

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | | |    |
| | CARTA DE AUTORIZACIÓN | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 2 |

Neiva, 1 de Diciembre de 2017

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Diego Alejandro Cadena Ariza, con C.C. No. 7711243,
 autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o tesis de maestría
 titulado Actitudes Escolares frente a los Derechos de Infancia y Adolescencia

presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de

Magíster en Educación;

autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|---|---------------|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | |    | | |
| | CARTA DE AUTORIZACIÓN | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 2 |

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | | |    |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 3 |

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Actitudes escolares frente a los derechos de infancia y adolescencia.

AUTOR O AUTORES: Diego Alejandro Cadena Ariza.

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Cadena Ariza | Diego Alejandro |

ASESOR (ES): Carlos Bolívar Bonilla Baquero.

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Bonilla Baquero | Carlos Bolívar |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación.

FACULTAD: Educación.

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación.

CIUDAD: Neiva.

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2017.

NÚMERO DE PÁGINAS: 121.

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
 Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: No.

MATERIAL ANEXO: No.

| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|---|---------------|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | |     | | |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 3 |

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): No.

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> | | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|----|--------------------|------------------|-----|----------------|---------------|
| 1. | <u>Actitudes</u> | <u>attitudes</u> | 6. | _____ | _____ |
| 2. | <u>Derechos</u> | <u>rights</u> | 7. | _____ | _____ |
| 3. | <u>Pensamiento</u> | <u>thinking</u> | 8. | _____ | _____ |
| 4. | <u>Crítico</u> | <u>critical</u> | 9. | _____ | _____ |
| 5. | <u>Autoridad</u> | <u>authority</u> | 10. | _____ | _____ |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El trabajo aborda el tema de los derechos de infancia y adolescencia y fue realizado durante el año 2014 en la institución educativa INEM "Julián Motta Salas" del municipio de Neiva, en el departamento del Huila. Es una investigación de carácter cualitativo; se escogió el método de los relatos de vida y las técnicas utilizadas fueron la entrevista a profundidad, la observación participante y el dilema moral. Los hallazgos de la investigación muestran la incoherencia entre el discurso de los docentes sobre los derechos y la praxis de los mismos desde el punto de vista de la autonomía y participación de los estudiantes en las esferas institucionales del colegio INEM "Julián Motta Salas", lo que a su vez resalta el inconformismo de los jóvenes frente a esta conducta de docentes y directivos docentes de la institución.

| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|---|---------------|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | |     | | |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 3 de 3 |

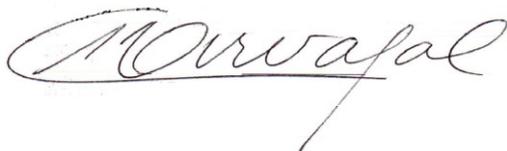
ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The work addresses the issue of the rights of children and adolescents and was carried out during 2014 at the educational institution INEM "Julián Motta Salas" of the municipality of Neiva, in the department of Huila. It is a qualitative research; the method of life stories was chosen and the techniques used were the in-depth interview, the participant observation and the moral dilemma. The research findings show the incoherence between teachers' discourse on rights and their praxis from the point of view of the autonomy and participation of students in the institutional spheres of the INEM "Julián Motta Salas" school, which in turn highlights the nonconformity of young people in the face of this behavior of teachers and teaching managers of the institution.

APROBACION DE LA TESIS



Firma:



Firma:

**ACTITUDES ESCOLARES FRENTE A LOS DERECHOS DE INFANCIA Y
ADOLESCENCIA**

DIEGO ALEJANDRO CADENA ARIZA

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR
NEIVA, NOVIEMBRE DE 2017**

**ACTITUDES ESCOLARES FRENTE A LOS DERECHOS DE INFANCIA Y
ADOLESCENCIA**

DIEGO ALEJANDRO CADENA ARIZA

**Tesis de maestría presentada como requisito para optar
al título de Magíster en Educación.**

**Asesor de investigación: Carlos Bolívar Bonilla Baquero
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR
NEIVA, NOVIEMBRE DE 2017**

Nota de Aceptación

Firma del jurado

Neiva, Noviembre de 2017

Dedicatoria

A nuestro Señor Jesucristo que me ha dado las fuerzas para llegar hasta este punto.

A mis padres Ana y Elberto por todos los trabajos y sufrimientos que han tenido que vivir para lograr mi bienestar.

A Francy, quien me ayudó con sus consejos, asesoría y apoyo.

A la profesora Ruseneth, por todos sus consejos, ayuda y apoyo incondicional para la realización de éste trabajo.

Agradecimientos

El autor manifiesta sus agradecimientos a:

Carlos Bolívar Bonilla Baquero, por la asesoría y la paciencia tenida con el autor en la realización de este trabajo.

Mónica, Maira, James, Andrés y todos los integrantes de la comunidad académica del colegio INEM por la oportunidad brindada para realizar la presente investigación.

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 9 |
| Problema | 10 |
| Justificación. | 16 |
| Objetivos | 18 |
| Objetivo general | 18 |
| Objetivos específicos | 18 |
| Referente teórico | 19 |
| Concepto de actitud | 19 |
| Funciones de las actitudes | 20 |
| Estructura de las actitudes | 21 |
| Formación de las actitudes | 22 |
| Fuerza de la actitud | 23 |
| La manera cómo influyen las actitudes en el comportamiento | 25 |
| Derechos de Infancia y Adolescencia | 28 |
| Convención Internacional de los Derechos del Niño | 29 |
| Código de la Infancia y Adolescencia | 29 |
| Metodología | 33 |
| Enfoque de la investigación | 33 |
| Método a seguir | 33 |
| Unidad poblacional | 33 |
| Unidad de análisis | 34 |
| Momentos de la investigación | 34 |
| Familiarización con los integrantes de la institución. | 34 |
| Entrada a campo - acercamiento a los participantes. | 35 |
| Plan de análisis. | 35 |
| Técnicas e instrumentos a utilizar. | 38 |

| | |
|--|------------|
| La entrevista a profundidad. | 38 |
| La observación cualitativa. | 39 |
| La escala de actitud. | 39 |
| Rigurosidad de la investigación. | 39 |
| Consideraciones éticas del estudio. | 40 |
| Contexto institucional. Reseña histórica. | 41 |
| Análisis de la información. | 44 |
| Estructuración, interpretación y discusión de los resultados. | 63 |
| Conclusiones y recomendaciones. | 101 |
| Referencias. | 103 |

Resumen

La presente investigación fue realizada durante el año 2014 en la institución educativa INEM “Julián Motta Salas” del municipio de Neiva, en el departamento del Huila. Es una investigación de carácter cualitativo que contó con la participación de los estudiantes de grado once, escogidos según los criterios específicos que reviste el enfoque del trabajo. Se realizaron un total de 8 entrevistas a profundidad, 8 diarios de campo y se aplicaron 4 dilemas morales a cada participante para conocer las actitudes de los estudiantes del grado once frente a los derechos de sus compañeros.

Abstract

This research was conducted during 2014 in the school INEM " Julian Motta Salas" in the department of Huila, municipality of Neiva. It is a qualitative research that included the participation of eleventh grade students, chosen according to specific criteria lining the approach to work. A total of 8 interviews were conducted in depth, 8 field journals and four moral dilemmas were applied to each participant to know the attitudes of eleventh grade students in front of the rights of their peers.

Introducción

La propuesta que se plantea a continuación pretende abordar las actitudes escolares frente a los derechos de infancia y adolescencia en el grado once de la Institución Educativa INEM “Julián Mota Salas” de la ciudad de Neiva, dado que el comportamiento escolar cotidiano asumido frente a los mismos no corresponde a la formación recibida por parte del educando en la institución.

Como el tema de los derechos de infancia y adolescencia se ha convertido en un asunto de obligatoria observancia y cumplimiento por parte de las instituciones educativas, el presente trabajo pretende contribuir a la labor de la comunidad educativa aportando elementos para su análisis.

Como normatividad, el Código de Infancia y Adolescencia se constituye en el marco desde el cual deben verse los procesos curriculares actuales y la manera de realizar la labor pedagógica en la institución que contribuya a fortalecer y promover los derechos de infancia y adolescencia con el objetivo de formar educandos con capacidad de asumirlos, reconocerlos y promoverlos.

La propuesta aquí planteada es de carácter cualitativo; se trata de una metodología fundamentalmente cualitativa que no desestima el aporte de algunas técnicas cuantitativas como la escala de actitud frente a los derechos. Pero, en esta metodología cercana al estudio de caso y los relatos de vida, primarán técnicas como la entrevista en profundidad, la observación participante, los talleres y los grupos de discusión. Todas ellas dirigidas a registrar, describir e interpretar los relatos y testimonios estudiantiles (razones y emociones) sobre los derechos, así como las actuaciones reales frente a ellos en la propia cotidianidad escolar.

Problema

La escuela es un pequeño microcosmos donde se presentan diferentes tipos de interacciones entre los estudiantes dentro del aula y en los demás espacios de la institución. Es la escuela el punto de encuentro de diferentes tipos de subculturas como resultado de la formación en el hogar, de las vivencias familiares, de la cotidianidad en su entorno, de las creencias religiosas, de la herencia cultural del pasado que ha trascendido hasta el presente. En estos espacios, se establecen relaciones entre sí de diferentes maneras y se observa que los estudiantes en sus interacciones cotidianas tienen poca claridad de cuáles son los derechos de sus compañeros y los propios ya que al presentarse desavenencias no se detienen un momento a pensar en la manera de resolver sus diferencias de forma pacífica, presentándose comportamientos de diversa índole: agresiones verbales, agresiones físicas, agresiones psicológicas; este tipo de situaciones se constituyen en una violación sistemática de los derechos humanos de los estudiantes consignados en el Código de la Infancia y la Adolescencia y en los manuales de convivencia de la institución. Así como sucede con los derechos de las personas adultas, en la práctica son pocos los niños y adolescentes conscientes de sus derechos y de los derechos de sus compañeros; igualmente, son pocos los niños y adolescentes que entienden la importancia de promoverlos y protegerlos, lo que hace que se presenten situaciones en donde estos se violan. Se observa con frecuencia que los estudiantes en sus relaciones cotidianas expresan un sistema de valores que se ha transmitido durante el tiempo, surgido en una época al interior de instituciones como la Iglesia, la escuela y la familia y que en otro tiempo fueron considerados como válidos pero que ya no tienen cabida. Este tipo de valores se expresan, por ejemplo, a través de la discriminación por raza, discriminación por identidad sexual, por condición social, por condición económica lo cual se puede observar en las diferentes agresiones entre estudiantes que se dan cotidianamente, sean estas de forma física, verbal o psicológica.

Una investigación realizada en tres escuelas de Nueva Inglaterra en los Estados Unidos durante el año 2006 trabajó con 211 estudiantes de los grados 7 y 8 de las áreas urbana y rural, para lo cual se utilizaron encuestas con preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Las

instituciones difieren en cuanto a su población por raza y estrato socioeconómico. Entre los resultados obtenidos se evidenció que los estudiantes de 7 grado sufren intimidación con mayor frecuencia que los estudiantes de grado 8. Los estudiantes de la escuela rural manifestaron sentirse agredidos emocionalmente, aunque seguros físicamente y 2 de cada 3 estudiantes califican el problema de la intimidación como muy grave. El 72% de los estudiantes consultados en el estudio manifestó sentir violencia psicológica ocasional y el lugar donde se manifiesta en mayor medida esta situación es el pasillo. Uno de los motivos para ser intimidados era ser obeso y no vestirse adecuadamente. Otra de las razones para ser agredido es ser percibido como gay. Ante ello algunos estudiantes consideraban válido utilizar la fuerza para defenderse de tales agresiones.

Este estudio, sin vincularse directamente con el tema de los derechos de infancia y adolescencia, arroja que existe negación de derechos tal como no ser discriminado por cuestiones de raza, religión, condición física y condición sexual.

En la región de Murcia (España) se realizó una investigación sobre conductas sociales de riesgo, consumo de drogas y bullying entre los periodos 2008 – 2009 y 2009 – 2010. Se consultaron 1239 estudiantes de educación secundaria obligatoria entre los 11 y los 18 años, de colegios públicos y privados utilizando 4 cuestionarios específicos (ESTUDES, Test Bull-S, FRIDA y TAMAI) para la obtención de información. Luego se seleccionó un grupo aula como muestra de la población abordada, donde se evaluara y se propusieran formas de intervención sobre las conductas analizadas en el estudio. Entre los resultados globales de la investigación se puede destacar que hubo un porcentaje mayor de víctimas que de agresores (10.1% y 8.8% respectivamente); tanto el rol de agresor como de víctima es más frecuente en hombres que en mujeres (el 79.8% de los agresores y el 74.4% de las víctimas son hombres) y hubo un mayor porcentaje de agresores que han repetido uno o dos cursos que de víctimas repitentes (el 37.6% ha repetido un curso y el 16.5% dos cursos mientras que las víctimas que han repetido curso es del 27.2% y del 5.6% para los repitentes de dos cursos). Los resultados del grupo aula muestran una percepción antagónica en cuanto a la gravedad del acoso o agresión entre estudiantes (59% lo considera ligeramente grave o apenas grave mientras que el 41% piensa que es muy grave); el aula de clase y el patio escolar son los lugares donde hay más situaciones de agresión (42.3%

para ambos) siendo los insultos y las amenazas las agresiones más frecuentes con el 64.5% y el rechazo con el 26.9%.

Se observa que el estudio, encuentra situaciones de violación de derechos mayoritariamente hacia los hombres mediante la exclusión que hacen otros estudiantes a sus compañeros y este comportamiento aun no posee un consenso de muy grave por parte de los educandos, según lo que muestra el grupo escogido como representativo del estudio.

En la ciudad Santiago de Cali (Colombia) se realizó un estudio exploratorio de carácter descriptivo entre los años 2005 y 2006 con miras a establecer la situación de algunas instituciones de la ciudad respecto a la agresión por parte de estudiantes hacia otros de sus compañeros; esta investigación se hizo mediante la aplicación de un cuestionario con carácter anónimo en 14 instituciones interesadas en el estudio donde participaron 2542 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo. El 43.6% de los estudiantes admitió haber agredido en alguna ocasión a algún compañero o compañera de diferente manera (amenazas, golpes, exclusión). Las formas frecuentes de agresión fueron las burlas y los apodos con el 42.7% ocurriendo tales agresiones en presencia de uno o más compañeros y en sitios como el salón de clase o el patio de recreo.

Aquí se puede observar como estos comportamientos realizados de alguna manera son “aceptados” por parte de los estudiantes, lo que llevaría a decir que no se ha llevado a la práctica la formación en derechos de una manera consciente por parte de los educandos.

Una encuesta realizada entre la Secretaria de Educación de Bogotá y el DANE en el año 2011 entre estudiantes de grado 5 a 11 arrojó resultados como lo siguiente:

[...] a la pregunta “la semana pasada ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo?” el 16.3% de los estudiantes de grado quinto dijo “una vez” mientras que el 3.0% dijo “cinco o más veces”; este resultado se muestra también para los grados 6 a 9 según el estudio. A la pregunta “El mes pasado, ¿un compañero(a) de tu curso te ofendió o te pegó todo el tiempo, haciéndote sentir muy

mal?” 17,4% de los estudiantes de grado 5°, 12,6% de los grados 6° a 9° y 5,5% de los grados 10° y 11°, aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó todo el tiempo, durante el periodo de referencia.

84,5% de los estudiantes de grado 5°, opinan que la situación que más afecta el ambiente del salón de clase es la indisciplina. Los estudiantes de los grados 6° a 9° resaltan la indisciplina (86,6%), sin embargo 56,7% opinan también que las agresiones verbales entre compañeros perturban el ambiente del salón de clase. Los estudiantes de los grados 10° y 11°, resaltan la indisciplina (82,1%), las agresiones verbales entre compañeros (54,5%) y los chismes (38,1%) como los principales eventos que inciden en el clima del aula.

[...] A la pregunta “en los últimos doce meses ¿has visto dentro del colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?”, respondió afirmativamente 18,9% de los estudiantes de grado 5°, 30,1% de los estudiantes de grados 6° a 9° y 31,7% de los estudiantes de grados 10° a 11°.[...].

Si bien la encuesta pretendía establecer las causas de afectación de la convivencia en la escuela, puede observarse que hay situaciones en donde no se respetan los derechos de los adolescentes, lo que lleva a decir que aun no se ha logrado un ejercicio pleno de los mismos por parte de los estudiantes.

En el departamento del Huila los datos más recientes sobre convivencia escolar fueron recolectados durante las pruebas SABER del año 2005 para los grados 5 y 9. Los resultados se expresaron en promedios y desviaciones, en una escala de 1 a 10 en seis aspectos: actitudes, que se refiere a la prevalencia de disposiciones para realizar acciones que favorezcan la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración y respeto por la diferencia; confianza, la medida en que los estudiantes creen que los miembros de la comunidad educativa van a respetar las reglas y acuerdos básicos para el ejercicio de la ciudadanía; acciones, que evalúa la frecuencia con que los estudiantes realizan actos vinculados a la convivencia, la participación en procesos que afectan a las comunidades de las que hacen parte y la valoración y respeto a la diferencia en diversos contextos; intimidación, que se refiere a la frecuencia con que ocurre una

forma particular de agresión; copia, que indica la presencia de fraude académico en las instituciones y la piratería, que consulta la observancia de esta práctica en otras personas o el propio accionar. Para el caso de los aspectos actitudes, confianza y acciones un valor alto indica comportamientos que favorecen la convivencia, el respeto a la diferencia y el ejercicio de la ciudadanía mientras que en el caso de los aspectos intimidación, piratería y copia un valor alto indica la presencia de acciones tendientes a perturbar los aspectos anteriores.

| Grado | Entidad | Número de Estudiantes | Actitudes | | Confianza | | Acciones | | Intimidación | | Piratería | | Copia | |
|----------|----------|-----------------------|-----------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|-----------|------|-------|------|
| | | | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| Grado 9° | Nacional | 478.634 | 5,9 | 0,71 | 5,48 | 0,77 | 6,28 | 0,81 | 4,56 | 1,37 | 5,24 | 0,78 | 5,05 | 1,06 |
| Grado 9° | Huila | 10.601 | 5,98 | 0,75 | 5,7 | 0,71 | 6,33 | 0,77 | 4,81 | 1,18 | 5,53 | 0,69 | 4,87 | 1,03 |
| Grado 5° | Nacional | 714.323 | 6,06 | 0,67 | 5,77 | 0,74 | 5,99 | 0,84 | 4,88 | 0,93 | 5,76 | 0,59 | 5,59 | 0,99 |
| Grado 5° | Huila | 18.615 | 6,15 | 0,61 | 5,94 | 0,79 | 5,94 | 0,78 | 5,03 | 0,95 | 5,81 | 0,51 | 5,8 | 0,92 |

Fuente: ICFES, prueba Saber 2005. En: Secretaria de Educación. Grupo de calidad y pertinencia.

Plan de formación permanente para educadores en ejercicio 2012 – 2015

Los datos de la prueba SABER 2005 indican que en el departamento del Huila la situación de convivencia y respeto a la diferencia no es la mejor; sin embargo, se hace la salvedad de que a la fecha no se encuentra un estudio que actualice la información recogida por el ICFES en el año 2005, por lo que solo sirven como punto de referencia para el presente estudio.

Frente a lo anterior es necesario advertir que la Constitución garantiza la protección de los derechos humanos de los estudiantes en la escuela y las demás áreas de socialización a través del Código de la Infancia y Adolescencia, así como lo hace con los derechos de los ciudadanos mediante diferentes mecanismos de defensa (tutela, acción popular, derecho de petición). Los derechos de la infancia y de la adolescencia son aquellos derechos protegidos por la Constitución y la ley que hacen parte de los derechos humanos y que atañen al niño y adolescente. Se promulgan como parte de los acuerdos sobre derechos humanos firmados por Colombia a nivel internacional, que han sido ratificados por todas las instituciones del Estado Colombiano lo que crea para las instituciones educativas del país un compromiso aún mayor en su difusión,

promoción y protección para que los niños y adolescentes sean conscientes de sus derechos y deberes y reconozcan qué deben hacer para protegerlos y ejercerlos.

Algunos investigadores consideran que estos comportamientos se pueden explicar desde las actitudes y sus componentes cognoscitivo, afectivo y conductual, por lo cual puede ser provechoso estudiarlas para comprender el fenómeno. Otros consideran que, para ofrecer alternativas de entendimiento del fenómeno, deben estudiarse las relaciones, interacciones, subjetividad y la intersubjetividad de los estudiantes, lo cual nos lleva a plantear el problema tal como sigue:

Interrogantes centrales:

¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de grado once de la institución educativa INEM frente a los derechos de infancia y adolescencia? ¿Qué interpretaciones se pueden elaborar sobre dichas actitudes, en relación con el respeto de los derechos?

Justificación

Aunque se ha hecho una investigación amplia sobre las actitudes en diferentes lugares, es relativamente nuevo el hecho de asumir como una necesidad el investigar este tema en relación con lo que los estudiantes perciben, conocen y asumen sobre los derechos de infancia y adolescencia. Se observa que las investigaciones sobre actitudes se centran en el individuo, la manera de adquirirlas, la forma en que se manifiestan en el comportamiento, pero es relativamente nueva la idea de investigarlas desde el enfoque de los derechos de infancia y adolescencia; investigaciones sobre derechos humanos se han realizado en diferentes lugares pero el elemento de las actitudes no ha sido considerado dentro de éstas. Más bien, se asumen las investigaciones desde el enfoque de la enseñanza de los derechos para promover la resolución pacífica de los conflictos por lo que una investigación desde el enfoque que se le pretende dar contribuirá a llenar un vacío de conocimiento que se manifiesta en la actualidad. El desconocimiento actual de los componentes de las actitudes y su posible influencia en el comportamiento escolar respecto a los derechos de infancia y adolescencia impide abordar el tema de manera adecuada por lo que al llenar este vacío de conocimiento puede reorientarse la promoción, instrucción y práctica de los mismos. Por otro lado, el elaborar interpretaciones sobre lo manifestado por los estudiantes al respecto amplía la manera de observar las relaciones entre los estudiantes en sus interacciones cotidianas.

En lo pedagógico, se requieren estrategias de enseñanza que tomen en cuenta las actitudes presentes en las relaciones que establecen los estudiantes entre sí, sean estas de reconocimiento o desconocimiento de los derechos. Estas estrategias de enseñanza, una vez les concedan importancia a estas actitudes, serán integrales y cambiarán la manera de desarrollar la clase por parte de los docentes lo que ayudará al manejo de situaciones de conflicto y la resolución de éstas por medios pacíficos.

En cuanto a lo social se intuye la importancia que para la comunidad posee fomentar desde la escuela una cultura de la paz, basada en el reconocimiento y ejercicio de los derechos, en donde

todo individuo pueda resolver sus conflictos de manera pacífica, por lo que una propuesta como la aquí esbozada aporta a la construcción de esa cultura, de tal manera que contribuya a la reducción de la violencia tanto a nivel escolar como a nivel social, cumpliendo con la obligación constitucional y legal de proteger la infancia y adolescencia y formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar e interpretar las actitudes de los estudiantes de grado once frente a los derechos de infancia y adolescencia.

Objetivos específicos

- Identificar los componentes cognoscitivos, afectivo y práxico de los estudiantes de grado once frente a los derechos de infancia y adolescencia.
- Elaborar una interpretación crítica sobre las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia, orientada a sugerir estrategias pedagógicas para su respeto.

Referente teórico

El referente teórico que guía este estudio se ocupa de esclarecer las categorías básicas implicadas en el problema: actitudes y derechos de infancia y adolescencia.

