política y Educación. Madrid
- Gil, F y Jover, G. (2001). La enseñanza de los derechos Humanos. Buenos Aires. Paídos.
- Gil, Ma del Carmen .Convivir En la diversidad .Colombia. Editorial Magisterio
- Giroux, Henry A. (2006). La escuela y la Lucha por la Ciudadanía. México. Siglo XXI Editores.
- MEN. (2005). Política educativa para la formación escolar en la convivencia. Colombia.
- Morin, E. (1999) Los Siete saberes para la Educación del Futuro. Unesco.
- Sandoval, M. (2002). Jóvenes del Siglo XXI: Sujetos y actores en una sociedad en cambio.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2014
en Editorial Kimpres Ltda.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 1.000 ejemplares en book cream de 59 gramos.

