

**La Micropolítica Escolar: visiones de los maestros sobre la acción de poder de los
estudiantes ejercida a través de las tutelas.**

Autora


SANDRA PATRICIA MARTINEZ

Tutor

JUAN CARLOS GARZON

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA D.C.**

2014

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 37	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Micropolítica Escolar: visiones de los maestros sobre la acción de poder de los estudiantes ejercida a través de las tutelas.
Autor(es)	Martinez, Sandra Patricia
Director	Garzon, Juan Carlos
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 37 p.
Unidad Patrocinante	Centro Internacional de Desarrollo Educativo y Humano (CINDE)
Palabras Claves	Micropolítica escolar, Sujeto de derecho, Acción de tutela.

2. Descripción
<p>Artículo que surge en el marco del macro proyecto de investigación “La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de las y los docentes: una mirada desde la educación en derechos humanos”, de la línea de investigación en Educación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Explora las posiciones de los y las docentes, en referencia a las acciones de tutela interpuestas por los estudiantes a propósito de la vulneración de los derechos humanos en las entidades educativas intervenidas. En el artículo se presenta un análisis de los resultados del planteamiento de la pregunta: ¿de qué manera los docentes interpretan la acción micropolítica ejercida por los estudiantes en su condición de sujetos de derecho, con el ejercicio de la tutela. Es un estudio realizado de acuerdo con la teoría micropolítica escolar que permite entender la escuela como un lugar de múltiples contradicciones, intereses, disputas, alianzas y formas de ejercicio de poder. Concluye con algunas reflexiones sobre el papel de la tutela en las formas de resistencia estudiantil y la necesidad de que los maestros críticos asuman un activismo político más comprometido con la defensa de los derechos humanos.</p>

3. Fuentes

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Ediciones Akal.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 15. Sep-Dic 1997. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Castaño, Y. (2008). *Tutela y Derecho a la educación*. Publicado en Revista Semana, 30 de marzo de 2008.
- Comisión Colombiana De Juristas (2003). *El papel de la Corte Constitucional y la Tutela en la realización del Estado Social de Derecho*. Bogotá. Recuperado de http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_papel_de_la_corte_constitucional.pdf
- Durkheim, E. (1987) *La división del trabajo social*. México. Ediciones Akal.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Una antología crítica. Buenos Aires. Amorrortu.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y Resistencia en Educación*. México. Siglo XXI.
- González, M. (1997) *La Micropolítica escolar: algunas acotaciones*. En: Profesorado. Vol 1. N° 2. P. 45-54. Recuperado en: [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
- Jaramillo, C. (2014). *El problema no es la tutela sino la violación de derechos*. Vanguardia. Recuperado de www.vanguardia.com/actualidad/colombia/251225-el-problema-no-es-la-tutela-sino-la-violación-de-derechos.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

4. Contenidos

En el artículo se aborda un marco conceptual, que comprende el acercamiento a la noción de Micro política Escolar, la noción de sujeto de derecho y su relación con la Acción de Tutela.

Se realiza un análisis de resultados, que cubija las visiones de los maestros sobre la violación de los DDHH en la escuela, así como las interpretaciones de maestros y maestras sobre la acción de la tutela, y su reflejo en el uso que se da a los Manuales de convivencia.

Presenta conclusiones y recomendaciones sobre el tema

5. Metodología

La metodología desarrollada fue de corte cualitativo. Se realizó un acercamiento a 7 instituciones educativas desde un enfoque hermenéutico que permitiera comprender la manera como maestros y maestras conciben la vulneración de derechos en la escuela e interpretan un ejercicio de poder por parte de estudiantes y padres de familia al interponer tutelas que buscan la restitución o protección de sus derechos; se realizaron entrevistas semiestructuradas a 2 de ellos por institución. Igualmente, como parte de una focalización mayor, que permitiera el estudio particular de una de las instituciones, se realizaron otras entrevistas semiestructuradas sobre la base de los hallazgos encontrados en las primeras entrevistas a otros 4 docentes del colegio Juana Escobar. Para la selección de los y las maestras se tuvo en cuenta que la antigüedad en la institución fuera mayor a tres años.

6. Conclusiones

En el artículo se observan dos posiciones frente al hecho analizado, los maestros se dividen en dos grupos, el de los llamados maestros críticos y el de maestros los de la reproducción, en los que se evidencia que los discursos y prácticas presentes en las organizaciones escolares pueden tener una base material en las formas de ejercicio de poder que se dan en la sociedad colombiana, donde la democracia ha sido reducida a la participación de los ciudadanos en las elecciones y cuyas estructuras e instituciones siguen siendo jerárquicas, con una alta concentración de poder y un ejercicio del mismo basado en intereses particulares y no colectivos, características que se reproducen en la organización escolar.

Para el grupo de maestros de la reproducción, que a pesar de la constante vulneración de derechos humanos de los estudiantes por parte de docentes y directivas en las instituciones escolares, el grupo denominado en este estudio como maestros de la reproducción naturaliza tales violencias. Este grupo justifica su accionar, de un lado, en un *deber ser* de la escuela según el cual, su función consiste en moldear los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes bajo unos valores y moral

hegemónicos; y de otro, en un desconocimiento de la ley que supone que su accionar violatorio no implica gravedad alguna.

A pesar de lo anterior, siendo las instituciones escolares un lugar de conflictos y lucha de intereses, así como de alianzas y acuerdos entre los diferentes grupos que las componen, el estudio evidencia que en los intersticios de la estructura se pueden generar procesos de resistencia individual y colectiva que dinamicen los cambios en la cultura escolar, a pesar del predominio de lógicas de funcionamiento sustentadas en las estructuras a nivel macro social. Es así como, se presenta un grupo de maestros que se resiste a la lógica instituida y a las prácticas violadoras de derechos humanos al interior de las instituciones. Este grupo de maestros críticos, se constituye en agente de cambio al desplegar múltiples resistencias contra hegemónicas, una de las cuales es, la visión de sujeto de derecho para la formación de los niños, niñas y jóvenes. Consecuente con esto, este grupo de maestros críticos considera que la tutela es un derecho de todos los estudiantes y un mecanismo de protección que ha venido en aumento dentro del sector educativo por la constante violación de los derechos humanos.