Concepto de actitud

Allport (García, 2012), define la actitud como “estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. Thomas y Znaniecki (García, 2012) la definen como “la tendencia a la acción. Son los procesos mentales que determinan las respuestas actuales o potenciales de los individuos hacia su medio social.” Rokeach (García, 2012) afirma que las actitudes son “una organización relativamente duradera de creencias entorno a la situación objeto que predispone de alguna manera a una respuesta preferida”. Para Ajzen (García, 2012), la actitud es “la disposición individual para responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución, evento o algún otro aspecto discriminable del mundo individual”. Según Eagly y Chaiken (Morales, Páez, Kornblit y Asún, 2002) “actitud es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de una entidad particular de algún modo favorable o desfavorable”. Para Thurstone (Sánchez y Mesa, 1998) la actitud es “la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones de un determinado asunto”. De las definiciones de actitudes que tiene mayores acuerdos, según Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007), actualmente se puede mencionar: “Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud”

Funciones de las actitudes

Las actitudes, según Katz (Morales et. al., 2002) ejercen una serie de funciones dentro del individuo: Función de conocimiento (organización de la experiencia), función utilitaria

(obtención de recompensas y evitación de castigos), función egodefensiva (defensa frente a conflictos emocionales y deterioro de autoestima) y función adaptativa.

La función de conocimiento le permite al individuo estructurar la realidad circundante. De acuerdo con Morales et. al. (2007) la necesidad básica de conocimiento y control es satisfecha por las actitudes y por ello podemos desenvolvemos en el mundo al ser capaces de organizar la información que llega a nuestros sentidos, producto de lo cual no tenemos que establecer patrones nuevos de comportamiento con cada nueva situación, sino que podemos esperar o prever lo que se puede obtener de éstas. No obstante, debe de aclararse que la información que recibimos es filtrada por las actitudes, las que permiten solo aquella información que sea congruente o concordante con las mismas y no la que se encuentra discordante o contrario a ellas, por lo que en ocasiones podremos estar comportándonos de manera inadecuada por una malinterpretación de la realidad, tal como pudiera ocurrir con los escolares frente a la educación en derechos.

Función instrumental: En su interacción con los demás es necesario para el individuo obtener ciertos propósitos, sea que los plantee obtener dentro de su grupo social, en su ambiente laboral, familiar o religioso; es entonces cuando las actitudes se colocan en función de conseguir tales objetivos. También se da que las actitudes nos ayudan a evitar castigos, resultados desastrosos o perjudiciales, producto de comportamientos específicos, desmotivando aquellas maneras de actuar o propiciando otras que eviten estos perjuicios.

La función egodefensiva de las actitudes se manifiesta ante cualquier situación que ponga en peligro la identidad del individuo, la autoimagen de la persona o la identidad del grupo al cual pertenece la persona. Ante conflictos emocionales de cualquier índole, las actitudes proyectan la causa del conflicto en otros objetos, personas o situaciones.

Función de expresión de valores: para poder identificarse ante los otros la persona debe expresar la manera en que observa su realidad y cómo la cataloga; por lo tanto, las actitudes le permiten al individuo expresar su estructura de pensamiento y expresarse de todo aquello que concibe como su mundo, su realidad; la manera de relacionarse con otros y cómo entiende las

relaciones de unos con otros. De acuerdo con Brewer, Baumeister y Leary (Morales et. al. 2007) el que el individuo pueda expresar a través de las actitudes el conjunto de normas que regulan su vida, le permitirá acercarse a las demás personas con actitudes similares para satisfacer la necesidad de aceptación y pertenencia grupal.

Estructura de las actitudes

Debido a la gran cantidad de definiciones sobre actitud, no existe una posición única respecto a cómo están estructuradas. Aún así, existe un gran consenso entre los investigadores sobre considerarlas formadas por tres componentes o elementos:

- Componente cognoscitivo: según se menciona en la literatura sobre actitudes, es el elemento más estudiado e importante. Está compuesto de aquellas creencias, percepciones que el individuo posee sobre un objeto actitudinal en particular. Rodríguez (Saavedra, 2008) afirma que no puede existir actitud si no hay una representación del objeto; si la representación es vaga, el aspecto afectivo vinculado a la evaluación del objeto tenderá a ser poco intenso.
- Componente afectivo: es el compuesto por emociones, sentimientos y afectos respecto al objeto de actitud, sentimientos que se manifiestan como positivos o negativos frente al objeto evaluado.
- Componente conductual o práctico: es aquel que contiene la tendencia de comportamiento frente al objeto de evaluación. Según Sánchez y Mesa (1998) este componente es la consecuencia de los dos componentes anteriores.

Según Eagly y Chaiken (Morales et. al., 2002) al hacerse la distinción entre elementos cognitivos, elementos afectivos y elementos conductuales, la misma provee un armazón conceptual de importancia que posibilita a los psicólogos conceptualizar que la evaluación se expresa mediante las respuestas de cualquiera de estos elementos. De allí la importancia de investigar con detalle estos componentes en las actitudes escolares frente a los derechos.

Formación de las actitudes

Son varias las teorías sobre la formación de las actitudes. Una de ellas, de carácter conductual, establece que tienen como origen el aprendizaje social, esto es, la relación que el individuo establece con sus semejantes, la situación en que se interactúa con otros o donde se observa la conducta de los demás. En esta interacción se distinguen una serie de mecanismos mediante los cuales las actitudes se forman. Según Barra (1998) se hace una distinción de tres mecanismos que trabajan para la formación de actitudes: Condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental y modelado.

El condicionamiento clásico se realiza mediante la asociación de estímulos, es decir, cuando se establece un vínculo entre dos eventos que el individuo reconoce y asocia en el momento. En la medida que se presente tal asociación, la reacción emocional se presentará en los individuos frente a un estímulo similar, lo que acarreará reacciones favorables o desfavorables, dependiendo del tipo de estímulo asociado. Es famoso el ejemplo de los perros de Pavlov, que aprenden a salivar por el solo sonido de la campana, después de ser asociado con la presencia del alimento.

El condicionamiento instrumental es otro mecanismo para la formación de actitudes. Al realizarse una conducta específica los resultados que se obtengan de ésta fortalecerán o debilitarán la conducta. Cuando se obtenga una recompensa, un beneficio o algo similar, el comportamiento ejecutado se reforzará, mientras que un castigo o un resultado desagradable obtenido a raíz de la conducta harán desaparecer el comportamiento paulatinamente en la medida en que tal resultado se siga obteniendo.

El modelado es un proceso donde el individuo observa un comportamiento alrededor suyo y adquiere los elementos vinculados a tal comportamiento. Según Bandura (Barra, 1998) los individuos adquieren tanto la conducta como los criterios de evaluación, el estilo de indagación, las reglas lingüísticas, los criterios para la autoevaluación y las habilidades para el procesamiento de información.

Según Festinger (Barón y Byrne, 1998) existe otro mecanismo que el individuo utiliza para formar actitudes que consiste en comparar su propia opinión con la de los demás para determinar que tan correcta es su visión de la realidad. Esta tendencia la denominó comparación social; en la medida en que la propia opinión corresponda con la de los demás, esta deberá ser correcta.

Por otra parte, para la psicología cultural (Vygotsky) y los socioconstructivistas el tema de las actitudes no ocupa un lugar especial ni aislado de la capacidad de agencia del ser humano como ser histórico y social. A diferencia de los conductistas, para autores como Gergen (teoría de la influencia social) y Watzlawick (teoría de la comunicación y el lenguaje) las actitudes y los comportamientos en general no se adquieren de modo pasivo y mecánico por los sujetos, ni ellos los crean de manera individual. Es la interacción social mediada por el lenguaje la que permite explicar cómo sujetos activos construyen con otros sus representaciones, sentidos, significados, valores, afectos y prácticas, postura teórica relevante en la presente investigación

Fuerza de la actitud

No obstante, entre unos y otros autores existe un cierto consenso acerca de la fuerza que una actitud posee y la influencia que ejerce sobre el comportamiento. Estos aspectos se han diferenciado en aspectos objetivos y subjetivos de la fuerza de las actitudes. Según Morales et. al., (2007), tendremos como indicadores objetivos los siguientes:

- La extremosidad de la actitud que indica cómo se valora el objeto actitudinal, es decir, si se considera al objeto bueno o malo, adecuado o inadecuado, y qué grado o medida de tal valoración se tiene del objeto (no se rechaza en la misma medida el robo que el asesinato).
- La accesibilidad de la actitud, que nos dice qué tan rápido se activa la actitud ante un objeto actitudinal. Según Barón y Byrne (1998) entre mayor sea el vínculo objeto – evaluación más rápido vendrá a la mente la actitud y cuanto más claramente venga la información social a la mente más fuerte es en general el impacto en el pensamiento, en las decisiones y en las acciones.

- La ambivalencia de la actitud expresa que pueden existir en una actitud valoraciones positivas frente a un objeto actitudinal como valoraciones negativas frente al mismo objeto. Cuando ello se presenta, se dice que tal actitud es débil.
- La estabilidad de la actitud se refiere a cuanto se mantiene inalterada con el paso del tiempo y según ello, se considerará débil o fuerte. Por ejemplo, si ante el aborto hay rechazo en cierto momento y pasado un cierto tiempo, se expresa favorabilidad ante el mismo tema, se dirá que tal actitud no es estable y por lo tanto es una actitud débil, mientras que si se mantiene el rechazo ante el mismo, se dirá que es una actitud estable y por lo tanto fuerte.
- La resistencia de una actitud frente a información contra actitudinal también indicará que tan fuerte es. Según Morales et. al. (2007), si la actitud permanece inalterada frente a tal ataque contra actitudinal, se dirá que tal actitud es fuerte.

Los indicadores subjetivos de la fuerza de la actitud son, según Morales et. al., (2007), los siguientes:

- La confianza en la actitud que indica que tan segura se siente la persona con sus actitudes en relación con los objetos de evaluación.
- La importancia que le concede el individuo a las actitudes en la toma de decisiones y en su comportamiento.
- El conocimiento que el individuo tiene respecto a su propia actitud.

La manera cómo influyen las actitudes en el comportamiento

La investigación realizada sobre la conducta y la manera en que la actitud influye sobre ésta ha llevado a proponer dos modelos de explicación por parte de los investigadores: el primero, es el modelo de la acción razonada propuesto por Fishbein y Ajzen (Barón y Byrne, 1998), ampliado posteriormente y denominado modelo de la acción planificada, el cual se utiliza para

predecir el comportamiento de aquellas personas donde predominan los aspectos reflexivos o que tienen la posibilidad de razonar sobre su comportamiento. El segundo es el “modelo de proceso actitud – comportamiento” propuesto por Fazio (1990, citado por Morales et. al., 2007) el cual se utiliza para explicar la manera como las actitudes influyen en el comportamiento en situaciones inesperadas o donde se debe actuar inmediatamente.

El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen se plantea como una manera de explicar la interacción entre las actitudes, las normas subjetivas, el control comportamental y la intención para explicar el comportamiento individual. En este modelo se asume a la intención como el detonante del comportamiento y los demás elementos como los que influyen aumentando o disminuyendo la intención de realizar un comportamiento. Cada elemento influiría en la intención de la conducta así:

- Las normas subjetivas, es decir, las creencias de cómo evaluarán los demás el comportamiento a realizar, le dicen al individuo el resultado de lo evaluado. Si éste piensa que las personas importantes a su alrededor condenarán, desaprobarán o juzgarán como inadecuado este comportamiento, el individuo reducirá su intención de ejecutar el comportamiento. Si, por lo contrario, piensa que los demás aprobarán su manera de actuar, su intención de realizar su conducta aumentará.
- La actitud influenciará en la intención de realizar la conducta según lo que el individuo evalúe hacia tal comportamiento. Si el individuo cree que recibirá beneficios, satisfacción o resultados positivos de sus acciones, su intención de realizar la conducta específica hacia esta valoración aumentará. Mientras que, si se percibe que los resultados producto de ese comportamiento serán negativos, la intención disminuirá.
- El control comportamental influirá en la medida en que el individuo considere fácil o difícil realizar tal comportamiento. Si la conducta se considera difícil de realizar, la intención de ejecutarla será mínima, pero si se considera de fácil ejecución entonces la intención será máxima.

El segundo modelo, propuesto por el investigador Fazio (1990, citado por Morales et. al., 2007) plantea que las conductas en su mayoría se producen de manera espontánea y las actitudes guían estas conductas mediante procesos psicológicos automáticos. Según el “modelo de proceso actitud – comportamiento” la actitud se activa por algún hecho y lo mismo sucede con el conocimiento asociado a tal actitud ante la situación particular. Ambos, actitud y conocimiento definen la situación, es decir, la manera como el individuo percibe ésta, de lo cual se desprenderá un comportamiento al respecto.

Según Barón y Byrne (1998) las actitudes afectan nuestro comportamiento por lo menos mediante estos dos mecanismos. Si existe tiempo para que el individuo reflexione sobre sus acciones, el modelo planteado por Fishbein y Ajzen explicará el proceso que llevará a cabo el individuo para decidir si ejecuta o no la acción, mientras que si el individuo se encuentra en una situación donde no exista la posibilidad de reflexionar, se dará el proceso que plantea Fazio.

No obstante, lo anteriormente expuesto no profundiza en otros aspectos del individuo que a lo largo del siglo XX se han tomado en cuenta para explicar cómo ciertos comportamientos no pueden ser considerados como producto exclusivo de las actitudes; es aquí donde los investigadores de la teoría crítica de la sociedad pueden darnos luces sobre el asunto, lo cual se mencionara a continuación.

La teoría crítica tiene su sustento en el pensamiento de la denominada Escuela de Frankfurt. Ésta afirma que el conocimiento científico tradicional no es neutro sino que conlleva una carga política e ideológica encaminada al sometimiento del individuo; por lo cual no puede decirse que los fenómenos sociales sean producto de una relación causa - efecto donde no haya posibilidad de influir en la realidad percibida. Es por esta razón que se han de asumir los fenómenos sociales como resultado de causas múltiples, consecuencia de la interacción de los seres humanos entre sí y con el medio social en que se ubican. Es de reconocer el rol que desempeñan las estructuras político – ideológicas en la sociedad, el contexto histórico en que se dan las acciones humanas, los significados atribuidos por las personas a sus actos cotidianos de tal manera que se puedan explicar las problemáticas que involucran al individuo.

Una de las mayores críticas que se le hace a los postulados conductuales del comportamiento humano es que deposita toda explicación de éste en los mecanismos biológicos que de alguna manera han de determinar al individuo destinándolo a un comportamiento influido por lo natural, lo instintivo y no repara en aspectos tales como el contexto social, el espacio cultural de cada época, las ideologías prevalecientes en determinada sociedad, las cuales son consideradas por parte del positivismo lógico como una mera ilusión, es decir, que el hombre no se construye en contextos de tiempo y espacio determinados sino que, por lo contrario, obedece a parámetros biológicos que determinan su actuar como individuo. Y es aquí donde se hace hincapié de que no es posible entender a los estudiantes como individuos sin atender a los contextos sociales en los cuales se circunscriben. Para dar una idea de lo que se quiere decir, baste con saber que el hombre no solo tiene procesos mentales y biológicos, sino que su comportamiento se encuentra influenciado por el contexto social en el que se desenvuelve y los significados que construye en comunidad. Tal como lo afirma Bruner (2000)

[...] nos adaptamos a nuestro entorno en términos del significado que atribuimos a las cosas, los actos, los acontecimientos, los signos... no solo representamos el mundo en nuestras propias mentes (repletas de significados), sino que respondemos con una sensibilidad preternatural a la forma en que el mundo se representa en las mentes de otros. Y, gracias a esa sensibilidad, formulamos una representación del mundo tanto con lo que aprendemos de él a través de otros como con nuestra respuesta directa a acontecimientos del mundo (p. 183)

Para Blumer (Martínez, 2006)

Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que estos tienen para ellos... Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos... Estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo: “El actor selecciona, modera,

suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...” ... Los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción” (p. 127).

Por lo tanto, los comportamientos humanos no solo dependerán de mecanismos de tipo biológico, sino que incluirán aspectos como interacción social, contexto y significado.

Una vez expuesto lo anterior se menciona seguidamente lo referente a los derechos de infancia y adolescencia, objeto de nuestra investigación.

Derechos de Infancia y Adolescencia

Los derechos de infancia y adolescencia son el resultado de los esfuerzos por parte de la ONU por reconocer como humanos a los niños y adolescentes; su origen como concepto se remonta a mediados del siglo XIX, pero su formulación como tales solo aparece en el año de 1989.

Si bien se consideraba que los derechos de los niños se encontraban implícitos dentro de la declaración de 1948, en la práctica estos no se colocaban al nivel de los derechos de los adultos por parte de las autoridades penales y civiles, de manera que los procesos judiciales en los cuales se veían involucrados los niños y adolescentes por infracción a la ley eran manejados de manera arbitraria por parte de las autoridades, privándoseles de las garantías procesales como el debido proceso, el derecho a la defensa y demás aspectos contemplados para las personas adultas. En su lugar, el juez se abrogaba la potestad de decidir por el infante o adolescente lo que a su juicio era lo más conveniente para éste, según la infracción cometida. Tal enfoque se conoció como “doctrina de la situación irregular”. Esta situación comienza a cambiar cuando se empieza a vislumbrar que los niños y adolescentes poseen el carácter de humanos y por lo tanto sus derechos deben ser reconocidos al nivel de los derechos de los adultos, lo cual se hace realidad en el año 1989 con la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Convención Internacional de los Derechos del Niño

La Convención Internacional de los Derechos del Niño es el resultado de los esfuerzos continuos de la Organización de las Naciones Unidas para reconocer a los niños y adolescentes como seres humanos y para proteger la infancia y la adolescencia a nivel mundial; da el marco normativo a los países integrantes de la organización para la protección interna de los derechos de niños y adolescentes. Su discusión inicia en el año de 1979 y durante el proceso de formulación se cambia el enfoque tradicional de los derechos del niño como receptor de beneficios por parte de los adultos para considerarlo como un ser humano. En él se contemplan que éste tiene derechos y deberes, tal como ocurre con las personas adultas y que, en cualquier instancia jurídica, por motivo de infracción a la ley penal, se le ha de reconocer aspectos tales como el debido proceso, la presunción de inocencia y demás normas aplicables a los adultos, de manera que puedan ser restituidos sus derechos. Es clara en establecer que todo niño es un ser humano, que no es beneficiario pasivo de los adultos, sino que es alguien que cuenta con derechos tales como la libre expresión, el pleno desarrollo de su aspecto físico, mental y social y la no discriminación por consideraciones de raza, sexo, religión, condición étnica o social entre otros, brindándole la posibilidad de ser un sujeto consciente de sus derechos y deberes para el ejercicio pleno de los mismos en la sociedad.

Código de la Infancia y Adolescencia

La ley 1098 de 2006 es el marco jurídico desde el cual se establecen las normas para la protección de la infancia y la adolescencia en Colombia y tiene como fin garantizar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes dentro del seno familiar y de la comunidad, propendiendo por un ambiente de felicidad, amor y comprensión dentro de los mismos.

El Código de la Infancia y Adolescencia es producto de los acuerdos internacionales suscritos por el Estado colombiano y sus instituciones con la Organización de las Naciones Unidas y adopta los derechos declarados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño; las reglas de Beijing, que indican la manera en que ha de ser administrada la justicia a los niños y adolescentes; las directrices de Riad que ponen de manifiesto la consideración de los niños como

seres humanos y las reglas de La Habana que establece las condiciones bajo las cuales debe estar confinado el adolescente o niño infractor de la ley en un centro destinado para tal fin.

Artículo 6°. Reglas de interpretación y aplicación. Las normas contenidas en la Constitución Política y en los tratados o convenios internacionales de Derechos Humanos ratificados por Colombia, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, harán parte integral de este Código, y servirán de guía para su interpretación y aplicación. En todo caso, se aplicará siempre la norma más favorable al interés superior del niño, niña o adolescente.

La enunciación de los derechos y garantías contenidos en dichas normas no debe entenderse como negación de otras que, siendo inherentes al niño, niña o adolescente, no figuren expresamente en ellas.

El código define claramente quienes son titulares de derechos y como se define el niño y el adolescente:

Artículo 3°. Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.

En su desarrollo se advierte como estas normas prevalecen sobre otras que se hayan dispuesto sobre la infancia y adolescencia

Artículo 5°. Naturaleza de las normas contenidas en este código. Las normas sobre los niños, las niñas y los adolescentes, contenidas en este código, son de orden público, de carácter irrenunciable y los principios y reglas en ellas consagrados se aplicarán de preferencia a las disposiciones contenidas en otras leyes.

El Código establece dentro de su articulado la obligación de los entes del Estado, la familia y la sociedad de ejercer un control estricto en su cumplimiento:

Artículo 10. Corresponsabilidad. Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado.

No obstante, lo anterior, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, no podrán invocar el principio de la corresponsabilidad para negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.

También se articula el principio de interés superior del niño desde el cual debe ser interpretado todo artículo que haga referencia a los derechos de infancia y adolescencia:

Artículo 8°. Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes. Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.

Los aspectos anteriores orientarán el desarrollo de la propuesta aquí mencionada, los cuales permitirán identificar los aspectos cognoscitivo, afectivo y conductual de los escolares, la manera en que los estudiantes conciben sus relaciones cotidianas en el centro educativo, aportará elementos para la enseñanza de los derechos por parte de los docentes, contribuirá a la praxis cotidiana de los mismos en la institución educativa para cumplir con el propósito de formar personas capaces de reconocer y defender los derechos humanos, tanto de niños, niñas y adolescentes como de las personas adultas.

Metodología

Enfoque de la investigación

Por tratarse de una investigación que pretende identificar e interpretar las actitudes de estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia, se requiere para ello el registro de sus vivencias, testimonios, relatos relacionados con sus derechos y los derechos de los demás lo cual dará lugar a textos que deben ser interpretados para otorgarles sentido; es entonces que la manera de abordar ello lleva a adoptar el enfoque cualitativo, ya que éste se basa en la interpretación del texto escrito de las experiencias de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia.

Método a seguir

Como la investigación pretende identificar comportamientos, afectos y conocimientos de los educandos frente a los derechos de infancia y adolescencia, principalmente mediante la conversación, procurará que los sujetos narren experiencias relacionadas con los derechos tanto propios como los de otros compañeros, por lo cual se escoge el método de los relatos de vida. Aquí acogeremos lo dicho por Medina (2008) sobre “el relato o evocación de experiencias vividas” como “la reflexión de una serie de experiencias significativas del quehacer cotidiano del sujeto” que permite “la reconstrucción de un suceso particular... donde el narrador y sujeto de la narración es el propio actor” (p. 169 – 170)

Unidad poblacional

Dado que se pretende caracterizar las actitudes de los estudiantes de grado once frente a los derechos de infancia y adolescencia, se considera como unidad poblacional para la investigación los estudiantes de una sección del grado once de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” de la ciudad de Neiva. No obstante, ha de tenerse presente que la realización de un estudio

de carácter cualitativo se enfoca en el fenómeno de investigación, por lo cual no se estudian poblaciones con gran número de participantes; en vez de lo cual se considera que los fenómenos sociales pueden ser estudiados desde lo individual y lo colectivo; con base en ello se seleccionarán cuatro estudiantes para la realización del estudio teniendo en cuenta los siguientes criterios: que posean consentimiento de sus padres, que deseen participar en las actividades planteadas y que tengan facilidad en su expresión verbal. Entre los estudiantes que cumplan con estos criterios, se seleccionará dos hombres y dos mujeres de la sección con lo cual se tendrán 4 participantes en total.

Unidad de análisis

Como los datos obtenidos de las entrevistas y de la observación serán las experiencias narradas por los estudiantes, los relatos serán divididos en párrafos, constituyéndose cada párrafo en una unidad de análisis, con los que ha de realizar el proceso de categorización.

Momentos de la investigación

Familiarización con los integrantes de la institución. Durante la primera etapa de la investigación lo que se pretende consistirá en solicitar el acceso a la institución educativa INEM “Julián Motta Salas”, exponer ante las directivas y los profesores las motivaciones del estudio, su alcance y forma de trabajo con el fin de lograr empatía hacia el mismo. Una vez se establezca familiaridad con los directivos y profesores, se solicitará el permiso a los padres de familia para la realización de las actividades propuestas tendientes a obtener los datos para la investigación. Posteriormente, se hará la convocatoria entre los estudiantes de grado once escogiéndose aquellos que cumplan con los criterios establecidos.

