

**IDEP**  
**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO**

**ESTUDIO**

***CONVIVENCIA, DERECHOS HUMANOS Y AMBIENTALES EN EL  
ENTORNO ESCOLAR CON ESTUDIANTES DEL CICLO II DE COLEGIOS DE  
BOGOTÁ***

DOCUMENTO QUE PRESENTA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES Y RECOMENDACIONES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LOS COLEGIOS EN TEMAS DE CONVIVENCIA, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN AMBIENTAL CON NIÑOS Y NIÑAS DEL CICLO II DE COLEGIOS DE BOGOTÁ

**Ligia Castro de Amaya**

**Producto 3**

**Contrato N° 104**

Bogotá, Distrito Capital, 14 de diciembre de 2012

## CONTENIDO

### PREÁMBULO

#### UNA TRIADA DIALOGANTE Y PROPOSITIVA: EL TRABAJO DE CAMPO CON NIÑOS, NIÑAS Y MAESTROS Y PEI; EL ESTADO DEL ARTE Y EL ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA

1. Sobre el enfoque de derechos humanos y ambientales y la integralidad en el PEI: tendencias y propuestas.
2. Sobre los sujetos de derechos: tendencias y propuestas
3. Sobre el principio de participación: tendencias y propuestas
4. Sobre el principio de la diversidad: Tendencias y propuestas
5. Sobre el principio de la autonomía: Tendencias y propuestas

## PREÁMBULO

La elaboración de la propuesta pedagógica y didáctica que aquí se presenta con las respectivas recomendaciones de orden pedagógico y de política pública en el marco de los derechos humanos y ambientales, responde al propósito final del estudio “Convivencia, derechos humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá” inscrito en el Componente Educación y Políticas Públicas del IDEP; siendo el foco articulador los estudiantes del ciclo II.

Como quedó dicho en el documento inicial<sup>1</sup> esta propuesta se nutre a partir de los aportes del Estado del Arte<sup>2</sup>, del documento sobre análisis y recomendaciones a la política<sup>3</sup> y de los resultados consolidados del trabajo de campo realizado en los colegios seleccionados, a partir de la interlocución con los niños, niñas, maestros y sobre las lecturas realizadas a los PEI y el abordaje que desde allí se leyó /o se infiere sobre los DDHH y ambientales<sup>4</sup>; tiene como sustrato los planteamientos generales contenidos en el documento “Propuesta pedagógica y didáctica para la convivencia, los derechos humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá, Marco conceptual y metodológico<sup>5</sup>.

Conviene enfatizar que esta propuesta pedagógica no tiene el carácter de herramienta curricular para la convivencia, es una apuesta para la comprensión del sentido que tiene pensar a todos los miembros de la comunidad educativa como sujetos de derechos bajo la lupa de los derechos de los niños y niñas del ciclo II; para los que prevalece el Interés superior y la prevalencia de sus derechos; del sentido que tiene pensar la escuela como

---

<sup>1</sup> Ver en Castro Villarraga, Jorge Orlando (2012). Propuesta Conceptual y Metodológica del estudio *Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el Entorno Escolar con Estudiantes del Ciclo II de Colegios de Bogotá*. Bogotá: IDEP.

<sup>2</sup> Ver Castro Villarraga, Jorge Orlando (2012). Estado del Arte o del conocimiento (producto 2)

<sup>3</sup> Ver González Vergara Paula. (2012). Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos y ambientales. Producto 3

<sup>4</sup> Sistematización realizada por Paula González Vergara y Ligia Castro de Amaya y que forma parte del producto 4

<sup>5</sup> Castro de Amaya Ligia (2012) Propuesta pedagógica y didáctica para la convivencia, los derechos humanos y ambientales en el entorno escolar, con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá, Marco conceptual y Marco conceptual y metodológico. Producto1. metodológico. Producto1.

escenario de múltiples y continuas experiencias democráticas para el ejercicio de los derechos humanos y ambientales desde los principios de participación, autonomía y diversidad, estos como dispositivo integrador en el contexto escolar y en el marco de la convivencia cotidiana, porque es en la vida cotidiana donde se evidencian los tres principios. Esta propuesta por lo tanto muestra tendencias, sugiere y recomienda en el marco de la educación como derecho a partir de una postura de amplio espectro en torno a las interacciones escuela- ciudad- sujetos de derechos de todos los ciclos vitales- derechos humanos, ambientales y colectivos y políticas públicas.

Lo anterior invita a recordar que el ejercicio pedagógico no es el de establecer una relación univoca entre principios y derechos, es reconocer que los principios contienen una constelación de derechos presentes e implícitos a partir de los cuales se plantearon los siguientes supuestos<sup>6</sup>:

- Los derechos humanos son integrales, complementarios e interdependientes, inalienables e intransferibles.
- El ejercicio de los derechos humanos se aprende y se experimenta en el marco de las relaciones cotidianas que los sujetos establecen con los demás y en entornos particulares bajo el sentido de la mutualidad, lo que implica que el sujeto de derechos, es además promotor y protector de los derechos de los demás.
- Los derechos se ejercen, se garantizan o se vulneran en el marco de las tensiones y conflictos en el convivir con otros y en las estrategias que los sujetos desarrollen para solucionarlos.
- El aprendizaje de los derechos humanos es un asunto de formación de las personas desde el goce y el disfrute de la vida en comunidad para convivir, y desde la convicción y el pleno ejercicio de la libertad.
- Ser sujetos de derechos supone responsabilidades para sí y con relación a los otros de su entorno y con el entorno. Los derechos se ejercen desde la perspectiva “del otro o de los otros” que son los semejantes y a la vez diferentes e interlocutores en la convivencia.
- El ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos implica cinco dimensiones: “promoción”, “ejercicio”, “formación” “garantía” y “restablecimiento”<sup>7</sup> González Vergara Paula, (1012) en el documento “Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos y ambientales.

---

<sup>6</sup> Ver en Castro Villarraga, Jorge Orlando (2012). Propuesta Conceptual y Metodológica del estudio *Convivencia, Derechos Humanos y Ambientales en el Entorno Escolar con Estudiantes del Ciclo II de Colegios de Bogotá*. Bogotá: IDEP Producto 1 y Castro de Amaya Ligia (2012) Propuesta pedagógica y didáctica para la convivencia, los derechos humanos y ambientales en el entorno escolar, con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá, Marco conceptual y metodológico. Producto1.

<sup>7</sup> Se entiende por formación en derechos humanos, la labor del adulto (en este caso el maestro o maestra) como educador (a) y como sujeto de derechos. La labor del adulto es guiar a los niños y niñas para que estos conozcan sus

Como preámbulo al siguiente apartado de la propuesta pedagógica, es pertinente retomar algunas precisiones sobre el enfoque de pedagogía planteados para este estudio<sup>8</sup>, la pedagogía se comprende como un dispositivo de amplio horizonte, como práctica cultural crítica que requiere abrir otros espacios institucionales en los que niños, niñas y maestros se experimenten como sujetos de derechos en convivencia con otros sujetos de derechos diferentes y diversos en sus etnias, creencias religiosas, políticas, de género, de orientación sexual, las diferencias propias de los momentos del ciclo vital y de los individuos, entre otros. El estudio asume la pedagogía como campo<sup>9</sup> desde el cual se hacen visibles esas diversas formas de interacción que emergen en estos escenarios escolares en torno a las prácticas de los derechos y las tensiones que estas prácticas suscitan.

En el marco de la pedagogía como campo se comprenden las diversidades culturales, los diversos contextos y escenarios que ponen en evidencia los límites mismos de la escuela, el conjunto de medios y mediaciones que la constituyen y obviamente se articula desde

---

derechos y los ejerzan en sus escenarios cotidianos en la convivencia y relaciones con los demás. Así mismo la formación implica aprender a reconocer a las demás personas como sujetos de derechos. Desde esta mirada la formación, el ejercicio y la promoción de los derechos son elementos indivisibles e interdependientes.

Por ejercicio de los derechos entendemos, la acción del niño o niña como sujeto participativo, autónomo y diverso, para disfrutar de sus derechos desde la comprensión y convicción de lo que estos implican en su propio desarrollo físico, emocional, social y cultural. Ejercer los derechos también implica defenderlos cuando alguien o algo los amenaza o los vulnera.

