

**EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES
DE LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES EN LA COMUNA QUINTA DE LA
CIUDAD DE VILLAVICENCIO – NORMATIVIDAD Y COHERENCIA CON LA
PRAXIS**

**ADRIANA MELO FAJARDO
MARÍA HELENA MELO FAJARDO
JOSÉ DANIEL RODRÍGUEZ UMAÑA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2011**

**EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES
DE LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES EN LA COMUNA QUINTA DE LA
CIUDAD DE VILLAVICENCIO – NORMATIVIDAD Y COHERENCIA CON LA
PRAXIS**

**ADRIANA MELO FAJARDO
MARÍA HELENA MELO FAJARDO
JOSÉ DANIEL RODRÍGUEZ UMAÑA**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

**Director
Edwin Mauricio Cortés Sánchez
Magíster en Filosofía Latinoamericana**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2011**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 20 de agosto de 2011

AGRADECIMIENTOS

Al señor Rector Pbro. Carlos Mario Alzate Montes O.P.

A la Dra. Blanca Aurora Pita Torres, Directora de la Maestría en Educación.

A nuestro asesor y director de Tesis Magíster Edwin Mauricio Cortés Sánchez, por su entrega, dedicación y orientación para construir este sueño.

A nuestros docentes de Maestría, quienes aportaron todo su saber y desde luego construir nuevos conocimientos para el ejercicio de la docencia.

A los docentes del área de Ciencias Sociales y personeros de las instituciones educativas por sus aportes para la construcción de este trabajo de investigación.

A nuestros familiares y amigos por su apoyo incondicional para lograr así cumplir las metas propuestas en cada una de nuestras vidas.

A nuestros compañeros de maestría por su calidad humana, y con los cuales compartimos y aprendimos conocimientos valiosos.

Advertencia de la Universidad

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

RAE

CÓDIGO:
AUTORES: Adriana Melo Fajardo, María Helena Melo Fajardo y José Daniel Rodríguez Umaña
TÍTULO DEL DOCUMENTO: Las prácticas escolares de los personeros estudiantiles en la promoción del derecho a la participación, en la comuna quinta, de la ciudad de Villavicencio
DATOS DE EDICIÓN: Sin Editar.
UNIDAD PATROCINANTE: Universidad Santo Tomás.
PALABRAS CLAVE: Prácticas escolares – personeros estudiantiles – derecho a la participación
DESCRIPCIÓN: Informe final de investigación
CONTENIDO: El presente proyecto de investigación, para la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, busca comprender las dinámicas escolares de la actividad del personero de diferentes instituciones de la comuna quinta de Villavicencio, en el aspecto específico de su relación con la promoción del derecho a la participación, con el propósito de aportar a resolver aspectos de la problemática juvenil de la ciudad ocasionada por la falta de espacios y actividades democráticas, máxime cuando el marco normativo que da pie al ejercicio y funciones del personero demuestra una distancia entre lo reglado (las normas) con la praxis. Los antecedentes y marco de referencia se centran en los aspectos legales y de estudios realizados por parte de la “personería” como institución vigente hoy en Colombia, cuya finalidad estriba en la promoción y defensa de los Derechos Humanos. En tratándose de un proyecto para la Maestría en educación, se observan teóricamente las prácticas escolares, el derecho a la participación y la actividad del personero en los colegios de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio en el Departamento del Meta (Colombia). El diseño metodológico y los resultados se presentan en conexidad con la pretensión del objetivo general para identificar esas prácticas escolares en los

documentos y en el discurso de quienes participan en condición de personeros de las instituciones objeto de estudio.

Los resultados se presentan de acuerdo con la *Teoría Fundamentada* y la mediación realizada con *Atlas.ti*.

METODOLOGÍA: La metodología empleada en el presente proyecto de investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo. Según las observaciones de Rodríguez Gil *et al.* (1996: 34-38), no basta que los datos sean los determinantes para la distinción entre lo cualitativo y cuantitativo, sino, la discusión se tiene que dar en el campo epistemológico. De esta manera la comprensión de los fenómenos en la investigación enmarcan el enfoque cualitativo, mientras que la cuantificación se relaciona con las causas de los fenómenos. En esta primera perspectiva el presente diseño de investigación es de enfoque cualitativo, pero siguiendo a los mismos autores, aún dentro de lo cualitativo siguen distinguiéndose, por el tratamiento que se le da al estudio, enfoques dentro de la investigación cualitativa (Rodríguez Gil *et al.*, 1996: 36).

Resulta entonces relevante, además de lo epistemológico, el análisis de los enfoques de investigación desde los niveles ontológico, metodológico, técnico/instrumental y por el contenido (Rodríguez Gil *et al.*, 1996: 35). En el primer nivel, el enfoque se centra en la determinación de la forma como se presenta la naturaleza del estudio, esto es, si se interesa por una realidad social o natural. Por las características del estudio, la presente investigación tiene un enfoque centrado ontológicamente en la realidad social. Concuerdan con la definición, dentro del enfoque cualitativo las observaciones de Bonilla y Rodríguez (1997) para quienes: “La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla Y Rodríguez, 1997: 70)

En el plano metodológico en tanto se observan las “formas” de hacer investigación, por el carácter y procedimiento emergente, la presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, de igual forma, desde el nivel técnico que se detiene en los instrumentos y estrategias para la recolección de la información, una vez se privilegia la descripción exhaustiva la investigación se inscribe dentro de la perspectiva cualitativa.

En tanto diseño, según las características enunciadas para los enfoques dentro de la investigación cualitativa, la presente se inscribe dentro del enfoque de la *Teoría Fundamentada*, porque busca sistematizar la experiencia

de los personeros estudiantiles en la promoción del derecho de la participación a partir de los datos cualitativos encontrados; dicho enfoque es complementado con la perspectiva participativa, porque reconoce a los sujetos investigados como parte de la intersubjetividad “investigador - sujeto investigado”.

Por tanto para la presente investigación, se retoma el enfoque reflexivo, debido a que lo que se pretende es que los personeros estudiantiles reflexionen sobre sus prácticas escolares, que aportan a promover el derecho a la participación. En ese sentido, es que se dará prioridad a las categorías emergentes, pues se busca construir teoría fundamentada en los datos. Para detectar las categorías emergentes, se prevé, a partir de los diferentes testimonios, hacer un análisis semántico, para identificar las recurrencias, y luego realizar un análisis extensivo, que consiste en “reducir al máximo los elementos considerados, centrándose en unos pocos e ignorando los demás, pero tratando de lograr un tratamiento en cierto modo exhaustivo, completo y preciso, de los elementos examinados” (Navarro y Díaz, 1994: 189). Se espera con dicho tratamiento a la información, que emerjan categorías con las que se analizará los resultados, con lo que se comprenderán las prácticas escolares previstas.

FUENTES: 41 fuentes utilizadas.

CONCLUSIONES: Existe en las instituciones educativas distancia entre lo reglado o teorizado y la realidad manifestada por los entrevistados como actores que están involucrados en el proceso. Esta afirmación si bien comporta la pretensión del objetivo general en tanto la coherencia señala la distancia entre la realidad y la normatividad, no significa, como se advirtió, que las leyes y decretos existentes estén en condición deseable como espacio para la garantía del derecho a la participación.

En primer lugar, porque lo anotado para la identificación de los espacios para la actividad de los personeros estudiantiles y el derecho a la participación en los documentos institucionales, guarda la riqueza teórica que se queda en el documento mismo. No hay en ellos estrategia reconocida por quienes fueron entrevistados, al yuxtaponer lo que sucede en la realidad con lo normado. Para ilustrar, se puede señalar que en el contexto las instituciones educativas de la comuna quinta de Villavicencio (Departamento del Meta), centran la participación en la elección del personero. Se dice que se hacen en abril, lo que limita el espacio para su ejercicio, ya que lo manda la Ley, debe ser 30 días después del comienzo del año escolar. Se encuentra en esta

realidad que las elecciones son el instrumento para la *democracia* en tanto «democracia electoral»; la crítica en este momento conlleva a la percepción generalizada sobre la democracia. Una vez las personas ejercen el derecho al voto agotan con un mecanismo para la participación, pero ceden los demás derechos al no involucrarse en las actividades que la normatividad permitiría para ejercer las funciones de la personería estudiantil.

Por otra parte, las instituciones realizan transcripciones de sus funciones de acuerdo con la ley, se trazan los criterios para la elección, o se discute teóricamente sobre la democracia en circunstancias del diálogo, pero la distancia entre teoría y práctica se hace cada vez más notoria cuando las prácticas escolares como ejercicios de cotidianidad son difusas dada la falta de preparación manifiesta por los entrevistados personeros. El desconocimiento de las competencias y oportunidades para su presencia institucional con el derecho a la participación es notorio.

En segundo lugar, una vez se escuchan las observaciones de los actores en el proceso (estudiantes representantes y personeros entrevistados), lo lúdico sobresale como práctica escolar de presencia generalizada en sus actividades. No hay una presencia política, actuante y viva de la figura del personero en la promoción y trabajo en torno al derecho a la participación. Su discurso se desvanece en datos aleatorios y circunstanciales que no reflejan una práctica cotidiana de la actuación del personero y del derecho a la participación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
2. OBJETIVOS	9
2.1 OBJETIVO GENERAL	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
4. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO.....	17
4.1 LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.....	17
4.2 DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN.....	20
4.2.1 Historia de la educación en Derechos Humanos. Desarrollos de un concepto que involucra la praxis.....	22
4.2.2 Normatividad en torno a la educación y los derechos humanos	27

4.2.3 El derecho a la participación y la cultura de participación de los jóvenes	34
4.3 EL PERSONERO ESTUDIANTIL – MARCO NORMATIVO.....	39
4.4 LOS COLEGIOS EN LA COMUNA QUINTA DE LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO (DEPARTAMENTO DEL META)	45
4.4.1 Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís.....	45
4.4.2 Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala	47
5. DISEÑO METODOLÓGICO	51
5.1 LA INVESTIGACIÓN COMO EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN	51
5.2 ENFOQUE CUALITATIVO Y EL DISEÑO EN PERSPECTIVA FUNDAMENTADA	53
5.3 ETAPAS DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	56
5.3.1 Etapa de categorización inductiva de los referentes documentales	56

5.3.2 Etapa de identificación de patrones para la caracterización de las prácticas escolares	58
5.3.3 Etapa de articulación de las prácticas escolares con el derecho a la participación y su coherencia con la normatividad	58
5.4 LA ENTREVISTA ABIERTA COMO TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	59
5.5 TÉCNICA DE INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y EL USO DE ATLAS.TI©.	61
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	66
6.1 LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES Y LAS PRÁCTICAS EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN	67
6.1.1 El caso de la IECDFSFA	68
6.1.1.1 El (I) Derecho a la Participación en la IECDSFA	69
6.1.1.2 El (I) Personero en la IECDSFA.....	71
6.1.1.3 Las (E) Instancias de Participación en la IECDSFA.....	72

6.1.1.4 El (E) personero en diálogo con los representantes en la IECDSFA.....	74
6.1.2 El caso de la IEJEGA	75
6.1.2.1 El (I) Derecho a la Participación en la IEJEGA	77
6.1.2.2 La (E) Evaluación Educativa, manifestación del Derecho a la Participación en la IEJEGA	79
6.1.2.3 La (E) Pedagogía Dialógica y la Acción, modelo de la IEJEGA	80
6.2 JERARQUIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN	83
6.2.1 El (E) personero y la lúdica. Espacio para la participación.....	84
Ilustración 9. Red conceptual categoría (E) personero-lúdica	86
6.2.2 La (I) actividad del personero estudiantil, (E) críticas a su actividad, (E) diálogo con los representantes estudiantiles y (E) la integración entre primaria y bachillerato	90
7. CONCLUSIONES.....	94

8. RECOMENDACIONES	96
BIBLIOGRAFÍA.....	97
ANEXO. LISTADO DE CATEGORÍAS CODIFICADAS.....	103

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación, para la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, busca comprender las dinámicas escolares de la actividad del personero de diferentes instituciones de la comuna quinta de Villavicencio, en el aspecto específico de su relación con la promoción del derecho a la participación, con el propósito de aportar a resolver aspectos de la problemática juvenil de la ciudad ocasionada por la falta de espacios y actividades democráticas, máxime cuando el marco normativo que da pie al ejercicio y funciones del personero demuestra una distancia entre lo reglado (las normas) con la praxis.

La participación como derecho humano hace parte de los componentes esenciales de la democracia. Sin ella, en vano los esfuerzos de lograr la pacificación de una región golpeada por el conflicto que ha sufrido Colombia, al punto de que hoy en la ciudad de Villavicencio se tienen secuelas del impacto sufrido por la presencia de Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley [GAOML], ya que con la denominación de la ciudad como “Puerta al Llano”, todas las problemáticas de la región tienen tránsito por allí. Sus ciudadanos tienen la posibilidad de manifestarse en contra de tales circunstancias solamente por medios que sin acudir a la vía de hecho o a la violencia

constituye el espacio de la democracia que nace desde la familia y tiene sus aportes en el espacio de la institucionalidad educativa. En el marco del presente proyecto se considera que al lograr la comprensión de tales dinámicas, no sólo es un aporte al debate académico sobre la vida escolar, sino que además contribuirá a la reflexión sobre la cultura política que quienes en la cotidianidad dan vida a la escuela.

De igual manera se pretende aportar al debate sobre la relación entre educación y democracia en la praxis, puesto que uno de los fines fundamentales de las instituciones educativas deba ser la promoción de los derechos, y la efectiva realización de la democracia. La educación y las instituciones antes que limitarse a procesos de instrucción técnica, ya que los procesos educativos no deben estar al margen de las dinámicas de la sociedad en su conjunto, necesitan fortalecer los valores en realizaciones concretas de vida en sociedad, así la comunidad estudiantil que vive la democracia porque hace praxis el derecho a la participación, se transforma en el lugar pasivo de adoctrinamiento y reflejo de una ideología alienante, hacia la emancipación y transformación de sociedad.

En ese sentido, se presenta a continuación los planteamientos básicos del proyecto de investigación que se adelantó como propuesta en el proceso investigativo. En primer lugar, la definición del problema de investigación

seguida por los objetivos de la propuesta redactados en coherencia con él, así el objetivo general de la propuesta consiste en la identificación de las prácticas escolares de los personeros y la promoción del derecho a la participación, a partir del marco normativo y su coherencia con las prácticas en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta). De allí dos objetivos específicos propenden por la identificación del derecho a la participación y las prácticas escolares de los personeros a partir de los documentos de las instituciones en donde se realizó el estudio, y en segundo lugar, la jerarquización de las prácticas escolares en el contexto las instituciones educativas de la comuna quinta de Villavicencio (Departamento del Meta), en coherencia con la normatividad y a partir de las informaciones de los actores involucrados en el proceso.

Los antecedentes y marco de referencia se centran en los aspectos legales y de estudios realizados por parte de la “personería” como institución vigente hoy en Colombia, cuya finalidad estriba en la promoción y defensa de los Derechos Humanos. De esta manera se cuenta con los elementos normativos para la discusión de los resultados. En tratándose de un proyecto para la Maestría en educación, se observan teóricamente las prácticas escolares, el derecho a la participación y la actividad del personero en los colegios de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio en el Departamento

del Meta (Colombia). El diseño metodológico y los resultados se presentan en conexidad con la pretensión del objetivo general para identificar esas prácticas escolares en los documentos y en el discurso de quienes participan en condición de personeros de las instituciones objeto de estudio, en tanto se señala la coherencia con la normatividad que proviene del legislador, se replica en los documentos institucionales, pero que al final se cualifica con la práctica.

Sobre este último aspecto es importante anotar que no se trata de concebir la normatividad existente como lo deseable, sino, se retoman de la realidad los elementos en coherencia con dicha normatividad propondrían transformación. A la vez, puede suceder que en el momento de hallar la coherencia con la realidad se llama la atención sobre aspectos que permitidos por la normatividad no son aplicados –por las instituciones y los personeros estudiantiles-.