El estudio evidencia la falta de acciones dentro de las instituciones que posibiliten trascender el discurso de los derechos humanos como simple información impartida en una cátedra a ser apropiado por maestros y estudiantes en la construcción de una cultura de los derechos humanos que se vivencie desde las acciones cotidianas. En este sentido, es muy importante el papel que juega el grupo de maestros críticos en cuanto a constituirse en garante de derechos y promotores de los mismos entre los estudiantes.

Elaborado por:	Sandra Patricia Martínez
Revisado por:	Juan Carlos Garzon

Fecha de elaboración del Resumen:	27	11	2014
--	----	----	------

La Micropolítica Escolar: visiones de los maestros sobre la acción de poder de los estudiantes ejercida a través de las tutelas.

Micropolitics in the school: teacher's points of view about the students' power exerted through the actions for tutela.

Sandra Patricia Martínez¹

Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo y Social

RESUMEN

El siguiente artículo se refiere a la manera como los docentes, desde dos perspectivas contrapuestas sobre el sujeto estudiante y el papel de la educación, conciben la vulneración de derechos en la escuela e interpretan la acción micropolítica ejercida por los estudiantes mediante el ejercicio de la tutela. Es un estudio realizado de acuerdo con la teoría micropolítica escolar que permite entender la escuela como un lugar de múltiples contradicciones, intereses, disputas, alianzas y formas de ejercicio de poder. Concluye con algunas reflexiones sobre el papel de la tutela en las formas de resistencia estudiantil y la necesidad de que los maestros críticos asuman un activismo político más comprometido con la defensa de los derechos humanos.

Palabras claves: Micropolítica escolar, Sujeto de derecho, Acción de tutela.

¹ Licenciada en Educación física Recreación y Deportes, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: sandrapmartinezu@yahoo.es

ABSTRACT

The following article ascertains about the way teachers, from two opposite conceptions; the student as a subject and the actual role of education, conceive the rights contravention in a school context and interpret the micropolitics students exert by means of the action for tutela. This is a study based on school micropolitics theory which permits to understand this place as one of numerous contradictions, interests, arguments, alliances and ways of exercising power. The article concludes with some reflections on the role the action for tutela has in the student resistance forms and the need for critical teachers to assume a more involved political activism in defense of human rights.

Key words: School micropolitics, subject of rights, action for tutela.

1. Introducción

Este artículo surge en el marco del macroproyecto de investigación “La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de las y los docentes: una mirada desde la educación en derechos humanos”, de la línea de investigación en Educación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cohorte 32, cuyo objetivo fue identificar y analizar en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, el sentido y el alcance de la formación del sujeto de derechos desde la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos. Una de las preguntas que en este proyecto se desarrolló fue la relacionada con: las prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones educativas como reproductoras de fenómenos de violación y vulneración de Derechos Humanos. Para adentrarnos en esta problemática se buscó comprender la visión que los maestros tienen sobre las tutelas interpuestas contra las instituciones escolares. En este artículo se presentan los resultados del planteamiento de la pregunta: ¿de qué manera los docentes interpretan la acción micropolítica ejercida por los estudiantes en su condición de sujetos de derecho, con el ejercicio de la tutela?.

Al intentar dar respuesta a esta pregunta se vió la necesidad de comprender la institución escolar como una organización en cuyo interior se debaten múltiples intereses, visiones, acuerdos y representaciones de los diversos actores que intervienen en ella, alejándose de la concepción de la

escuela como ente monolítico, y estructurado racionalmente para el cumplimiento de unos fines ideológicos establecidos desde fuera de la propia institución por las políticas educativas. Es así, como se realiza un acercamiento a la teoría de las organizaciones escolares desde el enfoque de la micropolítica propuesto por (Hoyle, 1986,1988), (Ball, 1990) y (González 1997), que nos sirve de marco para la interpretación de las opiniones proporcionadas por maestros de diversas instituciones escolares, y acerca a la comprensión de las formas cotidianas en las que se manifiesta el ejercicio del poder al interior de las mismas. En este caso, se indagó por la manera como la acción de tutela, a la que en ocasiones acuden estudiantes y padres de familia, interviene en esa lógica de autoridad jerárquica y unidireccional que sostiene a la escuela tradicional.

De igual forma, se aborda la categoría de sujeto de derecho según Magendzo, (2001) y Touraine, (2001), la cual permite generar una reflexión sobre la formación en y para los derechos humanos en la escuela, tema central del macro-proyecto mencionado.

2. Metodología

La metodología desarrollada fue de corte cualitativo. Se realizó un acercamiento a 7 instituciones educativas (anexo A) desde un enfoque hermenéutico que permitiera comprender la manera como maestros y maestras conciben la vulneración de derechos en la escuela e interpretan un ejercicio de poder por parte de estudiantes y padres de familia al interponer tutelas que buscan la restitución o protección de sus derechos; para lo cual, se realizaron entrevistas semiestructuradas (anexo B) a 2 de ellos por institución. Igualmente, como parte de una focalización mayor, que permitiera el estudio particular de una de las instituciones, se realizaron otras entrevistas semiestructuradas sobre la base de los hallazgos encontrados en las primeras entrevistas a otros 4 docentes del colegio Juana Escobar. Para la selección de los y las maestras se tuvo en cuenta que la antigüedad en la institución fuera mayor a tres años. Esta forma de comprender la investigación cualitativa se acerca a lo que propone Sandoval (2002), cuando se refiere a las cualidades de investigaciones con *diseño emergente*: “se estructuran a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha de está”. (p. 30).

El marco conceptual en el macroproyecto se realizó a partir del rastreo en la teoría crítica de las siguientes categorías: sujeto de derechos; práctica pedagógica; derechos humanos; micropolítica escolar. Este artículo presenta los resultados de investigación basándose en las categorías: Micropolítica y sujeto de derecho, como centrales en la problematización que presenta.