En cuanto al concepto de promoción, entendemos el reconocimiento de sí mismo y de las demás personas como sujetos de derechos desde una conciencia colectiva del ejercicio de los derechos. En este sentido promover los derechos humanos abarca el ejercicio de los mismos desde un sentido amplio de lo colectivo que incluye incentivar al otro, o en el mismo sentido, contribuir a la formación del otro para que ejerza y respete sus derechos y los de los demás. Promover los derechos implica defender los derechos de los demás y en este sentido se requiere que el sujeto desarrolle habilidades sociales y comunicativas para ponerse en el papel del otro y disfrutar que los demás ejerzan sus derechos.

<sup>8</sup> Castro de Amaya Ligia (2012) Propuesta pedagógica y didáctica para la convivencia, los derechos humanos y ambientales en el entorno escolar, con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá, Marco conceptual y metodológico. Producto1.

<sup>9</sup> Castro Villarraga, o. (2010) plantea la pedagogía como campo desde los siguientes presupuestos: 1. Un punto de vista, ponerse en un lugar en perspectiva; una opción consensuada, cuya legitimidad es un efecto mismo de las relaciones de fuerza que lo componen; 2. Designa un cierto tipo de territorialidad por los efectos de visibilización que supone. Esta visibilización se puede hacer configurando espacios de intersección cuando hacemos coincidir diversas perspectivas. 3. Alude a composición y relación de fuerzas, un juego de posiciones de discurso que buscan ser hegemónicas. 4. Invita a pensar la formación desde la distribución no jerarquizada ni secuencial de tópicos o problemas. 5. Se constituye desde el anudamiento transversal de enunciados que indican la tensión entre los saberes y su eventual pedagogización. En: CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando (2010) Componente Común. Formación inicial de maestros. Universidad de Antioquia.

una pregunta permanente por los procesos de construcción de sus subjetividades. Estos aspectos operan como referentes de la reflexión y la acción pedagógica.<sup>10</sup>

Desde este enfoque de la pedagogía como campo se da cuenta con mayor suficiencia de la dinámica relacional que se genera entre sujetos de derechos y se ha materializado en el trabajo con los colegios explorando y visibilizando en estos territorios aquel conjunto de interacciones que pueden o no ser visibles y que hacen parte de las prácticas institucionales en el marco de los derechos, su naturaleza preferente y la posición activa del sujeto (niños/niñas y maestro), tanto en el reconocimiento de sí mismo como la relación con los otros y su entorno; potencia el ejercicio analítico al configurar intersecciones entre las voces de los niños, niñas y maestros con los enfoques de los PEI, los aportes el Estado del Arte y los resultados del análisis de la política pública para señalar tendencias, divergencias, vacíos y por supuesto recomendaciones.

En concordancia con lo planteado arriba, el siguiente apartado intenta configurar un escenario de diálogo entre los aportes de los niños, niñas, maestros, las lecturas de los PEI, sobre los derechos humanos y ambientales desde los principios de participación, autonomía y diversidad, las tendencias identificadas y las recomendaciones para la propuesta y para la política de sus propias voces a la vez que se tejen estos aportes con los resultados del Estado del Arte y los del análisis de la política, visto en perspectiva se ve ( como en todo dialogo) como unos influyen en otros que a su vez son influenciados por los primeros.

### **UNA TRIADA DIALOGANTE Y PROPOSITIVA: EL ESTADO DEL ARTE, EL ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA Y EL TRABAJO DE CAMPO CON NIÑOS, NIÑAS Y MAESTROS Y PEI**

Se inicia este diálogo con los niños, niñas y maestros y PEI de los catorce colegios elegidos<sup>11</sup> como participantes centrales y alrededor de los cuales se tejen los aportes de los otros dos dialogantes (Estado del arte y análisis de política), visibilizando lo que dijeron o dejaron de decir, las tendencias marcadas, los vacíos y las propuestas en torno

---

<sup>10</sup> Ibídem.

<sup>11</sup> IED Eduardo Umaña Mendoza, IED OEA, IED Liceo Nacional Antonia Santos, IED Kimy Pernia Domicó, IED San Bernardino Potreritos, IED Moralba, IED, Nueva Constitución, IED La Candelaria, IED Brisas del Diamante, IED Villamar, IED Guillermo León Valencia, IED Villa Amalia, IED Delia Zapata Olivella, IED Alfonso López .

a ser sujetos de derechos humanos y ambientales englobados en los principios de participación, autonomía y diversidad; a los aportes a la política y desde luego a la propuesta.

### **1. Sobre el enfoque de derechos humanos y ambientales y la integralidad en el PEI: tendencias y propuestas.**

La lectura de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los colegios seleccionados, dejan ver en el enfoque, los objetivos, principios y/o valores institucionales alusión especialmente a la participación y a la autonomía ya sea como principio, como valor o como derecho o como medio para lograr lo que llaman “una educación integral” o “educación para la democracia”, aunque en la mayoría de los casos no se evidencien en la cotidianidad acciones pedagógicas que promuevan el ejercicio de estos principios; en los colegios que de manera explícita tienen una experiencia o desarrollan proyectos de derechos humanos, de inclusión o de convivencia, tales como El Colegio Eduardo Umaña Mendoza, el Colegio OEA, El Colegio Kimmy Pernia, el Colegio Antonia Santos, el colegio Delia Zapata Olivella, según el énfasis del PEI, se explicitan en sus proyectos la importancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos y en mayor o menor grado se viven y se experimentan en la cotidianidad de la vida escolar a través de sus prácticas pedagógicas la participación, la autonomía y en menor grado la diversidad.

Se evidencian esfuerzos por lograr coherencia entre el enfoque de derechos planteado en el PEI, la convivencia, la formación ciudadana en la participación activa y real para los niños y niñas, así como del desarrollo progresivo de la autonomía. En las instituciones en las que el PEI explicita el principio de la diversidad o porque desarrollan proyectos de inclusión, se evidencia la preocupación por la generación de debate al interior de la institución sobre cuáles serán las mejores posturas y acciones pedagógicas con el objeto de lograr acciones incluyentes y efectivas en el reconocimiento de la diversidad (especialmente en el colegio Antonia Santos y Delia Zapata Olivella) cuyos proyectos especiales denotan debates al interior de la comunidad educativa y un papel protagónico de las directivas en torno a este principio; en el Antonia Santos se evidencia un ejercicio de meta observación sobre los retos que les impone la población indígena escolar y como lograr una convivencia incluyente en el sentido amplio.

Una pieza importante para estos análisis ha sido el manual de convivencia, como dispositivo que revela la integralidad y coherencia o no del PEI y los proyectos especiales que se dicen transversales y la estructura y redacción de los manuales, estos aún tienden a ser más punitivos que formativos o propositivos; se basan todavía en el debido proceso, en grandes listados de normas, decretos, acuerdos y sanciones que proyectan una idea de desconfianza mutua; dejan ver una idea de disciplina y autoridad tradicionales aunque en su PEI se denote lo contrario y que van en contravía por ejemplo de una educación para la democracia y la ciudadanía.

Es de resaltar el esfuerzo del colegio OEA y Eduardo Umaña Mendoza por lograr la coherencia e integralidad en la formación de ciudadanos sujetos de derechos; el manual de convivencia del OEA, llamado “Acuerdo para la convivencia” revela el esfuerzo por romper el tradicional concepto de poder, autoridad y disciplina tradicionales para construir conceptos y vivencias alrededor de la convivencia bajo un concepto de disciplina entendida como un pacto de normas que generan bienestar colectivo y cumplimiento por auto convencimiento, por motivación; se observa también el empoderamiento de toda la comunidad educativa para lograr participación real y activa; el manual es el reflejo de la experiencia en marcha llamada “Conviviendo bien... juntos”, de manera global esta es una estrategia pedagógica potenciadora de cambio, al ser una opción consensuada en el tiempo, en un proceso de construcción colectiva en el día a día, así mismo construye legitimidad como efecto de las interacciones e incluso de las tensiones que suscitan los cambios de perspectiva de las relaciones de poder, autoridad y disciplina tradicionales a relaciones horizontales entre y con los sujetos de derechos.

