

Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá

Estudio con escolares de los ciclos 3, 4 y 5

Adriana Londoño Cancelado
Edison Rafael Castro Hernández
Luis Ignacio Rojas García
Fernando Antonio Rincón Trujillo

Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá
Estudio con escolares de los ciclos 3, 4 y 5
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Adriana Londoño Cancelado
 Edison Rafael Castro Hernández
 Luis Ignacio Rojas García
 Fernando Antonio Rincón Trujillo

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Coordinador General del Proyecto Fernando Antonio Rincón Trujillo
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

Equipo de investigación:

Adriana Londoño Cancelado
Luis Ignacio Rojas García
Edison Rafael Castro Hernández

Nota: Se toman aportes de productos académicos presentados por los contratistas del Componente Educación y Políticas Públicas del IDEP de la vigencia 2012-2013: Constanza Amézquita Quintana, Nadia Catalina Ángel Pardo, Julián David Rosero Navarrete, Andrea Osorio Villada, Jorge Orlando Castro Villarraga, Paula González Vergara, Omar Orlando Pulido Chaves, Rafael Francisco Pabón García, Adriana Vargas Rojas y Julián Moreno Parra, lo mismo que del profesional especializado del IDEP, Jorge Alberto Palacio Castañeda.

Libro ISBN 978-958-8780-30-6
Primera edición Año 2015
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación Mauricio Suárez Acosta
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N.º.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia

TABLA DE CONTENIDO

Primera parte Puntos de referencia

| | |
|--|-----------|
| 1. Presentación | 7 |
| Planteamiento del problema y preguntas de investigación | 10 |
| Objetivos del estudio | 12 |
| Objetivo general. | 12 |
| Objetivos específicos. | 12 |
| 2. Marco conceptual | 12 |
| La participación y los derechos humanos y ambientales | 14 |
| Categorías asociadas al referente de participación. | 16 |
| La autonomía y los derechos humanos y ambientales | 17 |
| Categorías asociadas al referente de autonomía. | 18 |
| La diversidad y los derechos humanos y ambientales | 20 |
| Categorías asociadas al referente de diversidad. | 22 |
| El territorio y los derechos humanos y ambientales | 23 |
| Categorías asociadas al referente de territorio. | 26 |
| Convergencia entre derechos humanos y derechos ambientales | 28 |

Segunda parte Metodología

| | |
|--|-----------|
| 3. Técnicas de investigación y herramientas de recolección de la información | 32 |
| La consulta a estudiantes | 33 |
| Las Estaciones de los DDHHAA | 35 |
| Estación 1. Lluvia de ideas sobre los DDHHAA. | 36 |
| Estación 2. Reportando los DDHHAA. | 37 |
| Estación 3. Mapas del cuerpo. | 39 |
| Estación 4. Murales de la indignación y del orgullo. | 42 |
| Estación 5. Conversatorio: Comparto con mis vivencias y reflexiones en torno a los DDHHAA. | 43 |
| Estación 6. Caja de sueños de colores. | 44 |
| Entrevista/Cuestionario a estudiantes, docentes y directivos | 44 |
| Observación general de patio escolar | 47 |
| Observaciones acerca de la aplicación de las herramientas de investigación cualitativa de recolección de información | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Consideraciones acerca del diseño metodológico | 51 |
| Universo de estudio | 51 |
| Triangulación de métodos | 56 |
| Correspondencia entre objetivos, preguntas de investigación y herramientas metodológicas | 58 |

Tercera parte

Resultados, conclusiones y recomendaciones

| | |
|---|-----------|
| 5. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 3 en relación con los derechos humanos y ambientales | 62 |
| Características generales de los y las escolares del Ciclo 3 | 62 |
| Discursos sobre derechos humanos | 63 |
| Discursos sobre derechos ambientales | 69 |
| Derechos identificados | 73 |
| Participación | 76 |
| Autonomía | 82 |
| Diversidad | 85 |
| Territorio | 89 |
| Observando las prácticas de los escolares | 91 |
| Prácticas recurrentes | 92 |
| Conclusiones | 94 |
| 6. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 4 en relación con los derechos humanos y ambientales | 97 |
| Características generales de los y las escolares del Ciclo 4 | 97 |
| Discursos sobre derechos humanos | 98 |
| Discursos sobre los derechos ambientales | 101 |
| Los derechos reivindicados | 105 |
| Participación | 107 |
| Autonomía | 109 |
| Diversidad | 112 |
| Territorio | 116 |
| Prácticas recurrentes | 118 |

| | |
|---|------------|
| Conclusiones | 119 |
| 7. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 5 en relación con los derechos humanos y ambientales | 122 |
| Características de los y las escolares del Ciclo 5 | 122 |
| Discursos sobre derechos humanos | 123 |
| Discursos sobre derechos ambientales | 126 |
| Derechos identificados | 127 |
| Participación | 129 |
| Autonomía | 131 |
| Diversidad | 133 |
| Territorio | 137 |
| Prácticas recurrentes | 139 |
| Conclusiones | 140 |
| 8. Relaciones que los estudiantes establecen entre los derechos humanos y los derechos ambientales | 142 |
| Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 3 | 144 |
| La estrecha línea que cruza el ambiente con la vida. | 144 |
| Exigibilidad y respeto a los derechos humanos y los derechos ambientales. | 145 |
| Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 4 | 146 |
| Vínculos entre salud, vida y ambiente | 146 |
| Las equivalencias entre los derechos humanos y los derechos ambientales. | 147 |
| Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 5 | 147 |
| Formas de convivencia en los colegios y su relación con el medio ambiente. | 148 |
| Más allá del discurso... están las prácticas | 149 |
| 9. Recomendaciones a las autoridades educativas y a las propuestas pedagógicas | 149 |
| El Plan de Desarrollo: una apuesta por el territorio y lo humano | 150 |
| Los derechos humanos y ambientales una relación imprescindible | 153 |
| Las vivencias de los estudiantes en torno a derechos humanos y ambientales. | 154 |
| Apuntes de la legislación colombiana en relación con los derechos humanos y ambientales | 156 |
| Fines de la educación: Formulación de recomendaciones a la política educativa | 160 |
| 10. Bibliografía | 172 |

Primera parte
Puntos de referencia

1. Presentación

El presente estudio responde a la misión institucional del IDEP de hacer seguimiento y evaluación a la política educativa pública y aportar recomendaciones para la orientación y toma de decisiones. Se inscribe en el componente denominado “Educación y políticas públicas” y surge del compromiso del instituto por obtener información y conocimiento acerca de la escuela, sus dinámicas y potencialidades en relación con los derechos humanos y ambientales; todo, en el marco fijado por el Plan de Desarrollo 2012-2016: Bogotá Humana.

A partir de estos parámetros, el IDEP definió el estudio “Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el entorno escolar con estudiantes del Ciclo 2 de colegios de Bogotá”, y lo incorporó a las metas del componente “Educación y política pública”, para examinar las relaciones entre los Derechos Humanos y ambientales (en adelante DDHHA) y los planteamientos del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016”, que contempla, entre otros asuntos, la necesidad de asegurar los derechos humanos de las personas, particularmente el acceso al mínimo vital de agua, como un recurso fundamental para la preservación de la vida amenazada por los efectos del cambio climático y del calentamiento global.

Si bien es cierto que en la ciudad durante los últimos años se han consolidado políticas públicas locales pensadas a partir de la preocupación por los asuntos ambientales, en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, se hace mucho más explícita esta situación, pues señala como eje central de la política pública bogotana la necesidad de contribuir de manera efectiva a la reducción del impacto devastador de las prácticas medioambientales agresivas con los seres vivos, para lograr un: “[...] ordenamiento del territorio alrededor del agua, minimizando las vulnerabilidades futuras derivadas del cambio climático y protegiendo en forma prioritaria la estructura ecológica principal de la ciudad, como base de un nuevo modelo de crecimiento urbano, basado en la sostenibilidad ambiental, que incluye la revitalización de los espacios urbanos y rurales como expresión del uso democrático del suelo, y la promoción de un sistema de transporte multimodal”¹

¹Acuerdo No 489 de 2012. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016.

Esa preocupación por la sostenibilidad ambiental y por las relaciones armónicas entre los seres vivos y la naturaleza, justifica ampliamente la realización de este estudio sobre DDHHAA en escolares de los ciclos 3, 4 y 5, pues permite promover reflexiones y transformaciones sobre la política pública y las propuestas pedagógicas desde la perspectiva de los sujetos de la educación. Además, en términos jurídicos y políticos, el estudio da respuesta a los postulados generales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de sus distintos efectos, que a lo largo de la historia han reconocido la importancia del medio ambiente como un derecho humano.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue una respuesta de la comunidad internacional a las necesidades de la sociedad, en un momento de la historia en el que la guerra y el hambre atentaban contra la supervivencia de la especie. A ella le han seguido nuevas generaciones de derechos que intentan responder a los desafíos y transformaciones de los sistemas políticos y económicos, nacionales e internacionales.

De esta forma, surgen los denominados derechos de tercera generación en un período histórico que coincide con: “Los primeros esfuerzos de la comunidad internacional por diseñar una nueva política de cooperación entre el Norte y el Sur, y con la consideración de la problemática ambiental, la pobreza mundial, la carrera armamentista, el colonialismo y la conservación del patrimonio común de la humanidad, como cuestiones comunes que no pueden ser abordadas desde una perspectiva estrictamente estatal” (Rodríguez, 2011, p. 77).

Este nuevo marco de derechos intenta equilibrar la brecha entre los países ricos y pobres, reconociendo, en primer lugar, el derecho a la autodeterminación de los pueblos y, en segundo lugar, los límites a los que había llegado el crecimiento descontrolado propuesto por el modelo económico capitalista. En este contexto, surgen los derechos del medio ambiente como instrumento eficaz para: “Encontrar una salida a la degradación del entorno y a la necesidad de pasar, de un desarrollo estrictamente cuantitativo (crecimiento), a una política capaz de integrar las dimensiones sociales y ecológicas del desarrollo” (Rodríguez, 2011, p. 79).

En el ámbito internacional, la Conferencia Intergubernamental de Expertos sobre Bases Científicas para un Uso Racional y Conservación de los Recursos de la Biósfera, celebrada en París en 1968, sentó las bases para el reconocimiento del derecho al medio ambiente como un derecho humano; finalmente esto se materializó en la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, auspiciada por la ONU en 1972, en la cual se reconoció que: “Los dos aspectos del medio ambiente humano, el natural y el artificial son esenciales para el bienestar del hombre y para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma” (Art. 1, Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, 1972).

La Declaración de Estocolmo no solo reconoció al medio ambiente como un derecho humano, sino que evidenció la relación entre la carrera armamentista y el derecho ambiental a partir del denominado derecho a la paz. De esta forma, en su principio No 26 señala que: “Es preciso librar al hombre y a su medio ambiente de los efectos de las armas nucleares y de todos los demás medios de destrucción en masa. Los Estados deben esforzarse por llegar pronto a un acuerdo, en los órganos internacionales pertinentes, sobre la eliminación y destrucción completa de tales armas” (Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, 1972).

Así, siguiendo los propósitos centrales del estudio, como el reconocimiento del derecho al medio ambiente como un derecho humano y el debate alrededor del desarrollo sostenible y de los límites del sistema capitalista frente a los procesos de los países avanzados, fue como se hizo posible plantear los puntos de partida para la indagación, los mismos que justifican la realización del estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en el entorno escolar de Bogotá.

Teniendo como antecedente inmediato el estudio “Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el entorno escolar con estudiantes del Ciclo 2 de colegios de Bogotá”, realizado en 2012, se proyectó un análisis más amplio que abarcara los ciclos 3, 4 y 5, con el fin de avanzar en la comprensión de los discursos institucionales derivados de la política pública y de las prácticas cotidianas de los escolares en estos ciclos, alrededor de la relación entre los derechos humanos y los ambientales.

La realización de este estudio temático adquiere relevancia en la medida en que no existe un acumulado de investigaciones que apunten a encontrar las dinámicas y relaciones entre los derechos humanos y los ambientales, por lo que las aproximaciones en este sentido son, en buena medida, inéditas y contribuyen de manera importante a campos de conocimiento en desarrollo, como el de la ecología humana.

El estudio logró evidenciar la falta de un trabajo educativo que aproxime en mayor medida las comprensiones y las prácticas de los derechos humanos a los derechos ambientales en el ámbito escolar. Esta separación se expresa en las políticas institucionales de los colegios, en la organización escolar, en los proyectos adelantados, en los contenidos curriculares e incluso en los discursos y prácticas estudiantiles. Este campo se constituye en un asunto de gran interés para las políticas públicas en educación, pues plantea retos fundamentales para la formación de ciudadanos conscientes y responsables de una armónica convivencia en y con el medio ambiente.

Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Desde el año 2012 se desarrolló un estudio denominado “Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el entorno escolar con estudiantes del Ciclo 2 de colegios de Bogotá” que evidenció la falta de un trabajo educativo que aproxime en mayor medida las comprensiones y las prácticas de los derechos humanos en relación con los derechos ambientales en el ámbito escolar.

Esta separación entre los derechos humanos y los ambientales en los colegios de Bogotá, que se expresa en las políticas institucionales de los colegios, en la organización escolar, en los proyectos adelantados, en los contenidos curriculares e incluso en los discursos y prácticas de los estudiantes, se constituye en un asunto de gran interés para las políticas públicas en educación, en tanto plantea retos fundamentales para la formación de ciudadanos conscientes y responsables de una armónica convivencia en y con el medio ambiente.

La pregunta principal y las preguntas secundarias determinadas para el estudio fueron:

¿Cómo entienden y vivencian los y las estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5 los Derechos Humanos y Ambientales en la escuela?

¿Cuáles son los discursos y narrativas que los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 tienen con relación a los DDHAA en el contexto escolar y cuál es la relación de estos con los discursos institucionales referidos a estos derechos?

¿Cuáles son las prácticas más recurrentes de los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 respecto de los DDHAA en el contexto escolar?

¿Cuáles son las relaciones (implícitas y explícitas) que los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 establecen entre los derechos humanos y los derechos ambientales en el ámbito escolar?

Reconociendo que, por lo general, en el ámbito escolar los derechos humanos han sido abordados de manera particular y separada de los derechos ambientales a través de las cátedras de derechos humanos, de contenidos específicos en los currículos o de proyectos institucionales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES), se asumió desde el estudio que los derechos humanos se encuentran ligados a los derechos ambientales, en tanto que estos últimos hacen parte de la tercera generación de derechos y se vinculan de manera directa con el derecho a la vida. Desde esta consideración, la hipótesis de la que partió el estudio sobre derechos humanos y ambientales está referida a la articulación existente entre ambos derechos, en un mundo en el que la violación de los derechos humanos se ha intensificado producto de crisis políticas y conflictos armados internos como el que sacude a Colombia, lo mismo que por la crisis ambiental que sufre el planeta producto de la paulatina destrucción por parte del hombre de su entorno natural, que plantean la urgente necesidad de que éste asuma una relación menos utilitarista y más armoniosa con su entorno.

Objetivos del estudio

Objetivo general.

Ofrecer información y conocimiento relacionado con educación ciudadana, derechos humanos y ambientales por ciclos educativos y hacer recomendaciones a las autoridades e instituciones educativas de Bogotá.

Objetivos específicos.

Identificar los discursos y narrativas que los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 tienen respecto de los derechos humanos y ambientales (DDHHAA) en el contexto escolar, así como la relación de estos con los discursos institucionales referidos a estos derechos.

Identificar las prácticas más recurrentes de los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 respecto de los derechos humanos y ambientales (DDHHAA) en el contexto escolar.

Analizar las relaciones (implícitas y explícitas) que los estudiantes establecen entre los derechos humanos y ambientales (DDHHAA) en el ámbito escolar.

2. Marco conceptual

El estudio hace parte de las actividades que realiza el IDEP para comprender en qué consiste efectivamente el derecho a la educación y cuál es el lugar de las políticas públicas en su cabal realización. En este ejercicio, y a partir de un marco conceptual y metodológico convenido con los equipos de trabajo se empezó a hablar de la necesidad de llegar a una *valoración* del cumplimiento de ese derecho desde la perspectiva de los sujetos a manera de término alternativo a los intentos por medir, calificar y *rankear* a los colegios, como se ha venido haciendo en los últimos años. “Valorar” suele asimilarse a la constatación de las formas de emergencia de la realización del derecho, al diseño de acciones futuras y a la toma de decisiones. De ahí que el estudio se concentró más en conocer o explicar un fenómeno, que para este caso sería el estado

de realización del derecho en un ámbito de realidad concreto, que en calificar a unos u otros actores.

La valoración del cumplimiento del derecho a la educación se consigue con la indagación en las “vivencias” que los niños, niñas y jóvenes tienen como sujetos de derechos en el contexto escolar, revelando con ello cómo los saberes de las y los estudiantes no se agotan en sus aprendizajes y habilidades “formales”, sino que abarcan los saberes sobre sí mismos, sobre el mundo, sobre los otros y sobre sus relaciones con ellos. Este tipo de indagación, implica además, prestar atención también a lo que se internaliza, a lo que se ignora y a lo que se desmiente.

Así, el estudio examinó la realización del derecho a la educación, no desde las obligaciones del Estado, sino desde los derechos de las personas, entendiendo a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y como sujetos de derechos. De esta forma, el estudio concentra la indagación en los y las estudiantes, sin dejar de lado las relaciones que los niños, niñas y adolescentes establecen con los demás miembros de la comunidad educativa.

En consecuencia, y retomando los postulados del estudio sobre “Convivencia, derechos humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes del Ciclo 2” realizado por el IDEP en 2012, se entendieron los niños, niñas y adolescentes, no como objetos de asistencia social, sino como sujetos de derecho a partir de dos elementos fundamentales contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño: el interés superior del niño y la prevalencia de sus derechos por encima de los derechos de los otros.

El primero de ellos, hace referencia a la primacía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes sobre los derechos de los demás, y en esa medida, los agentes públicos de todos los sectores, así como los actores sociales están obligados a protegerlos y evitar así que sean vulnerados. Por su parte, la prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se refiere a que aunque los derechos humanos deben ser ejercidos equitativamente por todas las personas, si fuera necesario garantizar los derechos de algunos antes que los de otros, los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes priman sobre los derechos de los demás.

Desde esta perspectiva, se definió a los escolares como sujetos de derechos desde cuatro referentes atravesados por la tensión existente entre los derechos humanos y los derechos ambientales: participación, autonomía, diversidad y territorio. Para cada referente conceptual se identificó una serie de categorías asociadas y de subcategorías de análisis. Estas permitieron precisar los referentes conceptuales y fueron el insumo del diseño de la metodología y de los instrumentos de indagación en campo.

Gráfico No. 1. Referentes conceptuales



La participación y los derechos humanos y ambientales

La participación en relación con los DDHHA se entiende desde dos perspectivas: de un lado como un principio del sujeto para ejercer activamente los derechos, lo que implica abandonar la dicotomía entre sujeto “vulnerado” o “vulnerador” para potenciarlo como un sujeto activo que ejerce sus derechos.

Desde la perspectiva de los derechos, la participación remite y acoge varios derechos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de entenderla como un referente conceptual. Estos derechos son:

1. Derecho a la libre expresión, que implica buscar, recibir y difundir ideas

2. Libertad de pensamiento, conciencia y religión
3. Libertad de asociación y de celebrar reuniones
4. Derecho a conocer ampliamente sus derechos
5. Derecho a ser escuchado y que sus opiniones sean tomadas en cuenta

Sin lugar a dudas, la participación entendida desde estas dos perspectivas establece una estrecha relación con el desarrollo de la autonomía en los escolares y los protege de las vulneraciones, en tanto potencia en ellos la posibilidad de oponerse y rechazar el abuso.

Siguiendo lo planteado, la participación adquiere importancia en dos sentidos: de una parte, en la necesaria definición de las políticas por parte de las comunidades con el fin de asegurar que su formulación, orientación y desarrollo sea democrático. De otra parte, es fundamental en el proceso educativo propiamente dicho, dado que se trata de garantizar que los sujetos sean activos en los procesos educativos.

La participación en su relación con la democracia y en consonancia con los DDHAA, le apuesta, desde la perspectiva del Buen Vivir², a una profundización que involucre la ampliación de sus beneficios lo que implica la necesidad de democratizar la información, la educación y la cooperación. Dentro de esta lógica, es importante tomar las decisiones a través del consenso comunal y no a través del sometimiento de las minorías a las mayorías. De ahí que sea muy importante que “cada uno de nosotros pueda intervenir con el mismo derecho, y que tenga las mismas oportunidades, que pueda ser escuchado” (Choquehuanca: 2011, 8).

De otro lado, los pueblos originarios entienden la democracia como democracia comunitaria, que existe hace miles de años y es “el ejercicio diario de consulta y participación permanente” (Huanacuni: 2010, 8). Desde esta perspectiva se rompe con el modelo tradicional de democracia representativa de carácter pasivo, a una participación comunitaria dinámica-

²El Buen Vivir es una propuesta de los pueblos originarios de los Andes y la Amazonía proponen como una alternativa posible de vida para la humanidad y para el planeta. El Buen Vivir es practicado milenariamente por las comunidades rurales y urbanas de Suramérica y se reconoce en las constituciones de Ecuador y Bolivia. A nivel mundial se posiciona como un paradigma que emerge como camino para la transformación del modelo actual. El Buen Vivir es una propuesta que plantea la vida en armonía en las relaciones sociales, es decir con los miembros de la comunidad y con los otros, y la vida en armonía con la naturaleza, los dioses y los espíritus protectores de las vidas existentes en la tierra. Ver más en: <http://filosofiadeldelbuenvivir.com/bienvenida/>.

activa, donde “el delegado asuma la responsabilidad generacional de la conciencia de vida en el horizonte del vivir bien” (Huanacuni: 2010, 21, 22).

Categorías asociadas al referente de participación.

Derecho a la libre expresión

Hace referencia a la posibilidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de expresar libremente sus opiniones, sin ningún tipo de restricción. Adicionalmente, y en el marco escolar, este derecho hace referencia a la creación y uso de medios escolares para difundir sus ideas, así como a la libertad para crear, poner en circulación y visibilizar voces, opiniones, discursos, etc.

Libertad de asociación

En el artículo 20 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aparece este derecho asociado a la posibilidad que toda persona tiene de reunirse y asociarse pacíficamente con otros. De igual forma, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) se plantea la libre asociación entre personas, y finalmente, en la Declaración Americana de los Derechos del Hombre aparece este derecho relacionado con la posibilidad que tienen las personas de asociarse para promover, ejercer y proteger los intereses legítimos de orden político.

Derecho a conocer los derechos

El Estado está llamado no solo a proteger los derechos humanos, sino que tiene la obligación de darlos a conocer a través de los recursos y medios que tiene a su alcance para ello. En la escuela se adelantan campañas, se utilizan libros de texto y cartillas para garantizar que los escolares tengan pleno conocimiento de sus derechos y esperar así su exigibilidad frente a cualquier violación de los mismos.

Derecho a ser escuchado

Este derecho señala la posibilidad que tienen las personas de defender su punto de vista, estando en capacidad de identificar formas apropiadas de exponer las opiniones en una argumentación coherente, y revisarlas a la luz de nuevos argumentos. Mantener las propias creencias y opiniones, incluso aun cuando se presenta oposición, es importante. No obstante, estar en la capacidad de cambiar de idea a la luz de nuevos conocimientos, remite también a la

capacidad de escuchar. Este derecho se relaciona con la persuasión a los demás, por lo que es fundamental considerar la negociación y el desarrollo de capacidades de influencia a partir de la escucha de los otros.

En el siguiente cuadro se presentan las subcategorías asociadas a las categorías de análisis del referente de participación. En el marco de la investigación, las categorías y subcategorías posibilitaron la construcción de instrumentos de indagación en campo, en tanto permitieron concentrar la mirada en asuntos específicos que subyacen al referente mencionado.

Tabla No. 1. Elementos conceptuales: Participación

| CATEGORÍA TEMÁTICA | SUBCATEGORÍA TEMÁTICA |
|--------------------------------|--|
| DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN | Libre creación y uso de los medios escolares Existencia de espacios públicos formales Existencia de espacios públicos informales Existencia de espacios de deliberación y debate |
| LIBERTAD DE ASOCIACIÓN | Existencia de agrupaciones estudiantiles Tipos de agrupaciones Prácticas comunicativas y/o asociativas Agenda o tópicos de interés Impacto de las acciones realizadas |
| DERECHO A CONOCER LOS DERECHOS | Presencia de los DDHHAA en los currículos LOS DERECHOS Protocolos o reglamentaciones en cuanto a la garantía de derechos Existencia de mensajes divulgativos sobre DDHHAA Presencia de campañas divulgativas sobre DDHHAA |
| DERECHO A SER ESCUCHADO | Existencia de espacios de diálogo y escucha Capacidad de negociación y persuasión Respeto por las propias creencias y por las de los demás Posibilidades de disentir, de opinar contrario |

La autonomía y los derechos humanos y ambientales

La autonomía en relación con los DDHHAA se entiende como principio y como derecho. En el primero de los casos, el estudio la asume como la acción del sujeto para ejercer sus derechos. En este sentido, se menciona la importancia del apoyo del adulto para que los escolares de los primeros ciclos puedan ejercer sus derechos en ciertos contextos. De esta manera, esta se adquiere y enriquece con el tiempo y bajo tutelaje y acompañamiento.

Desde la perspectiva de los derechos, se relaciona con la toma de decisiones y la capacidad del sujeto para actuar y hacer cosas por sí mismo. De ahí que se relacione

estrechamente con la participación como derecho. En la medida en que se interviene, se va ganando autonomía y a la vez, si se promueve, el niño y la niña, tendrán mayores espacios y momentos de participación en sus entornos cotidianos. Por ello, una de las características esenciales de la autonomía tiene que ver con la capacidad que tiene el sujeto de desarrollar criterio propio, convencer y argumentar a través del desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Como un referente central a la hora de valorar la identidad de los sujetos, la autonomía es asumida desde una perspectiva relacional y esencial para los procesos de auto organización que son la base de la vida. Bajo esta perspectiva, consiste en la capacidad de construir la propia vida y responder por ella en el marco de la convivencia. Esto implica el respeto para consigo mismo, para con los demás y para con el ambiente, en concordancia con el bucle que articula estos tres ámbitos de ejercicio de los derechos. Se trata del empoderamiento de los sujetos y comunidades, tiene que ver con la autoestima, la autodeterminación y la definición de los sentidos del saber y de los modos de ser que se alcanzan por la educación.

De otro lado, la autonomía de derechos ambientales, dialoga con las concepciones del Buen Vivir, que la entienden como un derecho milenario que han venido ejerciendo los pueblos indígenas, a través del cual “se garantiza a los pueblos indígenas, su organización, gobiernos propios, basados en usos y costumbres, normas y procedimientos especiales” (Huanacumi: 2010, 19). Más allá, Ávila y Pohlenz, la vinculan con la necesidad del sujeto de construir una territorialidad propia (2012:71). En este sentido, desde la relación armónica con el planeta, no solo implica el autogobierno y la construcción propia de normas, sino que remite a la relación del sujeto con el territorio.

Categorías asociadas al referente de autonomía.

Toma de decisiones

La toma de decisiones hace referencia a la toma de posición de la persona frente a un amplio conjunto de alternativas. De acuerdo con Kast, la toma de decisiones es fundamental para cualquier organización, incluyendo la escuela, en tanto suministra medios para el control y permite la coherencia de los sistemas (Kast: 1979,383). Así mismo, la toma de decisiones es una

actividad sustancial en el devenir cotidiano de los sujetos en relación consigo mismos y con los otros.

Capacidad para actuar y hacer cosas por sí mismo

Relacionada con la voluntad, es la facultad que tiene el ser humano de gobernar sus actos, decidir con libertad y optar por un tipo de conducta determinado. Guarda estrecha relación con el poder de elección y la toma de decisiones a través del criterio propio.

Desarrollo de criterios propios

La autonomía moral ha sido interpretada desde la Ilustración como un síntoma de madurez del ser humano que se manifiesta en la capacidad que adquiere el hombre para darse a sí mismo las normas y no recibirlas desde fuera. En ese sentido, desde la psicología cognitiva, Piaget y Kohlberg han estudiado los estadios por los que pasa el ser humano para alcanzar esa madurez. Por ello, el desarrollo de criterios propios se relaciona con la construcción de la persona moral y concibe como punto de partida la incapacidad que tiene un niño al nacer dada su condición heterónoma, que va mutando hacia la autonomía en tanto se da cuenta que las normas no solo se obedecen sino que son flexibles y pueden ser interpretadas de diferentes maneras. Para Piaget, el niño atraviesa por diferentes etapas en su desarrollo humano, a través de las cuales va afianzando el respeto por las normas. Desde esta perspectiva, el orden moral resulta de la propia reflexión y postura crítica del sujeto, lo que lo hace de alguna manera cambiante, y no necesariamente, como algo absoluto.

Tabla No. 2. Elementos conceptuales: Autonomía

| CATEGORÍA TEMÁTICA | SUBCATEGORÍA TEMÁTICA |
|--|--|
| TOMA DE DECISIONES | Participación en toma de decisiones Capacidad de influenciar las decisiones tomadas Espacios de toma de decisiones |
| CAPACIDAD PARA ACTUAR Y HACER LAS COSAS POR SÍ MISMO | Control y gobierno de los propios actos Libertad para decidir Conciencia de las consecuencias de los actos |
| DESARROLLO DE CRITERIOS PROPIOS | Valoración de capacidades para el desarrollo de criterios propios Diferenciación moral entre lo bueno y lo malo |

La diversidad y los derechos humanos y ambientales

La diversidad como principio, se refiere a que el sujeto de derechos se reconozca a sí mismo y a los demás en sus diferencias y divergencias. Desde este reconocimiento, el sujeto de derechos valora las diferencias porque es consciente de que estas favorecen y enriquecen la convivencia. El reconocimiento, le permite no ser discriminado por su pensamiento, ideología, religión, orientación sexual, género, etnia, pertenencia a un grupo social, edad, ritmo de aprendizaje o discapacidad.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, es una de sus características políticas, puesto que sin perder el criterio de universalidad, es necesario tener en cuenta las diferencias, cualesquiera que sean, entre las personas y entre sus condiciones y perspectivas de vida.

El concepto, se amplía también hacia los contextos y procesos que tienen lugar en la educación, en tanto en los sujetos apunta a las condiciones y situaciones de estudiantes y profesores. En los contextos, tiene que ver con el carácter territorial del derecho, con la interculturalidad, la inclusión, el reconocimiento del otro, la multiplicidad de formas de hacer escuela, de ser estudiante y de ser maestro o maestra mediante las cuales se ejerce la educación.

La diversidad además, es entendida desde las perspectivas natural y cultural que retoman las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales, como un proceso de “diálogo intercultural de saberes que permita eliminar los procesos de dominación y construir formas de inclusión de los pueblos originarios” (Ávila y Vásquez: 2012, 13). También se relaciona con la responsabilidad social y colectiva que “nace de la fidelidad, lealtad y honestidad con la vida. Es el don que hace posible la existencia solidaria entre culturas y pueblos diferentes” (Huanacuni: 2010, 121).

Desde otro punto de vista, la diversidad aparece asociada a la interculturalidad desde el inicio del nuevo siglo, en términos de diversidad cultural. Este nuevo paradigma permite examinar problemáticamente tanto al multiculturalismo como a los estudios interculturales. De esta forma, desde el ámbito pedagógico se ha abierto un interesante debate en torno a la

diversidad, comprendida en términos de diferencia. Desde allí se apela por una educación feminista, una educación intercultural o una educación integradora, por ejemplo. Sin embargo, al pensar en las fuentes de la diferencia, nos encontramos frente a la pregunta sobre cómo sería posible *“incluir las otras fuentes de diferencia, aquellas no relacionadas con el género, la migración o la discapacidad, y cómo abarcar y actuar frente a posibles intersecciones, solapamientos y refuerzos mutuos en cada una de dichas fuentes de diferencia”* (Kruger-Potratz y Lutz, 2002, citado por Dietz: 2012,88). Por ello, se ha planteado sustituir el concepto de diferencia por el de diversidad, en tanto el primero se construye sobre oposiciones binarias, mientras el segundo *“enfatisa la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana”* (Dietz: 2012, 88). De igual forma, a este término se le corresponde la idea que enfatiza en la no superioridad de ninguna cultura sobre otra.

En ese sentido, frente a la expansión cultural y mediática propia del capitalismo y la globalización, la UNESCO, en su Declaración Universal sobre la Diversidad aprobada en París en 2001, define que *“la cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad. Como una fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria, como la biodiversidad para la naturaleza”*

Adicionalmente, las acciones positivas de grupos otrora excluidos, ha permitido que los mismos ingresen a la esfera pública y con ello, han entrado a desafiar *“las nociones convencionales de ciudadanía, propiciando además nuevas formas de participación política por parte de estos actores emergentes que terminaran estableciendo diferentes tipos de pertenencia”* (Dietz: 2012 ,90)

Dietz también identifica dos dimensiones de la diversidad, que son de un lado la dimensión descriptiva, que define cómo se estructuran las culturas, los grupos y las sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad. De otro lado, la dimensión prescriptiva, hace referencia a la forma en que las culturas y grupos deberían interactuar con los demás y hacia adentro.

Categorías asociadas al referente de diversidad.

Reconocimiento de sí mismo

Se refiere a la toma gradual de conciencia por parte de los sujetos de sus preferencias, características, atributos personales, capacidades, límites, ignorancias y errores mediante el reconocimiento y aprecio de sí mismos. Esta categoría está asociada con la autoestima o amor propio de los sujetos.

Reconocimiento de los demás

Según Honnet “en las relaciones afectivas de reconocimiento de la familia, el individuo humano es reconocido como un ente concreto de necesidades, en las del reconocimiento formal-cognitivo del derecho, lo es como persona abstracta, y en las relaciones emocionalmente ilustradas del Estado, es reconocido exclusivamente como un universal concreto, como un sujeto socializado en su unicidad (Honnet: 1997,38).

Valoración de las diferencias

Tomando como referencia la Constitución de 1991, y en el marco de una nación pluriétnica y multicultural, la valoración de las diferencias se comprende como una de las competencias ciudadanas más importantes. De esta forma, se aspira a reconocer y valorar positivamente la diversidad de bagajes culturales presentes en el territorio. Para ello, es necesario el diálogo y una actitud de escucha para llegar a acuerdos. Así las cosas, el pluralismo se considera riqueza de esta nación.

Diálogo de saberes

Retomando a Leff, a la epistemología de un saber totalitario y único se le opone el diálogo interdisciplinar y la apertura del conocimiento hacia saberes populares y ambientales antes excluidos. Desde allí se transforman las condiciones “del ser, las formas del ser en el mundo, en la relación que establece con el pensar, con el ser y con el conocer” (Leff: 2009, 18).

Solidaridad con el otro/la otra

Entendida como un valor, la solidaridad implica realizar acciones en favor de otros sin recibir nada a cambio. De igual forma, la solidaridad se refiere a la unión, la colaboración y la identificación con el otro/otra.

Tabla No. 3. Elementos conceptuales: Diversidad

| CATEGORÍA TEMÁTICA | SUBCATEGORÍA TEMÁTICA |
|--|--|
| RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO | Valoración de límites y capacidades Consolidación de la valoración y estimación de sí mismo Capacidad de reconocer errores |
| CAPACIDAD PARA ACTUAR Y HACER LAS COSAS POR SÍ MISMO | Reconocimiento del individuo como ente de necesidades Manifestaciones emocionales del reconocimiento Aceptación de las críticas de los demás |
| VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS | Convivencia con diferentes grupos poblaciones Habitar la escuela como territorio plural Actitud de escucha y diálogo respecto al otro |
| DIÁLOGO DE SABERES | Validación de los saberes otros Relación con el ser, con el saber y con el mundo Comprensión y aprendizaje de saberes distintos |
| SOLIDARIDAD CON EL OTRO/LA OTRA | Colaboración con el /la, los otros (as) Sentido de unidad con los otros (as) Identificación con los otros (as) |

El territorio y los derechos humanos y ambientales

Desde los planteamientos de Corbeta y Morin el territorio se entiende no solo como un elemento dentro de un sistema espacial sino que también es tiempo, contexto, cultura, “la forma en que ese espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbeta, 2009, 270); lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” –el *topos*– en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, la incertidumbre y la contradicción. Allí, “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar” (Morin, 2006, pág. 47 y ss.).

En estrecha relación con lo anterior, la comprensión de territorio que propone Guattari está inextricablemente ligada a la de la vida, en lo que él denomina la apertura práxica de los

territorios. De ahí que los denomine “territorios existenciales”, para entender con ello, que no pueden ser pensados como lugares cerrados en sí mismos, sino como un “para-sí precario, acabado, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano” (Guattari: 1990, 52).

Considerando que en el mundo contemporáneo no puede separarse la naturaleza de la cultura, en tanto es necesario “pensar transversalmente las interacciones entre ecosistema, mecosfera y universos de referencias, sociales e individuales” (Guattari: 1990, 34), Arturo Escobar, desde su experiencia práctica con las comunidades negras del pacífico colombiano realiza una lectura transversal de la relación entre hombre y naturaleza a través de las interconexiones existentes entre el territorio, la cultura y la estrategia política, que en últimas vindican la relación entre los derechos humanos y los derechos ambientales.

Desde esta perspectiva, y desde una propuesta de construcción de categorías en diálogo con las prácticas de las comunidades del Pacífico, Escobar entiende el territorio como “un espacio fundamental y multidimensional, para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; el territorio une pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa, así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales; en el presente, existe la necesidad de su defensa” (Escobar: 2010, 164). Pensar el territorio implica entonces, articular los patrones de poblamiento, el uso de espacios y prácticas de significado, que incluye a su vez el uso de recursos.

De esta forma, el territorio es pensado como el lugar en el que se hace efectiva la apropiación del ecosistema, entendida por Escobar como “esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural” (Escobar: 2010, 165). En consecuencia, los territorios están atados a los planes de vida de los sujetos que los habitan, y de esta forma, el cuidado y respeto por las formas de diversidad, tanto naturales como humanas, se encuentra en estrecha relación con el proyecto de vida de las comunidades, sustentado éste en la relación que han establecido con sus prácticas y valores propios.

Bajo este postulado, y coincidiendo con los planteamientos de Leff, Altieri y Barkin, Escobar redefine la categoría “ambiente”, al entenderlo como “un sistema productivo basado en la estabilidad y productividad del ecosistema y los estilos culturales de los grupos que lo habitan” (Escobar: 2010, 171). Desde esta concepción decolonial de la naturaleza y el ambiente, el autor retoma los planteamientos de Gibson-Graham, sobre la triple articulación de los procesos ecológicos, culturales y tecnológicos, coincidiendo con lo planteado por Leff y por Guattari. Es precisamente esta múltiple relación de procesos o de ecologías, como lo denominó Guattari, lo que produce para Escobar la “naturaleza”.

Estas concepciones alternativas o emergentes de la naturaleza, que vuelven a estar en el centro del debate sobre el futuro de las sociedades contemporáneas, se cimentan sobre “las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos étnicos y otros grupos subalternos para prever la reconstrucción de mundo locales y regionales más sustentables”. De ahí que resulte necesario retomar las definiciones y concepciones de los grupos indígenas.

Desde otra perspectiva, el territorio es pensado como el escenario en el que se “plasman y concretan los valores sociales, el lugar en el que toman tierra los conflictos sociales por el uso del suelo y de los recursos” (Calvo y Gutiérrez: 2007, 48). Planteamiento que coincide plenamente con los postulados de la ecología humana, de Arturo Escobar y de Guattari en lo que respecta a los vínculos entre el territorio como espacio físico de un lado, y el territorio pensado como escenario de luchas y conflictos sociales por los recursos que allí se encuentran.

Desde la sabiduría de los pueblos indígenas de América Latina, el territorio se entiende como “la conjunción de la tierra y el cosmos, de la historia y la cultura, de montañas y valles, de vivos y muertos, de hombres y mujeres, de selvas y páramos, de todo lo que hace y ha hecho posible la vida, un cierto tipo de vida, una vida con historia” (Ávila y Vásquez: 2012, 71). Asumiendo esta perspectiva, los territorios son espacios complejos en tanto en ellos se cruzan la historia, la cultura, la geografía y la vida, por lo que son expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos. En ese sentido, explorarlos es considerar sus dimensiones simbólicas, así como los sentidos del mundo y las resistencias que las comunidades

desarrollan frente a la apropiación de sus territorios. (Porto-Goncalves: 2001, citado por Ávila y Vásquez: 2012).

Para Ávila y Pohlenz (...), es importante recurrir a los enfoques y conceptos que sobre la madre tierra tienen los pueblos originarios, para oponer a estas comprensiones la clásica idea sobre la naturaleza. Desde esta perspectiva, los territorios son comprendidos como “totalidad viviente, de unidad suelo-subsuelo-montañas y fuentes de historia-identidad-orgullo-cosmovisión, lejanos a los de parcela-chacra-tierra. Asimismo, es importante redimensionar el concepto de territorio desde los espacios urbanos ocupados por los migrantes y afectados por el desarrollo y marginalidad de las grandes ciudades.

Dentro de este pensamiento ancestral, el territorio se articula desde el concepto del Buen Vivir, entendido este también como un territorio vivo, donde se habita y trabaja a partir de los ciclos de la naturaleza, en una conjugación colectiva que potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia, propias del paradigma occidental dominante. Desde esta lógica, el Buen Vivir no se fundamenta en una utopía de futuro, como sí lo fue y sigue siendo el desarrollo para el paradigma dominante, sino que se construye en el aquí y en el ahora y apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. Supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye además del ser humano, al aire, al agua, al suelo, las montañas, los árboles y los animales y está en profunda comunión con la *Pacha Mama*, con las energías del universo.

Categorías asociadas al referente de territorio.

Prácticas ecológicas

Estas prácticas están asociadas al cuidado, protección y respeto por el medio ambiente, en el marco de una relación distinta con los territorios (Escobar, 2010).

Relación con el pasado y el presente

Sin lugar a dudas, el territorio se entiende desde las relaciones sociales que establecen los sujetos en el espacio, por lo que resulta fundamental explorar las formas en las que los sujetos lo han habitado y lo habitan desde sus prácticas ancestrales.

Satisfacción de necesidades

El territorio también se comprende como el lugar en el que se satisfacen las principales necesidades de un ser humano (Escobar, 2010). Desde allí se construye la identidad del sujeto, así como su comprensión del mundo.

Plan o proyecto de vida

El territorio está asociado al Plan de Vida de los sujetos que lo habitan, en tanto se reconoce como una herramienta facilitadora de la concertación frente a las problemáticas, necesidades, intereses y anhelos más sentidos de la comunidad. El proyecto de vida se considera pluralista, incluyente y democrático al ser formulado por las mismas personas que habitan el territorio, quienes desde su experiencia participan en una transformación social que afirma su identidad, su historia y el futuro del territorio.