Como la investigación pretende que el estudiante tenga confort al momento de realizar el proceso de la entrevista se escogerá el área de refrigerio de la institución que cuenta con mesas y sillas y con amplio espacio para la interacción.

Entrada a campo - Acercamiento a los participantes. Al inicio de la investigación se buscará que los estudiantes se familiaricen con el investigador mediante la presentación de la película “Un sueño posible”, y así el estudiante pueda expresar diferentes opiniones sobre el tema. Lo que se busca es que los estudiantes discutan sobre el contenido de la película, cómo les pareció, qué les gustó, qué no les gustó y se logre empatía y confianza entre niños e investigador.

Luego, se procederá a realizar las sesiones de entrevista a profundidad con cada uno de los estudiantes participantes. En la medida de lo posible y atendiendo a los requerimientos docentes, se procurará entrevistar a los participantes en sesiones no mayores de 30 minutos y así evitar la fatiga que pueda darse en el entrevistado por razón de esta labor. También se contrastará lo obtenido en la entrevista con los resultados de aplicar una escala de actitud.

Durante la investigación se identificarán los lugares más frecuentados por cada uno de los participantes con el objetivo de prestar atención a su comportamiento. Mediante la observación de los estudiantes en sus áreas de socialización se procurará describir la manera de relacionarse con los demás compañeros, las expresiones verbales y corporales usuales en ellos en sus interacciones cotidianas, los comportamientos adoptados durante el descanso y cualesquiera otras acciones que permitan clarificar su praxis cotidiana; todo ello se realizará durante el periodo de descanso.

Plan de análisis. Siguiendo lo expresado por diferentes investigadores, el plan de análisis constará de tres pasos: codificación abierta o categorización, estructuración y teorización. A continuación, se explican.

– **Codificación abierta o categorización**

Consistirá en la organización (clasificación) del material textual obtenido del trabajo de campo (relatos de vida); los textos (datos) serán el resultado de transcribir las grabaciones de las entrevistas a profundidad hechas a los participantes del estudio y las observaciones realizadas por el investigador. Según Martínez (2006) una vez se obtenga el material producto del trabajo de campo “... el investigador revisará los relatos escritos... primero, con la actitud de revivir la

realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa” (p. 265). Es este primer paso necesario para el proceso de categorización ya que el investigador no podrá encontrar sentido a lo narrado en el primer intento y las categorías que emerjan solo podrán encontrarse después de varias “inmersiones” en el material textual. La transcripción se hará mediante el uso de cuadros divididos en dos columnas: la primera (izquierda) contendrá el texto a transcribir mientras que la otra columna (derecha) se utilizará para realizar la codificación del material.

Una vez sea transcrito el material obtenido mediante las entrevistas y las observaciones de campo se habrá de separar en párrafos y en la columna derecha se escribirá una frase que sintetice el significado de la experiencia. La frase se reducirá a una abreviatura o código que permitirá identificar cada uno de los párrafos.

Según Strauss y Corbin (2002) en el proceso de categorización

[...] los datos se descomponen en partes discretas [...] (en nuestro caso, en párrafos), [...] se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados “categorías” [...] Agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja. (p. 111, 124)

Una vez se obtengan las categorías iniciales, se establecerá cuales de ellas comparten una temática común y cuales aspectos las diferencian. De esta manera se obtendrán las subcategorías para describir en detalle los aspectos del fenómeno que se está investigando. Todo lo anterior con el fin de tener una base firme que permita realizar el proceso siguiente: la estructuración del fenómeno.

– Estructuración

La estructuración tiene como objetivo realizar una síntesis de lo encontrado mediante el proceso de categorización, haciéndose una descripción de los hallazgos y utilizando los conceptos del referente teórico como guía de interpretación. Según Strauss y Corbin (2002) en la etapa de estructuración “...las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas...” (p. 135), que nos revelen la estructura conceptual del fenómeno. En este momento, el investigador no teoriza como tal, es decir, no elabora una explicación de los hechos, aunque si llega a un cierto nivel conceptual que le permita dar este paso. Para realizar esta actividad, es usual utilizar un diagrama o mapa conceptual elaborado a partir de lo obtenido en el proceso de categorización; con ello lo que se busca es facilitar la labor de estructuración.

De acuerdo con Martínez (2006) “... la estructura que se proponga será tanto mejor...” en la medida en que “... organice y sistematice la mayor parte del cuerpo de conocimientos y generalizaciones disponibles.” (p. 276)

– Teorización

En este momento lo que se busca es la explicación del fenómeno que pueda dar cuenta del por qué se manifiesta, la manera como se produce, las implicaciones del mismo, sus relaciones internas, es decir, todo aquello que nos permita entenderlo. Es aquí donde el investigador debe desarrollar su actividad intelectual para esclarecer el fenómeno. Para ello contrasta sus hallazgos con los aportes de teorías pertinentes citadas en el referente teórico y con el juicio de expertos que han investigado el asunto desde diferentes perspectivas.

El proceso de teorización (Strauss y Corbin, 2002)

... es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos) si no también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo... En el fondo de la teorización subyace la interacción entre hacer inducciones: derivar conceptos, sus

propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, las relaciones también se derivan de datos, pero de datos que han sido abstraídos por el analista a partir de los datos brutos. (p. 24 - 25)

No obstante Martínez (2006) aclara que el proceso de teorización "... utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación" (p. 278) dado que se busca "... integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación..." (p. 278)

Técnicas e instrumentos a utilizar

La entrevista a profundidad: es la utilización de un diálogo espontáneo como manera de abordar un tema específico. Se caracteriza por realizarse de manera abierta, con una guía flexible sobre un eje temático pero sin preguntas elaboradas previamente; en la misma se plantean diferentes temas de interés para los propósitos de la investigación, (expresiones verbales usadas entre jóvenes para saludarse y comunicarse; actividades que más disfrutaban realizar los estudiantes, aspectos y comportamientos de los jóvenes que afectan la convivencia escolar, experiencias conocidas de otros jóvenes donde se irrespeten sus derechos y otros) los cuales no se encuentran organizados de manera previa ya que el investigador durante su diálogo con el entrevistado y según haya la oportunidad procurará orientar la conversación hacia la temática de interés.

En el caso que nos ocupa, lo que se pretende al realizar las entrevistas con los estudiantes es introducirnos en su pensamiento y experiencias relacionadas con los derechos de infancia y adolescencia para caracterizar sus actitudes frente a los mismos.

La observación cualitativa. Es una de las técnicas más usuales en la investigación, la cual pretende dar cuenta de lo que hacen los individuos en su entorno, los gestos de su expresión facial, las maneras de expresarse hacia los demás, las actividades cotidianas realizadas, el trato dado a sus semejantes por lo cual toda investigación hace uso de ella en mayor o menor medida.

Para el caso de la presente investigación se pretende observar al estudiante en su interacción cotidiana como una vía de confrontar los comportamientos expresados en los relatos; de la misma manera, el investigador tendrá facilidad para relacionarse con los educandos, aclarar significados, entre otros. Para ello se aplicará también una guía de registro a la manera de un diario de campo.

La escala de actitud. Es una técnica que mide la reacción de un individuo hacia un objeto actitudinal ya sea una persona, un comportamiento, una situación, grupo de personas, instituciones sociales, etc.; constituida por un conjunto de enunciados que describen comportamientos relacionados con la actitud del individuo frente a los mismos. Se usará para complementar los resultados obtenidos en la entrevista y la observación

Rigurosidad de la investigación

La propuesta aquí planteada procurará atender en todo el proceso la necesidad de rigurosidad que demanda cualquier actividad investigativa. Para cumplir con la misma, ha de utilizar 4 aspectos que le brinden el rigor requerido:

- Coherencia: Se refiere a la lógica de complementariedad existente entre el enfoque epistemológico cualitativo elegido y el método y las técnicas seleccionados. Además, cada entrevista estará encaminada a la obtención de experiencias de los estudiantes, evitándose el registro de opiniones sin contexto, es decir, pensamientos del estudiante donde no existan los aspectos de tiempo, lugar y participantes que hacen parte de una experiencia.
- Veracidad: Las experiencias vividas por los participantes serán recopiladas tal cual sean narradas, procurando dejar los términos propios utilizados en las narraciones, de tal forma que se habrá de diferenciar claramente los juicios emitidos por el investigador de lo dicho por los estudiantes como manera de evitar interpretaciones erróneas durante el plan de análisis.
- Relación texto - contexto: en la propuesta y en los resultados de la investigación se explicitará las condiciones de vida de los participantes, su lugar de residencia e información

que permita clarificar como se desenvuelve el estudiante en la institución. Ello con el fin de establecer si lo anterior influye en su comportamiento.

- Triangulación: se utilizará como modo de abordar la explicación del fenómeno desde distintas perspectivas. Para ello se trabajará con tres tipos de triangulación: triangulación de técnicas (entrevista a profundidad, observación participante, escala de actitud), triangulación de teorías y triangulación mediante juicio de expertos.

Consideraciones éticas del estudio

Atendiendo a los requerimientos legales de investigación en seres humanos, se acogerán las disposiciones de la resolución 008430 de 1993 , Título II, Artículo 5 donde se hace mención a que “en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar” y el artículo 11 del mismo título en donde se establece la manera en que se ha de otorgar el consentimiento informado por parte del individuo.

Contexto institucional. Reseña histórica.

El colegio INEM fue creado por decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969 siendo presidente de la república de Colombia Carlos Alberto Lleras Restrepo e inaugurado en el año 1971. Es un plantel educativo del municipio de Neiva, reconocido por resolución 063 de 2003 de la Alcaldía Municipal como Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”; atiende población mixta (hombres y mujeres) en dos jornadas (mañana y tarde), ofrece el servicio educativo en tres sedes, con especialidades y énfasis en la media técnica y académica, respectivamente, tendientes a la obtención del título de bachiller. La sede principal se encuentra ubicada en la comuna uno de Neiva, en la carrera 1 No. 2 – 26 del barrio Cándido Leguízamo y recibe estudiantes de todos los lugares del municipio.

La institución tiene como objetivos contribuir en la formación de los estudiantes de manera integral tanto en el ciclo de educación básica como en el ciclo de educación media académica y media técnica; aportar al bienestar ciudadano mediante procesos de desarrollo de autonomía estudiantil y posibilitar el ingreso de los jóvenes a la educación superior.

La sede central del colegio cuenta con diferentes espacios para la realización de actividades académicas (patio central, biblioteca, sala audiovisual, salas de sistemas) y espacios recreativos para los estudiantes (cafetería, tiendas escolares, sala de ajedrez, sala de música y otras). Cuenta con salas de profesores del área respectiva para la atención de cada uno de los estudiantes de manera diferenciada. Se caracteriza por poseer amplios corredores para el libre movimiento de los integrantes de la comunidad académica y su estructura administrativa es como sigue: rectoría, vicerrectoría, coordinaciones, oficinas administrativas (pagaduría, registro).

Al inicio del calendario escolar, los profesores realizan un recorrido en compañía de los estudiantes de grado sexto y estudiantes nuevos o trasladados de otras instituciones para dar a conocer las áreas de atención y socialización del colegio, sobre la rutina de cambio de salón para la recepción de una nueva clase y se les da a conocer el manual de convivencia con sus derechos

y deberes. Antes de la reforma a los colegios INEM a nivel nacional, cada estudiante recibía formación en las diferentes modalidades académicas ofrecidas por el colegio; actualmente se les da la opción de escoger área de especialización al finalizar el grado noveno. El INEM actualmente ofrece el servicio de refrigerios y almuerzo escolar para estudiantes de escasos recursos.

La infraestructura actual presenta ciertas debilidades tales como: falta de funcionamiento de los ventiladores en varios de los salones de clase con que cuenta el colegio, algunos laboratorios de formación en la media técnica presentan deficiencias en materiales para la realización de actividades propias de las áreas respectivas, algunas baterías sanitarias no se encuentran en perfecto estado; no obstante, la actual administración ha venido trabajando para superar estas deficiencias. Como fortalezas de la institución se encuentra que la planta profesoral posee un nivel alto de formación académica y trayectoria dentro de la institución, lo mismo para el área administrativa (rectoría, vicerrectoría, coordinaciones); el colegio cuenta con un convenio de apoyo académico con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) por el cual una vez finalizado el grado noveno reciben formación complementaria en electrónica, electricidad y secretariado, entre otras.

La población estudiantil, según un estudio socioeconómico realizado por la misma institución en el año 2010, procede mayoritariamente de la comuna uno, la comuna nueve y la comuna seis, ubicándose esta población en un porcentaje alto en el estrato dos; los demás reportan proceder del estrato uno y tres. En el caso de la investigación actual, se hizo la revisión del estudio socioeconómico realizado en el año 2014 por el colegio INEM, específicamente la información obtenida de los estudiantes de grado once, encontrándose similitudes con el estudio del 2010: la mayor parte de los estudiantes proceden de la comuna uno y la comuna seis. En este estudio se evidencia que la mayoría pertenece al estrato dos, lo cual coincide con lo encontrado en la información obtenida del 2010. El nivel de estudios de los padres se concentra en la educación secundaria, seguida por el nivel de educación primaria. Los casos de desplazamiento forzado, aunque son pocos, no dejan de verse como preocupantes dado que pueden incidir en las relaciones que estos estudiantes establecen con sus compañeros de sección. Una minoría de estudiantes afirma realizar algún tipo de trabajo, lo que se observa para los grupos familiares con

nivel de educación primaria y secundaria; muchos de los estudiantes cuentan con acceso a INTERNET y con celular propio.

La información recabada muestra que hay un mayor número de grupos familiares que cuentan con vivienda propia en el nivel de educación secundaria, seguido por el grupo familiar en el nivel de primaria. Se observa que la mayoría de los estudiantes viven con ambos padres, seguido por el grupo de aquellos que viven con la madre y como hecho a destacar existe un grupo relativamente numeroso que vive con parientes tales como abuelos, tíos y otros. Predomina la organización en familias con tres y cuatro hijos, hecho que se acentúa para el nivel de escolaridad secundaria encontrándose casos excepcionales de familias con más de seis hijos.

Análisis de la información

A continuación, haré una presentación descriptiva de los hallazgos encontrados mediante la aplicación de las entrevistas a profundidad, los dilemas morales y los diarios de campo que me permitieron identificar las categorías emergentes por cada una de las dimensiones establecidas de las actitudes (cognitiva, afectiva y práxica). Para presentar los resultados daré a conocer primeramente las categorías encontradas en cada una de las dimensiones abordadas por la investigación en las cuales los relatos de los estudiantes me servirán de soporte para explicar cada una de ellas.

Dimensión Cognitiva

En la dimensión cognitiva de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos encontré tres categorías de pensamiento:

Categoría *Cómo se afectan los derechos*

Se define como la manera en que los participantes conciben la violación de los derechos propios y de los demás por parte de los mismos estudiantes y los adultos. A continuación, presentaré, como ejemplo, los siguientes 5 relatos que ejemplifican esta categoría:

“No, los derechos no se respetan, jamás; nunca se han respetado, hasta el mismo Estado se encarga de no hacerlos respetar ya que en el caso de Colmenares, como lo estamos viendo, es el hijo de un señor de alto rango; en la Fiscalía, en la Procuraduría tiene muchos amigos, muchas amistades y ese caso puede que quede impune. También como el caso del graffitero en Bogotá, o sea, hay muchos casos en donde se están violando los derechos, también hay funcionarios de la Procuraduría, de la Fiscalía, de la Defensoría del Pueblo y hasta de los mismos ministros que tienen mucho poder y no se puede hacer

nada contra ellos. Un ejemplo, el caso del muchacho que mató a tres personas en Bogotá, iba en un carro finísimo, es el hijo de un señor que trabaja, no sé, no recuerdo bien, que tiene un alto rango y muchísimo dinero y ese caso todavía está impune porque la misma justicia se encarga de comprar a todos los medios para que ese caso quede limpio y no salga mas al aire.” (E1-H2-ETCD)

“Si, pues un día yo pasé por el estadio, venía de una cita médica con mi mamá y vi a unos niños en un semáforo con pelotas, haciendo malabares y pidiendo plata, entonces ¿donde están las mamás de esos niños, donde están los papás de esos niños?, ¿será que no los quieren? ahí se le están violando los derechos a los niños.” (E1-M2-ETCD)

“... los estudiantes que golpean a otros a la hora de salida están violando un derecho que es el de la integridad física, les están violando un derecho muy importante lo cual les generaría una rivalidad, una pelea y si el estudiante se dedica a expresarse él solo sin insultar a nadie eso estaría bien y ese sería el derecho a la libre expresión pero ya si el estudiante que va saliendo está golpeando sin justificación o está insultando a otro estaría quitándole el buen nombre al estudiante y eso sería un gran generador de problemas.” (DC4-H1-HSIE)

En los tres relatos anteriores se puede encontrar las diferentes percepciones de violación de los derechos que son realizadas tanto por personas adultas que detentan nivel social (como autoridades y padres de familia) como por estudiantes. Hay que hacer énfasis en que quienes se supone que deberían respetar los derechos son los que se perciben como violadores de los mismos, sean funcionarios del Estado o padres de familia. Estas violaciones son las que se conciben como generadoras de violencia. Otro aspecto que se manifiesta en los relatos es la impotencia frente a la violación de los derechos por parte de las personas que se encuentran en situación de inferioridad debido a su edad, nivel social o situación de vulnerabilidad. Se destaca también el lugar como parte de la violación de los derechos como el caso de la calle en los tres casos, dándose a entender que la mayor situación de violación de derechos se da en ésta, es decir, en aquellos lugares donde no se pueda ejercer protección efectiva a los derechos de los niños y jóvenes. Sin embargo, hay que decir que ésta violación de derechos es debida al desconocimiento

de los mismos por parte de las personas afectadas y a asumir que ello es algo normal, habitual en el diario acontecer de la gente, lo que es aprovechado por otras personas que sí los conocen. Lo anterior lo podemos ver reflejado en los siguientes dos relatos:

“Pues por la ignorancia de la gente muchos de los derechos se violan porque hoy en día no se puede decir que todos cumplimos con el respeto a los derechos; es una realidad que no nos gusta, pero es así. Las personas son ignorantes en el conocimiento de los derechos y los que los saben, se aprovechan de la ignorancia, generando abusos.” (E1-M1-ETCD)

“Pues como tal al 100% no se respetan, ¿por qué no se respetan? porque nosotros vemos el abuso, el maltrato y la violencia en nuestro país como algo normal; ese es el problema.” (E1-M1-ETCD)

Aquí podemos destacar cómo la percepción sobre la violación o afectación de los derechos es producto de la realidad que rodea a los participantes, dándose prioridad al papel que ésta tiene para la violación de los derechos, es decir, que los derechos como son violados en la cotidianidad nos inducen a violarlos también en la institución educativa.

Si comparamos los cinco relatos podríamos decir que la violación de los derechos, según los estudiantes, sería producto del poco control ejercido sobre el respeto a los derechos en la calle, derechos que son ignorados por la gran mayoría y conocidos por unos pocos, y como ello hace parte de la cotidianidad de la gente se ha asumido como la situación predominante en nuestra sociedad, por lo cual no es ajena la institución educativa por ser parte de la misma sociedad.

Categoría Cómo se protegen los derechos

Se ha definido como los conocimientos que poseen los participantes acerca de las formas mediante las cuales se protegen los derechos de los estudiantes por parte de ellos mismos y de los adultos. Presentaré enseguida 5 ejemplos de relatos que sustentan esta categoría:

“Pues yo conozco a un muchacho que ya tiene su mujer y le tocó salirse de estudiar; a su mujer la echaron de la empresa donde trabajaba por haber quedado embarazada, a ella la despidieron, la sacaron, la trataron mal y a ella le tocó buscar a alguien que le ayudara en su caso, entonces a ella le dijeron que nunca podían despedir a una mujer embarazada mientras estuviera trabajando, algunas personas intercedieron y el gerente, como muy prepotente se negó a reintegrarla. Debieron acudir a la oficina del trabajo y allí enviaron una orden al Gerente para que se produjera el reintegro. Entre regañadientes y algo de rabia, él tuvo que cumplir la orden. Esto quiere decir que, si uno se deja, le violan todos los derechos, que hay que acudir a todas las instancias necesarias para conseguir sus reivindicaciones. (E1-H2-ETCD)

En este relato se destaca primero cómo es rechazada la violación de los derechos de la involucrada y el hecho de buscar ayuda en esta situación. Otro de los aspectos que se destaca es el pensamiento sobre la afectación de los derechos cuando no se defienden de manera contundente, lo que implica para su defensa acudir a todas las instancias o personas que los puedan defender, como en este caso.

“Pues que uno no se debe dejar de nadie, de que algún compañero venga y que porque uno tiene un celular o algo se lo quieran quitar, uno debe pararse en la raya porque hay muchos que pueden agredirlo a uno, golpearlo y si uno se deja lo van a seguir haciendo y eso no está bien porque a uno nadie tiene por qué golpearlo; si uno ve que le quieren pegar pues hay que ir y decirle al coordinador o a un profesor para que vean lo que pasa y sancionen a los que hacen eso.” (D2-H1-ETSD)

Aquí se puede ver como el estudiante muestra una faceta de defensa de los derechos muy cercana a la cultura machista, de defenderlos a la fuerza ante cualquier persona que los quiera violar, es decir, mantenerse firme ante cualquiera ya que es claro para el estudiante y lo manifiesta abiertamente, que si ello no se hace seguirán afectándose sus derechos. Se destaca también como el estudiante posee un conocimiento firme de que nadie puede o debe golpear a otro, asumiéndose como algo malo la agresión física. También es de observar cómo, ante la agresión, se debe acudir a una autoridad (coordinador, docente) para informar de la violación del

derecho y solicitar la protección. Un último aspecto se refiere al énfasis hecho sobre la sanción a los responsables del hecho.

“Pues una de las cosas que yo digo es que nunca nadie tiene por qué agredirlo a uno ni uno dejarse, uno debe tener el valor de no dejarse amedrentar de nadie, porque la gente es muy abusiva; si uno se deja, ahí lo va a tener siempre y también uno debe ser solidario, solidarizarse con un compañero para que no le pase esto ya que todos necesitamos ayuda de todos y si pasa algo grave pues uno debe apoyar al otro compañero para que salga adelante.” (D2-H2-ETSD)

En este relato hay por destacar que el participante reconoce que no hay razones para agredir a alguien, nunca hay una justificación para la agresión; también que no hay que dejarse de quien agrede, que para ello hay que tener un valor que es el de no dejarse amedrentar de la gente, poniéndose nuevamente visible la cultura machista o su visión. También encontramos en el pensamiento del estudiante la idea de considerar a la gente muy abusiva, lo cual es un reflejo de lo que la realidad cotidiana muestra. Otro aspecto que vemos con interés es que, si se adopta una postura ante los demás de dejarse violentar los derechos, ello seguirá pasando. Mencionamos también como importante para el estudiante el valor de la solidaridad, como un aspecto que el individuo refleja frente a lo que significa la agresión, sea que pase o no la agresión, es decir, se considera necesario la ayuda o colaboración entre todos.

En estos tres relatos se presenta algo en común como lo es la idea de que los derechos han de ser defendidos de manera violenta ya que el no hacerlo implica que se sigan violando, dando a entender una situación cotidiana de vulneración de los derechos percibida por los participantes. Nótese que los anteriores relatos han sido de los hombres quienes enfatizan bastante en la protección de manera violenta a los derechos, es decir, mediante la fuerza; algo normal, dada la cultura machista tan arraigada en nuestra sociedad.

En los siguientes dos relatos podemos ver una diferencia en el énfasis puesto por las mujeres respecto a lo dicho por los hombres sobre la protección de los derechos:

“Pues fue agradable la actuación de Arturo porque el protestó porque estaban golpeando al amigo para quitarle el celular; con Mario no sabría cómo calificarlo pues él es el agredido, pero lo primero que tendría que hacer es avisar en la casa o a alguien que lo ayudara o ir a buscar al coordinador o al rector y pues los agresores, pues no sabría porque tampoco sabemos por qué es que están agrediendo.” (D2-M2-ETSD)

Aquí se destaca como la participante califica como agradable la protesta frente a una agresión, como una manera de proteger un derecho y otra idea que aparece es que otra forma de afrontar esta situación es avisar en su casa, informarle a otra persona para que lo ayude a buscar la autoridad respectiva para dar solución a esta situación.