Luego de una primera etapa de entrevistas, se construyeron matrices de análisis (anexo C) que permitieron el surgimiento de nuevos interrogantes frente a lo hallado. En el caso que concierne, surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo conciben los maestros la vulneración de los Derechos Humanos en la escuela?; ¿Cómo actúan los grupos de interés al interior de las instituciones en cuanto a la vulneración de estos derechos?; ¿Cómo interpretan los maestros las acciones de tutela interpuestas por estudiantes y padres?; ¿Cómo se presenta la dinámica de poderes al interior de la institución en cuanto a los efectos de la acción de tutela?; ¿Qué papel juega el Manual de Convivencia en la pugna de poderes en relación con la acción de tutela? Estas preguntas fueron la ruta que permitió interpretar la información obtenida en las entrevistas y que presentamos como resultados de investigación en el presente artículo.

3. Marco conceptual

3.1. Acercamiento a la noción de Micropolítica Escolar

Se entiende como micropolítica escolar el ejercicio de poder que los diferentes actores del proceso educativo al interior de las instituciones, ejercen para lograr ciertos objetivos concretos que obedecen a intereses por lo general contendientes entre sí. En términos de (González, 1997) bajo la categoría de micropolítica:

se recogen pues, múltiples temas relacionados con los conflictos, las luchas, las posturas enfrentadas o no, los bandos, las relaciones mediatizadas por intereses, el uso estratégico del poder en la organización, las dinámicas de control y dominación, los acuerdos, negociaciones, pactos, etc. (p. 45).

La importancia de este enfoque radica en la posibilidad de estudiar los centros educativos desde una visión de lo cotidiano, lo rutinario, lo informal, para evidenciar la manera como las dinámicas de

relación entre los miembros se entretejen en un juego de tensiones que se contraponen o se negocian, sin desconocer que existe a su vez una relación entre lo externo y lo macro (las política educativas y las relaciones de poder) con lo interno y lo micro (el ejercicio de poder por parte de sus miembros). Como lo expresa la misma autora:

Lo que ocurre en la organización sin duda está mediatizado por lo que ocurre fuera de la misma; es lógico ya que los centros escolares, además de ser complejos social y organizativamente hablando, forman parte de una red mucho más compleja de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de un momento histórico dado, de modo que las dinámicas políticas dentro del centro no son independientes de las políticas “externas” al mismo. (González, 1997, p. 45-46)

La micropolítica escolar sugiere una ruptura con la acostumbrada idea de comprender el poder al interior de las instituciones desde una visión jerárquica, vertical y monocromática: poder del maestro vs obediencia del alumno. En cambio considera que el poder en las instituciones antes que poseerse, por una cuestión de autoridad, tradición, rol o conocimiento, es ejercido por individuos y/o por lo que (Hoyle, 1986) denomina grupos de interés, que son en palabras del autor un conjunto de personas que comparten algún interés común y que se unen, en un momento dado o permanentemente, para luchar porque sus intereses lleguen a formar parte de los objetivos de la organización y prevalecer en la misma (Citado por González, 1997, p. 47).

Es relevante para este trabajo, entender que los grupos de interés en las instituciones educativas no obedecen necesaria y mecánicamente a los roles que juegan los individuos en la organización escolar: maestros, directivas, estudiantes, padres de familia. Siguiendo a Hoyle (1986), se entiende que, si bien al interior de cada uno de estos grupos de roles existen algunos intereses comunes que en algunas ocasiones se manifiestan en la pugna política escolar y que se reflejan en los discursos que se instalan en la escuela contra uno u otro grupo: “los padres de familia son conflictivos”, “los docentes no quieren transformar sus prácticas”, “las directivas son impositivas”; también es cierto que los grupos de interés se conforman más en relación con la concepción de la educación y de lo que se entiende por el sujeto estudiante. Como se ampliará más adelante, es evidente que algunos maestros, desde una perspectiva política crítica de la escuela y sus prácticas pueden unirse a los intereses de estudiantes

que deciden resistirse a ciertas prácticas violatorias de los derechos humanos, a pesar de que esto pueda implicar una supuesta “deslealtad” con su gremio.

De igual forma (Ball, 1990), desde una mirada compleja de la dinámica escolar, propone entender la escuela como organizaciones “divididas por conflictos reales o potenciales entre sus miembros, escasamente coordinadas, ideológicamente diversas; en definitiva, organizaciones en que las luchas y conflictos forman parte de la cotidianidad”. (Citado por González, p. 48). Esta noción de conflicto se aleja de la visión tecnocrática-positivista del mismo, según la cual tanto éste como el disenso se consideran negativos de por sí, por constituirse en anomalías de la estructura que obstaculiza sus propósitos de armonía. Según (Apple 1986), la idea del conflicto como algo negativo está presente en el currículo oculto de las instituciones, el cual:

Sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad [y añade que] este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestran el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestran la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas (p. 117)

Para Ball (1990), la acción política al interior de las instituciones se da a través de lo que él denomina estrategias de control para la dominación y estrategias de resistencia. En nuestro caso, el recurso de acción de tutela que estudiantes o padres de familia interponen en contra de medidas y acciones de las instituciones escolares, puede entenderse como una estrategia de resistencia, en la medida en que supone un posicionamiento político de quienes la interponen frente a lo que consideran como vulneración de derechos fundamentales. Vale decir que parte de los resultados presentados en este artículo, muestran que, según la opinión de los docentes, no siempre la acción de tutela interpuesta por los padres y estudiantes contra las instituciones escolares obedece a una comprensión de los derechos fundamentales y, en algunas ocasiones, se debe a retaliación o ignorancia de éstos. Esta situación no contradice el hecho de que la acción de tutela, sea que resulte a favor o no de los demandantes, es una estrategia utilizada para conseguir intereses particulares o de grupo y como tal, altera las prácticas recurrentes en la escuela, como se verá más adelante.