En cuanto a los derechos ambientales no se evidenció en los PEI de los colegios elaboración al respecto, un buen número de PEI dejan ver preocupación por el ambiente y proponen acciones formativas para los y las estudiantes desde las ciencias naturales, en algunos colegios están implementado los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como parte de la formación en lo ambiental, esta afirmación se corresponde con la indagación realizada para el Estado del Arte<sup>12</sup>: *“En este momento, el énfasis se encuentra en la preservación y en jornadas y campañas ambientales en la escuela. En el marco de la Constitución de 1991 (art. 79), la Ley General de Educación (1994) y el Decreto 1743 de*

---

<sup>12</sup> Castro Villarraga Jorge Orlando. (2012). Estado del Arte o del conocimiento. IDEP. Bogotá, p.21



*ese mismo año, la educación ambiental se asumirá como área obligatoria en todos los planteles, públicos y privados del país, proceso que desemboca en la institucionalización de los PRAE -proyectos ambientales escolares- todavía vigentes y vinculados usualmente con el área de ciencias naturales".* se nota aumento del interés y preocupación por llevar a cabo acciones y proyectos ambientales, pero suelen ser acciones puntuales que no integran de manera activa y permanente a la comunidad educativa los derechos ambientales y los derechos humanos, aún se percibe una postura naturalista y de preservación de un ambiente que está afuera de los sujetos de derechos.

Con relación a los proyectos especiales de los colegios, es de resaltar el interés de estos por proponer y debatir sobre el tema de los derechos humanos y la convivencia; estos colegios son solo una muestra dentro de la constelación de colectivos de maestros por intentar comprender sobre el tema y proponer estrategias pedagógicas que den cuenta de estos procesos en el tema de convivencia, educación para la democracia y derechos humanos; sin embargo, específicamente sobre derechos humanos y ambientales la construcción de conocimiento es aún incipiente, como afirma Castro Villarraga Jorge Orlando (2012)<sup>13</sup> "la producción de conocimiento en el tema de convivencia, educación para la democracia y derechos humanos, ha sido prolífica, no así en temas que vinculan los derechos humanos con los ambientales o de manera más específica a los escolares como sujetos de derechos"

Algunos colegios tienden a centrar su atención y preocupación sobre las relaciones e interacciones entre los estudiantes y con los padres de familia, dejando de lado las relaciones e interacciones entre maestros y de estos con los directivos desde el enfoque de los derechos humanos.

## **1.2. Propuestas derivadas de las tendencias identificadas:**

Proponemos una postura clara y explícita de las instituciones educativas sobre el enfoque de derechos humanos y ambientales que permita un monitoreo constante entre el enfoque y las acciones reales en la práctica. El Colegio Eduardo Umaña Mendoza, El Colegio Kimmy Pernia, el Colegio Antonia Santos y el Colegio OEA hacen explícita esta postura desde los derechos humanos, de una u otra manera en sus proyectos y en sus prácticas

---

<sup>13</sup> Ibid.p.3

pedagógicas, sin embargo estos procesos y énfasis en algunos colegios se encuentran más fortalecidos en bachillerato que en primaria, se propone hacer el énfasis en básica primaria y que continúe en bachillerato

Se propone continuar y mantener o comenzar según el caso, los debates sobre la concepción de democracia, la relación escuela – derechos humanos y ambientales, desde los principios de la participación ,autonomía y diversidad; la relación entre derechos humanos y la pertinencia de integrar el enfoque ambiental al tema de los derechos humanos; debates que se han de generar en las diferentes instancias de la sociedad y en la escuela, liderados preferiblemente por la escuela; sin querer decir que sea la escuela como institución la única instancia responsable de la construcción de escenarios democráticos con y para los niños, niñas y adolescentes; este es un reto que han de lograr en conjunto sociedad, familias y Estado, corresponsabilidad consagrada desde 1969 en la Convención Americana sobre Derechos Humanos<sup>14</sup>, en la Constitución Política de Colombia<sup>15</sup>, en la Ley General de Educación<sup>16</sup>, en la Ley de Infancia y Adolescencia<sup>17</sup>.

Proponemos que además de que los colegios quieran centrar su atención y preocupación sobre las relaciones e interacciones entre los estudiantes y con los padres y madres de familia y llamar su atención sobre sus responsabilidades se les consideren sujetos de derechos, de otro lado refuercen las relaciones e interacciones entre maestros y de estos con los directivos desde el enfoque de los derechos humanos, se traduce esta dinámica en interacciones entre sujetos de derechos que incluye en últimas a toda la comunidad educativa, esto se logra como lo han venido implementando los colegios ya mencionados, como una opción consensuada en el tiempo, en el día a día, se trata de construcciones

---

<sup>14</sup> Artículo 19. Derechos del Niño. Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

<sup>15</sup> "ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

<sup>16</sup> Ley 115/1994 Título 1, Artículo 8º. La sociedad es responsable de la educación con la familia y el Estado. Colaborará con éste en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social".

<sup>17</sup> Ley de Infancia y adolescencia. Título II, Capítulo I. artículo 38. De las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado: Además de lo señalado en la Constitución Política y en otras disposiciones legales, serán obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado en sus niveles nacional, departamental, distrital y municipal el conjunto de disposiciones que contempla el presente código.

colectivas y que se van legitimando en las formas de relación y comunicación y decisión de cambio.

Proponemos, tal como se ha desarrollado en el Colegio Kimi Pernia, y a manera de ejemplo, involucrar a padres y comunidad en procesos ecológicos de reutilización de los materiales y reducción de las basuras, como un camino para entender la formación ciudadana, los sujetos ciudadanos y los derechos ambientales como parte de los derechos humanos ya que estas prácticas incipientes son el prelude de propuestas formativas como ciudadanos que se cuidan y cuidan el ambiente en el cual están inmersos, porque el ambiente es parte de los sujetos de derechos, esta postura es intuitiva por los niños y niñas entrevistados de otros colegios y que surgen de su modo activo de participación y autonomía y la comprensión que están desarrollando sobre la relación entre derechos humanos y ambientales: “Si ponemos una cuerda en los árboles...es lastimar a los árboles y es como si a uno le arrancaran pelo o le dañaran el cuerpo”.

En sintonía con la propuesta anterior se impone invitar a las comunidades escolares a situar los debates y reflexiones para profundizar sobre los derechos ambientales no solo como parte de los derechos humanos, sino en torno al concepto de “ciudadanía ambiental” y al tema de los derechos ambientales no desde la óptica biológica, sino desde lo social, tal como se lee en el Estado del Arte, con los aportes de autores como Smyth y Leff : ...*“la noción de CIUDADANÍA AMBIENTAL propuesta por Smyth (1995), en donde ambiental hace alusión no tanto a una categoría biológica sino social, en la óptica de Enrique Leff (1998) o política, como se puede inferir de los planteamientos de Mesa (2007) y el Grupo de Investigación Derechos Colectivos y Ambientales. En este sentido, la configuración de la noción derechos humanos y ambientales, estaría poniendo el acento en esta dimensión social (cultural) de lo ambiental relativa a una “racionalidad social, configurada por comportamientos, valores y saberes” en donde la noción de sujeto de derechos la potencia y articula los derechos individuales con los colectivos, una relación que será necesario seguir profundizando*<sup>18</sup>.

Proponemos también, interpelar a la escuela sobre los modos como construye la normatividad institucional y el sentido que le dan a dicha normatividad. Ya vimos una tendencia muy marcada, en los manuales de convivencia y como pueden convertirse en

---

<sup>18</sup> Castro Villarraga Jorge Orlando. (2012). Estado del Arte o del conocimiento. IDEP. P.26

elemento adverso para el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los y las estudiantes o por el contrario toda una posibilidad para la puesta en escena de una prácticas ancladas en una cultura ciudadana democrática y de derechos; que tengan en cuenta el interés superior y su prevalencia para los niños, niñas y adolescentes y la afirmación de los principios de participación, autonomía y diversidad, ejes nucleadores del presente estudio.<sup>19</sup>

La propuesta anterior lleva consigo un implícito difícil de eludir, este implícito se refiere al imperativo cambio y transformación de las relaciones de poder, autoridad, competencia y desconfianza, proponemos la urgencia de generar cambios en los paradigmas sociales y culturales sobre la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos, ello debe estar unido a una transformación en las formas como concebimos el papel de la escuela hoy, que abra la posibilidad de su “reinención” a manera de **escenario para el ejercicio y formación de derechos colectivos y ambientales desde la** “vivencia del "querer ser" y "querer hacer" más que en el "deber ser" "deber hacer".