“Pues primero que todo uno no debe agredir a nadie, pero tampoco debe uno dejarse porque si uno se deja lo van a seguir golpeando, maltratando, entonces uno tiene que avisarles a los profesores para que sepan y así no sigan haciendo eso, para que hablen con el agresor y sepan por qué lo hace.” (D2-M2-ETSD)

En este relato la estudiante hace énfasis en que la situación de violación del derecho se da cuando no se protesta o se evita, es decir, cuando no se hace algo para suprimirla ya que la gente lo seguirá haciendo si la persona deja que se violen sus derechos. También es interesante notar que ella plantea una alternativa al problema para solucionarlo, esto es, mediante el diálogo que hagan los docentes con los agresores.

En los dos relatos anteriores el énfasis colocado en la protección de los derechos, aunque esté relacionado con no dejar que se violenten incluye la idea de avisar a las autoridades con el objetivo de conocer la razón por la cual los estudiantes violan los derechos, como sugiriendo que hay algo detrás de ese comportamiento que es necesario conocer para resolver y evitar de nuevo este comportamiento.

Categoría Cómo se promueven los derechos

Se define como lo que los participantes piensan o creen que se debe hacer para promover los derechos de los estudiantes. Mostraré como sustento de la categoría 5 ejemplos que la ejemplifiquen.

“Primero que todo conocerlos; la persona debe conocer a fondo tanto el tema de los derechos humanos como las otras ramas como son los derechos de la mujer y los derechos del niño; segundo, propiciar el diálogo en los diferentes ámbitos en donde esté; tercero, propiciar un ambiente que no se vea como una cátedra que a los jóvenes no les gusta; cuarto, generar ese espacio con su familia, con sus amigos, en su lugar de trabajo para generar un cambio, una concientización y por último, ser un ejemplo para los demás porque muchas veces uno habla acerca de los derechos pero las acciones que uno realiza no están acordes con lo que uno dice.” (E1-M1-ETCD)

Se puede observar aquí que el énfasis de la chica está puesto en el conocimiento como elemento necesario para la promoción de los derechos, sugiriendo que sin éste no es posible su promoción. Otro aspecto llamativo es cómo se hace una distinción entre derechos humanos como si fueran del hombre, al mencionar que hay que conocer los otros derechos (derechos de la mujer y de los niños). Aparece el diálogo como el vehículo adecuado para darlos a conocer y promoverlos, donde aparentemente la joven ve el diálogo como algo más orientado a la solución de conflictos. Se sugiere que ese diálogo sea hecho con las personas con quien se interactúa para hacer conciencia de los derechos, lo que sugiere que la estudiante considera que hay un desconocimiento por parte de los otros sobre los derechos, ello como un reflejo de la cotidianidad; por último, destacamos la importancia que ella le concede a la praxis coherente de los derechos con su discurso.

“Pues más que todo promover entre nuestros compañeros el respeto porque los estudiantes se faltan mucho al respeto entre ellos, aunque yo veo que tratar de que los compañeros se respeten es muy duro porque muchas veces sancionan a un estudiante por

hacerle algo a otro compañero, pero después de la sanción siguen igual, se siguen comportando mal.” (E2-H1-ETCD)

En este relato el énfasis puesto en el respeto es el elemento que facilitaría promover el derecho o los derechos y que haría parte como valor de lo que se necesita para que los derechos se cumplan. Se ve también que el joven considera ello como el punto neurálgico para que se dé la promoción de los derechos.

Los dos relatos anteriores expresan de manera diferente cómo se pueden promover los derechos, no teniendo en común elementos conceptuales que nos permitan extraer conclusiones. Expresa el uno el diálogo y el otro el fomento del respeto, el uno como actividad y el otro como valor, ambos asociados a la promoción del derecho. En los siguientes tres relatos podremos observar cómo los estudiantes asumen la promoción de los derechos desde la participación activa en el escenario de la campaña a la personería.

“... en esta situación, ya como lo nombramos antes, los candidatos promovieron el derecho al libre pensamiento y libre expresión que tiene cada uno con sus ideas, lo que cada uno piensa de cómo resolver los problemas, cómo cada uno puede darle solución; para los estudiantes que no estuvimos tan involucrados en el problema con la tarde y que decidimos hacernos a un lado tratamos de promover, de una manera sana entre las personas, que votaran para que vieran más que todo las ideas y eso era promover lo que uno pensaba de una manera activa a las demás personas, entonces hay que reconocer que acá el colegio brinda muchos espacios para que los estudiantes manifiesten ese tipo de cosas que a veces no es muy bien aprovechado por los estudiantes, como que no le toman importancia, pero acá el colegio siempre trata de promover eso” (DC8-M1-EPCP)

Nótese aquí como a través de la campaña hecha por los candidatos a personero la chica hace énfasis en la promoción de los derechos mediante la participación activa a través de propuestas sobre cómo resolver los problemas de la institución, es decir, los problemas como afectaciones de los derechos y la proposición de soluciones como parte de la promoción de los mismos. El otro aspecto que la muchacha destaca vuelve a ser el énfasis en las ideas y que se les reconociera

como lo fundamental en la elección de candidatos; lo otro es el pensamiento de que hay que aprovechar los espacios que haya para manifestar sus pensamientos, aunque a ello no se le conceda importancia de parte de los mismos estudiantes de la institución.

“...sí, el derecho que está aquí relacionado es el derecho al libre desarrollo de la personalidad porque ahí cada uno tiene una manera de vestirse, pensar, diferenciarse entre las personas y expresarse. Otro derecho es la libre expresión porque cada uno de los que estaba en ese momento se expresó como quiso para lograr el objetivo que tenían de elegir su candidato; todos se expresaron con libertad” (DC1-H1-PCP)

En este relato el participante asume como algo relevante del derecho al libre desarrollo de la personalidad la forma (vestirse, diferenciarse, expresarse). Otro aspecto relacionado es la importancia concedida a las acciones para promover su candidato, como manera de promover su derecho a elegir y el papel jugado por la libertad de los estudiantes al hacer todo lo que pretendían hacer en la campaña sin restricción alguna.

“...otro derecho que está ahí relacionado es el de hacer reuniones y asociarse, porque ellos pueden formar grupos para hacer su propia campaña y dar a conocer sus candidatos y las propuestas de lo que quieren lograr para el bienestar de los demás y el derecho a elegir y ser elegido, que es un derecho que tienen todas las personas, ahí se vieron involucrados esos derechos.” (DC1-H1-PCP)

Aquí el estudiante vuelve a asumir como derechos promovidos plantear o hacer campañas mediante reuniones o asociaciones para promover la elección de los candidatos, es decir, acciones concretas respecto al derecho que sean coherentes con el mismo que se está promoviendo.

Los tres relatos que acabamos de mostrar revelan un elemento muy importante para los estudiantes, la participación escolar en muchas formas de manera activa, como lo que ayuda a promover algunos de los derechos que tienen en la institución educativa.

Dimensión Afectiva

En la dimensión afectiva de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos encontré una categoría de análisis:

Categoría Sentimientos positivos frente a los derechos

Se define como los sentimientos favorables que sienten los participantes frente a la violación de los derechos de los estudiantes. Para ejemplificar la categoría, transcribo los siguientes 5 relatos de los estudiantes:

“Me sentiría triste porque no sabe el problema en que se metió y lo que le va tocar hacer ahora, pero me dispondría a apoyarla en lo que más pudiera, para que sepa que los métodos de aborto no justificarían la irresponsabilidad que ella tuvo desde un principio en hacerlo y en intentar abortarlo; nunca un bebé recién nacido tiene la culpa de algo porque uno lo trae para educarlo y para darle los métodos necesarios para que crezca, se desarrolle y se reproduzca; entonces, sería apoyarla un cien por ciento porque yo nunca he estado de acuerdo con el aborto.” (D1-H2-ETSD)

Aquí el sentimiento predominante es la solidaridad visto como una manera que tiene el estudiante de promover el derecho a la vida. No tan notorio aparece también la tristeza como manifestación de empatía. Otro aspecto destacado es cómo ese sentimiento frente al respeto del derecho a la vida se explica por la concepción que tiene sobre la responsabilidad de un padre frente a un niño, por lo cual ratifica su desacuerdo frente al aborto. Otro aspecto es que la tristeza no lleva al participante a juzgar a la afectada sino a la ayuda hacia esa persona, que conduce al participante a solidarizarse con la involucrada, a tratar de ayudarle y por último, aunque se considere al embarazo no deseado una irresponsabilidad, nunca se considera la posibilidad de violar el derecho a la vida mediante el aborto.

“Me genera miedo porque yo puedo estar expuesta a este tipo de situación, no estoy exenta de que suceda una cosa de esas y otra cosa que me causa es indignación; alguna

vez tuve la oportunidad de escuchar a algunas mujeres de esta misma edad hablando de eso como si fuera tan natural, “que el aborto, que vaya y aborte, yo conozco un lugar donde lo hacen”, iba caminando y escuché un tipo de conversación así y quedé indignada porque lo dicen así como si la vida no valiera nada, como si fuera un juego, como si fuera algo normal, “yo tuve relaciones, quede embarazada, pues entonces abortémoslo”, es como decir “usted hizo algo malo, entonces matémoslo”, es algo bastante impactante.” (D1-M1-ETSD)

En este relato también se destaca el sentimiento de indignación que, como en el anterior, refleja el gran aprecio por la vida de parte de la estudiante al considerarlo como un derecho muy importante, lo cual se ratifica mediante el rechazo total hacia el aborto y también se repite el miedo a padecer lo mismo, como empatía. Es también destacable cómo se rechaza el pensamiento que existe sobre el aborto, visto como una manera de arreglar un asunto considerado trivial por algunas mujeres (la concepción no deseada), es rechazada la visión facilista de algunas mujeres que ven el aborto como una solución fácil, que no trae problemas asociados, lo que también nos indica el rechazo hacia la ignorancia del derecho a la vida y las consecuencias del aborto.

“Un sentimiento de responsabilidad porque es una situación en la cual yo voy a tener la posibilidad de hacer algo y siento el deber de hacerlo, me da un sentimiento de responsabilidad, me da una emoción de miedo de lo que pueda pasar pero también me da un sentimiento de responsabilidad para evitar que pueda pasar algo malo.” (D2-M1-ETSD)

Aquí destacamos el hecho manifestado por la participante sobre sentir la necesidad de hacer algo para evitar la violación de un derecho, y las consecuencias que se puedan derivar de ello. Otro aspecto es cómo se resalta una sensación del deber hacer para evitar sentir un cargo de conciencia o una emoción de culpa frente a las consecuencias del hecho si no se hiciera algo, cualquiera fuera la consecuencia de esta situación.

En estos tres relatos mencionados se ve claramente la disposición de los participantes de

realizar todo aquello que evite las consecuencias que conllevaría la violación del derecho para la persona involucrada, lo cual es manifestación de un sentimiento positivo frente a los derechos y revela el grado de identificación con aquellos que se encuentran en situaciones de violación de derechos, como considerando lo que esperarían recibir de los demás si estuvieran en la misma situación.

“Pues yo me sentiría triste porque, si a uno no lo quieren ayudar o lo rechazan, eso no le gusta a nadie y a veces pasa; a algunos compañeros no les gusta que uno se haga con ellos, eso se siente muy mal, como cuando lo sacan a uno de alguna parte, lo echan, le dicen “a usted no lo queremos aquí”, eso es tenaz; entonces, a mí me daría tristeza de eso.” (D3-H1-ETSD)

En este caso resaltamos cómo la tristeza que se siente al ser discriminado por los compañeros no promueve algún conflicto, agresión o pelea.

“Me da un sentimiento de indignación total, rechazo total por la actuación que tienen las compañeras de Marcela, me parece algo salido de todo contexto porque el hecho de que otra persona tenga otro color no significa absolutamente nada, es una persona común y corriente, tiene todas las capacidades, los mismos valores; es algo malo discriminar a una persona por el color de piel porque es algo de nacimiento de la persona, es algo natural, no es algo que ella decidió que fuera así; a mí me da indignación ver una reacción de estas.” (D3-M1-ETSD)

En este relato hay un reflejo claro de la ausencia de todo prejuicio frente a la discriminación y cómo ello lleva a rechazar la discriminación, también explicado por el concepto que se tiene de ser esto algo malo (el discriminar) y se revela cómo el concepto de igualdad está presente de manera abierta y manifiesta.

Dimensión Práctica

En la dimensión práctica de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos encontré dos categorías de análisis:

Categoría Ejercicio minoritario y restringido de derechos

Se define como las acciones realizadas por algunos estudiantes para ejercer y promover sólo algunos derechos. El sustento de la presente categoría lo mostraré mediante la presentación de 5 relatos de los estudiantes:

“Pues cuando le dan primeros auxilios a un estudiante, si hay un niño lesionado pues hay un grupo de estudiantes que uno les dice y ellos van para darle alguna atención o por ejemplo que se desmayó una niña y le dan primeros auxilios. Otras veces cuando se realizan actividades culturales en el colegio y los estudiantes participan haciendo coreografías, obras de teatro. También cuando participan en los comités de aseo, de convivencia o en eventos deportivos.” (E2-H1-ETPD)

En este primer relato el estudiante menciona cómo, mediante la acción de un grupo de estudiantes, es que se protege el derecho a la salud en casos leves, teniéndose en cuenta que se involucra a un grupo específico de estudiantes y no a todos los estudiantes. Otro aspecto tiene que ver con la consideración de las actividades culturales, que son el espacio propicio para que ellos participen usando maneras artísticas como teatro y coreografía. También es destacable que haya participación en comités de aseo, de convivencia o en los eventos deportivos. Se nota aquí cómo vuelve a aparecer el tema de la participación como elemento clave en el pensamiento sobre el ejercicio de los derechos.

“Pues a mí me enseñaron que antes de hablar hay que pensar y yo veo a tal compañero y digo “este compañero se viene sin desayuno” y me reúno entre tres compañeros y decimos “hoy gasto lo de las empanadas” y los demás aportan para lo de la gaseosa; como a mí me dan cuatro mil pesos para el descanso, yo me voy en el colectivo por

quinientos pesos y me vengo por quinientos pesos o por setecientos pesos, pero hago lo posible por colaborarle al compañero para su refrigerio y a más de uno le hacemos eso.”
(E2-H2-ETPD)

En este relato el estudiante muestra su alta valoración frente al derecho a la alimentación y destaca el hecho de poder identificar a aquellos compañeros que sufren por falta de alimento en su casa, revelando empatía en este asunto; por ello, vale la pena destacarla, en los casos que señalé antes. Se ve claramente que la manera de promover este derecho en su entorno es reuniéndose entre otros tres compañeros y aportando de sus propios recursos para ayudar a su compañero. Otro elemento destacable es que expresa su deseo de hacerlo de las formas que se pueda con tal de ayudar a aquellos compañeros que se encuentren en esta situación, expresando su solidaridad con el afectado.

“Por ejemplo, en el colegio, aunque falta un poco de organización hay un movimiento, un grupo de estudiantes, de libre asociación y participación que velan porque los derechos se cumplan; hay estudiantes de todos los grados y edades y con diferentes puntos de vista que promueven los derechos y el que quiera participar y aportar ideas en beneficio de los estudiantes es bienvenido. Ellos promueven la participación en las elecciones a la personería; participan en la organización de actividades que se realizan en el colegio por parte de los estudiantes, están vigilando los recursos que están ingresando al colegio que son los mismos que se invierten en la institución educativa.” (E2-M1-ETPD)

Este relato vuelve a mostrar cómo son sólo algunos estudiantes quienes se agrupan para promover algunos derechos, los cuales no restringen la entrada al grupo, es decir, aquel estudiante que quiera participar es aceptado (no importa si es de sexto, séptimo, octavo o de otro grado). Se nota el énfasis de la estudiante en los puntos de vista que se les permite tener a los estudiantes dentro del grupo, y en el que se pueden aportar ideas (no es integrar por integrar el grupo). Ello hace que se resalte el valor de la participación como componente del ejercicio de los derechos. También se nota que ello es hecho de manera proactiva mediante acciones tales como promover las elecciones a la personería, organización de actividades que se realizan en el colegio y vigilancia de los recursos que ingresan a la institución. Es de notar que se asume el beneficio o

solución de los problemas de los estudiantes como derechos, es decir, que cuando se dan las soluciones se tiene los derechos.

Se puede ver que en los tres relatos es necesario contar con un grupo de compañeros para ejercer los derechos, protegerlos o promoverlos dentro del colegio.

“A ella le tocó dejar el colegio, tuvo que dejar de estudiar y el novio, la verdad, bastante responsable, también decidió dejar el estudio, creo que iba a empezar su carrera pero por lo visto no lo pudo hacer y se puso a trabajar en un taxi y siguió colaborando en su casa porque se le presentaron problemas por lo mismo; entonces, el taxi le generaba dinero y podía mantenerla a ella y a él porque los papás le quitaron el apoyo; actualmente, ellos siguen siendo pareja, no viven juntos sino cada uno en su casa y ahí es donde uno ve que ella hubiera podido tomar la decisión de abortar pero no lo hizo y viendo ahora su situación, está viviendo bien, tiene apoyo por todos los lados; entonces, esa es la diferencia, ella tuvo el apoyo de la familia, el apoyo del novio, lo que le permitió a ella sentirse segura y es por eso que los casos de aborto también se dan porque la mujer lo hace al no sentirse apoyada.” (D1-M1-ETSD)

Se hace presente el valor de la responsabilidad como elemento importante del ejercicio de los derechos según lo afirma esta chica, como lo es en este caso la protección del derecho a la vida. Hay una idea que aparece que es cómo si hay apoyo de cualquier forma como el económico o afectivo se brinda la posibilidad de proteger un derecho y el que apoya a la persona ayuda a promoverlo. Otra idea relacionada es la de que sin apoyo a la persona es muy difícil que esta proteja el derecho; el apoyo hace la diferencia entre violarlos y protegerlos.

“... los estudiantes tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad y ahí estaban haciendo campañas para la escogencia de su compañero a la personería, ellos tienen el derecho de hacerlo y no le dijeron nada los profesores porque están en su descanso, tenían su derecho, y como en el descanso hay demasiada bulla por eso lo permitieron.” (DC1-H1-PCP)

En este relato es de notar cómo el derecho a la libre personalidad se relaciona con actividades de propaganda para elegir su candidato a personero estudiantil como elemento constituyente del ejercicio de los derechos, que se puede realizar de manera bulliciosa, sin restricción en la hora del descanso.

En los relatos mencionados puede encontrarse cómo a través de diferentes valores sociales como el respeto, la solidaridad, la generosidad, la colaboración, el compromiso se manifiesta el ejercicio de los derechos de parte de algunos estudiantes apareciendo como elementos constituyentes del comportamiento promotor de derechos o aspectos desde los cuales se hace el ejercicio personal o grupal para la promoción de los derechos.

Categoría Prácticas contrarias a los derechos

Se define como los comportamientos o acciones de los estudiantes que atentan contra el ejercicio pleno de los derechos o su promoción. Como he hecho anteriormente, mostraré los siguientes 5 relatos de los estudiantes para sustentar la categoría:

“Si claro, en el salón de clase; al decir eso de que los estudiantes eran conchudos y flojos, lo primero que me dijeron fue “es que usted es la sapa del salón, la lambona del profesor” y empiezan con ofensas, así que, si uno no se siente seguro de sí, eso le va a afectar a uno mucho.” (E2-M1-ETPD)

Se nota aquí como el asunto de la libre expresión se ve afectado por la agresión verbal mediante la etiqueta clásica del soplón lo cual es hecho dentro del salón de clase.

“Sí, se estaba comprando el voto de los niños de sexto y séptimo; los estudiantes de la tarde les daban dulces, galletas a los niños para que votaran en blanco y por eso yo digo “no pidamos transparencia cuando nosotros no la estamos promoviendo”; aunque a muchos esto les parezca algo sin importancia en comparación con lo que vivimos actualmente con nuestros dirigentes, con este pequeño acto de corrupción que se hizo por parte de los estudiantes ¿qué está pasando?, que se le está educando al niño a vender su

voto y no se le da la oportunidad desde pequeñito de pensar y escoger por convicción.”
(E2-M1-ETPD)

En este relato hay varios asuntos por destacar: primero, frente al derecho a elegir se presenta un fenómeno anómalo como lo es la compra de votos a estudiantes, que en este caso son estudiantes de grados inferiores, con el objetivo de inducir una decisión que es el votar en blanco para la personería estudiantil, lo cual es el reflejo de lo que sucede en nuestra sociedad, verificándose con la población en situación de vulnerabilidad como es el caso de los estudiantes de sexto y séptimo del colegio que por su nivel cognitivo son presa fácil de este hecho; segundo, con este hecho anómalo los estudiantes que están promoviendo este fenómeno están mostrando otro de los aspectos de la cultura colombiana como es el maquiavelismo, conseguir los propósitos o fines personales o grupales de la manera que se pueda, sean honestos o no. Tercero, la estudiante afirma que es en este tipo de actos donde se pierde cualquier justificación para pedir honestidad a las autoridades si no se promueve desde las bases, es decir, la gente del común. Cuarto, la estudiante manifiesta que a algunos estudiantes les parece sin importancia este acto lo que la lleva a afirmar otro aspecto clave: se está educando a no escoger según las ideas sino a vender su voto. En síntesis, el relato de la estudiante revela cómo un comportamiento que se ha validado en la sociedad colombiana se ve reflejado en los estudiantes que compran el voto y los que lo venden.

Los dos relatos anteriores poseen en común un aspecto ya mencionado anteriormente: algunas de las prácticas de violación de derechos en la sociedad colombiana se manifiestan dentro de la institución educativa, siendo una parte de los estudiantes quienes las validan. Los siguientes tres relatos muestran otros aspectos de estas prácticas:

“No fue un compañero, fue un primo; estaba en el patio central con unos compañeros cuando un estudiante de once, porque yo era de noveno, comenzó a agredir a mi primo con un balón de fútbol, entonces el llegó llorando, diciéndonos a nosotros que un estudiante le había pegado; entonces, me fui solo a hablar con él y cuando yo mire hacia atrás ya venían dos compañeros míos más, entonces ahí primero fue el diálogo, dialogué con el estudiante para saber que había sucedido, para ver si mi primo se había puesto de

grosero, entonces él se puso de altanero, el me agredió y tocó pelear ahí hasta que llegaron los coordinadores, llegaron los profesores para separarnos.” (D2-H2-ETSD)

Aquí se ve cómo el estudiante, aunque sabe de la situación, manifiesta inconscientemente la idea de una justificación para la agresión hecha por el estudiante de once, como reflejo de la realidad del país en donde la víctima es la culpable y luego manifiesta su agresividad al ser agredido por el otro estudiante, decidiendo pelear, lo que es reflejo del comportamiento que se da en sociedad. Otro aspecto que se refleja es que el diálogo no ha sido validado como fuente de resolución de conflicto entre los estudiantes ya sea por falta de cultura sobre resolución pacífica de conflictos o por no existir elementos de diálogo entre estudiantes. Otro aspecto que se refleja es el asumir la pelea como algo inevitable ante la agresión verbal, como algo necesario, obligatorio habiéndose hecho la etapa del diálogo.