Las muchas interacciones que se presentan entre los miembros de la organización escolar, según Santos (1990) permiten entender, las “transacciones de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discursos y de prácticas” en su condición ético-política. No hay, según este autor, ninguna interacción que no suponga un posicionamiento político, lo que implica que “no es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela” (p. 90). Esta concepción política sobre el mundo cotidiano de los acuerdos y tensiones en la escuela, permite comprender que las visiones de los maestros presentadas aquí sobre la acción de tutela, antes que representar opiniones personalistas y aisladas obedecen a un contexto social más amplio, atravesado por intereses de clase social, etnia y género. Igualmente, se puede decir que la manera como una institución escolar busca, con el accionar de sus miembros, resolver sus conflictos propios, indica el grado de democracia permitida por su funcionamiento. Como lo expresa Ball, (1989): “Los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (p. 42)

En síntesis, los elementos básicos del enfoque micropolítico que permiten abordar la pregunta de investigación planteada son:

1. El poder como el elemento clave de la micropolítica: este se presenta en sus dos vertientes, la autoridad (estructural) y la influencia (informal).
2. Los agentes de la organización, que no aparecen como individuos aislados sino como coaliciones y grupos de interés dinámicos.
3. Las estrategias que utilizan los grupos de interés para conseguir sus fines. Estas pueden ser de control o de resistencia.
4. Los intereses de los grupos de interés, que contienden entre sí y que no necesariamente se manifiestan de manera explícita en el currículo y los propósitos del Proyecto Educativo Institucional.

3.2. La noción de sujeto de derecho

Aquí se propone un acercamiento a la noción de sujeto de derecho, queriendo promover una concepción de la escuela y la educación cercana a lo que Touraine, (2001) denomina la escuela del

Sujeto, una escuela “orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios” (p. 277). Así, la idea de formar para la libertad, expresada en otros autores como el mismo Freire, en su libro “Educación como práctica de la libertad” publicado en 1965, remite a que los jóvenes estudiantes se construyan en la autonomía y la crítica, lo que significa la posibilidad de sublevarse frente a lo normatizado y a la autoridad vertical, alienante y recurrente de la escuela tradicional. Una exposición de este nuevo tipo de educación según Touraine, (2001) menciona:

Una escuela del Sujeto no podría contentarse con imponer normas a los alumnos y transmitir a los docentes una delegación de poderes sin otro límite que el fijado por el poder político. La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas, en vez de creer que antes de encarar la socialización del individuo éste es un salvaje. El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a inscribir conocimientos, sentimientos, valores. (p. 277)

Una de las maneras como las organizaciones escolares pueden reconocer al sujeto estudiante es a través del respeto y la promoción de sus derechos fundamentales y por medio de acciones pedagógicas que permitan la formación de lo que (Magendzo, 2001) denomina sujeto de derecho. Este autor ofrece varias características que son vitales para el marco conceptual propuesto por esta investigación. Según Magendzo, (2001) un sujeto de derecho “es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y el de los demás” (p. 77). Pero también, el sujeto de derecho tiene la autonomía para discernir lo correcto o lo incorrecto teniendo como referente la dignidad humana. Magendzo (2001) añade:

Un sujeto de derecho tiene la capacidad de decir NO, con autonomía libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos. Tiene el derecho a escoger y en esa medida a decir “esto me denigra y por lo tanto lo rechazo” y de esta manera reafirmar su dignidad como persona. (p. 78).

Al analizar los resultados, en las organizaciones escolares se comete un sinnúmero de vulneraciones a los derechos humanos de las y los estudiantes, que son reconocidas por la mayoría de las y los

entrevistados. La utilización de un mecanismo de tutela por parte de estudiantes y padres de familia, se constituye en una forma de decir *no*, subvirtiendo en cierto modo lo instituido. Por lo tanto, para Magendzo otra característica del sujeto de derecho consiste en “defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y convincente” (p. 79).

3.3. Acción de Tutela

Se entiende la Acción de Tutela como un mecanismo de defensa consagrado en el artículo 86 de la Constitución Política Nacional de 1991, el cual busca la protección inmediata de los derechos fundamentales de todo ciudadano. Su reglamentación se expidió a través de los decretos: decreto ley 25 91 del 9 de noviembre de 1991, decreto 306 del 19 de febrero de 1992 y el posterior decreto 13 82 del 12 de julio del 2000, arrojando según Rodríguez (2002) las siguientes disposiciones principales:

- Titularidad: Puede ser interpuesta por cualquier ciudadano sin necesidad de un abogado, salvo que este no disponga de otro mecanismo de defensa judicial.
- Informalidad de la Demanda: Para su redacción no se hace necesario citar la norma constitucional, puede presentarse sin formalidades, es en últimas una solicitud informal.
- Competencia: Se puede interponer ante cualquier juez o tribunal con jurisdicción donde ocurren los hechos; puede interponerse contra las autoridades públicas o contra un particular, siempre y cuando preste un servicio público, afecte el interés colectivo o haya subordinación o indefensión con respecto a él.
- Oportunidad: No tiene limitación alguna de tiempo y lugar, por lo que siempre puede interponerse en defensa del derecho vulnerado.
- Procedimiento: Entre la solicitud de tutela y su resolución no pueden transcurrir más de 10 días; el fallo positivo que se da de una acción de tutela interpuesta debe ser de inmediato cumplimiento; frente a un fallo negativo, puede impugnarse ante un juez competente y éste lo remite a la Corte Constitucional para su eventual revisión. (Rodríguez, 2002, p. 197).

Por estas características la tutela se convirtió rápidamente en el mecanismo utilizado por los ciudadanos, a tal punto que según la Defensoría del Pueblo, durante 1992 se interpusieron cerca de 10.732 tutelas, y en el año 2011 llegaron casi 405.359. Según el ex Defensor del Pueblo Vólmar Pérez: “la credibilidad de esta acción sigue en aumento y los más de 3 millones de tutelas interpuestas en estos 20 años son la muestra fehaciente de que seguirá siendo el mecanismo más efectivo utilizado por los colombianos para la protección de los derechos humanos”. (Pérez, 2014, p.1)

4. Resultados

El presente apartado muestra los resultados obtenidos a través del análisis y la interpretación de las entrevistas realizadas a diversos maestros y maestras de las instituciones escolares participantes. Inicialmente, se realizó un acercamiento a la manera como los distintos grupos de interés de maestros reconocen o no la violación de derechos humanos al interior de las instituciones, develando el sentido que dichos grupos le otorgan dentro del funcionamiento de la estructura escolar. Luego, se buscó entender la manera como estos grupos interpretan el ejercicio de poder de padres y estudiantes a través de la tutela, para luego indagar por la manera en que interpretan el manual de convivencia, entendido éste como dispositivo de poder de la autoridad frente a las tensiones y conflictos que se presentan al interior de las instituciones.