Tabla No. 4. Elementos conceptuales: Territorio

| CATEGORÍA TEMÁTICA | SUBCATEGORÍA TEMÁTICA |
|--|--|
| PRÁCTICAS ECOLÓGICAS | Prácticas de conservación, cuidado y protección del entorno Formas de habitar el territorio |
| RELACIONES CON EL PASADO Y CON EL PRESENTE | Comprensión del pasado del territorio Sentido de pertenencia respecto al territorio Relaciones tejidas entre el territorio y el presente |
| SATISFACCIÓN DE NECESIDADES | Posibilidades que ofrece el entorno respecto a las necesidades Construcción de territorialidades |
| PLAN Y PROYECTO DE VIDA | Relación del territorio con el plan de vida Participación y pluralismo en la construcción del plan de vida Inclusión de problemáticas, necesidades y anhelos |

Convergencia entre derechos humanos y derechos ambientales

La relación entre los derechos humanos y los derechos ambientales se ubica de entrada en el marco de un planeta que resiente el profundo deterioro causado por el hombre a su entorno natural, conducido por un modelo económico sustentado en el instrumentalismo y la ganancia a toda costa, lo que ha puesto en juego, incluso, la supervivencia misma de su especie. En este escenario es importante partir del agotamiento del modelo de desarrollo capitalista. Este implica a su vez una ruptura con los principios del desarrollo y la modernidad liberal que justificaron la explotación de la naturaleza y con presupuestos tales como el individualismo; la dicotomía entre naturaleza y cultura; la separación y reificación de la esfera económica, de las esferas social y natural, y; la supremacía del conocimiento científico y racional por encima de otras formas de saber y conocer.

El agotamiento del proyecto moderno y la exploración de nuevas formas de vivir juntos han permitido que se exploren otros caminos en los que la naturaleza también tenga derechos, así como lo ha incorporado Ecuador en su Constitución Política. De esta forma, Gudynas, citado por Escobar reconoce que “los derechos de la naturaleza reconocidos en la Carta Ecuatoriana constituyen un giro del antropocentrismo moderno al biocentrismo que encuentra resonancia en las cosmovisiones indígenas y afro y en la ecología contemporánea” (Escobar: 2012,19).

Sin lugar a dudas, pensar la relación entre el ser humano y la naturaleza de cara a la crisis ecológica mundial, en clave de defensa y protección del medio ambiente, no puede ser el papel exclusivo de una pequeña minoría de “amantes de la naturaleza o de especialistas titulados”, como lo señala Guattari. Pensar en la ecología medioambiental implica cuestionar el conjunto de la subjetividad humana con el fin de desligarla de los principios y formas de control y normalización del capitalismo, que en últimas son los responsables de la catástrofe ambiental.

La fecunda relación que Guattari encuentra entre la ecología medio-ambiental y las subjetividades, pasa por reconocer las dos ecologías anteriormente mencionadas (ecología medio-ambiental y ecología mental), lo mismo que una tercera ecología: “la ecología social”, cuya principal tarea es reconstruir las relaciones humanas fragmentadas y dispersas a todos los

niveles de la sociedad, sin perder de vista “que el poder capitalista se ha deslocalizado, desterritorializado, a la vez en extensión, al extender su empresa al conjunto de la vida social, económica y cultural...” (Guattari: 1990, 45,46).

Desde la perspectiva de Escobar, esta nueva relación entre la naturaleza y el entorno, que reconstruye Guattari a través de las tres ecologías, implica pensar una nueva definición del “ambiente”. Desde esta lógica, la noción de ambiente debe reconocer la triple relación de procesos ecológicos, culturales y tecnológicos.

Escobar reconoce cómo desde los territorios en disputa de indígenas, campesinos, afros y otros grupos subalternos, se viene construyendo un pensamiento ambiental emergente, que se inscribe en una concepción decolonial de la naturaleza, que a su vez enfatiza en “los procesos ecológicos, económicos y culturales, que vienen a producir lo que nosotros llamamos naturaleza” (Escobar: 2012, 172). Estas nuevas ecologías políticas, como él las denomina, no solo aportan nuevas maneras más sustentables de relación con el ambiente, sino que articulan nuevas definiciones de la diversidad, la diferencia y la interculturalidad con la naturaleza como agente central.

La ecología humana, como una nueva disciplina que se ubica en la convergencia entre los derechos humanos y los derechos ambientales, aspira a ser una ciencia dirigida a “la construcción de significados culturales y vínculos sociales que nos permitan construir un mundo sinfónico abierto a la vida y a la realización plena del ser humano en el horizonte relacional con el mundo de la vida” (Cárdenas: 2010, 18). Desde esta perspectiva queda claro que solo es posible explicar al ser humano en su relación con el mundo, el territorio y los ambientes naturales y artificiales. Estas complejas relaciones pasan, de acuerdo con la ecología humana, por “procesos mentales e intelectuales, que, a su vez, están condicionados por factores culturales y ambientales” (Cárdenas: 2010, 19).

En conclusión, y bajo las perspectivas abordadas, es imposible entender la vida, las subjetividades y las prácticas de los sujetos sin considerar la relación indisoluble entre estos y el

medio ambiente, al punto de comprender con ello cómo esas formas de vida son la fuerza que configuran los ambientes y la realidad.

El recorrido por los referentes conceptuales y las categorías de análisis del estudio, permitió comprender los diferentes debates y tensiones existentes con respecto a cada referente en relación con las categorías de análisis. Este es un paso necesario para la construcción rigurosa y articulada de los instrumentos de indagación en campo. Como se observará en el siguiente capítulo, dichos referentes y categorías fueron de vital importancia para el diseño metodológico.

Segunda parte
Metodología

3. Técnicas de investigación y herramientas de recolección de la información

Adelantar un estudio específico sobre la vivencia de los DDHHAA en los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 implicó considerar, de un lado la importancia y transformación sustancial que ha propiciado la organización de las instituciones educativas en torno a los ciclos vitales de los seres humanos de acuerdo con el Plan Sectorial de Educación de Bogotá, y de otro, la necesidad de abordar al ser humano como centro de las preocupaciones del desarrollo.

La construcción del diseño metodológico partió de las preguntas de investigación que guiaron y orientaron la selección de los métodos, las técnicas y las herramientas para el trabajo de campo. Todo ello estuvo orientado a determinar:

- ¿Cómo vivencian los y las estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5 los DDHHAA en la escuela?
- ¿Cuáles son los discursos y narrativas que los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 tienen con relación a los DDHHAA en el contexto escolar y cuál es la relación de estos, con los discursos institucionales referidos a estos derechos?
- ¿Cuáles son las prácticas más recurrentes de los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 respecto de los DDHHAA en el contexto escolar?
- ¿Cuáles son las relaciones (implícitas y explícitas) que los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 establecen entre los derechos humanos y los derechos ambientales en el ámbito escolar?

Este importante reto investigativo requirió un abordaje metodológico complejo que implicó la formulación de métodos complementarios que permitieron comprender de manera extensa y multidimensional las vivencias acerca de la relación entre los derechos humanos y los derechos ambientales.

La mayoría de las técnicas elegidas para la recolección de la información fueron grupales. De un lado, tenemos las consultas que arrojaron resultados de corte cuantitativo y que fueron aplicadas a un grupo de estudiantes por ciclo y por colegio, y de otro, la etnografía, que incluyó

talleres vivenciales a modo de estaciones, los conversatorios, las entrevistas y demás técnicas construidas desde una perspectiva metodológica cualitativa.

Es importante aclarar que cada una de estas herramientas fue diseñada dentro de un protocolo que incluyó información suplementaria como: materiales, duración, introducción para el facilitador y los participantes, justificación, objetivos generales y específicos, descripción paso a paso y descripción general de la herramienta.

La consulta a estudiantes

La consulta fue una técnica de bajo nivel de profundidad que se aplicó en línea a los estudiantes buscando registrar información relacionada con todos los ejes temáticos definidos para el estudio e indagó sobre diferentes temas asociados a la organización curricular por ciclos. Para su puesta en práctica, se construyó un formulario de preguntas desagregadas en ítems que arrojaron información particular con distintas opciones de respuesta para cada una de ellas. Se llevó a cabo en un total de 162 colegios (ver anexos).

Tabla No. 5. Fragmentos de la Consulta a estudiantes. Evaluación de la Política de Reorganización Curricular por Ciclos

| Estoy de acuerdo con.... | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Señala la opción más acertada frente a las afirmaciones que se hacen a continuación | | | |
| Ítems | No estoy de acuerdo | Más o menos de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| El modo en que se sanciona a los y las estudiantes cuando incumplen las normas o cuando cometen faltas. | | | |
| Los derechos que tenemos los y las estudiantes en el colegio | | | |
| La forma como mis derechos se garantizan en la institución | | | |
| Las responsabilidades que tenemos los y las estudiantes en el colegio | | | |
| El manual de convivencia respeta los intereses de los y las estudiantes | | | |
| Prefiero resolver problemas de convivencia con mis compañeros | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| o compañeras sin maltratarlas con palabras o físicamente | | | |
| Los profesores, orientadores o coordinadores nos escuchan y nos ayudan si tenemos problemas personales | | | |
| Las clases, proyectos y otras actividades que hago en mi colegio me ayudan a hacer planes para mi vida actual y para mi futuro | | | |

| En el colegio... | | | | | |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| Señala la opción más acertada de acuerdo con la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas | | | | | |
| Ítems | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
| Aprendo que hago parte de la naturaleza y que es mi responsabilidad protegerla, respetarla y conservarla | | | | | |
| Participo en grupos o semilleros estudiantiles que tienen que ver con la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente | | | | | |
| En mi casa, en el colegio y en mi barrio pongo en práctica lo que aprendo sobre la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente | | | | | |

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A continuación se presentan algunas afirmaciones sobre cómo se sienten los estudiantes en el salón de clase y el colegio. Por favor, indica cómo ves a tus compañeros de curso y al resto de estudiantes del colegio con respecto a cada afirmación | | | | | |
| Valora cada una de las opciones de 1 a 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi salón de clase todos los estudiantes nos sentimos cómodos, con espacio suficiente | <input type="radio"/> |
| En mi curso todos cuidamos de nuestro salón de clase manteniéndolo limpio y ordenado | <input type="radio"/> |
| Todas las zonas de mi colegio están acondicionadas para permitir la movilidad de las personas con discapacidades físicas | <input type="radio"/> |
| En mi colegio los baños permanecen aseados y todos se preocupan de que así sea | <input type="radio"/> |
| En mi colegio hay suficientes canchas, espacios deportivos o zonas comunes | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| para hacer deporte o descansar en las horas libres | | | | | |
| Mi colegio no cuenta con espacios suficiente de forma que los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria se juntan en las horas de descanso | <input type="radio"/> |
| Mi colegio cuenta con espacios independientes para preescolar, primaria y secundaria | <input type="radio"/> |
| En mi colegio todos cuidan de las zonas comunes, de forma que no haya basura | <input type="radio"/> |

Las Estaciones de los DDHHAA

Las Estaciones de los DDHHAA fueron la piedra angular de la propuesta metodológica de este estudio y se estructuraron a manera de talleres grupales que se complementaron con otras técnicas según el caso, tales como la cartografía social o el conversatorio. De esta manera, se procuró conectar de manera concreta a los escolares y despertar su interés a partir de la rotación por una variedad de actividades.

El taller como técnica etnográfica, permite integrar colectivos de personas motivadas mediante actividades prácticas, lúdicas y discusiones. Tiene como finalidad, generar reflexiones a partir de vivencias que permiten una aproximación al fenómeno que se quiere comprender y es un escenario posible para la recolección de información. En esta investigación, contribuyó a articular las experiencias intersubjetivas, los pensamientos, las reflexiones y las acciones que los estudiantes construyen, deconstruyen y reconstruyen sobre los DDHHAA en el ámbito escolar. Además, permitió dibujar las relaciones de los escolares con la ciudad, concebida esta como su entorno inmediato e hizo posible una indagación profunda en la que los estudiantes desplegaron sus vivencias y dieron cuenta de sus relaciones, prácticas y discursos.

Para su realización, se elaboró un protocolo general de visita a los colegios en donde no solo se justificó el trabajo de campo, sino que se especificó con la mayor precisión posible, la manera como debía realizarse la gestión para el ingreso a los colegios y el paso a paso de cada instrumento.

Las Estaciones se implementaron en 29 colegios de 12 localidades de Bogotá. A continuación se describe cada una de ellas.

Estación 1. Lluvia de ideas sobre los DDHAA.



La lluvia de ideas, una metodología que permite explorar el conocimiento previo de los participantes acerca del tema o concepto central a través de una suerte de cuadro sinóptico o estructura conceptual, sirvió como insumo para la investigación en profundidad y satisfizo de manera preliminar el propósito de rastrearlos discursos y las representaciones alrededor de los DDHAA. La actividad apuntó además a:

- La elaboración de una lista de los derechos humanos que los y las estudiantes reconocen o formulan, en sus propios términos y conceptualizaciones.
- La exploración de las relaciones que establecen entre uno o más derechos, a partir de sus significantes, conceptos e imágenes relacionadas.
- La identificación de anécdotas o experiencias que en la escuela relacionan la vivencia de esos derechos y la discusión abierta a partir de ellas.

En la estación se adherían a la pared tres carteleras. La primera encerraba en un círculo la frase: “¿Derechos humanos?”. En la segunda se leía: “¿Derechos ambientales?”. En la última estaba escrito: “Tengo/Tenemos derecho a”. En unas tarjetas en blanco, los equipos debían consignar las palabras que relacionaban con los derechos humanos y con los derechos ambientales. Después, en una de las carteleras, el equipo en su conjunto desarrollaba una lluvia de ideas alrededor de la siguiente pregunta: “¿Cuáles son sus derechos humanos o ambientales, o a qué tienen derecho como niños(as) o jóvenes?” (Mapa N°3). Se proponía relacionar con flechas las palabras que de acuerdo con la percepción de los estudiantes, se relacionaban con cada derecho³. Se cerraba la actividad con una pequeña socialización y un conversatorio sobre las frases consignadas en cada una de las carteleras, sobre cómo se viven los derechos humanos en la escuela, qué derechos se viven, cuáles serían deseables para ellos, y qué otras anécdotas significativas recuperarían al respecto.

Estación 2. Reportando los DDHHA.



³Durante el desarrollo del trabajo de campo, la actividad se realizó de manera conjunta, y se dividía por ciclos las tareas del taller, que realizaban todos.

El reportaje es un género periodístico informativo-expositivo, en el que se explora un tema de manera detallada. Se expresa con estilo literario mediante entrevistas, relatos de experiencias individuales o colectivas, fotografías y otros aspectos de un pequeño trabajo de campo. En este caso, el propósito fue recolectar y documentar los discursos y prácticas en torno de los ejes temáticos del estudio, respondiendo a la pregunta: ¿Cómo se viven los DDHAA en la escuela desde los referentes de participación, autonomía, diversidad y territorio?

En primera instancia se les pidió a los estudiantes que formaran cuatro grupos. Luego se procedió a entregar un conjunto de tarjetas a cada grupo de estudiantes que indagaron sobre un referente específico: al grupo uno (1) participación, al grupo dos (2) autonomía, al grupo tres (3) diversidad y el grupo cuatro (4) territorio. También se les entregaron los materiales necesarios para el reportaje (papel, lápices, una grabadora y una cámara por grupo, etc.) Posteriormente se les indicó que hicieran un recorrido por el colegio tomando fotografías, entrevistando a sus compañeros de ciclo (preferiblemente), tomando como punto de partida el tema descrito en las tarjetas⁴.

Tabla No. 6. Tarjeta guía para el reportaje sobre participación. Estaciones de los DDHAA

| | |
|---|---|
| <p>Elaboren un reportaje sobre participación. Discutan con el grupo qué personas sería importante entrevistar al respecto, qué lugares son relevantes para considerar. Tomen fotografías de lugares donde se lleven a cabo decisiones respecto al colegio, sitios informales donde los estudiantes se sientan escuchados, alguna clase donde puedan expresar libremente sus ideas o donde hayan ocurrido situaciones importantes ligadas con la participación. Tomen nota de cada experiencia o situación, hagan énfasis en el porqué. Si no pueden fotografiar describan la situación. Pueden usar también sus teléfonos celulares para registrar en foto o en vídeo la situación.</p> <p>Luego de tomar las fotos y describir los sucesos, discutan con el grupo sobre lo encontrado y hagan su reportaje. Los relatos pueden</p> | <p>Describan y fotografíen situaciones o lugares donde la participación es cohibida, cuenta experiencias académicas donde no sea sencillo expresar sus puntos de vista. Describan en el reportaje lo que ustedes y otros miembros de la comunidad educativa piensan sobre el gobierno escolar, los representantes estudiantiles y el personero.</p> |
|---|---|

⁴ Debe añadirse que una de las actividades más relevantes fue la preparación del reportaje, la formulación previa y conjunta de las preguntas y un primer registro de los discursos alrededor de los referentes que tenían los estudiantes hicieron las veces de reporteros. La tarjeta por referente apoyó este proceso y existió un facilitador o investigador que discutió con los niños previamente aspectos relevantes sobre las temáticas propuestas. Dicha charla llegó a ser incluso más importante que los textos de las tarjetas.

expresarse libremente: notas periodísticas, frases clave, reflexiones sueltas, una caricatura, un texto crítico, etc. Lo importante es que registren todo lo encontrado o reflexionado porque todo lo que expresen es importante para el estudio. Pueden tomaren cuenta para el reportaje los siguientes aspectos:

- ¿Tenemos derecho a la libre expresión?
- ¿Tenemos libertad de pensamiento, conciencia y religión?
- ¿Tenemos la posibilidad de asociarnos y de celebrar reuniones?
- ¿Tenemos derecho a conocer ampliamente nuestros derechos?
- ¿Tenemos derecho a ser escuchados y a que nuestras opiniones sean tomadas en cuenta?

Estación 3. Mapas del cuerpo.



Con el fin de identificar las marcas y las huellas del goce y disfrute de los DDHAA, así como la violación de los mismos, se reconoció, a través de esta estación, el cuerpo como un territorio, como un espacio en el que se interactúa y generan relaciones. Por ello, esta estación permitió entrever las marcas del respeto y goce de los DDHAA, así como las huellas del abuso, la violencia y su violación.

Considerando que el territorio es uno de los ejes temáticos sobre los que gravitó la investigación, se aprovecharon las posibilidades y ventajas que brindó la cartografía social como una técnica etnográfica de investigación cualitativa que permitió explorar los diferentes territorios ocupados en la escuela, y aquellos con los que se relacionan los escolares, a través de la interpretación de emociones, actitudes, expresión de valores, formas de comunicación, experiencias y comprensión de las relaciones sociales de los sujetos que habitan, recorren e interactúan con dichos espacios.

La cartografía social se asimila a la experiencia de un viaje por el territorio a través del cual es posible develar las tramas invisibles de la relación entre los sujetos y su entorno, así como “relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio” (Ramírez: 2012, 106) con el fin de evidenciar situaciones que antes no eran visibles.

Una de las ventajas más importantes de la cartografía social es la posibilidad que ofrece de expresar a través de signos, gráficas e ilustraciones, la relación de los sujetos con el territorio. Fuera de ser una herramienta que privilegia la construcción colectiva y participativa de conocimiento, utiliza una serie de recursos visuales como forma, textura, tamaño, color y orientación con el fin de potenciar el reconocimiento de los sujetos de sus prácticas y discursos en torno a la escuela como un territorio abierto e inacabado.

Así como los mapas del territorio recrean el paisaje que nos rodea y la relación que tienen los sujetos con este, los cuerpos de los escolares contienen las huellas de sus deseos, sueños, alegrías, vivencias y resistencias respecto al conocimiento y apropiación de los DDHHAA. Desde esta perspectiva, el cuerpo se entiende como un territorio “como un espacio construido socialmente, en el que se interactúa, y generan relaciones” (Ramírez: 2012, 107).

En consonancia con lo anterior, se pidió, por grupos, dibujar una silueta humana, para que el cuerpo fuera considerado como territorio. A partir de allí, se identificaron las marcas y las huellas del goce y disfrute de los DDHHAA, así como la violación de los mismos, en los escolares de los ciclos 3, 4 y 5. Fue una estrategia indirecta para registrar discursos, narrativas y

prácticas que los escolares de esos ciclos tenían con relación a los DDHHAA en el contexto escolar.

La actividad comenzó con un ejercicio de relajación donde los estudiantes van explorando cada parte de su cuerpo. Se escogían uno o dos de estudiantes que servirían de modelo para trazar las siluetas de sus cuerpos y de acuerdo a unas preguntas para cada una de sus partes. Una vez culminados los trazos, las siluetas se adherían a la pared y cada estudiante compartía su mapa, mostrando las marcas que el goce o la vulneración de nuestros derechos dejan en el cuerpo como un territorio y se discutían otros temas como retroalimentación.

Tabla No. 7: Preguntas orientadoras de los Mapas del cuerpo

CABEZA: ¿En qué situaciones han sido o no han sido tenidas en cuenta mis ideas en el colegio?

BOCA: ¿Qué espacios me brinda el colegio para expresar libremente lo que pienso y siento? ¿En qué situaciones he tenido que callarme o he sido ofendido a través de malas palabras?

OJOS: ¿Qué situaciones injustas he presenciado en mi colegio? ¿En qué situaciones de la vida escolar he observado la exclusión o discriminación de algunos compañeros? ¿Por qué?

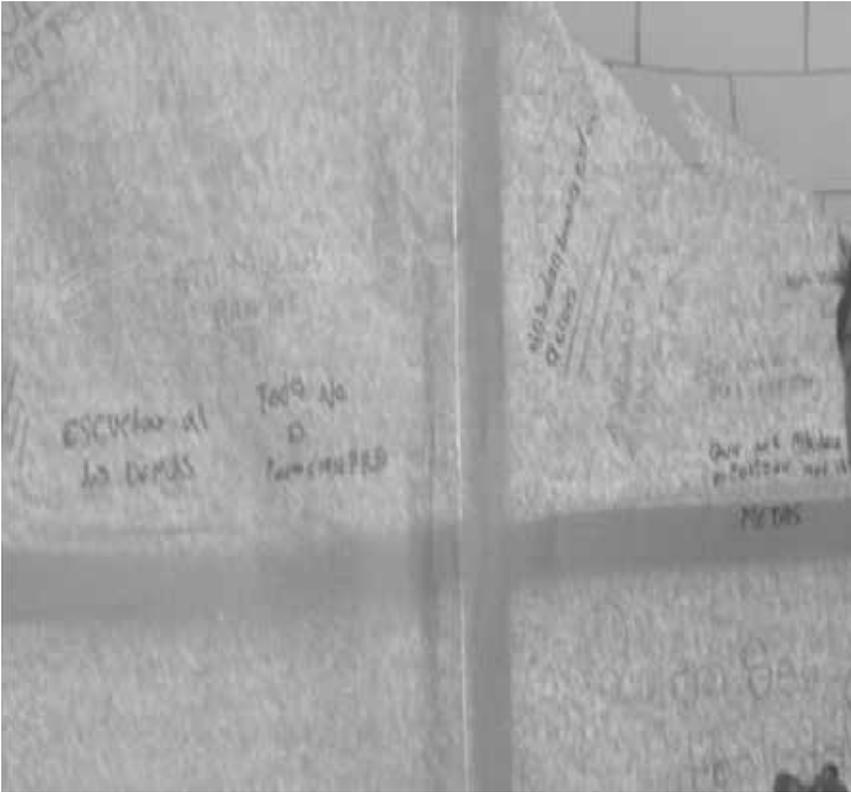
OREJAS: ¿En qué situaciones mis ideas, sueños, problemas y necesidades han sido escuchados en mi colegio? ¿Escucho y reconozco lo que dicen los demás?

VIENTRE: ¿De qué forma se garantizan en el colegio la diversidad de opciones sexuales? ¿Todas las opciones son respetadas, o hay algunos estudiantes discriminados?

BRAZOS: ¿En qué ocasiones he sido objeto de golpes o maltratos por parte de mis compañeros?

PIES: ¿He sido objeto de desplazamiento? ¿Qué situaciones han impedido mi libre movilidad por el colegio o por el barrio?

Estación 4. Murales de la indignación y del orgullo.



Se colgó permanentemente una cartelera en forma de muro, dividida en un Mural de la indignación y un *Mural del orgullo*. Sobre el muro, y haciendo uso de marcadores, pinceles y témperas de colores se invitaba a los estudiantes a que participaran. Este fue un espacio para reflexionar y registrar de manera anónima aspectos, vivencias o situaciones de la cotidianidad que molestan, maltratan, generan inconformidad y aquellos que producen orgullo. Esta actividad tuvo por objetivo identificar los discursos y las narrativas que los jóvenes tienen sobre las situaciones que les molestan o indignan así como aquellas que les agradan de su vida en la escuela. Además, la actividad ayudó a identificar qué formas expresivas utilizan los jóvenes para comunicar sus ideas sobre la vulneración o garantía de los DDHAA.

Estación 5. Conversatorio: Comparto con mis vivencias y reflexiones en torno a los DDHHAA.

El conversatorio como técnica etnográfica es un escenario abierto a la participación de opiniones y reflexiones de un grupo sobre un tema específico. Todos tienen derecho a opinar y nadie tiene la verdad; los acuerdos son construcción colectiva de los participantes. Para el caso de este conversatorio, la intervención de cada uno tiene un tiempo límite de tres minutos con extensión máxima de cinco minutos. En la moderación son importantes dos cosas: una, la intervención concisa y centrada en la reflexión de las experiencias y reflexiones de los estudiantes en torno a las *Estaciones*, y la segunda, hacer preguntas que exploren los discursos de los estudiantes en torno de los DDHHAA. La intención sustancial fue que el grupo generara marcos de opinión relevantes sobre estos.

Tuvo como objetivo identificar los discursos y las narrativas que los jóvenes tienen sobre la relación existente entre los DDHHAA en el ámbito escolar, la pertinencia de su enseñanza, las experiencias o anécdotas no discutidas previamente ligadas a la temática del taller y la retroalimentación y evaluación de la experiencia. Fue el escenario para la discusión de algunos de los tópicos no desarrollados en todas las Estaciones o bien sobre la jornada en general. A partir de estas preguntas los estudiantes participaron de forma libre y voluntaria.

En algunos colegios y experiencias, el conversatorio se complementó con una entrevista directa a algunos estudiantes u otros actores implicados con el fin de extender la conversación a aspectos específicos de la vivencia de los DDHHAA (experiencias, proyectos, anécdotas, actores relevantes, etc.).

Se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas exploratorias y orientadoras. A partir de estas preguntas los estudiantes participaron de forma libre y voluntaria.

Tabla No. 8: Preguntas orientadoras del Conversatorio

| |
|--|
| <p>¿Cuál es su sentir sobre la experiencia vivida en las estaciones?</p> <p>¿Las estaciones qué les generaron?, ¿permitieron que les gustara más el colegio o les cuestionó las prácticas del colegio respecto a los DDHHAA?</p> <p>¿Para qué sirve hablar DDHHAA en el colegio?</p> <p>¿Qué relación hay entre los derechos que tenemos como personas y los derechos de la naturaleza, o un medio ambiente más saludable?</p> <p>¿Qué derechos tiene la tierra? ¿Cómo le aporta el medio ambiente a su desarrollo como persona?</p> <p>¿Qué clases de juegos se pueden jugar en el colegio y cuáles no y por qué? ¿Qué valores o anti valores y qué concepciones legítimas de los DDHHAA implican?</p> <p>¿Cuáles son los motivos de conflicto en el patio escolar?</p> <p>¿Qué papel juegan los docentes y los directivos en la convivencia escolar?</p> |
|--|

Estación 6. Caja de sueños de colores.

La *Caja de sueños de colores* es una urna de cartón decorada con un orificio en una de sus caras, donde se pide a cada uno de los estudiantes que escriban sobre un papel de colores sus sueños respecto a la garantía de los DDHHAA y a la formación en estas áreas en el ámbito escolar, así como sus proyecciones sobre la ciudad y ellos mismos. La actividad se desarrolló teniendo bajo la técnica de conversatorio. Algunas de las preguntas que la orientaron fueron:

- * ¿Cuál es tu escuela soñada?
- * ¿Qué sueños a nivel personal desearías compartir en tu caja de sueños?
- * ¿Cómo es la ciudad que sueñas?

Entrevista/Cuestionario a estudiantes, docentes y directivos

Con el objetivo de aprovechar la riqueza narrativa de los sujetos y poder explorar con ellos sus vivencias en torno a la relación de los DDHHAA conforme a las categorías planteadas, se recurrió a la técnica de las entrevistas abiertas, dentro de lo que se ha denominado el método etnográfico. Con esta herramienta se buscó navegar por los intersticios subjetivos de los

entrevistados, a partir de la riqueza y potencialidad del lenguaje. No solo se pretendió captar lo que el sujeto dice, desde el orden del decir, ni lo que el sujeto hace, desde el orden del hacer, sino, aprovechar el campo intermedio en el que se encuentra su pleno desarrollo metodológico: algo así como el *decir del hacer*, basado fundamentalmente en el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y de lo que son (lo que creen ser y hacer).

Siguiendo a Sautu et al., la entrevista es una de las herramientas de análisis más importantes en tanto permite “obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (2005, 48). Se sustenta sobre las infinitas posibilidades del lenguaje y le permite al investigador clarificar, repreguntar o contra preguntar en un marco de interacción directa y flexible. Resultó muy práctica para los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 por su intimidad y comodidad.

En el caso concreto del estudio, las entrevistas abiertas se complementaron con ejercicios de observación etnográfica que se llevaron a cabo con sujetos individuales y grupos de escolares y maestros de cada uno de los ciclos en momentos diferentes. Las preguntas de las entrevistas estuvieron guiadas por cada una de las categorías y subcategorías planteadas por el estudio. Este ejercicio de la entrevista se extendió a otros actores de la escuela y en estos términos fue previsto.

La entrevista fue una herramienta de investigación directa que se plantea para recoger las comprensiones de los estudiantes en torno a los DDHHAA desde los referentes de participación, autonomía, diversidad y territorio, a partir de los supuestos de los docentes y directivos. Se proponía dejar una semana para que el docente respondiera la entrevista-cuestionario. Posteriormente y al final de la visita al colegio, el investigador se reunió con el docente encargado para que resolvieran dudas respecto del diligenciamiento del documento.

Esta herramienta se aplicó en la totalidad de los colegios como primera técnica de triangulación y de contraste con el discurso de los estudiantes acerca del tema de investigación. Esta fuente de contraste tomó al maestro como actor privilegiado indirecto para valorar las vivencias de los estudiantes, por encima de la revisión documental, por ejemplo. La entrevista se

organizó a partir de los ejes temáticos que configuraban los referentes generales del estudio. En un principio se incluyeron una serie de preguntas orientadoras a partir de estos ejes, de las cuales los entrevistados elegían qué aspectos o cuáles preguntas desarrollar, de acuerdo a unos sub-ejes. Para la sistematización de la información, se sugirió mantener un número estable y uniforme de preguntas. Se elaboró un listado de 20 preguntas. A continuación, las preguntas que hicieron parte de la herramienta metodológica y que se utilizaron como base para el diseño de otras herramientas y para la exploración de los referentes conceptuales y las categorías de análisis.

Tabla No. 9: Preguntas de la Entrevista/Cuestionario a docentes y directivos

PARTICIPACIÓN

Referentes: Gobierno escolar (incidencia política, capacidad de expresión, movilización, comunidad).

1. En su concepto, ¿qué significado tiene para los estudiantes del ciclo 3 el gobierno escolar y la participación en el colegio?
2. ¿En qué medida el gobierno escolar es una herramienta efectiva para la participación de los estudiantes del ciclo y cómo inciden ellos en las decisiones?
3. ¿Qué labor cumple el Personero escolar?, ¿participa en las decisiones de los consejos directivo y académico?
4. ¿Qué temas son los que más se lideran desde la figura del Personero escolar?

Referentes: Libertad de expresión. Espacios formales e informales de expresión.

5. ¿Existen en el colegio espacios públicos formales (cartelera, sitios web, jornadas especiales) e informales (muros, baños, volante, pasquín) a través de las cuales los escolares expresen sus ideas? ¿Cuáles son los temas o situaciones más recurrentes que allí se expresan?

AUTONOMÍA

Referentes: Autonomía, capacidad y posibilidad de toma de decisiones, discernimiento

6. ¿Qué estrategias desarrolla el colegio para promover la autoestima, el reconocimiento de sí mismo y la autonomía de los estudiantes del ciclo 3?
7. ¿A qué aspectos considera que está ligada la autonomía en los estudiantes del ciclo?
8. ¿Qué actitudes asumen los estudiantes respecto a las normas? ¿Cómo se ejerce la autoridad en el espacio escolar?
9. ¿Qué tipos de liderazgo asumen los estudiantes en la escuela?, ¿sobre qué temas y qué causas reivindican?
10. ¿Cómo se refiere el escolar a él mismo y a los otros?, ¿a través de qué lenguaje, usa apodos, de qué tipo?
11. ¿Existen escenarios/espacios/proyectos donde los DDHHAA se articulen o funcionen de manera conjunta?

DIVERSIDAD

Referentes: Reconocimiento (respeto, solidaridad, convivencia)

12. ¿Qué herramientas usa el colegio para garantizar la convivencia? ¿Cómo se afrontan los casos de discriminación, matoneo o maltrato verbal o físico y en general el respeto y reconocimiento por la diversidad?

13. ¿Cuál es la relación de los estudiantes del ciclo con las culturas juveniles o minorías identitarias que conviven en el colegio? Mencione alguna experiencia significativa en términos de convivencia (solidaridad o indiferencia)

14. ¿Cuáles son los derechos que en su cotidianidad reivindican los estudiantes y por qué? Mencione algún episodio al respecto.

TERRITORIO

Referentes: Comunidad (barrio, tipo de población, estrato, geo-referencia), territorio y derechos humanos

15. ¿Cuáles son los espacios preferidos por los estudiantes, los que más frecuentan y se sienten a gusto? ¿Por qué?

16. ¿Cuáles son los espacios evitados por los estudiantes, qué les producen miedo o no les gustan? ¿Por qué?

17. ¿Cuáles son los espacios de mayor conflicto en el colegio (baños, cancha, tienda escolar etc.)? ¿Por qué se generan los conflictos?

18. ¿El estudiante construye el sentido de vida/proyecto de vida en armonía con el medio ambiente y con los otros? ¿Qué experiencias significativas existen al respecto?

19. ¿Se han identificado algunas problemáticas o situaciones ambientales en el colegio o el entorno que hayan integrado al currículo o a algún proyecto (reciclaje, cuidado de animales, etc.)? ¿Cómo han afrontado en el colegio estas problemáticas y cómo participan los estudiantes? ¿Cómo se integra a la comunidad?

20. ¿Se han identificado algunas problemáticas relacionadas con derechos humanos o convivencia, en el colegio o el entorno, que hayan integrado al currículo o a algún proyecto (barras bravas, pandillas, micro-tráfico población desplazada, etc.)? ¿Cómo han afrontado en el colegio estas problemáticas y cómo participan los estudiantes? ¿Cómo se integra a la comunidad?

Observación general de patio escolar

Con el objetivo de acercarse a las vivencias de los escolares de los ciclos 3, 4 y 5, traducidas éstas en experiencias concretas de sujetos situados espaciotemporalmente, se hizo necesario recurrir a la observación etnográfica como una herramienta que permite “acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (Bonilla y Rodríguez: 1995, 118). La riqueza de esta técnica es que a diferencia de las entrevistas, que permiten recoger información desde la perspectiva de los sujetos y su discurso discursivo, la observación tiene en cuenta el contexto físico inmediato en el que los sujetos despliegan sus prácticas, de ahí que la observación enfatizó en este aspecto “haciendo cortes temporales y espaciales para comprender en detalle escenas culturales específicas” (Bonilla y Rodríguez: 1995, 119). En este estudio se hizo un mayor énfasis en la *observación no participante* porque a través de esta herramienta se observó sistemática y

controladamente una comunidad y el investigador se abstuvo de participar en actividades de la población.

La observación del entorno intramuros y extramuros del entorno escolar resultó fundamental para la comprensión del contexto en el cual se ejercen o vivencian los derechos estudiados en esta investigación. Por otro lado, pero relacionado con ello, el vínculo entre DDHAA pudo ser inspeccionado a través de la categoría *territorio* y las relaciones de los sujetos con éste. Se buscó identificar discursos, pero sobre todo, prácticas relacionadas con los DDHAA en los niños y jóvenes de los ciclos 3, 4 y 5 a partir de la observación del patio escolar y/o del entorno escolar intramuros-extramuros, así como de situaciones y escenarios cotidianos donde se desenvuelven dichas vivencias. Además de ello, esta herramienta permitió investigar qué tipo de relaciones sociales son identificables en la vivencia de los DDHAA en el entorno escolar. Se establecieron un protocolo y unas categorías de análisis *in-situ* de recolección de la información que facilitarían su posterior sistematización. La información se recogió a partir de ciertos aspectos de la construcción social del territorio. Algunas de las características se debían cruzar con un mapa hecho por los estudiantes, revisando las diferencias. Esta observación debía considerar aspectos como:

- Los espacios vedados o restringidos en el patio escolar o que por alguna otra razón que sean relevantes para el estudio, incluyendo aquellas que no sean visibles en el colegio pero sí de conocimiento de los miembros de la institución
- La publicidad, las imágenes en circulación (incluidas las institucionales como señales de tránsito y las no oficiales como graffitis y publicidad privada) y el uso de los muros
- Formas de interacción y ocupación en diferentes espacios del patio y el entorno que llamaran la atención y guardaran relación con los DDHAA
- Vulnerabilidades, riesgos y oportunidades en el entorno y en el patio escolar

Tabla No. 10. Matriz registro de patio escolar

| SITUACIÓN-CONTEXTO | PREGUNTA ORIENTADORA | OBSERVACIONES |
|----------------------------------|---|---------------|
| PATIO ESCOLAR /RECESO ESCOLAR | ¿Permanecen niños, niñas y jóvenes en el aula durante el descanso? ¿Por qué razones? | |
| | ¿Ocupan los y las estudiantes pasillos, barandas o salones? ¿Por qué razones? | |
| | ¿Existen zonas inaccesibles durante el mismo? | |
| | ¿Existen juegos que generen formas de segregación o son observables en el patio? ¿(Por edad, género, pertenencia a una minoría, curso, afiliación a un grupo como aficionados a un club deportivo, etc.)? | |
| | ¿Existe interferencia entre los descansos de primaria y secundaria o entre períodos de clase de unos estudiantes y de descanso de otros? | |
| | ¿Qué tipo de regulaciones se implementan con dicho motivo? | |
| | ¿Es permitido el uso del balón? | |
| | ¿Existen conflicto por el uso del patio u otros espacios escolares? | |
| | ¿Qué tipo de juegos se observan en el descanso? (colaborativos/participativos, segregativos, competitivos, intimidatorios o agresivos, etc.) | |
| | ¿Existen formas explícitas o sutiles de matoneo? | |
| | ¿Cuántos docentes por estudiante supervisan el patio de descanso? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre docentes y estudiantes en este momento? | |
| | ¿Tienen los estudiantes acceso a materiales de juego o disfrute dispuestos por la IE (balones, juegos de mesa, acceso a la biblioteca, etc.)? | |
| | ¿Funciona la emisora escolar, de existir, durante el descanso? | |
| | ¿En qué medida pueden los estudiantes participar del proyecto? | |
| | ¿Es el uniforme adecuado para realizar actividades recreativas y/o deportivas? | |
| | ¿Qué tipo de interacciones se producen en la tienda escolar? | |
| | En general, ¿qué otros aspectos llaman su atención de las interacciones de los estudiantes o de la ocupación del espacio durante el receso? | |
| | ¿Qué otros aspectos considera relevantes? | |

Observaciones acerca de la aplicación de las herramientas de investigación cualitativa de recolección de información

Los instrumentos metodológicos de investigación cualitativa se aplicaron de manera general en el conjunto de colegios, pero tuvieron una implementación puntual y diversificada de la siguiente manera:

- Se mantuvo el conversatorio como actividad transversal y fundamental de la propuesta metodológica cualitativa.
- Se desarrolló en la mayoría de los colegios la Estación N° 1 (Lluvia de Ideas) como insumo de base para responder a la pregunta general del Estudio Temático.
- En algunos colegios se desarrolló la Estación N° 2 (Reportando los Derechos Humanos) a manera de reportaje o crónica compuesta por los mismos estudiantes. En otros casos, se hizo un conversatorio o una lluvia de ideas acerca de los referentes.
- La estación N° 3 (Mapas del Cuerpo) se desarrolló de manera puntual en una parte considerable de los colegios visitados; su función, como se recordará, en términos metodológicos era de triangulación de la información
- La estación N° 4 (Muro de la Indignación) también se desarrolló en un grupo considerable de colegios, pero su función era suplementar la información de otras.
- La estación N° 6 (Caja de Sueños de Colores) no se desarrolló en todos los colegios; sin embargo, se implementó en varios de ellos, cubriendo una muestra suficiente por ciclo, de tal suerte que pudiese ser representativa en términos de las *Recomendaciones a la política pública educativa desde las voces de los Estudiantes*.
- La observación del patio escolar y demás técnicas cualitativas de investigación sólo fueron implementadas puntualmente y de manera generalizada, como información complementaria, suplementaria o de contraste.

4. Consideraciones acerca del diseño metodológico

Universo de estudio

El estudio se realizó en un total de 183 instituciones educativas de Bogotá en las que se aplicó una consulta a estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5 que arrojó importantes datos cuantitativos en torno a los referentes conceptuales y a las categorías centrales del estudio. Adicional a ello, una indagación a profundidad en 29 instituciones educativas ubicadas en 12 localidades del Distrito Capital.

Como se puede observar en la siguiente tabla, el estudio en DDHAA, contó con dos niveles de profundidad en la indagación, con lo que se tuvo un alcance significativo. De un lado, se realizó una consulta a un total de 6.905 estudiantes de los tres ciclos (3, 4 y 5), obteniendo información predominantemente cuantitativa de baja profundidad. De otro lado, se ahondó la mirada en un total de 29 Colegios de 12 localidades con la participación de 696 estudiantes. En consecuencia, se contó con la participación total de 7.601 estudiantes en todo el estudio.

Tabla No. 11. Universo de estudio

| | NIVEL PROFUNDIDAD | CICLOS | No de Colegios | No estudiantes |
|--|----------------------|---------|--|-------------------|
| Colegios participantes en consulta en línea | BAJA | CICLO 3 | 55 | 2427 |
| | | CICLO 4 | 50 | 1983 |
| | | CICLO 5 | 57 | 2495 |
| Colegios elegidos por muestreo teórico donde se aplicaron los demás instrumentos | ALTA | | 29* * En 8 de estos se aplicó también consulta en línea | 696 |
| TOTAL | | | 183 | 7601 |

La selección de los 29 colegios con los que se trabajó en profundidad, se realizó a través de un *muestreo teórico*. De acuerdo con Strauss y Corbin, el muestreo teórico es un proceso de recolección de datos orientado por “conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basado en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o

acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin: 2002, 219). De esta manera, el investigador junto con su equipo “selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge “(Glasser, B y A. Strauss, 1967, 45). Ello resultó de gran utilidad porque “le permite (ió) al investigador escoger las perspectivas de muestreo que pueden producir mayor rendimiento teórico” (Strauss y Corbin: 2002, 220).

El muestreo teórico contempló un cierto grado de flexibilidad ya que el investigador tuvo la posibilidad de aprovechar la ventaja que ofrecen los incidentes fortuitos que ocurren mientras se está en el campo. Como lo señalan Strauss y Corbin “decir que uno hace un muestreo teórico significa que el muestreo, más que predeterminado, antes de comenzar la investigación, evoluciona durante el proceso; se basa en los conceptos que emergen del análisis y que parecen ser pertinentes para la teoría que se está construyendo” (2002: 220). Estos conceptos:

- Se encuentran repetidamente presentes
- Actúan como condiciones que le dan variación a una categoría principal.