Finalmente, se destaca que los resultados se presentan de acuerdo con la *Teoría Fundamentada* y la mediación realizada con *Atlas.ti*©. Esto supone que la teoría da cuenta de los datos hallados y con ellos trabajados. Alguna otra inclusión daría para que se abordara otra teoría y un ejercicio legítimo de continuidad para que sobre el personero estudiantil, el derecho a la participación y el ejercicio de la democracia se desarrollen ulteriores investigaciones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación colombiana, consagra en el artículo 94 la figura de los personeros estudiantiles en los establecimientos de educación básica y de educación media, para ser elegidos en cada año electivo. El personero, en el marco del desarrollo constitucional que hace la mencionada Ley, será entonces un estudiante del último grado que ofrezca el establecimiento, y sus funciones estarán orientadas para:

- a. Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y
- b. Presentar ante el Rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes (Art. 94).

Sin embargo, la consagración legal no basta para que sea efectivo el ideal allí contenido, por lo cual, las prácticas cotidianas de participación necesitan incrementarse al interior de las instituciones educativas que, como grupos sociales, demandan hacer efectivas prácticas democráticas y de respeto y promoción de los Derechos Humanos. Como se afirmó, no basta solamente la consagración legal, sino que deben ser ingentes los esfuerzos, tanto de estudiantes como de docentes y padres de familia, en la concreción de los derechos, particularmente el de la participación en el contexto escolar.

Igual problemática recibe la implementación de la figura del personero estudiantil. Siendo la institución educativa un espacio para la vida y práctica de interrelaciones, también de subjetivación y socialización, el personero cumple funciones importantísimas por su alto contenido de vinculación con la praxis de los Derechos Humanos. En este aspecto se envuelven elementos que tocan con la educación, no solo porque se habla de un miembro de la institución educativa, del personero como integrante de la comunidad, sino que su función como promotor, lo convierte en un agente también educador de derechos humanos, como es la participación.

El Decreto 1860 de 1994 desarrolla parcialmente la Ley 115; señala puntualmente en el artículo 28 que el Personero Estudiantil será el “encargado de promover el ejercicio de los derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia”, y que una de sus funciones consiste en la promoción del “cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes”, para lo cual puede valerse de los medios de comunicación, valerse de otras personas de la institución (se nombra al consejo de estudiantes) y organizar foros u otras formas que incluyan deliberativamente el ejercicio de promoción de los derechos y deberes.

En ese contexto distante entre lo legal y cotidiano de las prácticas escolares, es importante comprender los cambios que se dieron en la sociedad

colombiana, puntualmente después de la constitución de 1991, donde se transitó de una democracia exclusivamente representativa a una participativa, lo cual se ha expresado, o por lo menos se procura sea sí, en los diferentes ámbitos de la vida social del país, ya que las instituciones educativas están inmersas en dichos cambios y que en ocasiones se quedan en normas formales y no reales. Por ello, en algunos casos, es llamativa la distancia entre la reglamentación con lo que se vive y practica en la realidad, esto es, lo reglado exige el ejercicio y participación del personero en cumplimiento de su función, pero ¿cómo sucede en la realidad el cumplimiento de la participación escolar? esto es, ¿Cómo se expresan las prácticas escolares en la promoción de dicho derecho?, ¿qué tanto se promociona el derecho a la participación desde el rol del personero?, ¿qué tanto incide la participación en la democracia en la escuela?.

Son interrogantes que desde la perspectiva de las dinámicas escolares, surgen como necesidad de responder académicamente, sobretodo porque los procesos educativos no se restringen al aula, ni a los docentes, sino que los diferentes miembros de la comunidad educativa lo realizan, principalmente sus líderes, en este caso el personero estudiantil. Esto se hace relevante, investigarlo en un contexto adverso política y socialmente para los jóvenes, como lo es la comuna quinta de Villavicencio, donde se limita el derecho a la

participación, en algunos casos como resultado del conflicto armado, en otros por las propias dinámicas escolares, que restringen las dinámicas juveniles.

Por lo afirmado en tanto surge un problema de investigación para el presente proyecto, de manera interrogativa se formula en los términos siguientes: ¿Qué prácticas escolares de los personeros y la promoción del derecho a la participación, a partir del marco normativo están en coherencia con las prácticas en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta)?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la propuesta investigativa consiste en la identificación de las prácticas escolares de los personeros y la promoción del derecho a la participación, a partir de la normatividad y su coherencia con las prácticas en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De acuerdo con el desarrollo del objetivo general, dos objetivos específicos propenden por la identificación del derecho a la participación y las prácticas escolares de los personeros a partir de los documentos de las instituciones en donde se realizó el estudio, y en segundo lugar, la jerarquización de las prácticas escolares en el contexto las instituciones educativas de la comuna quinta de Villavicencio (Departamento del Meta), en

coherencia con la normatividad y a partir de las informaciones de los actores involucrados en el proceso.

3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La búsqueda de los antecedentes, en tratándose de una investigación que refiere los aspectos de la normatividad a ello se delimita. Por otra parte, se advierte que la función de los personeros tiene por marco la institución educativa, sus dinámicas y contexto para de acción. Debido a ello, no se sobrepasa la institución cuando sobre elementos de participación versa la indagación. En ese orden de ideas, el derecho a la participación se ve restringido al contenido e interpretación de la normatividad vigente para el accionar de los personeros en las instituciones.

Sobre el “personero estudiantil” se encontraron antecedentes de carácter legal. Así la Ley 115 de 1994; su desarrollo parcial con el Decreto 1860 de 1994, y la discusión sobre los requisitos para su elección, dada en la sentencia de constitucionalidad C-555 de 1994, magistrado ponente, Eduardo Cifuentes Muñoz. La mención de este tipo de antecedentes constituye la especial atención y condición del personero para promover y fortalecer los derechos humanos y la democracia.

Por lo dicho se destaca la documentación de la Personería de Bogotá, contenida en textos como: 1er Congreso Distrital de Personeros Estudiantiles –

memorias- (1999). En el encuentro bajo la denominación “El Personero Estudiantil: promotor de los derechos humanos en el escenario escolar” se abordan temas como el abuso contra menores¹, los manuales de convivencia para los casos de debido proceso, los recursos, las peticiones y quejas, entre otros, además de abordar el tema de los personeros y los consejos de estudiantes y los problemas de los jóvenes hoy. Lo registrado en las memorias muestra que el ejercicio constituye más un ejercicio de capacitación a los personeros estudiantiles, y no se retoma o analiza información alguna que contribuya a identificar las falencias en la participación, pero como material y antecedente contiene propuestas para las actuaciones frente a los casos expuestos.

De manera genérica sobre los personeros se encuentra la cartilla para las actuaciones del Comité Distrital de defensa, protección y promoción de los Derechos Humanos (1999), y del Programa Nacional en Derechos Humanos a Personeros Municipales, la publicación: Las personerías municipales: una mirada del presente y propuestas para el futuro (2004). Los documentos en mención contienen aspectos procedimentales e informativos sobre la labor de

¹ Sobre el particular hay un caso que se expone en la sentencia de Tutela T-864/05, magistrado ponente: Dr. Álvaro Tafur Galvis el dieciocho (18) de agosto del año dos mil cinco (2005).

defensa y promoción de los derechos humanos para quienes se desempeñan como personeros. Sobre el segundo documento mencionado, se resalta la sistematización de la información testimonial que se recoge a través de talleres, información que considera hipótesis que muestran las contradicciones y tensiones de las personerías municipales en relación con el tema de los Derechos Humanos. Como antecedente contribuye en tanto muestra unos resultados de investigación en directa relación con la labor del personero, con sus funciones, pero en este documento no hay un perfil trazado ni diferenciado, esto es, caracterizado. Por otra parte, la referencia se da en tanto el trabajo se presenta para la personería municipal y no para el ejercicio del personero en el contexto escolar.

El trabajo de Carlos Mauricio Rojas Guezguán publicado en la Revista *Educación y Desarrollo Social* (2007), evalúa el papel del personero en la promoción de la democracia participativa, entendida esta como el objetivo del quehacer educativo: “la democracia participativa, se aborde de una manera seria y preponderante dentro de todas las políticas educativas puesto que de no ser así, cualquier trabajo sobre estas materias resultaría incompleto” (p. 56). El mencionado documento recrea el marco normativo (Art. 94 de la Ley 115 de 1994), hace énfasis en la sentencia de constitucionalidad C- 555 del 6 de diciembre de 1994, Magistrado ponente Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz en la que

destaca las características de los personeros como estudiantes de último grado y la posibilidad de todos para participar de su elección, aspecto problemático desde la perspectiva de las ocupaciones que los estudiantes de último grado tienen respecto de lo académico, las pruebas de estado, la situación militar y otras actividades que limitan su participación y la responsabilidad de realizar efectivamente la representación de los estudiantes (Rojas, 2007: 71).

Por otra parte, sobre la categoría “educación en derechos humanos” se encontró, en directa conexión con la labor de la Personería de Bogotá, el informe intitulado: Ciudad, localidad y escuela: escenarios para una ciudadanía en derechos. Un estudio piloto a la implementación del Acuerdo 125 del Concejo de Bogotá desde la política pública, los derechos humanos y la educación (2009). El informe realiza el estudio de la implantación de la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación. En el Acuerdo el Concejo define en el artículo 3 la Cátedra como:

el conjunto de contenidos, procesos pedagógicos, metodologías, estrategias, metas, actividades y acciones que transversalizan el currículo escolar de las instituciones educativas, de educación formal y no formal y que hacen parte de su Proyecto Educativo Institucional. La Cátedra de derechos humanos hará parte del área de Ética y Valores, contemplada en el Plan de Estudios para las instituciones educativas, de conformidad con la Ley General de Educación.

En 315 páginas se aborda la contextualización del sector en donde se hizo el estudio (barrio Chapinero), luego se presentan los tres ejes temáticos para la

implantación de la decisión tomada a través del Acuerdo 125 de 2004, a saber, la política pública y la educación, los derechos humanos y la escuela y aquéllos en relación con la política pública., pero se destaca metodológicamente su visión integral de la propuesta contenida en el Acuerdo más allá de la exigencia de la incorporación de la Cátedra en un currículo. Por otra parte, las técnicas de recolección de datos son muy similares a las que en el apartado de metodología se expondrán en la presente investigación (para el informe se utilizó la revisión documental, la observación no participante y la entrevista semiestructurada).

La educación en el derecho a la participación como responsabilidad del personero constituye el aporte del presente proyecto. Por esta razón no se encuentra literatura directamente vinculada con esta función, no así sobre el ejercicio de promoción contenido en las referencias otrora realizadas. Pero se destacan como antecedentes para la presente investigación el documento de Amnistía Internacional titulado: Educación en derechos humanos: tema especial el 40 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos (1988). Pero con contenido pedagógico se destacan los trabajos: Valores y derechos humanos en la educación de Sara Victoria Alvarado (1992), y Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores de Richard Pierre Claude (2003). Como experiencia investigativa sobre el trabajo de la Universidad Católica de Manizales de Álvaro

Díaz Gómez (1997), con el título: Educación y democracia : una experiencia de investigación acción participante en educación en derechos humanos.

Como antecedente también se cuenta con el trabajo adelantado por la Escuela de Derechos Humanos de la Personería de Bogotá. En entrevista con la Dra. Gloria Quinceno, coordinadora de la Escuela se puso a disposición del proyecto las cartillas de la Personería de Bogotá, de igual forma, la disposición de trabajar con quienes realizan las capacitaciones a los personeros estudiantiles. La Escuela así facilita su experiencia en formación en Derechos Humanos a los personeros estudiantiles.

Específicamente sobre la comuna quinta de Villavicencio no se encontró investigaciones referentes al problema de investigación, por lo que se espera los resultados de este proyecto, sean un aporte al respecto.

4. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

En el presente marco teórico y normativo se hacen aproximaciones a las prácticas escolares en relación con el derecho a la participación y el rol del personero estudiantil.

4.1 LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Para el desarrollo de la investigación, el concepto fundamental que la orienta, es prácticas escolares, por ser estas las que permiten evidenciar la cotidianidad escolar, de los personeros, particularmente en la promoción del derecho a la participación. Para abordar el concepto de prácticas escolares se parte de que un aspecto de lo político se refiere a lo posible de ser transformado por medio de las prácticas sociales, en lo que se “convierte un valor o un deseo de futuro en necesidad de prácticas que siempre son de presente”. (Zemelman y León, 1997: 25) Por su parte, autores como Restrepo y

Campo (2002) consideran las prácticas desde la cotidianidad como elementos diferentes a las prácticas educativas por cuanto en ellas se centran aspectos correspondientes a la racionalidad científica, económica y política. En síntesis, se entiende por práctica, “los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales -prácticas en plural- que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura” (Restrepo y Campo, 2002: 42). Los citados autores, al conceptualizar las prácticas, consideran que:

una práctica es observable; en esta medida permite reconocer sus métodos o caminos que le dan su configuración particular y al reconocerlos permite repetirse como con figurantes de la existencia; además las prácticas hacen perceptible la forma de la acción, esta multiplicidad de formas revelan estilos distintivos de las formas de actuar, permitiendo descubrir los rasgos y características de la identidad; las prácticas son la expresión de la existencia donde se anida el sentido de lo que nos distingue y de lo que nos une. (Restrepo y Campo 2002: 42)

En ese sentido las prácticas son cambiantes además de diversas, ya que como actos individuales y a la vez colectivos tienen como referente a un ser humano y su cultura colectiva e históricamente situados. “Las prácticas inciden en la conservación-transformación de las culturas y, a su vez, las culturas inciden en la transformación-conservación de las prácticas que, aunque siempre son hechos individuales, se van configurando como inagotables repertorios colectivos del sentido de lo humano” (Restrepo y Campo, 2002: 43).

Existe entonces un carácter muy especial de las prácticas educativas como aquellas que corresponden al espacio de lo formativo. En ese orden de ideas, vale mencionar que las prácticas pueden clasificarse en dos formas: cotidianas y formativas:

Las prácticas específicamente formativas lo son en tanto acciones y procesos explícitos o no, evidenciadas únicamente por la existencia de niveles reflexivos de lo que se hace y porque es posible pensarse así mismo y, prácticas cotidianas que sin ser necesariamente reflexionadas son fundamentales porque posibilitan la construcción de rasgos identitarios y por lo tanto, son formativas para los y las integrantes de la organización porque definen parte de su identidad. (FUNDAC, s.f.)

Nótese en esta definición cómo el que-hacer de la educación confirma la existencia de un grupo de prácticas identificadas con el espacio de la formación. Es decir, se presentan prácticas especiales y significantes, de ello se induce que en la vida social se expresan funcionamientos de distintos roles en relación con las prácticas que, en tanto escolares, pueden presentarse en el aula como fuera de ella, toda vez que se tiende a nombrar a las prácticas realizadas fuera del aula como prácticas desescolarizadas, empero dichas instancias se expresan en los espacios diferentes a la institución escolar, lo cual permite su identificación, reconocimiento y aspectos de lo cotidiano como espacios en el tiempo y en las acciones encaminadas a la formación y a la reflexión.

Por tanto las prácticas escolares, para el presente proyecto, se entienden como aquellas que se realizan en espacios formales y cotidianos en la institución escolar, pueden ser materiales e intelectuales, formativas o reflexivas, en fin, prácticas que expresan la vida escolar en sus múltiples dimensiones, por tanto prácticas espaciales y prácticas significantes.

4.2 DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN

Antes de enfrentar el tema de los Derechos Humanos es importante aclarar un concepto que vincule a la educación. Con esta exigencia la educación se concibe como una actividad cuya finalidad está en “formar, dirigir o desarrollar la vida humana, para que ésta llegue a su plenitud” (González, 1995:4). En la cita no se hace referencia alguna como límite institucional al tipo de educación formal, sino que se refiere a toda educación en los espacios de la vida humana. Así con la cultura, las relaciones sociales, la interdependencia, las creencias y los valores, entre tantos otros espacios que de manera similar

caracterizan a los derechos humanos, como diría Sotelo (1996) se necesita una educación para la democracia.

De igual manera se comparte la distinción que realiza Sotelo (1996), entre socialización, instrucción y educación, ya que esta última se realiza de manera planificada y consciente. Con la definición de educación mencionada existe un contacto respecto a los Derechos Humanos, a saber, el goce de la plenitud. Si con la educación se alcanza la plenitud, con la realización efectiva de los Derechos Humanos la vida humana también se planifica. El significado entonces en el orden teórico vincula la educación con los Derechos Humanos, que para efectos de delimitación en el presente trabajo se abordarán la relación entre el derecho a la participación y la educación, partiendo en primer lugar del marco histórico de los derechos humanos y terminando con el contexto vinculante de la normatividad que exige la educación en Derechos Humanos, para luego conceptualizar la participación.