El análisis realizado según la teoría de los grupos de interés de (Hoyle, 1986), permitió comprender las opiniones de los maestros y las maestras acerca de sus apuestas pedagógicas, su ideología, su manera de relacionarse con el poder instituido, lo que llevó a identificar entre los entrevistados dos grupos de interés contrapuestos, por un lado, quienes de una u otra forma consideran que el orden instituido en la escuela es natural y exento de transformaciones profundas, por lo que ven en el accionar político de los jóvenes y padres un posible peligro para su labor docente. Este grupo lo denominamos maestros de la reproducción; por el otro, quienes ven la escuela como posibilidad para habilitar a los jóvenes como sujetos críticos y de derecho, es el grupo de los maestros críticos. Aquí no se quiere presentar a estos dos grupos de intereses como entes monolíticos y unívocos, al contrario, en su interior también hay una diversidad de puntos de vista y formas de ser que los hace complejos y dinámicos. Sin embargo, sí encontramos una coincidencia entre la forma en que cada

uno de estos grupos interpreta la posible vulneración de derechos humanos en la escuela y la posición que asume ante el poder ejercido por los jóvenes y padres con el ejercicio de la tutela.

4.1 Visiones de los maestros sobre la violación de los DDHH en la escuela

Algunas de las narraciones de maestras y maestros ponen en evidencia que el grupo de la reproducción, reconoce que en ocasiones se presentan algunas vulneraciones a los derechos de los estudiantes, pero que estas se presentan esporádicamente, siendo excepcionales:

Sí, pueden vulnerarse muchos derechos de los estudiantes pero considero que no intencionalmente, desde la práctica a veces pensando que uno está haciendo bien... pues bueno yo estaría tranquila en ese caso porque nunca lo hice con la intención de negarle su derecho, de someterlo, de violentarlo lo hice simplemente pensando en un bien para él, y bueno me equivoqué” (Docente 1, Colegio Juana Escobar, 2014)

Yo diría que sí hay violaciones a los derechos de los niños, no en todas las instituciones, y no siempre, pero hay casos en los que sí pasa”. (Docente 2, Colegio Juana Escobar, 2014)

Consecuentemente, este grupo de la reproducción considera necesario el cumplimiento de ciertas normas establecidas, como el porte del uniforme escolar, para el bienestar social, lo contrario constituye una situación anómica²:

Toda la vida se ha discutido sobre la conveniencia del uniforme, de la llegada ... yo pienso que de toda la vida de estos siglos que llevamos en educación en el país, es la misma tarea: formar en puntualidad a los estudiantes, formarlos en una manera de vestir adecuada, es prepararlos para que entren al mundo social, laboral, a ser cumplidos con la norma, con la regla es una cuestión

² Para E. Durkheim (1987) la sociedad es la encargada de integrar a los individuos que la constituyen a través del establecimiento de normas que regulan su comportamiento. Cuando la sociedad deja de cumplir con este papel, se genera una inestabilidad en el orden social, produciéndose situaciones patológicas debido a que los individuos carecen de un concepto claro de lo que es una conducta apropiada y aceptable socialmente.

compleja, pero sí me parece importante hacerles ver a ellos, hacerles entender que eso es parte de la vida y parte de nuestra formación (Docente 1, Colegio Juana Escobar, 2014)

Desde la perspectiva del grupo de maestros de la reproducción, refiriéndose al derecho al libre desarrollo de la personalidad, otra docente reivindica el poder de las instituciones para regularlo:

Pero hemos visto que se ha malinterpretado uno de los artículos fundamentales de la Constitución y es, el libre desarrollo a la personalidad, entonces cuando un estudiante escucha esta frase, cree que él puede hacer todo lo que quiere, entonces se corta el cabello como quiere, viene como quiere, habla como quiere, él ha creído y ha malinterpretado que ese derecho significa hacer lo que yo quiero. Entonces las instituciones tienen también claro que esa no es la completa interpretación de ese artículo, lo que ha hecho que estas mantengan algunas normas que exigen que como estudiantes debemos ser uniformes en algunos aspectos y en eso debemos tener claras las mismas normas convivenciales en cada institución. (Docente 1 de IERD Instituto de Promoción Social de Ubalá, C/marca, 2013).

Esta visión de educación que centra su atención en el adiestramiento de jóvenes para que acaten la norma sin ningún cuestionamiento de la misma, esta visión que impone un estereotipo estético único y que supone que salirse de los márgenes es peligroso e indeseable, concuerda con los objetivos de una escuela que prepara en las destrezas comportamentales para el mundo del trabajo y la subordinación a lo instituido (respeto a las órdenes, cumplimiento de horarios, etc.), como una condición para alcanzar los objetivos de éxito personal en el mundo competitivo, los cuales se supone son los que todos debemos desear. Como lo plantea Giroux, (2003) *el valor de la experiencia docente y estudiantil se basa en la transmisión e inculcación de lo que puede denominarse “conocimiento positivo”* (2003, p. 178), es decir, un conocimiento que es dado por universal y de por sí válido para todos. En palabras de (Cusick, 1983), citado por Giroux:

El supuesto convencional aseguraría que el curriculum de una escuela existe como un cuerpo de conocimientos, acordado por el personal y aprobado por la comunidad en general y las autoridades distritales con alguna experiencia práctica, y que refleja las mejores ideas sobre lo que los jóvenes necesitan para triunfar en nuestra sociedad. (p. 25)

La lógica de acción de este grupo de maestros y maestras se basa en la autoridad, entendida como aquello que está dado por siempre como lo correcto y deseable, por lo que en la mayoría de los casos sus miembros se consideran apolíticos, es decir, consideran su accionar neutral y basado en lo “que debe ser”. Carecen de la fuerza o de la voluntad para realizar una auténtica autocrítica, por lo cual, a pesar de que algunos miembros manifiesten en ocasiones inconformismos con medidas tomadas por las directivas de la institución, mantienen una alianza permanente con estas, que se manifiesta en la ejecución irreflexiva de todas las orientaciones provenientes del despacho del director.