En este sentido, la teoría o teorías elegidas por el investigador no predeterminan los grupos de actores escogidos en la muestra. Una de las ventajas del muestreo teórico consistió en que ofreció posibilidades de comparaciones múltiples e infinitas, de acuerdo con los grupos seleccionados en la muestra.

El muestreo teórico estuvo delimitado temporalmente a partir de la búsqueda de la saturación teórica, lo que significaría metodológicamente que todas las categorías estén saturadas; es decir que:

- a. No haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría;
- b. La categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación;
- c. Las relaciones entre categorías estén bien establecidas y validadas.

Un primer elemento que se tuvo en cuenta para la selección de los colegios por localidad correspondió a un criterio cuantitativo relacionado con la extensión de la localidad, el número de habitantes de la misma y la cantidad de colegios que en esta se ubican. Dadas estas condiciones, se determinó que sería en las localidades más grandes, con mayor número de habitantes y de colegios, donde se seleccionaría un mayor número. En la siguiente gráfica se muestra la relación de colegios escogidos en cada una de las localidades:

Tabla No. 12. Distribución de instituciones por localidad

| COLEGIOS ZONA SUR | | COLEGIOS ZONA NORTE | |
|-------------------|----------|---------------------|----------|
| LOCALIDAD | CANTIDAD | LOCALIDAD | CANTIDAD |
| Sumapaz | 1 | Suba | 2 |
| Ciudad Bolívar | 3 | Engativá | 3 |
| Tunjuelito | 3 | Bosa | 2 |
| San Cristóbal | 4 | Kennedy | 4 |
| Candelaria | 2 | Chapinero | 2 |
| Puente Aranda | 2 | Barrios Unidos | 1 |
| TOTAL | 15 | TOTAL | 14 |

Luego de esta primera selección de carácter cuantitativo, se procedió a considerar los criterios cualitativos propios del muestreo teórico para orientar la selección de los colegios. Es importante señalar que la definición de los criterios del muestreo teórico es el resultado de la operacionalización de la categoría teórica de translocalidad, que define unos ejes de variación para la expresión fenoménica de una categoría social:

1. Localizaciones histórico estructurales
2. Localizaciones geográficas
3. Posiciones de sujeto

Los 29 colegios sedes/jornadas elegidos, de acuerdo a algunos de los criterios propuestos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla No. 13. Listado de instituciones seleccionadas y criterios del muestreo teórico

| No | NOMBRE COLEGIO | LOCALIDAD | CRITERIOS MUESTREO TEÓRICO |
|----|---|----------------|---|
| 1 | Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela Sede 1-la Unión | Sumapaz | Colegios ubicados en zonas rurales |
| 2 | Colegio Distrital Santiago Pérez | Tunjuelito | Colegios con modalidad INEM |
| | | | Colegios ubicados cerca de parques recreativos |
| | | | Colegios ubicados cerca a centros comerciales |
| 3 | Colegio El Porvenir | Bosa | Colegios con proyecto institucional en Medio Ambiente-PRAE |
| | | | Colegios cerca de humedales |
| | | | Colegios con más de una sede |
| 4 | Colegio Justo Víctor Charry | Puente Aranda | Colegios con experiencias significativas en la enseñanza del Inglés y lecto-escritura |
| | | | Colegios con proyecto institucional -PRAE |
| | | | Colegio con experiencias significativas en el cuidado del ambiente |
| 5 | Colegio Heladia Mejía | Chapinero | Colegios ubicados cerca zonas de prostitución |
| | | | Colegios ubicados cerca a zonas de expendio de licor |
| | | | Colegios con experiencia significativa en género |
| 6 | Colegio Cultura Popular | Puente Aranda | Colegios ubicados cerca a zonas de contaminación de agua |
| 7 | Colegio Jhon F. Kennedy | Kennedy | Colegios con experiencias significativas en comunicación (periódico/blog/emisora) |
| | | | Colegios ubicados cerca a zonas de micro tráfico (olla) |
| | | | Colegios con experiencias significativas destacadas de tratamiento/participación de población indígena. |
| 8 | Colegio Sierra Morena | Ciudad Bolívar | Colegios ubicados en zonas de conflicto armado |
| | | | Colegios con programa para jóvenes en extra edad y adultos (modalidades) |
| | | | Colegios con jornada sabatina |
| | | | Colegios con programa promotores de convivencia |
| | | | Colegios con educación para adultos con énfasis en formación de empresa |
| | | | Colegios con aula fundación telefónica |
| 9 | Colegio Campestre Monte Verde | Chapinero | Colegios ubicados en zonas de conflicto entre pandillas |
| | | | Colegios con Jornada Nocturna |
| | | | Colegios con programa para jóvenes en extraedad y adultos |
| | | | Colegios con experiencias ambientales (huerta campestre) |
| 10 | Colegio Delia Zapata Olivella | Suba | Colegios con nivel alto en la prueba saber ICFES 11 |
| | | | Colegios con proyectos especiales en convivencia "Delinquir no paga" |
| | | | Colegios ubicados cerca de humedales |
| | | | Colegios ubicados cerca a fuentes de agua y con riesgo de inundación |
| 11 | Colegio San Carlos (Sede 1 y 2) | Tunjuelito | Colegios ubicados en zonas con presencia de barras bravas |
| | | | Discapacidad auditiva |
| | | | Colegios que implementan y usan las NTIC (blog) |
| | | | Colegios con proyectos especiales en DDHH |

| | | | |
|----|--|----------------|--|
| 12 | Colegio Marsella | Kennedy | Colegios cerca a zonas de contaminación por ruido |
| | | | Colegios con énfasis humanidades e investigación |
| 13 | Colegio Distrital de Kennedy | Kennedy | Colegios cercanos a centros comerciales |
| | | | Colegios cerca a zonas de contaminación por ruido |
| | | | Colegios con proyecto significativo en danza |
| | | | Colegio con alto rendimiento en pruebas académicas |
| 14 | Colegio Rafael Bernal Jiménez | Barrios Unidos | Colegios cerca a plazas de mercado |
| | | | Colegios cerca de canales de aguas residuales |
| | | | Colegios cerca a zonas de manufacturas |
| 15 | Colegio Garcés Navas | Engativá | Colegios con experiencias pedagógicas significativas |
| | | | Colegio con premios alrededor del “arte como estética de vida” |
| 16 | Colegio Escuela Nacional del Comercio | Candelaria | Colegios con modalidad comercial |
| | | | Colegios ubicados cerca de bibliotecas |
| | | | Colegios ubicados cerca de ofertas culturales |
| | | | Colegios con proyectos especiales en convivencia |
| | | | Colegios en zonas de fácil acceso |
| 17 | Colegio El Manantial | San Cristóbal | Colegios en zonas de difícil acceso |
| | | | Discapacidad cognitiva |
| 18 | Colegio El salitre | Suba | Colegios cerca a zonas de reserva ecológica |
| | | | Colegios con énfasis en turismo ecológico |
| | | | Colegio con programa de especialización |
| 19 | Colegio Técnico Industrial Piloto | Tunjuelito | Colegio con programa de especialización |
| 20 | Colegio Distrital Quiba Alta | Ciudad Bolívar | Colegios ubicados en zona rural |
| | | | Colegios que cuentan con transporte escolar |
| | | | Colegios con poblaciones marginales (desplazados, pobreza) |
| | | | Colegios con proyectos ambientales |
| 21 | Colegio Distrital José Félix Restrepo | San Cristóbal | Colegios ubicados cerca a hospitales |
| | | | Colegios con experiencias significativas en DDHH |
| | | | Colegios con experiencias significativas en proyectos de tecnologías |
| 22 | Colegio Distrital la Victoria | San Cristóbal | Colegios ubicados cerca a hospitales |
| | | | Colegios con instalaciones viejas |
| | | | Colegios con experiencias significativas destacadas de tratamiento/participación de población afro |
| | | | Colegios con proyectos en DDHH |
| 23 | Colegio Distrital Francisco Javier Matiz | San Cristóbal | Colegios con problemas de micro tráfico |
| | | | Colegios con proyectos significativos en medio ambiente |
| 24 | Colegio la Candelaria | Candelaria | Colegios con experiencias destacadas en arte |
| 25 | Colegio Rodrigo Lara Bonilla | Ciudad Bolívar | Colegios con proyectos destacados en derechos humanos |
| 26 | Colegio Kimmi Pernía | Bosa | Colegios ubicados cerca de reservas forestales |
| | | | Colegios con experiencias institucionales significativas |
| | | | Colegios con experiencias significativas población desplazada |
| | | | Colegios con experiencias significativas grupos étnicos |
| | | | Colegios con Jornadas 40 horas |
| 27 | Colegio Francisco José de Caldas | Engativá | Colegios con experiencias institucionales significativas |
| | | | Colegios con formación técnica. |

| | | | |
|----|-------------------------------|------|--|
| 28 | Colegio Distrital Nuevo Chile | Bosa | Colegios con experiencias institucionales significativas en DDHH |
| 29 | Colegio San Bernardino | Bosa | Colegios con experiencias en inclusión de población indígena |

Triangulación de métodos

Poner a dialogar los métodos cuantitativos con los cualitativos a través de un proceso de *triangulación*, implicó emplear un pensamiento comparativo en la recopilación y lectura de datos sobre un mismo fenómeno, variando tanto las fuentes como las técnicas de recolección y análisis de información (cualitativa y cuantitativa), con la fide obtener múltiples puntos de vista. Lo anterior partió de reconocer que la realidad social está en permanente cambio en tanto está constituida por “leyes culturales que cambian históricamente” (Bonilla y Rodríguez: 1995, 38) y con ello admitir que ningún método aplicado de manera universal garantiza que las relaciones sociales y la interacción entre los sujetos inmersos en ellas sean completamente percibidas. En este sentido, el otro principio metodológico relevante es el enfoque *transductivo*, que supone conjugar el enfoque deductivo e inductivo para encontrar un punto medio entre los presupuestos implícitos de la investigación y los hallazgos y resultados empíricos emergentes.

Con el fin de visualizar la triangulación de métodos sobre la que se sustentó el estudio temático, se presenta a continuación la siguiente tabla:

Tabla No. 14. Triangulación de métodos

| PERSPECTIVA METODOLÓGICA | TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS |
|--------------------------|---|--|
| Cuantitativa | Consulta a estudiantes de ciclos 3, 4 y 5 | Encuesta a estudiantes y docentes |
| Cualitativa | Etnografía | Entrevista a directivos y docentes |
| | | Observación no participante del patio escolar |
| | | Talleres con estudiantes (4 Estaciones de los DDHAA) |
| | | Conversatorio con los estudiantes de cada ciclo |

Siguiendo los presupuestos conceptuales que orientaron el estudio, para la construcción de las herramientas de recolección de la información se contempló como punto de partida poner en relación los referentes conceptuales, las categorías propuestas desde ellos y el listado de

derechos humanos asociados. Para ello, se construyó el siguiente gráfico que expresa dicha relación y que orientó el diseño metodológico y la construcción de las herramientas de investigación.

Tabla No. 15. Correspondencia entre referentes, categorías y derechos

| REFERENTES CONCEPTUALES | CATEGORÍAS TEMÁTICAS O DE ANÁLISIS | DERECHOS HUMANOS ASOCIADOS |
|-------------------------|---|---|
| PARTICIPACIÓN | Derecho a la libre expresión. | Derecho a la libre expresión |
| PARTICIPACIÓN AUTONOMÍA | Derecho a la libre expresión. | Derecho a la libre expresión |
| | Libertad de asociación | Libertad de asociación |
| | Libertad de asociación | Derecho a formar sindicatos |
| | Derecho a conocer los derechos | Derecho a formar sindicatos Derecho a la información |
| | Derecho a conocer los derechos Derecho a ser escuchado | Derecho a la información Derecho a ser escuchado |
| AUTONOMÍA DIVERSIDAD | Derecho a ser escuchado | Derecho a ser escuchado |
| | Toma de decisiones | Autodeterminación |
| | Toma de decisiones | Autodeterminación |
| | Capacidad para actuar y hacer cosas por sí mismo | Libertad de pensamiento, religión y conciencia |
| | Capacidad para actuar y hacer cosas por sí mismo Desarrollo de criterios propios | Libertad de pensamiento, religión y conciencia Autodeterminación |
| DIVERSIDAD TERRITORIO | Libertad de pensamiento, religión y conciencia Reconocimiento de sí mismo | Libertad de pensamiento, religión y conciencia Autodeterminación |
| | Reconocimiento de sí mismo | Autodeterminación |
| | Reconocimiento de los demás | Derecho a la identidad nacional y a la cultura |
| | Reconocimiento de los demás | Derecho a la identidad nacional y a la cultura |
| | Valoración de las diferencias | Derecho a la identidad nacional y a la cultura |
| | Valoración de las diferencias | Derecho a la identidad nacional y a la cultura |
| | Diálogo de saberes | Derecho al entendimiento y confianza |
| Diálogo de saberes | Derecho al entendimiento y confianza | |
| TERRITORIO | Solidaridad con el otro | Derecho al entendimiento y confianza |
| | Solidaridad con el otro | Derecho al entendimiento y confianza |
| | Prácticas ecológicas | Derecho a un medio ambiente sano |
| | Prácticas ecológicas | Derecho a circular libremente |
| | Relación con el pasado y el presente | Derecho a la vida |
| TERRITORIO | Relación con el pasado y el presente | Derecho a un medio ambiente sano |
| | Satisfacción de necesidades | Derecho a la identidad nacional y cultura Derecho a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos |
| | Satisfacción de necesidades | Derecho a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos |
| TERRITORIO | Plan o proyecto de vida | Derecho a la salud física y mental |
| | Plan o proyecto de vida | Derecho a la independencia económica y cultural Derecho a la independencia económica y cultural |

Correspondencia entre objetivos, preguntas de investigación y herramientas metodológicas

Una de las principales características de cualquier diseño metodológico es la articulación entre los objetivos planteados en la investigación con los instrumentos de recolección de información, que no sólo orientaron el trabajo de indagación en campo, sino que proporcionaron la información necesaria para responder a las preguntas de investigación. De igual manera, la articulación entre los aspectos mencionados determinó y facilitó el proceso de sistematización de la información recogida en campo, así como la selección de técnicas idóneas para aprovechar este proceso al máximo.

Por ello, en la siguiente matriz es posible evidenciar las relaciones existentes entre los objetivos y preguntas de investigación con los instrumentos empleados, así como las preguntas exploratorias que contemplaron las actividades desplegadas en cada herramienta, los resultados esperados y la información a procesar.

Tabla No. 16. Descripción de técnicas de recolección de información: objetivos, preguntas a responder e insumos

| OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO | PREGUNTA EXPLORATORIA | INSTRUMENTO | INFORMACIÓN A EXTRAER |
|--|--|--|--|
| Recoger información acerca de los conceptos y significantes con que los estudiantes relacionan el tema de los DDHHAA. | ¿Qué significan para los niños y jóvenes los derechos humanos? ¿Cuáles son los derechos que ellos identifican o reconocen como suyos? | ESTACIÓN 1: LLUVIA DE IDEAS SOBRE DDHHAA EN EL COLEGIO | Mapa(s) conceptual (es) elaborado por los estudiantes con palabras y significantes asociados a los DDHHAA. |
| Elaborar una lista de los derechos humanos que los niños reconocen o formulan, en sus propios términos y conceptualizaciones | ¿Qué relaciones eventuales pueden reconocerse en el discurso de los niños y jóvenes entre DDHHAA? | | Recoger información acerca de los conceptos y significantes con que los estudiantes relacionan el tema de los DDHHAA. |
| Explorar qué relaciones establecen los niños entre uno o más derechos, a partir de sus significantes, conceptos e imágenes relacionadas. | | | Mapa conceptual integrado de derechos humanos y significantes formulados por los estudiantes. Observaciones generales sobre el tema. |
| Recolectar y documentarlos discursos y prácticas en torno a la participación, la autonomía, la diversidad y el territorio. | ¿Cómo se viven los DDHHAA en la escuela? ¿Con qué problemáticas se relacionan? ¿Cómo se viven en el patio y otros espacios de la escuela? | ESTACIÓN 2: REPORTAJESOBRE DDHHAAEN EL COLEGIO DESDE LOS REFERENTESPARTICIPACIÓN,AUTONOMÍA, DIVERSIDADY TERRITORIO | Reportaje (texto, fotografía y eventualmente audio) sobre vivencias ligadas a uno de los referentes temáticos del estudio en DDHHAA (participación, autonomía, |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | ¿Cómo vivencian los y las estudiantes los referentes de participación, autonomía, diversidad y territorio? | | diversidad, territorio). Documento descriptivo de los soportes audiovisuales de los reportajes. Grabaciones de audio de prácticas, situaciones y personas relacionadas con los referentes temáticos en los distintos entornos. Narrativas de prácticas, situaciones y personas relacionadas con los referentes temáticos en los distintos entornos. |
| Identificar las relaciones que hacen los estudiantes del territorio del colegio con los DDHAA. | | | Fotografías de prácticas, situaciones y personas relacionadas con los referentes temáticos en los distintos entornos. Texto con observaciones sobre hechos relevantes no registrados en los soportes (diario de campo). |
| Identificar las marcas y las huellas del goce y disfrute de los DDHAA, así como de la violación de los mismos, en los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 | ¿Cómo se viven los DDHAA en el cuerpo de los niños? ¿Cuáles son las huellas más significativas del respeto, goce y disfrute de los derechos en el cuerpo? ¿Cuáles son las huellas más significativas de la violación y el irrespeto de los derechos? | ESTACIÓN 3: MAPAS DEL CUERPO. “Rastreando la huella de los DDHAA en nuestro cuerpo” | Mapa del cuerpo vinculado a vivencias de los DDHAA, discriminado en 4 partes (boca, orejas, brazos, cabeza). Registro de socialización y observaciones sobre prácticas, discursos y significantes sobre la garantía de derechos. Mapa del cuerpo vinculado a vivencias de los DDHAA, discriminado en 4 partes (boca, orejas, brazos, cabeza). Registro de socialización y observaciones sobre prácticas, discursos y significantes sobre la garantía de derechos. |
| Identificar los discursos y las narrativas que los jóvenes tienen sobre las situaciones que les molestan, indignan de su colegio, así como aquellas que les agradan o gustan de su vivencia en el ámbito escolar | ¿Cuáles son las vivencias y situaciones particulares referidas a la violación de los DDHAA? ¿Cuáles son las situaciones en las que los estudiantes se relacionan de manera conflictiva con el otro? Que formas expresivas utilizan los jóvenes para comunicar sus ideas sobre la vulneración o garantía de los DDHAA? | MURALES DE LA INDIGNACIÓN Y DEL ORGULLO. “Me expreso con libertad sobre lo que me indigna y lo que me agrada de mi colegio” | Documentos con textos e imágenes elaboradas por los estudiantes ligados a la promoción o vulneración de los DDHAA. Documentos con textos e imágenes elaboradas por los estudiantes ligados a la promoción o vulneración de los DDHAA y la convivencia. Dibujos, símbolos y textos relacionados con la garantía, el goce o la vulneración de los DDHAA. |
| Identificar los discursos y las narrativas que los jóvenes tienen sobre la relación existente entre los DDHAA en el ámbito escolar. | ¿Establecen los jóvenes relaciones entre los DDH y los ambientales? ¿Es posible que los jóvenes reflexionen sobre sus vivencias? | ACTIVIDAD 5: CONVERSATORIO SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR LAS ESTACIONES. “Comparto con mis compañeros mis vivencias reflexiones en torno a los DDHAA” | Discursos sobre prácticas y vivencias alrededor de los DDHAA. |
| Identificar los discursos que los jóvenes tienen sobre su vivencia y formación de los DDHAA en el ámbito escolar | ¿Cuál es la opinión de los escolares respecto a la vivencia de los DDHAA en el colegio, así como la formación en estas temáticas? | Cierre de la Jornada: Caja de Sueños decolores En una caja de cartón de tamaño mediano decorada con motivos alusivos a los sueños, anhelos y realizaciones, y con un orificio en una de sus caras, se pide a cada uno de los(as) estudiantes que depositen un | Recomendación de políticas públicas desde la voz de los estudiantes Texto de relación de expectativas de los escolares con las vivencias de los DDHAA. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | mensaje sobre la ciudad y el colegio de sus sueños | Insumos para la elaboración de didácticas y pedagogías asociadas a los DDHAA. |
| Identificar las prácticas más recurrentes de los escolares de los ciclos 3, 4 y 5 respecto de los DDHAA en el contexto escolar en espacios no académicos a partir de la observación del patio escolar. | ¿Qué prácticas ligadas a los DDHAA y representaciones son identificables en el patio escolar? | ACTIVIDAD 6 : Observación del Patio Escolar | Documento (texto) sobre prácticas ligadas a los DDHAA y la convivencia. |
| Aproximarse a los discursos y representaciones de los niños y jóvenes en torno a los DDHAA desde la percepción de los docentes y directivos. | ¿Qué tipo de prácticas y discursos ligados a los DDHAA en la escuela son recuperados en los discursos de profesores y directivos y qué tipo de recomendaciones en política pública emanan de su percepción sobre el tema? | ACTIVIDAD 7: Entrevista Docentes y/o Directivos | Documento general y por referente sobre la vivencia de los DDHAA en la escuela y algunas recomendaciones en materia de política pública desde la percepción de docentes y directivos. |

Tercera parte
Resultados, conclusiones y recomendaciones

5. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 3 en relación con los derechos humanos y ambientales

Características generales de los y las escolares del Ciclo 3

Los escolares agrupados en el Ciclo 3, oscilan entre los 10 y 12 años y cursan los grados 5, 6 y 7 de educación básica. Dado que este ciclo corresponde a la etapa de transición de la niñez a la pre adolescencia, los escolares que lo cursan experimentan fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales. Por ello, la impronta definida por la Secretaría de Educación de Bogotá para la reorganización curricular en este ciclo, es “interacción social y construcción de mundos posibles” y el eje de desarrollo del ciclo es “indagación y experimentación”, por lo que se espera que los escolares desarrollen capacidades de operacionalización y sistematización, no necesariamente de objetos reales, sino de situaciones construidas a través de la fantasía y la creatividad de los niños, niñas y adolescentes (Secretaría Distrital de Educación, 2010).

De acuerdo con la propuesta oficial, el objetivo de esta nueva estructura en la que se agrupan un grado de primaria y dos de bachillerato en un mismo ciclo, es menguar el impacto que genera esta transición, disminuyendo en los escolares el temor y el miedo a pasar de una etapa a otra. De esta forma se pretende que, en términos pedagógicos, en el tercer ciclo se pueda “fortalecer la capacidad de los niños, y las niñas para complejizar sus experiencias, su nivel de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y acceder al conocimiento de tal manera que se desarrollen aprendizajes acordes con las necesidades del ciclo” (Secretaría de Educación Distrital: 2010, 47).

A partir de lo experimentado en el trabajo de campo, las necesidades y demandas de aprendizaje de los escolares se observaron a partir de las capacidades para trabajar en equipo y para debatir y discutir en forma espontánea los diferentes aspectos señalados en las *Estaciones*. Los escolares estaban siempre dispuestos a compartir sus experiencias sin ningún tipo de temor o prevención con el equipo de investigadores y manifestaron, un gran interés por ser escuchados y tener la oportunidad de opinar sobre lo que les acontece. En lo que respecta a sus necesidades físico-creativas, se encontraron niños, niñas y adolescentes muy activos, a quienes les agradaron

las propuestas que incluyeron el juego y la actividad física como parte del proceso de aprendizaje. La diversidad y variedad de las actividades propuestas en cada una de las Estaciones los entusiasmó y capturó su atención.

Se hizo evidente cierta experticia en la interacción social y en la exploración de nuevas experiencias. Se pudo observar cómo niños y niñas dieron más de lo que se les pidió, siempre y cuando las actividades les resultaran atractivas.

Discursos sobre derechos humanos

- **Los derechos pertenecen a alguien (a las personas, a los humanos)**

Lejos de una comprensión abstracta de los derechos humanos, se da en los discursos y narrativas de los y las escolares, una interpretación de los derechos como algo que pertenece o que tiene cada persona, o las personas en general. De esta forma, en los relatos de los escolares se mezcla indistintamente el carácter individual y colectivo de los derechos humanos.

Dentro de esta perspectiva, se observó que si bien para los escolares los derechos humanos pertenecen a alguien, los verbos con los que se denomina esta cualidad de los derechos, varían de manera significativa entre el *pertenecer*, el *merecer*, y la *necesidad* de los mismos. Al analizar en detalle estas variaciones, se encontró que afirmar que los derechos pertenecen a las personas implica que estos son propios de ellas y son estas las que se deben hacer cargo. Por el contrario, vincular los derechos humanos con el verbo *merecer*, implicó reconocer, desde sus relatos, que los derechos no pertenecen a las personas, sino que estas deben hacerse dignas de ellos, lo que implica que no los tienen, sino que deben conseguirlos o alcanzarlos.

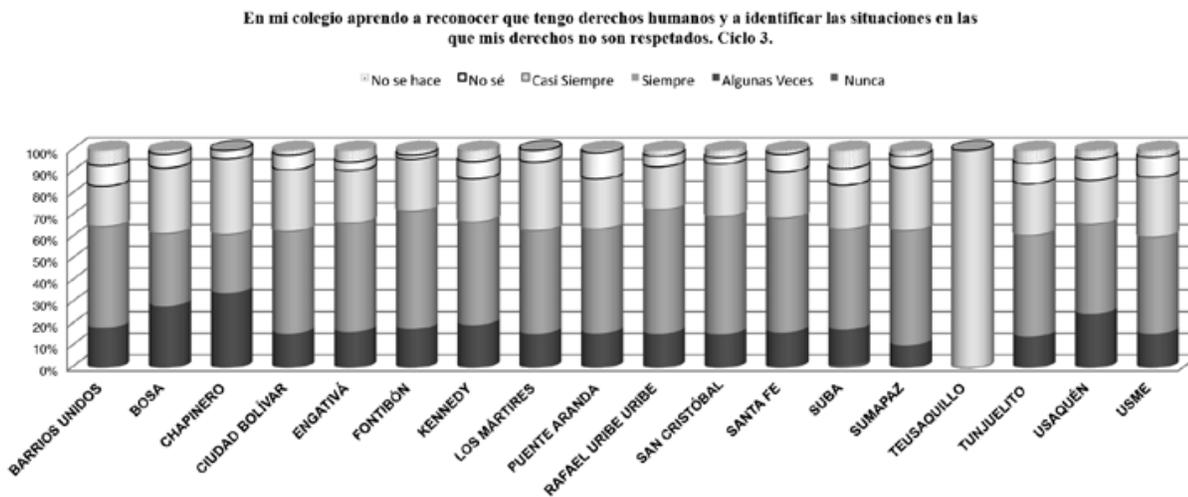
Frente a esta discusión, en los discursos de los escolares se reconoce que los derechos humanos están en estrecha relación con la condición humana: “son los derechos que tenemos nosotros los humanos”. Esta idea reconoce y valida el carácter inalienable de los mismos y se relaciona con aquellas comprensiones que abogan por la defensa de los derechos humanos y por el llamado a hacerlos valer. Uno de los escolares expresó que los derechos humanos “son una ley

o derecho que tenemos ciertamente los seres humanos”, validando así la comprensión de los derechos desde una perspectiva garantista de los mismos.

En una versión más alternativa⁵ de esta comprensión asociada al carácter humano de los seres vivos, un escolar señala que los derechos humanos son los “derechos del cuerpo humano, como humanos podemos vivir en la paz”, lo que en últimas refiere al vínculo material y corporal del goce de los derechos, que se articula con uno de los valores de mayor importancia en las situaciones actuales del país: el valor de la paz.

Contrastando con estos discursos, en la siguiente gráfica de resultados de la consulta a estudiantes, se presenta cómo los escolares manifiestan reconocer que tienen derechos humanos y manifiestan saber siempre, o casi siempre, cuándo no se respetan. Llama la atención lo manifestado por algunos que coincidieron en afirmar que casi siempre se reconocen los derechos.

Gráfica No. 2. Tengo derechos humanos. Ciclo 3



⁵La noción alternativa hace referencia a aquellos relatos que no se corresponden con los discursos dominantes o mayoritarios respecto a un concepto. Como se explicitó en los propósitos de la investigación, el estudio pretendía captar las sensibilidades alternativas de los y las estudiantes, por ello, se tienen en cuenta y se relevan los relatos o discursos emitidos incluso por un estudiante o por un pequeño grupo de ellos.

- **Los derechos humanos están asociados con valores**

Para los escolares de este ciclo, los derechos humanos están asociados con valores que deben cultivarse para fortalecer la armonía social. La mayoría de los significantes que los niños y niñas mencionaron, aludieron de manera directa o indirecta a su carácter universal. En el ejercicio de tratar de conceptualizar los derechos humanos, la universalidad enfatiza la dimensión individual de estos derechos (en los términos que se establecen los Derechos de Primera Generación: “los derechos que tiene cada persona para vivir” o “el poder que tiene una persona para exigir el respeto a sí mismo” y de carácter genérico y colectivo, (“tolerancia”, “igualdad”, “respeto”) que, legitiman más el lazo social del cual se originan que la obligatoriedad de una instancia exterior como el Estado de ser el garante de los mismos.

En consecuencia, los escolares de este ciclo asociaron en primera instancia los derechos humanos con una serie de valores que como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad y la amistad, se anudan en un valor superior, que aparece reiteradamente: el valor del respeto. Desde esta perspectiva, se supone que los derechos humanos deben ser respetados en todos los ámbitos de la vida de los niños, niñas y adolescentes del ciclo.

La especial relevancia que los escolares otorgan al valor del respeto dentro de sus relatos está asociada a prácticas de discriminación y *bullying* que aparecen frecuentemente en la cotidianidad y también explica el vínculo discursivo entre derechos y deberes, a través del cual se exige el respeto a las normas y reglas de la institución. La experiencia en el entorno escolar enseña que este es uno de los enfoques en el discurso sobre los DDHH que las instituciones educativas intentan con mayor vehemencia posicionar (se rastreó además que así lo expresan los directivos docentes), siendo un factor que determina la legitimidad o ilegitimidad de las decisiones de los adultos al interior de las instituciones educativas.

De esta forma, el respeto a los derechos propios y de los otros deja de circunscribirse al ámbito escolar y se instaura en otros espacios de la vida de los escolares como la familia, el Estado o el mundo: “los derechos humanos es lo que debemos respetar, todos tenemos derechos y se deben respetar, seamos quienes seamos, pero al mismo tiempo es un deber respetar los derechos de otros”.

En este sentido, se destaca cómo desde esta comprensión de los derechos humanos se avizora el carácter relacional de los mismos, en tanto el respeto de los derechos de los demás pasa primero por el respeto propio, por la posibilidad de pensar y ser como se quiere, para de esta forma garantizar el derecho del otro. Esta afirmación queda demostrada en el relato de uno de los escolares que entiende los derechos humanos desde el “respeto propio y por los demás. Respeto social por los compañeros del colegio y todas las personas del mundo”.

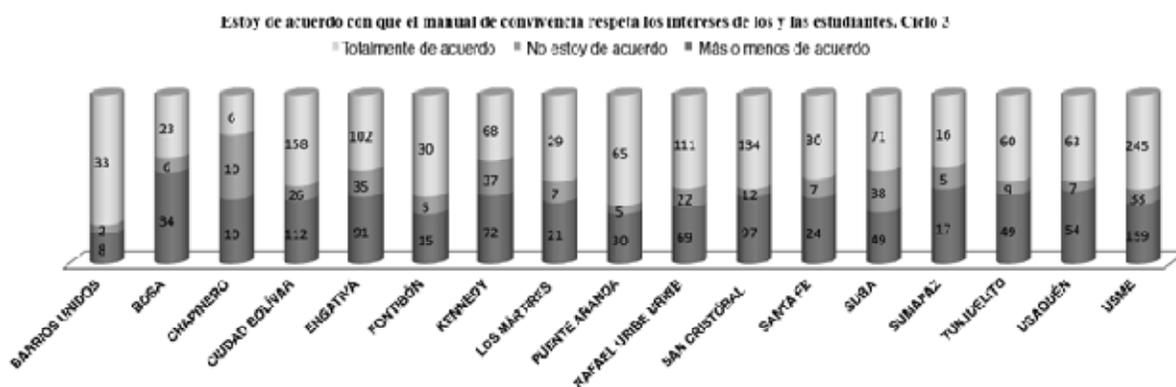
- **Hay una correspondencia unívoca entre derechos y deberes**

Otro de los significantes relacionados a la comprensión de los derechos y deberes de los escolares de este ciclo que dialoga con los discursos institucionales desplegados en los Manuales de Convivencia o en los Proyectos Educativos Institucionales, es la comprensión referida a los derechos humanos desde la relación entre derechos y deberes, cuyo complejo matrimonio es referido con términos como: *obligación, cumplimiento y responsabilidad*. Desde esta perspectiva, la garantía de los derechos pasa primero por el cumplimiento de unos deberes, por el acatamiento de unas normas o por el respeto de unas obligaciones establecidas, sin las cuales es imposible pensar en acceder a los derechos humanos.

En relación con lo anterior, los estudiantes del ciclo comprenden los derechos y deberes en una correspondencia unívoca. Es ésta una perspectiva recurrente en el discurso de docentes y directivas. La experiencia en el entorno escolar nos enseña que este es uno de los enfoques en el discurso sobre los derechos humanos que las instituciones educativas intentan con mayor vehemencia posicionar siendo este un factor que también determina la legitimidad de las decisiones de los adultos al interior de las instituciones educativas. Se hizo evidente cierta tensión en la manera como el discurso de los derechos humanos es asumido en la escuela y percibido entre algunos docentes y directivas, cuando algunos plantean que “a los niños sólo se les habla de derechos y no de deberes”.

Esta relación puede ser contrastada con los resultados arrojados por las consultas acerca de la correspondencia entre los intereses de los estudiantes y el manual de convivencia que muestran cómo los niveles de desacuerdo son evidentes.

Gráfico No. 3. Manual de convivencia. Ciclo 3



Esta relación no solo apareció en los relatos de los niños, niñas y adolescentes del Ciclo 3, sino que se presentó como un elemento incorporado a la cotidianidad escolar. Desde esta perspectiva, la escuela aparece como un espacio de responsabilidades. A la pregunta, ¿qué pesa más en el colegio, derechos o deberes?, los estudiantes generalmente señalaron lo segundo e incluso expresaron su conformidad hacia este modelo de “ciudadanía escolar”, en tanto estos últimos siempre aparecían como algo primordial y que antecedían de manera casi incuestionable la garantía de los derechos en el ámbito escolar. De modo que los derechos se relacionan con los deberes en una relación de subordinación. Los estudiantes asumen que solamente tienen derechos si cumplen con sus deberes. Esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por profesores y maestros ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia donde los derechos y los deberes se ubican en el mismo nivel. No obstante, este tipo de discurso genera una conciencia de merecimiento: “solo si me porto bien tengo derechos, de lo contrario podría estar expuesto”.

Desde esta comprensión de los derechos en estrecha relación con los deberes, se encontraron relatos que vinculan los derechos con leyes o normas que hay que cumplir. De esta forma, uno de los escolares expresa: “Para mí los derechos son leyes que hay que cumplir”. Mientras, otro asevera: “Los derechos de las personas, tener derechos y deberes”; y uno más afirma: “Todos tenemos derechos y deberes” naturalizando así una relación que a todas luces amerita una profunda discusión que toca de manera directa la consideración del sujeto de derechos como el centro del desarrollo, y como el principal protagonista de la política pública.

También aparecen claramente marcados los límites entre aquello que se puede hacer y lo que no. Bajo esta comprensión, los derechos humanos aparecen ligados a una idea de posibilidad que dialoga estrechamente con la percepción de entender los derechos desde lo que está o no está permitido. De ahí que uno los relatos señale que los derechos humanos hacen referencia a “El permiso que tenemos para hacer cualquier cosa, como nacer”.

En contraste con estos relatos, aparece el discurso de un escolar que señala que los derechos humanos son “... lo que la persona puede hacer sin ningún miedo, como el derecho a ser libre”. Reconociendo con ello que la libertad en general y en particular la libertad de expresión es uno de los valores más reconocidos y revelados por los escolares a la hora de referirse a los derechos humanos. En contravía de las versiones que identifican los derechos humanos con obligaciones o leyes por cumplir, este relato rescata la posibilidad de actuar sin miedo a represalias, en consonancia con el valor supremo de la libertad.

- **Los derechos se aprenden en la escuela y por fuera de ella**

En varios de los colegios visitados, los estudiantes relacionaron los derechos humanos con la clase de Ciencias Sociales y la clase de Ética; sin embargo, en estos casos, aún no fue claro el contenido específico de este discurso. Más aún, la primera relación de los derechos humanos aparece en el entorno académico, en una cultura jurídica e ilustrada (“la Constitución, la clase de Ética”). Es por ello que, desde una primera mirada, el tema aparece aún como un discurso relativamente exterior a la cotidianidad de los estudiantes. Es decir que al menos formalmente, su interiorización y apropiación ha sido favorecida por los dispositivos institucionales encargados de difundirla, pero la integración a su cotidianidad se realiza fundamentalmente a través del currículo. Resulta claro que dicha interiorización ha hecho curso y que en esta medida es un discurso “contextualizado”. Sin embargo, empieza a posicionarse un discurso más subjetivo y político que le otorga una relevancia asociada a su cotidianidad: “nunca le di tanta importancia, aunque sí es un tema interesante para que cada persona tenga sus derechos como cualquier persona en este país”.

Otra característica de estos relatos es que permiten adivinar una suerte de ejes institucionales y discursos. Pero, ¿en qué medida dichos discursos se posicionan, reaparecen o

resuenan en los relatos de los niños? Es preciso señalar entonces, que dependen de fenómenos de una cierta convergencia simbólica; es decir, de las formas discursivas que expresan, una y otra vez, bajo distintos recursos (vallas, manual de convivencia, afiches y/o campañas, fragmentos de discursos, PEI, normas, acuerdos, etc.), valores o representaciones institucionales hegemónicas.

Sin embargo, en general y de manera tácita, los niños expresan representaciones más efectivas sobre el lugar simbólico real de los derechos en lo social; no sólo a través de su representación restrictiva (explicada arriba), sino también de cómo esta representación emerge más allá de la relación con la autoridad o la institución, en las relaciones comunitarias y entre iguales. Se entiende entonces por qué, según los niños, la mayoría de los conflictos en la escuela tienen lugar: “porque hay gente que se cree más que otra”. El lenguaje de los derechos legitima ante una autoridad simbólica (el Estado, la sociedad), un igualitarismo defendido incluso a los golpes. Finalmente, “todos merecemos lo que el otro tiene”.

Discursos sobre derechos ambientales

Se encontraron diferentes significantes con los que los escolares asocian los derechos ambientales, anotando en primera instancia, de expresarse sobre un término con el que no están muy familiarizados. Derechos, que a diferencia de los humanos, están menos posicionados en los discursos y la cotidianidad de estos niños, niñas y adolescentes.

En la mayoría de los colegios visitados los estudiantes manifestaron dificultad para escribir ideas sobre los derechos ambientales e incluso la totalidad del grupo confirmó el desconocimiento de los derechos de tercera generación. A pesar de esta falta de concreción, fue posible explorar nociones o términos con los que identificaban estos derechos tales como: jardines, agua, naturaleza, lagos, árboles, vida, paz, libertad y el cuidado, respeto y amor que se debe sentir por la naturaleza.

- **El cuidado al medio ambiente ¿un derecho o un deber?**

De forma categórica, en los relatos de los escolares del Ciclo 3 respecto a su relación con el medio ambiente, impera una concepción de cuidado, protección y no maltrato al medio ambiente en general. Por ello, en los discursos de los y las escolares es posible encontrar de manera explícita expresiones como “cuidar los animales”, “cuidar las plantas”, “cuidar el agua”, “cuidar los ríos” y “cuidar el medio ambiente”, que se relacionan de manera directa con expresiones asociadas a la protección y al no maltrato a los animales, a las plantas, etc.

La mayoría de los relatos reflejan una preocupación por el deber de no botar basura, que puede ser considerada una práctica contextualizada (sea que se realice o no). Sin embargo, aparece constantemente una referencia a prácticas ecológicas desterritorializadas, a manera de consignas: “no talar árboles” o “sembrar árboles”.

Al analizar en detalle estas expresiones sobre el medio ambiente, se concluye que la protección y el cuidado refieren a una relación tutelada de un actor dominante sobre otro que, dada su indefensión, demanda ser resguardado o rodeado. En este sentido, en la comprensión del ambiente impera la lógica occidental moderna, que separó el hombre de la naturaleza, dándole al primero una connotación de superioridad respecto a la segunda y que en últimas legitimó la prácticas utilitaristas del hombre frente a la naturaleza, que desencadenaron en la crisis ambiental a la que asistimos hoy en día (Guattari, 1990).

- **Del cuidado al prohibicionismo**

Si a lo anterior se suma el hecho de que en la mayoría de los relatos se encontró una construcción negativa de los derechos que se acerca más al prohibicionismo que al goce de los mismos, se tiene un panorama en el que se da un viraje hacia comprensiones que resaltan la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza, y que ponen tanto a uno como al otro en un mismo lugar y gozando de los mismos derechos.

Lo anterior se explica con la reiteración discursiva de derechos que significados en forma negativa, se acercan más a los deberes, a las reglas o a patrones de comportamiento que a una comprensión de los mismos. Consignas como “no maltratar a los animales, no discriminarlos”,

“no cortar los árboles”, “no contaminar las aguas...”, “no botar basuras”, que aparecen directamente relacionados con prácticas recurrentes en la vida escolar, imperan. En términos gráficos, en los grupos de menor edad fue donde más se desarrollaron imágenes naturalistas, paisajísticas y bucólicas, gráficas o discursivas, que integran a esta representación ideal (“jardines, agua, lagos, vida, paz, libertad...”).

- **Las basuras, el aseo y la limpieza como principal preocupación**

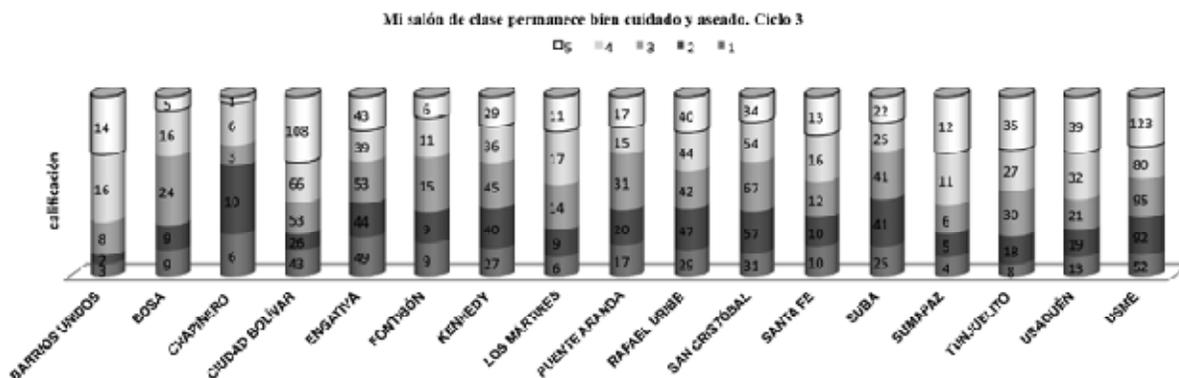
En consonancia con lo anterior, a la hora de identificar a cuál de las acciones convertidas en deberes relacionados con el medio ambiente se da una mayor relevancia, se encontró que el tema de las basuras aparece como la principal preocupación: “derecho a no botar, ni contaminar”, “no botar basura” “es el derecho a cuidar lo que nos rodea para tener un ambiente libre de basura”, “...me gustaría una ciudad ambiental y sin basuras”. Junto con ello, actividades como el aseo, la limpieza, el recoger las basuras otorgan sentido a su relación con el ambiente. Más adelante se podrá observar cómo aquellos lugares desagradables o feos para los escolares, son aquellos que permanecen sucios. Es el caso de los baños de los hombres y de las mujeres, lugares que se prestan, de acuerdo a los relatos, para situaciones de matoneo, abuso, venta de drogas y discriminación, entre otros. De esta forma, es interesante revelar la relación que se establece entre la limpieza y la armonía, la felicidad y el goce de los derechos. Por el contrario, la suciedad, las basuras, y el desaseo son asociados con la vulneración de los derechos, la tristeza y el desagrado.