“Sí, claro, por parte de los hombres. Al principio era “vamos a hacer un trabajo en grupo, entonces digámosle a ella” y decían “no, no le digamos a ella, ¿cómo se le va a ocurrir meterla a ella?”; por ejemplo, hubo un problema bastante pesado en que se incurrió porque íbamos a hacer una salida a piscina y fue una integración, entonces las niñas estaban con su vestido de baño y empezaron los hombres a burlarse y a hacer ofensas de “ahora las lesbianas del salón como van a reaccionar” y dijeron una y otra cosa. Al principio, a una compañera le incomodó que ellas estuvieran en nuestro mismo vestier cambiándose y lo que generó fue una tormenta en un vaso de agua, “¿que por qué ellas estaban ahí?, que me miraba” porque cuando ellas la miraban, eso le causaba molestia y ella fue y se lo comentó a la profesora y eso originó un problema bastante pesado en el salón para la convivencia.” (D4-M1-ETSD)

En este caso se refleja un comportamiento discriminatorio muy fuerte hacia una estudiante lesbiana respecto al trabajo en grupo, donde la identidad de género juega el papel de rol discriminador. También se observa cómo se juzga de muy mala manera y agresivamente a las estudiantes lesbianas mediante burlas y ofensas por parte de estudiantes hombres. Así mismo, es evidente cómo una de las estudiantes de tendencia heterosexual se siente fastidiada intensamente frente a las miradas de las estudiantes lesbianas quienes, según la mencionada, la miran con

deseo (o al menos, eso es lo que el relato nos expresa), como si quisieran que fuera su novia, evidenciándose un fuerte rechazo frente al hecho. Por último, la estudiante revela en su relato una gran tolerancia hacia las otras tendencias sexuales cuando se refiere al caso del vestier.

“... pues hubo un problema conmigo, vi echando saliva a un muchacho; yo lo **trate** remal y hubo un problema, no debí reaccionar como reaccioné, me dio mucha ira ya que uno está comiendo para que venga otro desadaptado y vaya y le eche la saliva en el ají a uno; ese día yo reaccioné muy feo y lo traté muy mal, a él no le gustó y ahí comenzamos nosotros a pelear por una falta gravísima de él, yo debí de decirle al coordinador, reaccioné supremamente mal porque esa es una persona que no tiene valores, una persona gamín, puede tener mucha plata pero jamás se hace eso porque en esta vida uno todo lo paga, todo lo que uno hace a los hijos también les puede pasar” (DC6-H2-CEC)

En este caso sucede que el estudiante reacciona de manera violenta frente a un acto considerado desadaptado para la sociedad y se comporta frente a ello de una manera demasiado agresiva, reconociendo después que debió haber cumplido con el debido proceso que en este caso era avisarle al coordinador, pero lo que hizo fue una violación a éste. También reconoce o identifica al agresor como una persona sin valores, como una persona de mucho dinero pero que no va conforme a las normas sociales de respeto al alimento y con este acto reconoce su alta valoración del derecho a la alimentación.

En estos dos últimos relatos que hemos mostrado es claro cómo la agresión o trasgresión a las normas sociales genera diferentes reacciones por parte de los involucrados convirtiéndose la agresión tanto física como verbal en el elemento común de estas situaciones de violación de derechos.

Estructuración, interpretación y discusión de los resultados.

Una vez realizada la presentación descriptiva de los relatos, pasaré a la siguiente etapa, la estructuración de la información obtenida, donde realizaré la interpretación de los hallazgos encontrados en cada una de las dimensiones de las actitudes y en su conjunto. La interpretación la haré haciendo un cruce de lo hallado en las categorías de análisis con el fin de encontrar respuesta a las preguntas centrales de investigación: ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de grado once de la institución educativa INEM frente a los derechos de infancia y adolescencia? ¿Qué interpretaciones se pueden elaborar sobre dichas actitudes, en relación con el respeto de los derechos?

A continuación, expondré una síntesis de lo dicho, mediante la siguiente tabla, en la cual mostraré cómo se encuentran constituidas las actitudes de los estudiantes de grado once frente a los derechos de infancia y adolescencia.

| ACTITUDES ESCOLARES FRENTE A LOS DERECHOS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA | DIMENSIONES DE LAS ACTITUDES | CATEGORÍAS HALLADAS |
|---|---|---|
| | Dimensión cognitiva | Cómo se afectan los derechos |
| | | Cómo se protegen los derechos |
| | | Cómo se promueven los derechos |
| | Dimensión afectiva | Sentimientos positivos frente a los derechos |
| | Dimensión práxica | Ejercicio minoritario y restringido de derechos |
| Prácticas contrarias a los derechos | | |

Como podemos ver, las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia se encuentran constituidas por tres dimensiones (cognitiva, afectiva y práxica) y

cada dimensión puede explicarse mediante las categorías encontradas en la dimensión respectiva. En la tabla vemos que la dimensión cognitiva de las actitudes de los estudiantes presenta tres categorías de análisis desde las cuales la podemos interpretar. También observamos que la dimensión afectiva de las actitudes presenta una categoría de análisis y la dimensión práctica dos categorías. Desde estas seis categorías realizaré la interpretación de las actitudes de los estudiantes para lo cual, buscaré relacionar las categorías de análisis de cada una de las dimensiones de las actitudes, comparando las categorías de cada dimensión entre sí lo que le mostrará al lector el panorama de lo encontrado en la investigación.

Durante la interpretación acudiré a los aportes pertinentes de las posturas teóricas de importantes investigadores y pensadores que se han ocupado de estudiar los temas relacionados con los derechos humanos, la teoría de las actitudes, el desarrollo y el juicio moral, todo ello con el propósito de fundamentar las explicaciones e interpretaciones de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia, complementándolo con lo expresado en la ley 1098 (Código de la Infancia y la Adolescencia).

La interpretación me permitirá realizar una comparación de las categorías en sus aspectos comunes y en sus aspectos diferentes para establecer la coherencia y fuerza de las actitudes.

Dimensión cognitiva de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia.

Para comenzar esta etapa, compararé las categorías de análisis “*Cómo se afectan los derechos*” y “*Cómo se protegen los derechos*”, con miras a encontrar lo común, lo diferente y la coherencia entre ellas.

Lo común entre las categorías

De lo encontrado en ambas categorías puedo decir que el aspecto en común que manifiestan los relatos de los participantes (hombres y mujeres) es la violencia la cual juega un rol en la

violación o afectación de los derechos como en su protección, rol que lo podemos encontrar en los relatos de la categoría “*Cómo se afectan los derechos*” cuando los hombres dicen que hay violación de derechos desde aquellos que representan el poder y el dinero y tienen amigos en el Estado para que haya impunidad o se compre a las personas (compra de conciencias), o cuando las mujeres afirman que se asume como normal el abuso y el maltrato entre las personas. Interpreto que el rol de la violencia es visto por los estudiantes como la percepción de que los derechos son impuestos desde una esfera de poder, de autoridad, desde un discurso dominante, cuya imposición es realizada por padres, profesores, el grupo o el Estado quienes no consultan o dialogan los derechos con los hijos, con los estudiantes, las minorías o los ciudadanos, y a quienes tales normas les son impuestas; por ejemplo, las normas del manual de convivencia. Esto lo sustento con base en lo dicho por algunos estudiantes, por ejemplo, cuando uno de ellos afirma que a él, su papá no lo tenía que haber sacado del colegio por haber perdido una materia y haberlo puesto a trabajar, decisión que negó su derecho al estudio, es decir, el estudiante manifiesta su inconformismo frente a la violación de su derecho a la educación, frente a la no consulta de su opinión con respecto a esta decisión que le afecta; por ello, manifiesta rechazo a esa medida violenta, de ejercicio arbitrario de poder desde su punto de vista. El estudiante reclama que su voz sea escuchada, sea tomada en cuenta, que tenga participación dentro de las decisiones que le afectan. Núñez (2014) lo afirma así:

... persiste una mirada que tiende a desconocer la voz y participación de los jóvenes. Es paradójico porque los adultos nos llenamos la boca diciendo que queremos que los jóvenes participen, y luego ellos vienen con algún reclamo o una idea, y generamos otra vez la distancia porque sentimos un cuestionamiento a la figura de autoridad (<http://flacso.org.ar/noticias/participacion-y-politica-en-la-escuela/>)

Es decir, lo que los estudiantes a través de sus relatos expresan es la necesidad de establecer un diálogo en condiciones de igualdad con los adultos, tanto con sus padres como con sus profesores y directivas docentes, que les permita sentir como legítimos sus derechos, para que mediante el diálogo se validen sus derechos. En este sentido, considero muy importante la explicación que hace Cortina (1993) sobre la fundamentación de los derechos:

Siguiendo este hilo conductor, todo ser dotado de competencia comunicativa se nos descubre como un potencial participante en aquellos discursos prácticos, cuyas decisiones le afectan – es decir, como “persona”, por decirlo con Apel, y cualquier discurso práctico, para reclamar sentido y validez, presupone ya lo que yo llamaría unos derechos pragmáticos de cuantos se encuentran afectados por las decisiones que en ellos puedan tomarse. Serían tales derechos el de participar en los discursos (que, a su vez, comprende los derechos de problematizar cualquier afirmación, introducir cualquier afirmación, expresar la propia posición, deseos y necesidades) y el de no ser coaccionado, mediante coacción interna o externa al discurso, impidiéndole el ejercicio de alguno de los derechos anteriores (p. 42).

Entonces, el rol de la violencia que aparece reflejado en los relatos de los estudiantes denota una necesidad de ser escuchado por parte de los adultos, sean estos profesores o coordinadores. Así pues, la no aceptación del estudiante como interlocutor válido me lleva a decir que es este rol de la violencia simbólica, negar la voz al otro, el que se manifiesta en sus relatos e influye en sus actitudes desde el punto de vista cognitivo lo cual los lleva a reconocer una autoridad no legítima, en la forma de profesores, directivos docentes, o en forma de Estado. Habiendo dicho esto, podemos concordar con Belgich (2006) cuando afirma que:

Desde esta perspectiva, creemos que es importante indagar acerca de los modos en que la escuela, como institución socializadora y educadora de la infancia y la adolescencia, promueve transformaciones... e instala a niñas, niños y adolescentes como sujetos demandantes de derechos (p. 96).

En el caso de la categoría “*Cómo se protegen los derechos*”, se manifiesta la violencia en las formas típicas de una cultura patriarcal, al afirmarse en dos de los relatos de los hombres, mencionados en el apartado descriptivo, que “*no hay que dejarse de nadie*”, que “*hay que pararse en la raya*” para que no se sigan violentando los derechos. Como lo venimos diciendo, el papel de la violencia reflejada en los relatos vendría dada por la falta de reconocimiento de voz y voto en las decisiones que afectan a los estudiantes, lo cual reforzaría el comportamiento

violento ejercido en la escuela por los estudiantes, manifestado a través de violencia verbal, violencia física o violencia psicológica. Belgich (2006) nos dice:

Asistimos a episodios donde los sujetos... son protagonistas activos de situaciones de violencia, pero principalmente encontramos un intenso intercambio de violentamientos físicos y simbólicos... especialmente en la escena escolar. Éstos apelan a la violencia intentando autoafirmarse con un poder que no es tal, en lo más destructivo de la competencia, en tanto se es por la disminución de los otros. Consideramos que esa lucha por el reconocimiento y por el intento – vano muchas veces – de inserción en las jerarquías sociales promueve, en gran medida, la violencia cotidiana que se percibe... en las calles, en las escuelas, en los hogares (p. 97).

Estos comportamientos violentos del estudiante motivados por la falta de reconocimiento como interlocutor legítimo en el diálogo profesor – estudiante o, de manera más general, en el diálogo joven – adulto serían una forma de expresar su inconformismo frente a esta desigualdad, frente a este discurso autoritario, como análogamente sucede cuando el Estado no reconoce como legítimo a un sector de la población afectada por sus decisiones. Asunto que resulta paradójico puesto que, quienes debieran fomentar el diálogo (los profesores) son los que menos les interesa hacerlo con sus estudiantes, bien porque consideran que los conocimientos de los estudiantes son insuficientes para entablarlo en condiciones de igualdad o porque al establecerlo ello llevaría a los estudiantes a desconocer la autoridad del docente por lo que esta situación genera en el adolescente el malestar aquí mencionado, como por ejemplo lo dicho por algunos de los participantes en la investigación cuando afirman que a ellos les gustaría que les preguntaran cómo es que entienden mejor un tema para así desarrollarlo de otra manera. Bonilla (1997) expresa esta misma idea, al hablar de la cultura corporal de los adolescentes escolares en la ciudad de Neiva, cuando afirma que:

Definitivamente los colegios no han podido generar ambientes gratos para la formación que pretenden orientar. Los escolares así lo sienten y se quejan del maltrato, el reglamento, la hipocresía y, por sobre todo, de la falta de atención que se da a las iniciativas estudiantiles (p. 107).

En síntesis, lo común entre las dos categorías halladas es el reconocimiento estudiantil del uso de la violencia para proteger o vulnerar los derechos. Los escolares piensan que por abuso del poder adulto u omisión de responsabilidades se lesionan o limitan sus derechos. También asumen que la violencia es el camino de protegerlos o restituirlos en los diferentes espacios de la institución. Subyace aquí, entonces, una “lógica” perversa según la cual “si me agreden, agredo”, lo que es contrario a una educación para los derechos. Este es un aspecto crucial encontrado en la dimensión cognitiva de las actitudes estudiantiles frente a los derechos.

Lo diferente entre las categorías

Existen en los relatos de los participantes, dos percepciones sobre la autoridad, esto es, tanto los hombres como las mujeres conciben dos formas de autoridad, la una como aquella que impone normas pero que no las cumple o las cumple parcialmente; la otra forma de concebirla es como aquella que protege los derechos, la que los hace cumplir. La primera la podemos ver en la categoría “Cómo se afectan los derechos” en la que las mujeres y los hombres la conciben como la que impone leyes, normas a los ciudadanos, a los hijos, a los estudiantes para que las cumplan, pero quien no las hace cumplir o las cumple a medias. Como mencionamos anteriormente, los estudiantes se expresan de manera negativa del Estado o de los padres que no cumplen con las leyes o normas que ellos mismos imponen o que se asume que deben cumplir y por ello se les considera como figuras autoritarias. Tal idea es ratificada por los estudiantes, en otro de los relatos, cuando afirman que uno de sus compañeros, hijo de un profesor, lo dejan salir por una puerta diferente a la que están obligados a salir los demás o también cuando mencionan que un estudiante de once, en uno de los descansos, le roba la comida a otro de sexto y éste, ante tal situación, se dirige hacia un docente para denunciar el hecho, encontrándose con que el profesor no atiende su llamado y le dice que “no sea tan llorón”. Frente a un hecho de esta naturaleza, concuerdo con Núñez (2010) cuando expresan que “...en torno a las situaciones injustas en la escuela hallamos una preocupación ante la falta de autoridad equitativa, de una referencia que actúe con sentido de la justicia” (p. 318).

Lo anterior implica, en mi opinión, un cambio en el rol de los docentes y coordinadores de la institución educativa para que su poder y autoridad no transite hacia un autoritarismo, sino que cumpla la labor de proteger los derechos y reconocerlos. En consonancia con lo anterior, Litichever y Núñez (2005) expresan que:

En cuanto al lugar de la autoridad en las escuelas notamos que es necesario seguir pensando cómo reformular esta figura para que los adultos de la escuela no transiten entre el control o el autoritarismo y el dejar librados a los alumnos a su suerte. Es importante que esta autoridad esté presente desde un lugar de ayuda, escucha, orientación, transmisión del saber. Los cambios en las normativas sobre convivencia en las escuelas deberían, más allá de introducir nuevas formas de concebir la sanción, posibilitar la generación de espacios de diálogo e intercambio entre docentes y alumnos sin desdibujar la responsabilidad de cada uno (p. 127).

Por lo cual, interpreto que los estudiantes manifiestan rechazo a aquella autoridad en la institución educativa que impone normas, reglas que deben ser acatadas pero que no son protegidas por alguno de aquellos que encarnan la figura de autoridad respectiva (profesores, coordinadores) o que hacen cumplir las normas para algunos estudiantes y para otros no. Y por ello, es claro que lo que manifiestan con esto es su inconformismo con las decisiones que no apoyan el cumplimiento de las normas, obligaciones y derechos de manera igualitaria, las que a su vez persisten en tratar a los estudiantes como menores, conforme a la doctrina de la *“situación irregular”* y no como sujetos de derecho según el Código de la Infancia y la Adolescencia. Ello es lo mismo que opinan Litichever y Núñez (2005) cuando expresan que los derechos en la escuela parecieran estar hechos para que los estudiantes obedezcan por lo que, según ellos, tal vez fuera necesario plantear derechos nuevos, que permitieran la existencia de espacios institucionales para promover la voz estudiantil, construir diálogos entre ellos como entre adultos y no como sucede ahora, que solo son para defenderse de agresiones, sanciones o conflictos. Sobre este punto Litichever y Núñez (2005) destacan lo encontrado por Dussel en una investigación realizada en varias escuelas de Buenos Aires quien encuentra que estas normas en tales instituciones aún son vistas como elementos de control de comportamiento, que mantienen el enfoque tutelar hacia niños y adolescentes por parte de los adultos:

En una investigación sobre los reglamentos de convivencia elaborados por las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, Dussel (2005) destaca que en los mismos se refuerza la idea de que tienen la función de controlar únicamente el comportamiento de los estudiantes. Tan sólo dos sobre una muestra de veinte incorporan un lenguaje de derechos y obligaciones, la mayoría lo reemplaza por un discurso psicológico. En definitiva, la regulación de la disciplina escolar señala la autora, se encuentra a medio camino entre una autoridad tradicional de la palabra adulta, reinstituyendo la noción de adolescentes como menores incapaces de autonomía y otra autorreflexiva, adaptable, flexible, que fomenta la autorresponsabilidad (p. 123).

En cuanto a la otra percepción, ésta se ve reflejada en los relatos de la categoría “*Cómo se protegen los derechos*”, en donde los estudiantes reconocen como autoridad a aquella que hace cumplir los derechos, que atiende el reclamo de los estudiantes, desde el más pequeño hasta el más grande. Tal figura se reconoce como legítima pues las reglas establecidas por ella son protegidas por aquellos que la encarnan o la representan, lo que se menciona por los estudiantes en sus relatos cuando uno de ellos habla con otro docente sobre la violación de uno de sus derechos por parte de otro compañero de colegio y este lo escucha, lo atiende y hace el llamado de atención a quien violó tales derechos o aplica la medida disciplinaria acorde con la falta. Aquí Nuñez (2010) nos plantea que los atributos de la autoridad que los estudiantes mencionan se refieren a que atienda sus problemas en el aula, que escuche a sus estudiantes, punto compartido por Aleu (2008) quien menciona lo siguiente:

Los estudiantes señalan que tanto la confianza como el respeto, habilitan la intervención de la autoridad, conceden... que alguien se “meta” con ellos; sobre la base de contar con ciertas garantías acerca de lo que otro hará de o con ellos a partir del poder cedido (<http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenaleu.pdf>).

Por lo tanto, estoy de acuerdo con que tal autoridad debe sostenerse en una relación de reciprocidad donde el uno y el otro, el docente y el estudiante, asumen que la autoridad debe sustentarse en el diálogo, la atención a las necesidades del estudiante por parte de los docentes y

coordinadores y en el cumplimiento estricto de los derechos de los estudiantes de parte de los docentes y directivos y así, como lo expresa Núñez (2010) encontrar un discurso que permita superar el autoritarismo y el concepto de respeto como sostenimiento de la jerarquía entre los actores institucionales.

Coherencia entre categorías

Al considerar los aspectos mencionados sobre el rol de la violencia y las dos maneras de concebir la autoridad en relación con la afectación y protección de los derechos podemos decir que la coherencia entre las categorías “*Cómo se afectan los derechos*” y “*Cómo se protegen los derechos*” si bien existe, solo se da en cuanto a la situación de violación de los derechos de los adolescentes por parte de una figura autoritaria en concordancia con la situación de defensa o protección de los derechos de manera violenta, que en ambos casos se encuentran unidas por el rol de la violencia, lo que lleva a los estudiantes a considerar la agresión como la respuesta apropiada frente a la violación de los derechos por parte de los adultos (padres, profesores); en este sentido cabe decir que encontramos coherencia negativa. El otro aspecto identificado, la autoridad concebida como aquella que protege los derechos y a la que los estudiantes le reconocen legitimidad, aparece como un segundo elemento en el pensamiento de los participantes, lo cual le otorga a la relación entre ambas categorías coherencia razonable.

En síntesis, mis datos cualitativos me permiten destacar que en cuanto a la dimensión cognitiva, aquello que es notorio en lo que saben o conocen los escolares sobre derechos, el ejercicio de la violencia es definitivo tanto para que los derechos se violen (por parte de otros) como para que se cumplan (por parte de los mismos estudiantes). Unido a esto los jóvenes saben que si el adulto que encarna la autoridad los escucha y responde a sus demandas de justicia en los conflictos escolares, se convierte en figura legítima de respeto. Y si no lo hace, ratifican sobre él su desprecio, su cercanía con la violación de los derechos y por tanto su consideración como posible blanco de sus desafectos.

Podría entonces concluir afirmando que existe una coherencia y fuerza negativa de la dimensión cognitiva de las actitudes, responder a la violencia con más violencia, para atacar y

defender los derechos. Y de una coherencia razonable al admitirse, por un lado, la necesidad de los adultos de hablar y practicar los derechos mediante la escucha del escolar. Y por otro, al reconocer que este comportamiento muchas veces no se da en los adultos de sus entornos. Hallazgos que la escuela y los docentes no pueden ignorar si pretender educar en derechos.

Una vez concluido el análisis anterior continuaré con las categorías *cómo se afectan los derechos y cómo se promueven los derechos* buscando lo común, lo diferente y la coherencia entre ellas.

Lo común entre las categorías

Entre estas dos categorías podemos encontrar que los estudiantes atribuyen un papel relevante al desconocimiento de los derechos tanto en su afectación como en su promoción; por ejemplo, cuando una de las estudiantes, en uno de sus relatos, habla de que por la ignorancia de las personas (docentes, directivos, estudiantes y personas del común) muchos de los derechos se violan y que este desconocimiento es aprovechado por aquellos que si los conocen para generar abusos.

Interpreto que los estudiantes consideran el desconocimiento como el propiciador de situaciones en donde se vulneran los derechos (como los de los estudiantes en el caso del colegio y los de las personas frente a acciones de organismos del Estado, como la policía, el ejército y otras autoridades) lo que facilita que otros individuos, particulares o entes jurídicos aprovechen estas situaciones y obtengan beneficios por la vulneración de los mismos. Si lo vemos desde el punto de vista de la escuela, el que los estudiantes desconozcan sus derechos ayuda a reforzar la autoridad del maestro pues se considera que su palabra es la única, la prevaleciente, la que vale, lo que implica que el docente se limite a cumplir con su función desde prácticas pedagógicas autoritarias o tradicionales.

Debemos mencionar, entonces, que la concepción de educación promovida en el aula en muchos colegios del país, aunque con cambios leves, está afincada en una determinada

pedagogía de los siglos XIX y XX donde el régimen militarista inspira toda clase de pedagogía de control al estudiante. Belgich (2006) hace hincapié en este aspecto:

Ese modo de pensar, de acuerdo a Alice Miller, abreva en un modo de educación de la infancia que se impuso durante parte importante de los siglos XIX y XX en los países occidentales, donde la pedagogía intentó doblegar la voluntad del niño, obligándolo a la inexpressión de su ira y dolor ante las actitudes del adulto (p. 19).

Por ello habremos de concordar con el autor en que “el orden escolar es, en rasgos generales, un orden del siglo XIX, con su concepción de infancia... con sus rituales militaristas, donde predominan sentidos de la vida institucional no democráticos, no participativos” (p. 29). Este asunto lo que revela es que los estudiantes conciben el modelo de escuela tradicional como la que viola sus derechos mediante prácticas pedagógicas autoritarias, no abiertas al cambio “donde el sujeto se ata a los mandatos despóticos de un sistema, de un líder, que lo infantiliza” (p. 16). El mismo autor advierte sobre la creación de instancias de poder y sometimiento que el sistema educativo crea para que el sujeto se convierta en el ciudadano que se espera (p. 16), sistema que, por otra parte, asume la violencia como algo normal.