De otro lado, este grupo de docentes considera generalmente que el accionar más o menos autónomo de los jóvenes se opone al deseo de formarlos, por lo que ven en éstos latentes contradictores, como se verá en el apartado sobre la interpretación de los y las maestras del accionar político de los y las jóvenes a través de la tutela.

En el segundo grupo de maestros denominado en este artículo como grupo crítico se encontraron algunas posiciones que perciben la violación de los derechos de estudiantes como parte del llamado currículo oculto, aquel que, como lo plantea P. McLaren, (2003), refiere a los resultados explícitos del proceso escolar (p. 287) y que, junto con el currículo oficial, permite moldear las subjetividades juveniles al interior de la escuela. Este grupo de maestros y maestras comprende que las reglas de conducta, la manera como se organiza el espacio escolar, el énfasis que se le da a la uniformidad, el uso del lenguaje, son formas de coartar a los sujetos y por tanto de violentar sus derechos. Una maestra lo narra de la siguiente manera:

Hay muchas prácticas, el silencio es una forma de violentar al sujeto, cuando yo lo desconozco y no me interesa lo que piensa, cuando considero que lo único que tiene que hacer es retener lo que yo tengo que decir; cuando yo no le presto atención a él, pero él sí, me tiene que prestar toda la atención a mí; cuando yo considero que las niñas por el sólo hecho de tener su falda un poco más alta entonces les puedo decir que parecen prostitutas _como ha sucedido acá_, todo eso hace parte de una vulneración constante de derechos. Hay muchos elementos en la escuela, en la dinámica escolar, en esa cotidianidad que nunca están en ningún escrito, que llevan a la violencia, que llevan a negar al sujeto de

derechos, por supuesto que los hay, hay más de eso que de lo otro. (Docente 5, Colegio Juana Escobar, 2014)

Esta lógica de acción, en palabras de McLaren, es parte de la “presión” burocrática y administrativa de la escuela (p. 287), que induce a las y los estudiantes a asumir la ideología dominante y las normas de conducta y moralidad propuestas por el orden instituido. Así lo evidencia otra maestra, al exponer la tensión existente entre esa escuela normativa e impositiva que algunos maestros reproducen en sus prácticas, en contraposición a la idea de una escuela del sujeto:

A veces tratamos de reproducir esas normas tradicionales; entonces lo importante para nosotros es que estén callados, sentados, eso va precisamente en contra de un sujeto de derechos. Y es que de alguna manera la escuela en su historia ha traído la cuestión militar y aún lo manejamos, que el uniforme, que la organización en las filas, todo ese tipo de cosas. Entonces desgraciadamente es contradictorio, pues pese a que les enseñamos otras cosas, les decimos que cuestionen, pero desde estas acciones rutinarias y naturalizadas les estamos enseñando muchísimas cosas contrarias precisamente a cuestionar y pensar (Docente 1 Colegio Eduardo Umaña Mendoza).

Para este grupo de maestros, la escuela, en su estructura y accionar como institución, promueve prácticas violatorias de los derechos humanos, alejándose de la idea de que las vulneraciones son acciones inapropiadas de individuos aislados:

Una de las instituciones donde mayor violencia se gesta sobre las personas es la escuela, porque es una escuela impositiva, porque es una escuela de oídos cerrados. (Docente de la Institución Educativa Antonio Baraya, 2013).

Según este grupo de docentes, la negación del sujeto es una de las prácticas educativas que propician la mayor diversidad de formas de violación de los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes al interior de la institución escolar. Las exigencias al cumplimiento de normas que en su mayoría carecen de sentido para las y los estudiantes, como la imposición de un uniforme escolar, la persecución por los peinados, accesorios, maquillaje y la imposición de una imagen del “buen estudiante”, van en contravía de la diversidad de experiencias, formas de ser y pensar y de los múltiples significados y sentidos que cada uno construye en su paso por la escuela.

Precisamente, un estudio realizado por la universidad Santo Tomás en el 2011 sobre los derechos humanos en las escuelas de Bogotá determinó que “los derechos que frecuentemente se vulneran son: el derecho al desarrollo de la libre personalidad, derecho a la libre expresión (que están relacionadas con la libre identidad sexual), derecho a la libertad de culto religioso, derecho a vida digna, derecho a la igualdad, derecho a la educación y derecho al debido procesos e información veraz.” (Pérez, 2011, p. 6). Algunos de estas vulneraciones fueron denunciadas por el grupo de maestros críticos en las entrevistas realizadas:

Digamos que es uno de los casos que más se presenta en la escuela en términos de uniforme, en términos de aspectos estéticos como el cabello, maquillaje, entre otros, que han generado toda una lluvia de tutelas...otros aspectos muchas veces derivados de esta situación, como por ejemplo el acceso a la escuela precisamente porque aparentemente el estudiante no cumple ciertos requisitos o ciertos mínimos, que en la escuela llaman la convivencia, que finalmente no es convivencia, sino [...] cumplimiento de unos requisitos impuestos” (Docente 3, Colegio Juana Escobar, 2014)

Esta situación es confirmada por otra docente cuando plantea:

Si tú te paras en la puerta de la escuela y tú te asumes en ese momento como policía y, examinas a los niños de pies a cabeza para verificar si traen el uniforme acorde a la norma y de esta forma permitir su ingreso, pues ahí estás violentando totalmente a ese sujeto y le estás diciendo: es mejor que no entre; le estás dando un mensaje y el mensaje es: no entre a la escuela, la escuela no es un lugar para usted; los chicos lo entienden de esa manera. Y es que cuando un niño considera que la escuela es una cárcel porque él observa que cada vez ponen más rejas, que cada vez se colocan muchos más obstáculos para pasar a ciertos lugares de la escuela; cuando cada vez lo controlan más con cámaras, con el observador, le controlan su voz, su pensamiento, pues el chico va generando ese sentimiento que: “este es un lugar inapropiado para mí”, y por tanto, eso violenta al sujeto. (Docente 5 Colegio Juana Escobar 2014).