Esto nos lleva a proponer una pedagogía de la motivación y la empatía hacia el otro y hacia el ambiente, diferente a una pedagogía de la imposición: Lograr que un niño diga "yo no quiero hacer daño a otros, yo no quiero hacer daño al ambiente", es mejor que "Yo no debo hacer daño a otro, yo no debo hacer daño al ambiente"<sup>20</sup>. Proponemos que se resignifique la concepción de formación en derechos humanos, porque esta no se hace para los sujetos de derechos sino con los sujetos de derechos y entre sujetos de derechos y no solo desde la cátedra, que si cumple una función importante como vehículo de información y de reflexión para conocer los derechos, los modos de promoción y también de vulneración, porque ¿Cómo saber cuándo vulneran mis derechos si no los conozco? ¿Cuál es el escenario para formar en derechos? Las interacciones humanas y ambientales en la vida cotidiana del aula, del recreo, en el juego, del refrigerio; del sentido y significado que se le dé por ejemplo a las naturales tensiones que se generan en las interacciones con los demás y con el ambiente y como se resuelvan dichas tensiones, a la

---

<sup>19</sup> Con respecto a este tema, Magendzo anota lo siguiente: “...los derechos humanos se aprenden desde la cultura escolar, es decir del currículum oculto de la institución educativa: de las modalidades que la escuela tiene para socializar al estudiante a través de las interacciones sociales que establece, de las formas de disciplinar a los alumnos y las alumnas, del modo de gestionar la escuela. El docente debe tomar conciencia de que no sólo se educa, en especial en derechos humanos, desde los mensajes intencionados y explícitos, sino también desde los mensajes implícitos”. MAGENDZO, ibíd. p. 65.

<sup>20</sup> González Vergara Paula (2012).“Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos y ambientales.

intencionalidad de las salidas pedagógicas, de las reuniones con los padres, de los encuentros entre maestros y directivos.

## **2. SOBRE LOS SUJETOS DE DERECHOS: TENDENCIAS Y PROPUESTAS**

Sobre los sujetos de derechos nos referimos a los niños- niñas y como se perciben como sujetos de derechos, como los perciben las maestras y como se perciben los y las maestras como sujetos de derechos, cuales son las tendencias y que propuestas se generan.

### **2.1. Los niños y niñas**

Los niños y niñas entrevistados se reconocen de manera contundente como niños y niñas en tanto pueden jugar, divertirse y estudiar, todos se reconocen como sujetos esencialmente lúdicos *“Ser niño o niñas es ser divertido, porque los niños podemos divertirnos y los adultos deben trabajar” “Divertirse, estudiar. Ser muy alegre. Explorar algo... Divertirse. Jugar con nuestros amigos, disfrutar la niñez”*. Algunos conectan de manera interesante el juego con los derechos: *“...Yo sé... Tener un derecho de ir a recreo, tener derecho a jugar”*, otro niño *“Tener derecho a jugar...”* el sujeto lúdico se descubre en los resultados de otras investigaciones, por ejemplo para la mayoría de los niños y niñas de 7 a 12 años que participaron en esta investigación<sup>21</sup>, los lugares percibidos como significativos estaban en constante relación con el hecho de que allí se podía jugar, afirman la autoras que estos niños y niñas reconocen como imprescindible el juego en su cotidianidad.

Lo dicho por los niños y niñas de nuestro estudio refuerzan la importancia del juego y los lugares de juego: *“En el barrio podemos montar una llanta como no hay parque en mi barrio entonces todos los niños del barrio ponemos una llanta y nos montamos”, “ponemos columpios y los amarramos con lazos y los subimos a los árboles y después*

---

<sup>21</sup> Galvis Hernández Mireya y Mantilla Londoño Paola (2002). Narrativas sobre los derechos de la infancia: Un abordaje sobre la red social. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Trabajo Social. Bogotá. Tesis de Maestría

bajamos” “En mi cuadra nosotros cogemos los juguetes y los lanzamos y cogemos con una pistola de balines con bombas”. *“Jugar partidos”*. El juego parece ser el espacio de participación más importante del que hacen parte los niños y las niñas y que excluye a los adultos porque *“se rompen los columpios porque ellos son muy grandes”... “a los adultos les da pereza jugar y no tienen tiempo ellos trabajan... “Entre todos los niños nos ponemos y jugamos ponchados, futbol, escondidas”*

En tanto sujetos de derechos aunque algunos de ellos y ellas no tengan claridad sobre el concepto de derechos y de vulneración, pueden identificar la molestia o el dolor de la vulneración y manifestar su disgusto o no, según si se le permite o no: *“No nos gusta que nos maltraten... Lo que no nos gusta es que me castiguen, no me gusta que me griten, no me gusta que mi hermano me quite el X-BOX.”* Identifican con claridad las acciones que favorecen las relaciones entre sí y con los adultos.

Otros niños y niñas están mejor informados y repiten cuáles son sus derechos: *“Los niños tienen derecho a salir a recreo” “tener derecho a jugar”, “derecho a tener ropa, derecho a tener salud derechos a estudiar derechos a tener una familia”*. Se ha identificado sobre las percepciones que los niños y niñas tienen sobre ser sujetos de derechos que si el colegio está implementado proyectos relacionados con la convivencia y los derechos humanos, los niños y niñas se reconocen con mayor facilidad como sujetos de derechos, este es un primer nivel importante de alcanzar en comparación con aquellos colegios que no tienen explícitamente proyectos, en esta dirección los niños no tienen claro cuando sus derechos son vulnerados o si lo tienen claro no logran responder para evitar dicha vulneración.

Los niños y niñas se reconocen desde sus capacidades para incidir en los cambios, piden ser realmente escuchados y con oportunidad de participación real, reclaman ser “tenidos en cuenta” para actuar y tomar decisiones. Proponemos replantear el concepto de niños y niñas vulnerables, dependientes al de niños con potencial de incidir en cambios importantes para las sociedades y dejar a un lado la tendencia a caracterizarlos desde la perspectiva psicológica únicamente y desde la tendencia a homogeneizarlos.

## **2.2. Sobre la percepción de las maestras**

Al respecto hay varias tendencias, están los colegios y las maestras que tienden a caracterizar a los niños y niñas del ciclo II como *“muy receptivos..., se dejan hablar... “no se agreden mucho físicamente...”* También los caracterizan como niños y niñas necesitados de afecto, comprensión, comunicación. Tendientes a vivir situaciones socioeconómicas y familiares difíciles enmarcadas en dinámicas como el abandono y la violencia en el entorno familia y barrial. Otras maestras los caracterizan como alegres, activos y juguetones y capaces

Sobre ser sujeto de derechos para las maestras en general los derechos son inherentes no solo a los niños y a las niñas sino a todos los seres humanos *“ todos como seres humanos tenemos derechos y deberes por el simple hecho de ser humanos”...“Es lo que yo soy como ser humano, es tener derechos al igual que deberes, Es la capacidad es una serie de responsabilidades y fortalezas como posibilidad de ser humano”...“Que por ser humanos tenemos derechos, los derechos no están afuera, están en uno, en el ser... tiene que ver con no pasar por encima de los demás, es sobrepasar el individualismo... los derechos están y son en el niño, nosotros no se los damos desde afuera”.*

Hay un reconocimiento general de las maestras y directivos sobre los niños y las niñas sean considerados como sujetos de derechos y son conscientes del papel protagónico que ellos y ellas deben tener para ejercer plenamente sus derechos: *“Ya no se les aplican los derechos desde afuera, ser sujeto es que desde ellos mismos están plasmando sus derechos y no se las estamos dando”... “...está muy bien que los niños y las niñas sean sujetos de derechos, antes no lo eran no? O si lo eran pero no había conciencia sobre eso”... “Es necesario desde que nacemos, nos pertenecen los derechos y hasta ahora podemos reclamarlos es importante que desde niños nos enseñen a reclamarlos”...“Me parece bien, es lógico todos los seres humanos somos sujetos de derechos, está en nosotros por el simple hecho de serlo saberlo” En nuestras manos está que se cumplan nuestros derechos y no pasar por encima de esos derechos de todos”.*

La mayoría de las maestras expresaron su conciencia sobre el respeto por los niños y las niñas desde la inclusión y protección en el marco de los derechos humanos *“Cuando hay niños repitentes... que eran terribles... y hay tres que hoy son definitivamente otros... y es que nosotras trabajamos en equipo somos muy unidas, nosotros velamos por que los niños se mantengan en el colegio por mas “casha” que sea lo importante es protegerlos*

*porque si se quedan en su barrio se pierden, y los docentes trabajamos en equipo tomamos decisiones juntas para que los niños en lo posible se queden y se adapten y cuando se las montan por mala fama lo importante en el colegio no es solo llenar un cuaderno, son vidas que tenemos en nuestras manos.*

Todos las maestras se consideran sujetos de derechos, algunas perciben que sus derechos son vulnerados por las instancias gubernamentales y otras que sus derechos no son reconocidos por parte de los y las estudiantes “Si somos sujetos de derechos los maestros lo que pasa es que en ocasiones los estudiantes no nos ven así y nos vemos vulnerados muchas veces por los estudiantes que solo exigen”...