Desde la perspectiva de los escolares, a diferencia de los derechos humanos, con los que se han familiarizado en la escuela, pero también a través de otros espacios como los medios de comunicación y los libros, los aprendizajes sobre los derechos ambientales, han tenido lugar en la institución educativa como centro del cuidado y la protección del ambiente. Para ello, la escuela se ha ideado formas de garantizar ese respeto por el ambiente a través de la ubicación de canecas especiales, la creación de un día del medio ambiente, o la programación de jornadas de reciclaje: “en el colegio nos enseñan a cuidar, porque el colegio se mantiene bien aseado y nos tienen canecas para botar la basura; no nos dejan botar la basura en el suelo”.

Si la escuela adquiere un importante protagonismo, los profesores como artífices de las prácticas asociadas con el cuidado y la protección, adquieren rostro en los relatos de los escolares y su labor en ese sentido es reconocida por algunos de ellos: “El medio ambiente se debe cuidar, el medio ambiente tiene derecho a vivir, a reciclar. Los profes nos han enseñado cómo cuidar el medio ambiente”.

Estas comprensiones sobre el medio ambiente contrastan con la importancia que los jóvenes le dan a tener un salón aseado y bien cuidado, como lo refleja la siguiente gráfica, en la que valoran de 1 a 5 la importancia de tener un salón aseado y bien cuidado.

Gráfico No. 4. Salón aseado y cuidado. Ciclo 3



- **Respetar el ambiente es respetar nuestras vidas**

Otro de los significantes hallados y que de alguna manera dibuja tímidamente las relaciones que pueden existir entre el ambiente y la vida, es el referido al respeto, entendido este desde una perspectiva bidireccional, que plantea un mutuo beneficio en la relación hombre–naturaleza. Es así como en la afirmación, “Respetar el ambiente para que nos duren más nuestras vidas”, observamos una comprensión holística del ambiente en su relación con la preservación de la vida y un papel del ser humano menos conservacionista y más consciente de su responsabilidad en la crisis ambiental y del protagonismo que tiene en las soluciones y posibles salidas a la mencionada crisis.

Derechos identificados

Del listado de derechos identificados, llama especial atención el derecho a la vida, a vivir y en algunas pocas ocasiones a vivir dignamente, como uno de los derechos más reivindicados. Si bien al preguntarles sobre si este derecho es vulnerado en su colegio, en muy pocas ocasiones se señaló que prácticas como el aborto o las riñas entre compañeros que amenazan la vida de los otros, sugieren la vulneración del mismo. El reclamo y la relevancia de este derecho se explican también por las condiciones de conflicto en las que se encuentra el país, en las que la vida pierde su valor, sin que este elemento fuera mencionado explícitamente. Lo anterior se complementa con la valoración de la paz como un derecho que se tiene.

Seguido del derecho a la vida, el derecho a la educación o al estudio es reconocido como de especial interés, no solo porque ellos se encuentren disfrutando de este derecho al tener la posibilidad de asistir a una institución educativa, sino por la importancia que se le da al mismo en la perspectiva de cumplir sus sueños y aspiraciones como personas, articulado esto con el ejercicio de una profesión.

- **El derecho a ser escuchados como el principal reclamo**

La libertad en general, junto con la libre expresión en particular, aparece como un derecho fundamental. Es interesante observar cómo este derecho adquiere variantes en el relato de los niños, niñas y adolescentes cuando identifican como derechos asociados a este el “derecho a ser escuchado”, el “derecho a opinar”, el “derecho a que los profesores escuchen nuestras ideas”, el derecho a “gritar lo que pensamos”, el “derecho a la libertad de pensamiento”, el “derecho a ser libre”. Los niños proponen en sus relatos una relación entre participar, opinar, libertad de expresarse y ser escuchado: “a los niños no nos ponen atención”, “como somos más pequeños, no nos tratan igual como ciudadanos, no nos tienen en cuenta”.

Estrechamente vinculado al derecho a la libre expresión, se insinúa dentro de este marco del derecho un “derecho a la identidad”, que se expresa de manera indirecta (a diferencia de los ciclos 4 y 5 donde el discurso sobre la diversidad o la “libre expresión” están posicionados de

manera expresa): emerge la importancia por ello del “derecho a un nombre y un apellido” y a una “nacionalidad” como ejemplos concretos del derecho a una identidad propia.

- **Emergencia de nuevos derechos asociados a la experiencia y a la emoción**

De manera más espontánea, y dejando de lado la forma en que los escolares despliegan en sus discursos aquellos derechos que han sido aprendidos en las clases, aparece un grupo interesante de derechos, que sin existir en las convenciones, tratados internacionales y entramados jurídicos, cobran vida. Los derechos “a jugar”, el “derecho a ser amado”, el “derecho a no ser maltratado”, el derecho a “divertirse”, a “ser feliz” o a “sonreír”, aparecen para indicarnos que más allá de lo establecido, existen demandas reales de afecto, de felicidad y de alegría.

Sin lugar a dudas, este grupo de derechos se construye sobre la inclusión de valores y sentimientos o relaciones afectivas dentro de los significantes relacionados y derechos identificados. Además del respeto y de la tolerancia, la libertad en general es otro valor frecuentemente considerado.

De igual forma, la integración a la cotidianidad del discurso de los derechos humanos aparece en dos vías: la nominación de “derechos experienciales”, algunos asociados a las formas específicas como se concretan y nombran los derechos abstractos (derecho a jugar, a comer, a divertirse, a dormir, derecho al refrigerio); y al posicionamiento como vivencia contextualizada del discurso académico en dicha cotidianidad (la recurrencia del derecho a la educación, la defensa y preocupación por el derecho a la vida).

Los estudiantes del ciclo, también identifican el derecho a sentimientos como el amor y la amistad. La identificación de ciertos “derechos emocionales” no fue explorada en profundidad, sin embargo, ofrece un insumo importante para la comprensión del lenguaje, los deseos, intereses, necesidades y expectativas de los niños y jóvenes en esta etapa. Frente a eventuales reivindicaciones políticas que siempre suponen una racionalización de lo social, la investigación ofrece un ángulo de los DDHHAA a la medida de los estudiantes, de sus necesidades emocionales que, en muchos casos, no se desprenden del diseño de la política pública, o más

bien, el reto de la política pública es ser sensible a estas necesidades propias de los niños y las niñas.

También es en este ciclo donde los derechos experienciales de los que se había hablado (como nominaciones *sui generis* de derechos sobre situaciones cotidianas) son más frecuentes, aunque en la lista de derechos identificados emerja al tiempo un discurso pseudo-académico o “ilustrado” sobre estos derechos. En gran medida, aparecen derechos ligados a la sociabilidad, sea ésta “primaria” (derecho a un hogar, a un padre y a una madre, a un nombre y a un apellido, a la vivienda o a un hogar, a una familia) o “secundaria” (derecho al amor, derecho a la amistad). Al parecer, este listado de derechos que guardan relación con los derechos humanos, emanan de la experiencia formal del mundo de la escuela, dado que muchos de estos han sido enseñados o presentados por sus maestros en las clases de sociales o de ética y valores. Asimismo, es posible preguntarse si aún en estos aspectos, esta enumeración refleja tanto conflictos o carencias (en la escuela como fuera de ella), como experiencias: la escuela como lugar de sociabilidad que, de alguna manera, se expande como universo social, precisamente durante este ciclo.

Por último, existe una conceptualización de los “derechos humanos experienciales” que enumera los aspectos que los niños consideran básicos para su vida: la vida, el techo, un hogar, una familia, los padres, el nombre y el apellido. A través de la enumeración de estos derechos aparecen aspectos que ponen o podrían poner en riesgo su supervivencia, física y afectiva.

- **El derecho a ir al baño como derecho emergente**

Llama especial atención un derecho, que aparece de manera reiterada en los discursos de los escolares de este ciclo, y es el derecho a ir al baño” o “derecho al baño”. Lo anterior, dado que a primera vista pareciera ser un derecho sencillo de garantizar en el ámbito escolar, pero que en la práctica es frecuentemente ignorado por los docentes y directivos, quienes prohíben a los estudiantes ir al baño, amparados en situaciones de vulneración de derechos o de exposición de los niños frente a actos como el abuso o la venta ilegal de drogas.

- **Los derechos ambientales**

Respecto de los derechos ambientales identificados, se encontró una estrecha relación con los significantes ya mencionados, en donde el cuidado y la protección hacia el medio ambiente sobresalen, respecto al reconocimiento de otro tipo de derechos. De todas formas, es importante mencionar que relatos como el que reconoce como un derecho el “Derecho a poder alimentarse bien y no ser envenenados” o el “Derecho [de los animales] a estar en paz, sin pensar que algún día van a ser cocinados para la alimentación de las personas”, marcan un punto de quiebre frente a la versión conservacionista del ambiente, al revelar los derechos de los animales, señalando implícitamente el maltrato al que son sometidos.

De otro lado, discursos como el que plantea como un derecho el “disfrutar del paisaje”, convalidan la versión contemplativa del hombre frente a la naturaleza, entendida esta como un objeto de admiración. Discursos que asociados con los significantes sobre el cuidado, la protección y el respeto al medio ambiente, al agua, a los animales, legitiman versiones tradicionales de los derechos ambientales en la escuela.

Participación

Para los escolares, la participación tiene muchos significados: “participar es opinar en todos los casos y exponer ideas; tener parte en una cosa”; “compartir y divertirse”; “jugar o estar en un campeonato de fútbol”; “ser activo y hacer actividades”; “en particular, hacer cosas en el aula de clase o fuera de ella”; “integrarse al gobierno escolar respetar los gustos y maneras de pensar”; “actuar como ciudadano, como una obligación”.

La participación aparece más claramente vinculada al derecho a ser escuchado que a la libertad de expresión o a vincularse a mecanismos institucionales como el gobierno escolar, a diferencia de lo que ocurre en los ciclos 4 y 5. Prueba de ello, es que aunque no exista un discurso generalizado sobre la participación, aparecen múltiples relatos donde los niños dicen que no son considerados.

En resumidas cuentas, las comprensiones sobre la participación de los escolares del Ciclo 3 se agrupan en cuatro grandes significantes que predominan en los discursos de los mismos:

- La participación como un ejercicio que oscila entre la opinión y la libre expresión de ideas.
 - La participación asociada a formar parte de algo, ser parte de un grupo o una comunidad.
 - La participación es involucrarse en las actividades o procesos que propone el colegio, ser activo.
 - La participación asociada al gobierno escolar, a la posibilidad de elegir el personero o hacer parte de un comité.
- **La participación se debate entre la opinión y la libre expresión**

Respecto del concepto de participación, este se debate entre dos comprensiones que lo tensionan en torno de los verdaderos alcances de la participación. De un lado, una buena parte de los escolares entienden la participación como la posibilidad de “dar la opinión sobre un tema”, “aportar sobre un tema”, “la participación es una opinión de algún aspecto donde se conocen los diferentes puntos de vista de alguna situación”. Todas estas nociones se materializan en el ritual escolar de levantar la mano para emitir una opinión o para hacer una pregunta; de ahí que esta versión poco activa, entendida como opinión, se articule con aquellos discursos mediante los cuales los estudiantes reclaman la posibilidad de ser escuchados, de ser tenidos en cuenta como interlocutores válidos. Así lo demuestra el relato que señala: “Para mí, participación es participar en la clase, como darle una idea a la profesora”. Como quedó registrado en las imágenes que capturadas durante la elaboración de los reportajes sobre la participación, ésta se asocia con el ritual de levantar la mano en el aula de clase para hacer uso del derecho a participar.

Una de las razones que explican estas comprensiones sobre la participación está asociada al contexto: en el colegio, cuando se les solicita a los niños que participen, se hace referencia a que expresen qué saben o qué piensan sobre un tema propuesto, de manera espontánea, generalmente oral, y corresponde a períodos de la clase donde se discute un tema o se expone de manera abierta, en plenaria. En resumen, la mayoría de las ocasiones en que se utiliza el término “participar”, este uso está ligado a un acto de habla y al uso de la palabra. Cuando ello no es así,

se trata precisamente de actividades, tareas o proyectos de carácter colectivo cuya asignación y evaluación individual puede ser incierta (por premura del tiempo, porque existen compromisos como grupo y no es parte de la evaluación regular de la asignatura, porque es una actividad emergente, etc.). En este caso, participar es “hacer actividades”.

Ello trae como primera consecuencia que el participar se vea restringido por un filtro académico que hace pertinente o no el contenido y la forma de lo que se quiere decir: “Tengo que callar cuando la profe explica”. A este filtro impuesto por el maestro o la maestra, se añade uno social, entre pares: “en mi opinión si uno se expresa es criticado”, “Uno se siente muy mal, ofendido y tiene que callarse porque si no le pegan”. Por ello, “algunos no participan por pena, por falta de confianza”. Este filtro que hacen los pares convierte a varios en piezas activas o pasivas de formas tímidas de acoso sobre los otros: “a veces, los maltratadores somos nosotros”. En ocasiones, los dos filtros (el académico y el social) se convierten en uno solo que refuerza sus dos aspectos. Allí algunos han sentido que no son respetados tampoco por sus profesores. En esta tensión se configura, o no, un constructo de identidad, de confianza en sí mismo.

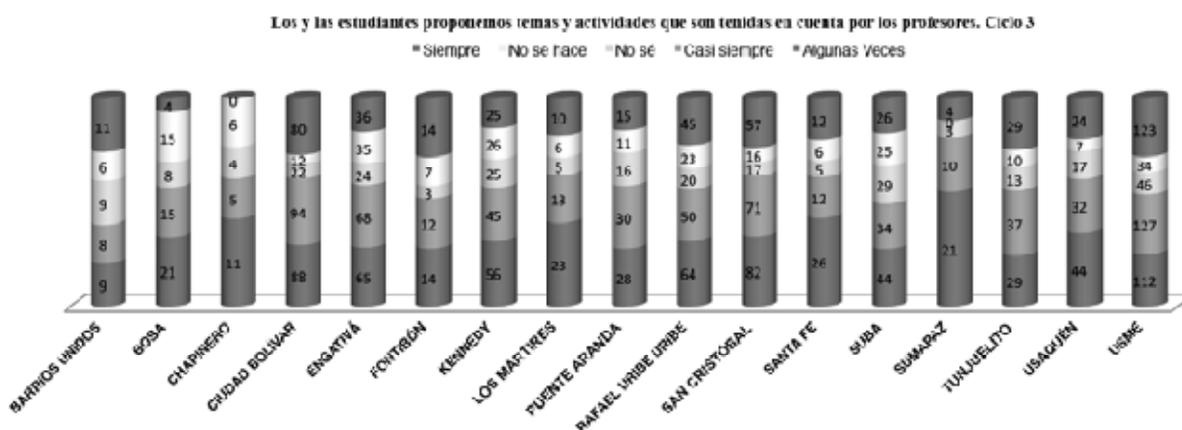
En el otro extremo de las comprensiones sobre participación se encontraron aquellos discursos que vinculan este concepto con la libre expresión de las ideas, que permite también la posibilidad de que los pensamientos y sentimientos de los niños, niñas y adolescentes sean conocidos por los demás. De esta forma, la participación deja de ser la opinión sobre un tema, para convertirse en la expresión más profunda del sujeto escolar y todo aquello que lo mueve, motiva, pero también, le disgusta. Un relato que expresa muy bien esta afirmación es el siguiente: “Libre expresión sobre nuestra forma de pensar individualmente, sobre nuestros gustos y disgustos, sobre lo que hay a nuestro alrededor. Sí tenemos libertad de pensamiento, porque podemos desarrollar un criterio propio sobre lo que queremos y no y podemos tomar decisiones propias”.

Desde esta perspectiva, el uso de la palabra aparece como un escenario de disputa para el reconocimiento de este derecho en tanto sus relatos dan cuenta de las situaciones en que se sienten escuchados o no, y las barreras que existen para la libre expresión. Esto permite afirmar que para los y las escolares de este ciclo, el colegio, en general, no parece ser un sitio para

expresarse abiertamente. La expresión ligada a la ilustración, la erudición o el conocimiento, bloquea y hace, a veces, impertinente la expresión asociada al arte, las emociones y las subjetividades.

En relación con estas comprensiones se encontró, de acuerdo con la siguiente gráfica, que la mayoría de estudiantes consultados manifiestan que solo, de vez en cuando las propuestas de temas o actividades que ellos señalan son tenidas en cuenta por los profesores.

Gráfico No. 5. Propuestas tomadas en cuenta por profesores del Ciclo 3



Desde otro lugar, las representaciones sobre el derecho a la libre expresión no están, por oposición a la escuela académica e ilustrada, solo o necesariamente ligadas al uso de la palabra, al sometimiento de los argumentos a la verificación lógica o racional de la validez de los mismos, al status jurídico o institucional de los discursos, a la legitimidad que le otorga el contexto escolar donde se construyen formas de “participación” en términos de “respuestas” u obediencia a preguntas o mandatos hechos por los adultos.

Algunos colegios han comprendido que el nexo entre participación y libre expresión es indisoluble. Uno de los colegios visitados cuenta con tableros acrílicos en diferentes puntos del patio escolar, en los que los estudiantes pueden expresar sus ideas. Estos escritos son borrados periódicamente para que los estudiantes puedan volver a escribir, aunque en ocasiones se presentan agresiones entre estudiantes, por lo cual se recurre al comité y a la orientación. El comité de derechos humanos también es el grupo encargado de la emisora. Esta funciona durante

media hora en el espacio del descanso, en el que diez minutos son dedicados a la concienciación de derechos humanos y los restantes veinte, los estudiantes programan canciones, generalmente *reggaetón*. Las rutas de solución de conflicto en el colegio según la magnitud, se median primero con la orientación del colegio y en segunda instancia, con otras entidades competentes como ICBF, policía, fiscalía u otras, según el caso. En los baños no existen graffitis y la convivencia se asegura además con cierta permisividad en el porte y uso de gorras, balones, aretes, bicicletas. Ello supone, ciertas restricciones al uso de camisetas de equipos de fútbol, pues existía una división de las sedes del colegio por equipos.

- **Participar es ser parte de...**

Al participar se aporta o beneficia a un grupo o a un colectivo. Aunque esta representación es en algunos casos marginal (al menos de manera expresa), resulta relevante precisamente por el contenido ético y axiológico que dibuja, y que, en definitiva, sería el soporte o matriz que vincularía las otras representaciones (aquellas ligadas al actuar a secas, a divertirse y a hacer ejercicios formales de ciudadanía, como el voto o la integración de un comité). Por ello, uno de los significantes que está presente en el universo discursivo de estos estudiantes es aquel que entiende la participación como la posibilidad de *formar parte de, de pertenecer a*. Por lo general, esta comprensión aparece asociada a la participación de los y las escolares en actividades, procesos y dinámicas organizadas por el colegio, a la integración de los mismos en dichas actividades. En los relatos de los niños las actividades que más se reiteran, y que por ende participar en ellas resulta agradable para los escolares, son el fútbol, los juegos, etc.

- **Participar es ser activo, involucrarse en las actividades**

Los niños, niñas y adolescentes de este ciclo, sienten que son parte de la institución educativa cuando participan en actividades que son dinámicas y que requieren su concurso, asumiendo que participar es “ser activo”. Estas actividades, autónomamente elegidas, generalmente están vinculadas con dos referentes: las vías institucionales, los proyectos académicos y las clases, es decir, los espacios regulares; y, por otro lado, la participación se relaciona con la integración a actividades de carácter lúdico, recreativo o deportivo (como los campeonatos de fútbol). En estas referencias, los proyectos institucionales y las actividades curriculares extra-clase ocupan un lugar intermedio, que resuena en las demandas de los y las

estudiantes por clases más “dinámicas” y “didácticas”. Participar es integrarse en el conjunto de actividades que propone y ofrece el colegio: “en clase, en deportes, en el arte, cantando, teatro, haciendo parte de un comité”.

- **Participar es elegir**

Desde una perspectiva asociada con conceptos como el de democracia y representación, los escolares del Ciclo 3 en menor proporción entienden la participación como la posibilidad de votar o elegir al personero del colegio, o en términos más activos, con la posibilidad de hacer parte del gobierno escolar y desde allí tomar decisiones que redunden en el bienestar de los estudiantes. Uno de los relatos asocia la participación a: “Participar de un consejo estudiantil y ser parte de algo en general”.

La relación inmediata entre gobierno escolar y participación es pobre. Los niños lo conocen, pero no lo expresan en su discurso como un mecanismo integrado a la cotidianidad de la vida escolar. Su significación está más ligada a la celebración de las elecciones, aunque se reconoce su valor, de manera heterogénea, según la legitimidad de la cual goce en el colegio. Pero, es a lo sumo una forma más de participación, que en ocasiones, parece poner a competir a sus representantes. Esta representación es más patente en los ciclos últimos de formación, en particular en el Ciclo 5.

El papel del gobierno escolar y de los personeros en algunos de los colegios visitados no tiene la legitimidad y confianza que debería tener, puesto que en los relatos los escolares expresan que “el personero no todo lo puede” o reconocen que “ser personero no es fácil, ya que los entrevistados dijeron que al personero le queda algo difícil responder con sus propuestas”. Asimismo, varios de los escolares se quejan porque el personero no es capaz de cumplir lo que promete y muchas veces su participación en el gobierno escolar se queda en la simple opinión, sin mayor trascendencia sobre el devenir del colegio.

De igual forma, es común que lo primero que piensen los niños en este ciclo y en el Ciclo 4, es que “el gobierno escolar es como algo “aburrido” como una obligación o un ejercicio “exterior” a ellos mismos y no como un vaso comunicante entre su interioridad, su identidad y las preocupaciones que los inquietan, por un lado y por otro lado, los escenarios de la participación y su construcción como sujetos políticos y sociales.

Autonomía

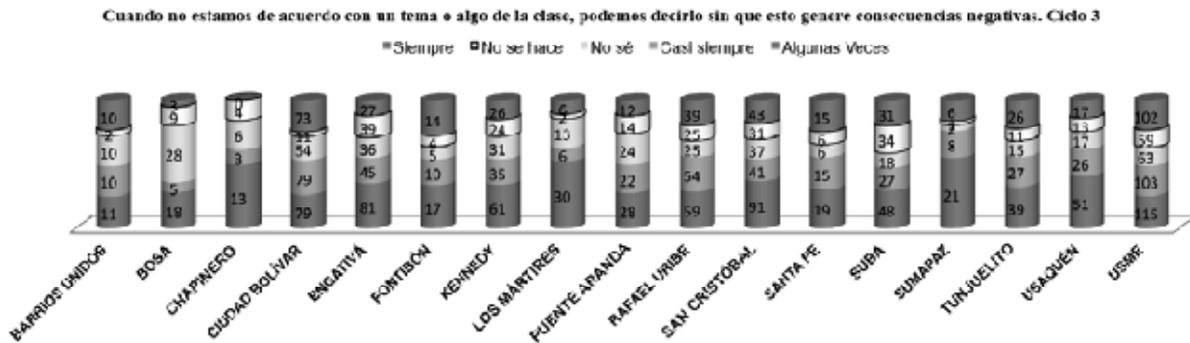
- **Ser autónomo es tomar mis propias decisiones**

A diferencia de la participación, que es un concepto familiar para los escolares del Ciclo 3, la autonomía aparece como un concepto extraño y en algunas ocasiones difícil de definir y precisar. Las comprensiones sobre autonomía presentes en los relatos de los escolares de este ciclo coinciden en afirmar que la autonomía está relacionada con la posibilidad de tomar decisiones por los propios medios, sin que medie la intervención de nadie, asociado ello también con la capacidad de hacer las cosas sin que les digan. De esta forma, se encontraron relatos vinculados a esta comprensión, que expresan que la autonomía “es poder tomar sus propias decisiones con responsabilidad”.

En consonancia con ello, para los escolares la posibilidad de tomar sus propias decisiones es frecuentemente asociada con las consecuencias que implica ser responsable de las decisiones tomadas, responder por los propios actos y asumir los resultados de ellos. Por ello, uno de los relatos señala que “es importante pensar muy, muy bien, la cosa antes de actuar porque esto puede ser grave”.

En relación con lo anterior es interesante observar al respecto los resultados de las consultas a los escolares, quienes señalan que solo algunas veces pueden decir algo sin esperar las consecuencias negativas de aquello que expresan.

Gráfico No. 6. Hablar cuando no estamos de acuerdo. Ciclo 3



Quando los jóvenes hablan sobre sus vivencias respecto a la autonomía, no dudan en afirmar que no pueden tomar sus propias decisiones porque deben responder a las orientaciones y guía de sus padres y maestros. Desde sus discursos, los escolares reconocen no estar maduros ni preparados para tomar sus propias decisiones. Al respecto, uno de los relatos señala: “Tomar nuestras decisiones, o también nuestras mismas decisiones. En el colegio no me permiten mi autonomía pues aquí también hay reglas que cumplir, pero también nos deberían dejar ser un poco más autónomos”.

Los estudiantes en la estación *Reportando los derechos humanos y ambientales* entrevistaron a personas adultas. Llamó la atención que en los relatos de los adultos entrevistados, varios de los discursos sobre autonomía giraban alrededor de asumir las consecuencias por las decisiones tomadas:

“Cuando tomas tus propias decisiones y asumes lo que pasa con ellas” (señora del personal de aseo).

“La capacidad de manejar nuestras propias acciones, de responder por nuestros propios actos”.

Como veremos, en el caso de los niños y niñas, esta representación adulta, se gana con el paso de los ciclos. Pero, inicialmente, ser autónomo es ser juicioso, hacer lo que se espera de uno.

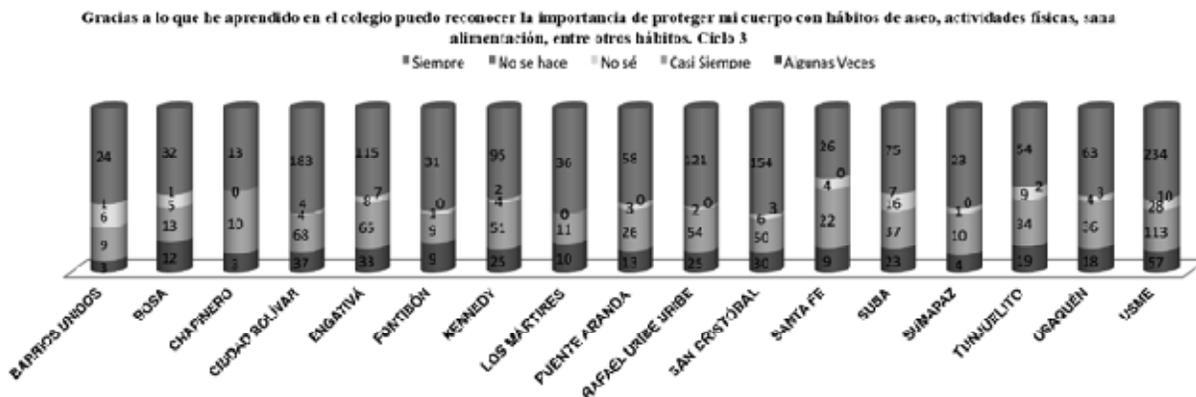
- **Autonomía y proyecto de vida**

Los escolares lograron establecer una relación entre la autonomía y el proyecto de vida, dado que la posibilidad de actuar y de elegir lo que se quiere ser en el futuro es para ellos expresión de la autonomía. En este sentido, varios relatos apuntaron a señalar cómo sus padres irrespetan su proyecto de vida porque no los dejan estudiar lo que quieren. Como lo menciona uno de los relatos, la autonomía:

(Es manejarse a uno mismo. Comportarse de forma libre y sincera. Tener derecho a unas cosas, otras no se pueden. Mi proyecto de vida es pensar en lo que uno quiere ser en el futuro o tener sueños. Es saber qué voy a ser y que me va a ir bien, eso es elegir. Mis padres me han generado responsabilidad y respeto para un futuro razonable y bien formado. A veces me han irrespetado mi proyecto de vida, porque yo quiero estudiar criminalística, pero mi madre y familia dicen que eso no es para mí. A mí me dicen que yo puedo ser lo que quiera. Soy libre de actuar pero no puedo ser irrespetuosa con la gente).

Frente a la autonomía fue posible observar los resultados arrojados por la consulta en lo que respecta a la pregunta: ¿En qué medida contribuye el colegio para que los estudiantes tengan cuidado de sí? Para la que la mayoría reconoce que siempre y casi siempre el colegio permite el cuidado de sí.

Gráfico No. 7. Cuidado de sí mismo gracias al colegio. Ciclo 3



- **Ser autónomo es ser juicioso**

La manera de ser autónomo en el colegio es “respondiendo por mis tareas y con mis estudios”. En cambio, en el caso de los niños, esta autonomía se configura como la realización de las tareas y comportamientos que la institución espera de ellos, sin la vigilancia de un adulto.

Existe una gran riqueza en los relatos de los niños sobre autonomía en este ciclo, que la vinculan a toda una constelación de anécdotas, valores, normas y situaciones. Las frases, palabras y símbolos usados por los niños de Ciclo 3 denotan menos apropiación del concepto autonomía. Con frecuencia, la palabra no se reconoce, o se confunde. El desconocimiento, lejos de expresar vacíos de significación, genera una explosión cualitativa de sentidos.

“[¿Cómo eres autónomo?] Siendo fiel con mis compañeros, no traicionándolos... y cuando hay horas libres, no ir a jugar fútbol, prestar un balón, si no ir a buscar una biblioteca y leer un libro, una obra, una historieta.” (El tono del niño durante la entrevista es sarcástico y artificial, en forma deliberada. Dentro del taller participó activamente al comienzo poco después se distrajo y se puso a jugar con un balón dentro del salón de clase con otros chicos).

Diversidad

Como el concepto de autonomía, el término diversidad resultó inicialmente ajeno al universo discursivo de los escolares de este ciclo, dado que para algunos fue asociado con términos similares como el de diversión. Estas comprensiones del concepto dan cuenta del desconocimiento que se tiene del mismo, pero de alguna manera demuestran el valor que otorgan los niños de este ciclo a la diversión y al juego, que coinciden con los reclamos por clases más animadas y divertidas, que propongan metodologías creativas. Incluso, en uno de los relatos se estableció una relación entre la diversión y el respeto a las diferencias, al manifestarse acerca de “divertirse con las personas que son distintas”.

- **Tensión entre ser iguales o diferentes**

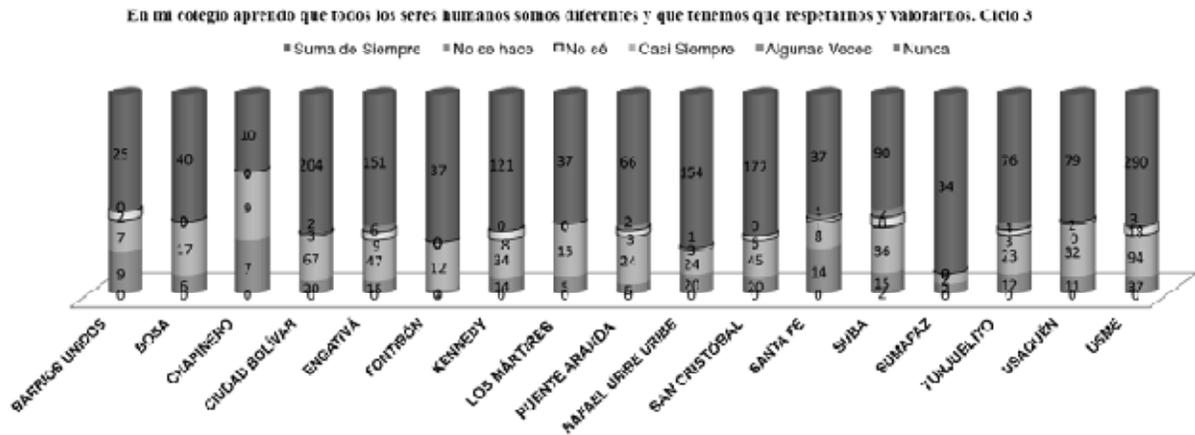
Entre las comprensiones de la diversidad que dominan los discursos de los escolares del Ciclo 3, es posible identificar una tensión: de un lado, para un amplio grupo de escolares, la diversidad implica que “todos somos iguales”, “todos tenemos los mismos derechos”. En ese sentido, en esa comprensión de la diversidad, las diferencias se funden en una idea de igualdad que sobrepasa cualquier divergencia. De otro lado, la diversidad es entendida como la reivindicación del ser en la diferencia, de la comprensión de que todos somos diferentes y en consecuencia, la discriminación, el matoneo, el racismo y demás prácticas excluyentes, atentan contra la diversidad.

Como lo expresó uno de los discursos, la diversidad es “aprender a ser tolerantes con las personas que son diferentes a los demás, no discriminarlos, no irrespetarlos y [aprender] a escucharlos cómo se sienten por ser diferentes; la autonomía y la libertad tiene[n] que ver con la diversidad: ser autónomos nos permite ser como nosotros queramos, sin que nadie nos diga nada. La libertad nos permite hacer, decir, opinar, comunicar sin ninguna clase de corrupción (sic), o sea, opinar como nosotros queramos”.

De esta forma, otra de las comprensiones que sobre la diversidad sobresale en los relatos de los escolares del Ciclo 3 es aquella en la que se asocia la diversidad con valores que se deben poner en práctica como la tolerancia, el respeto por las diferencias y las propias formas de ser del otro, de aquel que se considera diferente a mí. En ese sentido, alguno de los relatos de los escolares llama la atención sobre las consecuencias de la discriminación y la intolerancia, al manifestar que la diversidad consiste en: “No tratar mal a los compañeros o profesores por las diferencias físicas o formas de ser. No tratar mal a los afro descendientes. No inculpar a otros por las acciones propias. Las consecuencias de la discriminación son la cárcel, la correccional y la muerte. Todos somos diferentes, pero iguales en el corazón”.

Uno de los aprendizajes que se valoran en torno a la diversidad en el colegio, se evidenció en la consulta a estudiantes, en la que se reconoce que siempre aprendieron en el colegio que todos somos diferentes y a valorar las diferencias en el entorno escolar. Así lo demuestra la gráfica que se presenta a continuación.

Gráfico No. 8. Aprender que somos diferentes. Ciclo 3



- **La diversidad y el conflicto van de la mano**

En este ciclo es donde los relatos muestran de manera más evidente los conflictos que aparecen alrededor del tema de la diversidad en la escuela; son más patentes las contradicciones y la exteriorización de la diversidad, como una condición que debe ser tolerada. En este ciclo, las referencias y relatos a la diversidad relacionada con una condición étnica minoritaria o con la discapacidad son frecuentes, aunque ello no impide que emerjan referencias al tema de la diversidad sexual, para el cual hay una relativa apertura.

Las relaciones entre diversidad y conflicto en los escolares del Ciclo 3 aparecen cuando la conflictividad está signada más por la forma de mostrarse que por las diferencias de opinión o de pensamiento. Esta tensión puede estar referida a la forma de expresión distintiva de estas edades, que se ha identificado como mucho más transparente, directa, con menos distancia entre significativo y significado, menos apegada a la formalidad o a lo que se debe expresar como aquello que está bien y que está mal.

De hecho, la visibilidad e impacto de la agresividad y el conflicto en los relatos, decrece mientras aumenta la edad de los niños. Al parecer, la pugna con los pares cede en la medida en la que el conflicto interno por autodefinirse va mermando. Sin embargo, ésta presunción debe ser acotada por las observaciones de los mismos niños del Ciclo 3, quienes identifican las peleas de golpes entre los niños de décimo y once, que en ocasiones los atemorizan y la identificación de *bullying* de los más grandes hacia los pequeños.

- **Diversidad y respeto a la diferencias**

Otro asunto de especial interés para los escolares de este ciclo es el que se relaciona con el reconocimiento y el respeto a las diferencias de género, la diversidad en la orientación sexual, la raza y la inclusión de quienes están en algún tipo de condición de discapacidad. A este respecto, la intolerancia o el rechazo aparece menos marcado, menos importante, como se observa en los siguientes relatos.

“Es como decir varias cosas o tipos de cosas o componentes. Ejemplo: una persona homosexual no lo rechazaría porque primero la humanidad avanza y también eso sería libre expresión”.

“Inclinación hacia el mismo sexo no es nada del otro mundo: a los estudiantes y los compañeros les da igual porque es muy normal pero para la gente adulta o familiares causa asco, y me parece que [no] debe ser así porque todos somos seres humanos y podemos expresarnos libremente sin que nos juzguen o nos critiquen”.

“Sí los respetamos [a las personas con gustos hacia otros del mismo sexo] pero algunos hacen bullying”.

Sobre todo en términos de la diversidad sexual, puede percibirse una mayor apertura. La opción sexual, o el gusto por el personas del mismo sexo, es concebido como un asunto muy íntimo, que no atenta contra nadie; puede incluso no notarse, y por ello, es menos descalificado. Otro asunto a mencionar es la diferencia que establecen los niños y niñas entre saber o reconocer que algunos de sus compañeros demuestren gusto por personas del mismo sexo, a que ello aparezca en los adultos, más específicamente en sus profesores. La diferencia está en que se tolera la orientación sexual diversa en los mismos estudiantes, pero es impensable imaginarse tener clase con un maestro o maestra con una orientación sexual diferente.

En el caso de la diversidad racial, cultural y la inclusión de la discapacidad, los niños mencionan el derecho a la educación de todos y vuelve a aparecer la igualdad de los seres humanos. En los relatos sobre las prácticas, el lugar donde existe mayor discriminación es el patio y aparece referida a los niños provenientes de población rural, expresada por niños con discapacidad y población afro.

La discriminación física aparece relatada de manera más recurrente en el caso de las niñas, donde se da competencia por ser la más bonita y se identifica el sobrepeso. Al respecto, se expresó que en los medios electrónicos ocurre Ciberbullying en redes sociales como Facebook: “A mí me dicen gorda marrana y a veces lloro”.

Prácticas alrededor de la diversidad

Quizás es en este ciclo donde los relatos muestran de manera más cruda los conflictos que aparecen alrededor del tema de la diversidad en la escuela. Aunque puede existir una aceptación de la diversidad más tranquila, también son más patentes las contradicciones y la exteriorización de la diversidad como una condición que debe ser tolerada.

Territorio

- **El territorio como espacio que pertenece a alguien**

En los relatos de los y las estudiantes aparecen las múltiples dimensiones que tiene la noción de territorio cuando se comprenden y experimentan lugares diferentes al colegio, e incluso muchos de ellos, opuestos. Prima una noción de territorio asociada con la propiedad de uno o de alguien, que por lo general es considerada como privada e inviolable. De esta manera, algunos de los relatos apuntan a considerar la alcoba como el mejor ejemplo del territorio, como un espacio privado y al que no cualquiera puede entrar: “Creo que está ligado al control de nosotros con algo, por ejemplo, el territorio de un animal debemos respetar eso como con nuestro cuarto. Nosotros no permitimos que cualquier persona entre”. Por esta misma vía, otros discursos apuntan a señalar el territorio como algo que se ha conseguido con mucho esfuerzo, “se lo ha ganado con esfuerzo”.

- **El territorio es comprendido como un hábitat**

Otra de las comprensiones sobre territorio que cobran especial relevancia entre los escolares del Ciclo 3 es aquella que lo entiende como el lugar en el que habitan, se crían y desarrollan las personas. Como varios relatos lo señalan, el territorio es considerado como un “lugar para vivir”, un “lugar geográfico y económico o biótico, un hábitat (3, 3), “lugar donde uno vive” o “lugar en el que habitamos”. Desde esta perspectiva, el territorio adquiere

connotaciones diferentes a las de propiedad privada, en tanto se avizora tímidamente una comprensión colectiva del territorio como aquel lugar que se habita junto con “otros”.

Desde una perspectiva que apela más a los saberes aprendidos en la escuela, el territorio es comprendido como “una extensión de terreno con límites establecidos”, lo que denota una lectura academicista del territorio, que luego se complementa con ideas en las que el territorio es entendido como un lugar con límites.

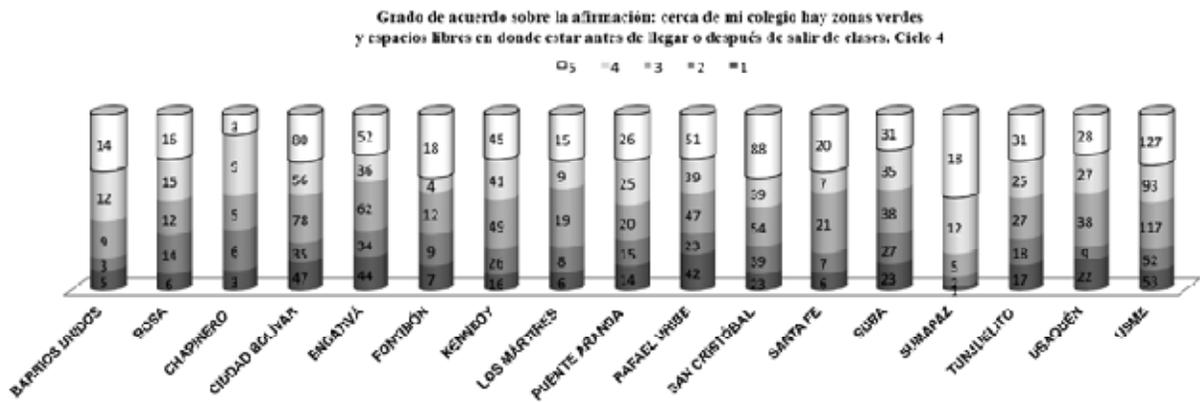
- **El territorio y su relación con la felicidad**

Finalmente, desde visiones alternativas manifestadas por algunos pocos estudiantes del Ciclo 3, el territorio aparece asociado al afecto y a la vivencia de emociones, que como la alegría o la felicidad están relacionadas con el habitar en el mundo en armonía con el medio ambiente. Estas versiones van acompañadas de comprensiones del territorio como aquel lugar en el que se desenvuelve el ser humano y en el que éste es feliz. Uno de los relatos asociados con esta comprensión, explican el territorio como el lugar en donde... “Sembramos, reciclamos, cuidamos nuestro espacio, pues se siente alegría, paz, respeto y armonía en el entorno, es muy chévere porque tenemos lo necesario para no enfermarnos, para tener un desarrollo físico y mental. Todos tenemos derecho a ser felices”.