Este grupo de maestros críticos, busca influir en la dinámica escolar, según una lógica de acción que implica un posicionamiento abiertamente político, el cual pretende la democratización de la escuela y la producción de subjetividades ético-políticas. Para esto, se apoya en los discursos de la academia y de ciertos programas impulsados por diversas organizaciones y la Secretaría de Educación, que proponen el reconocimiento de la diversidad sexual, la educación en Derechos Humanos, la formación para la convivencia sana, entre otros.

A pesar de su accionar, estos maestros reconocen que la estructura jerárquica y de control prevalece y ejerce su poder invocando la autoridad, encarnada en las directivas de la institución y en sus alianzas con grupos de maestras y maestros. Estas alianzas con los docentes se establecen bien sea por intereses ideológicos afines o bien por simples dádivas personales. Los docentes que simpatizan con la dirección de la institución se encargan de dinamizar en lo cotidiano prácticas basadas en una moralidad excluyente. Es decir, estos docentes pertenecientes al grupo de la reproducción, consideran necesaria y deseable la autoridad vertical para mantener la estabilidad de la organización escolar. Según el estudio anteriormente mencionado, quienes infringen mayormente los derechos humanos son “los directivos de las instituciones, quienes a partir del ejercicio de poder terminan abusando del mismo y violentando derechos fundamentales tanto de estudiantes como de los maestros y maestras (Pérez, 2011, p. 5).

En este sentido, algunos maestros entrevistados del grupo de maestros críticos señalan la necesidad de generar en las instituciones procesos de participación más profundos, donde realmente se evidencie no sólo la voz de los estudiantes, sino la de otros maestros cuyos puntos de vista no necesariamente son acordes con los de las directivas:

Yo creo que la participación de la comunidad educativa debe ser mucho más activa, más allá de la representación que tenemos en algunos estamentos del gobierno escolar. Hay muchas situaciones que podrían ser discutidas o decididas de manera más colectiva en términos de construcción, pero estas se dejan o se limitan a unos espacios de cuatro o cinco representantes que terminan decidiendo. Si bien, digamos que la representación hace parte de nuestra democracia, también lo hace la participación directa y allí es donde creo o es uno de los aspectos en donde todo el sistema de gobierno escolar como está diseñado hoy,

está fallando. Yo creo que la participación debe ser mucho más radical, mucho más activa en la escuela y eso probablemente genere por ejemplo apropiación de procesos, apropiación de espacios, apropiación de territorio por parte de los muchachos. (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014).

Para este grupo de maestros y maestras, la lógica de acción supone, además de una participación más *radical*, la construcción de una relación estrecha con las y los estudiantes, quienes no son considerados por estos docentes como su antítesis, sino como una parte fundamental de su ser maestro. Esta cercanía o, si se quiere, estas alianzas entre maestros y estudiantes se producen en el espacio del aula, en los corredores, en las actividades que se planean en conjunto, en el reconocimiento del otro como ser pensante. Y esta relación, maestro-estudiante es la que permite en buena medida que los intereses y acciones del grupo de maestros críticos tenga una fuerza, por pequeña que sea, en el espacio escolar, lo que se constituye en una forma de resistencia.

4.2. Interpretaciones de maestros y maestras sobre la acción de la tutela:

La tutela se ha venido constituyendo en un mecanismo utilizado por padres y estudiantes para exigir derechos que están en riesgo o han sido vulnerados en las instituciones escolares, irrumpiendo en la dinámica escolar como una manera de ejercer poder por parte de los grupos que tradicionalmente han estado bajo la subordinación del poder instituido. Esta irrupción de la tutela en el mundo de la cotidianidad escolar genera reacciones contrarias entre los maestros, las cuales obedecen, en cierto modo, a la manera como estos comprenden el papel de la escuela en la constitución de las subjetividades juveniles de la que participa la consecuente visión sobre la vulneración de derechos en la escuela señalada en el numeral anterior.

Pero más allá de constituir opiniones personales y descontextualizadas, la forma como los maestros interpretan las acciones de tutela interpuestas por jóvenes y padres, representa la lucha entre diversos sectores sociales en el ámbito educativo nacional. Como lo plantea (Bardisa, 1997), “los análisis macropolíticos explican cómo las lógicas de acción creadas por grupos de interés externos penetran en la organización” (s. p.)

En la escala macropolítica la tutela también ha sido un tema de la contienda entre diversos grupos sociales, algunos de los cuales la defienden como un mecanismo que garantiza la democracia y el ejercicio de los derechos humanos, mientras que otros, según diversas tendencias, realizan críticas a su efectividad por considerarla un supuesto instrumento de abuso de poder. En Colombia, un país que ha estado en los primeros lugares de la lista de países violadores de derechos humanos, algunos grupos han buscado reformar o acabar la tutela. En septiembre de 2002 ya se habían presentado 6 proyectos de acto legislativo para reformarla, como lo explica la Comisión Colombiana de Juristas (2003). En el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, no sólo se buscó reformar la tutela sino la propia Constitución Política, con el argumento de que ésta resultaba inadecuada para la situación de orden público y económico del país. Como lo señala el mismo documento de la Comisión, “el Vicepresidente de la República y el Ministro del Interior y de Justicia anunciaron la presentación de un proyecto de acto Legislativo de reforma de la acción de tutela para que no procediera contra derechos económicos y sociales, contra providencias judiciales, ni como mecanismo transitorio” (Comisión Colombiana de Juristas, 2003, p. 44).

En esta contienda de intereses inherentes a formas de entender la democracia, otros sectores desde la academia también han dejado escuchar sus voces, para manifestar que el mecanismo de tutela no es el problema; el problema es el alto índice de violación de derechos humanos que se presenta en Colombia. Como lo plantea Cristina Jaramillo, Directora de Investigaciones y del Doctorado de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, “preocupante sí es que, a pesar de lo que sucede desde 1992, pareciera no haberse generado, ningún aprendizaje en el sentido de acabar las causas violatorias de derechos, pues en vez de reducir el número de sentencias condenatorias, este ha aumentado”. (Jaramillo, 2014, p. 1).