### **2.3. Propuestas derivadas de las tendencias identificadas**

Estas dos condiciones la de los niños- niñas sujetos de derechos y la de niños- niñas sujetos lúdicos, retan a pensar las relación estudiante - maestro en planos de relación pedagógica diferente. Por ello la propuesta es que siendo el juego inherente a la condición de ser niño y niña, se ha replantear las concepciones del juego como instrumento o herramienta pedagógica, la propuesta es darle la importancia real en tanto tiene el potencial para lograr interacciones de reconocimiento de sí mismo (en su identidad y corporeidad) en y con el otro, con impacto en la convivencia y en las interacciones entre sujetos de derechos capaces de aprender a resolver de manera pacífica los conflictos propios de la convivencia escolar.

De lo anterior se desprende que antes que pensar el juego como estrategia se observe de manera sistemática que es lo que los niños y niñas juegan, como juegan y como establecen sus propias reglas, cual es la dinámica de dichas reglas e inclusive como surgen las divergencias y posibles disgustos en los escenarios lúdicos y como son resueltos, entonces el juego de los niños y niñas es la fuente que ha de inspirar las estrategias y herramientas pedagógicas en el escenarios de enseñanza –aprendizaje en general y para la formación de los derechos humanos y ambientales en particular. En este sentido se lee la postura frente al juego de Páez Martínez Ruth Milena (2009)<sup>22</sup> quien pone en marcha el juego en grupo en su propuesta para disminuir los comportamientos

---

<sup>22</sup> Páez Martínez Ruth Milena (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 989-1007. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia



violentos entre niños y niñas como “mecanismo pedagógico” afirma que “... el juego es fin en sí mismo por la experiencia de los niños y las niñas durante el mismo, y medio por la observación que hace el maestro o maestra al juego para luego generar reflexiones en torno del cuerpo”

Proponemos al respecto que los colegios replanteen sus PEI para que en su horizonte conceptual se reconozca el enfoque de derechos y se vivan y experimenten en la cotidianidad del contexto escolar.

Los niños proponen replantear el concepto de niños y niñas vulnerables, dependientes por el de niños capaces a pesar de sus circunstancias, con potencial de incidir en cambios importantes para las sociedades; son grandes observadores de sí y de lo que sucede en su entorno, observadores de las coherencias o incoherencias en las actuaciones de sus pares y de los adultos. Los niños y niñas se reconocen desde sus capacidades para incidir en los cambios, piden ser realmente escuchados y con oportunidad de participación real, reclaman ser “tenidos en cuenta” para actuar y tomar decisiones.

Proponemos para los maestros y maestras reconocer su autoridad no por lo que impone sino por lo que sabe, por lo que hace pedagógicamente hablando en instancias de enseñanza -aprendizaje, por la empatía que establece, por la forma como dirige un conflicto entre sus pares y como conduce y orienta a sus estudiantes para que diriman los suyos.

Proponemos reforzar y retomar estas acciones de “inclusión” vs acciones de “expulsión” o “exclusión” como prácticas reales en la institución en aras de fortalecer los tres principios en el sujeto de derechos: Por ejemplo en los Colegios Kimmy Pernia y Eduardo Umaña Mendoza, en el colegio OEA, el debido proceso con un estudiante problemático o que sea una amenaza para la convivencia tiende a acogerlo e incluirlo, para que pueda convivir desde el respeto desde su diversidad y potenciar sus habilidades, su comunicación, fortalecer sus relaciones desde indagar sus necesidades y derechos vulnerados; contrario a otras tendencia en colegios en los cuales el debido proceso tiene a la exclusión del estudiante problemático, a corregir sus errores desde la sanción, el observatorio, el castigo, el aislamiento y por último la expulsión.

Proponemos ambientes educativos que propicien relaciones de confianza entre maestros, desde los directivos hacia los maestros, desde los maestros hacia los niños y las niñas y en general entre toda la comunidad educativa.

Las maestras proponen que para trabajar los derechos humanos en el aula, más que proyectos *“lo que es importante es la calidad del docente, la calidez de docente que no sea el que se sienta a cumplir sino o que de su calidad y entrega...”*

Las maestras también aluden y proponen la importancia del trabajo en equipo y las buenas relaciones entre ellas para trabajar integradamente con el ciclo II o con otros ciclos *“Es que las docentes acá somos conscientes de que tenemos que aportar y trabajar en equipo... El trato que uno les da es lo que ellos hacen en un momento determinado... ellos aprenden que el colegio es otro espacio... Queremos ser un referente para ellos... eso se hace con ejemplo... ellos ven cómo es que nosotras nos relacionamos entre colegas.*

### **3. SOBRE EL PRINCIPIO DE PARTICIPACIÓN: TENDENCIAS Y PROPUESTAS**

Hay tendencia en los niños y niñas a sentir que sus opiniones si son escuchadas por los adultos en el colegio y en la familia y a menudo tienen claro sus derechos a participar en este sentido: *“nosotros podemos tomar decisiones como los adultos, por más que nosotros seamos niños nosotros también tenemos derecho de opinar y nos tienen que escuchar”... “si nos escuchan cuando queremos hablar” a este respecto afirman ser escuchados por sus maestras y a veces establecen una relación entre ser escuchados y ser queridos por ellas “La profesora... si nos quiere y si nos da las opiniones...si nos escucha, no como las otras profesora que no nos ponen atención”...“La profe... también nos entiende ella por ejemplo uno le dice una opinión y ella la piensa para ver si la hacemos o no la hacemos, a mí me parece que la profesora...también nos entiende. En el entorno familiar “Los papás nos escuchan por lo que nosotros somos niños, por ejemplo mis papás me escuchan mucho y cuando no pueden no me escuchan ya cuando han terminado lo que tienen que hacer hay si me escuchan”*

Relacionado con el derecho a opinar se presenta el regaño como medio para coartar la expresión *“nos regañan y no nos entienden” y se percibe como muestra de una falta de*

*entendimiento y empatía por parte de los adultos hacia los niños “Como la profe...entonces digamos yo estoy hablando algo y como aquí en el colegio yo soy la mentirosa y todo no más porque yo un día dije una mentira, entonces ya empieza a regañarme no más porque yo estoy dando una opinión”.*

Por su parte definen la participación desde ámbitos de juego y competencia *“es como un concurso como el que van a ser mañana que van a escoger los mejores disfraces y esos disfraces van a tener que competir con otros cursos, eso es participar”* y otras niñas argumentan *“se trata de uno meterse en algo y si uno no ganó, pues no ganó, pero uno se divierte”... “si uno pierde eso no importa solo importa que se diviertan y que aprendamos muchas cosas.”*

En otros contextos participar se inscribe en el ejercicio de decisiones democráticas *“que alguien dice quien está de acuerdo conmigo que hagamos tal cosa entonces todos dicen no yo no o yo sí, a así...”... “El que tenga más votos por ejemplo uno quiere jugar ponchados y el otro escondidas entonces tiene más votos escondidas entonces primero escondidas y de segundas el otro y después el otro”* y vale la pena destacar estas dinámicas en algunos entornos familiares *“por ejemplo mi mami coge quema un fósforo y tiene tres fósforos prendidos por ejemplo mi papi y yo queríamos jugar a las correíta y mi mamá con mi hermano querían a los ponchados entonces mi papá y yo sacamos los dos fósforos bien entonces ganamos nosotros y entonces jugamos ponchados”.*

La mayoría de las maestras del ciclo II argumentan desarrollar permanentes acciones que promueven la participación de los niños y niñas *“se realizan actividades de participación voluntaria, puede ser algo tan sencillo como unas onces compartidas las cuales han afianzado en algunos estudiantes principios de cooperativismo”* y consideran que la participación de los niños y niñas se da más fácil en el aula y en la escuela que en otros entornos *“En el aula los chicos siempre tienen derechos a opinar y expresar, replantear y modificar. En la escuela cada uno de los entes de gobierno escolar son apoyados y alimentados a través de la opinión y las propuestas de los chicos. En el entorno pienso que la participación y la autonomía es más difícil porque viven en un contexto pesado, opresor para ellos”*