Agreguemos a ello que la irrupción del modelo neoliberal en los países de Latinoamérica con su modelo de sociedad, ha llevado a que la escuela pase a ser un centro de gestión de recursos educativos, donde el profesor se convierte en un empleado obligado a cumplir con el “papeleo” respectivo para evidenciar la labor en el aula y las “acciones pedagógicas” desempeñadas, mediante el diligenciamiento de formatos (anecdotarios, observador del alumno, control de uso de uniforme, actas de reunión, etc) labor que le resta tiempo al docente para desarrollar las actividades pedagógicas respectivas, todo ello en desmedro de la enseñanza. De hecho, en las actuales circunstancias el docente ha pasado a ser un mero ejecutor de políticas estatales. Un panorama de hacia dónde nos lleva este modelo nos la ofrecen Peters y Besley (2015), quienes comentan:

Las pedagogías son ahora recetas técnicas suministradas por grandes compañías tecnológicas y editoriales, complementadas por el soporte técnico, los cursos en línea

masivos y abiertos ... la labor de los maestros se regula desde un nivel central, no solo en lo que respecta al currículo y los programas, al tener que enseñar para cumplir los objetivos y estándares, sino que también se les ordena qué hacer en términos de pedagogía y estilos de enseñanza, con escasas o nulas oportunidades de alzar su voz crítica. (p. 61)

Aunque en Colombia no hemos llegado a tales niveles como en los países desarrollados (por ejemplo, Estados Unidos), es diciente ver hasta donde pretende llegar el modelo neoliberal en cuanto la función del docente dentro de la escuela y las consecuencias que de ello se obtendrían si tal modelo se profundiza en nuestro país.

Si a tal situación sumamos el que los docentes no cuenten con una formación y capacitación para el desarrollo de actividades pedagógicas de carácter democrático o que se encuentran ubicados en zonas de difícil acceso, todos son factores que limitan los espacios para promover ambientes escolares democráticos. De ello se desprende que si los estudiantes pretenden que su voz sea escuchada y que sus opiniones y decisiones puedan tenerse en cuenta, encuentran que tanto los docentes como directivos no reconocen como legítima su voz o son indiferentes a tales propuestas, pues al no concebirse la escuela como un espacio de formación para la participación democrática no hay incentivos para que el estudiante pueda promover sus derechos de manera real, concreta, visible (tanto en el aula como fuera de ella). Según Castillo y Sánchez (2003)

Existe otra visión según la cual la escuela por sus orígenes, objetivos, métodos e historia es en esencia incompatible con la transmisión de una cultura y unos valores democráticos... Cajiao (1994), ... hace una caracterización de la institución educativa en Colombia y concluye que sigue teniendo los mismos rasgos autoritarios, represivos y de vigilancia y control ... entre los que se destacan la autoridad incuestionable como característica definitoria del rol del maestro, el dogmatismo como manifestación de la autoridad en el terreno pedagógico, la disciplina como uno de los pilares del funcionamiento de la institución educativa, como instrumento para garantizar la homogeneización y la normalización, el cuerpo como el principal objeto de control, ... la

administración arbitraria de justicia, y una juridicidad propia que funciona al margen del estado social de derecho (p. 4).

Litichever y Núñez (2005) mencionan algo similar a lo dicho anteriormente cuando afirman que en Argentina

... el sistema educativo... cuenta con innumerables normativas y resoluciones que intentan promover una serie de temáticas vinculadas a los derechos y deberes de jóvenes y adultos tanto como a incentivar nuevos modos de organización escolar... (las cuales son) ...desconocidas por muchos actores del sistema, cuando no aplicadas de manera discrecional de acuerdo a las necesidades de cada institución (p. 52).

Tal situación es contradictoria frente a lo que la escuela debería o debe ser, pues por ser el espacio de socialización más importante del individuo, después de la familia, debería facilitar el desarrollo de procesos que promuevan los valores democráticos y ello no se cumple. Es instructivo al respecto lo citado por Castillo y Sánchez (2003) sobre lo dicho por otros autores respecto al papel de las instituciones escolares:

La escuela es, según Gantiva (1988) un lugar privilegiado para la expresión, reproducción y multiplicación de procesos democráticos en tanto ofrece la posibilidad de que todos los agentes que conforman la comunidad escolar participen en la concepción y concreción de un proyecto consensuado que sea el impulsor de la escuela. Este proceso de construcción de un proyecto común es denominado autodeterminación, y es presentado por el autor como el objetivo principal de los procesos democráticos (p. 3).

Es decir, la escuela debe propiciar en su día a día comportamientos que promuevan los derechos de los estudiantes para cumplir con la formación en procesos democráticos, lo que finalmente lleve, en mi opinión, a cambios en la interacción de los individuos en sociedad. Sigue Castillo y Sánchez (2003) en su exposición:

En esta línea de reflexión Rodríguez (1997) considera que la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, a saber: ser el primer espacio de actuación pública del niño, contra un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, y ofrecer al menor la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes (p. 3).

Por lo tanto, cuando a la institución escolar se le niega, desde las esferas institucionales del estado propiciar espacios democráticos mas allá de la simple representatividad del personero estudiantil, se pierden oportunidades para crear cultura democrática, cultura sobre los deberes y derechos, lo que no ayuda a formar sujetos autónomos. Por esta razón, estoy de acuerdo con López (2008) cuando afirma que:

Una de las principales causas de los fracasos en los proyectos de educación para la democracia, y de los intentos de negociación para la resolución de conflictos agudizados y de vieja data, lo constituye la falta de coherencia entre lo que se dice, - ya sea de forma oral o escrita – lo que se exige y predica como valor positivo, y lo que se hace o demuestra con los hechos. La incoherencia acaba con la confianza, mina el respeto por los principios sostenidos, desmoraliza la vida cotidiana y vuelve burla y sin sentido la educación en Derechos humanos (p. 214).

Y es en este punto donde entendemos por qué que los estudiantes manifiestan su descontento frente a las situaciones vividas en las instituciones ya que al afirmar que los derechos se afectan no solo porque los adultos los desconocen o si los conocen los violen o los apliquen discrecionalmente, expresan implícitamente que tal comportamiento parcializado o de desconocimiento lleva a romper cualquier intento de crear confianza en los jóvenes sobre el actuar y participar según los derechos y ello refuerza la idea de que es mejor violarlos que protegerlos y/o promoverlos, lo que Norberto Peluffo, técnico de fútbol y personaje de la vida pública llamó “actúe mal para que le vaya bien”

Y es allí donde se revela que no hay una ejecución o protección de los derechos de infancia y adolescencia de manera real, es decir, no existe una verdadera participación del estudiantado, no hay un verdadero espacio institucional para democratizar la escuela, para proponer y realizar cambios desde las propuestas de los jóvenes y ello, sumado al hecho de que el docente no cuente con una verdadera formación para implantar en su práctica pedagógica los derechos de los estudiantes y además, deba verse como un mero empleado de una empresa, cumpliendo con criterios de eficiencia y calidad al más puro estilo neoliberal, tal situación lleva al fracaso cualquier intento de proteger y/o promover los derechos de manera concreta; solo una mera fachada que se queda en la enseñanza de los derechos pero no en su práctica en la escuela. Entonces, volviendo al papel del desconocimiento de los derechos, tendríamos que decir que los estudiantes esperan un cambio en las maneras de ser como docente, que se instale un conocimiento orientado al fomento de los derechos y no al de su violación que permita crear confianza entre el estudiante y su docente, entre el estudiante y el sistema educativo, entre el estudiante y el directivo. Además, desea que la escuela tradicional desaparezca y en su lugar haya un modelo de escuela que valore los espacios democráticos. Concluyo, por tanto, que el papel de los docentes frente a los derechos desde el punto de vista de los estudiantes es, en mi opinión, expresar el “discurso oficial” y ello los lleva a manifestar su malestar.

Lo diferente entre las categorías

En los relatos de ambas categorías se reconoce a la autoridad como violadora de derechos pero no como promotora de los mismos, cuando en uno de los relatos de una estudiante se afirma que es cada uno quien debe promoverlos; otro ejemplo de lo anterior es cuando, en otro relato, uno de los participantes expresa que debemos promover el respeto entre compañeros y nada dice acerca de la autoridad y la promoción de los derechos por parte de ésta (Procuraduría, Policía, Ejército, profesores, coordinadores, rector).

Interpreto que los estudiantes conciben a la autoridad como violadora de derechos pero no como promotora de los mismos porque en su trato diario perciben un asunto de sumisión ante los dictados del docente o el directivo y no perciben un deseo sincero por generar condiciones para el desarrollo, goce y ejercicio de los derechos.

Esto es así porque el docente en su quehacer pedagógico se vuelve rutinario e impositivo. El docente, como hemos mencionado en páginas anteriores, se ha convertido en un funcionario público que “tramita” las políticas educativas que el Estado le impone. Lo que lleva a la situación de que al docente no le interese, no le importe que el estudiante tenga espacios para la promoción de sus derechos. Según Sánchez (2006) “La transformación en un funcionario implica que el docente torne su trabajo en rutinario, repetitivo, falta de creatividad y deseo.” (p. 2).

Lo que genera que al docente no le importe crear condiciones desde las cuales promueva, los derechos a la participación, el derecho a la asociación y otros derechos donde el estudiante intervenga activamente.

El docente, visto desde los ojos de un estudiante, debiera orientar el comportamiento de los educandos que estén interesados en promover sus derechos y los de los demás. Pienso que esta es una necesidad actual para un proceso efectivo de promoción de derechos. En las instituciones educativas, aunque con los limitantes, existen los espacios para que los estudiantes se postulen a los comités de aseo, comité de vigilancia, de medio ambiente, etc.; a ser candidato a personero, a la contraloría estudiantil, a ser representante de sección, al comité de estudiantes. El estamento de profesores debe ser el más interesado en esta formación.

Coherencia entre categorías

Al considerar los aspectos mencionados sobre el desconocimiento de los derechos y la promoción de los mismos no ejercida por los modelos identificados como la “autoridad” en la relación analizada, podemos decir que existe también una coherencia razonable entre las categorías “*Cómo se afectan los derechos*” y “*Cómo se promueven los derechos*”, puesto que al afectarse los derechos mediante un desconocimiento voluntario o involuntario por los adultos los estudiantes lo identifican como el aspecto que lleva a que los derechos no se promuevan y por lo tanto no pueden los adultos, sean estos docentes, administrativos o directivos verse como promotores de la participación de los estudiantes, promotores de su opinión, facilitadores en la implementación de sus propuestas, es decir, promotores de los derechos y es desde allí que se

afirma que son ellos quienes, de manera individual deben promover los derechos, aspecto que se relaciona con lo argumentado en la primera relación, cuando afirmábamos que se seguía una lógica perversa o coherencia negativa frente al hecho de la violencia como manera de exigir los derechos tanto en la afectación como en la protección y, al mismo tiempo, una coherencia razonable sobre la cognición referida a la autoridad y legitimidad del maestro.

Para terminar el análisis de la dimensión cognitiva compararé las categorías *cómo se protegen los derechos y cómo se promueven los derechos* según como se hizo anteriormente.

Lo común entre las categorías

En los relatos de los estudiantes de ambas categorías se evidencia la importancia de una postura activa frente a la protección y promoción de los derechos, esto es, sin realizar acciones concretas de nuestra parte no se protegerán ni se promoverán los derechos.

Interpreto que la postura activa frente a los derechos planteada por los estudiantes es un asunto no tratado en la formación de los niños y adolescentes. Es decir, desde las primeras etapas de crecimiento y formación psíquica no hay un modelo de interacción que promueva la sana convivencia entre los niños y niñas. Paulatinamente, ésta falencia con el paso de los años se convierte en algo más difícil de erradicar ya que en la medida que se crece y se interactúa en la familia, la escuela y la sociedad, el aprendizaje de conductas sociales contrarias a los derechos va conduciendo al estudiante a aceptarlas como tal y a interiorizarlas como la manera adecuada de convivencia. Entonces, cuando el estudiante llega a recibir enseñanza sobre los derechos es cuando los interpreta desde su formación en el hogar y en la escuela, manteniendo el desconocimiento de los derechos en la cotidianidad. De esta manera, la promoción de derechos es imposible ya que el modelo de aprendizaje en el hogar y en la escuela no involucra pautas de comportamiento que los promuevan.

La formación en el hogar muchas veces se encuentra atravesada por el individualismo y por ello, para los estudiantes, la promoción de derechos debe realizarse desde lo individual, lo que también se manifiesta en la escuela al plantearse la competencia entre pares como la única vía

para triunfar y por ende para interpretar la realidad; sin embargo la promoción de los derechos no se puede realizar solo desde el punto de vista de lo individual porque como individuo insertado en la sociedad cada quien debe relacionarse con el otro; esta relación con el otro implica la formación de conciencia social, la formación en el respeto a los derechos de los demás. Aquí acudiré a lo manifestado por Prieto (2003) para reafirmar lo anterior:

Una de las funciones de la escuela, es, entre otras, educar para la democracia, y está referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores. Esta función es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad (p. 1).

El pensamiento de los estudiantes sobre la promoción de los derechos de manera individual implica, por una parte, una interpretación individualista de la sociedad (sólo yo tengo derechos) que niega el fundamento de estos, esto es, una relación de responsabilidad compartida (tú tienes los mismos derechos que yo, por lo tanto debemos respetarlos) y acusa la falta de conciencia social entre los jóvenes. Este asunto, la relación con el otro, es tratado por Levinas (Quintero, 2014), quien establece que es necesario ““conducir el sentido de toda experiencia a la relación ética entre los hombres apelando a la responsabilidad personal del ser humano, donde se siente elegido e irremplazable, para realizar una sociedad humana donde los hombres se traten como hombres” (Levinas, 2004:173).” (p. 4). Para Levinas (Navarro, 2007) “La justicia, la sociedad, el Estado y sus instituciones todo ello significa que nada se escapa al control propio de la responsabilidad del uno para el otro (p 238)” (p. 187)

Por otro lado, y es un asunto muy importante, el pensamiento individualista sobre los derechos implica, además, que no existe un modelo grupal de promoción de éstos dentro de la escuela, como una manera de reforzar conductas o comportamientos que involucren a un grupo; por el contrario, existe un modelo individualista que los promueve basado en las conductas de los docentes, tal como se expresa en los relatos sobre profesores cuyo comportamiento se enfoca en la promoción de algunos derechos; sin embargo en los relatos nunca se afirma que haya un

grupo de maestros cuya praxis conjunta (es decir, como grupo) promoviera conductas grupales promotoras de derechos. Una explicación que considero ilustra este concepto lo podemos observar, de manera análoga, con la actuación de otro tipo de autoridad pública, como son los bomberos. Si se produce un incendio en un sector de la ciudad, su accionar se enfoca a solucionar este problema. Cada integrante del cuerpo de bomberos cumple un rol determinado en la resolución del incendio. Por lo tanto, cuando todos los docentes, administrativos y directivos de la institución cumplan un rol específico en la promoción de derechos y sus conductas sirvan de ejemplo a los estudiantes, se darán las bases reales para que los educandos también los promuevan de manera grupal. Y no solamente directivos de la institución educativa sino también aquellas instituciones que tienen a su cargo el funcionamiento de los centros escolares; su actuar debe ir en la misma dirección, deben “sintonizarse” con “la onda” de los derechos”.

Lo anterior implica que el actual modelo de escuela tradicional debe ser cambiado por un modelo de escuela que promueva y proteja los derechos humanos, mediante la creación de un currículo que incorpore prácticas de formación estudiantil en derechos desde la primera infancia, pasando por la educación básica primaria, luego la secundaria y la educación media, aún reconociendo que la sociedad limita estos esfuerzos o no los acepta como prácticas necesarias. De ahí el papel de la pedagogía crítica como la manera en que podemos encauzar el currículo mediante prácticas nuevas que empoderen al educando en su propia formación, no solo en los aspectos de conocimiento tradicional sino también en el conocimiento de los derechos y su praxis. Como aportes de la pedagogía crítica encontramos, según Molina (2011)

... la visión del educador como líder de un movimiento crítico que en sus prácticas establece un diálogo con los educandos y con el mundo, provocando preocupaciones sociales, culturales y fundamentalmente políticas de la comunidad para con la escuela y por otro, asumiendo al educando como partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete al igual que el educador en la lectura del mundo y de la palabra, procurando su transformación y desarrollo intelectual. Se destaca la transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social (p. 6)

En consonancia con lo anterior, y es necesario mencionarlo, una de las preocupaciones de Paulo Freire es “profundizar en las relaciones entre la pedagogía crítica y la construcción de la subjetividad democrática” (Molina, 2011, p. 4) y ello nos lleva a entender que este es la ruta desde la cual los docentes de hoy deben transitar para realizar una verdadera formación en derechos, no la simple exposición de temas sin apropiación, sin praxis. Ahora bien, podemos citar concretamente alternativas desde la pedagogía crítica que plantean al sujeto como eje de su propio desarrollo y aprendizaje. Ejemplo de ello lo tenemos en las “Comunidades de Aprendizaje” propuesta por Ramón Flecha y su concepto aprendizaje dialógico; Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg con su concepto de “Empoderamiento”; la propuesta de “currículum democrático” de Michael Apple y las propuestas de Escuela Nueva cuyos representantes visibles los podemos encontrar en María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Edgar Claparède, Jean Piaget, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet, entre otros.

Las anteriores propuestas nos permitirían romper con el círculo vicioso de la formación escolar deslegitimadora de los derechos, que considera al escolar sin capacidad de autorregularse en su proceso de formación. De hecho, al cambiar la forma en que el docente asume su labor y siguiendo con la línea de acción anterior se lograría una escuela acorde con lo expresado por los integrantes del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (1999), cuya opinión cito a continuación:

... convertir la escuela en un espacio donde los niños y las niñas aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás; en un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida y como una forma de organización de la institución, para que los estudiantes aprendan a valorarla y descubran la importancia de construirla más allá de los muros de su escuela, en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los trabajos e instituciones, en el país entero (p. 1).

De lo anterior surge la necesidad, urgente por demás, de revisar y transformar las prácticas pedagógicas al interior de los centros educativos, tanto fuera del aula como en la clase, con el fin

de facilitar a docentes, estudiantes, directivas y administrativos la protección y promoción de derechos. La Universidad debe asumir el compromiso de revisar la formación académica y pedagógica de sus estudiantes en aras de contribuir al cambio de modelo educativo sin separar el academicismo de la pedagogía y de la formación humana. También es necesario que el Estado contribuya a este cambio mediante la organización de centros escolares que faciliten la promoción de los derechos. Debe tenerse en cuenta que cualquier carrera profesional en Colombia deberá poseer componentes curriculares de pedagogía que integren conceptos sobre protección y promoción de derechos pues sabido es que con el nuevo proceso de selección docente se admiten profesionales de diversas disciplinas para el ejercicio de la enseñanza.

Lo diferente entre las categorías

En los relatos de la categoría *cómo se protegen los derechos* se puede ver que la autoridad cumple el rol de proteger los derechos únicamente, mientras que en los relatos de la categoría *cómo se promueven los derechos* es inexistente el rol de la promoción por parte de ésta, es decir, no hay referencia en los relatos de acciones por parte de la autoridad para mostrar cómo se debe hacer tal promoción.

Interpreto que los estudiantes encuentran a la autoridad únicamente como defensora de los derechos, pero no como promotora de los mismos, debido a la visión que existe dentro de los docentes de que los estudiantes son personas a quienes hay que tutelar. En efecto, para el docente criado con patrones de conducta y métodos de enseñanza de hace 30 o 40 años atrás (y lo mismo para aquellos nacidos en los siglos anteriores), que corresponde todavía a lo vivido por gran parte de la población colombiana adulta actual, su modelo de aprendizaje se basaba en el sometimiento a la voluntad del padre de familia. Él era quien “mandaba” en la casa, tomaba las decisiones, imponiéndose de maneras violentas, explícitas o sutiles y quien, en últimas, resolvía los litigios o conflictos de los hijos, dictaminando cómo habían de comportarse. En estos años era imposible siquiera proponer alguna idea ya que el lugar del hijo frente al adulto era totalmente pasivo; no podía replicar, argumentar o protestar (si lo hacía, recibía mayor “castigo” de parte del adulto) por lo que debía someterse y acatar. Este mismo modelo de enseñanza lo encontraba en la institución educativa en donde fuera matriculado para recibir las clases regulares. El docente,

revestido de toda autoridad sobre el estudiante dentro de los espacios escolares replicaba el modelo de autoridad familiar con lo cual éste debía mantener el mismo comportamiento sumiso del hogar.

El modelo de autoridad que en esta época transcurría se enmarcaba dentro de la ideología dominante de la doctrina de la situación irregular, la cual presentaba características que sometían al individuo (niño o joven), doctrina de la cual presentaré unas cuantas ideas.

La doctrina de la situación irregular es (o era)

... una doctrina jurídica, que poco tiene de doctrina y nada de jurídica, si por jurídico entendemos reglas claras y preestablecidas de cumplimiento obligatorio para los destinatarios y para aquellos responsables por su aplicación. Esta doctrina, “constituye en realidad, una colcha de retazos del sentido común que el destino elevo a categoría jurídica (García Méndez, 1994, p. 3)” (Barrera, 2014, p. 18).

Esta doctrina trasciende cultural y socialmente ya que “El Paradigma de la Situación Irregular considera a los niños, niñas y adolescentes como incapaces e inmaduros, objetos de abordaje e intervención” (Barrera, 2014, p. 19); en consecuencia, no se les podía imputar ni responsabilizar por sus acciones, llegándose al punto de que no tenían derechos ni deberes; son seres que deben obedecer en todo a sus mayores, como bien describiría Rudolph Hoss (Belgich, 2006), quien escribió:

Mis padres me enseñaron que debía tratar con respeto y reverencia a todos los adultos... Con especial énfasis me repetían que debía realizar sin demora o bien obedecer los deseos y órdenes de mis padres, maestros, párrocos y de todos los adultos, incluido el personal del servicio, que nada debería apartarme de ese deber. Lo que ellos dijese era siempre lo correcto (p. 20).

Entonces, para el docente de hoy, criado, educado, en la cultura dominante de hace 30 o 40 años le es más difícil aceptar que el niño y adolescente deba tener un modelo de promoción de

derechos cuando en su época de niñez y juventud ni siquiera existía este concepto. Ya que los adultos se limitaban a imponer su autoridad, no existía la idea de promover los derechos y aún hoy existe en muchas regiones de Colombia esta cultura autoritaria, mucho más en las zonas rurales que en las urbanas, cuya cultura es fuertemente patriarcal y donde la palabra “derechos” equivale a libertinaje en el peor de los casos o no tiene significado alguno en el mejor de éstos.

Por eso, para algunos, hablar de promoción de derechos se reduce a implementar una clase, una cátedra, con principios, temas, evaluaciones y al mismo tiempo esto no se refleja en las prácticas cotidianas en la institución educativa de parte de los docentes y directivas. Aun con los avances actuales en materia de derechos, los docentes mantienen su visión respecto de los estudiantes puesto que ellos mismos fueron educados de la misma manera en que ven a sus estudiantes. Son personas que, en su gran mayoría, siguen con visiones anticuadas de lo que es la educación, con prácticas que aparentemente involucran al estudiante, pero lo dejan a merced de las decisiones que los adultos tomen.

Por ello, el que los docentes de la actualidad mantengan en su inconsciente tal ideología, tales métodos de enseñanza, esta situación los lleva a fracasar en la enseñanza de los derechos, pues para poder enseñarlos deben desdibujar su aprendizaje, deben desacostumbrarse a los comportamientos que en su época se dieron y cambiarlos por un modelo de autoridad basado en comportamientos nuevos, que se inspiren y sigan la línea trazada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la que establece una doctrina nueva, la doctrina de la protección integral. Como es obvio, presentaré algunas de las ideas que la sustentan.

La doctrina de la protección integral según Barrera (2014) “... tiene su fundamento en los principios universales de dignidad, equidad y justicia social, y con los principios particulares de no discriminación, prioridad absoluta, interés superior del niño, solidaridad y participación” (p. 23).