4.2.1 Historia de la educación en Derechos Humanos. Desarrollos de un concepto que involucra la praxis.

Los Derechos Humanos como concepto filosófico que predica del ser humano, en tanto por el hecho de ser le son atribuibles, se abstrae de circunstancias territoriales e históricas cuando la mirada sobre ellos data del presente, es decir, importa no la contextualización, sino su efectiva praxis una vez el concepto se instaura, se define, se delimita y se fundamenta. En este orden de ideas, se explica que haya habido diversos tipos humanos a que aspiraba la educación: el hombre político de Grecia y Roma, el hombre religioso de la Edad Media, el hombre artístico y humanista del Renacimiento, el hombre ilustrado del siglo XVIII, y el hombre ciudadano de nuestro tiempo (González, 1995: 4).

Como catálogo, los Derechos Humanos se constituyen a partir de sus antecedentes convertidos en texto durante la modernidad, porque en esta época (siglos XVI-XVIII) se configura la «individualidad» como ideal de los hombres una vez aparece el nuevo modelo de producción capitalista. Pero se aclara en este lugar que algunos datan los derechos desde la antigüedad, pero allí es problemática esta categoría porque según la forma de sociedad y modelos económicos, se tendría que hablar no de universalidad de derechos,

sino como privilegios de clase. Tal es el caso de los sujetos de derecho en Roma, donde solamente cuentan quienes eran sus ciudadanos, los demás o tenían un derecho aparte, o pasaban a ser considerado dentro del derecho real, es decir, de las cosas (*res-rei* en latín significa cosa).

La individualidad de los derechos del hombre se instaura con las revoluciones burguesas quienes le quitan el poder a la monarquía y al absolutismo. El primer antecedente de los Derechos Humanos en el período objeto de estudio se encuentra en la Escuela Española del Derecho de Gentes con Francisco de Vitoria, Domingo Soto, Fernando Vázquez de Menchaca, Luís Molina y Francisco Suárez. Los temas por ellos tratados se deben en esencia a las disputas antropológicas sobre la humanidad o no de los amerindios. Con ello la conquista y posterior colonización se ve justificada por parte de los españoles, no sin antes recibir las respectivas críticas de personajes como Antón de Montesinos y Bartolomé de las Casas (Vásquez Carrizosa, 1989: 18).

Las revoluciones burguesas propugnan por el derecho originario de la modernidad, es decir, sobre la libertad como primera instancia giran todos los derechos. En la modernidad la educación se acrecienta luego de los aportes de los ilustrados quienes pretenden dar al mundo la luz que iluminará la historia, alcanzará la libertad y sacará a las personas de la condición de minusválidos o *menores de edad*. Esa es la premisa de la Ilustración según Immanuel Kant.

Quien a propósito escribe en 1784 un pequeño texto titulado *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Para el autor nacido en Königsberg, es la época de la razón por la que el hombre sale de su minoría de edad. “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirse de tu propio entendimiento! es, pues, la divisa de la ilustración” (Kant, 2002: 5).

La idea de libertad parte de la experiencia inglesa con la *Carta Magna* de 1215. Si bien el texto data del siglo XIII, en la misma Inglaterra los desarrollos y evolución del derecho llega a ser posible en el Siglo XVII en la denominada Revolución Gloriosa de 1688-89. La monarquía no puede desconocer la soberanía del pueblo encarnada en el Parlamento. Por ello en Inglaterra del siglo XVII se puede rastrear en los postulados políticos de los derechos liberales en las teorías de John Locke -*Tratados del Gobierno Civil*- quien defiende las garantías de los individuos. Modernidad e Ilustración van de la mano con la idea de la educación, y por ende, por la perfectibilidad y plenitud que con ella se persigue, con los derechos humanos.

En la *Declaración de la Independencia Americana* y en la Revolución Francesa, se logran los desarrollos para, como se anunció en un párrafo anterior, hacer texto una consagración de derechos, los Derechos del hombre y el ciudadano. Con sustento en este texto, en lo vinculante que resulta una consagración escrita, se dan las garantías legales para incorporar en las

constituciones para que el ejercicio del poder respete el derecho originario de la libertad, para que por encima del Estado esté el hombre con sus derechos

Una nueva problemática se describe en el siglo XIX. Con la expresión “Un fantasma recorre Europa” comienza el texto escrito por Karl Marx y Friederich Engels en 1848 –Manifiesto del Partido Comunista– (1997). En Marx se estudian las relaciones del hombre concreto instalado en la naturaleza; lo que lleva a criticar el problema de la libertad cuando la sociedad aún está distanciada por las clases existentes en ella. Con la instauración de sus críticas sobre lo abstracto de los derechos logrados por las revoluciones burguesas, el movimiento obrero y comunista propugnará y ejercerá presión para que se ganen los derechos que involucren aspectos “sociales y económicos”, otrora descuidados por el individualismo de la ideología liberal.

Después de la II Guerra Mundial se llega al consenso en la redacción del texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Con ello se incluyen los derechos sobre temas culturales y sociales y la aplicación de los “Derechos Humanos” supera las fronteras individuales.

La cita in extenso resume la conjunción entre los Derechos Humanos y la educación:

(...) en su sentido más amplio y la escuela, en concreto, no pueden mantenerse al margen de los problemas que preocupan a los seres humanos de nuestra época, ni desconocer los esfuerzos de personas y grupos que, en la actualidad, en todos los continentes se enfrentan a ellos. Si bien es cierto que la escuela no ha tenido ni tiene un papel privilegiado en los esfuerzos liberadores, eso no debe implicar la negación de la capacidad que ésta tiene para intervenir y concienciar sobre los peligros de una cultura vertebrada en la violencia y la obligación moral de abrir espacios donde individuos plurales puedan pensar, dialogar e imaginar juntas nuevas posibilidades de vida. (Tuvilla Rayo, 1998: 108)

Hoy en día se reconoce, dentro del catálogo de los derechos, el derecho mismo para ser educado en derechos humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos incluye la educación como uno de sus apartados (Art. 26) y se ratifica en el Pacto Internacional de derechos Sociales, económicos y Culturales (Art. 13). Como derecho, lleva implícito el goce, pero más allá, la educación se convierte en el instrumento para hacer efectivos los demás derechos ya que por su medio es posible persuadir a las personas, los gobiernos, los países y al mundo entero para hacer vivencial la práctica y respeto de los Derechos Humanos. Por tal razón, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH] exige la educación en derechos humanos con la siguiente expresión: “La educación en derechos humanos (EDH) es un derecho en el sistema interamericano y es consagrado como parte del derecho a la educación en general en el Protocolo de San Salvador (Art.13 y 13.2)” (2006: 5).

4.2.2 Normatividad en torno a la educación y los derechos humanos

Para la exposición del componente jurídico que a nivel internacional, y que por vía de Bloque de constitucionalidad por tratarse de un tema que guarda relación con los Derechos Humanos, a continuación se resume el documento de Naciones Unidas cuyo título *The Right to Human Rights Education* (El Derecho a la Educación en Derechos Humanos).

En primer lugar, se hace mención del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General – resolución 217 (III), del 10 de diciembre de 1948. De igual forma se mencionan las Convenciones sobre derechos económicos, sociales y culturales y sobre derechos civiles y políticos (Diciembre 16 de 1966), en sus artículos 2 y 13 para la primera, y 2 para la segunda. Común a estos textos se tiene el “derecho a la educación”.

En el contexto internacional llama la atención las recomendaciones (1966) de la UNESCO quien se pronuncia sobre políticas nacionales para la educación y los derechos humanos, los aspectos éticos, cívicos y culturales, la preparación de los docentes, el material y los elementos para la investigación

(*United Nations* [UN], 1999: 55-64). Sobre el aspecto regional se menciona el ya citado Pacto de San José y el Protocolo adicional – San Salvador-.

A continuación se listan instrumentos internacionales que versan sobre la educación y los Derechos Humanos²:

De la Carta internacional de Derechos Humanos es importante mencionar:

- La Declaración Universal de DDHH (1948). *Resolución 217 A(III), 10 de diciembre de 1948.*

- El Pacto Internacional de Derechos, Sociales y Culturales Derechos Económicos (1966). *Resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966.*

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). *Resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966.*

Otros instrumentos internacionales dentro de los cuales también se incluyen instrumentos de Derecho Internacional Humanitario [DIH])

- El Convenio de Ginebra (IV) Relativo a la Protección de las Personas Civiles en Tiempo de Guerra (1949). *12 de agosto de 1949.*

² Tomado del seminario “Legislación y Políticas educativas II”, bajo la dirección del asesor del presente trabajo, magíster Edwin Mauricio Cortés Sánchez.

- La Convención sobre el Estado de los Refugiados (1951). *Resolución 429 (V), de 14 de diciembre de 1950.*

- La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965). *Resolución 2106 A(XX), 21 de diciembre de 1965.*

- La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). *Resolución 34/180, 18 de Diciembre de 1979.*

- La Convención contra la Tortura y Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes Otros Tratos o Penas (1984). *Resolución 39/46, 10 de diciembre de 1984.*

- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989). *Resolución 44/25, 20 de noviembre de 1989. (Ver también las Orientaciones generales respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los Estados partes en virtud del artículo 44, párrafo 1 b), de la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC/C/58).*

- La Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias (1990). *Resolución 45/158, 18 de diciembre de 1990.*

Por su parte también cuentan otras Declaraciones, Recomendaciones e instrumentos como:

- La Declaración de los Derechos del Niño (1924). *Comunidad de Naciones. 24 de septiembre de 1924.*

- La Declaración de los Derechos del Niño (1959). *Resolución 1386 (XIV). 20 de noviembre de 1959.*

- La Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963). *Resolución 1904 (XVIII). 20 de noviembre de 1963.*

- La Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de la paz respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (1965). *Resolución 2037 (XX), 07 de diciembre de 1965.*

- La Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer. *Resolución 2263 (XXII), 7 de noviembre de 1997.*

- La Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán, Proclamación de Teherán (1968). *Proclamada por la Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán el 13 de mayo de 1968.* (Resoluciones adoptadas por la Conferencia:

- La Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social (1969). *Resolución 2542 (XXIV), 11 de diciembre de 1969.*

- La Declaración de los derechos de los impedidos (1975). *Resolución 3447 (XXX), 9 de diciembre de 1975.*

- La Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981). *Resolución 36/55. 25 de noviembre de 1981.*

- La Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986). *Resolución 41/128. 4 de diciembre de 1986.*

- El Desarrollo de las actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos (1988). *Resolución 43/128. 8 de diciembre de 1988.*

- Las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (1990). *Resolución 45/112. 14 de diciembre de 1990.*

- Las Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de libertad (1990). *Resolución 45/110. 14 de diciembre de 1990.*

- La Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992). *Resolución 47/135. 18 de diciembre de 1992.*

- La Declaración y programa de acción de Viena (1993). *Viena, Austria, 25 de junio de 1993.*

- La Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993). *Resolución 48/104, 20 de diciembre de 1993.*

- La Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998). *Resolución 53/144. 9 de diciembre de 1998.*

- Los Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. *Resolución 60/147, 16 de diciembre de 2005.*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como Agencia Especializada tiene los siguientes documentos:

- La Constitución de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945). *16 de noviembre de 1945.*

- La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960). *14 de diciembre de 1960.*

- El Foro Mundial de Educación. Marco de Acción de Dakar. La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos (2000). *Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000.*

Como instrumentos del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas se destaca el referido a la *Protección de civiles en conflicto armado* (2006). *Resolución 1674. 28 de abril de 2006.*

En la Constitución Política de Colombia (1991) el derecho a la educación se consagra como un derecho a la persona y como un servicio público con función social (Art. 67). Es un derecho fundamental para los niños (Art. 44), obligatorio y gratuito para las personas entre los cinco y los quince años de edad (Art. 67). De igual forma se compromete al Estado para la erradicación del

analfabetismo y la garantía de la educación a personas con limitaciones físicas (Art. 68). Los desarrollos normativos se dan con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los decretos que la reglamentan.

Prima facie parece ser el derecho a la educación un derecho fundamental en su definición para procurar con ello la aplicación inmediata (por mecanismo de tutela), pero en esencia solamente se consideran como tales los derechos de primera generación, en donde no se incluye a la educación. Por tal motivo, el referente normativo para el reconocimiento del derecho a la educación se da por vía de *conexidad* cuando por medio de la lesión al derecho a la educación se lesiona otro derecho de los sí declarados fundamentales. Tal discusión está contenida en la sentencia de tutela T-406 del 5 de junio de 1992, magistrado ponente, Ciro Angarita Barón. Pero la declaración por vía jurisprudencial del derecho a la educación se da con la sentencia de tutela T-513 de 1999.

4.2.3 El derecho a la participación y la cultura de participación de los jóvenes

Para conceptualizar lo relacionado con la participación, se requiere desarrollar un breve relato sobre la categoría de democracia, pues la

democracia comporta unas valoraciones determinadas. Estas valoraciones se resume en dos conceptos fundamentales: libertad e igualdad (Peraza, 2005). A partir de esto hay quienes consideran que la educación debe tener como fin la democracia. Sotelo (1996) por ende observa que las instituciones educativas son espacios donde su razón de ser sería ésta. La participación como integrante de la libertad, como derecho hace parte de la vida democrática de la escuela, de ahí que las prácticas escolares que están en tal dirección, son relevantes para comprender la concreción de dicho derecho.

Respecto a la participación, Peraza (2005), la considera como “interactuar, más o menos organizadamente, con quienes comparten ideales e intereses de vida para colaborar y enfrentar juntos eventuales resistencias”. En ese orden de ideas, la característica fundamental de las prácticas escolares que aportan al derecho de la participación, se basan en la capacidad de influir en las decisiones de la institución educativa, no basta únicamente con la realización de actividades escolares, sino lograr concretar la participación política en la vida de las instituciones educativas, en este caso de la comuna quinta de Villavicencio.

El derecho a la participación está ligado con la democracia. Pero no es posible, en palabras del presente proyecto, considerar que dicho derecho sea reconocido constitucionalmente y legislado, si no hay un real ejercicio. Una

comunidad puede tener reconocimiento legal de derechos, empero, la praxis denota la efectividad de los mismos. He aquí la principal idea de un documento como el de Ignacio Richiani intitulado: *“El divorcio entre la democracia y el capitalismo”* (1995), en el cual se hacen críticas a la distancia entre un ideal –la democracia- y una praxis concreta regida por las leyes del mercado.

Por otra parte, normativamente se tiene el derecho a la participación tal como lo resume la Comisión de Derechos Humanos en 1999 en el catálogo sobre derechos democráticos: “El derecho a la participación política, incluida la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos para presentarse como candidatos”, está aunado a una denominación de la “democracia” junto al componente eminentemente “electoral”. La democracia entonces requiere más que elecciones. El Informe *La democracia en América Latina* (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo [PNUD], 2004) cita su informe *Sobre el Desarrollo Humano* (PNUD, 2002) en el cual afirma:

La democratización verdadera es algo más que las elecciones. [...] El hecho de conceder a todas las personas una igualdad política oficial no basta para crear en la misma medida la voluntad o capacidad de participar en los procesos políticos, ni una capacidad igual en todos de influir en los resultados. Los desequilibrios en los recursos y el poder político socavan a menudo el principio “una persona, un voto”, y la finalidad de las instituciones democráticas.

Otras instancias de participación se abren para el ejercicio de la democracia presente y que debe hacer presencia en las instituciones educativas, precisamente porque la educación está ligada a la participación –y la democracia-: “Las personas no demócratas pertenecen en general a grupos con menor educación, cuya socialización se dio fundamentalmente en períodos autoritarios, tienen bajas expectativas de movilidad social y una gran desconfianza en las instituciones democráticas y los políticos” (PNUD, 2004: 29).

Por otra parte, en relación con las edades de los estudiantes y el fenómeno cultural y la participación, a continuación se abordarán aspectos sobre el fenómeno que recibe distintas denominaciones como “tribus urbanas”, “contraculturas”, “subculturas”, entre otros, puesto que subyace en los jóvenes un serio deseo de reconocimiento y de participación que a medida del tiempo han buscado y cuyos resultados se encuentran en la integración de grupos para satisfacer necesidades, al punto de llegar a sentirse ligados y pertenecientes a una identidad.