Importante disponer la escuela y sus espacios, sus puertas, sus ventanas sus aulas, sus oficinas para que la comunidad educativa se sienta a gusto y bien recibida en sus institución. Acciones desde la disposición física de la escuela que generen procesos de apropiación de los espacios y pertenencia en la comunidad educativa. En el colegio Liceo Nacional Antonia Santos, las directivas consideran necesario hacer cambios sustantivos para lograr participación real y no por representación, propone cambiar el sentido de las aulas, abrirlas a los intereses de los y las estudiantes

*“Sobre la participación en la escuela y el entorno propone que para que sea real se requiere cambiar sustancialmente la estructura de la escuela y la idea de las aulas, en su propuesta incluye inclusive el concepto del interés que mueve a la participación activa y que de paso se enlaza con los aprendizajes significativos: ¿ ... a mi relevo generacional darle una pauta, yo... como diría... que se pudiera abrir la participación total en el aula si a la administración de las aulas se cambiara de salones por ejemplo a mi me gustaría darle un salón a cada maestro y que los alumnos buscaran los espacios de esos maestros que les interese, romper totalmente,-Romper las estructuras-, sería una participación mucho mas por que , por que yo voy a donde me siento bien ,donde pregunto, construyo, propongo , hago, desbarato, entonces eso para mí sería una cosa muy chévere y podría alcanzar la participación un 100% porque es que yo estoy en los espacios de interés,*

Algunas maestras si manifestaron tener relaciones horizontales con sus estudiantes En el aula de acuerdo con estas maestras los procesos se construyen de manera horizontal y participativa *“Hay que construir los procesos con los chicos, nunca imponérselos. Hay que llevar esto a la práctica en las condiciones de vida reales. Aportando desde lo conceptual y llevándolo a lo vivencial, herramientas posibles. En el aula hay unas normas y se respetan, se valoran. Desde la construcción de pautas de convivencia desde ellos mismos ellos las construyen desde lo que les gusta y lo que les molesta.”* y las relaciones entre ellas y los niños y las niñas se dan de manera horizontal *“Los ñ me llaman la atención a mí y me dicen no grites profe y yo les digo a los papás, a veces les pido disculpas cuando cometo errores, porque tengo y trato de mantener una excelente relación con ellos, una elación de iguales sin prevenciones, también que ellos reconozcan sus errores y si a veces llegan agresivos yo les digo quítense los guantes, no vamos a pelear, y cuando yo reconozco mis errores ellos también aprenden a reconocer los de ellos...”*

### 3.1. Propuestas derivadas de las tendencias identificadas

Los niños, las niñas y las maestras nos han dado pistas claras sobre la participación: Esta no puede ser una oportunidad puntual en algunos espacios formalizados para ello como las mesas de convivencia o el gobierno escolar, debe ser una práctica vivencial y permanente en todos los espacios cotidianos, en el comedor, en el descanso, en la comunicación entre pares y niños y niñas con sus maestros y con su institución.

Proponemos que en los espacios formalizados y no formalizados de participación, sea un hecho la atención que se les preste a las propuestas que hagan los estudiantes, que se debata con ellos y ellos, pues no siempre se tiene en cuenta las sugerencias de los y las estudiantes. Esta propuesta trae nuevamente a colación la necesidad de cambiar los estilos de relación de autoritarismo por el de generar ambientes escolares que propicien tipos de relaciones horizontales en las cuales la autoridad se ejerce con respeto, apertura porque solo así es viable el principio de participación, al respecto la voz de una niña: *“Aquí en el colegio se pueden tomar decisiones cuando por ejemplo los profesores no saben que elegir entonces uno le dice que puede hacer esto o esto eso, es una decisión para decirle a los profesores”* esta respuesta está alineada con la intervención de una maestra: *“Los niños y niñas me llaman la atención a mí y me dicen no grites profe y yo les digo a los papás, a veces les pido disculpas cuando cometo errores, porque tengo y trato de mantener una excelente relación con ellos, una relación de iguales sin prevenciones, también que ellos reconozcan sus errores y si a veces llegan agresivos yo les digo quítense los guantes, no vamos a pelear, y cuando yo reconozco mis errores ellos también aprenden a reconocer los de ellos”*

Proponemos de manera importante empoderar a las maestras y maestros no solo del ciclo II para que en el proceso de formación se comprenda “el aula” más allá del aula física; si se tiene en cuenta a niños y niñas como sujetos lúdicos, el escenario de enseñanza aprendizaje ha de romper las barreras del aula física.

La generación de espacios institucionales abiertos como Observatorios de convivencia y mesas de convivencia son oportunidades muy interesantes que, desarrolladas adecuadamente constituyen espacios democráticos y de participación, ya hay experiencias al respecto en algunos colegios seleccionados tales como “Las ligas de

luchadores para la convivencia” o las “asambleas de aula” cuya connotación de aula no requiere siempre acciones dentro del salón de clase.

Sugerimos que estos espacios se abran desde los primeros ciclos y no solo desde bachillerato. Importante fortalecer un trabajo de convivencia con ciclos I y II ya que a menudo se conciben a estos niños y niñas como “en formación” restándoles su capacidad y su potencialidad como sujetos de derechos. Un ejemplo de ello se expone en uno de los PEI y la participación de los niños y niñas en mesas de convivencia: “... *que ellos (los niños y las niñas) vayan interactuando y siendo partícipes de los procesos democráticos de la institución, pero que a la vez se vayan formando como mediadores en las maneras alternas de solucionar conflictos partiendo de sus experiencias cotidianas*”. Da la impresión en esta afirmación “vayan” que los niños y niñas del Ciclo II no son del todo concebidos como interlocutores y partícipes de los procesos democráticos porque hasta ahora están aprendiendo estos procesos.

Desde las voces de algunas maestras la propuesta es no imponer a los estudiantes, porque desde la cotidianidad en el aula los estudiantes construyen las pautas de convivencia con la maestra y los mismos niños se encargan que se cumpla lo pactado, esta es una expresión de participación real que produce cambios en las dinámicas de los escenarios de formación en derechos humanos.

#### **4. SOBRE EL PRINCIPIO DE DIVERSIDAD: TENDENCIAS Y PROPUESTAS**

En términos generales las maestras tienden a reconocer la diversidad como principio en el respeto hacia cada uno de los miembros de la comunidad, algunas maestras definen la diversidad desde las diferencias individuales de cada sujeto “*En la comunidad compartimos vivencias con diferentes personas que por ende tienen características diversas, capacidades distintas que deben ser respetadas y apoyadas según sea el caso, en este sentido algunos estudiantes demuestran diferentes capacidades a los demás compañeros,... estas deben ser apoyadas o potencializadas y en este aspecto los estudiantes que por algún motivo presentan dificultades son apoyados por aquellos a quienes se les facilitan ciertas actividades... la escuela comprende que todos los individuos que hacen parte de ella no son iguales y por lo tanto debe reconocerles este hecho*”

Otras maestras la definen desde:” *Variedad de etnias, razas, condiciones, creencias, y opiniones que conviven a diario en un entorno*”, “*Es la pluralidad de manifestaciones del ser humano entendida desde sus dimensiones*”.

En general los niños y las niñas argumentan que ellos particularmente no discriminan a sus compañeros por ser diferentes “*nosotros no debemos tratar mal a nadie porque somos gorditos, gorditas, que somos negrito, blancos, morenitos...eso se llama ser racista...*”... “*pero... no... antes nosotros los apoyamos para que pueden salir adelante*” no obstante estas afirmaciones, el hecho es que existe la discriminación entre algunas poblaciones de niños y de adultos. Para la mayoría de los niños y niñas ser diferente implica ser discriminado y excluido, incluso ser diferente parece ser estar expuesto a ser víctima de múltiples violencias y vulneraciones como el abandono, incluso es lo que se ve en la construcción del cuento colectivo.