Los estudiantes identifican como lugares que les gustan y disfrutan, el patio, las canchas, las salas de danza o teatro, mientras coinciden en manifestar cómo los baños son los lugares que menos disfrutan porque permanecen sucios o son lugares en donde se agreden unos a otros. El tema de la limpieza de los espacios es sustancial a la hora de valorar el agrado o desagrado por los mismos. De igual forma, valores como la libertad para hacer lo que se quiera o sentirse cómodo, pesan mucho a la hora de valorar el territorio.

Es necesario observar el alto grado de valoración que tienen las zonas verdes cerca al colegio, dado que en el rango de 1 a 5, siendo 5 el de mayor valor, buena parte de los resultados estuvieron en el rango de 4 y 5, como lo refleja el siguiente gráfico:

Gráfico No. 9. Zonas verdes y espacios libres. Ciclo 3



Los referentes que aparecen alrededor del territorio en este ciclo, son de nuevo, los más polisémicos: espacio geográfico, lugar biótico, lugar de protección, de comodidad o propiedad. Estas definiciones son referencias a sus conocimientos recibidos en la escuela, pero no hacen tanta referencia a qué tendrían que ver estas con sus propias vivencias, en las cuales, aparece recurrentemente la relación del territorio con el juego, la cancha y los espacios al aire libre.

Prácticas alrededor del territorio

Los referentes que aparecen son de nuevo, los más polisémicos: espacio geográfico, lugar biótico, lugar de protección, de comodidad, o propiedad. Estas definiciones son referencias a sus conocimientos recibidos en la escuela, pero no hacen tanta referencia a qué tendría que ver esto con sus propias vivencias, en las cuales aparece recurrentemente la relación del territorio con el juego, la cancha y los espacios al aire libre.

Observando las prácticas de los escolares

Producto de la observación a la entrada y la salida del colegio, así como la realizada a la hora del descanso en el patio escolar, fue posible aproximarse de manera más cercana las prácticas de los escolares en estos espacios de interacción. Frente a la entrada y la salida de las instituciones visitadas, se pudieron encontrar grandes diferencias entre una institución y otra y que en últimas dan cuenta de la vivencia de los derechos humanos y ambientales al interior de los colegios. Al respecto, mientras en algunos colegios, está prohibido usar accesorios diferentes

al uniforme, maquillarse el rostro o las uñas o portar chaquetas distintas a la del uniforme, en otros, se pudo observar que los escolares están autorizados a ingresar al colegio elementos como: bicicletas, balones, chaquetas y portar diademas, moños, piercing, tenis y dibujos en la cara (corazones, besos, etc.), salvo distintivos de equipos de fútbol. Sin lugar a dudas, estas prácticas observadas y altamente contrastantes van a influir de manera significativa los discursos de los escolares en torno a su vivencia de los derechos.

Prácticas recurrentes

Se entiende la práctica como un concepto que contempla la acción de los sujetos en determinadas situaciones, quienes más allá del discurso emprenden acciones relacionadas, consecuentes o contrarias a este. En el trabajo de campo realizado en 29 colegios de Bogotá, se encontró que las prácticas más significativas para los estudiantes emanan de proyectos institucionales jalonados desde las instancias directivas o desde una o varias asignaturas del plan de estudios.

En este sentido, si bien la escuela desarrolla una importante cantidad de proyectos al año, solo unos cuantos, han marcado la vida de los y las escolares y se constituyen en parte de su experiencia vital. De ahí que a través de sus discursos, los y las escolares releven esas prácticas significativas de su paso por la escuela, que no necesariamente coinciden con aquellas que reivindicán sus maestros o las directivas de la institución.

Como ejemplo de lo anterior, en uno de los colegios visitados, la rectora hizo alusión a proyectos institucionales relevantes, como los programas de semi presencialidad para casos especiales como (convivencia, embarazo, consumo de drogas y tratamiento, deportistas de alto rendimiento); o el proyecto institucional que plantea la visita a algunas de las cárceles de la ciudad y un trabajo especial con las reclusas por parte de estudiantes y profesores; mientras que los escolares encuentran significativas sus experiencias y participación en tres proyectos ambientales liderados por la docente de Tecnología y que, de acuerdo a su relato, han contado con la participación de más de 200 estudiantes. Los proyectos mencionados por los estudiantes,

entre otros, fueron: salidas pedagógicas ambientales a humedales, parques, fuentes de agua y otros sitios; proyectos de reciclaje dentro y por fuera del colegio en el que hacen partícipe a la comunidad vecina y generan conciencia sobre la importancia de reciclar y la adopción de animales callejeros.

En esta medida, este tipo de proyectos y de acciones desde lo ecológico, potencian un lenguaje de deberes al nivel de los sujetos y no de las instituciones, como ocurre con el manual de convivencia y otras instancias de participación. Esta conciencia ecosistémica emergente se hace evidente también en aquellas representaciones que hacen de la naturaleza un sujeto de derechos: “protección a las plantas que se le están violando sus derechos... tienen derecho a la vida, a no pisar sus hojas, a que no las arranquen de la tierra, derecho a alimentarlas con agua y cuidarlas”.

Articulado a la sensibilidad que los y las escolares de este ciclo manifiestan por la protección y el cuidado hacia el ambiente, uno de los escolares de los colegios visitados rescata una práctica ecológica que ha llamado su atención cuando afirma: “La mejor idea que yo he oído es el reciclaje en mi colegio, como hicieron un asiento con botellas plásticas, esa fue la mejor idea que he oído en el colegio para ayudar al medio ambiente”.

Contrario a esto, algunas prácticas espontáneas, como arrojar restos del refrigerio en el suelo durante el descanso (que no se vio como costumbre generalizada) parecieran ser contradictorias con los avisos por la protección y el cuidado del medio ambiente. No debe señalarse que los niños son inconscientes de qué acciones son aquellas en las cuales ellos pueden apoyar: no botar basura es quizás la consigna que más se repite en los relatos de todos los ciclos.

En uno de los colegios rurales visitados resultó interesante conocer de primera mano, a través del relato de las directivas y del discurso de los estudiantes, todo lo concerniente con el proyecto de eco-educación que complementa significativamente la relación con el entorno natural con el que cuentan. De ahí que los relatos de los escolares rescaten el aporte del PRAE para su proyecto de vida cuando dicen: “Es importante el medio ambiente, es importante porque sin él no podríamos respirar. Me aporta en mi proyecto de vida porque es cuidarlo, que no sea

maltratado, porque lo voy a ayudar”; “el medio ambiente es importante porque es lo que nos da vida y nos rodea. En mi proyecto de vida me aporta porque en él voy a vivir”.

Estos relatos se complementan con vivencias en las que los escolares rescatan los aportes de los proyectos a sus prácticas vitales, cuando afirman que el PRAE: “Aporta a mi proyecto de vida porque si quiero ser profesora, lo indispensable es enseñar de ello y su importancia” o que el mismo proyecto les aporta porque “sin fauna ni flora no podría existir vida, ni oxígeno”. O finalmente cuando un estudiante se pregunta, “¿Cómo me aporta el medio ambiente a mi futuro?” y responde: “sí me aporta porque sin él no estuviéramos vivos”.

En otra de las instituciones educativas, los escolares a través de su discurso reivindican desde la práctica lo que ha significado la realización de los modelos de Naciones Unidas en los colegios. El proyecto denominado SIMONU⁶, le ha permitido para a los escolares no solo entrar en contacto con compañeros de otras instituciones, sino conocer a fondo la realidad de otros países y las dinámicas internacionales que se viven frecuentemente en una institución como las Naciones Unidas.

Conclusiones

- Los niños y niñas son capaces de identificar los derechos humanos. Hay claridad sobre ellos y los interpretan con facilidad. Además, saben que el colegio se los debe garantizar. Sin embargo, hay que decir que su interiorización y apropiación ha sido favorecida por los dispositivos institucionales encargados de difundirlos y la integración a su cotidianidad se realiza fundamentalmente a través del currículo (Ciencias Sociales, Ética y Valores).
- Los derechos están relacionados con valores que según los resultados, hacen referencia a la tolerancia, el respeto y la solidaridad que sumados a otros, implican el fortalecimiento de la armonía social. Muchos de estos valores parten de significantes desarrollados por los docentes y las autoridades educativas. Aunque se podría pensar que la labor formativa

⁶El modelo SIMONU, es un ejercicio de simulación en el que se recrea una de las asambleas de las Naciones Unidas con los niños de los colegios públicos y privados de Bogotá. Durante tres días se discuten temas de impacto global, regional o continental.

en torno a los derechos se está cumpliendo, si se revisan las prácticas, se encuentran ciertas contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace.

- En muchos casos los derechos se relacionan con deberes, se exponen en una relación de dependencia, es decir que se asume que solamente se pueden reclamar los derechos, si cumplen con los propios deberes. Esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por los profesores y maestros y ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia que ponen los derechos y los deberes en el mismo nivel.
- Los derechos ambientales son un concepto relativamente nuevo. Hay proyectos medioambientales consolidados en varios colegios. Sin embargo, que la naturaleza tenga derechos y que los estudiantes sean sujetos de derechos ambientales (derecho a un aire puro, ambiente limpio), no hace parte de las concepciones en este ciclo. Sí pueden relacionarlos con la conservación o el cuidado.
- Hay una concepción del medio ambiente conservacionista: los protagonistas en los PRAEs son la basura, el aseo y la limpieza. Quizás no está en las concepciones del proyecto mismo, pero en la práctica, los estudiantes sienten que el medio ambiente del colegio se limita al cuidado y la limpieza. Muchas de las expresiones asociadas al derecho ambiental están antecedidas por el prohibicionismo (no talar, no botar basura).
- Los niños y niñas no relacionan claramente derechos humanos con derechos ambientales. Existen algunas nociones pero no son reveladoras. Para los y las estudiantes, cada uno tiene derechos, tanto el ambiente como el ser humano, pero no se identifica claramente una relación vital. Aun así, los estudiantes vinculados a proyectos relacionados con medio ambiente, tienen cierta sensibilidad respecto al papel significativo del ambiente sobre los seres humanos.
- Ser escuchados ha sido el mayor reclamo de los estudiantes de este ciclo, y en los siguientes en general. Obedecer no es lo único que deben hacer en la relación que tejen con las autoridades de la institución y los profesores. Ellos esperan que sus ideas sean tenidas en cuenta y sus sentimientos frente a diversos temas no pasen desapercibidos y sean atendidos.
- Aunque la rutina escolar tiene unos tiempos, dispone de unos espacios comunes que poco o nada se transforman. Al interior, los muchachos se desbocan con facilidad, no se limitan

por las normas y los acuerdos, y con experticia los transgreden; incluso hay algunos territorios del colegio que son sus territorios exclusivos.

- Los estudiantes identifican participar con dar una opinión, asumiéndola como un acto comunicativo. Predomina un respeto por la norma y por las instancias del colegio establecidas para participar. Pero la participación también está ligada a la libertad de expresión, tomar parte en actividades divertidas y pertenecer a una comunidad o grupo. Sumado a ello, este ciclo hace un reclamo por la falta de atención y por no ser tenidos en cuenta.
- Los colegios se están quedando pequeños, aun aquellos que tienen problemas de matrícula o deserción. El encierro limita a los estudiantes y la disputa por los pocos espacios de la institución les genera conflicto y segregación. También hay que decir que los colegios con zonas verdes y espacios grandes para el recreo presentan interacciones más armónicas.
- Hay una innegable distancia en las exigencias normativas entre los colegios respecto a la manera de vestir: por ejemplo, algunos colegios no permiten el uso de aretes, *piercing*, cabello largo, etc. Frente a esto hay diversos testimonios: los que defienden el uso de estos artefactos expresan que ello hace parte del libre desarrollo de la personalidad. Los contradictores, expresan que es una manera de educar, porque la sociedad tiene parámetros y protocolos que hay que cumplir. Se afirma que está bien que se usen accesorios en otros lugares, pero el colegio se respeta en su identidad.
- La autonomía está muy ligada al acompañamiento del adulto. Se observó una dependencia por ejemplo, para que los estudiantes hicieran las actividades propuestas en las *Estaciones* dado que necesitaban la compañía constante del adulto pues de lo contrario se distraían en otros menesteres y no culminaban el trabajo. En esencia, para los niños ser autónomo es ser juicioso, seguir la norma, responder por la tarea y hacer caso bajo la tutela de un adulto.
- La diversidad es un concepto nuevo; no está incorporado a su saber, pero al explicarles que tiene que ver con ser diferente, con pensar distinto, inmediatamente reivindicaban esta posibilidad como una riqueza. El hecho de que una persona se exprese de otra manera o piense distinto es importante y no es motivo de discriminación. Sin embargo, en la práctica, se ven casos de burlas sobre aquellos considerados distintos.

- La sexualidad es un tema muy llamativo y se maneja con cierto precepto o tabú mediado por la vergüenza, como si fuera algo prohibido pero atractivo. Cuando no hay una guía del adulto, da lugar a situaciones indeseables como pasó con un juego propuesto por las niñas consistente en observar la desnudez de los niños en los baños y que eventualmente terminó en algunos embarazos.
- El territorio inicialmente se identifica como propiedad de alguien, quizás una concepción ligada a la cultura occidental donde se nos enseña que la posesión es importante y tener un lugar propio es asumido casi como un derecho.
- El ambiente se asume desde una concepción de ecosistema, aunque no se conozca el concepto. Los y las estudiantes expresan que el ambiente también son los animales, las plantas, las casas, los parques, etc., y que cada uno cumple una función y merece ser cuidado y respetado. Se recomienda reflexionar sobre estas perspectivas con los estudiantes, donde los seres humanos no son dueños sino parte integral de un todo.

6. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 4 en relación con los derechos humanos y ambientales

Características generales de los y las escolares del Ciclo 4

En el Ciclo 4 se encuentran los y las escolares que cursan los grados octavo y noveno, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años de edad. Desarrollan importantes capacidades de comprensión, interpretación y análisis de sus problemas cotidianos, alcanzando niveles de conciencia que les permiten encontrar soluciones acordes a sus necesidades, intereses y particularidades del contexto en el que se encuentran (Secretaría de Educación Distrital, 2011).

En el trabajo de campo realizado fue posible encontrar altos niveles de autonomía, lo que se corresponde con un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la configuración de su proyecto de vida. El trabajo con los estudiantes de este ciclo está motivado por el diálogo y la

confrontación de ideas, dado que, de acuerdo con la Secretaría de Educación, estos estudiantes tienen una mejor comprensión sobre el medio ambiente, sobre sus potencialidades e intereses.

En términos cognitivos, los estudiantes de este ciclo orientan sus aprendizajes a la solución de problemas teórico-prácticos a partir de la búsqueda y el permanente contacto con una gran cantidad de información. Por ello, el vínculo con la tecnología y el dominio de las redes sociales y de espacios virtuales de interacción con otros resultan ser de gran importancia.

Al ser una etapa en la que los estudiantes experimentan importantes cambios fisiológicos en su cuerpo, temas como la sexualidad, el acné, la representación y aceptación de sí mismos, constituyen temas de preocupación para los escolares en lo que respecta a los asuntos socio afectivos.

En cuanto a sus características físicas y creativas, los jóvenes de este ciclo demandan permanentemente actividades deportivas y salidas pedagógicas, que los liberen de actividades sedentarias y los saquen de la rutina. Así mismo, “demandan espacios más amplios pues sus cuerpos han crecido y les molestan los espacios reducidos. Prefieren en muchas ocasiones estar fuera del salón de clase o realizar actividades en otros sitios”, como se considera en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, periodo en el cual se estableció como política la reorganización por ciclos.

Discursos sobre derechos humanos

Los discursos que sobre los derechos humanos se evidencian en los relatos de los y las estudiantes del Ciclo 4 se caracterizan por el nivel de complejidad que involucran y porque los saberes aprendidos en la escuela dejan una huella en cada una de las palabras expresadas por estos jóvenes. De ahí que se cuente con significantes más elaborados y que recogen en profundidad componentes propios del debate nacional e internacional.

Bajo esta perspectiva, es posible observar por lo menos tres tipos de comprensiones dominantes sobre los derechos humanos que oscilan entre los vínculos que se entretienen entre los derechos y la calidad de vida, los derechos pensados desde la exigibilidad y la garantía, hasta aquellas que establecen una fractura entre el discurso y la práctica de los derechos.

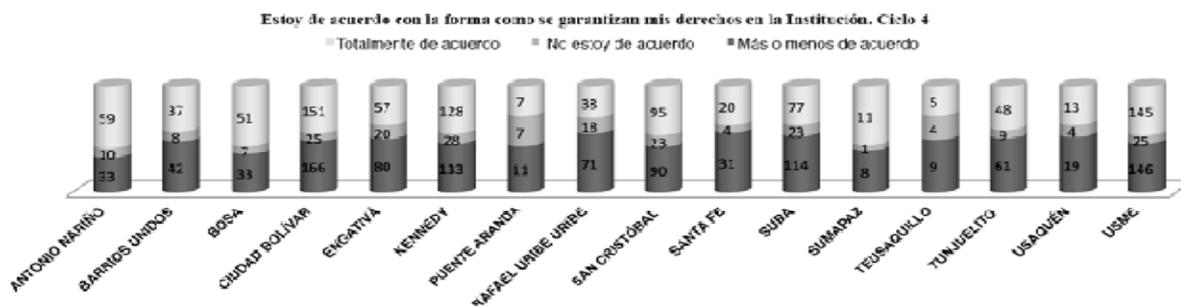
- **Los derechos hacen más fácil la vida**

Desde una de las comprensiones dominantes se encuentra cómo los derechos se ubican en el escenario de la vida misma y de lo que su garantía puede implicar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas o de su dignificación. Desde esta perspectiva, los derechos, más allá de los discursos, se ubican en la materialidad de las prácticas, al ser pensados en términos de ventajas o de posibilidades que permiten mejorar sus condiciones de vida.

De esta forma, los y las estudiantes de este ciclo reivindican no solo la vida, sino una vida en condiciones dignas, una vida mejor, incluso para algunos, una vida en armonía con los otros, que sugiere que “los derechos humanos son los que permiten vivir dignamente y en armonía”; “los derechos humanos son necesarios en la vida de un hombre. Con el paso del tiempo el hombre ha decidido darle nombre a estos fundamentales principios para una vida digna. Tener el derecho de escoger lo que queremos aprender”.

Complementando lo anterior, a la pregunta, “¿de si está de acuerdo con los derechos que tienen los y las estudiantes en el colegio?”, los escolares responden en su mayoría que están totalmente de acuerdo con la garantía de derechos en el colegio, como se observa en la siguiente tabla que presenta resultados de la consulta.

Gráfico No. 10. Derechos humanos en el colegio. Ciclo 4



- **Garantía y exigibilidad de los derechos humanos: una prioridad**

Desde otra orilla de las comprensiones, los derechos humanos se entienden como parte del ser humano y por ende deben ser respetados y garantizados en tanto protegen a las personas de las injusticias y la discriminación. Esta lectura de los derechos humanos se corresponde con aquellos discursos que abogan también por entenderlos desde los actos de respeto hacia los derechos de todos sin importar condiciones sociales, raza, color, etc.: “Nosotros como jóvenes tenemos unos derechos que deben ser respetados, la palabra derecho es la que nos permite ser respetados y respetar a otros”.

Desde esta perspectiva, se observa una aparente estructuración de una conciencia histórica o política mucho más evidente alrededor de las representaciones sobre derechos humanos que para el caso del ciclo anterior. Aunque existen discursos “politizados” en los relatos del Ciclo 3, la mayoría privilegia un discurso restrictivo alrededor de los Derechos Humanos (en relación con los deberes).

En consonancia con la comprensión de los derechos humanos desde la exigibilidad y el respeto, es interesante anotar que en términos de garantía de derechos, el Estado aparece jugando un rol fundamental en lo que se refiere a esta garantía. De ahí que los relatos de los y las escolares mencionen la protección y el apoyo del Estado, e incluso del país hacía sus habitantes, lo que en últimas constituye ese respaldo que les permite a los seres humanos existir en el mundo y vivir una vida digna.

- **La fractura entre discursos y prácticas**

En el caso del Ciclo 4, en algunas definiciones ofrecidas por los niños, niñas y jóvenes, aparece una fractura entre discurso y práctica, entre presente y pasado, reportada de la siguiente manera:

“Dicen que son nuestros derechos, los derechos de todos sin importar de dónde seamos, nuestro color de piel y nuestra manera de pensar. Pero nunca han tocado el tema a fondo [los DDHH] se han ido deteriorando al paso del tiempo. Es un ejemplo los secuestrados, a los cuales se les violentan sus derechos, los hacen pasar hambre, duermen en lugares poco apropiados y propensos a contraer enfermedades [...] yo lo escuché de una persona en cuarto grado, pero nosotros casi no hablamos de eso, pero la mayoría de las personas no lo hacen, violan muchos derechos y las demás personas no hacen casi nada.”

Como veremos adelante, es quizás el Ciclo 4 el que más produce un discurso sobre derechos humanos ligado al tema de diversidad. Ello insinúa que, en este ciclo, revisten un carácter social y comunicativo y ello se prolonga incluso en los discursos que tienen que ver con la identidad.

Otra particularidad consiste en privilegiar, de manera más enfática que en el Ciclo 3, su carácter universal. Varios de los relatos insisten en que los derechos son de todos, y todos sin excepción deben gozar de los mismos derechos. Reflexiones que coinciden con aquellas que señalan que todos somos iguales por cuanto contamos con los mismos derechos. Incluso, en varios colegios el derecho aparece relacionado con la cotidianidad, es decir, los derechos humanos se caracterizan porque “los tenemos todos los días, como derecho de ir a un colegio, una familia digna, a la salud...”, o nos “acompañan diariamente”.

Discursos sobre los derechos ambientales

En relación con los derechos ambientales, los y las escolares del Ciclo 4 desplegaron una serie de discursos, que comparados con los del Ciclo 3, reiteran la comprensión del medio ambiente desde la protección, tutela y cuidado que se debe tener con la naturaleza, aunque se manifiesten también relatos que le apuestan a otro tipo de interpretaciones sobre estos derechos. Lo más recurrente es la identificación de los derechos ambientales como un conjunto que asegura la posibilidad de contar con un entorno sano. La frase, “el derecho al disfrute de un lugar limpio”, engloba otras con la misma significación: la naturaleza aparece enmarcada en la enunciación como territorio habitado -entorno próximo, barrio, colegio. El medio ambiente, para la gran mayoría, aparece en una relación de dependencia, en la medida en que “la naturaleza” es salvaguarda de la vida del hombre.

En primer lugar, el análisis sobre los discursos que los y las escolares del Ciclo 4 emitieron sobre los derechos ambientales, tiene como punto de partida el desconocimiento que para varios jóvenes generó el término, en tanto varios de ellos manifestaron nunca haber escuchado esa palabra, o no tener ni idea a qué hacía referencia.

Aquellos escolares que dijeron tener conocimiento respecto de los derechos ambientales, expresaron desde diferentes ángulos lo que comprendían sobre este concepto. En este sentido, las narrativas sobre los derechos giraron en torno a tres significantes. De un lado, las interpretaciones que insisten en una mirada proteccionista del medio ambiente, aquellos que vinculan los derechos ambientales con la vida e incluso con una vida digna, y finalmente, interpretaciones alternativas que empiezan a entretejer el vínculo entre los derechos humanos y ambientales.

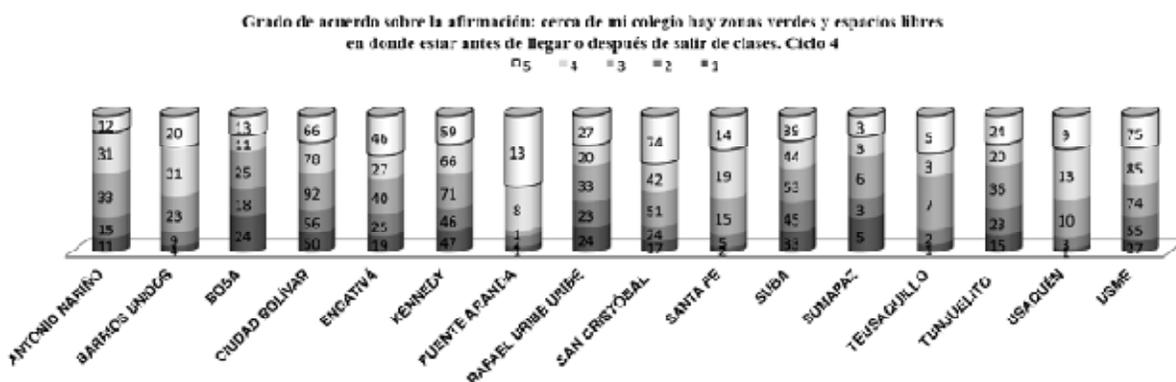
- **Se reitera la mirada conservacionista y proteccionista del ambiente**

Como en los relatos de los y las escolares del Ciclo 3, los discursos de los jóvenes de los Ciclos 4 y 5 expresan una mirada del medio ambiente desde una perspectiva conservacionista y proteccionista, que se evidencia en el uso en los relatos de verbos asociados al cuidado, la preservación y la protección. Acompañando estos relatos, se encuentran advertencias categóricas de los escolares quienes hacen un llamado a la no afectación de la naturaleza, al no daño del medio ambiente o la no degradación del mismo; expresiones que ponen el acento en las consecuencias que el hombre ha generado sobre el medio ambiente a lo largo de los años y que de alguna manera intentan demandar una responsabilidad con el cuidado del ambiente motivada por las consecuencias que su deterioro pueda causar para la vida misma.

Esta versión de la naturaleza se equipara con algunos de los relatos, que entienden el medio ambiente desde el deber de su cuidado y protección. Como lo expresa un escolar en su discurso: “Los derechos del medio ambiente están mediados por nuestros deberes por cuidarlo”. Esta visión de los derechos ambientales generaría dos efectos: en primer lugar, que la introducción de un “derecho al medio ambiente”, sea una noción dentro de un discurso anclado sobre los deberes ecológicos hacia la naturaleza. Ello hace que los estudiantes, en varias ocasiones, no tengan claro a qué les da derecho este derecho. Por ello, más aún que en el caso de los derechos humanos, los derechos ambientales son fundamentalmente deberes: el derecho a cuidar y a preservar.

La perspectiva conservacionista de los escolares del Ciclo 4, coincide con su alta valoración a la presencia de zonas verdes en los terrenos aledaños al colegio como queda reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico No. 11. Zonas verdes. Ciclo 4



- **Las relaciones entre el medio ambiente y la vida**

Otro grupo importante de concepciones sobre los derechos ambientales empiezan a dibujar un estrecho vínculo entre la naturaleza y la vida, al recalcar con ello el compromiso y la responsabilidad de los seres humanos de cuidar la tierra, pues sin ella la vida humana es imposible. En consecuencia, se resalta la importancia del aire y del agua para la subsistencia humana. Desde esta perspectiva, un ambiente sano y limpio hace parte sustancial de nuestras vidas, pues de lo contrario, se pueden sufrir de enfermedades que podrían causar la muerte.

Estas tímidas relaciones que se entretienen entre ambiente y vida, señalan una mutua dependencia entre el cuidado y protección del ambiente y la preservación de la vida humana, pues observan afirmaciones que hacen eco de esa dependencia: “sin el ambiente no existiríamos”, “el ambiente es la razón de ser del mundo y de él dependemos”.

Desde la perspectiva, en la que el ambiente se comprende como aquel que nos da la vida y esto se constituye en una razón suficiente para preservarlo, se rescatan relatos como el que reivindica el “derecho a vivir en un ambiente digno, libre de ruido y suciedad...”. Este relato subraya el derecho a una vida digna. También se encontraron relatos que insisten no solo en una

vida digna para el hombre, sino también para los animales, quienes la merecen por ser considerados como seres vivos.

Esta relación más profunda del hombre con su entorno natural, con el planeta y los demás seres que lo habitan, aparece concretamente anunciada solo en dos de los colegios. En estos, los niños perciben los derechos ambientales como una necesidad de valorar las riquezas y fuentes de vida del planeta en coexistencia con la vida humana de manera igualitaria. Los árboles, los animales y demás seres aparecen como seres dignos de libertad y plenos de derechos. Una enunciación donde los seres están conectados unos a otros y se relacionan ecosistémicamente con la existencia:

[...] Si los seres humanos tenemos derechos, el ambiente también debe tenerlos y deben respetarse más que la de los humanos ya que gracias a esto nosotros vivimos.”

“ser uno mismo con el medio ambiente.”

“es poder respirar un ambiente sano, poder tener zonas verdes limpias, vida. Poder conocer diferentes especies animales”.

- **S.O.S. Planeta tierra**

Desde algunas versiones más vanguardistas de los derechos ambientales, que tejen de manera fecunda las relaciones entre los derechos humanos y los derechos ambientales, se considera que se deben reconocer, así como pasa con los derechos humanos, los derechos de los árboles, de la tierra, del agua, de las plantas: “como seres vivos, los árboles, las plantas y animales ellos también merecen una vida digna por eso el hombre ha decidido crear estos derechos”.

En consonancia con estas comprensiones de los derechos ambientales, uno de los escolares señala que se debe contemplar la “posibilidad de devolverle al planeta, todo lo que nos ha dado”, lo que de entrada entra en conflicto con las versiones tradicionales de la relación hombre-naturaleza, que plantean el usufructo y aprovechamiento de los recursos naturales por parte del hombre, sin importar el daño causado.

- **Discursos y prácticas sobre los derechos ambientales**

El tema de la legitimidad de un derecho ambiental no ha sido incorporado a la cultura. El discurso de la conservación de la naturaleza aparece aún como una preocupación a veces marginal, a veces localizada en la figura del PRAE⁷ y del Comité Ambiental, y no como una práctica suficientemente interiorizada. Los derechos ambientales no se trabajan como tal, sino como medio ambiente en general, con sus proyectos y actividades. Por lo general son responsabilidad de los docentes de biología mientras los de derechos humanos lo son de los docentes de sociales.

En los colegios hay acciones que se desarrollan para favorecer prácticas ecológicas como el reciclaje, la concienciación acerca del manejo de las basuras o la agricultura urbana. No se pudo verificar que la ecología fuese un aspecto transversal a la vida escolar y social de los estudiantes. Aunque existe un interés creciente por participar en diferentes proyectos ambientales en los colegios, su lugar en el currículo es insular. Lo que se señala con esto no es que no existan prácticas ecológicas en las instituciones educativas, sino sobre todo, que el discurso ecológico no da cuenta de estas prácticas.

Los derechos reivindicados

Respecto de los derechos identificados, la vida sigue teniendo un lugar muy importante en los relatos de los jóvenes, seguido por el derecho a la educación, que en sus propias palabras es referido por muchos de ellos como el derecho a estudiar. El respecto al derecho a la vida, tímidamente se empieza a relacionar con el derecho a la vida digna, que tendrá un amplio y profundo despliegue en los escolares del Ciclo 5. Asimismo, los derechos a la familia, y a la salud, aparecen de manera constante.

Dadas las características del ciclo, aparecieron dos derechos fuertemente vinculados a las reivindicaciones propias del estado moderno liberal, cuya emergencia se ubica en el proceso revolucionario francés, en donde la libertad y la igualdad adquirieron pleno sentido. La libertad

⁷PRAE: Proyecto ambiental escolar, que es obligatorio para todas las instituciones educativas.

en términos generales y el pensar libremente o la libre expresión, son derechos altamente valorados, así como la igualdad, que aparece en menor grado.

Se destacaron dos derechos que evidencian comprensión y experiencia alrededor de la diversidad. El derecho al cambio de sexo y el derecho a la libertad de género, refleja la sensibilidad de los jóvenes frente a temas como el disfrute pleno de la sexualidad y el respeto a quienes han tomado opciones sexuales no heterosexuales. Ligado a este, se reivindica el derecho a aceptar todas las culturas, que refuerza la importancia que tiene para los escolares de este ciclo el respeto y aceptación de la diversidad que habita en los colegios y que atraviesa su cotidianidad.

A diferencia de los derechos humanos, la comprensión de los derechos ambientales genera dificultad. En primera instancia, los escolares manifiestan no haber escuchado el término. Luego de un momento, comienzan a asociar estos derechos con prácticas como el reciclaje, la no contaminación, el cuidado al medio ambiente, entre otros. Llama especial atención el nivel de conciencia sobre la protección y defensa del medio ambiente que tienen los jóvenes de este ciclo. Hay referencias específicas al cuidado de los animales en general, pero especialmente el cuidado de aquellos que se encuentran en vías de extinción.

Respecto a los derechos ambientales, se encuentra una absoluta coincidencia con los significantes identificados en el apartado anterior, en el que priman los derechos al cuidado del medio ambiente, a la protección de la naturaleza, al medio ambiente sano. Llama la atención la reivindicación de parte de uno de los escolares al derecho humano al agua, o su afirmación de que reconoce que “el medio ambiente tiene derecho a defenderse del hombre a través de terremotos, inundaciones...”.

Participación

- **La participación: entre la libre expresión y la opinión**

La participación se debate entre dos significantes que aparecen referenciados reiteradamente. Por un lado, está asociada a la libre expresión de ideas y emociones, y en ese sentido los jóvenes señalan que es muy importante respetar lo que cada uno piensa y expresa dentro de la institución educativa: “la opinión de todos vale y se debe respetar la palabra de los demás”. En este sentido, entendida como la libre expresión de ideas y pensamientos, pasa por reconocer que esa libertad también debe ser garantizada para los otros.

De otro lado, la participación aparece fuertemente ligada a la opinión, a la posibilidad de levantar la mano y preguntar si algo no se entiende o de proponer una actividad, un juego, una solución, entre otras posibilidades. Si bien tiene como espacio predilecto el salón de clases, los estudiantes, al reflexionar sobre aquellos espacios donde pueden participar, admitieron que no en todas las clases se tiene la posibilidad de opinar.

La participación entendida como opinión suscita nuevas interpretaciones, en tanto se vincula con la posibilidad de aportar ideas que cuenten y que tengan efectos importantes en las decisiones que se toman en el colegio. En ese sentido, algunos de los relatos reivindican la participación desde el derecho a ser escuchados y que efectivamente su opinión cuente. Asimismo, en uno de los discursos se expresa en términos prácticos la inconformidad de uno de los escolares sobre lo que al parecer son los lánguidos efectos de la participación de los estudiantes en la vida escolar: “La participación que no nos permiten en el colegio es aportar en el manual de convivencia, ya que nos piden nuestra opinión pero no la plasman en él”.

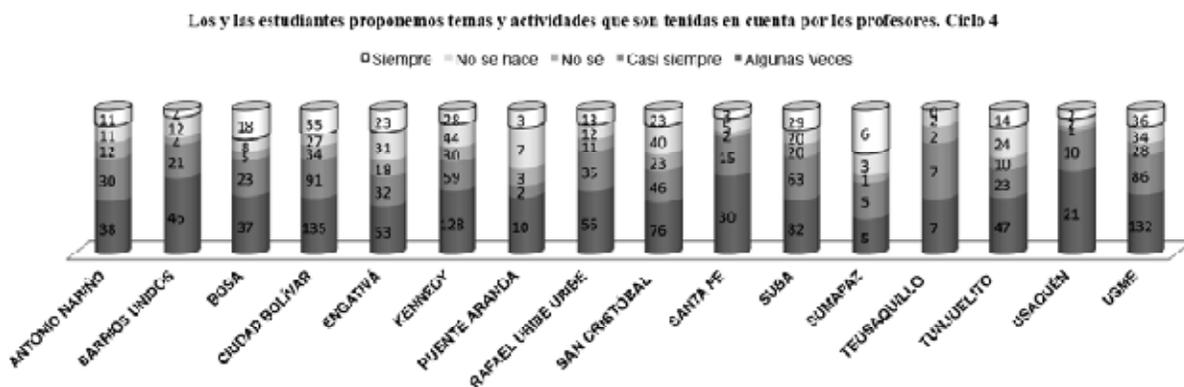
- **Las relaciones entre participación y diversidad**

Cuando la participación aparece íntimamente relacionada con la libertad de pensar, de tener gustos distintos y de gozar la autonomía para expresarse cada quien a su manera, empieza a colindar con la diversidad. Desde esta perspectiva, está cifrada en el respeto a la diferencia. Los escolares entienden que este derecho implica ser diferente, a tener personalidades e ideas nuevas para que sean tenidas en cuenta. Podemos advertir una tensión entre los y las estudiantes y la

dinámica institucional que develan una encrucijada entre participación y autoridad. Efectivamente, no se ha podido conciliar autoridad con participación. Es como si fueran dos términos adversos; por un lado, los directivos y profesores que extienden dispositivos para regular el comportamiento y la convivencia escolar, y por el otro lado, los escolares que, por posicionar su identidad y sus arraigos, terminan rebelándose y atacando esos mecanismos de control.

Finalmente, y para complementar los significantes resultados, es interesante observar cómo en la siguiente gráfica que presenta los resultados de las consultas a estudiantes, se evidencia que los y las escolares del Ciclo 4 están más o menos de acuerdo con la posibilidad de ser escuchados en el colegio.

Gráfico No. 12. Nos escuchan ciclo 4



Prácticas alrededor de la participación

En este ciclo los niños y las niñas sienten que no se pueden expresar. Hay además conciencia de otros factores que limitan la posibilidad de expresarse que no dependen de la censura, como el ruido por ejemplo. Es aquí donde quizás resienten más el no poder expresar sus emociones, salvo con sus amigos. La escuela, a veces, no ofrece el soporte emocional que buscan en la etapa de la adolescencia; resienten cuando “los profesores dictan su clase y ya”, “llegan a ser cerrados y optan por no escuchar...”. Quizás, formas caricaturescas de la participación que registramos como “el derecho a la pornografía” tienen que ver precisamente con este soporte emocional y con el abismo creciente que se resiente entre una vida pública, para la cual, el

colegio es un referente; y otra privada, que se convierte durante este ciclo, en apariencia, en un universo interior en expansión. Esta distancia es lo que sanciona la recurrente referencia a la libertad de expresión, en tanto expresión de la diversidad.

Autonomía

Una amplia gama de discursos sobre la autonomía, y los significados con que es asumido este concepto, quedan explícitos en cada uno de los relatos de los escolares frente a este, que para muchos resultó ser un concepto lejano y extraño a sus universos discursivos. A pesar del desconocimiento manifestado por varios escolares del Ciclo 4 sobre la autonomía, surgieron varias interpretaciones de lo que significa este concepto. Las comprensiones de los escolares se debatieron entre dos ideas fuerza. De un lado, buena parte de los discursos asocian la autonomía con la posibilidad de ser ellos mismos, sin el tutelaje o el acompañamiento de nadie, lo que despliega un interesante debate interior entre lo que se es o se quiere ser, y aquello que el colegio o la familia quieren que se sea. De otro lado, las comprensiones sobre la autonomía se debaten entre la tensión que emerge entre este concepto y el de obediencia y la construcción de adultez.

- **La pugna entre el ser y el deber ser**

A pesar del desconocimiento manifestado por algunos frente al concepto, en el Ciclo 4 hay una mayor apropiación del mismo, en razón a que los relatos denotan la experiencia cotidiana de los escolares: la posibilidad o la negación de su autonomía. Se vislumbra una tensión entre significante y significado, de manera muy sobresaliente. La tensión en la forma, expresa tensión en la significación: ser autónomo es una pugna entre lo que se es y lo que está permitido ser y hacer. Entre lo que se es en la casa y lo que se es, hace y dice, en el colegio: “Cada persona tiene criterios para poder pensar en su futuro y en su vida sin pedir opinión a nadie”.

- **Autonomía, obediencia y construcción de la adultez**

Un asunto a destacar en relación con la autonomía y que expresa la tensión mencionada antes, es la identificación de los niños y las niñas con múltiples personalidades, de sus

compañeros y de ellos mismos, como una estrategia para “ser” en diferentes contextos, para no ser irrespetados, agredidos o señalados.

“Yo cambio de personalidad en el colegio y en la casa soy diferente, en mi casa soy autónomo en mi colegio también pero depende de la actividad.”

“Las personas tienen que tener como una especie de doble personalidad, sean amigos o novias.”

Aquí la autonomía se emparenta con la obediencia: las frases de los niños y niñas se cruzan con los discursos de los adultos: se perciben como faltos de madurez y de experiencia para poder actuar de manera independiente, sin la supervisión del adulto. Y entonces, la autonomía aparece emparentada con la adultez, la necesidad de adaptarse.

“La mayoría de estudiantes del colegio incumplen las reglas del manual de convivencia al colocarse expansiones, entubar los pantalones del colegio, traer chaquetas que no son del colegio. Por último, se concluyó que las reglas que hay que cumplir en el manual no son buenas en este momento, pero que con el tiempo nos servirán para adaptarnos a esta sociedad en que vivimos y no infringir la ley.”

“Tomar nuestras propias decisiones. La autonomía en la mayoría de los casos se debe cambiar ya que uno debe comportarse en sitios públicos con respeto y creando armonía para una buena convivencia”.

“La autonomía es un proceso al que se llega con la guía de un adulto. En décimo y once ya debemos estar preparados para afrontar el mundo.”

“A mí me parece que no puedo tomar decisiones porque nos pueden pasar muchas cosas, si no tenemos la ayuda de nuestros padres.”

“No sobrepasarse de los permisos de la casa.”

“El colegio deja a los estudiantes muy libres y abusan de eso y no entran a clase o hacen mucho ruido o se matonean.”

Esta construcción simbólica de la adultez va ligada en el contexto formal e institucional a la obediencia a principios del deber ser, pero en las vivencias de los espacios normalizados, está ligado a otros valores, casi como la inversión de los primeros. Tal es el caso del microtráfico que es una problemática que está presente en algunos colegios distritales, en especial los ubicados en la periferia, donde los estudiantes son objeto de manipulación para que consuman y expendan; y aunque saben que es algo que no deberían hacer, no tienen un criterio consolidado que les

permita escapar, o incluso sienten que deciden y están en todo su derecho de hacerlo, pues existe el imaginario de que si se consume alcohol, cigarrillo, marihuana o drogas se están acercando a un comportamiento adulto.

Los niños navegan entre varias construcciones de adultez que no son necesariamente convergentes: ¿Qué tipo de adulto quieres ser: un policía, tu padre, un docente, el jefe de algún grupo, un deportista, un artista, acaso?

La identificación de las personalidades múltiples como una estrategia para poder ser en el mundo adulto frente a los profesores, coordinadores, rectores, padres y la cultura, representa una estrategia frente a una suerte de amenaza constante que restringe y moldea; que no escucha, y que si escucha omite. El desdoblamiento del ser de acuerdo con los contextos por donde transita su acción, le da funcionalidad social, y entonces el dilema muy presente en este ciclo, es cómo adecuar el propio ser en corrección con los acuerdos sociales.

“El maltrato de algunos profesores con los alumnos y la prohibición de tu personalidad.”

“En el colegio se usa el observador como mecanismo de miedo para que nos portemos bien.”

“A los estudiantes que se portan mal, o que fallan al manual de convivencia, los reportan en sus observadores.”

Estos sentidos que engloban el sentir de los niños y niñas sobre la libertad de su ser, están expresando de qué manera el mundo adulto, corrige la experiencia de ser niño, y la guía hacia la posibilidad de ser funcional, menos niño: “El niño no es, tiene que llegar a ser”. Esta negación básica genera en ellos no sólo confusión y agresividad, también obediencia.