En los grupos existe un sentido de pertenencia que en términos culturales se reconoce bajo la categoría “etnicidad”, para hacer referencia a aspectos políticos, a movimientos y pensamientos de identidad grupal, basada ésta en un sistema homogéneo para el desarrollo de la vida y los valores compartidos. De

esta forma el derecho a la participación compone circunstancias políticas, económicas y de integración o exclusión cultural, dado que “la mayoría de las etnias están dentro de un Estado, pero lo contrario no es cierto puesto que las mayoría de los Estados se componen de diversas etnias que, además están dispersas por otros Estados” (Picô, 1999: 242).

De esta forma la participación de los jóvenes ha creado movimientos con actitudes y actividades propias que en ocasiones se manifiestan en contra de la cultura dominante, precisamente porque les ha sido negado el derecho a la participación. Las respuestas responden a la generación de nuevas culturas que encuadran identidades colectivas. Josef Picô señala:

quienes teorizan sobre los nuevos movimientos sociales, la organización política alrededor de una identidad común es una característica más importante, entendiendo por identidad el conjunto de prácticas sociales como gestos, actos, discursos, símbolos, textos (...) que sirven como elemento cultural y base de movilización de sus reivindicaciones con la finalidad de cambiar el sistema cultural dominante” (1999: 252)

En este sentido los hallazgos de la investigación denotan nuevas exigencias de la realidad de la condición estudiantil en búsqueda de apertura a expresiones en relación con el derecho a la participación.

Por ello, en el sentido teórico y normativo se retoma la labor del personero estudiantil, en tanto está dentro de sus funciones y por muchos medios la obligación de promoción del derecho a la participación en cada uno de sus colegios.

4.3 EL PERSONERO ESTUDIANTIL – MARCO NORMATIVO

La “personería” como institución que se encarga de salvaguardar los derechos e intereses de la sociedad, tiene su origen en la Roma Imperial. Allí instituciones como los curios, inspectores imperiales vigilaban el cumplimiento de las normas y los decretos del emperador; también el *defensor civitatis* se encargaba de proteger a los débiles frente a las actuaciones de los funcionarios realizando la respectiva denuncia. En la Edad Media muy tangencialmente instituciones como la personería hicieron defensa de carácter fiscal. En el caso de Francia se destaca la ordenanza de 1302 por la cual se crea la figura de los

“procuradores del rey” para interpretar la ley y perseguir a quienes la transgredían.

En Italia, los *sindice* o ministeriales denunciaban los delitos ante los jueces. De igual manera en España durante el tiempo de la inquisición se nombraron fiscales para defender sin derecho en los pleitos y cámara de los pobres cuando los representaban. Por su parte en América durante la Colonia se crearon los Procuradores de Cabildo. Ya en la naciente República por la ley del 11 de marzo de 1825 se crea el procurador en los recién creados municipios. Así continúan los desarrollos normativos en torno a los personeros que forman parte del Ministerio Público (Ley del 3 de junio de 1848 y 22 de junio de 1859). En el siglo XX se destaca el acto legislativo N° 3 de 1910, y con la Ley 4 de 1913 se faculta a los concejos municipales para el nombramiento del personero. En 1979 se intentó quitar la figura del personero, pero el acto legislativo que promovía la propuesta fue declarado inexecutable (Personería Municipal de Envigado, 2002: 14- 15).

En vigencia de la Constitución Política de Colombia se tiene el artículo 118 que consagra:

El Ministerio Público será ejercido por el Procurador General de la Nación, por el Defensor del Pueblo, por los procuradores delegados y los agentes del Ministerio Público, ante las autoridades jurisdiccionales, por los personeros municipales y por los demás

funcionarios que determine la ley. Al Ministerio Público corresponde la guarda y promoción de los derechos humanos, la protección del interés público y la vigilancia de la conducta oficial de quienes desempeñan funciones públicas.

Sobre el personero estudiantil se encontraron antecedentes de carácter legal que exigen su implantación en las instituciones educativas. Así la Ley 115 de 1994 en su artículo 94; el decreto 1860 de 1994, en su artículo 28; pero constituye un importante antecedente el componente jurisprudencial de la sentencia de constitucionalidad C-555 de 1994, magistrado ponente, Eduardo Cifuentes Muñoz, cuando decide sobre la condición para la elección de personero, de quien se dice:

La condición impuesta [estudiante del último grado que ofrezca el establecimiento] garantiza, por regla general, una mejor mediatización de los intereses de todos los estudiantes, si se toma en cuenta el mayor número de experiencias y conocimientos que necesariamente ha acumulado el estudiante que se encuentra en esa situación y su mayor grado de madurez, todo lo cual seguramente le permite ser más consciente de las necesidades y anhelos del cuerpo estudiantil.

Del I Congreso Distrital de Personeros Estudiantiles se destaca en extenso el respectivo decálogo:

- Mi compromiso no es solo con los compañeros, es con toda la comunidad educativa.
- Mi vocación debe ser siempre con la promulgación y protección de los derechos humanos.
- Debo conocer la Constitución, las leyes y todo lo relacionado con la convivencia humana.
- Tengo que ser imparcial frente a los conflictos que se lleguen a presentar, ya que para tomar cualquier decisión actuaré de manera ecuánime y con el mayor grado de justicia posible.

- Estaré al servicio de la comunidad educativa y asumiré con responsabilidad mi misión.
- Mi compromiso es dar a conocer el manual de convivencia y establecer procedimientos que nos permitan a todos la utilización de este.
- Me preocuparé porque el manual de convivencia sea dinámico y se ajuste a las necesidades de todos dentro de mi institución educativa.
- Junto con la comunidad educativa estableceremos mecanismos para resolver conflictos que se lleguen a presentar.
- En conjunto con la comunidad educativa estableceremos pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Propiciaré escenarios para el diálogo y la conciliación para mejorar el ambiente escolar y así ser gestor de un nuevo país.

Por ende el rol del personero estudiantil, en la promoción de los Derechos Humanos, particularmente de la participación, constituye la esencia de su quehacer, por lo que las prácticas escolares que él dinamice, están en estrecha relación con tal fin. Pero mas allá de las pautas normativas, se evidencia que en las prácticas escolares de los personeros se dinamizan subjetividades, que van dándole sentido a dichas prácticas, de ahí que conocer tales subjetividades y sentido de los personeros, respecto a la promoción de los derechos humanos, particularmente el de la participación, es lo que va a permitir comprender tales procesos.

En ese sentido, vale destacar que para Jaidar: La subjetividad es un medio de demostración de las Ciencias sociales e incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de aquellos saberes descalificados por el positivismo señalándolos de no racionalistas, como son los mágicos, los

míticos, los religiosos y, en fin, todas las construcciones imaginarias y simbólicas que perviven en todos los pueblos de la Tierra, y que se inscriben en un registro que tiene un lazo entre lo simbólico, lo social y lo singular (Jaidar 2008: 55).

El marco legal que versa sobre el personero estudiantil se toma de lo reglado en el artículo 28 del Decreto 1860 de 1994 que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994:

En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes los reglamentos y el manual de convivencia.

El personero tendrá las siguientes funciones:

- a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación;
- b) Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los alumnos;
- c) Presentar ante el rector o el Director Administrativo, según sus competencias, las solicitudes de oficio o a petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes, y
- d) Cuando lo considere necesario, apelar ante el Consejo Directivo o el organismo que sus haga veces, las decisiones del rector respecto a las peticiones presentadas por su intermedio.

El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto el rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El ejercicio del cargo de personero de los estudiantes es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

La Ley 115 de 1994 señala puntualmente:

ARTICULO 94. Personero de los estudiantes. En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes.

El personero de los estudiantes tendrá las siguientes funciones:

- a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y
- b) Presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.

PARÁGRAFO. Las decisiones respecto a las solicitudes del personero de los estudiantes serán resueltas en última instancia por el Consejo directivo el organismo que haga las veces de suprema autoridad del establecimiento.

En el apartado de resultados se discutirá el cumplimiento de estas funciones, como ejercicio de coherencia entre para lo cual se buscará conocer la actividad de los personeros que le dan sentido a las prácticas escolares.

4.4 LOS COLEGIOS EN LA COMUNA QUINTA DE LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO (DEPARTAMENTO DEL META)

Dado que se trata de una investigación situada en un contexto específico, a continuación se hace una reseña de las dos grandes instituciones que, por distribución territorial del municipio de Villavicencio, corresponden a la “Comuna quinta”.

4.4.1 Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís

La Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís [IECDSFA] cuenta con tres sedes. La “Cede Central” tiene sus orígenes en lo concebido en el año de 1979, cuando a partir de la cooperativa fundada para que 150 personas construyeran sus viviendas, “dejaron otro [terreno] para uso público en el que se construiría un parqueo centro educativo” (IECDSFA, 2009). Las acciones de fundación datan luego de los esfuerzos realizados en 1982 cuando se concibe la creación de un colegio para la educación en el nivel de secundaria. Solamente hasta 1992 se acude ante la Gobernación del

Departamento del Meta y se aprueba la “Ordenanza No. 23 de 1992 en la cual se contempló que se empezarían labores académicas en 1994” (IECDSFA, 2009).

Por otra parte, la Sede Alborada fue fundada el 28 de febrero de 1986. “El lote donde está ubicada actualmente fue cedido por la constructora ‘Compañía Albornoz Ltda’. Las primeras matrículas se realizaron el 28 de febrero de 1986, siendo profesora Margarita Riveros y el agente de Policía Alberto Fernández. Se dio cobertura a 280 estudiantes” (IECDSFA, 2009). Y la “Sede Comuneros, cuya “fundación data desde 1977, cuando inicialmente la Secretaría de Educación decide nombrar a la profesora MARIA DEL CARMEN RODRÍGUEZ y el profesor CARLOS CUÉLLAR. para que atendieran a los niños del sector en una caseta de paroy y vara santa, construida en la parte baja del barrio Los Comuneros” (IECDSFA, 2009).

La fusión de las sedes se dio mediante la Resolución 1957 del 25 de Noviembre del 2002, “dando origen a la nueva INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO DEPARTAMENTAL SAN FRANCISCO DE ASÍS” (IECDSFA, 2009). Como de relevante mención para el presente proyecto se cita en extenso la visión, misión y perfil que asume la Institución Educativa:

VISIÓN

En los próximos años, la INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO DEPARTAMENTAL SAN FRANCISCO DE ASÍS, con una educación con calidad, será modelo en la formación de jóvenes bachilleres líderes, competentes y exitosos, comprometidos con los procesos de cambio de nuestra sociedad que contribuyan al desarrollo socioeconómico y político de la región.

MISIÓN

La INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO DPTAL SAN FRANCISCO DE ASÍS, es una entidad de orden estatal, creada mediante resolución 1957 del 25 de noviembre del 2002, a través de la cual se fusionó con las escuelas Comuneros y Alborada del municipio de Villavicencio, tiene como eje misional formar personas autónomas con capacidad crítica; emprendedoras, sensibles con la naturaleza; fortalecidas en valores y principios, que se verán reflejados en su desempeño como ciudadanos competentes.

PERFIL

Aplica conocimientos tecnológicos, administrativos con espíritu de Investigación científica; que le permita desempeñarse en el cargo con la eficiencia propia de estas competencias de manera autónoma, eficiente crítica y racional. (IECDSFA, 2009).

4.4.2 Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala

En el Proyecto Educativo Institucional [PEI] se señalan los datos que a continuación describen la institución sobre la cual se realizó el estudio.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: INSTITUCIÓN Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala.
CIUDAD: Villavicencio – Meta

COMUNAS: 4 y 5
RESOLUCIÓN DE FUSIÓN: 1959 DE Noviembre 25 de 2002
Expedida por la Secretaría de Educación del Meta.
NIT: 822001702-9
INSCRIPCIÓN DANE: 150001004435
CONFORMACIÓN: Sede Central Jorge Eliécer Gaitán Ayala
Sede Atanasio Girardot
Sede San Carlos
Sede El Rodeo
Sede Marco Antonio Pinilla
DIRECCIÓN: Sede Central Calle 36 A No. 17 – 00 Barrio Antonio Villavicencio.
TELÉFONOS: 6717640
CORREO ELECTRÓNICO: glavaru@gmail.com
CALENDARIO: A
JORNADAS: Mañana, tarde y Nocturna
NIVELES: Preescolar: Transición
Básica: Grado 1 a Grado 9
Media Académica: 10 y 11
Media técnica: 10 y 11
PROGRAMAS ESPECIALES: Educación Formal para Jóvenes y Adultos: De Ciclo 1 a Ciclo 6
Aceleración del Aprendizaje: De Grado 1 a Grado 5.
Aula de Apoyo: atiende población con NEE- Necesidades Educativas Especiales. (Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala [IEJEGA] (2008)).

La Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala [IEJEGA] cubre aproximadamente 25 barrios de las comunas 4 y 5 de la ciudad de Villavicencio. Los terrenos de estos barrios y los asentamientos son relativamente nuevos, puesto que muchos barrios se realizaron por invasiones: San Carlos, Pinilla, Morichal, los Maracos y otros. La población proviene en su mayoría de Bogotá y, de acuerdo con el censo de población desplazada, cerca de 130 familias están en esa situación en los sectores aledaños a la Institución. Se lee en el PEI:

llegaron más o menos 110 familias del Valle y Choco, pertenecientes a las negritudes, 15 familias indígenas de Puerto Gaitán y 18 de Casanare, integrándose todos a la cultura y costumbres de la región. La comunidad se reunía los Sábados, hacían bazares, carrera de encostados, de monaretas y maratones para recaudar fondos encaminados a ayudar a la población desplazada y a la construcción del acueducto de parte del sector. (IEJEGA, 2008)

Los terrenos sobre los cuales se construyó la institución fueron donados por la Junta de Acción Comunal. De esta manera la escuela Guillermo Cano Isaza y el Colegio Jorge Eliécer Gaitán se fusionan en el año 2002 (mediante la Resolución No. 1959), para crear la gran Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. En el año 2010 se creó la sede El Rodeo en el barrio del mismo nombre. La primera promoción de graduados se dio en 2003. Su crecimiento permite que más de 4400 estudiantes hicieran presencia en la jornada diurna durante el año 2010, y 400 en la jornada nocturna.

Por otra parte, es importante para el presente proyecto destacar que en el “Modelo Pedagógico [de la Institución] se busca la formación integral de los estudiantes donde se les tiene en cuenta y se les valora los aspectos cognitivos, procedimental y actitudinal, buscando crear conciencia del compromiso y la responsabilidad que deben tener ellos en su formación y crecimiento” (IEJEGA, 2008).

Como último aspecto para citar del PEI, se destaca la “filosofía” de la institución redactada en los siguientes términos:

Nuestra institución, considerando la realidad social actual, en cuanto a lo cultural, lo sociopolítico y lo laboral de la región, pretende llevar a cabo un programa de educación, orientado a la apropiación y recreación de elementos culturales, cuestionando su entorno en la búsqueda de mejor calidad de vida mediante el desarrollo del talento humano, enfocado en las modalidades Académica y técnica con especialidad en Gestión y Desarrollo Empresarial. (IEJEGA, 2008)

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Metodológicamente el presente proyecto realiza un ejercicio de caracterización de las prácticas escolares, por lo cual la presentación del diseño metodológico comenzará por la aclaración de lo que constituye dicho ejercicio, luego hará aportes desde la metodología sobre las características del enfoque, para terminar con el señalamiento de las etapas del diseño, las técnicas de recolección de los datos, la unidad de análisis y la técnica de interpretación de los datos.

5.1 LA INVESTIGACIÓN COMO EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN

En el estudio titulado “Caracterización Pedagógica de Prácticas Docentes como Aporte a la Constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá”, Castro *et al* (2005) explican que señalar un trabajo como “una caracterización tiene unas implicaciones respecto a otro tipo de trabajos (diagnósticos, propuestas), para

lo cual se requiere clarificar lo que significa esta actividad” (p 43). La voz caracterización proviene del latín “caracterizarte” a su vez derivado de carácter (hierro de marcar). Es sinónimo de marca, o también funciona como señal que se imprime a cualquier cosa, determinando de esta manera el correspondiente estilo.