Para los niños y niñas el tema de la diversidad pasa por el reconocimiento de la identidad y el sentido de pertenencia, tanto individual como grupal y colectiva<sup>23</sup>, “*la gente lo miraba raro porque era cuadrado, ¿qué iba a hacer un cuadrado en un país redondo? ¡Eh! Pues tenía que ir a donde todo es cuadrado... ese cuadrado se quedó en su mundo cuadrado feliz...*” La construcción del cuento permite observar un interesante proceso, en el que luego de la extrañeza, el rechazo y la exclusión, los niños y niñas en las sucesivas intervenciones verbales y no verbales transforman sus miradas y posturas frente al diferente para llegar a la aceptación, la solidaridad y la comprensión de los sentimientos de quien se siente mal, incluso reconocen la amistad con él o la diferente y sus implicaciones. Se hace visible a lo largo de la elaboración colectiva, la presencia tres dominios: el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad y el dominio del

---

<sup>23</sup> Todorov Tzvetan (1991) *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. SigloXXI Editores. México. En <http://books.google.es/books>. Entre los planteamientos centrales de este autor sobre la diversidad es que la diversidad humana es infinita entre los seres humanos y entre grupos humanos; plantea la índole de las relaciones existentes entre “el nosotros” (mi grupo cultural social) y los otros (aquellos que no forman parte de él), otorga importancia al papel del nosotros en la construcción de la identidad del individuo y de la construcción de la identidad cultural a la que pertenecen los individuos (sentido de pertenencia); considera preciso distinguir entre dos perspectivas que sitúan la diversidad en la problematización de las relaciones, el de la unidad (la cultura) y la diversidad (por ejemplo de culturas) y lo universal y lo relativo; la opción universalista se puede manifestar de diferentes maneras entre estas la del etnocentrismo que consiste en llevar “indebidamente” a la categoría de universal los valores y creencias de la sociedad a la que se pertenece, “lo verdadero es lo nuestro” aspirar desde lo particular a lo universal. Afirma que el universalista no etnocéntrico, se fundamenta en la razón para la preferencia de ciertos valores y prácticas en detrimento de otros.

lenguaje<sup>24</sup> se comprende que el lenguaje es generador de realidades y/o transformador de las mismas, que en coherencia con los otros dos dominios facilitan el tránsito de reconocer y aceptar la diferencia, en la medida que afirman la propia y que el cuerpo es el que permite estar ahí, situado en un espacio y tiempo para ser observado como igual o diferente, como de los nuestros o de los otros, que requieren de las personas en general conectarse consigo mismo para luego tratar de hacerlo con el otro y reconocerlo finalmente; sobre las interacciones de violencia como es la exclusión, el rechazo y otras formas y los sentimientos que de estas situaciones se derivan, Páez Martínez, R. M. (2009).<sup>25</sup> afirma que *“El niño o niña que vive el dolor por un golpe de otro, o la vergüenza por la burla de un par, o la exclusión de un grupo, experimenta lo suyo en su cuerpo y en su ser completo. Y aunque lo que suceda dentro de él o ella es suyo, le pertenece y le constituye en un tiempo y lugar determinados; en verdad, no acontece por sí mismo ni es ajeno al acontecer externo; esto es efecto o respuesta de otra cosa u otro sujeto o sujetos. P.997*

#### **4.1. Propuestas derivadas de las tendencias identificadas**

Hay un reconocimiento generalizado sobre la importancia de la diversidad pero en la práctica cotidiana hay que fortalecerla en las relaciones e interacciones. Proponemos en primer lugar que los miembros de la comunidad educativa de los colegios, pero especialmente directivas y maestros revisen sus propias posturas, sobre el principio de la diversidad específicamente por ejemplo sobre las creencias religiosas, políticas, orientación sexual, sobre las diversas etnias, entre otras; estos procesos reflexivos permiten situarse de manera abierta y propositiva frente a las irrenunciables diversidades que los contextos escolares ofrecen.

Proponemos una postura clara y explícita de las instituciones educativas sobre el principio de la diversidad ya que son ellas mismas expresión de lo diverso en los modos de plantear sus enfoques y horizontes pedagógicos, sus principios y metodologías, porque son estas manifestaciones las que le otorgan su identidad y sentido de pertenencia y establecen la diferencia con otras instituciones (se evidencia entre muchas posibilidades

---

<sup>24</sup> Echavarría Rafael, (2005). Ontología del lenguaje. Edita y distribuye Comunicaciones Noresteltda S.A. Sexta edición. Chile.

<sup>25</sup> Páez Martínez, Ruth Milena (2009).Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, pp. 989-1007.Universidad de Manizales. Manizales, Colombia, en la Red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal.



en el PEI de cada institución) que se permitan un monitoreo constante entre las posturas individuales y colectivas frente a este principio. Traducido en acción: debates y conversatorios, liderazgos visibles al interior de las instituciones y con las otras instituciones, debatir sobre el nosotros y los otros, pero con los otros.

Se propone dejar de lado las comparaciones que tienden a excluir ya sea entre personas, instituciones, colectivos, familias, maestros, por citar algunos ejemplos, para hacer de esta un ejercicio que nos acerca en la diferencia y en el reconocimiento de potencialidades por construir en conjunto nosotros y los otros.

¿Que proponen algunas maestras y directivas?, fomentar y apoyar en las instituciones espacios, rituales y eventos culturales institucionalizados para reforzar el respeto por la diversidad como carnavales, festivales, en los cuales se resaltan las expresiones artísticas, musicales, tradiciones y costumbres de diversas etnias y grupos sociales.

En Relación con la propuesta de las maestras, proponemos igualmente propiciar estas expresiones también desde la diversidad de expresiones urbanas musicales y culturales de los niños niñas y adolescentes como el Rap, Rock, hip Hop y otras tendencias que representan los intereses y las diversidades en la escuela. Así mismo abrir estos espacios con los maestros desde sus diferentes intereses y culturas. El colegio Delia Zapata Olivella, desde el horizonte de su PEI, considera la expresión cultural y las artes como uno de sus pilares y la materializa dando prelación a los encuentros artísticos multiculturales en sus múltiples expresiones.

Desde la política pública ha primado en Bogotá en estos tres gobiernos, la organización de la política por poblaciones y esta organización ha llevado a construir el concepto de diversidad para la ciudad. Lo que quiere decir que en Bogotá hemos tendido a pensar la diversidad desde la vulnerabilidad de los sujetos. Las tres administraciones analizadas han pensado la diversidad como derecho, como principio y como valor de una ciudad con múltiples sujetos desde sus diferencias y las tres apuestan a la inclusión de poblaciones que han sido discriminadas, excluidas, segregadas, lo que ha llevado a una proliferación de políticas poblacionales para restablecer sus derechos vulnerados.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> González Vergara Paula (2012). "Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos y ambientales.

A la política pública los niños proponen se les considere considera menos vulnerables y más capaces de incidir en propuestas de cambio.

## 5. SOBRE EL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA: TENDENCIAS Y PROPUESTAS

Sobre este principio el grupo de niños y niñas, reconoce que depende de la decisión que deban tomar, por ejemplo no salir solos a la calle para prevenir peligros, pero que sí pueden tomar algunas decisiones de manera autónoma, pueden opinar sobre asuntos de las casa; aunque se evidencia en las respuestas de algunos de ellos y ellas cierta tensión entre la habilidad desarrollada de los niños y niñas de estas edades para decidir sobre asuntos que les concierne como habitantes de un territorio y la idea de los adultos de que por ser niños no pueden opinar y / o participar en la toma de decisiones, desde luego esta tendencia se nota más en los adultos de las familias, sean padres, hermanos, mayores u otros familiares: *“Cuando yo voy a donde mis primos yo iba a dar una opinión para ver qué hacer y no me dejaron, mi tío me dijo ¡no! eso es para grandes no para menores!, porque yo iba a dar una opinión porque ellos estaban hablando de cosas normales y dijo no eso solo es para adultos”* o *“Por ejemplo en una solución del baño uno ya tiene una idea planeada y no lo escuchan”* la niña desea participar con una propuesta de solución a un problema planteado, es lo que está aprendiendo según se lee en el PEI del colegio , y los testimonios de las y las maestras, con esta respuesta lanza un llamado de atención a que sea tenida en cuenta en su condición de sujeto de derechos participante y autónoma y el adulto familiar( para estos casos) le lanzan un mensaje en sentido contrario.