Sobre la doctrina de la protección integral Barrera (2014) cita las bases sobre las cuales se fundamenta la doctrina de la protección integral:

O'Donnell señala tres de las bases sobre las cuales se construye la Doctrina de la Protección Integral: el niño como sujeto de derechos, el derecho a la protección especial, y el derecho a condiciones de vida que permitan su desarrollo integral. El cuarto elemento esencial, es el principio de la unidad de la familia y la corresponsabilidad de la familia, Estado, y comunidad en la protección de los derechos del niño (p. 23).

También Calderón (2008) resalta:

... la doctrina de la protección integral reseña como su intrínseca esencia el hecho que el niño, sin importar su edad, su sexo, su condición social, ... debe ser considerado como sujeto de derechos; el niño a partir de ese momento es capaz de ejercer por sí mismo derechos fundamentales y al mismo tiempo, asume también deberes (<http://escribiendoderecho.blogspot.com.co/2008/11/de-la-doctrina-de-la-situacion-irregular.html>).

Es por ello que lo planteado por la doctrina de la protección integral viene a ser una nueva cultura, una nueva manera de pensar, sentir y actuar para que tanto los docentes, los estudiantes, directivos y en general la sociedad cambien su modo de pensar respecto a lo que son las relaciones humanas, las costumbres familiares, las costumbres escolares, las costumbres sociales, las conductas en la plaza, en el parque, en el centro comercial, en innumerables sitios, que verdaderamente le den prioridad a la niñez y la consideren capacitada para autorregularse y formarse como sujeto de derechos y deberes.

Ahora bien, desde el punto de vista de lo académico, la relación de autoridad que se forja en el aula debe tener un punto de partida, la subjetividad del docente, la cual se establece en el quehacer pedagógico de manera consciente o inconsciente. Así lo afirma Dussel & Southwell (2009) quienes mencionan que:

La relación pedagógica es una relación de autoridad y es una relación asimétrica, porque ambos miembros de la díada no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, las etapas vitales, etcétera. La enseñanza también supone construcción

de formas de autoridad: el curriculum constituye una autoridad cultural; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad; el conocimiento científico se constituye en una autoridad; un docente esforzándose por desarrollar puentes que no sólo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye autoridad (p. 27).

Esta relación de autoridad debe considerar que, aunque el estudiante, como mencionan las autoras, no puede estar al nivel académico o de experiencia del docente, esto no quiere decir que por ello no pueda vérselo como un sujeto con los mismos derechos constitucionales que el profesor y esto exige en el aula un trato de equidad y reciprocidad respetuosa. Así, el estudiante puede construirse de tal manera que se logre establecer una relación donde él pueda interactuar con el adulto, reconociéndole que debe aprender de él sin que por ello se anule o se niegue su derecho a ser considerado un sujeto pensante, que puede tomar decisiones y autorregularse. Considero que la asimetría en la relación pedagógica maestro – estudiante, mencionada por las autoras, debe ser el punto de análisis de todo profesor para cambiar el concepto de menor de edad por el de sujeto de derechos y deberes. En consecuencia, el papel de la escuela actual debe reorientarse con el fin de evitar los modelos autoritarios, basados en el enfoque tutelar que se aplicó en diferentes países en épocas pasadas; de lo contrario, tendríamos que plantearnos el interrogante formulado por Bardisa (1997) quien se pregunta si

¿Resulta cínico hablar de educación para (los derechos humanos) si ésta queda reducida a una enseñanza teórica que los alumnos no reconocen como práctica cotidiana en el centro? ¿Cómo puede explicarse el alumno que la escuela separe el pensamiento conceptual, que se le presenta como parte de su formación, de la puesta en práctica de esos mismos principios? ¿Son sus voces silenciadas? O, peor aún, ¿cómo, ¿qué, ante quién y cuándo pueden hablar? ¿Sobre qué ideas, cosas, relaciones...pueden opinar, proponer, criticar, reclamar, rechazar...? (<http://rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>)

Coherencia entre categorías

Al hacer la revisión de las categorías “cómo se protegen los derechos” y “cómo se promueven los derechos” podemos encontrar cómo se plantea la necesidad de proteger y promover los derechos de manera individual mediante una postura activa de parte de los estudiantes, mas ello no se ve en el caso de la autoridad que los protege pero no los promueve; este punto lleva a la conclusión de que los estudiantes cargan con la responsabilidad de proteger y promover los derechos únicamente desde su parte y la parte que corresponde a los adultos queda en la nada, como si el aprendizaje de cómo proteger y promover los derechos fuera única y exclusivamente responsabilidad de los estudiantes, quedando socavada la autoridad frente a la promoción; lo que conduce a un sinsentido, por lo cual es clara la falta de coherencia entre ambas categorías.

Dimensión afectiva de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia.

En este apartado buscaré explicar la dimensión afectiva de las actitudes desde la postura teórica de autores del ámbito de la psicología que nos permita dilucidar lo expresado por los participantes en sus relatos. Para ello, describiré brevemente los sentimientos descritos en los relatos de los estudiantes y luego argumentaré mi interpretación.

En el caso del embarazo no deseado (dilema no. 1) los estudiantes expresan tristeza por las consecuencias a afrontar de parte de la adolescente frente al hecho; este sentimiento también lo manifiestan ante la posibilidad de un aborto como solución al problema. Este sentimiento de tristeza es muy cercano al sentimiento moral de la empatía o compasión. Para Nussbaum (Martínez, 2014) el sentimiento de compasión es

... un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas: es un asunto grave, se tiene la creencia de que es innecesario, y el juicio que se hace es que el sujeto que la siente podría estar en la misma circunstancia.

La compasión convoca a procesar información sobre el dolor que está sufriendo otra persona (p. 11)

Los estudiantes están de acuerdo en la preservación de la vida del bebé, pues para ellos abortar no es una opción; plantean su desacuerdo hacia una actitud alcahueta de los adultos al responsabilizarse de las obligaciones que tiene las adolescentes embarazadas. Otra participante se coloca en los zapatos de la estudiante protagonista del dilema moral y expresa su miedo ante la posibilidad de ser ella quien se encontrará viviendo en dicha situación.

Una estudiante manifiesta su preocupación por las consecuencias que trae el hecho del embarazo no deseado (como no seguir estudiando, la necesidad de conseguir recursos para sostener el bebé) y su indignación frente a lo que opinan otros sobre el aborto, es decir, como una solución facilista donde se manifiesta total desprecio por el derecho a la vida. Este asunto es explicado por Gilligan (1985) quien expresa que “Cuando una mujer considera si debe llevar adelante su embarazo o abortar, piensa en una decisión que la afecta a la vez a ella y a otros y que toca directamente el típico problema moral del daño” (p. 122). Para la autora, el “dilema del aborto... revela la existencia de un distinto lenguaje moral... que define el problema moral como problema de obligación de ejercer cuidado y no dañar a otros. Causar un daño es considerado como egoísta e inmoral” (p. 126).

Frente a la agresión física (dilema no. 2) los sentimientos manifestados por los estudiantes son de rabia, ya que no conciben o comparten que una persona maltrate a otra; miedo, ante las consecuencias que se deriven de la agresión y tristeza frente a este hecho.

Sobre la discriminación encontramos sentimientos de rabia, tristeza e indignación por el hecho de discriminar a una persona y felicidad cuando se acoge a alguien, cuando no se le discrimina. Podemos observar la indiferencia o ambigüedad ante la amistad con alguien con preferencias sexuales diferentes que en algunos estudiantes se manifiesta mientras otros expresan su rabia e impotencia frente a la discriminación hecha a un joven de preferencias sexuales diferentes.

La descripción de los sentimientos de los participantes nos permite dar cabida al concepto desde el cual buscaremos explicar la dimensión afectiva de los estudiantes frente a los derechos: el concepto de sentimientos morales.

Dentro de este concepto, uno de los sentimientos morales más importantes y que nos servirá de base para explicar esta dimensión de las actitudes se refiere a la indignación, el cual se encuentra presente en la dimensión afectiva de los estudiantes frente a los derechos. A manera de introducción, señalaré lo planteado por Salas (2009) sobre la indignación:

Un sentimiento... de indignación... surge en el observador de una situación en la que una persona le ocasiona daño a otra, es un sentimiento con el cual se condenan las acciones de quien infligió daño. Este es el único sentimiento del que se puede decir que es generalizable o que se puede compartir. A diferencia de sentimientos como el resentimiento y el odio la indignación surge en personas externas al daño (p. 62).

Los estudiantes, en sus relatos reflejan sentimientos morales (la indignación, por ejemplo) pues los describen desde la observancia de principios como el derecho a la vida, derecho a la integridad, a la no discriminación que los lleva a rechazar conductas malintencionadas, excluyentes y por ello señalamos que su dimensión afectiva es atravesada por la moralidad. Ello queda expresado en afirmaciones como “uno no puede discriminar a las personas”, “nosotras las tratamos normal”, “es una persona normal, común y corriente que tiene una tendencia diferente a uno”. Lo anterior es acorde con la idea resaltada por Hansberg (1996) sobre el asunto:

Bennett (1980, 46), por ejemplo, señala que “una actitud es moral sólo si se apoya en un principio general o, al menos, en algo que no se refiera a una cosa particular como, por ejemplo, algo que me atañe sólo a mí” (p. 154).

Siguiendo esta idea, la autora expresa que “La indignación y desaprobación morales son respuestas a las actitudes y a la conducta de un individuo que, en su trato con otros seres humanos, no satisface esta exigencia o actúa en contra de ella.” (p. 154).

Entonces, para los estudiantes, las situaciones vividas por los personajes de cada dilema, les sirven como medio de expresión de rechazo ante todo aquello que vaya en contra de los derechos de las personas configurándose como indignación los sentimientos expresados y de lo cual se desprende que hay un rechazo a conductas que afecten la dignidad de las personas o que les planteen daños físicos, psicológicos, emocionales. De allí que argumentemos el concepto de indignación moral como uno de los sentimientos clave en la explicación de la dimensión afectiva de los estudiantes. En el siguiente párrafo Hansberg (1996) nos ilustra más detalladamente sobre lo que pretendo decir:

No puedo entrar aquí en una discusión acerca del sumamente complicado problema de lo que constituye la moralidad, sino que tendré que limitarme a mencionar algunos rasgos que podrían distinguir los principios o requerimientos morales cuya violación es condición necesaria de la indignación. Una posibilidad sería afirmar que, a diferencia de las normas sociales que son específicas de ciertos grupos, lo moral se refiere a aquello que se basa en principios o generalizaciones tan amplias que valen para todo ser humano, por ejemplo, respetar la vida humana, evitar la crueldad y, en lo posible, el sufrimiento, a saber, principios en los cuales, como dice Strawson, “se reafirma el sentido de simpatía y una humanidad común” (1980, 266). Se trataba de generalizaciones que tienen en común el ser normas cuyo propósito es evitar el daño, el sufrimiento y la injusticia; normas que tienen que ver, por ejemplo, con el bienestar de los seres humanos, con la satisfacción de sus necesidades básicas y el respeto a sus derechos fundamentales. La indignación sería aquella emoción que sentimos cuando se violan estas exigencias generales en casos específicos (p. 155)

Con base en estas consideraciones, el que uno o varios de los principios mencionados arriba se incumplan hacen que el sujeto abordado en la investigación se indigne: No se respeta la vida (se mata al feto dentro del vientre de la madre), se realiza un trato cruel (se introducen pinzas por parte de la persona que realiza el proceso de aborto) y se genera sufrimiento (la mujer queda con consecuencias físicas y psicológicas) por lo cual se explica el por qué de la indignación de los entrevistados.

Otro asunto importante es que en lo dicho por los entrevistados puede verse ya el papel ejercido por la educación en derechos al resolverse una serie de cuestiones sobre lo que las personas son y no lo que se cree comúnmente; quiero decir, los estudiantes, cuando manifiestan su indignación por la discriminación, por ejemplo, han superado las creencias de que las personas de raza negra son peligrosas, inferiores, sucias o cualquier otra idea. Este asunto superado queda en veremos con respecto a las preferencias sexuales ya que si bien no consideran grave el asunto de tener un amigo homosexual, si lo consideran grave cuando existe un acercamiento mayor del que socialmente es aceptado (“el que con lobos se junta, a aullar aprende; el que se acerca a la miel algo se le pega”). El motivo por el cual los estudiantes manifiestan cierta ambigüedad frente al hecho lo podemos explicar mediante la cita siguiente (Martínez, 2014):

No obstante, no basta comprender una creencia para transformarla o suprimirla de manera fácil. Es posible que tengamos una clara conciencia de que nuestras creencias están equivocadas, asumamos que debemos pensar de otro modo, pero a pesar de ello, la emoción que nos produce una determinada situación, continúe siendo la misma. Este puede ser el caso que explique por qué una creencia racista a pesar de haber sido tan identificada histórica, ética, política y jurídicamente, ésta perdura en el tiempo más de lo que podríamos pensar. Nussbaum previene: “[...] las creencias aprendidas durante los primeros años de vida se convierten en hábitos profundos y desaprenderlas requiere un esfuerzo paciente de atención y auto transformación (p. 59).

Esta dificultad acerca de ciertos temas vinculados a los derechos como es el caso del enfoque de género (la homosexualidad, por ejemplo) pone de relieve un asunto importante, tratado en las dimensiones de las actitudes: el papel de los adultos y, específicamente, el de los docentes en la protección y promoción de los derechos y su injerencia. El estudiante es permanentemente influenciado por los profesores, padres de familia, personas del común y esta influencia genera percepciones que influyen en la construcción de sus emociones frente a sus derechos. En el caso de las instituciones educativas, el docente durante la clase esta interactuando con el estudiante y con el grupo y de esta manera se están produciendo impresiones constantes y expresando emociones que el niño o adolescente puede rechazar o aceptar de manera consciente o

inconsciente, es aquí donde se da el proceso de aprendizaje y la praxis de los derechos por lo cual, las emociones producto de la interacción con el docente y compañeros le llevan a concebirlos de cierta manera y a exteriorizar un comportamiento frente a ellos.

El docente durante la clase se constituye en el faro o referente sobre el cual se han de formar percepciones sobre los derechos que desembocaran en la manera como el estudiante los asume en su actuar cotidiano. Si el docente valora la participación del estudiante, por ejemplo, y se expresa emocionalmente de la manera adecuada frente a este derecho, el niño o adolescente tendrá un punto de inicio para formar su percepción sobre lo que es el derecho a la participación, comparándola con lo que vivió en diferentes situaciones frente a este asunto, y aprenderá cómo ha de ejercerlo y sentirse frente a tal derecho. Si, por el contrario, el docente niega la participación al estudiante, denigra, silencia, menoscaba este derecho y sus emociones se enfocan en este sentido, la percepción del estudiante se moldeará en esta dirección, se empezará a formar una percepción contraria sobre lo que es el derecho a participar despertando en el estudiante una actitud negativa frente a la importancia del derecho a la participación. En la investigación se pone de presente lo anterior cuando uno de los estudiantes, en uno de sus relatos, expresa que el docente “no le deja replicar” frente a una acusación que se le hace y cuando se nota que él no es culpable el docente le niega su derecho, diciéndole “ya, déjelo así” con lo cual el estudiante está creando su percepción sobre este derecho.

Dimensión práctica de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos de infancia y adolescencia.

En esta parte trataremos de advertir lo común, lo diferente y la coherencia entre ambas categorías de análisis encontradas en esta dimensión (**ejercicio minoritario y restringido de los derechos y prácticas contrarias a los derechos**) así como hicimos en la dimensión cognitiva de las actitudes.

Lo común entre las categorías

En ambas categorías se refleja el papel otorgado a la acción tanto en el ejercicio de los derechos como en la realización de prácticas contrarias lo que puede leerse en algunos relatos, donde se afirma, a modo de ejemplo, que los estudiantes de la tarde estaban comprando el voto de los más pequeños o cuando se menciona que éstos mismos estudiantes saboteaban las elecciones a personero mediante la promoción del voto en blanco o destruyendo la publicidad de los candidatos de la mañana. También se observa el papel de la acción cuando uno de los estudiantes relata las maneras de que se sirve para favorecer a compañeros con dificultades económicas, quienes no cuentan con recursos suficientes para comprar alimentos durante la jornada del descanso.

Interpreto que los estudiantes están intentando crear espacios de participación donde les sea posible tener reconocimiento y ser valorados institucionalmente, ya que sus palabras y sugerencias no son realmente tenidas en cuenta de manera abierta pues en el colegio no existe un verdadero espacio institucional que tome en cuenta su voz y que permita cambios en la vida académica; por la falta de compromiso de los docentes y directivos estas propuestas no se toman en cuenta y ello desilusiona a sus integrantes, que no pueden adquirir experiencias de formación personal como sujeto de derechos y deberes (es decir, una formación limitada de autonomía). Esta situación impide la constitución de sujetos con conocimiento de sus derechos y deberes de la mano con la práctica de estos derechos, pues al negarse la voz de los estudiantes y considerar que sus propuestas no tienen sustento, tal negación impide que los educandos asuman las consecuencias derivadas de sus propuestas, negando así la única manera en que un ser humano puede formarse como ser autónomo. Reproduciré a continuación un extracto de lo dicho por Prieto (2003) para explicar esta idea:

Los planteamientos de los alumnos del estudio aluden a una forma de interacción en el aula notoriamente vertical como resultado de un ejercicio del poder bastante fuerte: “Yo veo a los profesores arriba y a los alumnos abajo, hay como una diferencia y aquí es muy notoria, yo la siento así.” Reclaman que sus voces y propuestas no son escuchadas dado que la voz del pueblo, que son los alumnos, es la menos escuchada. “Los que toman las

decisiones son los de arriba,” sostenía un alumno. Plantean que “los profesores son muy represivos y la mayoría de las veces no aceptan tu opinión.” Aun cuando en ocasiones, se les invita a expresar o proponer algo, al final, lo que plantean no tiene ninguna repercusión y todo sigue igual y sus respuestas no tienen trascendencia real. Una estudiante destacaba: “Me gustaría que nos preguntaran la opinión y. que lo que se habla tenga repercusión.” Otra alumna sostiene: “en una ocasión, hicimos una actividad donde teníamos que decir qué pensábamos. ¿Pero, de qué sirvió eso? No sirvió de nada, si los profesores lo leyeron no lo tomaron en cuenta para nada, pues todo siguió igual.” (p.5).

Los espacios de participación que los estudiantes han mencionado en sus relatos están fuertemente vinculados a actividades estructuradas u organizadas por los docentes o directivos, lo que implica una alta dependencia de los jóvenes frente a los adultos en cuanto a la participación; no existe una alternativa real para sus planteamientos o actividades organizadas por ellos. En el mejor de los casos, éstas propuestas son asumidas desde el punto de vista personal de los docentes y en el peor de los casos, ignoradas o menospreciadas. En consecuencia (Prieto, 2003),

Los estudiantes... experimentan cotidianamente la forma rígida que adquieren las relaciones al interior del aula y no pueden, en consecuencia, desarrollar su autonomía como corresponde. De hecho, perciben, más bien, una contradicción profunda entre lo que se dice y lo que finalmente se hace. Sostienen que aún cuando parecen tener un discurso asociado al desarrollo de la autonomía, en verdad, lo que hacen la mayoría de las veces, es reprimir y coartar sus voces e iniciativas e ignorar argumentos. Deben simplemente obedecer, aceptar las decisiones de los profesores y callar sus propuestas u observaciones; deben adaptarse a lo que se les ordena, aprender a complacer a los profesores o a comportarse de una manera distinta con ellos, a fingir, como lo decía una alumna (pág. 5).

Por lo tanto, se puede decir que ningún estudiante puede ser autónomo, sujeto de derechos y deberes si desde la escuela se les coarta sistemáticamente la posibilidad de tener incidencia en las decisiones y si esta participación no tiene repercusiones en la vida institucional (dentro y fuera

del aula). Solo se forman individuos dependientes, “infantilizados”, como implica la doctrina de la situación irregular de la que se habló en las primeras páginas de esta investigación.

Es bien sabido entonces, que esta situación descrita hace parte de lo que estudiosos de la escuela han dicho acerca del currículo oculto. Dentro de estos autores, Bowles and Gintis (Giddens & Sutton, 2014) mencionan cómo el currículo oculto lleva a que niños y adolescentes aprendan “disciplina, sumisión a la jerarquía y aceptación pasiva del statu quo” (pág. 976). También Ilich (Giddens & Sutton, 2014) en sus planteamientos habla acerca de cuatro funciones que, según él, cumple la escuela: “ser lugares de custodia, distribuir a las personas en funciones ocupacionales, enseñar los valores dominantes y facilitar la adquisición de capacidades y conocimientos socialmente aprobados.” (pág. 976). Según Ilich (Giddens & Sutton, 2014) “el currículo oculto enseña a los niños que su papel en la vida es saber cuál es su sitio y mantenerse quietos en él.” (p. 976).

Es también necesario decir que, aunque los estudiantes quisieran establecer un modo diferente de relacionarse con los docentes para la promoción de los derechos, no encuentran elementos para ello, esto es, es muy difícil para ellos relacionarse de otra manera ya que están imbuidos de una cultura nacional, regional y local que limita o distorsiona las formas de relacionarse desde los derechos. Por ejemplo, si un estudiante quiere ser escuchado en cuanto a sus intereses, digamos, con 15 años, sus intereses estarán delimitados por lo que a esta edad la gran mayoría de estudiantes buscarían como por ejemplo reconocimiento e identidad, que los fuerza a solicitar tales cosas de los docentes; los derechos de infancia y adolescencia los interpretarán desde estas necesidades y dado que no existe una promoción de los derechos organizada desde la parte directiva y docente, sus puntos de encuentro sobre los derechos quedan a medio camino, situación considerada por el CIDE (2008) quienes expresan que:

Los jóvenes estudiantes tendrían necesidades de distinto tipo inherentes a la etapa de desarrollo que están viviendo (construcción de identidad, exploración de roles, relaciones afectivas significativas, reconocimiento, espacio y condiciones para experimentar, entre otras), que tienden a contraponerse a una cultura escolar cuya tendencia general es a negar y/o desvalorizar estas necesidades y procesos (p. 3).

Otro aspecto a resaltar es la manera en que los estudiantes hablan de promover los derechos, pues lo hacen expresando “los profesores nos dijeron que participáramos con carteles, protestando”, lo que reafirma la forma de participación tradicional promovida desde la institución; por ello, no todos los derechos se promueven de manera directa por los estudiantes, aunque hay que reconocer que sí lo han hecho cuando promueven su derecho de asociación como en el caso del MEI8, lo que es relatado por los participantes.

Lo diferente entre las categorías

En los relatos de los participantes podemos ver que, aunque los hombres y mujeres en la categoría “**ejercicio minoritario y restringido de derechos**” valoran las acciones de promoción y ejercicio de los mismos, en la categoría “**prácticas contrarias a los derechos**” los hombres aceptan la arbitrariedad (pelea o agresión física) como necesaria para protegerlos mientras que las mujeres, ante las acciones de violación de alguno de éstos, reaccionan negándoles su validez y opinan que hay que protegerlos mediante el debido proceso (informar al coordinador o profesores). Lo anterior lo vemos reflejado en dos de los relatos presentados para sustentar estas dos categorías; en uno de ellos uno de los hombres afirma, que “él me agredió y tocó pelear”, mientras que, en otro de los relatos, en donde se habla de la compra de votos a los estudiantes de sexto y séptimo para la elección del personero, una de las mujeres expresa “no pidamos transparencia cuando nosotros no la estamos promoviendo”. Es decir, en ambas categorías las mujeres reconocen las acciones acordes con el debido proceso, sea para ejercer algunos derechos o para rechazar su violación mientras que los hombres valoran las acciones encaminadas al ejercicio de algunos derechos aunque tengan que ejercer la violencia para tal fin. Esta diferenciación es explicada por Gilligan (1985) así “... los juicios morales de las mujeres difieren de los de los hombres en la mayor medida en que los juicios de las mujeres van unidos a sentimientos de empatía y compasión” (p. 120). La autora nos plantea que en el caso de las mujeres “la esencia de la decisión moral es el ejercicio de la elección y la disposición a aceptar las responsabilidades de dicha elección” (p. 120)

También puede observarse en los relatos de la categoría “**prácticas contrarias a los derechos**” un ejercicio arbitrario de poder visto como algo normal, usual desde el cual se violan los derechos mientras que en los relatos de la categoría “**ejercicio minoritario y restringido de derechos**”, la libertad juega un papel clave para el ejercicio de algunos de los derechos, es decir, los estudiantes son conscientes del ejercicio de algunos de sus derechos sin el acompañamiento de un directivo o docente quien determine o indique cómo han de practicarse algunos de éstos, (no existe dependencia de un “tutor”) lo que se puede observar en otro de sus relatos cuando se refieren al MEI8 (Movimiento Estudiantil Inemita del 8 de Junio) como un movimiento propio donde se aplica el derecho de asociación y reunión por su propia cuenta.