Por otra parte, también en Castro *et al* se citan otras definiciones así: Caracterización como el ejercicio de dejar “huella imborrable en la manera de ser de alguien por una experiencia vivida o una actividad. Puede variar tomando diferentes formas sin dejar de ser todas ellas la misma cosa designada por el nombre” (Castro et al, 2005: 44) y continúa en la misma página: “Maquillar a un actor para que interprete un personaje”. “Hacer que una persona adquiera mayor importancia o prestigio con un empleo o cargo”. “Distinguir a una persona o cosa de cualesquier otra señalando las cualidades que le son propias y peculiares”. “Cualidades o circunstancias peculiares que distinguen a una persona o cosas de las demás”, “Característica como atributo, lo peculiar de algo, lo distintivo o dominante, lo propio”. “Caracterizar es dar carácter”. “Distinguir, describir por sus rasgos característicos de modo que resulte inconfundible”.

De acuerdo con estas definiciones, el desarrollo de los objetivos específicos alcanzará la última acepción del término definida en el párrafo

anterior. La recolección de la información proporcionará de manera emergente las categorías que permitirán la caracterización de las prácticas escolares que promueven el derecho a la participación en las instituciones educativas de la comuna quinta de Villavicencio, de manera que cumpliendo con el objetivo general el presente proyecto pueda comprender las prácticas escolares dinamizadas por el personero estudiantil, para la promoción del derecho a la participación y su coherencia con la normatividad.

5.2 ENFOQUE CUALITATIVO Y EL DISEÑO EN PERSPECTIVA FUNDAMENTADA

La metodología empleada en el presente proyecto de investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo. Según las observaciones de Rodríguez Gil *et al.* (1996: 34-38), no basta que los datos sean los determinantes para la distinción entre lo cualitativo y cuantitativo, sino, la discusión se tiene que dar en el campo epistemológico. De esta manera la comprensión de los fenómenos en la investigación enmarcan el enfoque cualitativo, mientras que la cuantificación

se relaciona con las causas de los fenómenos. En esta primera perspectiva el presente diseño de investigación es de enfoque cualitativo, pero siguiendo a los mismos autores, aún dentro de lo cualitativo siguen distinguiéndose, por el tratamiento que se le da al estudio, enfoques dentro de la investigación cualitativa (Rodríguez Gil *et al*, 1996: 36).

Resulta entonces relevante, además de lo epistemológico, el análisis de los enfoques de investigación desde los niveles ontológico, metodológico, técnico/instrumental y por el contenido (Rodríguez Gil *et al*, 1996: 35). En el primer nivel, el enfoque se centra en la determinación de la forma como se presenta la naturaleza del estudio, esto es, si se interesa por una realidad social o natural. Por las características del estudio, la presente investigación tiene un enfoque centrado ontológicamente en la realidad social. Concuerdan con la definición, dentro del enfoque cualitativo las observaciones de Bonilla y Rodríguez (1997) para quienes: “La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla Y Rodríguez, 1997: 70)

En el plano metodológico en tanto se observan las “formas” de hacer investigación, por el carácter y procedimiento emergente, la presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, de igual forma, desde el nivel técnico que se detiene en los instrumentos y estrategias para la

recolección de la información, una vez se privilegia la descripción exhaustiva la investigación se inscribe dentro de la perspectiva cualitativa.

En tanto diseño, según las características enunciadas para los enfoques dentro de la investigación cualitativa, la presente se inscribe dentro del enfoque de la *Teoría Fundamentada*, porque busca sistematizar la experiencia de los personeros estudiantiles en la promoción del derecho de la participación a partir de los datos cualitativos encontrados; dicho enfoque es complementado con la perspectiva participativa, porque reconoce a los sujetos investigados como parte de la intersubjetividad “investigador - sujeto investigado”.

Por tanto para la presente investigación, se retoma el enfoque reflexivo, debido a que lo que se pretende es que los personeros estudiantiles reflexionen sobre sus prácticas escolares, que aportan a promover el derecho a la participación. En ese sentido, es que se dará prioridad a las categorías emergentes, pues se busca construir teoría fundamentada en los datos. Para detectar las categorías emergentes, se prevé, a partir de los diferentes testimonios, hacer un análisis semántico, para identificar las recurrencias, y luego realizar un análisis extensivo, que consiste en “reducir al máximo los elementos considerados, centrándose en unos pocos e ignorando los demás, pero tratando de lograr un tratamiento en cierto modo exhaustivo, completo y preciso, de los elementos examinados” (Navarro y Díaz, 1994: 189). Se espera

con dicho tratamiento a la información, que emerjan categorías con las que se analizará los resultados, con lo que se comprenderán las prácticas escolares previstas.

5.3 ETAPAS DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo de investigación propende por comprender las prácticas escolares del personero estudiantil como promotor del derecho a la participación, en instituciones de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio, en ese sentido se proponen las siguientes fases investigativas.

5.3.1 Etapa de categorización inductiva de los referentes documentales

El primer objetivo propende por el establecimiento de un marco general para la identificación en los documentos de las instituciones, de los espacios

para la actividad de los personeros estudiantiles y el derecho a la participación en coherencia con la normatividad. Esto demanda una etapa de categorización inductiva de los referentes documentales para la obtención de la información que como insumo aporten los elementos para la clasificación de las diferentes prácticas escolares.

Es importante aclarar que estas informaciones trascienden el marco de referencia, porque en sentido estricto constituyen una etapa de la investigación en tanto aplica y desarrolla elementos propios de recolección de datos y los resultados constituyen por sí mismo el aporte teórico para comprender las prácticas escolares que promueven el derecho a la participación.

El criterio para la determinación de la unidad de análisis y la recolección de la información tiene los siguientes pasos metodológicos:

1. Recolección de toda la documentación que describa las diferentes prácticas escolares que dinamizan los personeros.
2. Establecimiento de las principales características de dicha documentación.
3. Sistematización y análisis de las fuentes recolectadas.

5.3.2 Etapa de identificación de patrones para la caracterización de las prácticas escolares

Una vez cumplida la primera etapa que corresponde al desarrollo parcial del primer objetivo, con el segundo objetivo que propende por la jerarquización de las diferentes prácticas escolares, en instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio en coherencia con la normatividad y a partir de la información recolectada en la primera etapa, se procede a avanzar en el proceso investigativo.

5.3.3 Etapa de articulación de las prácticas escolares con el derecho a la participación y su coherencia con la normatividad

Una vez cumplidas las dos etapas anteriores se articularán los indicadores de la articulación de las diferentes prácticas escolares con el derecho a la participación y la incidencia en estas del personero estudiantil, en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio en tanto coherentes con la normatividad.

5.4 LA ENTREVISTA ABIERTA COMO TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

La entrevista y su respectivo registro en grabación, fue la técnica empleada para obtener información a profundidad sobre las diferentes prácticas escolares que realizan los personeros para promover el derecho a la participación.

Al decir de Hernández *et al* (2006), la entrevista cualitativa “es más íntima, flexible y abierta (...) se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 597). Para el presente trabajo se realizaron las entrevistas comenzando el mes de diciembre de 2010, dado que finalizaban año escolar. Las elecciones de abril de 2011 no se tomaron en cuenta dado que las prácticas y el accionar del personero estaban muy próximos a la presentación de los resultados finales de la presente investigación.

La transcripción, análisis e inclusión en *Atlas.ti*© se hizo en el primer semestre de 2011.

Dado que algunos de los participantes no quisieron aparecer en el video (porque así lo manifestaron), para respetar su derecho se realizan las siguientes codificaciones:

E1 – Javier (Representante de los estudiantes de la Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís [IECDSFA]).

O.D.P.I – Siglas de la Personera de la IECDSFA

E2 – Juan David

Estas entrevistas se realizaron en el Colegio Escuela La Almohada, sede de la IECDSFA.

P1 – Personero del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra (personero invitado por conveniencia para la investigación)

P2 – Personero del la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala [IEJEGA]

5.5 TÉCNICA DE INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y EL USO DE ATLAS.TI®.

El ejercicio de interpretación y la respectiva categorización se explica con el proceso descrito a continuación (Hernández, *et al.* 2006: 634-636).

En primer lugar se considera un segmento de contenido, se analiza dando respuesta a las preguntas: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué dice?; luego se toma otro segmento para analizar. Se comparan ambos segmentos y se analiza en términos de similitudes y diferencias respondiendo a las preguntas: ¿qué significado tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren? Si los segmentos son diferentes en términos de significado, cada uno induce una categoría. En el caso de que no tenga significado. En ese momento se obvia el segmento. Por otra parte, si los segmentos son similares surge una categoría en común.

Después se contrasta un tercer segmento en términos de significado. Se observan similitudes, diferencias. Se asigna una nueva categoría o agrupa con la existente. Luego un cuarto segmento, etc.

Los códigos creados (*codes*) con *Atlas.ti*® (Ver Anexo. Listado de categorías codificadas) permitieron la identificación de las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis.

Para la escritura de los resultados describe cada categoría en términos de su significado (¿a qué se refiere la categoría?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿qué “dice” la categoría?, ¿cuál es su significado?) y se ejemplifica con segmentos de los datos tomados (para el caso, de los documentos institucionales y las entrevistas). Los resultados se ordenan o en diagramas creados por *Atlas.ti*®, matrices, jerarquías, etc.

Con el uso del *software* se procede así:

1. Apertura de la Unidad Hermenéutica (*HU* –por sus siglas en inglés–).

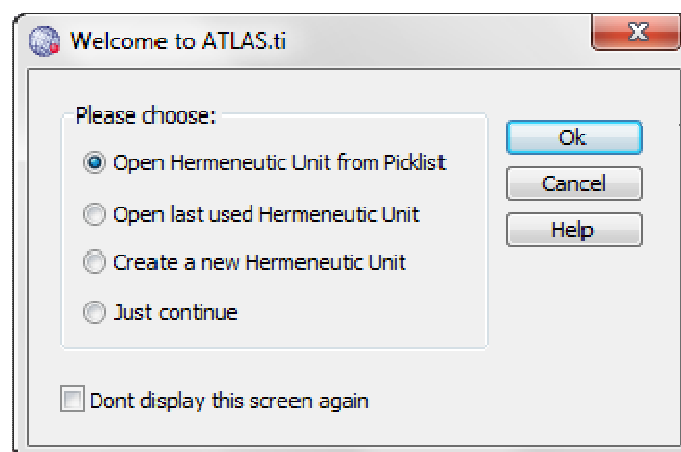


Ilustración 1. Apertura de la Unidad Hermenéutica (HU)

2. Asignación de los documentos primarios (PD's). El procedimiento demandó la previa “digitalización” de los textos para convertir al lenguaje y caracteres propios para el uso a través de *software*. De igual forma la transcripción de las entrevistas registradas en video y audio.

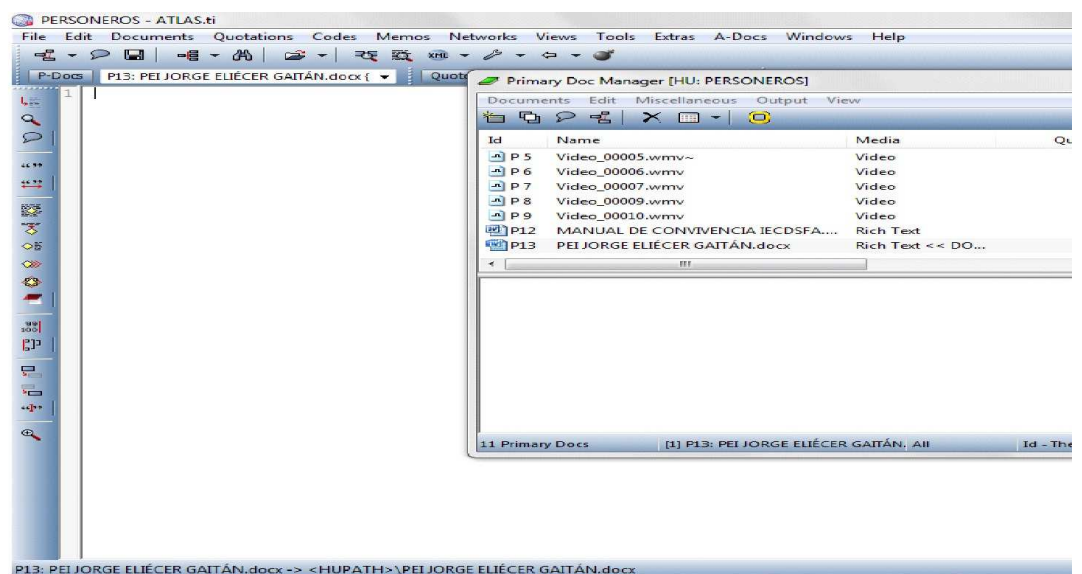


Ilustración 2. Asignación de documentos primarios

3. Incorporación de las categorías iniciales como *Free Codes*. De acuerdo con la naturaleza la letra (I) significa que se trata de una categoría “inicial”; luego de los resultados aparecerá la letra (E) destacando que se trata de categorías resultantes del análisis de los datos en tanto “emergen”. Es importante aclarar que el sistema de categorización tiene por respaldo lo

advertido para la investigación cualitativa en tanto su denominación dista de ser equiparada con una “variable”.

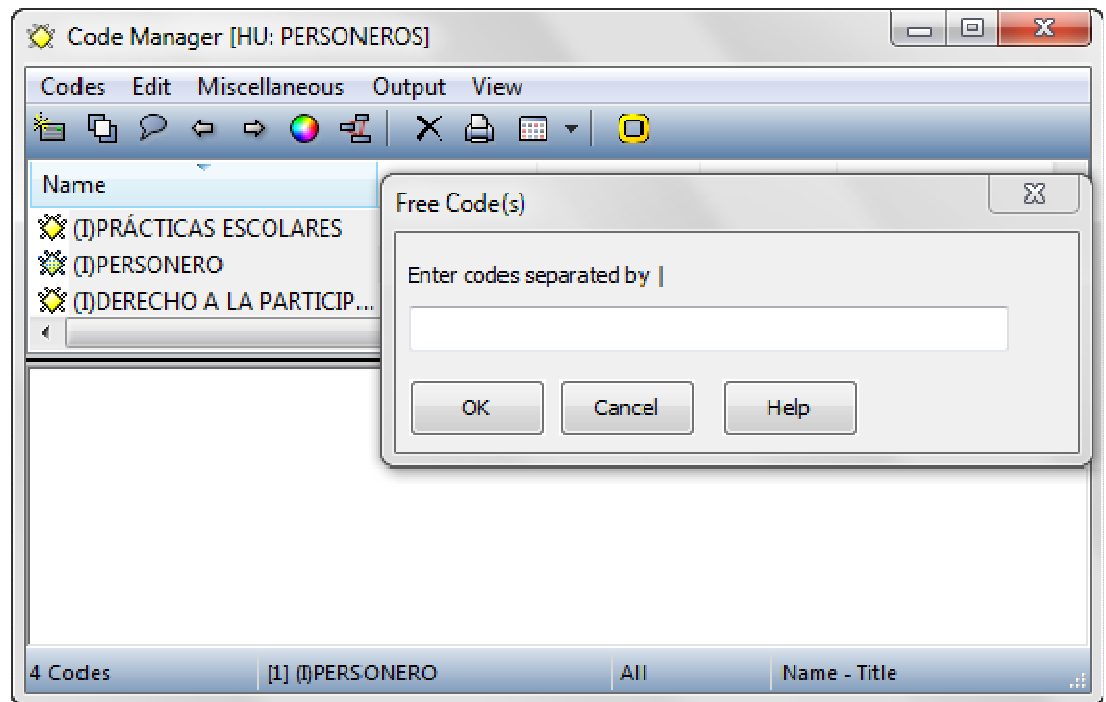


Ilustración 3. Incorporación de categorías iniciales en la HU

4. Lectura y segmentación para establecer las relaciones entre los datos (*Quotations*) y las respectivas categorías (*Codes*).

5. Para el caso de las categorías emergentes (E) se codificaron con la opción *Open Coding*.

6. La *codificación en segundo nivel* se realizó a partir de la visualización de las redes conceptuales (*Network View*), la incorporación de más datos (*Import Neighbors*), la remoción de algunos datos irrelevantes con el ocultamiento (*Remove Nodes from view*), la creación de relaciones (*Link*) a partir del significado de los datos.