Hay una percepción general entre los niños y niñas de que las decisiones en el colegio y en la familia son y deben ser tomadas por los adultos, relacionada con que se percibe que el ser niño o niña es estar en proceso de formación y aprendizaje: ... *bonito por que a uno le dicen que tiene que hacer para no hacer las cosas mal.* La autonomía entonces en este sentido es algo del futuro no del presente *“Ser niña es cumplir una etapa de la vida que uno puede estudiar y más adelante puede trabajar, es hacerme respetar primero que*

*todo, jugar, hacerles caso a mis padres, estudiar para poder salir adelante y sacar adelante a mis papas”.*

Desde la mirada de los niños y niñas la autonomía de los adolescentes y adultos está relacionada con el poder consumir sustancias psicoactivas como cigarrillo, drogas, alcohol y con poder tener relaciones sexuales y de pareja, en este sentido los adultos si pueden *“Tomar, fumar”...“Fumar marihuana”...“Tener novias cuidarse entre ellos mismos”...“tener relaciones y tener cuidado con las niñas, por hay algunas que tienen cáncer sida y todo eso” ... pero también son autónomos los adultos en poder ser violentos y amargados “Como los niños son divertidos y quieren salir al parque entonces los adultos fuman toman se emborrachan y se dan golpes entre ellos mismo entonces cuando nosotros queremos salir a un parque entonces ellos empiezan con la “amargadez” como que, por que no hace sol entonces se ponen a pelear nuestros papas”*

Están divididas percepciones sobre su autonomía en asuntos como peinarse, vestirse o pintarse las uñas. Algunos niños y niñas coinciden en afirmar que si tienen libertad en estos asuntos tanto en el colegio como en la casa pero otros aseguran no poder hacerlo como a ellos les gustaría en ambos entornos. Da la impresión de que al interior del colegio hay diferencias entre los profesores al permitir o no esos aspectos de la autonomía de los niños y niñas.

No obstante que en general los niños y niñas perciben que no pueden tomar decisiones en muchas aspectos de la vida escolar y familiar, si perciben que tienen autonomía para tomar de decisiones en torno al ejercicio y respeto de los derechos: *“Decidir sobre el respeto, y decidir la amabilidad y recibir el respeto de nuestros compañeros”... dice otro niño “decidir sobre la moralidad”... decidir “sobre el respeto... y tener una educación y no pegarle a los otros niños”*

Sobre la autonomía y la toma de decisiones entre pares, se evidencia que la toma de decisiones a menudo se deposita en una figura líder que se elige *“A veces hay que elegir una capitana para poder ella decir lo que nosotras podemos jugar”* y en ocasiones esto genera *conflictos porque se establece una relación entre ser líder del juego-decidir sobre los demás-“mandar”,* en unas dinámicas de poder jerárquico establecidas entre ellos que a menudo vulneran el derecho a la autonomía y a la participación *“Por ejemplo yo que fui*

*capitana del equipo de basquetbol hay unas niñas que nos mandaban y a empujarnos y salíamos perdiendo nosotras porque nos ponían la falta, pero yo siempre le decía a qué jugáramos bien, que no jugáramos sucio". "Los que deciden son los que tienen el balón"... "Una niña no me dejó jugar con las otras... me dejó por fuera y yo ahí... aburrida"*

Los niños, niñas y adolescentes de mayor edad sean hermanos, estudiantes u otros amigos del barrio tienden a jugar también papel de líderes *"Por ejemplo en mi cuadra el que manda en los juegos es el mayor por ejemplo un amigo mío que es el mayor siempre manda en todos los juegos por ejemplo escondidas"* y a veces vulneran los derechos de los menores *"los niños grandes a uno le roban las onces y uno no puede estar pasando por que ahí mismo lo empujan hoy mismo le pegan por ejemplo hoy a mi hermano le pegaron solo porque iba pasando"... "Que a veces los niños de bachillerato nos pegan, nos tratan mal nos hacen sentir mal y tratan mal a nuestras mamas nos dicen que nosotros somos unos brutos, lo dicen los niños de bachillerato y de primaria"*

Algunos testimonios establecen una diferencia de género que les otorga mayor autonomía y participación a los niños que a las niñas en el juego *"por ejemplo nosotras las niñas tenemos que jugar algo despacio porque nos podemos pegar, en cambio los niños pueden jugar de todo porque son fuertes"*.

En las siguientes intervenciones de los niños y niñas se evidencia conocimiento sobre las consecuencias de las acciones de las personas en el contexto que habitan y su potencial capacidad de acción para decidir (autonomía) y participar, reflejan adecuado aprendizaje escolar y extraescolar por ejemplo, el niño observador que se da cuenta del problema de las basuras y sus consecuencias *"Que no haya tanta contaminación y que no voten basura a los caños porque daña el medio ambiente"*, *"Hay muchas empresas ( en su barrio) y hacen mucho ruido y no nos dejan dormir, y como niño pues que hagan poco ruido y que no trabajen los domingos"* *"en mi barrio la gente tira mucha basura a la calle y todo se ve feo yo les digo que no lo hagan y se ponen bravos"* *"voy a pintar un letrero para que no dejen las basuras en la calle"* *" no está bien que la gente que va al transmilenio deje las bolsas de la basura en la calle"*  
*"Que no gasten tanta agua porque ya vienen el tiempo de sequia y pues eso daña a las plantas y a los humanos y hace mucho sol y puede dar cáncer y ponerlos sordos que también cuide el planeta por que el planeta hace el aire sin oxigeno no podemos vivir"*

Subyace a estas respuestas el potencial de los niños y niñas para lograr cambios en orden a mejorar la convivencia y a la importancia de ser escuchados y reconocidos por los adultos e invitados realmente a participar por el cambio de actitud de los mayores.

Los maestros definen la autonomía como la capacidad de tomar decisiones sin intermediación alguna, como posibilidad de actuar y pensar sin depender de otros; como la capacidad de desarrollar acciones tendientes al mejoramiento personal y de ejecutar tareas sin supervisión o coacción, en suma como una capacidad que permite de manera autónoma tomar decisiones. Algunos maestros consideran a los niños aun no listos para decidir mas allá de elegir que comer o que vestir, otros consideran darles oportunidades según sus capacidades en una especie de desarrollo progresivo de la autonomía.

### **5.1. Propuestas derivadas de las tendencias identificadas**

Dado que los derechos humanos son integrales, complementarios e interdependientes, y para el caso particular del principio de la autonomía es un principio estrechamente vinculado al principio de participación y al principio de la diversidad de tal manera que las propuestas hechas para todos los apartados se materializan para este principio.

El ejercicio propositivo en este apartado se plantea entonces en términos de reafirmar y presentar una síntesis de las propuestas y recomendaciones.

Con relación a la escuela: el hecho de que la formación en derechos humanos y ambientales requiere de cambios sustanciales en las estructuras del poder y la autoridad en la escuela, del conceptos de aulas, así lo afirman algunos directivos de colegios, investigadores, tales como Arias Gómez Diego<sup>27</sup> Galvis Ligia<sup>28</sup> quien afirma “Es necesario modificar las vivencias que fundamentan las tendencias a la sumisión como fundamento de las relaciones de poder, de tal manera que la conciencia abra el espacio para la consolidación de la autonomía como fundamento de las relaciones en el orden social,

---

<sup>27</sup> Arias Gómez Diego. ¿Se pueden enseñarlos derechos humanos? **Reflexiones sobre la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito.** En Serna Dimas Adrián, Gómez Navas Diana (Comp) 2010. **Derechos Humanos y Sujeto Pedagógico.** Retóricas Sobre La Formación En Derechos Humanos. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Instituto Para La Pedagogía, La Paz Y El Conflicto Urbano, IPAZUD. Personería de Bogotá

<sup>28</sup> GALVIS ORTIZ, L. (2012). Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI. Primera reimpresión de la cuarta edición. Bogotá. Ediciones Aurora. p. 45.

económico y político. Esta es la misión de toda pedagogía en nuestra sociedades y en especial cuando pensamos en la pedagogía de los derechos humanos”

La escuela como líder en los debates sobre los derechos humanos y ambientales en sus colegios, desde su institución y con otras instituciones.

Con relación a los niños y niñas el reconocimiento de su potencial para participar y hacerlo con autonomía, el juego de los niños y niñas inherente a ellos y ellas y como la fuente que ha de inspirar las estrategias y herramientas pedagógicas en el escenarios de enseñanza –aprendizaje en general y para la formación de los derechos humanos y ambientales en particular.

En cuanto a los maestros propiciar el trabajo de equipo, el empoderamiento como sujetos de derechos desde las políticas públicas, desde la escuela desde la sociedad.

De manera general en este documento se han registrado las tendencias halladas en el trabajo con los colegios, tejidas con algunos de los importantes aportes del Estado del Arte y de análisis de política pública; desde las tendencias se han lanzado un conjunto de propuestas a las instituciones escolares sobre la convivencia y los derechos humanos y ambientales y desde los tres principios autonomía, participación y diversidad, que son el horizonte desde donde se hacen las propuestas a los maestros y sus instituciones que se pueden convertir en lineamientos generales para comprender la dinámica de las relaciones entre sujetos de derechos en el escenario escolar y de este modo orientar los esfuerzos para vivir la vida escolar desde los derechos . Es pertinente advertir que aquí no se agota el ejercicio propositivo.