- **La autonomía se vive más allá de la escuela**

El lugar donde se puede ser menos autónomo es la Coordinación, mientras el lugar de mayor autonomía es el parque o el patio y la cancha. La autonomía no sólo está cifrada en términos de la libertad, sino de la posibilidad de hacer como se piensa, no referido a cómo se siente, pero si a como se quiere ser: vestirse, vivir, planear el futuro, decidir cómo ser y poderlo expresar.

“La autonomía de los estudiantes frente a la institución es algo sin concretar, ya que los problemas de estos mismos se dejan a otras personas. La autonomía de la comunidad varía, ya que hay pocos que la ejercen y la practican.”

El colegio o la institución, en el relato de los y las estudiantes, no es un lugar para aprender a ser autónomo; es más bien un contexto de prohibición y desconfianza donde la individualidad es vulnerada por diferentes tipos de autoritarismo: desde el de la rectoría hasta la presión social que ejercen los líderes negativos, que pueden llevar a hacer cosas por moda o por la imposibilidad de decir no.

“Las decisiones del manual de convivencia impiden la libre expresión de las ideas”. Asimismo se denuncia “Injusticia por parte de la rectora. Toma decisiones por sí sola y no tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes”.

Prácticas alrededor de la autonomía

En términos de prácticas, la autonomía para el Ciclo 4 está referida a la posibilidad que tienen los jóvenes de manifestar sus actos, palabras y expresiones de afecto sin que sean cohibidas.

“El amor es fundamental para el ser humano; deberían hacer charlas al respecto, hay muchos niños y jóvenes que necesitan amor.”

“Soy autónoma cada vez que cojo la cámara y escojo como tomar la fotografía.” “Cada quien es el líder de su propia vida.”

Diversidad

En torno a la diversidad se despliega una multiplicidad de vivencias cotidianas. Se considera que la escuela misma es un escenario de diversidad, puesto que en ella se conjugan diferentes culturas, costumbres, tradiciones, formas de ser e interactuar que hacen que la convivencia en medio de la diversidad sea el principal desafío de la educación en el Distrito Capital.

Aunque en un primer momento el término diversidad resulte extraño para los y las escolares del ciclo, e incluso sea asociado a términos similares como el de diversión o divertirse, en la medida en que se fue aproximando de manera deductiva a su significado, los y las jóvenes empezaron a asociar la diversidad con la diferencia, y con la variedad de opciones, de especies, de opiniones, de formas de ser y de vestir que se encuentran en el colegio y deben ser reconocidas y respetadas. Al respecto, los y las jóvenes reconocen que la diversidad les permite admitir que todos son distintos, y por eso deben gozar de los mismos derechos. Asimismo, otras interpretaciones asociaron la diferencia con la originalidad, puesto que al intentar ser diferente de los demás, se está siendo original y eso resulta fundamental para los escolares de este ciclo, que se encuentran definiendo su identidad. Como lo señala uno de los relatos: “La diversidad es la manera en que nos reconocemos, si todos fuéramos iguales no podríamos identificarnos, seríamos robots”.

- **Diversidad e igualdad desde el conflicto con el uniforme**

Uno de los significantes más interesantes que aparece cuando se habla de diversidad en el Ciclo 4 es aquel que vincula la diversidad con la igualdad de los hombres como seres humanos más allá de las diferencias de género, raza, clase social, opción sexual, cultura, gustos musicales y formas de expresión. La igualdad aparece asociada al derecho constitutivo de la libre expresión, que como fue mencionado en el apartado de participación, representa la posibilidad de los niños y niñas para expresar la identidad desde su cuerpo.

“No tenemos [derecho a la libre expresión] porque no tienen en cuenta nuestra opinión: manillas, aretes largos, pintarse las uñas, collares, cabello largo hombres, sudadera entubada, falda alta, jean entubado”.

Por esto, el uso del uniforme como una forma de contener la diferencia y de homogeneizar es ampliamente resentido por los estudiantes. Si bien aceptan la necesidad de usarlo, reclaman la posibilidad de hacerle algunas modificaciones que permitan mostrar sus marcas identitarias, signar en su cuerpo el lugar social que ocupan, sus valores, su contemporaneidad, sus gustos, y sus vinculaciones emocionales y estéticas.

Se percibe que la institucionalidad del colegio atenta contra la diversidad. No sólo en referencia al uso del uniforme, sino en general hacia las formas sustanciales de autonomía que no

contribuyen a mejorar la convivencia entre los estudiantes. Se menciona la discriminación por el lugar social que ocupan los profesores y la imposición del mismo frente a los jóvenes, asunto que crea una brecha, no sólo generacional, también en términos de derechos y posibilidades de ser diferentes.

- **La diversidad como un asunto de discriminación**

Si bien en buena parte de los discursos de los y las jóvenes de Ciclo 4 pareciera predominar un respeto por la diferencia y un reconocimiento a que no todos son iguales y cada quien debe tener la oportunidad de ser como quiere, otros relatos muy espontáneos ponen en duda esta comprensión. Cuando un estudiante expresa que cuando se es diferente, la clave es ganarse el respeto de los demás y no “dejársela montar”, lo que indica que en el discurso el respeto a la diversidad está presente, aunque no necesariamente en la práctica.

Otro ejemplo que recrea lo expresado en el párrafo anterior es el que refiere un escolar cuando señala que “las personas que son dizque de la cultura emo o ñera deberían pensar más”. Este relato expresa la intolerancia existente frente a culturas que no comparten los valores y principios de los y las jóvenes y que, por ende, son consideradas por ellos inferiores.

La estación de *Mapas del cuerpo*, buscaba explorar de manera más profunda las relaciones de los escolares consigo mismos y con los demás a través de las huellas del goce de los derechos, así como de la violación de los mismos en el ámbito escolar. A propósito de ello, es interesante observar cómo las huellas del maltrato y la discriminación en el colegio salen a relucir en partes del cuerpo como los brazos y los pies, puesto que estas partes son las que evidencian las agresiones físicas entre estudiantes o entre profesores y estudiantes. Los golpes, juegos bruscos, las peleas y el maltrato aparecen evidenciadas en los brazos, mientras que las situaciones relacionadas con la inseguridad a la salida del colegio o los problemas de pandillismo y violencia, aparecen relacionadas con los pies, en tanto limitan la libre movilidad de los escolares.

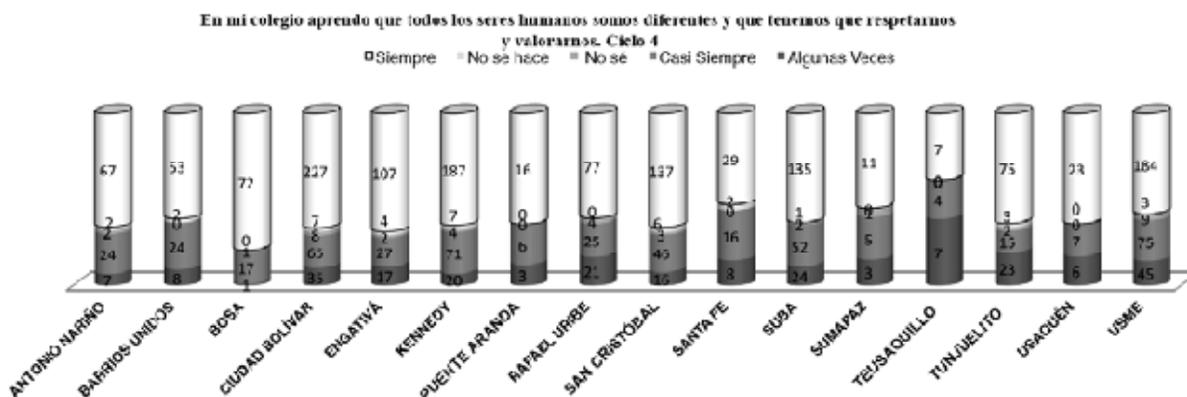
En lo que respecta al respeto por la diversidad de opciones sexuales en el colegio, lo que los y las escolares expresaron en el vientre de la silueta, tiene que ver con sus vivencias en torno

a la discriminación explícita o implícita que se evidencia en los colegios respecto de los niños y niñas que tienen preferencias sexuales diferentes: “No me gusta la diversidad sexual del colegio por que critican a los homosexuales como si no fueran personas”. De igual forma, la vivencia y el respeto de la diversidad sexual pasa también por los contenidos curriculares en donde se le enseña a los jóvenes métodos de planificación y mecanismos de prevención de los embarazos. Esta situación es resaltada por los y las escolares en los relatos plasmados sobre la silueta trazada por ellos mismos.

Al preguntarse por situaciones propias de su cotidianidad que indignan a los estudiantes, relacionan la hipocresía de los compañeros que no son capaces de decir las cosas de frente, situación asociada también con aquellos momentos en que los estudiantes juzgan a los demás, sin darse la oportunidad de conocerlos. Estas situaciones indignantes se complementan con el rechazo manifestado por ellos a la agresividad de algunos estudiantes. En términos generales, el Muro de la indignación retrató huellas de la discriminación y la exclusión frente a aquellos que piensan diferente, o que son diferentes, y que por ello son objeto de rechazo, agresividad e incluso un tratamiento hipócrita por parte de sus pares.

Uno de los aprendizajes que se valoran en torno a la diversidad, lo arroja la consulta a estudiantes, en la que se reconoce que siempre aprendieron en el colegio que todos somos diferentes y a valorar las diferencias en el entorno escolar. Así lo demuestra la gráfica que se presenta a continuación.

Gráfico No. 13. Somos diferentes. Ciclo 4



Prácticas alrededor de la diversidad

La diversidad es significada en gran medida como un fenómeno cultural. Los relatos son más subjetivos y cargados de vivencias y anécdotas donde los niños y niñas son protagonistas y no observadores: ellos mismos son quienes están involucrados en los conflictos alrededor de la diversidad en la escuela. La diversidad se vive como una instancia que pone sobre la mesa el tema de la autonomía. Aparecen más referencias a la diversidad sexual y a sus limitaciones en la convivencia dentro del entorno escolar.

Territorio

Al ser una de las categorías centrales del estudio temático en derechos humanos y ambientales, los discursos sobre territorio arrojan luces importantes en torno al vínculo entre estas dos categorías de derechos, puesto que interpelan a los y las estudiantes acerca de su relación con el hábitat y con los espacios naturales que habitan.

- **Tensión entre lo privado y lo público**

Las comprensiones sobre territorio se debaten en la tensión entre lo privado y propio y aquello que es público y para el disfrute de todos. En este sentido, el territorio es interpretado como un espacio en el que se habita y se convive con los otros, desde una perspectiva menos personal y más colectiva dado que el territorio es percibido como un espacio en el que se puede estar, sentirse a gusto, sentirse libre y sentirse feliz, pero no de manera individual, sino a través de la convivencia con los otros.

De otro lado, existe un importante número de discursos que explican el territorio como un lugar que le pertenece a alguien, que tiene un dueño. Incluso algunos relatos entienden al territorio como algo que se marca o como un espacio personal. De esta forma, cuando se indaga por a quién le pertenece el colegio, la mayoría afirma sin titubear que el colegio es de la Secretaría de Educación o de la Alcaldía; unos pocos dijeron que es de todos. Esto se relaciona con aquellos relatos de los jóvenes que expresan que el territorio es un pedazo que es mío, o es un espacio personal, que contrasta con los relatos que afirman que el colegio es de todos. Como

lo sugiere uno de los relatos: “El territorio es el lugar que habitamos, generalmente le pertenece a alguien. Por ejemplo, nuestro colegio es de todos pero los responsables de mantenerlo en pie son el gobierno y nosotros aportamos cuidándolo”.

- **El saber académico sobre el territorio**

Llama la atención que varias de las comprensiones sobre el territorio, como las definiciones enseñadas y aprendidas en el marco de las asignaturas, salen a la luz cuando los y las escolares admiten que el territorio es una porción de tierra o un “Terreno extenso de tierra ya puede ser privado o general”. Asociada a esta comprensión, se encuentra aquella que identifica el territorio como un espacio que está dispuesto para ser usado y aprovechado por el hombre, pero en tanto sustenta su existencia y relacionamiento con los otros, debe ser cuidado y protegido.

Prácticas alrededor del territorio

Aparecen varias reflexiones sobre fenómenos propios de la escuela gestionados socialmente y vinculados al territorio: el ruido, la inseguridad y el consumo de drogas son algunos de ellos. El territorio es un espacio para expresarse como ellos mismos son, para ser, debería llamarse mejor “lugar personal” (24). El carácter polívoco de la representación sobre territorio se mantiene y se hace incluso más “erudito” que en Ciclo 3, pero la reflexión sobre el territorio toca muchos más temas, además del juego y la diversión: en qué medida pueden seguir siendo ellos mismos, dentro y fuera del salón de clases.

“Cada estudiante maneja un territorio o un espacio determinado del colegio para pasar un receso después de clase”.

En sus relatos pueden aparecer los salones de clases, el comedor o la cafetería como lugares predilectos y algunos espacios vinculados a la academia. El patio es también su lugar preferido, pero elaboran zonificaciones internas sobre los lugares del patio que les gustan y que no. Hay más referencia al entorno que rodea las instituciones y a sus problemáticas, así como a aquellas internas como la libre circulación.

La indignación también se materializa en lugares desagradables o en los que se experimentan violaciones a los derechos. Ejemplo de ello, es la constante referencia a los baños como espacios de vulneración de derechos, de maltrato y de descuido y suciedad que se reflejan en la vivencia escolar. Frente a los espacios en donde se vulneran los derechos, un grupo de estudiantes identificaron la biblioteca como un espacio que restringe y coarta la libre expresión, pero más por la actitud y comportamiento de la bibliotecaria del colegio, que por el espacio en sí.

Prácticas recurrentes

Desde cada uno de sus discursos e interpretaciones sobre cómo se viven los derechos humanos y ambientales en el colegio, se da cuenta de la distancia entre los discursos y proyectos institucionales y lo que realmente pasa en la vida del colegio. Por ejemplo, uno de los escolares se refiere al tema del medio ambiente cuando señala que: “...este es un tema que se toca solamente en PRAE pero no existen actividades sustanciales que involucren conciencia respecto al cuidado del medio ambiente”.

Con esto no se afirma que no existan prácticas ecológicas en las instituciones educativas, sino que el discurso ecológico no necesariamente da cuenta de ellas.

Situación contraria es la que se vive en los colegios rurales que por lo general manejan eco-currículos que pretenden trascender las prácticas de los escolares e interpelar su cotidianidad. Bajo esta orientación institucional se pudo observar que en los colegios rurales los estudiantes asumen el ambiente como el que les permite vivir, pues de él dependen sus familiares. Los estudiantes que vienen de la zona rural agradecen el espacio vital no contaminado. El cultivo es una actividad cotidiana en la que los estudiantes participan, siempre con la compañía de un profesor porque han pasado situaciones de daño a los cultivos. Esta vigilancia les molesta a los estudiantes, porque en muchas ocasiones la huerta permanece cerrada y solo se usa en las asignaturas relacionadas.

Desde otros relatos se rescata la participación activa de los estudiantes en proyectos institucionales que empiezan a impactar a la ciudad. Por ejemplo, en uno de los colegios visitados los estudiantes tienen varios proyectos en derechos humanos y ambientales institucionalizados y se suman a las causas y celebraciones que tiene que ver con el tema, incluso tienen una página web donde comparten sus experiencias y hacen parte de foros sobre el tema. En el tema ambiental se resalta la pertenencia de algunos estudiantes de un grupo ambiental, respaldado por su alcaldía local, con el que intentan recuperar un río.

En otro de los colegios visitados, los y las estudiantes tienen un grupo sobre medio ambiente y desde esa experiencia elaboran sus relatos sobre lo que significan los derechos ambientales y el cuidado del ambiente cuando señalan:

Es todo lo que nos rodea, todo lo que tiene vida, lo que tiene sentido de pertenencia: es el medio en el que vivimos ¿Cómo podemos ayudarlo? Reciclando, reutilizando y reduciendo, haciendo campañas y sembrando plantas. En la institución los proyectos que se han desarrollado es por interés y no porque nos nazca de corazón hacerlo. Para cada una de estas actividades el personal que nos apoya es una universidad. Para desarrollar estos proyectos hacen falta reglas, ya que no cuidamos el medio ambiente sin obtener algo a cambio. Con estos proyectos ayudaríamos a la Localidad de una forma agradable para los que allí conviven, y crearíamos una de las mejores convivencias y que haya más unión entre las personas y que al tener un ambiente mejor reducimos los conflictos.

En relación con el tema de convivencia fue posible encontrar en espacios institucionales como los comités de convivencia, prácticas que abogan por la solución pacífica de los conflictos. En uno de los colegios visitados, el comité de convivencia escolar es el espacio donde se tratan temas como las barras bravas, el matoneo, el acoso etc., con el fin de generar los medios para que el colegio esté en paz y armonía. En este espacio también los estudiantes participan en foros de la localidad para mejorar las condiciones de la población. Así mismo, al colegio asisten niños sordos y los estudiantes están pendientes de que se garanticen sus derechos y estén felices en el colegio.

Conclusiones

- Los derechos humanos están en los discursos de los estudiantes del Ciclo 4. Hay apropiación de los saberes y en la práctica y las relaciones que viven existe cierta

coherencia. Incluso cuando se presentan conflictos, la bitácora de los derechos humanos son un punto de referencia para solucionarlos y los estudiantes conocen los conductos regulares para garantizar sus procesos. Los derechos se ubican en el escenario de la vida misma y de los aportes que la garantía de los derechos puede hacer frente al mejoramiento de la calidad de vida de las personas o de su dignificación. En este sentido, los derechos humanos se entienden como parte del ser humano y por ende deben ser respetados y garantizados, en tanto protegen a las personas de las injusticias y la discriminación.

- Hay una identificación del ambiente como espacio para consolidar los sueños, y las relaciones interpersonales, en esencia el proyecto de vida (especialmente en los colegios rurales visitados). Los estudiantes identifican que el ambiente es un factor importante para consolidar proyectos y metas.
- Particularmente este ciclo enfatiza el carácter universal de los derechos; insisten en que todos y todas, sin excepción, deben gozar de los mismos derechos y en muchos casos están relacionados con el derecho a la vida, a la familia, a ser feliz, a tener pareja, a estudiar, a la libre expresión, entre otros muy relacionados con su propio contexto.
- Los estudiantes no son ajenos a la tecnología, la mayoría de los niños pertenecen a alguna red social. Quizás los estudiantes se asumen de otra manera, sin barreras, sin cercos, gracias a las herramientas tecnológicas. El colegio no es el único lugar de aprendizaje y socialización, existen otros menos convencionales, sin tantas normas donde pueden ser y existir e incluso desplegar diferentes personalidades, pero también donde son vulnerados, y algunos, víctimas del llamado ciberbullying.
- Los derechos ambientales se relacionan con los derechos humanos en términos de interdependencia lógica, a manera de equivalencia.
- Los derechos y deberes están ligados para la mayoría de los estudiantes. Los profesores expresan que el colegio tiene la labor de formar y aunque se cumple con educarlos en derechos para que los usen y los hagan respetar, es importante ratificarles que ellos tienen unos deberes con la sociedad (es decir que si tengo derecho a la vida mi deber es no matar, si tengo derecho a un empleo mi deber es cumplir con mis funciones, si tengo derecho a la salud mi deber es cuidarme y no exponerme a situaciones de riesgo como comer de más). No obstante, este tipo de discurso genera una conciencia de

“merecimiento”. Ello apunta a que solo si me porto bien tengo derechos, de lo contrario, podría no tenerlos.

- Los derechos ambientales son comprendidos desde la protección y conservación de la naturaleza y los espacios compartidos. Aun así, en las indagaciones a profundidad aparecen relatos más conscientes que resaltan la dependencia del hombre frente al medio ambiente y lo agradecidos que deberían estar con la naturaleza, que todo lo provee.
- La participación está relacionada ya no con la uniformidad, donde se participa siempre y cuando se parezca al grupo del que se quiere hacer parte, sino desde la diversidad. Los y las estudiantes entienden que el derecho a la participación implica ser diferente, tener personalidad e ideas nuevas sobre las cuales se participa para que sean tenidas en cuenta y reivindicadas. Desde esta perspectiva, la participación está mediada por el respeto a la diferencia.
- La participación es la práctica misma de los derechos. Los estudiantes asimilan la participación como la posibilidad de expresarse libremente, de defender sus ideas, de hacer parte de las decisiones del colegio, de construir sentido, de argumentar, conocer, ser escuchados y tenidos en cuenta en sus opiniones y sentimientos. En esencia, la participación se asocia con la reivindicación de sus derechos.
- Buena parte de los discursos asocian la autonomía con la posibilidad de ser ellos mismos sin el acompañamiento de nadie, lo que despliega una disputa entre lo que se es o se quiere ser y aquello que el colegio o la familia quieren que se sea. Sin embargo, en algunos casos surge una estrategia de doble personalidad según el contexto donde se esté.
- La disputa entre autoridad y participación se pone de manifiesto. Por un lado, están los profesores y autoridades del colegio imponiendo normas y parámetros de comportamiento y por el otro, los estudiantes queriendo reivindicar la posibilidad de tomar decisiones y expresarse libremente.
- Según los estudiantes, la expresión de las emociones está limitada. En este ciclo, están en una etapa de múltiples cambios que a veces no son atendidos por los adultos.
- Para una mayoría, la diversidad era un término desconocido, lo relacionaban con diversión, pero a medida que lo asimilaban, el término cobró gran relevancia, pues ser diferente es innato al ser humano, y las diferentes opiniones, maneras de vestir, asumir la vida, etc., enriquecen la convivencia, siempre y cuando hayan parámetros de respeto.

- Al respecto, llama la atención una reflexión en uno de los colegios visitados: para poder ser diferente en el colegio y expresar libremente la personalidad hay que ganarse el respeto, “no dejársela montar”, de lo contrario es imposible; lo mejor sería pasar desapercibido. Esto se expresa en el permanente reclamo de los y las estudiantes respecto a portar otras prendas con el uniforme, maquillarse, usar aretes, el pelo largo o pintado, entre otras marcas que hacen parte del desarrollo de la identidad.
- El territorio fue un referente revelador: la apropiación de los espacios por parte de los estudiantes está asociada al desarrollo de la personalidad, de los sueños y anhelos; y dependiendo de la experiencia con algunos territorios particulares, está ligada a los miedos.

7. Discursos y prácticas de los estudiantes del Ciclo 5 en relación con los derechos humanos y ambientales

Características de los y las escolares del Ciclo 5

Los y las escolares de este ciclo se encuentran en un momento sustancial para la vida, que los proyecta y ubica ante su proyecto de vida, en lo que corresponde a su destino profesional y laboral. Es pues, natural encontrar una relativa claridad respecto a lo que quieren hacer una vez egresan del colegio. Se dio un caso particular con jóvenes que, a través de los programas del Sena, han logrado articular sus gustos y deseos con programas de formación técnica ofrecidos por esa misma institución.

De igual forma, encontramos una interesante capacidad de escucha y atención, así como una permanente disposición para contar sus experiencias, para narrar sus preocupaciones, para expresar sin temor alguno, o con libertad aquello que desean, sueñan y anhelan; pero también aquello que lamentan o que les preocupa de su vivencia como escolares.

En el Ciclo 5 se encuentran agrupan los y las jóvenes entre los 15 y 17 años que cursan los dos últimos grados de educación secundaria. Al ser el ciclo con el que se concluye una etapa determinante para los escolares, el proceso de formación se orienta hacia el proyecto profesional y laboral de estos jóvenes que están a punto de abandonar sus estudios para encaminar su proyecto de vida hacia el mundo de la educación superior y el trabajo.

Al igual que los escolares del Ciclo 4, los y las jóvenes de este ciclo experimentan fuertes “cambios intelectuales y psicoafectivos, por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección” (Secretaría de Educación Distrital, 2008, 52). Así mismo, desde las instituciones educativas se promueven especializaciones y profundizaciones en áreas de conocimiento como el arte, la ciencia, la tecnología, la recreación, los deportes, las matemáticas, entre otras, con el fin de ofrecer a los jóvenes diferentes alternativas para su desarrollo personal.

Discursos sobre derechos humanos

En términos generales, en este ciclo encontramos una interesante capacidad para defender sus derechos y para buscar aquellos espacios que promuevan la garantía de los mismos. De esta forma, en sus relatos se hizo referencia a acciones de estudiantes para defender su derecho a una educación de calidad o para garantizar el respeto por las decisiones tomadas en el ámbito escolar.

Las comprensiones sobre los derechos humanos en los y las escolares del Ciclo 5 giran en torno a tres ideas fuerza: de un lado, la huella de la escuela en la comprensión de los derechos, de otro, la importancia y valor que le dan a los derechos humanos en términos prácticos y el vínculo que se realiza desde el discurso entre los derechos humanos y la paz.

- **La huella de la escuela en la comprensión de los derechos**

Un importante grupo de discursos de los y las escolares del ciclo reflejan la huella de los saberes aprendidos en la escuela, al entender los derechos humanos desde los principios que los sustentan. De ahí que los y las estudiantes identifiquen los rasgos de *universalidad, exigibilidad, igualdad e inalienabilidad* en sus relatos además de su *obligatoriedad*. Es decir, que el carácter

jurídico de los derechos humanos está más presente en los relatos de los escolares de este ciclo. Ello determina que la Constitución y el manual de convivencia se tomen como los documentos en los que se más consignan los derechos y los deberes.

Asociado con ello, es interesante observar cómo el punto de partida es el carácter innato de los derechos humanos, al señalar que estos son “...como los derechos a los que tenemos acceso desde que nacemos, son innatos y se deben dar a todos sin importar raza ni religión...”.

Desde esta perspectiva, con términos propios del derecho internacional, los y las escolares evidencian en sus relatos una experticia propia del paso por el colegio y de los aprendizajes adquiridos en sus clases de sociales, de ética o de constitución. Ejemplo de ello es uno de los relatos que afirma que los derechos humanos son “los derechos innatos de cada ser humano, estos derechos son indivisibles, irrenunciables, entre otras características. Los derechos humanos deben ser la base de formación adecuada de una comunidad, debe ser con lo primero que hagamos contacto al ser niños, deben ser nuestra guía para desarrollar cada uno de nuestros actos”.

- **La valía de los derechos**

Otro de los hallazgos encontrados en los relatos de los y las escolares de este ciclo es que a diferencia de los ciclos 3 y 4, los escolares del Ciclo 5 comparten una visión que no corresponde ni a las “reglas incuestionables”, ni a los “principios cuestionables” de los ciclos anteriores, sino más bien a una suerte de “mecanismos que hacen al ciudadano”, como una hoja de ruta, que los guía “en ciertos puntos de su vida diaria”; es un principio de gestión para sujetos que empiezan a vivir en un universo social más allá de los muros de la escuela, por fuera de ésta.

En este sentido, los derechos humanos aparecen asociados a una vida digna y en armonía, una mejor vida, una vida de calidad, por lo que más allá del discurso, los derechos humanos, desde las comprensiones de los escolares, favorecen al ciudadano; son oportunidades para éste. De esta forma, los relatos hacen especial énfasis en los beneficios concretos de los derechos humanos, en su condición práctica, en el ejercicio cotidiano de los mismos, alcanzando incluso una plena conciencia de las consecuencias que en términos jurídicos acarrea el incumplimiento o

el irrespeto de estos derechos. Al respecto, en uno de los relatos se menciona cómo el incumplimiento de estos derechos “tiene cárcel”.

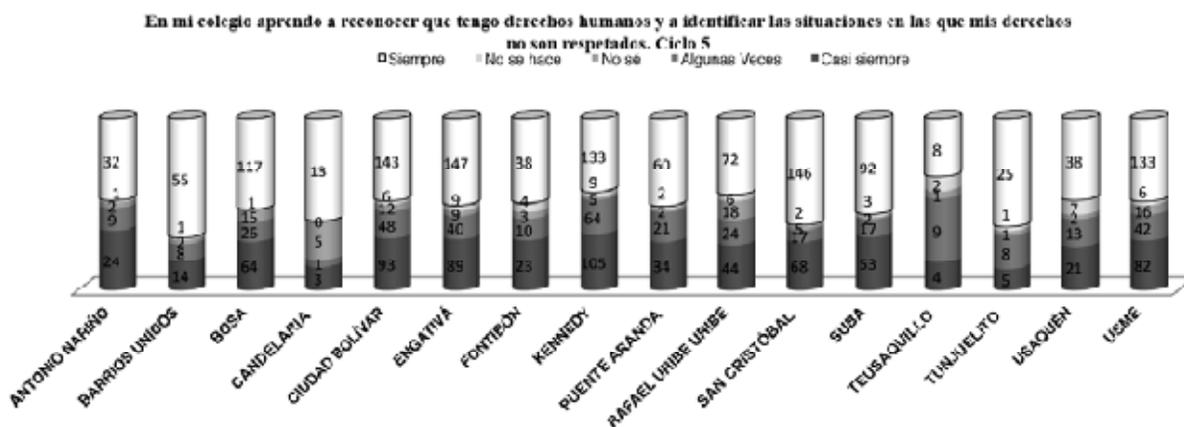
En consecuencia con lo anterior, los derechos humanos adquieren para los y las escolares de este ciclo un especial valor, dado que se convierten en herramientas fundamentales para la vida, por lo que resulta imprescindible hacer valer y respetar estos derechos, por encima de cualquier cosa. De ahí que se haga un permanente llamado, desde los relatos de los escolares, al cumplimiento irrestricto de los derechos humanos, no solo porque garantizan una protección del ser humano, sino porque no discriminan a nadie y acogen a todos por igual.

- **Los derechos humanos y la paz**

Si bien no son mayoritarias, llaman la atención las comprensiones de los derechos humanos puestas en el contexto del conflicto armado que ha padecido Colombia por más de seis décadas. En este ciclo los derechos humanos son relacionados con la paz, al entender que: “Son ese tipo de normas con las cuales se pretende garantizar la integridad, el respeto y otros valores, para que no sean vulneradas y las personas puedan vivir en paz”.

Complementando estos hallazgos, la consulta dejó claro que para los escolares siempre o casi siempre se garantizan los derechos en su colegio, como lo refleja la siguiente tabla que presenta resultados de la consulta a estudiantes.

Gráfico No. 14. Garantía de derechos. Ciclo 5



Discursos sobre derechos ambientales

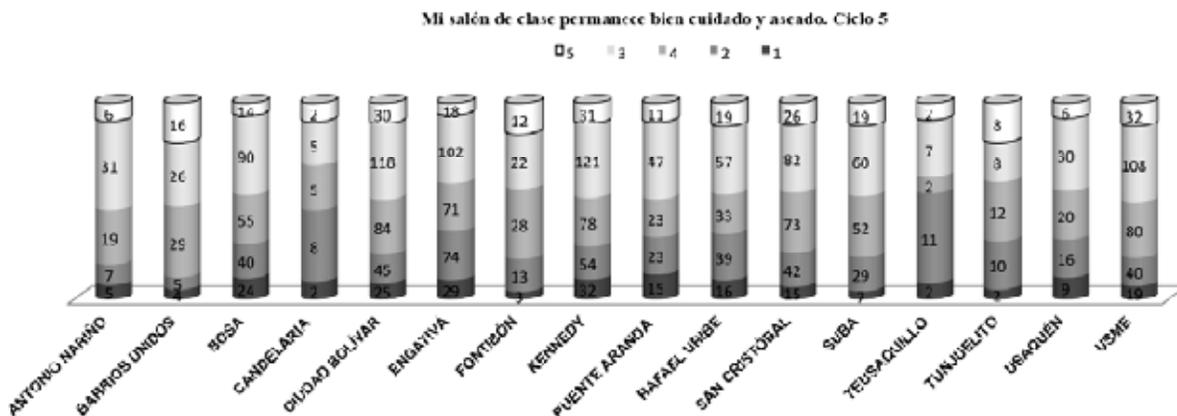
- **Protección, cuidado y limpieza**

Los relatos sobre los derechos ambientales giraron sobre algunas interpretaciones más vanguardistas que reivindican los derechos de los animales y de los árboles, aunque la mayoría de éstas también se concentraron en la necesidad de contar con un medio ambiente sano y limpio. Varias de las comprensiones recabaron sobre la necesidad de contar con un medio ambiente limpio, libre de basuras, por lo que se insistió de forma permanente en la idea de no botar basuras o de reciclar, como acciones necesarias para la conservación del planeta.

De esta forma, aparece nuevamente, como se hizo evidente en los demás ciclos, una versión de la naturaleza en la que el énfasis se pone en la protección y el cuidado del medio ambiente. Esta prima sobre comprensiones alternativas o que marcan una ruptura en la relación hombre–naturaleza. De esta forma, las exigencias de un planeta mejor se expresan en las constantes reivindicaciones por el aseo y la limpieza.

En relación con lo anterior, cuando se preguntó por su valoración respecto a la importancia de contar con un salón limpio y aseado, se observa en la siguiente tabla, que para la mayoría está entre 3 y 4, siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo, lo que permite concluir que tiene un valor alto.

Gráfico No. 15. Salón limpio y cuidado. Ciclo 5



- **Los derechos ambientales como salvaguarda y complemento para la vida**

Desde comprensiones más alternativas de los derechos ambientales, empiezan a tejer una fina línea que une los derechos ambientales y la vida, al entender que al ser el medio ambiente el lugar donde se vive, no se debe acabar con este, puesto que su fin es el fin de la vida del hombre y sin la tierra el hombre no existiría. De esta manera, se confirman unas relaciones de mutua dependencia entre el hombre y la naturaleza.

De manera más radical, se entienden los derechos ambientales como un complemento para la vida, dado que “gracias a ellos tenemos comida, oxígeno, agua; en fin, gracias al ambiente tenemos vida, si no tenemos un buen ambiente muy probablemente no tendremos buena vida”. De esta forma, los vínculos entre el ambiente y la vida no remiten a cualquier clase de vida, sino a una buena vida, lo que en términos del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, haría referencia al principio del Buen vivir.

Dada esta estrecha relación entre el medio ambiente y la preservación de la vida humana, el hombre, desde uno de los relatos, está llamado a salvaguardar los derechos ambientales, como acción indispensable para salvar el planeta de su paulatina destrucción. En consecuencia, el llamado es a luchar por el planeta en el entendido que “los derechos ambientales son la única forma de salvar al planeta”.

Finalmente, aparecen en estos discursos ciertas relaciones entre los derechos ambientales y el espacio público o lo público en general, como el derecho “a una debida educación sobre el ambiente para proteger y defender el reciclaje” y con este, el bienestar general.

Derechos identificados

El derecho a la vida aparece en un lugar preponderante, pero a diferencia de los escolares del Ciclo 4, las reflexiones sobre este derecho están vinculadas a la garantía de una vida mejor, de calidad o más digna. En este sentido la complejidad con la que se elaboran las ideas y expresan los saberes y sentimientos evidencia el proceso educativo por el que han transitado. Así

como exigen una vida digna y de calidad, reclaman una educación de calidad y una vida sexual plena y saludable. De igual forma, reflejan una comprensión más vivencial y garantista de los derechos humanos, cuando afirman que los derechos no solo están asociados a la cotidianidad y a su diario vivir, sino que deben conducir a mejorar la calidad de vida, en tanto se comprenden como elementos sustanciales en la vida del ser humano que deben ser garantizados siempre.

Especial importancia también otorgan los y las escolares de este ciclo al derecho a la libre expresión, que es resaltado en varios de sus relatos y que aparece estrechamente vinculado con el derecho a ser escuchados y el derecho a la identidad. Esta sensibilidad por este tipo de derechos se explica por la etapa vital por la que pasan los jóvenes de estos ciclos, en donde la incompreensión, la necesidad de ser escuchados y la urgencia de reivindicar sus propios pensamientos, son las constantes.

De igual forma, es de precisar cómo muchos de los y las estudiantes identificaron como un derecho humano el derecho a la seguridad. Una explicación de esta referencia, puede estar conectada con los contextos inseguros y difíciles en los que habitan los estudiantes de buena parte de los colegios visitados.

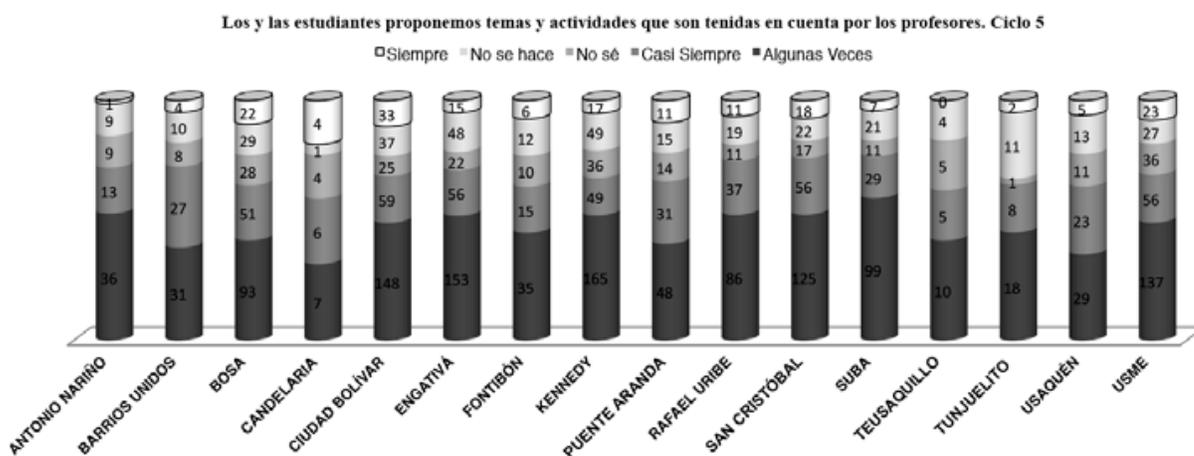
De otra parte, los escolares del Ciclo 5 relevan unos derechos poco comunes y que evidencian su conocimiento concreto sobre algunos derechos jurídicos y políticos, tales como el derecho a un abogado, el derecho a un juicio justo o el derecho a objetar. De igual forma, se reivindican derechos de las últimas generaciones, asociados a la privacidad y a la intimidad, así como el “derecho al Facebook”.

En términos generales, lo común es que los saberes que los y las jóvenes del ciclo comparten sobre los derechos ambientales siguen estando asociados a lógicas proteccionistas y conservacionistas del entorno natural, las que ubican al ser humano como un ente externo a la naturaleza y no como una parte de la misma.

Participación

De la misma manera que para los y las estudiantes del Ciclo 4, la participación se debate entre dos significantes que presentes en los relatos: de un lado, aquellos referidos a la libre expresión de ideas, y de otro, aquellos que argumentan que la participación es opinar sobre un tema. En concordancia con ello, en algunos relatos se intenta valorar la opinión con las consecuencias de la misma, al asumir que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta. Esta idea es reforzada a través de los resultados de la consulta a los estudiantes del Ciclo 5, en la que se evidencia que para la mayoría de estudiantes, solo algunas veces sus ideas son tenidas en cuenta.

Gráfico No. 16. Podemos proponer temas. Ciclo 5



Los y las escolares llaman la atención sobre algunos docentes que restringen la participación o que llegan al punto de ofender a aquellos estudiantes que se equivocan en sus respuestas, lo que termina por intimidarlos y generar con ello una peligrosa ley del silencio.

- **La importancia de participar en la vida escolar**

Aunque pueda haber insatisfacción por la distancia entre el discurso y la práctica de los derechos humanos, los y las estudiantes están involucrados en tareas específicas del colegio que llevan a verdaderas vivencias institucionales, y se corresponden con la exigencia de un derecho

real a la participación en el colegio, la que en últimas termina materializándose en un escenario político. La participación tiene una dimensión organizativa, política y jurídica.

Con respecto a ello, una de las instancias fundamentales de discusión acerca de la participación en este ciclo tiene que ver con la intervención en la reglamentación de la vida escolar a través de la figura del personero y de las modificaciones al manual de convivencia. El acceso al manual de convivencia se ve limitado por varios factores, pero su relevancia es indiscutible para este momento de la formación y las situaciones de conflicto: “en el colegio el manual de convivencia nos ayuda a convivir. Siempre intentamos solucionar los conflictos entre nosotros”, “pocos conocemos el manual de convivencia pero cuando ocurre un problema acudimos a él para defender nuestros derechos”.

Desde esta perspectiva, los significantes sobre participación, la relacionan con el hacer, con el estar involucrado en las actividades que programa el colegio, o en los proyectos que se emprenden desde algunas asignaturas. En sus discursos aparece en reiteradas ocasiones la participación en actividades y proyectos organizados por el colegio en los que ellos son agentes pasivos; su participación en algunas ocasiones es obligatoria.

Los personeros escolares, desde la perspectiva del gobierno escolar, son los encargados de recoger las expectativas y necesidades de los estudiantes y elevarlas a las instancias directivas del colegio. La figura del personero, con algunas excepciones, está desprestigiada entre los estudiantes, ya sea porque promete cosas que no cumple, o por su completa inactividad y ausencia de propuestas. Asimismo, en alguno de los colegios visitados se hizo referencia al poco peso que tiene el personero dentro del gobierno escolar y los comités de dirección, lo que dificulta el cumplimiento de sus funciones.

- **La relación entre la participación y el manual de convivencia**

Desde sus relatos, los y las jóvenes del ciclo son enfáticos en evidenciar la distancia existente entre el poder formal y el poder real en el colegio. Como lo mencionan los escolares en sus discursos: “La participación que no nos permiten en el colegio es aportar en el manual de convivencia, ya que nos piden nuestra opinión pero no la plasman en él”.

Al reflexionar sobre los espacios donde hay mayor libertad de expresar lo que sienten y piensan, los estudiantes señalan el patio de descanso y el salón de clases. En contraste, la rectoría en algunos colegios y la coordinación en la mayoría de ellos, aparecen como el espacio más temido, al ser asociado con la disciplina, el castigo y ante todo, con la imposibilidad de expresar libremente lo que se siente y piensa. Los reportajes sobre participación, corroboran esta apreciación al tener como protagonista la coordinación.

Prácticas alrededor de la participación.

Aunque pueda haber insatisfacción por la distancia entre el discurso y la vivencia de los derechos humanos, los y las estudiantes del Ciclo 5 están involucrados en tareas específicas del colegio que se convierten en verdaderas vivencias institucionales y es la exigencia de un derecho real a la participación en el colegio la que se convierte en escenario político. La participación tiene una dimensión organizativa, política y jurídica.

Autonomía

- **Autonomía y proyecto de vida**

Para los y las escolares es claro que el término de autonomía, que para muchos aparece como algo lejano y desconocido, se relaciona con lo que pueden hacer por ellos mismos, sin intervención de terceros. De igual forma, la autonomía si bien reclama de ellos un protagonismo importante, porque los concita a tomar sus propias decisiones, también implica, asumir sus propias responsabilidades y con ello, las consecuencias de sus actos.

Cuando se indagó en los y las escolares por el proyecto de vida, se pudo verificar que mientras unos tenían muy claro lo que querían hacer con sus vidas, otros aun no sabían qué hacer o estudiar después de graduarse. Para muchos, el colegio aporta poco o nada en la construcción de su proyecto de vida al no mostrar interés por lo que realmente les gusta a los estudiantes. Ejemplos de ello, es posible encontrarlos en aquellos relatos de los jóvenes que sueñan con ser futbolistas profesionales.