Interpreto que los estudiantes, si bien reconocen la importancia de proteger y promover los derechos, deben acudir a la agresión para hacerse notar y que su voz sea reconocida. Para el estudiante que en la escuela no se le reconozca su voz, su voto y que esta voz no genere repercusiones lo lleva a aceptar, de alguna manera, que la violencia ejercida para hacerse escuchar es la única vía para no ser invisible (para el docente, el padre de familia, el Estado). Es decir, el estudiante reproduce el modelo que la escuela, la sociedad, la cultura dominante le impone, lo cual le lleva a aceptar inconscientemente la violencia como medio en la defensa, ejercicio de un derecho; para el adolescente la violencia es la vía “idónea” cuando de participación efectiva se trata, es aquella que genera consecuencias, como lo haría un grupo no reconocido por la sociedad (como tristemente ha sucedido en nuestro país). El estudiante acude a la violencia porque sus opiniones no son tenidas en cuenta, porque su participación no es valorada, porque sus opiniones no generan repercusiones en la vida escolar, y lo que conoce es el uso de la violencia ante esta indiferencia. Ello es similar a lo dicho por Baeza y Sandoval (2011) cuando reconocen que

El uso de la violencia es frecuentemente presentado como un modo de alcanzar cierto status en el grupo de pares, lo que permite influir en ellos. La violencia es un modo de hacerse respetar – dicen los jóvenes –, de hacerse escuchar, de existir para los otros desde una posición de superioridad o poder (p. 2).

Y esto es lo mismo que sucede en la sociedad cuando un grupo minoritario, que no ha sido escuchado por El Estado (la autoridad, los de arriba) acude a la protesta, a la movilización, al bloqueo, **a la violencia** para hacerse escuchar, para poder participar en las decisiones y lograr que haya cambios o para que sus necesidades sean tenidas en cuenta. Como lo hemos mencionado, la escuela reproduce los modelos culturales que la sociedad mantiene y uno de ellos es hacerse escuchar mediante el uso de la violencia.

En el colegio pude notar este hecho, el uso de la violencia, mediante la compra de votos para la elección del personero, pues los estudiantes de la tarde se sintieron excluidos cuando su representante en el proceso no pudo participar; invisibilizados ante la comunidad estudiantil por la exclusión de su candidato, lo que condujo a su no participación, tal hecho los lleva a comprar el voto para lograr ser reconocidos. Otra manera que tuvieron los estudiantes de la tarde del colegio INEM para hacerse escuchar fue el rompimiento de la publicidad de los candidatos de la mañana (actos vandálicos) lo que se constituye en medios de fuerza aplicados para hacer sentir su malestar.

También hay que decir que los estudiantes ven su derecho coartado cuando en el aula de clase el docente, ante una burla o problema decide suprimir la posibilidad de réplica, dando a los estudiantes la idea de que no pueden defenderse de la agresión mediante el uso de la palabra (participación); el docente para mantener el control de la clase, presenta ante los estudiantes argumentos que “distrayan la atención” de los educandos, y ello deriva en que tal inconformidad se exprese externamente, cuando se está por fuera del aula, mediante la agresión física. Razón por la cual Prieto (2003) comenta:

Escuchar sus voces y comprender sus necesidades, expectativas y problemas no es fácil dada la gran distancia existente entre el lenguaje de los alumnos y el de los adultos, y las diversas estructuras cognitivas de cada cual para aprehender la realidad. Esta situación dificulta la interpretación de los significados asignados por los estudiantes y los adultos tienden a desconocerlos y/o ignorarlos. De hecho, aun cuando las escuelas, en ocasiones, utilizan un discurso participativo, a la hora de escuchar los planteamientos de los alumnos, surgen las más variadas objeciones para no hacerlo: se alude a una supuesta

inexperiencia para representar debidamente sus perspectivas, a su incierta responsabilidad para asumir compromisos, a su ineptitud para pensar como corresponde o a su incapacidad para identificar sus problemas (p. 2)

Podemos decir entonces, que las acciones de los estudiantes frente a sus derechos están motivadas por la violencia como medio para sentirse reconocidos tanto entre los estudiantes como ante los profesores y docentes y estas acciones son acordes con el modelo de comportamiento que la misma sociedad mantiene o acepta.

Coherencia entre categorías

En ambas categorías se está manifestando dos cosas relacionadas: un ejercicio de poder arbitrario que restringe los derechos de los estudiantes a los espacios que la institución educativa les brinda y el ejercicio de poder que los jóvenes plantean para la defensa de sus derechos como una manera de ser visibles ante los demás y que tal aspecto les permita incidir en la vida institucional, por lo que considero que existe coherencia razonable entre ambas categorías; por ello hay una relación fuerte.

En este caso, los principios que orientan la práctica de los derechos entre los estudiantes están regidos primordialmente por la cultura dominante en la institución y en la sociedad, lo que reafirma lo encontrado hasta el momento en la investigación: el papel preponderante de la influencia adulta sobre los comportamientos de niños y adolescentes, influencia marcada por el autoritarismo, la concepción de menores de edad y el ejercicio de la violencia tanto en la protección como en la promoción de los derechos.

Conclusiones y recomendaciones.

- Mientras en las instituciones colombianas persista el desconocimiento, consciente o inconsciente del papel de la violencia en las prácticas tradicionales de enseñanza se imposibilitará forjar, formar o educar a los estudiantes para hacerlos conscientes de sus derechos y deberes, esto es, transformar al niño, niña y adolescente de la condición de sujeto pasivo, receptor de los mandatos adultos a un sujeto con conciencia plena de sus derechos y deberes, proactivo, capaz de tomar la iniciativa en su formación, capaz de regular sus relaciones interpersonales.
- La persistencia en el imaginario de los docentes de la doctrina de la “situación irregular” impide, por el momento, un cambio en los comportamientos de índole cultural en la población colombiana, comportamientos que se ven reflejados en las opiniones y prácticas de carácter político de las personas quienes eligen, cada cierto tiempo, a los que se supone deben liderar los cambios sociales, culturales, económicos y políticos, lo que a su vez limita enormemente la creación de espacios democráticos en la escuela, que promuevan una nueva visión de la institución educativa en Colombia, tanto dentro como fuera de ella.
- Se necesita un cambio radical en la manera como se conciben las relaciones dentro del aula y fuera de ella por parte de los docentes frente a los estudiantes, que transforme la percepción que se tiene de éste y lo muestre como autoridad que dialoga con sus educandos, que los considera sujetos de derechos y deberes, lo que permita reconocer la relación dialógica como una de las maneras de proteger y promover los derechos y no como la ausencia de autoridad desde la posición del ser docente; que no se vea el conocimiento y praxis de los derechos como libertinaje o la manera de restarle autoridad al maestro.
- Al identificarse que la cultura dominante en la sociedad y en la escuela posee un carácter represivo, es clara la imposibilidad de enseñar la protección y promoción de los derechos de manera coherente en las aulas de clase y en las esferas institucionales. Los estudiantes

dependen, en gran medida, de los espacios que los adultos en los colegios acuerden dar para el ejercicio de los derechos (sean profesores, directivos, empleados o personal administrativo) que en la casi totalidad de colegios implica la falta de incidencia en la vida institucional, la cual debiera ser una consecuencia lógica de un ejercicio de derechos por parte de los estudiantes, la que se vería reflejada en la manera como se concibe la escuela, las formas de relación interpersonal y en las actividades que de común acuerdo los adultos llevan a cabo.

- Si los adultos y el estado pretenden cambios en la forma como los estudiantes asumen su comportamiento frente a los derechos propios y de los demás, deberá concederse a los estudiantes la posibilidad de promover cambios en la vida institucional, no solamente desde la personería y el consejo estudiantil sino desde cualquier propuesta, comportamiento o iniciativa de los niños, niñas y adolescentes, dentro y fuera del aula, y así evitar el mensaje perverso de que la única manera de hacerse escuchar es a través de la violencia y que los cambios solo se logran de la manera anterior.
- Dada la gran influencia que ejercen los adultos en la formación de las actitudes de los estudiantes frente a los derechos, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo y conductual, es urgente formar a los futuros maestros en actitudes que apoyen la protección y promoción de los derechos; el docente necesita urgentemente que su formación incluya las maneras de hablar, actuar y “sentir” la relación con sus estudiantes, evitando a toda costa propiciar emociones, expresiones, palabras y comportamientos que vayan en contravía de actitudes positivas frente a los derechos. Así, en la medida en que los sentimientos, palabras y acciones del docente se muestren a favor de la protección y promoción de los derechos mediante el uso del diálogo, la escucha permanente de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en forma positiva, se podrán crear las condiciones para una verdadera enseñanza, protección y promoción de los derechos.

Referencias.

- Aleu, M. (2008). Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media. Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenaleu.pdf>.
- Baeza, J. y Sandoval, M. (). Los sentidos de la violencia escolar. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Junio/12062012/LosSentidosdeLaViolenciaEscolar.pdf>
- Bardisa, T. (1997, Septiembre - Diciembre). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barón, R. & Byrne, D. (1998). Psicología Social. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Barra, E. (1998). Psicología Social. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Barrera, S. (2014). De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral en el Perú. El caso de los hogares del INABIF (tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3651/1/Barrera_ds.pdf
- Belgich, (2006). Orden y desorden escolar: cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente. Buenos Aires, Argentina. Homo Sapiens.
- Bonilla, C. (1997). La cultura corporal de los adolescentes escolares. Neiva, Colombia. Fomcultura, Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes del Huila.
- Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: España. Visor Dis.

Calderón, J. (28 de Noviembre de 2008). De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral: la hegemonía del interés superior del niño. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://escribiendoderecho.blogspot.com.co/2008/11/de-la-doctrina-de-la-situacin-irregular.html>

Castillo, E. y Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_09ensa.pdf

Ceberio, M. & Watzlawick, P. (1998). La Construcción del universo: Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Barcelona: Herder.

Centro de Investigación y Desarrollo la Educación (1999), Conflicto y mediación en el medio escolar. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/conflicto%20y%20mediaci%C3%B3n.pdf>

Cerezo, F. & Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología*, octubre, 705 – 719. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156001/138031>

Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Cortina, A. (1993, Febrero-Octubre). Concepto de derechos humanos y problemas actuales. Derechos y libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas. Recuperado de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/1427/DL-1993-I-1-ConceptoDerechosHumanos.pdf>

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. El monitor. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>

Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011. Departamento Nacional de Estadísticas (DANE). Boletín de prensa, mayo 9 de 2011. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ConvivenciaEscolar_2011.pdf (fecha de consulta: 18/09/2012)

García, Belkis. Actitud de los estudiantes y docentes frente a la evaluación en las prácticas clínicas. Programa de fisioterapia. Fundación universitaria María Cano. Tesina Universidad Surcolombiana. Neiva, 2012.

Gergen, K. (1992) El Yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo moderno. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Giddens, A. & Sutton, P. (2014). Sociología. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica.

Hansberg, H (1996). De las emociones morales. Revista de filosofía, IX (16). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF9696220151A/10971>

Litichever, L. y Núñez, P. (2005, Diciembre). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura Política en la Escuela media. Última Década. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2255166.pdf>

López, I. (2008). Educar en derechos humanos: Un camino a la paz. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Martínez, E. (2014). Base emocional de la ciudadanía. Narrativa de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá (tesis doctoral). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140910010248/Edgarmauriciomartinez.pdf>
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ciudad de México, México: Trillas
- Medina, P. (2008). El análisis y el problema teórico de los relatos de vida. En: Secretaria de educación y cultura. Métodos cualitativos aplicados II. Antología. Chihuahua: Centro de investigación y docencia. Maestría en Educación.
- Molina, F. (2011, Enero - Junio). ¿Y qué de las pedagogías críticas? Revista Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989830.pdf>
- Morales, J.F., Páez, D., Komblit, A., & Asún, D. (2002). Psicología Social. Buenos Aires, Argentina: Pearson Education.
- Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007) Psicología Social. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Mujica, Rosa (1999). Práctica docente y educación en derechos humanos. Instituto Peruano para la Educación en Derechos Humanos. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1843/8.pdf>
- Navarro, O. (2007). Contrastes. Revista internacional de filosofía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2863805.pdf>

- Núñez, P (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar (tesis doctoral). Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2015/03/Tesis_Nunez.pdf
- Núñez. P. (2014). Participación y política en la escuela. Flacso Argentina. Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/participacion-y-politica-en-la-escuela/>
- Paredes M., Álvarez M., Lega L. & Vernón A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, febrero, 295 – 317. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2008000100010&script=sci_arttext
- Peters, M & Besley, T. (2015) Pedagogía de los muertos vivientes. *Saberes*, 2 (43) 59-68. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/3867/3418>
- Prieto, M. (2003, octubre). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/497Prieto.pdf
- Quintero, W. (2014). Emmanuel Levinas: Una filosofía más allá del ser. *Cuadrantephi*. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/zona-articular/pdfs/N.26/Ponencias/Listos%20para%20subir/Una-filosofia-mas-alla-del-Ser,-Walter-Quintero-\(Corregido\).pdf](http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/zona-articular/pdfs/N.26/Ponencias/Listos%20para%20subir/Una-filosofia-mas-alla-del-Ser,-Walter-Quintero-(Corregido).pdf)
- Salas, A. (2009). Los sentimientos morales en el problema de la responsabilidad moral (tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1771/52956929.pdf?sequence=1>

San Antonio, D. & Salzfass E. (2007). How We Treat One Another in School. *Educational leadership*, mayo, 32 - 38. Recuperado de <http://www.csun.edu/coe/eed/holle/561F/Social%20Studies.pdf>

Sánchez, L. (15 de Diciembre de 2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/opinion38.htm>

Saavedra, M. (2008). Actitudes de los trabajadores sociales, ante la implementación de la nueva ley de responsabilidad penal juvenil. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Trabajo Social., 2008.

Sánchez, S. & Mesa, Ma. (1998). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla. Granada: Editorial universidad de Granada.

Secretaria de Educación. Grupo de calidad y pertinencia. Plan de formación permanente para educadores en ejercicio 2012 – 2015. Gobernación del Huila. Recuperado de <http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Encuentros/plan%20territorial%20de%20formacion%20docente.pdf>.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia (1998 para el original en inglés).

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTAS

GUÍA DE ENTREVISTA 1

EJE TEMÁTICO: CONOCIMIENTOS SOBRE DERECHOS

Objetivo: obtener relatos de vida sobre conocimientos de los estudiantes sobre derechos.

- ¿Qué es para usted un derecho?
- ¿Cuáles derechos conoce usted?
- ¿Cree usted que los derechos se respetan?
- ¿En qué casos se vulneran los derechos?
- ¿Cómo se protegen los derechos?
- ¿Todos los estudiantes en el colegio disfrutan de los mismos derechos?
- ¿Sabe usted cual es el origen de los derechos?
- ¿Cuál es la importancia de los derechos?
- ¿Quiénes deben hacer respetar sus derechos?
- ¿Qué propone para vivir mejor en relación con los derechos?

GUÍA DE ENTREVISTA 2

EJE TEMÁTICO: PRÁCTICA DE LOS DERECHOS

Objetivo: obtener relatos de vida sobre práctica de los derechos de los estudiantes.

- ¿Los estudiantes practican los derechos en el colegio?
- ¿De qué forma practican los estudiantes los derechos en el colegio?
- ¿En qué actividades ejercen los estudiantes los derechos?
- ¿Ha participado en alguna actividad relacionada con los derechos?
- ¿En qué situaciones se impide la práctica de los derechos?
- ¿Qué evaluación hace de la práctica de los derechos en el colegio?
- ¿Qué actividades realizan los estudiantes para fomentar la práctica de los derechos?
- ¿Qué se debe hacer para promover los derechos en el colegio?
- ¿En qué actividades relacionadas con los derechos lo han invitado a participar?

ANEXO 2: DILEMAS PLANTEADOS

PROTOCOLO DE TRABAJO 1

EJE TEMÁTICO: Sentimientos y afectos sobre derechos.

Objetivo: Obtener relatos de vida sobre los sentimientos de los estudiantes frente a los derechos.

Metodología¹

- Planteamiento del dilema: en esta etapa se leerá la situación solicitando la impresión que le deja el caso al participante.
- Recapitulación: se retomará la lectura de la situación leyéndose de manera detenida y al final se le preguntará al participante si desea agregar algo a lo dicho anteriormente por él.
- Diálogo con los participantes mediante preguntas: se preguntará a los estudiantes diversos aspectos de la situación planteada indagando en sus emociones sobre el caso
- Conclusiones: se le solicitará al participante que plantee la conclusión sobre el diálogo realizado

Dilema 1 (sobre el derecho a la vida)

Luisa es una estudiante de 16 años y está en 11 grado. Ha tenido problemas en el estudio debido a que está embarazada y se encuentra muy preocupada. Sus padres no se han enterado del asunto y Luisa aun no decide si decirles o no. Ha escuchado de las dificultades que tiene ser madre a temprana edad y de que tendría que evitar la universidad para poder criar a su hijo.

¹ Según la propuesta metodológica planteada por Vicent Gozávez

Luisa decide contarle su problema a una de sus amigas, Claudia, quien le dice que no se preocupe, que conoce un sitio donde se hacen abortos clandestinos y que, por cierto dinero interrumpen el embarazo.

¿Cuál sería la decisión que le gustaría que tomara Luisa?

¿Qué sentiría usted si tuviera una amiga en esta situación?

¿Qué emociones genera en usted esta situación?

¿Que no le gusta de la situación planteada?

¿Hay algo de la situación que le guste?

¿Qué sentimientos tiene usted frente a este tipo de situaciones?

¿Qué calificación le daría al comportamiento de la amiga de Luisa?

PROTOCOLO DE TRABAJO 2

EJE TEMÁTICO: Sentimientos y afectos sobre derechos.

Objetivo: Obtener relatos de vida sobre los sentimientos de los estudiantes frente a los derechos.

Metodología¹

- Planteamiento del dilema: en esta etapa se leerá la situación solicitando la impresión que le deja el caso al participante.
- Recapitulación: se retomará la lectura de la situación leyéndose de manera detenida y al final se le preguntará al participante si desea agregar algo a lo dicho anteriormente por él.
- Diálogo con los participantes mediante preguntas: se preguntará a los estudiantes diversos aspectos de la situación planteada indagando en sus emociones sobre el caso
- Conclusiones: se le solicitará al participante que plantee la conclusión sobre el diálogo realizado

Dilema 2 (sobre el derecho a la integridad personal)

Arturo estudia en un colegio privado. En la hora de descanso se dirige hacia los baños y ve como unos compañeros de su curso tienen arrinconado a Mario, un estudiante de un curso inferior. Los tres amenazan con golpear a Mario si no entrega el celular. Arturo se acerca y les dice que le dejen en paz, pero sus compañeros le responden que se vaya y no se meta, que no es su asunto. Además, le dicen que si menciona al coordinador algo de lo que ha visto lo golpearan.

¹ Según la propuesta metodológica planteada por Vicent Gozávez

¿Cuál sería la decisión que le gustaría que tomara Arturo?

¿Qué sentiría usted si tuviera un amigo en esta situación?

¿Qué emociones genera en usted esta situación?

¿Que no le gusta de la situación planteada?

¿Hay algo de la situación que le guste?

¿Qué sentimientos tiene usted frente a este tipo de situaciones?

¿Qué calificación le daría al comportamiento de los estudiantes?

PROTOCOLO DE TRABAJO 3

EJE TEMÁTICO: Sentimientos y afectos sobre derechos.

Objetivo: Obtener relatos de vida sobre los sentimientos de los estudiantes frente a los derechos.

Metodología¹

- Planteamiento del dilema: en esta etapa se leerá la situación solicitando la impresión que le deja el caso al participante.
- Recapitulación: se retomará la lectura de la situación leyéndose de manera detenida y al final se le preguntará al participante si desea agregar algo a lo dicho anteriormente por él.
- Diálogo con los participantes mediante preguntas: se preguntará a los estudiantes diversos aspectos de la situación planteada indagando en sus emociones sobre el caso
- Conclusiones: se le solicitará al participante que plantee la conclusión sobre el diálogo realizado

Dilema 3 (sobre el derecho a la no discriminación)

Marcela se encuentra en 10 grado. Al iniciar el tercer periodo, Sandra, una estudiante de otra institución es recibida en el colegio donde estudia Marcela e incorporada a su sección. Sin embargo, Sandra es rechazada por los estudiantes de la sección por ser de raza negra y por eso evitan su compañía. Marcela, sin embargo, piensa que esto no debe ser así ya que cree que todos tenemos los mismos derechos y nadie debe ser discriminado.

¹ Según la propuesta metodológica planteada por Vicent Gozávez

En clase Sandra le pide a Marcela que la ayude con un tema que no entiende muy bien, pero las amigas de Marcela le dicen que si le ayuda a Sandra dejarán de hablarle y no volverán a ser sus amigas.

¿Cuál sería la decisión que le gustaría que tomara Marcela?

¿Qué sentiría usted si estuviera en esta situación?

¿Qué emociones genera en usted esta situación?

¿Que no le gusta de la situación planteada?

¿Hay algo de la situación que le guste?

¿Qué sentimientos tiene usted frente a este tipo de situaciones?

¿Cómo calificaría el comportamiento de las amigas de Marcela?, ¿y de la sección de Marcela?

PROTOCOLO DE TRABAJO 4

EJE TEMÁTICO: Sentimientos y afectos sobre derechos.

Objetivo: Obtener relatos de vida sobre los sentimientos de los estudiantes frente a los derechos.

Metodología¹

- Planteamiento del dilema: en esta etapa se leerá la situación solicitando la impresión que le deja el caso al participante.
- Recapitulación: se retomará la lectura de la situación leyéndose de manera detenida y al final se le preguntará al participante si desea agregar algo a lo dicho anteriormente por él.
- Diálogo con los participantes mediante preguntas: se preguntará a los estudiantes diversos aspectos de la situación planteada indagando en sus emociones sobre el caso
- Conclusiones: se le solicitará al participante que plantee la conclusión sobre el diálogo realizado

Dilema 4 (sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad)

Esteban y Juan se conocieron en el colegio y al poco tiempo se hacen muy buenos amigos. Sin embargo al poco tiempo de hacerse amigos la mamá de Esteban se entera de que Juan es homosexual por lo que le dice a Esteban que debe acabar su amistad con Juan. Además de ello, le dice que, si no lo hace, lo sacará del colegio. Esteban se encuentra confundido y no sabe qué hacer pues Juan ha sido con él amable y respetuoso y lo ha ayudado en varias ocasiones con las tareas y trabajos del colegio.

¹ Según la propuesta metodológica planteada por Vicent Gozávez

¿Cuál sería la decisión que le gustaría que tomara Esteban?

¿Qué sentiría usted si tuviera un amigo en esta situación?

¿Qué emociones genera en usted esta situación?

¿Que no le gusta de la situación planteada?

¿Hay algo de la situación que le guste?

¿Qué sentimientos tiene usted frente a este tipo de situaciones?

¿Qué calificación le daría al comportamiento de la mamá de Esteban?

ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

| SITUACION: | | |
|----------------------|-----------------------------|-------------------------|
| FECHA: | | |
| LUGAR: | | |
| OBJETIVO: | | |
| ASPECTOS TEÓRICOS | DESCRIPCION DE LA SITUACIÓN | ELEMENTOS DESTACADOS |
| | | |