7. Los informes se generaron con la opción *save as graphic file* y aparecen en el apartado de resultados.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como se anunció en el problema y los objetivos, los resultados de la investigación y consecuente discusión propenden por identificación de las prácticas escolares de los personeros y la promoción del derecho a la participación, a partir de la normatividad y su coherencia con las prácticas en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta), a partir de lo que comentan los actores involucrados en el proceso y en concordancia con el cumplimiento de los objetivos específicos, dos son los apartados que subdividen este capítulo.

El primero para dar razón del marco institucional con el cual se precisan aspectos sobre el derecho a la participación y la actividad del personero y en coherencia con la normatividad. En segundo lugar, para hacer la jerarquización de las prácticas escolares de acuerdo con las entrevistas que proporcionaron la información por parte de los actores que están involucrados en el proceso, a saber, personeros y representantes estudiantiles que se definieron por la conveniencia y disponibilidad para la entrevista.

6.1 LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES Y LAS PRÁCTICAS EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

La indagación por las prácticas escolares en los colegios objeto de estudio que pertenecen a la comuna quinta de Villavicencio, tiene como soporte para la presente investigación el Manual de Convivencia de la Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís [IECDSFA] y el Proyecto Educativo Institucional [PEI] y Manual de Convivencia de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala [IEJEGA]. La sistematización de dichos documentos para cada uno de los casos se observa en la red:

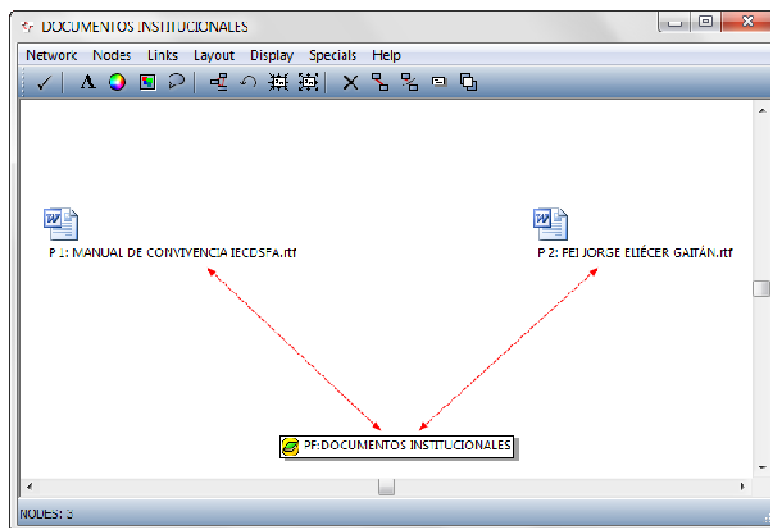


Ilustración 4. Red - Documentos Institucionales

6.1.1 El caso de la IECDFSFA

En el Manual de Convivencia se encontró en el análisis particularizado lo que muestra la red:

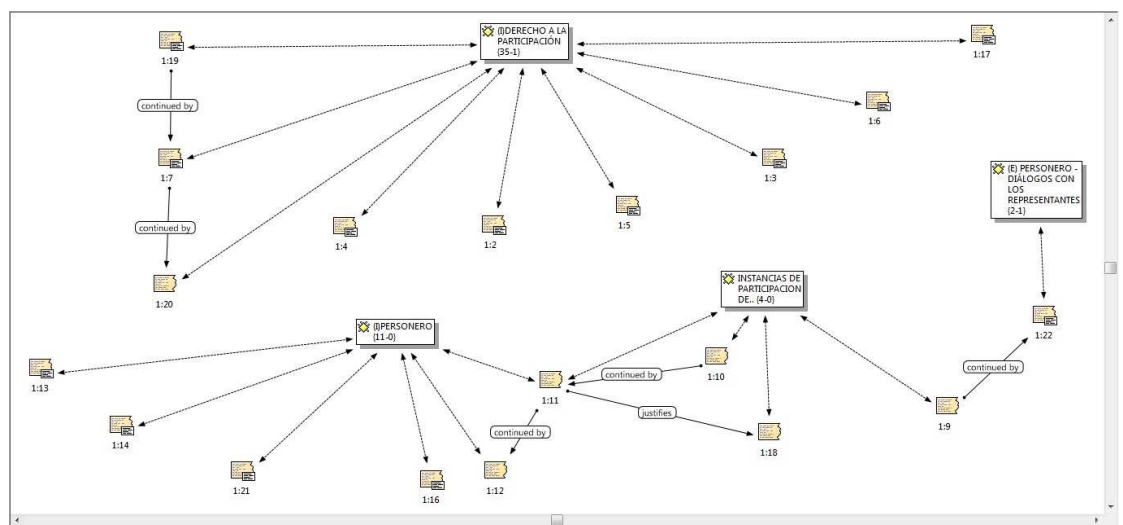


Ilustración 5. Red - categorías manual IECDFSFA

6.1.1.1 El (I) Derecho a la Participación en la IECD SFA

El Manual de Convivencia de la IECD SFA garantiza el derecho a la participación (1:19)³, pero llama la atención que incorpora dentro de sí la “sanción” en el artículo 28 para quienes no participan en el caso de las campañas de aseo injustificadamente (1:7). Es importante este aspecto, ya que la participación si bien es un derecho, sancionatoriamente se constituye en un deber.

Aunado a lo manifestado sobre el derecho-deber de participar, según se lee en el Manual de Convivencia, la participación y presencia del personero se instaura como garantía procesal en los momentos a los cuales puede asistir en una defensa. Se lee en el párrafo 1 del artículo 27: “Para garantizar el derecho a la defensa, el estudiante afectado podrá ser escuchado en presencia del personero estudiantil si así lo desea”, e igualmente en el párrafo 3 se lee:

El estudiante a quien se le imponga una sanción, o su acudiente, podrá presentar personalmente o a través del personero estudiantil, solicitud de apelación de la sanción por la falta, que será dirigida al inmediato superior de quien aplicó la sanción, quien analizará el caso y decidirá en un lapso de tiempo no superior a cinco días hábiles la

³ La numeración corresponde al informe *output* que genera *Atlas.ti*®. El primer número es el documento primario de donde se extrae la cita (*quotation*). Luego de los dos puntos está el número de cita que consecutivamente numera el *software*.

negación o aprobación de la sanción proferida en primera instancia.
(1:20)

Las citas aparecen en *Atlas ti*© sin relación alguna más allá de la categoría que da nombre a este subtítulo, reúne el derecho de los estudiantes para “Asistir y participar en las actividades extractase, programadas por el colegio” (1:4), el énfasis de la institución en el estudiante como:

el elemento humano, eje central del proceso de aprendizaje, para quien van dirigidos los programas, contenidos y actividades educativas, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y que como integrante fundamental de la comunidad educativa debe participar activamente en la elaboración y cumplimiento de las normas institucionales para alcanzar su verdadera formación integral
(1:2)

El derecho a “Participar activamente en el proceso educativo y en las demás programaciones culturales, sociales, religiosas y deportivas del plantel” (1:5), y el derecho a la “Participación activa en la toma de decisiones institucionales a partir del derecho a elegir y ser elegido” (1:3). Como estímulo se premia la “participación en eventos deportivos y culturales” (1:17).

6.1.1.2 El (I) Personero en la IECDSFA

El personero estudiantil de acuerdo con el Manual de Convivencia, tiene por principal función: “Promover el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes estudiantiles consagrados en la Constitución Política, en las leyes o decretos reglamentarios y el Manual de Convivencia Escolar” (1:3; 1:4). Aquí se encuentra coherencia con la normatividad sobre el personero estudiantil. Igualmente se señala asistirá a la defensa de sus compañeros, porque “Cuando el estudiante considere que están siendo vulnerados sus derechos podrá acudir ante el Personero Estudiantil” (1:21).

En el orden de lo normado para el personero, el artículo 46 del Manual retoma las funciones en los términos:

Son funciones del Personero:

- a. Promover el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes estudiantiles consagrados en la Constitución Política, en las leyes o decretos reglamentarios y el Manual de Convivencia Escolar.
- b. Estimular a los integrantes del gobierno escolar.
- c. A partir de presentado y aprobado el proyecto de gobierno, ejecutarlo con la participación de todos los representantes al Consejo Estudiantil.
- d. Actuar como fiscal en el Consejo Estudiantil.
- e. Diseñar mecanismos que faciliten el cumplimiento de responsabilidades compromisos y deberes estudiantiles.
- f. Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten estudiantes sobre lesiones a sus derechos y los que formule cualquier persona de

la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los estudiantes.

g. Propiciar momentos que permitan la divulgación de funciones de los líderes estudiantiles, de los deberes y derechos de los estudiantes.

h. Llevar un archivo de todas las actividades realizadas.

En conexión con el siguiente apartado, surge una categoría por la denominación del Manual que versa sobre (E) las Instancias de Participación.

6.1.1.3 Las (E) Instancias de Participación en la IECDSEFA

El artículo 45 del Manual señala la forma de elección del personero estudiantil, primera instancia para la participación en la Institución Educativa. Se lee:

El Personero de los estudiantes, será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases, para un período lectivo anual. Para tal efecto la rectora convocará a todos los estudiantes matriculados, con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El Personero Estudiantil será quien obtenga la mayoría de votos en las elecciones.

El Personero Estudiantil será relevado de su cargo a través del Consejo Directivo ante el no cumplimiento de sus funciones o si llegase a cometer alguna falta grave. En este caso se convocará nuevamente a elecciones. (1:12)

De igual forma en el manual se aclaran los requisitos para ser personero, a saber:

1. Ser estudiante del último grado de educación que ofrece la Institución.
2. Haber permanecido en el Colegio como estudiante por los menos dos años inmediatamente anteriores a su postulación para que conozca la realidad escolar.
3. Presentar un rendimiento y comportamiento excelente.
4. El ejercicio del cargo de Personero Estudiantil es incompatible con el representante ante el Consejo Directivo.
5. Presentar un proyecto de sus planes de trabajo.
6. Cumplir con las normas consagradas en la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 1860 de 1994 y el Manual de Convivencia.
7. Coordinar sus funciones y acordar sus estrategias y gestiones a desarrollar en beneficio de los estudiantes Y de la Institución Educativa. (1:11)

Se destaca en lo indagado en el Manual de Convivencia la oportunidad de participación del personero estudiantil en el comité de conciliación (artículo 21), al cual también pertenecen: “Dos representante de los estudiantes de cada sede; Director de curso o representante de área; El Coordinador; Representante de los padres de familia del curso; Psicorientador” (1:9).

Nótese los espacios y oportunidades contenidos en el Manual de Convivencia y que en la discusión se retomarán una vez los datos permitan hacer la jerarquización de las prácticas escolares en donde se involucra la actividad del personero en aras de la promoción del derecho a la participación.

6.1.1.4 El (E) personero en diálogo con los representantes en la IECD SFA

Dentro de las instancias de participación se encuentra el Consejo de Estudiantes, ya se mencionó que el personero debe tener, de acuerdo con la legislación y lo reglado en el Manual de Convivencia, diálogo con esta instancia. En ese orden de ideas, en la IECD SFA “El representante debe coordinar sus funciones con el Personero Estudiantil y el Consejo Estudiantil y acordar las estrategias y gestiones a desarrollar en beneficio a los estudiantes de la Institución” (1:22).

Finalmente es importante destacar que la categoría (I) Prácticas Escolares no se contempla con dicha denominación en el documento objeto de estudio. Lo analizado permitiría concluir con Carlos Mauricio Rojas en su estudio: *Las personerías estudiantiles como espacios generadores de democracia participativa*:

En cuanto a la formación previa en democracia se requiere que el desarrollo de las personerías estudiantiles, no sea una actividad más dentro del cronograma escolar, sino que responda a la culminación de un proceso de formación que debe iniciarse desde los primeros años escolares, pues muchas veces el personero llega a ocupar ese cargo con la mejor voluntad, pero sin tener claras sus funciones (2007:65).

6.1.2 El caso de la IEJEGA

En el Proyecto Educativo Institucional [PEI] y Manual de Convivencia de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, una vez objeto de análisis se destacan las siguientes categorías:

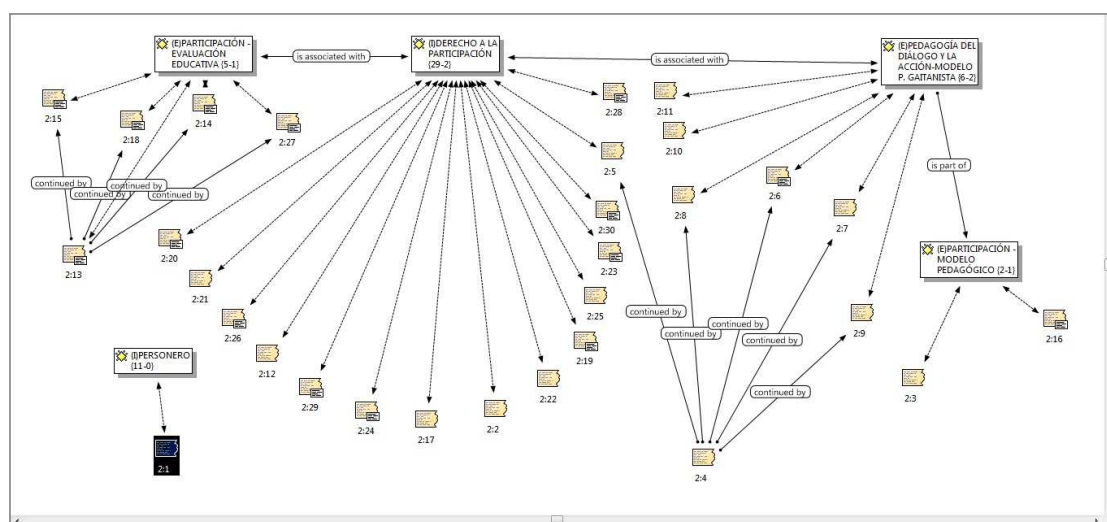


Ilustración 6. Red - categorías PEI y manual IEJEGA

Notoriamente la búsqueda por el contenido en el PEI relacionado con el personero solamente arroja el siguiente resultado:

PERSONERO DE LOS ESTUDIANTES

(Decreto No. 1860 de Agosto 3 de 1994, Artículo 28)

En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un estudiante que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y

derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia.

El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguiente al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto el Rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El ejercicio del cargo de personero de los estudiantes es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

Funciones:

- Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación.
- Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los alumnos.
- Presentar ante el Rector o el Director Administrativo, según sus competencias, las solicitudes de oficio o a petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.
- Cuando lo considere necesario, apelar ante el Consejo Directivo o el organismo que sus haga veces, las decisiones del Rector respecto a las peticiones presentadas por su intermedio. (2:1)

Existe entonces una transcripción de la norma (Decreto 1860 de 1994), y no se va más allá. No así de acuerdo con lo enriquecido en el Manual de convivencia de la otra institución que fue objeto de estudio. Empero, es importante señalar que en el PEI de la IEJEGA el derecho a la participación se enriquece. En primer lugar, cuando se relaciona con la (E) participación en la evaluación educativa; en segundo lugar, cuando se insiste en la (E) Pedagogía

del diálogo y la acción propia del Modelo Pedagógico Gaitanista y la forma de
(E) Participación para la configuración de dicho Modelo Pedagógico.

6.1.2.1 El (I) Derecho a la Participación en la IEJEGA

Al igual que en la IEJEGA, la no participación es sancionada en el caso de las campañas de aseo (2:20), empero, el derecho a la participación es un principio para los procesos en tanto con ello se permite “Presentar los reclamos y solicitudes ante las instancias del gobierno escolar u otras, de participación, por escrito” (2:21).

Aunado al aspecto procesal y sancionatorio, el derecho a la participación en la IEJEGA constituye un impacto en la comunidad, ya que sus estudiantes son: “Ejemplo en el cumplimiento de deberes cívicos, sociales y políticos; de participación, solidaridad y colaboración, con espíritu de servicio y de compromiso a la comunidad a la cual pertenece” (2:26). Y en su PEI incorpora el derecho como parte del “currículo flexible”, a saber:

En el proceso de construcción y mejoramiento de una institución educativa de cualquier nivel, el currículo ocupa un lugar muy

importante, puesto que, es a través de su operacionalización que se activan o ejercen una serie de acciones hacia las comunidades que conforman la institución, las cuales se revierten en tipos muy particulares de culturas escolares y en procesos de construcción social muy concretos.