- **Los cruces entre autonomía e identidad**

En la comprensión de la autonomía en el Ciclo 4, como señalamos, aparece una crítica a la distancia entre lo que debería ser la autonomía y lo que es (que en el Ciclo 3 está casi ausente). Por su parte, en el Ciclo 5, los y las estudiantes saben que deben hacer uso de ese discurso para poner en tela de juicio la autonomía, no de manera general, sino estratégica, para modificar la matriz política del colegio.

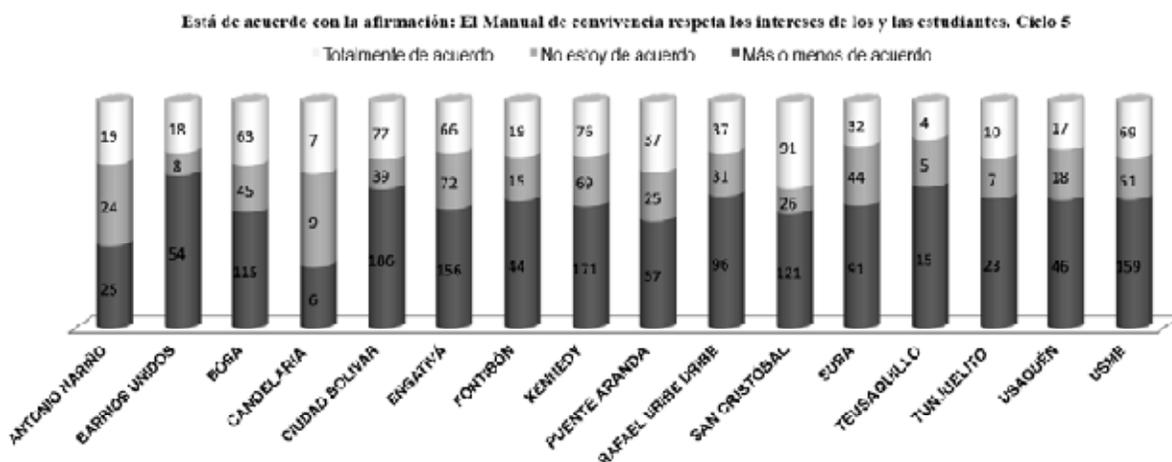
Según nos explicó el orientador de uno de los colegios visitados, “para finales de septiembre de este año, el colegio discutía la modificación al Manual de Convivencia”. En palabras del orientador, “los y las estudiantes, reivindicaban su derecho a utilizar el uniforme, a portarlo con pequeñas modificaciones, ligadas a una manera de expresar su identidad”. Se traslucía que ello había generado conflictos entre los adultos que participaron de dicha polémica: “La personera del colegio, quien usa expansiones y se tiñe el cabello de rojo, lidera este debate”.

- **Las restricciones a la autonomía**

Cuando a los y las jóvenes de este ciclo se les pregunta por las posibilidades que tienen en su cotidianidad para tomar sus propias decisiones, se observa en sus relatos y en la construcción del reportaje, que estas posibilidades se restringen a algunas ocasiones en que esto es posible, y a muchas otras en que no es posible. Con esto, la autonomía, según lo evidenciado en la práctica de los jóvenes, se ejerce dependiendo de la situación que deban asumir y enfrentar.

Algunos de los relatos de los y las escolares del Ciclo 5, manifiestan que la libre toma de decisiones a veces se ve coartada por las reglamentaciones que imperan en el mundo escolar. Un ejemplo de ello, se observa en los resultados que arrojó la consulta a estudiantes del ciclo con respecto a los niveles de acuerdo con el manual de convivencia, que es el documento donde se consignan las reglas de la institución. En la siguiente tabla es posible identificar que la mayoría de los estudiantes del ciclo están más o menos de acuerdo con el Manual de Convivencia.

Gráfico No. 17. Manual de Convivencia. Ciclo 5



Prácticas alrededor de la autonomía

Una de las características esenciales de la autonomía es la capacidad de desarrollar criterio propio, pero hay que sumarle a esta capacidad el arte de argumentar o convencer a través del despliegue de habilidades comunicativas. Es aquí, a lo mejor, donde encontramos ciertas carencias, porque aun cuando los estudiantes buenos discernimientos, el argumento muchas veces queda ausente. No todos carecen de capacidad argumentativa pero la mayoría sí, sea por timidez a la hora de participar, sea por falta de fluidez a la hora de expresarse, o sea por la carencia de las herramientas necesarias para la composición del relato”. Paradójicamente, los niños no tienen las herramientas para comunicar sus ideas en el mundo de la participación de los adultos. Usan imágenes, tatuajes, graffitis, emoticones, toda una economía del lenguaje que no es la empleada en el terreno de esa otra “política”, que deberán aprender, si esperan ser tenidos en cuenta.

Diversidad

- **La diversidad se relaciona con la variedad**

Uno de los significantes que sobre diversidad se despliegan mayoritariamente está relacionado con comprender la diversidad desde la variedad de formas, colores, maneras de ser, de pensar, e incluso, la diversidad de especies que habitan en el planeta. Desde esta perspectiva, un estudiante, asoció la diversidad a las expresiones de las diversas personalidades entre las que

se debaten los jóvenes de hoy en su búsqueda de identidad. “Diversidad es todo. Es como un ambiente donde encontramos: cosas, colores, formas, maneras de pensar, estratos, razas, color, identidad, religión. Pienso que es mejor la diversidad porque si todo fuera igual sería muy aburrido”.

Llama especial atención la permanente referencia a fenómenos asociados a la diversidad de opciones sexuales, que son vistos sin preocupación. Se manifiesta que la homosexualidad no les afecta para nada y reivindican que los homosexuales “también son seres humanos”.

- **La diversidad vinculada a la diversión**

Un elemento interesante que vale la pena resaltar sobre los significantes que emergen en los relatos de los escolares, es aquel que plantea una transliteración de la palabra diversidad hacia la palabra diversión. En un primer momento es identificada por el estudio, como una confusión de significados en la conceptualización de los niños y niñas. Sin embargo de los ciclos 3 al 5, la identificación de ambas palabras se va haciendo más explícita y argumentada. La diversidad es la posibilidad de ser uno mismo, a la originalidad y variedad, asuntos que se emparentan con la riqueza de la vida y de la naturaleza que rompe con la monotonía y da la posibilidad de divertirse, de disfrutar.

“Juego, diversión... Variedad... Es como diversión o algo así como jugar, hacer deporte... El entorno, las diferentes cosas”.

“La diversidad es la manera en que nos reconocemos, si todos fuéramos iguales no podríamos identificarnos, seríamos robots”.

En estos términos el sentido más vital de la diversidad es relacionado con los derechos humanos, como derecho a la libre expresión.

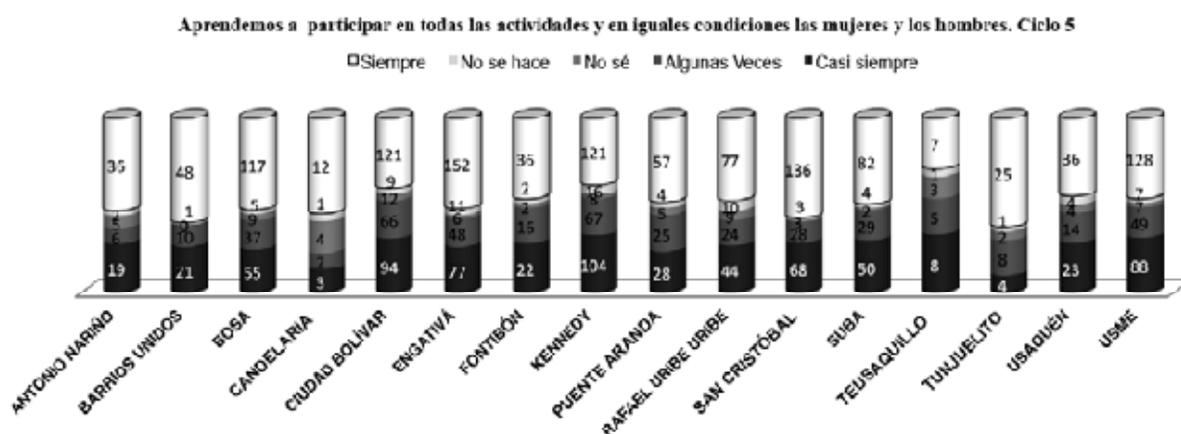
- **La diversidad y el respeto a la diferencia**

Los y las escolares del Ciclo 5 también asociaron la diversidad con significantes como la discriminación, manifestando un rechazo a las prácticas discriminatorias en la escuela respecto a aquellos que tienen un color de piel diferente o cuya identidad se ha construido a través de

subculturas urbanas como el mundo *rastafari*. Al respecto, los reportajes realizados por los jóvenes sobre diversidad, intentaron rescatar siempre la diferencia, al fotografiar al estudiante *rasta* o al estudiante afro colombiano.

Coincidiendo con estos relatos, es posible evidenciar en los resultados que arrojó la consulta a estudiantes de Ciclo 5, que en la mayoría de las ocasiones, los y las escolares admiten que la escuela siempre, o casi siempre, ha sido el lugar donde han aprendido a respetar las diferencias y a entender que todos son iguales, como lo refleja la siguiente gráfica.

Gráfico No. 18. Aprender que todos somos iguales. Ciclo 5



- **Las relaciones entre diversidad y participación**

En los relatos de los y las escolares de este ciclo aparece una reflexión más política, ligada al tema de participación, donde la diversidad debe ser consagrada y defendida como un derecho, no como una concesión. En general, y a un mismo tiempo, el tema de la diversidad sólo parece ser crítico en las relaciones intergeneracionales, hacia los menores, para quienes en ocasiones no existe respeto y reconocimiento; o bien, hacia los adultos, y las restricciones para la participación efectiva en las decisiones para la gestión del colegio. Las situaciones en las que no hay tolerancia hacia la diversidad parecen ser enunciadas como condiciones a modificar, lo que se expresa con un discurso en ocasiones más académico y políticamente correcto al respecto.

Prácticas alrededor de la diversidad

El patio como lugar de encuentro, queda signado como escenario de discriminación o de reconocimiento, territorio para la pugna entre diferenciación y homogenización, donde la diversidad contemplada y reconocida como derecho, se hace evidente en las relaciones sociales. Los niños y niñas en el colegio empiezan a reconocerse como diferentes por fuera de su círculo social familiar, la incursión en redes sociales más amplias los hace partícipes de formas de inclusión o de exclusión.

“En el colegio existe una población campesina que llega al 30% pero se ha dejado contagiar mucho por los estudiantes que vienen de la ciudad. Los campesinos tienen unos valores bonitos pero algunas veces los ciudadanos se burlan de eso.”

“Casos de discriminación: D.L., es un joven estudiante de 16 años con una discapacidad física llamada labio leporino. En medio de la entrevista, él comentaba lo mal que se sentía cuando la gente lo miraba, por su apariencia, y las burlas que recibía por parte de sus compañeros de estudio. Muchas veces las personas se burlan de los defectos físicos de los demás, al igual los rechazan” (Reportaje sobre diversidad).

De igual manera, aparece una reflexión más política, ligada al tema de participación, donde la diversidad debe ser consagrada y defendida como un derecho, no como una concesión. En general, y a un mismo tiempo, el tema de la diversidad sólo parece ser crítico en las relaciones intergeneracionales, hacia los menores, hacia los cuales en ocasiones no existe respeto y reconocimiento; o bien, hacia los adultos, y las restricciones para la participación efectiva en las decisiones para la gestión del colegio. Sin embargo, no existe una representación orientada hacia la resistencia o la rebeldía: las situaciones en las que no hay tolerancia hacia la diversidad parecen ser enunciadas como una condición deseable de modificar, pero con un cierto desprendimiento hacia el tema y con la emergencia de un discurso en ocasiones más académico y políticamente correcto.

Territorio

- **El territorio como algo personal y privado versus algo público, de todos**

Como los y las escolares del Ciclo 4, los del Ciclo 5 comprenden el territorio desde la tensión entre lo privado y propio y aquello que es público y para el disfrute de todos. En este sentido, desde un grupo de relatos, el territorio puede ser colectivo, de “una comunidad”; es un espacio compartido de convivencia. Desde esta perspectiva, el territorio para los jóvenes es comprendido como un espacio en el que se habita y se convive con los otros desde una perspectiva menos personal y más colectiva dado que allí se puede estar, sentirse a gusto, sentirse libre y sentirse feliz, pero no de manera individual, sino a través de la convivencia con los otros. El territorio como propiedad económica aparece menos como significado y emerge más como propiedad (y responsabilidad) de todos y como lugar social.

Desde otra orilla, el territorio se sigue comprendiendo como propiedad de alguien, como un lugar personal, o como una zona de confort. En consecuencia, algunos de los relatos reivindican los límites del territorio, y el hecho de que el territorio, en su sentido geográfico e incluso simbólico, pueda ser marcado.

- **El territorio como razón de ser, como lugar para ser feliz**

Individual o colectivo, el territorio es el lugar donde los niños y las niñas se pueden sentir bien y felices; “zona de confort donde te sientes a gusto y contento” e incluso razón de ser y existir en algunas experiencias rurales: “El territorio es donde uno se la pasa, donde puede ser aceptado”. En este sentido, el territorio puede ser incluso una noción extensiva: “es un espacio que todos portamos, ya que es un espacio para nosotros”.

En una comprensión más alternativa del territorio emanada de uno de los relatos recogidos, se señala que “para los estudiantes del colegio, el territorio es su razón de ser y existir”, lo que en últimas da cuenta de una comprensión más holística de las relaciones entre el hombre y el entorno en el que se habita y se soporta su existencia.

En consonancia con lo anterior, se incluyen prácticas ecológicas y sociales amigables con el territorio, son evidentes las problemáticas del entorno detectadas para el ciclo anterior y aparecen referencias a la relación entre el proyecto de vida y la categoría territorio. Se habla incluso de la responsabilidad de hacer del territorio un espacio “digno”.

- **Los espacios de disfrute y los espacios restringidos**

En el momento de identificar los lugares que más disfrutaban y en los que les gusta estar en el colegio y aquellos en los que no, la mayoría de los y las estudiantes coincidieron en que la cancha y el patio de recreos son esos lugares que más les agradan, así como las zonas verdes en el caso de los colegios que cuentan con ellas. El agrado y la satisfacción frente a estos espacios se vieron reflejados en la gran cantidad de fotografías tomadas por los jóvenes a las canchas, patios escolares y espacios de descanso y relajación. Por el contrario, cuando se les pide identificar los espacios que no disfrutaban o que les disgustan, la mayoría de los escolares señalaron los baños porque permanecen sucios, o espacios como la rectoría, los laboratorios o la coordinación, porque se sienten poco libres o coartados para expresar lo que sienten.

La libre movilidad que aparece en una primera instancia asociada al contexto aledaño o externo al colegio, y a las situaciones problemáticas y conflictivas de las que adolece el contexto pronto se traslada al ámbito del colegio, cuando algunos de los estudiantes reconocen que existen espacios restringidos. Un ejemplo se encuentra en el relato de un estudiante que manifiesta: “No me he podido movilizar en la granja pues nos sentimos amenazados por la profesora; ese lugar es un gran sitio donde podemos observar los cultivos y no nos dejan”.

En consonancia con lo anterior, cuando los y las escolares del Ciclo 5 tienen la posibilidad de manifestar aquellas situaciones que les permiten expresar lo que sienten, vuelve a aparecer el recreo como el momento de su rutina escolar en el que pueden expresar sus alegrías, tristezas, desazones y demás sentimientos que denotan su experiencia vital y la etapa en la que se encuentran. A propósito de ello, uno de los relatos demanda de la institución escolar, y en especial de los docentes y directivos, una mayor atención a los aspectos sentimentales de los escolares; un mayor cuidado a lo que sienten y a las crisis por las que atraviesan en la complicada etapa en la que se encuentran.

Prácticas alrededor del territorio

Los referentes que aparecen alrededor de territorio son, de nuevo, los más polisémicos: espacio geográfico, lugar biótico, lugar de protección, de comodidad, o propiedad. Estas definiciones hacen más referencia a los conocimientos recibidos en la escuela que lo que estas tendrían que ver con sus propias vivencias, en las cuales, aparece recurrentemente la relación del territorio con el juego, la cancha y los espacios al aire libre.

Prácticas recurrentes

Respecto al vínculo entre las comprensiones sobre los derechos humanos y las situaciones complejas por las que atraviesa el país, fue posible observar que los y las estudiantes del Ciclo 5 identifican sus derechos, los asumen y los defienden, pero cuando se trata de situaciones ajenas a su realidad no muestran interés. Por ejemplo, les preocupa que en el país estén ocurriendo situaciones difíciles de guerra y maltrato, pero no les interesa involucrarse en una causa pues dicen que ello les quitaría tiempo para el estudio.

Sin embargo, y por otro lado, a pesar de la predominancia en el discurso de un lenguaje conservacionista respecto al medio ambiente, no ponen en relación los fenómenos de polución y de agresión hacia la naturaleza con el modelo económico que los desencadena. Incluso en este ciclo, donde pueden encontrarse formas politizadas del discurso alrededor de los derechos humanos, no se encontró su equivalente para los derechos ambientales y las problemáticas ambientales globales o locales. Se observan, sí, algunas consignas (inexistentes en los demás ciclos) alrededor de los derechos ambientales como “los que protegen a la naturaleza y las tierras de empresas, malos actos y de los mismos problemas naturales como: no talar bosques, no contaminar con basuras y deforestaciones” y exigiendo “que las empresas grandes busquen otras formas de liberar sus residuos o gases tóxicos”. Ello contribuye a comunicar un sentido marginal de este discurso, aún si en las vivencias de estudiantes o docentes el asunto sea crítico y fundamental.

La vivencia de los derechos humanos en la escuela a partir de las prácticas cotidianas ha dejado huella del goce de los derechos, pero también de la vulneración de los mismos. Un ejemplo del goce de derechos lo expresa un relato que señala que los derechos humanos son “como su nombre lo dice, derechos o privilegios los cuales nos permiten llevar una mejor forma de vida. En nuestra vida como en nuestro colegio contamos con el derecho a una educación justa y digna, el derecho a la recreación, tanto visual como lúdica, el derecho a la libre expresión y al libre pensamiento”.

Desde la perspectiva de pensar los derechos como privilegios, es posible encontrar relatos de escolares que sienten desde las prácticas la vulneración de los derechos, al afirmar que muchas veces en el ámbito escolar los derechos se convierten en privilegios, en aquellas situaciones en las que se validan las preferencias hacia ciertos estudiantes en detrimento de otros. Es común encontrar historias asociadas a las preferencias que algunos maestros o directivos demuestran hacia ciertos estudiantes o escuchar en sus historias, que tal o cual profesor “me cogió entre ojos y me hizo perder la materia”.

Respecto a las vivencias en torno a la diversidad, fue posible encontrar un colegio que cuenta con una población afro considerable, que intenta realizar un ejercicio de inclusión que desborde el discurso y se instale en el terreno de las prácticas. Por esta razón la institución se ha preocupado por resaltar la vida y obra de afro descendientes destacados en Colombia. Aun así, la práctica ha resultado compleja pues siempre surgen expresiones despectivas contra ellos, aunque por cuenta de unos pocos. Llama la atención la frase de un niño afro que dijo: “yo vine a ser negro cuando llegué a la escuela”.

Conclusiones

- Este ciclo presenta una alta comprensión de los derechos y la defensa de los mismos; de ahí que los estudiantes identifiquen los rasgos de universalidad, exigibilidad, igualdad e inalienabilidad en sus relatos.
- Los derechos humanos aparecen asociados a una vida digna y en armonía, una mejor vida, una vida de calidad. Los relatos hacen especial énfasis en los beneficios concretos

de los derechos humanos como herramientas fundamentales para la vida, por lo que resulta imprescindible hacerlos valer y respetar por encima de cualquier cosa. Así como exigen una vida digna y de calidad, reclaman una educación de calidad y una vida sexual plena y saludable, lo que denota una comprensión más vivencial y garantista de los derechos.

- A diferencia de los escolares de ciclos anteriores, este ciclo integra en su relato derechos jurídicos y políticos tales como el derecho a un abogado, un juicio justo, objeción de conciencia entre otros, lo mismo que el “derecho al Facebook”, a la privacidad y la intimidad.
- Los derechos ambientales presentan una significación de dependencia entre el hombre y la naturaleza y una conciencia respecto y cuidado por el mismo.
- Respecto a la participación, hay un mayor reclamo por valorar las opiniones y la libre expresión pero que tenga relevancia y trascendencia en el contexto sobre donde se expresan.
- La participación tiene una mayor acogida en términos políticos e institucionales; comienza a tomar forma la importancia del personero y el representante estudiantil respecto a las funciones que asumen. Además, aparecen dibujadas de manera clara las instancias para la participación, entre las que se encuentran los comités, los consejos y el manual de convivencia, identificado por el Ciclo 5 como el medio para garantizarla.
- Aparece una reflexión más política que entiende la participación como un mecanismo para defender la diversidad. A un mismo tiempo, el tema de la diversidad sólo parece ser crítico en las relaciones intergeneracionales, hacia los menores, hacia los cuales en ocasiones no existe respeto y reconocimiento o bien, hacia los adultos, y las restricciones para la participación efectiva en las decisiones para la gestión del colegio.
- Respecto a la autonomía, en este ciclo aparece una crítica a la distancia entre lo que debería ser la autonomía y lo que es. Los estudiantes saben que deben hacer uso de ese discurso de una manera estratégica para lograr cambios en las prácticas de gobierno de los colegios.
- Preexiste una relación entre autonomía y proyecto de vida, y aparece atravesada por el papel del colegio en su construcción.

- La diversidad está relacionada con variedad, no solo desde lo humano sino desde el planeta. Los jóvenes la ven como una riqueza de opciones y para el desarrollo del ser humano. Es una ruptura entre la homogeneidad y la posibilidad de hacer cosas diferentes. Se posiciona un alto rechazo a la discriminación y surge como discurso y práctica la reivindicación de la diferencia de raza y de personalidades.
- El territorio como propiedad económica aparece menos y emerge más como un lugar de responsabilidad de todos y como lugar social. Se incluyen prácticas ecológicas y sociales amigables con el territorio. Son patentes las problemáticas del entorno detectadas y aparecen referencias a la relación entre el proyecto de vida y el territorio. Se habla incluso de la responsabilidad de hacer del territorio un espacio digno. El territorio, en definitiva, es mucho más significado y construido socialmente que en el Ciclo 4.
- Aparecen relatos sensibles, especialmente en los colegios que trabajan proyectos importantes sobre medio ambiente. Algunos estudiantes reconocen en sus vivencias aspectos relacionados con el medio ambiente, adquiriendo mayor conciencia sobre el planeta y siendo protagonistas a través de acciones directas.

8. Relaciones que los estudiantes establecen entre los derechos humanos los derechos ambientales

Los DDHAA son la expresión de la conexión entre el sujeto situado y el planeta. Exigen reconocer nuevos paradigmas y comprensiones de mundo, quizás existentes en las culturas milenarias como las indígenas, pero desconocidos para las ciencias sociales modernas que asumían la naturaleza desde una representación utilitarista. Esta comprensión ha sido pensada y acogida por intelectuales y grupos sociales preocupados por el ecosistema y la relación del hombre con el medio ambiente. Ya tiene un camino conceptual abonado que ha sido criticado por instituciones del sector de la economía que han logrado deslegitimar estas posiciones para salvaguardar su eficiencia productiva, provocando con ello un serio y profundo deterioro ecológico que repercute no solo en la vida natural sino también en las propias condiciones de vida humana. Los DDHAA deben comprenderse desde un diálogo de saberes tradicionales y

disciplinarios, como un punto de condensación entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, lugar de encuentro entre significaciones y acciones, espacio donde confluyen la biología y la cultura. Theodore Roszak (1987), sostiene que son la expresión de la conexión entre la persona y el planeta, y que se trata de una conexión política que resulta ser claramente contemporánea, producto del deterioro medioambiental y la ausencia de sustentabilidad.

En consonancia con el marco teórico de la investigación en el que se recogen de manera profunda las articulaciones existentes entre los derechos humanos y los derechos ambientales, se busca en este apartado, poner en diálogo los derechos humanos y los ambientales, desde las vivencias de los y las escolares de los ciclos 3, 4 y 5. Se propone pues analizar las relaciones (implícitas y explícitas) que los estudiantes establecen entre los derechos humanos y los ambientales en el ámbito escolar, con el fin de aportar recomendaciones a la política pública que permitan avanzar en la consolidación de instituciones educativas en las que las relaciones armónicas entre el hombre y la naturaleza predominen sobre las prácticas utilitaristas y destructivas del medio ambiente.

Las formas más importantes de relación entre derechos humanos y derechos ambientales son las vivencias mismas que articulan unas y otras: los niños y niñas no relacionan claramente derechos humanos con derechos ambientales. Existen algunas nociones pero no son reveladoras. Aun así, los estudiantes vinculados a proyectos relacionados con medio ambiente, tienen cierta sensibilidad respecto al papel significativo del ambiente sobre los seres humanos.

Sin embargo, en el marco de la indagación por las relaciones que en el colegio se evidencian entre los derechos humanos y los derechos ambientales, fue posible encontrar como uno de los hallazgos más significativos, la escisión existente entre estos en el ámbito curricular y que de alguna manera impacta en los discursos y prácticas de los escolares de los ciclos analizados. De esta forma, desde los proyectos institucionales ambientales como el PRAE o los proyectos de convivencia escolar, los discursos y las prácticas aparecen separados y diferenciados, dado que estos proyectos se vinculan con asignaturas específicas que no necesariamente dialogan o se encuentran en proyectos pedagógicos, ni en comités o reuniones de área.

A pesar de la separación evidente desde los proyectos institucionales de los derechos humanos y los derechos ambientales, desde los relatos de los niños, niñas y adolescentes, se empiezan a entretrejer las relaciones que los escolares establecen entre estos dos tipos de derechos y que se presentarán a continuación diferenciadas en los ciclos escolares mencionados, iniciando primero con las relaciones establecidas por los escolares del ciclo 3, para continuar posteriormente con los escolares de los ciclos 4 y 5.

En consecuencia, es posible rastrear algunos relatos que proponen una relación entre unos y otros derechos. Algunos de ellos están relacionados con los derechos ambientales considerando la naturaleza en tanto sujeto de derechos. Esta representación cuasi animista del derecho ambiental es mucho más patente en los ciclos 3 y 4. En este orden de ideas, “tanto los derechos humanos como los derechos ambientales se deben respetar de la misma manera, así como queremos cumplir los derechos humanos también debemos cumplir los ambientales” (7, C 3). Se mantiene un lenguaje de deberes, que vendría a ser el primer nexo.

Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 3

La estrecha línea que cruza el ambiente con la vida.

Si bien la comprensión que del territorio o del ambiente se reduce a la presencia de zonas verdes en sus colegios, algunos relatos apuntaron a establecer vasos comunicantes entre la relación con la naturaleza y el devenir de la vida: “pues las zonas verdes nos ayudan a comunicarnos y expresarnos con la naturaleza y con el medio ambiente”. Otro de los relatos reconoce: “yo tengo derecho a aportar con ideas para mejorar nuestro ambiente para nuestra vida”.

La delgada línea que intenta unir el medio ambiente con la vida se hace evidente en los relatos cuando se explica que “[los derechos humanos] son importantes porque se relacionan con la vida de cada persona y su entorno, su forma de asumir la sociedad [...] los derechos ambientales son un requisito para poder vivir en buen ambiente”; o cuando se reconoce que: “en este momento los derechos ambientales son muy importantes, más que todo por nuestra salud en

nuestra vida”. En estos casos, la definición de derechos humanos es más integral, más rica, y los derechos ambientales también son “sociales” y cruciales para el bienestar de la vida en comunidad.

Exigibilidad y respeto a los derechos humanos y los derechos ambientales.

En el marco de sus reflexiones, los escolares intentaron equiparar los derechos humanos y los derechos ambientales, cuando entienden que así como se deben respetar y cumplir unos, los otros también deberían correr la misma suerte: “Tanto los derechos humanos como los derechos ambientales se deben respetar de la misma manera, así como queremos cumplir los derechos humanos también debemos cumplir los ambientales”.

En la perspectiva de poner en un mismo nivel los derechos humanos y los derechos ambientales, y darles con ello a cada grupo de derechos la misma importancia, algunos de los relatos señalaron que “los derechos ambientales son así mismo como los humanos: debemos respetar a las plantas y sus hábitats, es un deber respetar todas las plantas de nuestro entorno. Las plantas tienen derecho a la vida, a no pisar sus hojas, a que no las arranquen de la tierra, derecho a alimentarlas con agua y cuidarlas”.

A partir de este relato, es interesante anotar cómo se comienza a reconocer la importancia de la vida de las plantas y los árboles, que debido a su inmovilidad eran considerados como seres vivos inferiores al hombre. Este reconocimiento del sentir de una planta o de un animal representa un importante paso para la convivencia armónica entre todos los seres vivos en el planeta tierra. Otros relatos complementan esta interesante mirada: “La naturaleza también tiene derechos y no se le pueden acortar por ningún motivo alguno”; “los derechos ambientales para mí son por ejemplo que la naturaleza tiene derecho a que la respetemos, a que no la ensuciemos botando basura, a que la protejamos...”; “los derechos ambientales: protección a las plantas, hay que cuidarlas porque se están violando sus derechos”.

Siendo el respeto uno de los valores que ocupa un lugar preponderante en el universo discursivo de los escolares del ciclo 3, dadas las frecuentes prácticas de *bullying*, matoneo o irrespeto de la diferencia, llama la atención encontrar, reflexiones que vinculan el respeto a sí

mismos, con el respeto al ambiente: “si no nos respetamos a sí mismos ¿cómo podemos respetar a aquello que nos rodea?”.

Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 4

Mientras que en el Ciclo 3 la interdependencia entre derechos humanos y derechos ambientales es más ecosófica y cosmogónica, en el Ciclo 4 se empieza a dibujar más claramente una conexión política entre ser humano y territorio. Este ciclo muestra características de ambos, pero además recalca la interdependencia entre derechos humanos y derechos ambientales en términos de necesidades más antropocéntricas; los derechos ambientales como sustento o fundamento de los derechos humanos. Aquí, la interdependencia es lógica.

Vínculos entre salud, vida y ambiente

En este ciclo es posible encontrar trazos más fuertes de conciencia respecto al papel que cumple el ambiente en el desarrollo del proyecto de vida, dado que la protección y garantía de los derechos ambientales pasa por la preservación de la vida de todos los que habitan el planeta. De igual forma, desde sus discursos los jóvenes comprenden la relación entre la vida, el ambiente y la salud, cuando señalan que de la buena salud del planeta depende no solo la existencia humana, sino el bienestar de todos:

“En este momento los derechos ambientales son muy importantes más que todo por nuestra salud en nuestra vida”.

“[los derechos ambientales son un] requisito para poder vivir en buen ambiente. [...] El PRAE es un proyecto para el cuidado del ambiente, el medio ambiente nos ayuda a sobrevivir.”

“[los derechos humanos] son importantes porque se relacionan con la vida de cada persona y su entorno, su forma de asumir la sociedad.”

“en este momento los derechos ambientales son muy importantes más que todo por nuestra salud en nuestra vida.”

Esta relación causal entre la protección al ambiente, la salud y la vida, se materializa también en el relato de uno de los escolares quien afirmó cómo los derechos ambientales “van muy ligados a los derechos humanos, ya que un ambiente sano conlleva a una salud sana y a una buena vida. El principal derecho es un ambiente limpio, sin tanta contaminación en el aire, en las aguas, en la tierra, etc....”.

En esta etapa de la vida, los y las escolares tienen claro que el cuidado del medio ambiente es perentorio para poder seguir en el planeta, al punto de entender que de las prácticas ecológicas encaminadas a cuidar todo lo que les rodea, depende el despliegue que el ser humano puede hacer de sus derechos. De esta forma, el vínculo entre los derechos humanos y los derechos ambientales cobra sentido cuando la preservación y el pleno disfrute de la vida de unos y otros, es lo que se pone en juego.

Las equivalencias entre los derechos humanos y los derechos ambientales.

Desde las primeras aproximaciones a los derechos ambientales, se evidenciaron tímidamente una serie de comprensiones que daban igual importancia a los derechos humanos y a los derechos ambientales, al punto de lograr una provechosa equivalencia entre unos y otros. Esta equivalencia se expresa en los relatos que señalan de un lado que: “Los derechos humanos tienen que garantizarse para luego pensar en los derechos a la naturaleza”, y; de otro lado que: “Hay que garantizarle los derechos al planeta para luego garantizar los derechos humanos”.

En ese interesante debate sobre qué derechos deben garantizarse primero y que en últimas remite al clásico antagonismo entre el hombre y la naturaleza, aparecen algunos relatos que intentan zanjar la discusión: “Si los seres humanos tenemos derechos, el ambiente también debe tenerlos y deben respetarse más que de los humanos ya que gracias a esto nosotros vivimos”.

Las relaciones entre derechos humanos y derechos ambientales en el Ciclo 5

Dada su pronta salida de la institución educativa y con ello la culminación de este ciclo vital, es posible encontrar de manera explícita que los estudiantes tienen muy claro que sus

proyectos de vida están ligados al medio ambiente y por eso hay que protegerlo y garantizarle sus derechos para que los seres humanos puedan también tenerlos.

En consecuencia, el discurso se politiza, el territorio es el lugar donde se cultiva y el derecho es derecho a hacerlo (esta perspectiva aparece ocasionalmente incluso en el Ciclo 3). Por ejemplo, el Paro Agrario es la movilización de los campesinos en la lucha por sus derechos y el territorio tiene una dimensión relacionada a la defensa de lo público. Nos parece que este fenómeno de politización del discurso era más evidente en algunos de los colegios rurales o semirurales. Paradójicamente, en varios de ellos los niños parecían más informados de algunos fenómenos de la coyuntura nacional del momento, que aquellos niños que estudiaban en zonas céntricas dentro del casco urbano.

Formas de convivencia en los colegios y su relación con el medio ambiente.

Existe otra forma en que el territorio modela el uso y aprovechamiento de zonas verdes, que parece uno de los aspectos más destacados en la relación entre derechos humanos y derechos ambientales y hace referencia a las relaciones entre las formas de convivencia en los colegios y la disposición de la planta física, el acceso a estas zonas verdes y las relaciones con el entorno ambiental.

Las experiencias en los colegios rurales no necesariamente permiten refrendar la idea de que un “entorno” ecológicamente sano sea suficiente para generar dinámicas de convivencia. En uno de los colegios rurales visitados las condiciones de maltrato intrafamiliar, violencia y abandono entre los estudiantes, referidas por los mismos maestros, eran desafortunadamente desgarradoras a pesar de encontrarse en una zona con niveles de polución relativamente inferiores (ello si no se considera que el acceso a los públicos es limitado):

“Veo que mi barrio es bonito con naturaleza, pero en mi casa pasan cosas que no me gustan.”

Sin embargo, el estudio evidencia que este entorno sí modela o potencia las posibles prácticas y vivencias en las experiencias de los colegios que, vía mecanismos simbólicos o sociales, establecen acuerdos de convivencia. Cuando ello no es viable, parecen existir otros

“recursos” disponibles (mayor amplitud del patio, jornadas de expresión en el patio, etc.), en comparación con otros colegios con los cuales no existe punto de referencia o comparación. El territorio parece que modela las vivencias de los estudiantes, aun cuando no sean muy conscientes de ello.

Más allá del discurso... están las prácticas

Si bien en el discurso se encuentran múltiples alusiones al cuidado y la protección del medio ambiente, más allá de sus comprensiones e interpretaciones sobre los DDHHAA, se halló un interesante número de proyectos institucionales e incluso extrainstitucionales, en los que los jóvenes participan de manera activa. Ejemplo de ello son los grupos ecologistas que se han conformado en algunos colegios, así como las campañas lideradas por ellos y orientadas hacia el reciclaje, hacia el cuidado y protección de los jardines, hacia la siembra de árboles, entre otras actividades.

Sin lugar a dudas, la defensa de los animales y la protección del ambiente es un tema que mueve profundamente a los escolares de estas edades, los interpela y engancha en una multiplicidad de acciones que dentro o fuera del colegio pueden desarrollar en aras de contar con un mejor planeta. Por ello, es posible concluir que los estudiantes que hacen parte de los proyectos ambientales relacionan fácilmente el medio ambiente con los derechos humanos, dicen que son interdependientes e incluso aseguran que primero está la naturaleza y luego lo demás.

9. Recomendaciones a las autoridades educativas y a las propuestas pedagógicas

La formulación de recomendaciones a la política educativa requiere reconocer las unidades de observación demarcadas en el contexto escolar con el ánimo preciso de que las sugerencias hechas a las autoridades sean relevantes y aplicables. Igualmente se plantean algunas recomendaciones de rastreo a las políticas desde los actores educativos de los colegios,

especialmente desde los y las estudiantes, quienes fueron el epicentro de trabajo en esta investigación. Dichas recomendaciones se concentran en las vivencias de los escolares, especialmente desde sus saberes y prácticas que se salen de los parámetros convencionales de la dinámica institucional como la felicidad, los lazos de amistad, la participación alternativa, el bienestar, el hogar, comer bien, jugar, conocer la ciudad, entre otros aspectos razonables para los niños, niñas y jóvenes y sobre los cuales queremos llamar la atención.

En primera instancia, se destaca el trabajo realizado durante las últimas administraciones de la ciudad, especialmente la de Bogotá Humana, que le ha apostado a los DDHAA y ha puesto los ojos en la relación hombre-ambiente. Esta postura no es gratuita, es un acumulado de razonamientos y luchas políticas encaminadas a defender el territorio como el lugar que propicia los sueños, anhelos y proyectos de vida de los habitantes de Bogotá.

Este capítulo presenta una delineación que explora inicialmente el *Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas Bogotá 2012-2016, Bogotá Humana*, con el ánimo de vislumbrar las apuestas por los DDHAA y examinando la perspectiva política desde las vivencias de los estudiantes como punto de partida para la exposición de las propuestas educativas. Posteriormente el escrito desarrolla una serie de recomendaciones, desde asuntos identificados por los estudiantes, teniendo como referencia el contexto escolar.

El Plan de Desarrollo: una apuesta por el territorio y lo humano

Los países latinoamericanos han empezado a procurar mayor atención a los derechos humanos en relación con los derechos ambientales. El Distrito Capital no es ajeno a esta intención dando notabilidad a distintos aspectos ambientales en su Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá 2012-2016, Bogotá humana, planteando en él un marco educativo para el desarrollo de aprendizajes ambientales y un marco jurídico que propicie la vigilancia y judicialización de aquellos que incurran en faltas graves contra el ambiente y el ser humano.

Este Plan de Desarrollo ha delineado una política que integra lo humano en la ciudad. Por esta razón, en su contenido se encuentran razonamientos que llaman a reducir las formas de segregación social, económica, espacial y cultural, velar por la primera infancia, favorecer la promoción de políticas de defensa y protección de los derechos de los ciudadanos, y rescatar los derechos ambientales; por eso sus ejes denotan una firme intención por lo humano en relación con el ambiente:

El plan contribuirá al ordenamiento del territorio alrededor del agua, minimizando las vulnerabilidades futuras derivadas del cambio climático y protegiendo en forma prioritaria la estructura ecológica principal de la ciudad... también fortalecerá lo público como principio del Estado social de derecho, mediante el fomento de la participación y decisión de la ciudadanía, la descentralización democrática, la eficacia y eficiencia administrativa, la transparencia y lucha contra la corrupción y la seguridad ciudadana como baluarte de la convivencia. En este sentido, se entienden como ejes estratégicos del Plan: 1). Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo; 2). Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua, y; 3). Una Bogotá en defensa y fortalecimiento de lo público.

El primer eje pone la mira en suprimir las inequidades sociales que se manifiestan por la discriminación económica, social y cultural y el escaso reconocimiento de la diversidad humana en términos de equidad de género, respeto y solidaridad por las distintas expresiones del ser humano en su libre desarrollo de la personalidad y comprensión de mundo. También advierte sobre la importancia de fomentar la participación efectiva de las comunidades en la garantía, protección y restablecimiento de sus derechos. Para alcanzar cierto nivel de gestión, este eje da prioridad al mejoramiento de la calidad de la educación; al fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación que permitan apoyar al sector empresarial; el tejido académico y de investigación y las organizaciones sociales del territorio. Dentro de este eje se acoge el fortalecimiento de las acciones orientadas a la primera infancia (salud, protección formación de talento humano, fortalecimiento de capacidades familiares, etc.) y en articulación con la política nacional, la ampliación de la oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes con el fin de que potencien sus capacidades para la apropiación de saberes. Otras estrategias que desarrolla este eje son las relacionadas con el fomento de un sistema de salud digno, el fortalecimiento de las capacidades para la productividad, el emprendimiento y la economía popular, el aumento de la

cobertura de los servicios públicos básicos, la construcción y mejoramiento de programas de vivienda y hábitat humano, la revitalización del centro de la ciudad y la creación de ofertas laborales decentes y dignas.

El segundo eje (Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua) se concentra en los conflictos sociales relacionados con el medio ambiente y que son generados en su mayoría por los asentamientos informales; también da pasos importantes para el cuidado de los ecosistemas de la ciudad y para ello favorece los corredores ecológicos para la protección del agua y genera propuestas de apropiación del territorio que reduzcan el consumo de suelo, agua, energía y materiales con el fin de menguar la huella ecológica. Otro frente, no menos importante, consiste en reducir la generación de residuos en todas las actividades del ser humano y que por ende contaminan el agua y el ambiente. Para lograrlo, el plan de desarrollo expone las estrategias que viabilizan estas intenciones:

1. Desarrollar las acciones necesarias para la re-naturalización de cuerpos de agua: protección de ecosistemas estratégicos y del sistema hídrico regional.
2. Fortalecer la institucionalidad regional: avanzar en el proceso de integración regional en el marco de la legislación nacional vigente con el propósito de promover el desarrollo humano sostenible, económico y social,
3. Armonización tributaria: armonización de las políticas de vivienda, manejo de residuos y provisión de servicios domiciliarios.
4. Introducir cambios en la tecnología de los diferentes modos de transporte: esquemas de operación de los sistemas de transporte público colectivo y generar las condiciones de infraestructura y seguridad para la implementación de los modos no motorizados de transporte.
5. Suscitar cambios culturales individuales y colectivos: trabajo pedagógico en relación con el uso, apropiación y conservación del espacio y los recursos naturales en los ámbitos rural y urbano,
6. Dignificar el trabajo de la población recicladora de la ciudad: fomentar su organización empresarial autosostenible, regularizar y formalizar el reciclaje.
7. Gestionar la salud ambiental: Fortalecimiento de la autoridad ambiental y sanitaria,
8. Ordenamiento territorial: Desarrollo humano sostenible, económico y social en la región Bogotá-Cundinamarca en materia de seguridad alimentaria regional, protección del sistema hídrico regional, incentivos tributarios, y la convergencia regional.

Un cuerpo del texto de este eje estratégico que llama la atención es el que se refiere a la recuperación de la estructura ecológica principal y de los espacios del agua (artículo 26). El Distrito Capital busca fortalecer una cultura ambiental en torno al agua para que la ciudadanía comprenda y actúe en procesos de adaptación frente al cambio climático. Aquí emergen las estrategias territoriales regionales frente al cambio climático, especialmente en lo que tiene que ver con la protección de los Cerros Orientales y los páramos de Sumapaz, Guerrero, Chingaza y Guacheneque que son epicentros vitales para afrontar de alguna manera las insuficiencias futuras del agua.

Sobre el tercer eje (Una Bogotá que defiende y fortalece lo público), fortalecer lo público implica avalar y defender en distintos ámbitos de la ciudad procesos participativos que promuevan la movilización, la organización, la deliberación y la toma de decisiones en la gestión de la ciudad, fomentando la democracia, trabajando por la construcción de paz, promoviendo un enfoque de seguridad humana y convivencia. La estrategia prevista para agenciar este objetivo consiste en rediseñar el sistema distrital de participación para vigorizar la capacidad de gestión y coordinación del nivel local, que menciona la necesidad de fortalecer la presencia de las entidades del nivel central en las localidades a través de la puesta en marcha de un sistema de asistencia técnica permanente orientado al desarrollo local.

El Plan de Desarrollo está en sintonía los DDHAA porque entra a responder a los ideales expuestos en los ejes estratégicos. Con el fin de aportar a una política distrital desde lo humano se pusieron en evidencia las vivencias de los estudiantes que van más allá del currículo y que hacen parte de las significaciones, de la manera como se relacionan con los otros y con el entorno escolar y cotidiano.

Los derechos humanos y ambientales una relación imprescindible

Los derechos humanos y los derechos ambientales se manifiestan en el vínculo entre el hombre y el mundo. Suponen examinar comprensiones instaladas en sabidurías históricas como las nativas, pero arrinconadas por la lógica del mercado que asumen la naturaleza desde una

perspectiva utilitarista. Esta comprensión de los DDHHAA es antiquísima y contiene significaciones trascendentales para los aborígenes que habitaron gran parte de la sabana de Bogotá y que ha sido retomada por intelectuales y grupos sociales preocupados por el ecosistema. La relación del hombre con el medio ambiente goza de un terreno conceptual fértil, ello a pesar de enfoques propiciados por organismos mercantiles que consiguen inhabilitar estas visiones para no poner en aprieto su bonanza productora. Estas acciones que priorizan la economía y los monopolios provocan un grave detrimento ecológico que redundará no solo en el ecosistema y el territorio sino también en las propias condiciones de vida humana (Leff: 2009).

Roszask (1987) sostiene que los derechos humanos son la expresión de la conexión entre la persona y el planeta, sustenta que es una conexión política, que resulta ser claramente contemporánea, producto sustancialmente del deterioro ambiental y la ausencia de sustentabilidad. Los DDHHAA deben comprenderse desde un diálogo de saberes tradicionales y disciplinares como un punto de condensación entre lo simbólico, lo imaginario y lo real; lugar de encuentro entre significaciones y acciones, espacio donde confluyen la biología y la cultura.

Las vivencias de los estudiantes en torno a derechos humanos y ambientales.

El proceso de sistematización del trabajo de campo en DDHHAA ha permitido puntualizar una serie de recomendaciones a la política educativa que pasa por reconocer al estudiante como protagonista y sujeto incidente que hace parte del acontecer educativo y es un potente transformador de las dinámicas y rutinas escolares en pro de desarrollar aprendizajes acordes a las nuevas exigencias de la sociedad.

El término “vivencia” se refiere a toda experiencia significativa que ha ganado permanencia en el sujeto y deja una huella en su personalidad, que da sentido, que ha tenido un efecto particular duradero, quedando impregnado en su mixtura de saberes y comprensiones de mundo; y que es resultado de la relación con otros sujetos, con los objetos, los artefactos, las instituciones y eventos que constituyen su contexto.

Vale la pena destacar que aquello que se ignora, que se niega, que no se quiere aceptar, que no se quiere aprender, puede ser producto de una vivencia particular que obstaculiza esa

posibilidad de desarrollar una experiencia significativa. Por ello, se indagó sobre lo ausente, para dar cuenta de aquellas experiencias que no permiten que los DDHHAA fluyan en las expresiones de los sujetos que integran el colegio, para desde allí hacer recomendaciones políticas que llenen estos vacíos en su aprendizaje y apropiación.

En esa perspectiva, comprender la vivencia de los DDHHAA por los y las estudiantes requirió tener en cuenta las prácticas y los saberes que se han convertido en experiencias significativas, que están impregnadas en la personalidad de los escolares y que ellos expresan en sus discursos con sus pares, con los profesores o con su familia. Los discursos que circulan en torno a los DDHHAA no son simplemente los que se manifiestan a través de las palabras, sino los que se revelan en los escenarios del colegio; por lo que su expresión o ausencia están determinados por las circunstancias vivenciales de los estudiantes en el colegio.

La relación entre los derechos humanos y los derechos ambientales es un aspecto tradicionalmente descuidado por las autoridades educativas. Aun con la gran cantidad de advertencias realizadas en torno al cuidado y protección del medio ambiente y la emergencia de legislaciones, el despliegue de estrategias sigue siendo limitado.

A este respecto se recomienda a las autoridades distritales aplicar decididamente estrategias desde una perspectiva pedagógica en la generación de conciencia ambiental pero también desde una perspectiva jurídica que judicialice los múltiples comportamientos inadecuados de la sociedad que alteran negativamente los espacios ecológicos de la ciudad. Atender esta recomendación requiere mirar el contexto escolar desde sus saberes, mediaciones, organización escolar y convivencia para que las autoridades locales y distritales puedan contextualizar una política educativa que goce de incidencia e impacto en los colegios.

En las vivencias de los escolares en colegios que han trabajado proyectos educativos ambientales y le han dado relevancia al comité ambiental se pueden evidenciar algunos saberes que deben reconocerse en una política pública que potencie los DDHHAA: “El derecho a un ambiente saludable”, “El derecho a un ambiente seguro”, “El derecho a la salud”, “El derecho a un desarrollo sostenible”, “El derecho de todas las personas a participar de manera equitativa en

la toma de decisiones sobre el medio ambiente”, “El derecho de los niños, niñas y jóvenes a coexistir en un ambiente adecuado para su proceso físico y mental”, “El derecho a tener escenarios de seguridad e higiene en el colegio”, “El derecho a la protección de las identidades y el libre desarrollo de la personalidad sin ninguna discriminación”, “El derecho a ser feliz en el colegio”, “El derecho a participar en ambientes recreativos”, “El derecho a explorar la ciudad”.

Para hacer valer los derechos se requiere garantizar, por parte de las autoridades distritales y locales, acceso a información y mecanismos de participación que permitan hacer evidentes los derechos y poner en diálogo las diferentes perspectivas en torno a los DDHHAA. Igualmente, aportar aprendizajes pedagógicos como una contribución articulada al enfoque de derechos que propicia satisfactores importantes para el buen vivir de los y las estudiantes.

Apuntes de la legislación colombiana en relación con los derechos humanos y ambientales

La legislación colombiana es la brújula que guía las recomendaciones a la política pública educativa para poder garantizar alguna incidencia y la posibilidad de hacer seguimiento. Lo aquí expuesto se despliega desde los fines de la educación planteados en la ley general de educación. Hacer recomendaciones a la política educativa exige reconocer los dispositivos de observación demarcados en el contexto escolar con el ánimo preciso de que los encargos efectuados a las autoridades sean relevantes, aplicables y consoliden alguna promesa a la política educativa distrital. Igualmente es recomendable promover algunos itinerarios de rastreo a las autoridades educativas, los actores educativos de los colegios y especialmente los y las estudiantes, quienes fueron el epicentro de trabajo en esta investigación. Dichas recomendaciones surgen de vivencias de los escolares que se salen de los parámetros convencionales de la dinámica institucional y que por razones diversas, la institución y los diferentes actores en el ámbito local y distrital descuidan tales como: la felicidad, los lazos de amistad, la participación alternativa, el bienestar, el hogar, comer bien, jugar, conocer la ciudad, entre otros.

La Constitución Política en su Artículo 67, precisa que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: ... La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...”. Esta no es una tarea exclusiva de las instancias educativas. Si miramos con detalle, la defensoría del pueblo no solo debe proteger y divulgar los derechos humanos sino también recomendar las políticas para su enseñanza, miremos el artículo 282 al respecto:

Artículo 282: El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, para lo cual ejercerá las siguientes funciones:

1. Orientar e instruir a los habitantes del territorio nacional y a los colombianos en el exterior en el ejercicio y defensa de sus derechos ante las autoridades competentes o entidades de carácter privado.
2. Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza.
3. Invocar el derecho de Habeas Corpus e interponer las acciones de tutela, sin perjuicio del derecho que asiste a los interesados.
4. Organizar y dirigir la defensoría pública en los términos que señale la ley.
5. Interponer acciones populares en asuntos relacionados con su competencia.
6. Presentar proyectos de ley sobre materias relativas a su competencia.
7. Rendir informes al Congreso sobre el cumplimiento de sus funciones.
8. Las demás que determine la ley. (Constitución Política de Colombia).

Los fines de la educación desde la Ley General de Educación obligan a traer a este escenario argumentativo algunas de las premisas expuestas en la ley general de educación y que se fundamentan en la constitución colombiana:

Artículo 203. Principios rectores de las políticas públicas: Las políticas públicas de infancia, adolescencia y familia como políticas de Estado se regirán como mínimo por los siguientes principios:

1. El interés superior del niño, niña o adolescente.
2. La prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.
3. La protección integral.
4. La equidad.
5. La integralidad y articulación de las políticas.
6. La solidaridad.
7. La participación social.

8. La prioridad de las políticas públicas sobre niñez y adolescencia.
9. La complementariedad.
10. La prioridad en la inversión social dirigida a la niñez y la adolescencia.
11. La financiación, gestión y eficiencia del gasto y la inversión pública.
12. La perspectiva de género.

La legislación colombiana también ha planteado los compromisos de la educación no solo como preservadores de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, sino como propiciadores de una perspectiva de sujetos de derechos. Para garantizarlo, la Ley General de Educación, asume los fines y objetivos de la educación:

FINES: Artículo 5. “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos...La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad...”.

OBJETIVOS: Artículo 13. “ Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad...”.

Para reforzar lo antes dicho, respecto a la legislación colombiana y sus líneas de acción en torno a derechos humanos también es importante mencionar El Plan decenal de Educación 2006 – 2016. Este Plan traza el camino de la educación en y para la paz como uno de sus ejes primordiales, proporcionando relevancia a la convivencia y la ciudadanía desde la articulación de políticas intersectoriales. También acentúa un enfoque de derechos desde los principios de equidad, inclusión, diversidad social, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género y el respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. Por eso tiene como objetivo:

Diseñar y desarrollar proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción de género que garanticen el ejercicio pleno de los

derechos humanos y civiles en el marco de la política pública del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH (Ministerio de Educación Nacional, Plan Decenal de educación 20062016).

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos surgió para superar la crisis humanitaria inminente en el país. De acuerdo con la ley 812 de 2003, en la formulación de este plan participaron La Defensoría del Pueblo, y el Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. El objetivo del PLANEDH fue consolidarse como una política pública de Educación en Derechos Humanos, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, fortalecer un Estado Social de Derecho y construir una cultura de derechos humanos en Colombia:

...Se fundamenta en un conjunto de principios éticos, jurídicos, políticos, educativos y culturales derivados tanto de la Constitución Política de Colombia, como de los acuerdos, pactos, tratados y convenios internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, con el fin de promover y desarrollar entre los y las colombianas una cultura de paz, reconciliación, respeto y práctica de los derechos humanos. Todo esto, a través del desarrollo de estrategias tales como: el fortalecimiento del sector de la Educación en Derechos Humanos; la formación y generación de capacidades; la promoción, difusión y comunicación; la consolidación de redes de aprendizaje e investigación; y el sistema de evaluación, monitoreo y seguimiento.” Tuvo en cuenta las experiencias previas que se había desarrollado en el país y que daban cuenta de un considerable grupo de formadores; la existencia de redes de educadores y promotores de derechos humanos, la presencia de grupos de investigadores y de especialistas en el campo conceptual en materia de Educación en Derechos Humanos; la producción de textos y materiales pedagógicos para la enseñanza de los derechos humanos; y proyectos escolares, barriales, comunales e institucionales en dicho ámbito (PLANEDH 2006-2010).

Respecto a educación ambiental en el marco de los derechos, la Constitución de 1991 estableció la normativa para generar políticas de Educación Ambiental, y por eso se crea en 1993 un Ministerio de Medio Ambiente y por su parte la ley General de Educación, establece como obligatoria la educación ambiental en los currículos de la educación formal. Importante también tener en cuenta la ley 70 de 1993 que introdujo un componente ambiental en los programas de Etnoeducación para comunidades afro colombianas.

Colombia ha disfrutado de avances trascendentales porque ha acogido diversos tratados y acuerdos internacionales de protección de los derechos humanos y del ambiente y cuenta con la

política de educación ambiental SINA, que se enmarca desde los mandatos internacionales y esta fecundada y ejecutada por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Sin embargo, es grueso el desconocimiento del contenido de esta política que todavía no ha calado en la mayoría de las instituciones de formación aun cuando goza de encomiendas pedagógicas definidas que podrían facilitar su aplicación.

Fines de la educación: Formulación de recomendaciones a la política educativa

Los fines de la educación se convierten en el horizonte de referencia para el establecimiento de las recomendaciones a la política pública. Las recomendaciones a la política surgen del estudio en DDHHAA desarrollado con los niños, niñas y jóvenes que integran los colegios distritales, quienes han venido reclamando una serie de reivindicaciones en su práctica formativa que para algunos son ingenuas o no tienen la formalidad propia de la que se ha revestido la formación académica y la gestión de las autoridades educativas, pero que emergen de la profunda sensibilidad de los estudiantes.

Como resultado del estudio, a continuación se presenta en ocho (8) aspectos, una reinterpretación, o si se quiere, una reintegración libre de los trece (13) fines que indica la ley 115 de 1994 para el sistema educativo formal de preescolar, básica y media en Colombia.

1. Pleno desarrollo de la personalidad; este fin plantea los siguientes aspectos:
 - a. *Incidencia del entorno sobre la vida escolar:* El territorio fue un referente revelador, la apropiación de los espacios por parte de los estudiantes están ligadas al desarrollo pleno de la personalidad, de los sueños y anhelos y también, dependiendo de la experiencia con algunos territorios particulares, está ligado a los temores. El territorio se asume desde una concepción de ecosistema (Avila y Poblencz, 2012). Aunque no se precise el concepto, los escolares expresan que también son los animales, las plantas, las casas, los parques etc., que cada uno cumple una función y merece ser cuidado y respetado. Desde una concepción de ecosistema es importante reflexionar sobre estas

perspectivas de los estudiantes, donde los seres humanos no somos dueños sino que hacemos parte integral de un todo.

Llama la atención la reflexión de un estudiante que advierte que “el territorio es vida, es lo más importante y está en nosotros que sea digno y tenga las mejores condiciones, por eso me gusta todo el colegio, porque todo tiene una razón de ser, incluso los baños, imaginen si no existieran”. Es una reflexión que evidencia las implicaciones que tiene el territorio sobre la propia existencia del ser humano y que a la postre para este estudiante es una manera de vivir. La pregunta es: ¿qué llevo a este estudiante a tener este grado de conciencia sobre el territorio? Es una respuesta que deben encontrar las autoridades locales, pues es una realidad que identifica no solo este estudiante, sino muchos que pertenecen a los colegios del Distrito. En este orden de ideas se recomienda a las autoridades distritales observar y destacar estas prácticas para que se comporten como una apuesta educativa, porque no es la única, son muchas las experiencias positivas que se construyen día a día en los colegios y que es necesario visualizar, sacarlas de la trastienda y exhibirlas en la vitrina educativa, ya sea en cartillas, informes, foros, etc.; son muchos los mecanismos de divulgación existentes que se pueden usar.

- b. *Reconocimiento y respeto por la diversidad de la condición humana*: La diversidad es un concepto que para los estudiantes tiene que ver con ser diferente, con pensar distinto y con reivindicar esta posibilidad como una riqueza del desarrollo (matriz de análisis); que una persona se exprese de otra manera no debería ser motivo de discriminación, expresan los estudiantes, sin embargo, en la práctica se ven casos de burla sobre aquellos considerados “distintos”. La sexualidad es un tema muy llamativo (para los estudiantes hace parte del libre desarrollo de la personalidad), pero se maneja con cierto precepto o tabú, mediado por la vergüenza, como si fuera algo prohibido pero atractivo. La sexualidad implica muchos matices que las autoridades educativas distritales junto con el colegio deberían orientar. Analizando las narraciones de los estudiantes, encontramos cierta tolerancia respecto a las preferencias sexuales. Aun así predominan confusiones a la hora de explorar las diversas posibilidades, por ejemplo: ciertos escolares argumentan que “la homosexualidad es una moda, también expresan que un día son heterosexuales, otro

día son homosexuales y otros días son bisexuales... los homosexuales y las lesbianas tienen derecho aunque se vea feo”. La pregunta es ¿Cómo llegan los estudiantes a estos razonamientos? Seguramente la respuesta se encuentra en el gran abanico de posibilidades que los medios informativos despliegan respecto a estos temas, pero el discernimiento y el argumento a veces permanecen ausentes y se convierten en hechos *experimentables* a los que se puede acceder o *mirar a ver qué pasa*.

Por otro lado hay una cierta distancia en las exigencias entre los colegios respecto a la manera de vestir. Por ejemplo, algunos colegios no permiten el uso de aretes, *piercing*, cabello largo mientras otros si lo hacen. Frente a esto hay diversos testimonios. Los que defienden el uso de estos accesorios expresan que “ello hace parte del libre desarrollo de la personalidad”. Los contradictores consideran “que la regulación sobre su uso es una manera de educar, porque la sociedad tiene parámetros y protocolos que hay que cumplir, está bien que usen en otros lugares, pero el colegio se respeta en su identidad”.

En aras de cumplir con la Constitución y la Ley es necesario un diálogo por parte de las autoridades educativas y de los colegios distritales respecto a las prácticas de los colegios sobre la expresión y el libre desarrollo de la personalidad, porque algunos colegios amparados en el manual de convivencia despliegan una serie de restricciones frente a la manera de vestir, usar el cabello, entre otras, que van en contravía de los preceptos constitucionales.

Para explicarlo mejor, se resalta una anécdota de un estudiante de último ciclo “enamorado” (así se define el estudiante) del medio ambiente: participa en los comités, hace parte de las brigadas locales por la recuperación de ríos y humedales, pertenece a diversos movimientos ecológicos, lidera la página ambiental del colegio, entre otras acciones; esta preferencia no es gratuita, el colegio al que pertenece le da prioridad a los proyectos ambientales. Este “apasionamiento”, impregnado en su personalidad, lo motivó a pintar su cabello verde en homenaje a la naturaleza; y es aquí donde la institución se contradice (no solo pasa en esta particularmente sino en una mayoría de colegios distritales), porque lo amenazó con expulsión si mantenía esta pretensión, siendo un colegio que dentro de su misión el medio ambiente es prioritario.

2. Respeto a la vida, derechos humanos, paz, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia, libertad. Respeto a la autoridad, la ley, la cultura, la historia, símbolos patrios

Es aquí donde mejor se instalan las recomendaciones pues destacan virtudes propias del ser humano que potenciarían un enfoque de derechos.

- a. *Interacción, responsabilidad y fortalecimiento de la autoestima, autoconfianza motivación:* la consolidación de relaciones afectivas es fundamental en la vida escolar; el papel de los amigos, el noviazgo, la relación con la autoridad, con los padres y los profesores son factores determinantes en la consolidación de la autoestima, la confianza y la motivación; este curso de interacciones interpersonales permite a los escolares generar responsabilidad en sus acciones y conciencia en el papel que juegan en la construcción del tejido social hilado a través de su vida escolar.

Para los y las estudiantes los lazos afectivos son primordiales para poder estar en el mundo y son un potenciador de la felicidad, pero a veces la normatividad y la estructura institucional lo impiden. Ser feliz es un aspecto muy importante y está determinado por una buena consolidación de lazos sociales. En este orden de ideas se recomienda a las autoridades locales que en el ejercicio de sus funciones tengan especial cuidado en no perjudicar la fluidez de la dinámica afectiva que se teje entre los estudiantes.

- b. *Promoción de la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad en el colegio:* Si observamos las vivencias de los estudiantes, hay un reconocimiento de la diversidad en el colegio no solo de los individuos sino de los grupos y el medio ambiente. Sin embargo en la práctica, preexisten algunas situaciones que por parte de un porcentaje de estudiantes expresan formas de “matoneo” que no se solventan fácilmente pues algunos de ellos usan la burla como mecanismo de defensa o como una manera de posicionarse en el grupo. Aun así pudimos identificar que algunos escolares son más propensos a ser violentados por sus características personales, como la timidez o el ser introvertidos. Frente a esta identificación llamamos la

atención a las autoridades escolares para que se preste especial atención a los niños, niñas y jóvenes que presentan estos rasgos en su personalidad.

- c. *Apropiación de la política educativa en relación con el respeto a la vida, los derechos humanos, paz, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, libertad, respeto a la autoridad, la ley y la cultura:* mirando los discursos de los estudiantes podemos identificar que hay un pleno conocimiento de los derechos; el trabajo de las instituciones educativas por posicionar los derechos humanos es loable y se manifiesta en los relatos de los escolares. Los comités de convivencia han efectuado un trabajo consistente que exige a las asignaturas como Ética y Valores, Ciencias Sociales, y Constitución, el desarrollo didáctico de temas que generen conciencia y una perspectiva a de derechos en torno a la reivindicación. No obstante es menester de las autoridades seguir trabajando en torno a este enfoque que a la postre ha venido rindiendo frutos.
- d. *Los espacios escolares:* el análisis del trabajo de campo, específicamente el que se refiere a los espacios compartidos de recreo, evidenció que la rutina escolar en esencia tiene unos tiempos, dispone de unos espacios comunes que poco o nada se estudian y trasforman, aunque a veces hay estudiantes que no se limitan por las normas y los acuerdos y algunos con experticia los trasgreden. El recreo es un momento donde, como se dijo antes, los estudiantes se permiten ser, a veces en medio de disputas por espacios y agresiones con causas en diversos motivos.

También se puede advertir que los espacios no siempre son los convencionales y algunos están ocupados por el mundo virtual. Por ejemplo hoy día, los estudiantes que tienen acceso, están atraídos por la tecnología y la mayoría de los niños pertenecen a alguna red social. Quizás los estudiantes se asumen de otra manera, sin barreras, sin cercos, la globalización que saborean con las herramientas tecnológicas les indica que el colegio no es el único lugar de aprendizaje y socialización, que existen otros sin tantas normas donde pueden ser y existir, incluso desplegar diferentes personalidades y roles. También son espacios donde pueden ser vulnerados y algunos convertirse en víctimas del llamado *cyberbullying* y es aquí donde los maestros juegan un papel central.

3. Adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos

La investigación es un elemento primordial en la educación. Los DDHHAA han dado pasos importantes en la producción de conocimiento, sin embargo la mayoría de instituciones formativas distritales no gozan de avances técnicos y científicos en torno a la educación ambiental y es donde se recomienda trabajar para empoderar la reflexión permanente y necesaria para el entendimiento de la realidad y el empoderamiento del diálogo interdisciplinario que desde la complejidad de los sistemas ambientales se requiere (Sacavino 2012).

Esto con el fin de hacer significativos los conocimientos desde la integración de los diversos grupos socioculturales con los contextos en los cuales desarrolla su vida, desde los que construyen su visión de mundo y que les sirve de base para sus proyecciones, tanto individuales como colectivas. El reconocimiento y comprensión del ambiente debe ser campo permanente de acción investigativa, por lo que se debe beneficiar la socialización y la re-contextualización de los resultados de la investigación científica, técnica y social para que a su vez sean concebidas nuevas comprensiones y saberes a los garantes directos de la tarea investigativa (Spranger,1992). Desde esta idea, la educación ambiental no debe asumirse como un proceso independiente de las prácticas de investigación y de información sin la reflexión sociocultural de sus contenidos y sin herramientas conceptuales y metodológicas de proyección, necesarias para los procesos de transformación de las interacciones entre naturaleza, sociedad y cultura.

Para hacer que esta recomendación sea una realidad, es imprescindible superar la investigación de escritorio y lograr que los investigadores sean de los propios colegios o acompañen a las instituciones en los procesos formativos. En esencia que los intelectuales, pasen a ser parte real del cambio educativo y por ende impacten positivamente los contextos escolares.

4. Estudio y comprensión crítica de la cultura, la diversidad étnica y cultural. Desarrollo de la capacidad crítica reflexiva y analítica

Auscultar las vivencias de los estudiantes permite identificar la variedad de perspectivas y comprensiones de mundo, incluso entrever un lenguaje particular que circula en los entornos escolares. La búsqueda de identidad es una preocupación constante, el tener un propósito es una urgencia cotidiana, aun si éste es la ausencia misma de propósito. Es aquí quizás donde se

instalan las mayores diferencias entre la concepción “adulta” y las búsquedas y luchas de los estudiantes. Ello se evidencia en la dicotomía entre deberes y derechos. Por ejemplo: en muchos casos, los derechos se relacionan con deberes, se exteriorizan en una relación de subordinación, es decir que los estudiantes asumen que solamente tienen derechos si cumplen con sus deberes, y esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por los profesores y maestros y ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia que ponen los derechos y los deberes en el mismo nivel, generando conflictos que no se resuelven fácilmente y mantienen la tensión entre la comunidad escolar.

Los profesores al respecto expresan que “el colegio tiene la labor de formar y aunque se cumple con informarlos [a los estudiantes] sobre sus derechos para que los usen y los hagan respetar, es importante ratificarles que ellos tienen unos deberes con la sociedad, es decir que *si tengo derecho a la vida, mi deber es no matar, si tengo derecho a un empleo mi deber es cumplir con mis funciones, si tengo derecho a la salud mi deber es cuidarme y no exponerme a situaciones de riesgo*”. No obstante, este tipo de discurso genera en los y las estudiantes una conciencia de “merecimiento”, es decir que “Solo si me porto bien tengo derechos, de lo contrario podría estar expuesto”.

La última palabra no está dicha y es menester de las autoridades locales y distritales, generar una dinámica de reflexión en torno a los derechos y deberes y a la manera en que se teje dicha relación en los colegios. El manual de convivencia por ejemplo, que algunas instituciones usan como “un símil de la constitución”, está cargado de derechos y deberes que regulan la armonía escolar, incluso algunos tienen mayor predominancia en los deberes, lo que despista y genera una *conciencia de mérito*. En este sentido, se recomienda una política educativa que revise las pautas para la construcción o el ajuste del manual de convivencia e incluso del Proyecto Educativo Institucional. Estos deben asegurar la prevalencia de los derechos y motivar la participación de los estudiantes, quienes son los principales protagonistas.

Los estudiantes, especialmente los de último ciclo, reclaman hacer parte de la formulación del manual de convivencia para que no sea elaborado solo por directivos y docentes sino también por ellos mismos, por considerarse los principales implicados. Por esta razón se

recomienda que se disponga de unos principios y un acompañamiento para la construcción de los manuales de convivencia y que se le de prelación a la participación de los estudiantes, no solo en el papel sino en la práctica. Es política distrital el que los estudiantes hagan parte de la construcción del manual de convivencia, pero en la realidad, hay una distancia que es necesario disminuir.

5. Facilitar la participación

La participación está relacionada ya no con la uniformidad, donde se participa siempre y cuando se pertenezca a los grupos en los que se deba intervenir, sino precisamente desde la diversidad. Los escolares entienden que el derecho a la participación implica “ser diferente”, “tener personalidad e ideas nuevas” para que sean tenidas en cuenta. Se puede advertir una tensión entre los estudiantes y la dinámica institucional que develan una encrucijada entre participación y autoridad. Efectivamente, no se ha podido conciliar autoridad con participación, como si fueran dos términos adversos que no pueden estar juntos. Por un lado, los directivos y profesores que extienden dispositivos para regular el comportamiento y la convivencia escolar, y por el otro lado, los escolares que en su “revuelta por posicionar su identidad y sus arraigos”, terminan revelándose y atacando esos que ven como aparatos de control.

Esta tensión aísla a los maestros de los estudiantes, restringiendo la relación a una simple y llana tolerancia. No obstante, existen maestros que han podido despertar un sentido de valoración por el ambiente de aprendizaje proyectado en aras de propiciar lo que Spranger (1992) ha denominado el *Eros* pedagógico.

En esta medida, se recomienda a las autoridades educativas que acojan y acompañen a los maestros. En un estado de derechos es fundamental un buen maestro y unas herramientas didácticas acordes al tema enseñado. El maestro no puede estar solo en su oficio, no hay que dejarlo trabajar “con las uñas”; la institución y el Distrito deben proveer de los elementos necesarios para que el educador ponga en escena el conocimiento, no desde el autoritarismo sino desde un tejido de relación afectivo con el aprendizaje.

Otro aspecto de la participación que permite a los estudiantes posicionar su voz es el grado de autonomía con que lo hacen. Los escolares mayores tienen asimilado el término autonomía y muchos de ellos son consecuentes en sus prácticas cotidianas y desde la ilustración de los derechos, la autonomía se relaciona con tomar decisiones acertadas y la capacidad de actuar y hacer cosas por sí mismo. Para llegar a este objetivo, es mucho el camino que han recorrido los estudiantes. Sin embargo, existe un porcentaje de ellos que ha debido afrontar situaciones en las que “decidieron mal” o no actuaron desde la “justa conciencia de sus actos”. Abreviando, los escolares consiguen dar cuenta de sus decisiones, de proceder y hacer cosas ellos mismos, sin la autoridad excedida de los profesores, pero una porción de ellos aún no es totalmente capaz de “discernir sobre sus acciones”. Quizás posean lucidez para diferenciar lo correcto o lo incorrecto pero vacilan ante cualquier decisión, y es allí donde pueden ser objeto de manipulación.

Ya se había dicho que una de las características esenciales de la autonomía es la capacidad de desarrollar criterio propio, pero hay que sumarle a esta capacidad, el arte de argumentar o convencer a través del despliegue de habilidades comunicativas. Es aquí, a lo mejor, donde se ponen de manifiesto “ciertas carencias”, porque aun cuando hacen buenos discernimientos, el argumento muchas veces no es sólido. No todos los estudiantes carecen de capacidad argumentativa fuerte, pero sí una proporción alta, sea por timidez a la hora de participar, sea por falta de fluidez a la hora de expresarse, o sea por la falta de las herramientas necesarias para expresarse. Por eso se recomienda a las autoridades educativas valorar la autonomía como el mayor logro que la educación puede desarrollar en los estudiantes del distrito, porque supone la apropiación de habilidades, destrezas y conocimientos que se conjugan y amalgaman con valores trabajados y aprendidos en el entorno escolar, familiar y social. En ese sentido la autonomía se cultiva y se practica para que se afiance en la personalidad de las y los estudiantes, por lo que la labor del colegio es crear los aprendizajes sociales e intelectuales que propicien esta condición.

6. Adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente

La adquisición de conciencia sobre el ambiente y el territorio es un aspecto de la educación que se fortalece con propuestas educativas que generen sensibilidad respecto al ecosistema (Roszak, 1987), no solo desde los colegios sino también desde otros sectores y autoridades educativas. Para hacer de la educación ambiental un componente dinámico, creativo, eficaz y eficiente dentro de la gestión ambiental, es ineludible forjar áreas de concertación y trabajo unido entre las instituciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil. En esta perspectiva, es menester promover la labor de las entidades y organizaciones que hacen parte del Sistema Nacional Ambiental y fortalecer el trabajo en red para darle coherencia, credibilidad y viabilidad a las acciones que estas emprendan.

En este sentido, se propone fortalecer y vigorizar los comités técnicos interinstitucionales en las autoridades locales; impulsar planes de desarrollo de la educación ambiental en relación con los derechos humanos promovidos por los correspondientes comités técnicos interinstitucionales; incluir la educación ambiental en los planes de ordenamiento territorial y en todos aquellos otros que se deriven de la planificación local; conformar la organización distrital de comités técnicos interinstitucionales de educación ambiental; crear espacios de concertación y de trabajo conjunto (en materia de educación ambiental) de las organizaciones de la sociedad civil, de los gremios y del sector privado, a nivel nacional, regional o local.

Es importante vincular la perspectiva ambiental en los currículos de la educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares – PRAES, la implementación y el fortalecimiento de grupos ecológicos, grupos de ciencia y tecnología, ecología y medio ambiente, servicio social obligatorio, bachillerato técnico en agropecuaria, redes de trabajo ambiental escolar y programas para grupos poblacionales especiales. Dichos proyectos trabajarán en forma conectada con los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental con el coraje de contribuir en la resolución conjunta de problemas locales sobre el particular.

De la misma manera, se hace necesario fortalecer la dimensión ambiental en el currículo de la educación superior (programas de formación inicial y de especialización de profesionales, proyectos de investigación en ambiente y en educación Ambiental y servicio social obligatorio para profesionales) especialmente en las carreras de licenciatura que son las que “mayor impacto tendrían” en los Colegios Distritales.

Es inaplazable suscitar la incorporación de programas de ecoturismo en la ciudad que se llevarían a cabo por jóvenes escolares. Es importante convenir con agrupaciones empresariales y el sector privado el fomento de la educación ambiental en las empresas a través del impulso del concepto de ecoeficiencia; el impulso de procesos de producción más limpia; coordinar con los gremios y el sector privado: el desarrollo de estrategias educativo–ambientales que propendan por los cambios de hábito de consumo, hacia productos provenientes de procesos ambientalmente sostenibles y que contribuyan en la construcción de una cultura ética al respecto.

7. Formación en la práctica del trabajo mediante conocimientos técnicos. Promoción de la capacidad de crear, investigar y adoptar tecnología en procesos de desarrollo del país y de acceso al sector productivo

Es alta la preocupación de los estudiantes, especialmente del último ciclo por el futuro profesional y laboral. Los estudiantes del Ciclo 5 tienen unas características que les son propias, respecto a su desarrollo socio afectivo y cognitivo. Están en una etapa de finalización y principio donde se aproximan a la culminación del periodo escolar y se sumergen a una nueva aventura “misteriosa y compleja” como es el mundo del trabajo o de la educación superior. Es un momento para tomar decisiones trascendentales que impactan en sus proyectos de vida. En este sentido, el colegio tendrá que propiciar escenarios de aprendizaje que le ayuden a visualizar el trabajo o la educación superior como una posibilidad latente en sus vidas. Es importante que puedan decidir sobre el contenido de las asignaturas impartidas y las metodologías apropiadas para adquirir los conocimientos necesarios para la vida. En este orden de ideas, es responsabilidad de los colegios la cualificación de la formación de los jóvenes a partir de la profundización en áreas o proyectos que los habiliten para continuar la educación superior.

8. Formación para la promoción de la salud y la higiene, la educación física, la recreación y el deporte y el uso del tiempo libre

Uno de los mayores reclamos de los estudiantes durante el trabajo de campo y se expone con mayor claridad en uno de los instrumentos de indagación usados (*Caja de sueños: ciudad soñada, colegio soñado*), es el aumento de asignaturas, contenidos o proyectos que fomenten la recreación y la educación física. Es evidente el deseo de los niños, niñas y jóvenes por el aumento de horas en educación física y un mayor espacio para la recreación del mismo modo que otras que los vinculen con el arte, el deporte y la exploración de espacios de la ciudad como las bibliotecas, los centros deportivos, los parques, entre otros.

10. Bibliografía

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012). Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá 2012-2016, Bogotá Humana. Alcaldía de Bogotá.

AMÉZQUITA, C. (2013). El Derecho a la Educación. Propuesta desde las sensibilidades alternativas de estudiantes en el contexto escolar. En: IDEP, Magazín Aula Urbana, Edición No. 90/2013, p. 10-11.

ATKINSON, P. y COFFEY, A. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.

AUSUBEL, D. (1978) Psicología Educacional: Una visión Cognitiva. New York: Halt Reinhart and Wiston.

ÁVILA, A. y VÁSQUEZ, L. (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

ÁVILA, A. y POHLENZ, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: ÁVILA, Agustín y VÁSQUEZ, Luis Daniel (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Facultad de Economía Universidad de los Andes.

BUCKINGHAM D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata.

CALVINO, I. (1985). Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Siruela Editorial.

CALVO, S. y GUTIÉRREZ, J. (2007). El espejismo de la Educación ambiental. Madrid: Ediciones Morata.

CÁRDENAS, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del Siglo XXI. Aportes antropológicos para su constitución disciplinar, En: Revista Internacional Magisterio, No 47 (Noviembre –diciembre de 2010).

- CORBETTA, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina (1a ed., págs. 263-303). Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- CHAVES L. y FERNÁNDEZ J. (2009). Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros. Bogotá: UPN.
- CHOQUEHUANCA, David (2011). El buen vivir. Buenos Aires: Superabundants Haut.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1998). 18ª Edición. Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia. Madrid: Editorial Pre-Textos.
- DIETZ, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ESCOBAR, A. (2010). Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: Envión editores.
- ESCOBAR, P. (2012). Las nuevas orientaciones del desarrollo regional, En: AVILA ROMERO, Agustín y VASQUEZ, Luis Daniel (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.
- GLASER, B; STRAUUS, A (1967).Discovery of grounden theory, Chicago: Aldine.
- GUATTARI, F. (1990). Las tres ecologías. Valencia: Pre-Textos.
- HUANACUNI, F. (2010). Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. La paz: Coordinadora andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- HONNET, Axel (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Editorial Crítica.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP (1998). Informe final “Demócratas antes de los 18 años (1989-1999). Colegio del Salto Ángel de la Guarda, Bogotá.
- KAST, F. (1979). KAST Fremont. Administración de las organizaciones. México: Editorial Mc Graw-Hill.

- LANSDOWN, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. La Haya: Fundación Bernard Van leer.
- LONDOÑO, M, SANCHEZ, D, Y TORRES, J (2008). El despertar de la palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social. Bogotá: CINEP.
- MEJÍA, M. y RESTREPO, G. (1997). Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2006-2010. Ministerio de Educación Nacional, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH. Defensoría del Pueblo de Colombia.
- MIÑANA, C. y COLECTIVO DE DIRECTIVOS (1999). En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. RED. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MORIN, E. (2006). El método 6. Ética. Madrid: Ediciones Cátedra. ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS–ONU (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano, 16 de junio de 1972.
- PIEDRAHITA, C., DIAZ, Á. y VONMARO, P. (2012). Subjetividades políticas. Desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- RAMÍREZ, M. (2012). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. En: Revista Educación y Ciudad, No 23 Junio – diciembre de 2013, Bogotá: IDEP, págs. 103 -116.
- RAUBER, I. (2011). Dos pasos adelante, uno atrás. Lógicas de superación de una civilización regida por el capital. Bogotá: ediciones desde abajo.
- RODRÍGUEZ, M.E. (2011). Claves para entender los nuevos derechos humanos, Madrid: los libros de la catarata.
- ROSZAK T. (1987). Los derechos de las personas son los derechos del planeta. Pensamiento ecológico, núm. 24.
- SACAVINO, S. (2012). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- SÁNCHEZ, R. y CAMARGO, M. (2007). Sistematización y socialización de la práctica educativa en democracia y derechos humanos 1995-2006. Bogotá: IDEP.
- SAUTU, R. et al. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2008) Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2011). Reorganización Curricular por Ciclos. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SPRANGER, E. (1992). Ideas Pedagógicas del siglo XX. Buenos Aires: Losada.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- TATIÁN, D (2009). Spinoza. Buenos Aires: Quadrata. Citado por Piedrahita, Claudia, Díaz, Álvaro y Vonmaro, Pablo (2012). Subjetividades políticas. Desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UMAÑA, A.C. (1997). La dimensión ambiental en. Informe final, Bogotá: Universidad Distrital.

WEBGRAFÍA

- BOULESIS (Blog) (2013). El Desarrollo Moral del ser humano, de la heteronomía a la autonomía, Recuperado el 5 de agosto de 2013, 10:20 p.m. de <http://www.boulesis.com/didactica/apuntes/?a=142>.
- LEFF, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano. Patrimonio de un saber para la sustentabilidad, En: ISEE Publicación Ocasional, No 6. Sección filosofía ambiental latinoamericana, tomado de <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>, el 2 de julio de 2013.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la diversidad Cultural, Paris: UNESCO, Recuperado el 20 de julio de 2013, 10:30 p.m. de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>.

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla No. 1. Elementos conceptuales: Participación | 17 |
| Tabla No. 2. Elementos conceptuales: Autonomía | 19 |
| Tabla No. 3. Elementos conceptuales: Diversidad..... | 23 |
| Tabla No. 4. Elementos conceptuales: Territorio..... | 27 |
| Tabla No. 5. Fragmentos de la Consulta a estudiantes. Evaluación de la Política de Reorganización Curricular por Ciclos | 33 |
| Tabla No. 6. Tarjeta guía para el reportaje sobre participación. Estaciones de los DDHHAA.... | 38 |
| Tabla No. 7: Preguntas orientadoras de los Mapas del cuerpo | 41 |
| Tabla No. 8: Preguntas orientadoras del Conversatorio | 44 |
| Tabla No. 9: Preguntas de la Entrevista/Cuestionario a docentes y directivos..... | 46 |
| Tabla No. 10. Matriz registro de patio escolar..... | 49 |
| Tabla No. 11. Universo de estudio | 51 |
| Tabla No. 12. Distribución de instituciones por localidad | 53 |
| Tabla No. 13. Listado de instituciones seleccionadas y criterios del muestreo teórico | 54 |
| Tabla No. 14. Triangulación de métodos..... | 56 |
| Tabla No. 15. Correspondencia entre referentes, categorías y derechos..... | 57 |
| Tabla No. 16. Descripción de técnicas de recolección de información: objetivos, preguntas a responder e insumos | 58 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico No. 1. Referentes conceptuales..... | 14 |
| Gráfica No. 2. Tengo derechos humanos. Ciclo 3..... | 64 |
| Gráfico No. 3. Manual de convivencia. Ciclo 3..... | 67 |
| Gráfico No. 4. Salón aseado y cuidado. Ciclo 3..... | 72 |
| Gráfico No. 5. Propuestas tomadas en cuenta por profesores del Ciclo 3..... | 79 |
| Gráfico No. 6. Hablar cuando no estamos de acuerdo. Ciclo 3..... | 83 |
| Gráfico No. 7. Cuidado de sí mismo gracias al colegio. Ciclo 3..... | 84 |
| Gráfico No. 8. Aprender que somos diferentes. Ciclo 3..... | 87 |
| Gráfico No. 9. Zonas verdes y espacios libres. Ciclo 3..... | 91 |
| Gráfico No. 10. Derechos humanos en el colegio. Ciclo 4..... | 99 |
| Gráfico No. 11. Zonas verdes. Ciclo 4..... | 103 |
| Gráfico No. 12. Nos escuchan ciclo 4..... | 108 |
| Gráfico No. 13. Somos diferentes. Ciclo 4..... | 115 |
| Gráfico No. 14. Garantía de derechos. Ciclo 5..... | 125 |
| Gráfico No. 15. Salón limpio y cuidado. Ciclo 5..... | 126 |
| Gráfico No. 16. Podemos proponer temas. Ciclo 5..... | 129 |
| Gráfico No. 17. Manual de Convivencia. Ciclo 5..... | 133 |
| Gráfico No. 18. Aprender que todos somos iguales. Ciclo 5..... | 135 |