Por ello, ante la perspectiva actual de reflexionar y analizar las problemáticas que están surgiendo en la escuela (desesperanza de los jóvenes, desplazamientos, desarraigos...), se configura el momento oportuno de proponer currículos participativos y flexibles que permitan cambiar los esquemas actuales de la escuela; en este propósito es necesario mirar la historia del currículo, los significantes de la participación y la flexibilidad y los retos que desde la realidad escolar se proponen. (2:12)

El derecho a la participación también se da en las “actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas” (2:29), y en el fortalecimiento de “los procesos de participación ciudadana y social de los miembros de la comunidad educativa” (2:24), también en el espacio para “La participación de representantes de padres de familia, estudiantes todos los docentes y directivos (Mesas de conciliación)” (2:17). Tal es el ideal que reúne el PEI en los siguientes términos:

El proyecto educativo institucional se concibe como un proceso permanente de desarrollo humano e institucional, asumido como el eje articulador del quehacer de la institución educativa, construido y desarrollado en forma autónoma, participativa y democrática por la comunidad educativa, en busca del mejoramiento de la calidad de la educación.”Ministerio de Educación Nacional.

6.1.2.2 La (E) Evaluación Educativa, manifestación del Derecho a la Participación en la IEJEGA

De acuerdo con el apartado anterior, la IEJEGA posee en su PEI y Manual de Convivencia las instancias para el desarrollo del Derecho a la Participación, pero, igual que en la IECDFSA, no contiene apartados específicos que precisen cuáles son sus prácticas educativas para hacer efectivo, esto es, real, el espacio para el desenvolvimiento de dichas prácticas. Así se infiere de la lectura de los documentos institucionales que poco manifiestan su preocupación por las prácticas educativas, más aún, cuando con la lectura sistemática de la Ley 115 y el decreto 1860 que la reglamenta, propone alternativas para el ejercicio de la personería estudiantil en el aspecto vinculado con la participación como derecho.

Lo dicho no quita el mérito de la definición del derecho a la participación cuando se refiere a las instancias de la evaluación. Ésta en esencia es participativa porque “Involucra a todos los entes de la comunidad educativa. El Modelo pedagógico Crítico Social Institucional brinda la posibilidad de construir el protagonismo del estudiante mediante la participación en la evaluación de sus aprendizajes” (2:13); implementa espacios para la coevaluación: “El grupo de participantes evalúa la actuación y logros de cada uno de los(as) integrantes

y del grupo como un todo en el proceso colectivo de aprendizaje” (2:15).

Además de la importancia que se otorga a la heteroevaluación:

El docente recopila de la auto y coevaluación, los insumos que le permiten describir, registrar, organizar y sistematizar los avances y logros de cada participante y del grupo en general para hacer seguimiento y evaluación de manera cualitativa y cuantitativa de tal manera que se reorienta el proceso de aprendizaje y/o se reporta la culminación del proceso. (2:14)

Aunado está el aspecto metacognitivo por el cual se hace el replanteamiento de la evaluación teniendo en cuenta la “participación de los estudiantes mediante la reflexión y propuestas de mejoramiento” (2:27).

6.1.2.3 La (E) Pedagogía Dialógica y la Acción, modelo de la IEJEGA

El derecho a la participación en la IEJEGA se ve reforzado por lo presentado como su “modelo pedagógico”, a saber, para el diálogo y la acción, modelo pedagógico gaitanista, señalado en los siguientes términos:

El Modelo Pedagógico estructurado con la participación de la comunidad académica de la Institución es un MODELO PEDAGÓGICO DE TENDENCIA CRÍTICA (2:9)

la Pedagogía Crítica presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que aplican

los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. (2:4)

la Pedagogía Crítica presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que aplican los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. (2:6)

El modelo que propugna por el diálogo, “profundiza en los principios democráticos y da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales” (2:7), de igual forma “supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, y concibe entre ambos diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos” (2:7).

En este marco, la institución por principios que le reglan, de igual manera, por la inclusión de esta perspectiva dialógica en su modelo pedagógico para la acción, involucra a los estudiantes para que las decisiones se tomen por consenso. Se lee en los documentos institucionales: “el argumento mejor es el que prevalece y se va construyendo, ampliando o enriqueciendo con la contribución de todos los participantes” (2:8). Y por tanto,

Desde esta perspectiva no se piensan en términos de sujeto profesor que transforma a los objetos alumnos “sacándolos de su ignorancia sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas participantes contribuyen en términos de igualdad desde la diversidad de su cultura. (2:9)

Las acciones y práctica del modelo pedagógico nacieron y se llevaron a práctica con la inclusión de los distintos actores para la discusión que culminó con la propuesta de PEI. En el mismo documento se reconoce que desde sus inicios se respetó:

el empoderamiento de los directivos docentes de la institución, quienes consideraron al Modelo Pedagógico como una construcción de todos los miembros de la comunidad educativa y la necesidad de hacer esta construcción de manera participativa, requirió de la voluntad y la actitud de los Directivos Docentes, el Consejo Académico y los Docentes para que se convierta en la piedra angular de los procesos de convivencia dentro de la institución educativa y aún fuera de ella. (2:3)

Y la historia desde finales de 2007 permitió que bajo este ambiente de diálogo se conformaran las mesas de trabajo en la cuales participaron “padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes para discutir la propuesta de MANUAL DE CONVIVENCIA, documento elaborado coherente con el Modelo Pedagógico Crítico Social de la Institución” (2:16).

La “educación para la democracia” (Sotelo, 1996) encuentra desde los documentos institucionales una clara definición en las acciones propugnadas para la inclusión de los distintos sectores, en una constitución que regirá para la convivencia en el espacio escolar, esto es, las prácticas del discurso y

consenso que se historian en la IEJEGA dan cuenta de los debates previos que configuraron el Manual de Convivencia que rige para la Institución.

6.2 JERARQUIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS PERSONEROS ESTUDIANTILES EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

A continuación se señala la red que muestra los distintos documentos primarios sistematizados para lograr la jerarquización de las prácticas escolares de acuerdo con los aportes de los actores involucrados en el proceso.

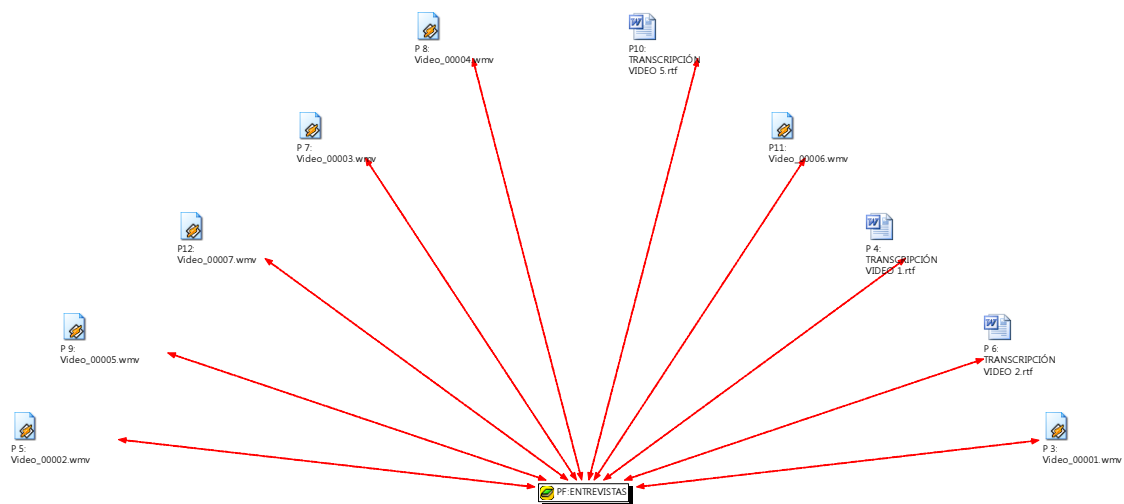


Ilustración 7. Red. Documentos primarios – jerarquización de las prácticas escolares

6.2.1 El (E) personero y la lúdica. Espacio para la participación

En la siguiente red conceptual se señalan desde las entrevistas las categorías emergentes que dan razón de la “jerarquización” de las prácticas escolares que para los personeros son destacadas en cuanto constituyen el espacio de ejercicio del derecho a la participación:

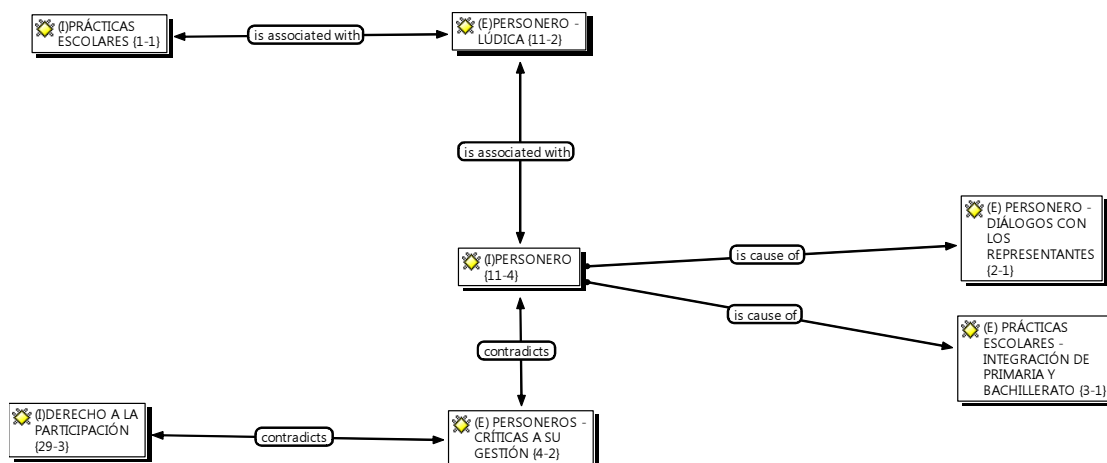


Ilustración 8. Red conceptual – categorías objetivo 2. Jerarquización de las prácticas estudiantiles

De acuerdo con la red, la categoría que más tuvo informaciones por parte de los actores entrevistados, fue la relacionada con la presencia del personero en las actividades lúdicas. En ese orden de ideas, participan en la preparación de las izadas de bandera. E2 manifiesta dubitativamente al preguntársele por las prácticas escolares. “Hubo una...por ejemplo en las izadas de bandera” (4:7). Las demás respuestas tienen vinculación con las actividades lúdicas, primer hallazgo para la jerarquización de las prácticas escolares en las instituciones objeto de estudio.

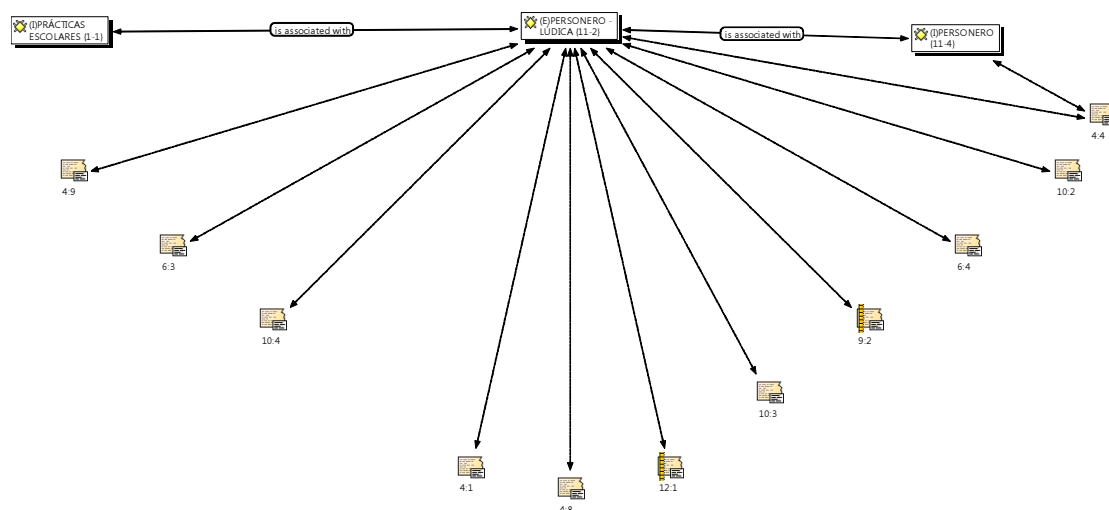


Ilustración 9. Red conceptual categoría (E) personero-lúdica

E1 insiste en su colaboración con el personero en actividades de la semana cultural: “le he ayudado con una actividad este año en una semana cultural en donde tuvimos que entregarle a cada niño que hacer cada parte de la semana cultural” (4:1), de igual forma manifiesta (muy a pesar de la actividad de O.D.P.I, (objeto de críticas) que:

el mejor personero que ha tenido el colegio fue el del año pasado, un muchacho excelente, nos llevo a participar en muchas actividades extra curriculares en el colegio, entonces nos llevo a participar en obras de teatro, también nos llevo a una marcha que hubo para después del horario estudiantil que lo iban a cambiar y también una marcha para participar en el día de la independencia, todo fue dirigido por el, programado por el (4:4)

La participación en jornadas que involucran a la comunidad se convierte así en el elemento recurrente como espacio para las prácticas educativas en donde se involucra la actividad del personero. Igual señalamiento hace E2 sobre la actividad de participación que involucra al personero: “Hacen una obra de teatro, dan unas enseñanzas para que cada uno reflexione o (...) o sobre la obra de teatro, o como le decía, la semana cultural (...) las charlas de sexualidad que dieron, fue para que nosotros conociéramos mas del tema y que estemos más informados (4:8).

P2 señala cómo en su actividad, un día estuvimos así en el colegio y estaba el día como despachados (*sic*) y empezamos a inventarnos algo en el cual involucramos a toda la institución y fue muy placentero y muy divertido (4:9). Durante las entrevista se recalcaba la definición de prácticas escolares y la manera de involucrar la actividad del personero. En su generalidad siempre se resaltaban los aspectos de la lúdica y para eventos, tal como se anotó en la E1, y según el siguiente señalamiento de E2:

[prácticas escolares] organizadas por nosotros, más que todo serían actividades que exigen para recoger fondos, para organizar distintas actividades ya sean para el día del estudiante y todo, pero más que todo es organizado por todos los estudiantes de once grado (6:3)

Luego se vuelve a insistir en el elemento lúdico en donde se involucra el personero y la actividad de los representantes: “las actividades en si son originadas por nosotros mismos, este año proyección de películas, como unas cinco, seis veces, para recoger fondos de diferentes cosas, y otro fue para una salida del colegio. E1 (6:9)

La participación de los personeros con las actividades lúdicas también surgen como espacio para la mediación. Si bien se contiene en los elementos institucionales que hace, el personero, parte del comité para la conciliación, no se realizaron manifestaciones de los actores sobre el particular, empero, en la entrevista P1 se dice: “Primero que todo nosotros hicimos para estar entre todos unidos allá (*sic*), hicimos campeonatos de inter-salón. Al principio había muchos problemas con los demás porque se caían mal, las mujeres se agarraban (*sic*) y tuvimos que hacer un curso para entre ellas unir las” (9:1). Aquí la actividad si bien no tiene la formalidad de participación del personero en un comité para la mediación en la solución de conflictos, se nota que hay uso de otras alternativas para lograr el mismo propósito, en el caso, un campeonato como jornada lúdica. Otra manifestación de respaldo a esta idea la hace P2:

Pues las *minitekas* que realizamos (...) aquí en mi casa prestamos el garaje, alquilamos las luces y todo, para un fin de semana venir acá y recrearse” (10:2).

cada estudiante, le organiza a su director de curso, digamos el día del profesor, y *minitekas*, bailan, juegos, dicen que el de la manzana,

entonces se colocan dos profesores ahí al frente haber quien la muerde de primeras (*sic*) la manzana y gana el premio. (10:3)

La semana cultural es un espacio muy importante para esta presencia de participación del personero en la lúdica P2 afirma:

En la semana cultural (...) se baila (...) la alborada (...) todo muy chévere y nos hacen vestir a todos los llaneros, somos bastantes recursivos (...) trabajamos juegos, que les digo, (..) nos ponemos a jugar a la "lleva", los ponchados (...) cosas simples pero que nacen del corazón (...) para hacer más dichosa la vida en el colegio. (...) en educación física cuando el profe nos pone a hacer varios juegos (...) nos toca a nosotros inventarnos los juegos (...) nos está calificando. (12:1)

Sobre la jerarquización de las prácticas escolares, luego de las observaciones sobre la lúdica, es importante señalar la contradicción que existe entre lo proyectado por los documentos institucionales (ver numeral 5.1 de este documento), y lo que desde su percepción se visualiza. Lo normado no se ve reflejado en las informaciones que aportan los actores. Así se puede afirmar que hay una distancia entre la teoría y las prácticas que para el desarrollo cotidiano (ver aproximación a las prácticas escolares en el apartado referencial del presente documento). El personero solamente tiene cabida para la elección y en muy limitados espacios que solamente aprovecha en la visualización de actividades en relación con la lúdica.

6.2.2 La (I) actividad del personero estudiantil, (E) críticas a su actividad, (E) diálogo con los representantes estudiantiles y (E) la integración entre primaria y bachillerato

En el ejercicio de jerarquización de las prácticas, se señala la constante crítica a la gestión de los personeros, y por ello se contradice el derecho a la participación. En la siguiente red se demuestra dicha jerarquización y tensiones, además de la importancia que se presta para que la actividad del personero en cuanto a la difusión y práctica del derecho a la participación, se dé en diálogo con los representantes estudiantiles y promoviendo la integración entre primaria y el bachillerato:

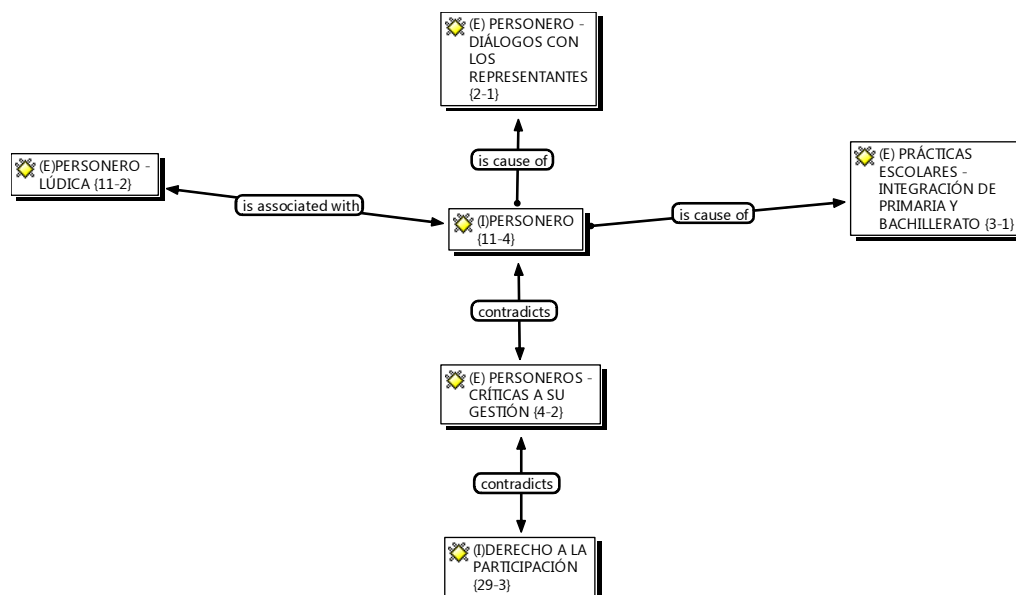


Ilustración 10. Red - Categorías en relación con el personero estudiantil

Lo ya citado por E1 señala cómo el mejor personero involucró a la comunidad en prácticas lúdicas y extracurriculares, no así la personera O.D.P.I de quien se refirió: “vio eso solo como un [el ser personera] como un nombre, un cargo, y es una responsabilidad (...) ella solo pensó que la personera es un título más, y no tenía que cumplir” (4:3). También cuando afirma: “tal vez ella creía que los anteriores personeros, o el personero del año pasado, eran de la misma forma, solo es un cargo, bueno fui personero: gané (4:2).

Las manifestaciones del entrevistado representante estudiantil dan cuenta de la distancia entre los lineamientos teóricos y legales que involucran las instituciones en su PEI, y lo que perciben como espacio limitado para la participación de los personeros. En primer lugar, nótese la falta de preparación de quienes llegan a desempeñar ese cargo, empero, nótese en el apartado anterior el énfasis en las funciones que traídas de la legislación, afirman documentalmente las instituciones, están involucradas dentro de su quehacer.

La jerarquización de elementos de prácticas de acciones extraordinarias, no cotidianas como se definió en el apartado teórico del presente documento. Los aspectos lúdicos datan de circunstancias extraordinarias al quehacer de la actividad del personero, y las críticas recordarían a las instituciones que se debe cumplir lo reglado, a saber: la promoción de los derechos y deberes de los estudiantes, el uso de los medios de comunicación interna de los

establecimientos, la organización de foros u otras formas de deliberación, entre otros aspectos ya citados en el referente de la presente investigación, de igual forma en el apartado que revisa la actividad del personero y el margen para el desarrollo del derecho a la participación en los documentos institucionales.

El derecho a la participación se identifica con la elección del personero. Afirma E1: la participación es más que todo en la elección del personero y del representante estudiantil, que ocurre cada año y en el mes de marzo - abril a veces" (4:2). Aquí se refuerza el derecho a elegir y ser elegido. Hay por parte del entrevistado un reconocimiento a la Alcaldía Juvenil quien hizo presencia para discutir aspectos en relación con la participación electoral (4:5), mientras que por su parte P2 destaca la presencia de la Policía Nacional en discusiones sobre el reclutamiento de menores (4:11). Más allá no hay en las entrevistas otros espacios que jerarquicen la presencia y el desarrollo del derecho a la participación por parte de los actores entrevistados.

La lúdica como primer elemento de práctica escolar promovido por los personeros, también permite el contacto y la interacción entre la primaria y el bachillerato. P2 afirma:

Nos sentamos. Hicimos un arrrancho (sic) a la cancha del polideportivo y empezamos a jugar con los zapatos o sea (...) el que se equivoca pues lo dejaban sin zapatos, de forma sin agredirnos, entonces lo que ocasionó mucha alegría a los niños de sexto y

después con los de octavo y nosotros porque nos gusta divertirnos.
(4:10)

En igual sentido afirma E1:

no hacemos muchas prácticas de mucho conocimiento o de madurez, simplemente son actividades, pues que el nivel de explicación al grado primero o al grado sexto o al grado once es diferente lógico porque aquí los de grado primero y segundo y tercero tiene una explicación, ya los otros grados son diferentes a los niños (6:5)

La integración también se da para el trabajo conjunto con los representantes estudiantiles:

Para los niños creo que la mejor participación es la del día de la profesora, para mí es ese... ya para secundaria, bachillerato, la forma de participación es hablar directamente con el representante del aula, al representante de grado que puede ver, o que puede hacer cumplir, y ya a veces sale mucho de las manos tiene que hablar con la personera o personero o con el representante de consejo estudiantil.
P1 (6:6)

Las instancias de participación en este nivel se relacionan con la solución de los conflictos y de la intervención del personero como garante de los derechos de los estudiantes. Sobre esta participación en una defensa o queja de los estudiantes, no se hubo caso específico de relevante mención.

7. CONCLUSIONES

Existe en las instituciones educativas distancia entre lo reglado o teorizado y la realidad manifestada por los entrevistados como actores que están involucrados en el proceso. Esta afirmación si bien comporta la pretensión del objetivo general en tanto la coherencia señala la distancia entre la realidad y la normatividad, no significa, como se advirtió, que las leyes y decretos existentes estén en condición deseable como espacio para la garantía del derecho a la participación.

En primer lugar, porque lo anotado para la identificación de los espacios para la actividad de los personeros estudiantiles y el derecho a la participación en los documentos institucionales, guarda la riqueza teórica que se queda en el documento mismo. No hay en ellos estrategia reconocida por quienes fueron entrevistados, al yuxtaponer lo que sucede en la realidad con lo normado. Para ilustrar, se puede señalar que en el contexto las instituciones educativas de la comuna quinta de Villavicencio (Departamento del Meta), centran la participación en la elección del personero. Se dice que se hacen en abril, lo que limita el espacio para su ejercicio, ya que lo manda la Ley, debe ser 30 días después del comienzo del año escolar. Se encuentra en esta realidad que las elecciones son el instrumento para la *democracia* en tanto «democracia

electoral»; la crítica en este momento conlleva a la percepción generalizada sobre la democracia. Una vez las personas ejercen el derecho al voto agotan con un mecanismo para la participación, pero ceden los demás derechos al no involucrarse en las actividades que la normatividad permitiría para ejercer las funciones de la personería estudiantil.

Por otra parte, las instituciones realizan transcripciones de sus funciones de acuerdo con la ley, se trazan los criterios para la elección, o se discute teóricamente sobre la democracia en circunstancias del diálogo, pero la distancia entre teoría y práctica se hace cada vez más notoria cuando las prácticas escolares como ejercicios de cotidianidad son difusas dada la falta de preparación manifiesta por los entrevistados personeros. El desconocimiento de las competencias y oportunidades para su presencia institucional con el derecho a la participación es notorio.

En segundo lugar, una vez se escuchan las observaciones de los actores en el proceso (estudiantes representantes y personeros entrevistados), lo lúdico sobresale como práctica escolar de presencia generalizada en sus actividades. No hay una presencia política, actuante y viva de la figura del personero en la promoción y trabajo en torno al derecho a la participación. Su discurso se desvanece en datos aleatorios y circunstanciales que no reflejan una práctica cotidiana de la actuación del personero y del derecho a la participación.

8. RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados que corresponden a los objetivos es importante:

1. Que las instituciones promuevan el conocimiento del contenido de sus documentos institucionales.
2. Que la actividad del personero se promueva y sustente en su alcance legal y práctico al interior de las instituciones, dado el espacio que se expresa en sus funciones.
3. Que se realicen propuestas teóricas y metodológicas para el conocimiento del derecho a la participación más allá de la limitada democracia electoral, a su esencia en cuanto participativa.
4. Que las instituciones preparen a los actores involucrados en las actividades de personería en los aspectos anteriormente señalados.
5. Que las instituciones antepongan – jerarquicen – los derechos humanos como pilar fundamental para la función del personero estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S.V. (1992). *Valores y derechos humanos en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano,

Amnistía Internacional (1988). *Educación en derechos humanos: tema especial el 40 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos*. London: Amnesty International.

Ara Pinilla, I. (1994). *Las transformaciones de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.

Bonilla, E., & Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Campo, V.R y Restrepo, J.M, (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.

Castro, F. et al (2005). *Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], 2005.

Claude, R. P. (2003). *Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. Traductor Armando Ibarra Racines San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Convención Americana de Derechos Humanos. *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* "Protocolo de san salvador".

Costa, Pere-Oriol. (1996). *Tribus Urbanas*, Barcelona: Paidós.

Díaz Gómez A. (1997). *Educación y democracia: una experiencia de investigación acción participante en educación en derechos humanos*. Manizales: Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Católica de Manizales.

Eco, U. (s.f). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*.

FUNDAC, (s.f). *Prácticas y modos de hacer*. Documento inédito.

González Sevillano, P. (2005). *Investigación educativa y formación del docente investigador. Guía metodológica en investigación básica y aplicada*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

González, I. (1995). *Relación entre los derechos humanos y la educación*. En Derechos humanos y educación. N° 27. Plan educativo. Santo Domingo: Impretur.

Hernández-Sampieri, R. et al (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed). Bogotá: MacGraw-Hill/Interamericana.

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. (2008). *Proyecto Educativo Institucional. Trabajamos por el desarrollo del ser humano*. Villavicencio, 04 de abril de 2008.

Institución Educativa Colegio Departamental San Francisco de Asís. (2009). *Manual de convivencia*). Acuerdo No. 07 de 2009

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. Costa Rica

Kant, I. (2002). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* En Señal que cabalgamos. N° 5. Año 1. Traducción de Álvaro Forero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Magendzo, A. (2005). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío y una misión irrenunciable para maestros*. Bogotá: Magisterio.

Jaidar, M. (2008). *Tras las huellas de la subjetividad*, Universidad Autónoma Metropolitana de México, UNAM, México.

Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa-etnográfica en educación*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

Miccarelli, M. E. (2000). *Droga, Dependencia. Viaje de vuelta. Perfil psicológico del adicto*. Mendoza: Jurídicas del Cuyo.

Muhr, T. and Friese, S. (2005). *Atlas.ti. The Knowledge workbench. User's guide and Reference. Visual Qualitative Data Analysis & Knowledge Management in Education, Business, Administration & Research*. Long Island. Available from Internet: <http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf>

Navarro, P. y Díaz, C. (1994). El análisis de contenido. En Delgado J. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas de investigación en las ciencias sociales*". Madrid, p. 177–224.

Peraza S. (2005). Universidad Andina Simón Bolívar Revista Aportes Andinos N° 13. *Gobernabilidad, democracia y derechos humanos*.

Personería de Bogotá. (2009). *Ciudad, localidad y escuela: escenarios para una ciudadanía en derechos. Un estudio piloto a la implementación del Acuerdo 125 del Concejo de Bogotá desde la política pública, los derechos humanos y la educación*. Bogotá: Personería de Bogotá.

Personería de Santa Fe de Bogotá. (1999). *1er Congreso Distrital de Personeros Estudiantiles –memorias-*. Ciudadela La Florida.

Personería de Santa Fe de Bogotá. (1999). *Comité Distrital de defensa, protección y promoción de los derechos humanos*. Bogotá.

Personería municipal de Envigado (2002). *Cartilla cívica sobre derechos de los ciudadanos*. Medellín: Lealon.

Picô, J. (1999). *Cultura y Modernidad*. Madrid: Alianza.

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (2004). *La democracia en América Latina*. Buenos Aires: Aguilar.

Programa Nacional en Derechos Humanos a Personeros Municipales (2004). *Las personerías municipales: una mirada del presente y propuestas para el futuro*. Bogotá: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Richiani, I. (1995). El divorcio entre la democracia y el capitalismo. En *Análisis Político* 26 (1995).

Rodríguez Gil, et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rojas Guezguán, C.M. (2007). Las personerías estudiantiles como espacios generadores de democracia participativa publicado. p. 52-75. En *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 1 • No. 1 Julio-Diciembre.

Sotelo, Ignacio (1996). *Educación y democracia*. Disponible en Internet: www.quedelibros.com/.../Educación-Y-Democracia.html - España -

Taylor y Bogdan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial: Paidós, Barcelona.

United Nations (1999). *The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. N° 3. The Right to Human Rights Education. A compilation of provisions of international and regional dealing with human rights education. New York and Geneva: United Nations.

Vásquez Carrizosa, A. (1989). *La filosofía de los derechos humanos y la realidad de América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zemelman Hy León E. (1997). *Sujetos y Subjetividad en la Construcción Metodológica*. Anthropos – CRIM Barcelona. P 21-35.

ANEXO. LISTADO DE CATEGORÍAS CODIFICADAS

Code-Filter: All

HU: PERSONEROS
File: [C:\Users\ \Desktop\PERSONEROS\PERSONEROS.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 20/08/2011 10:33:01 a.m.

(E) PERSONERO - DIÁLOGOS CON LOS REPRESENTANTES
(E) PERSONEROS - CRÍTICAS A SU GESTIÓN
(E) PRÁCTICAS ESCOLARES - INTEGRACIÓN DE PRIMARIA Y BACHILLERATO
(E) PARTICIPACIÓN - EVALUACIÓN EDUCATIVA
(E) PARTICIPACIÓN - MODELO PEDAGÓGICO
(E) PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO Y LA ACCIÓN-MODELO P. GAITANISTA
(E) PERSONERO - LÚDICA
(I) DERECHO A LA PARTICIPACIÓN
(I) PERSONERO
(I) PRÁCTICAS ESCOLARES
INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN DE..