En cuanto al abuso de este mecanismo por parte de los ciudadanos, un estudio realizado por este mismo centro educativo acerca de las dinámicas de la acción de tutela y su eficiencia, concluyó que no es cierto que ésta venga utilizándose mal por los ciudadanos, ya que si bien en 1992 el 70% de las tutelas eran rechazadas por los jueces, hoy el 50% de las tutelas interpuestas han sido falladas a favor de los demandantes, es decir, un total de 500 mil acciones se ha proferido para restitución de derechos, según el Consejo Superior de la Judicatura. Diego López, investigador de la Universidad de

los Andes afirma que “los jueces no estarían concediendo las tutelas si no se estuvieran violando derechos fundamentales”. (Jaramillo, 2014, p.1).

Ahora bien, volviendo al mundo escolar, las tutelas interpuestas en este también generan tensiones que se manifiestan en los discursos y prácticas que lejos de constituirse en puntos de vista individuales suponen un posicionamiento político, en este caso, de las y los maestros, frente a su validez y justeza. Para el grupo de maestros críticos, el enorme número de tutelas en el campo educativo se debe a la constante violación de derechos humanos y a lo que se ha denominado aquí la negación del sujeto en la escuela; mientras que para el grupo de maestros de la reproducción, si bien con diversidad de matices, el ejercicio de la tutela, es un instrumento de manipulación de padres y estudiantes para no cumplir con lo que les es “obligatorio”, por lo que en términos generales, se constituye en un obstáculo para la labor docente. Estos discursos y prácticas presentes en las organizaciones escolares pueden tener una base material en las formas de ejercicio de poder que se dan en la sociedad colombiana, donde la democracia ha sido reducida a la participación de los ciudadanos en las elecciones y cuyas estructuras e instituciones siguen siendo jerárquicas, con una alta concentración de poder y un ejercicio del mismo basado en intereses particulares y no colectivos, características que se reproducen en la organización escolar.

Para el grupo de maestros de la reproducción, si bien la tutela es un mecanismo legal de defensa de los derechos humanos, se ha abusado del mismo lo cual genera en las instituciones una suerte de anarquía en la que cada quien hace lo que quiere:

Entonces cuando el estudiante ve y algunos padres de familia que no pueden hacer todo lo que ellos quieren, lo que hacen es interponer una tutela. (Docente de IERD Instituto de Promoción Social de Ubalá, C/marca, 2013).

Otra maestra reflexiona que:

Si un estudiante le colocara una tutela a un profesor toca ver la intención del estudiante, puede ser algo personal y que quiera hacerle daño al maestro a través de una tutela, ahí tenemos que actuar como gremio y apoyar al maestro si es una mala intención del

estudiante porque eso suele suceder... utilizan la parte legal para hacerle daño al maestro, pues como saben que estamos por todos lados acogidos a la ley, ellos buscan la manera de apartarnos del camino (Docente 1 Colegio Juana Escobar 2014).

En este grupo se evidencian posiciones que sugieren que los intereses del gremio docente están por encima de la defensa de los derechos humanos, La misma docente afirma que ella nunca apoyaría a un estudiante para que interponga una acción tutela en contra de otro docente ya que:

Así le haya violado los derechos, es decir, si el estudiante o el padre llegaran a tener razón, el maestro es el que viene a pagarlas todas y de pronto el maestro lo hizo por desconocimiento, no lo hizo con intención. Vuelvo y repito aquí se violan muchos derechos y a veces sin intención a veces uno no lo hace con conciencia de que de que le está quitando los derechos y sí se hace todos los días, pero no con la intención de hacer daño a nadie. (Docente 1 Colegio Juana Escobar 2014).

A propósito del desconocimiento en materia de derechos humanos, que esta maestra esgrime como excusa de la actuación violatoria de derechos humanos por los docentes, los testimonios de otros maestros y maestras entrevistados evidencian la falta de claridad sobre qué es el mecanismo de tutela y cómo actúa, confundiéndola con procesos de tipo disciplinario o penal:

Si ya está la tutela, acudir al proceso que se realice de citaciones, también buscar la defensa, primero llegar al lugar de citación me imagino que eso hay una conciliación. (Docente 4 Colegio Juana Escobar 2014).

Pues porque eso de alguna manera a uno le da susto, que si la tutela salga a favor del estudiante y claro le afecte su parte laboral (Docente 1 Colegio Juana Escobar 2014).

Si un estudiante pone una tutela, aceptaría todo el proceso que sigue, explicando los argumentos que me hicieron actuar de la manera como actué. (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014)

El grupo de maestros críticos, aquellos que consideran que la violación de derechos humanos hace parte de las estructuras de poder presentes en las instituciones escolares ven en la tutela una forma válida y necesaria de exigibilidad de derechos por parte de los y las estudiantes, como lo expresa una de las maestras entrevistadas:

Todo eso es un reverbero de violencias ... de múltiples formas de desconocimiento y de racismos, de ignorancias, de homofobia, de xenofobias, entonces aquí llegan todos los conflictos y aquí se gestan las violencias de todas las maneras; precisamente como hay tantas formas de reducción del individuo, cuando este conoce algún tipo de mecanismo legal de derecho entonces empieza a hacer uso de él, porque no tiene otro mecanismo donde haya sido resuelto el conflicto antes, instancias anteriores a él. (Docente de la Institución Educativa Antonio Baraya, 2013).

Otro maestro va más allá y plantea que si bien el ejercicio de tutela es válido para la defensa de los derechos humanos de los y las estudiantes, este por sí sólo no garantiza que la sociedad transforme sus prácticas excluyentes:

Los estudiantes no tienen otra posibilidad de defender sus derechos si no es a través de ese ejercicio. Pero, es una práctica contradictoria la defensa de los derechos a través de esos instrumentos –más o menos como lo del matrimonio gay, o por ejemplo la lucha de las mujeres— (...) pues eso ha sido ganado peleando, no es sólo: ¡venga y les damos el instrumento nada más! porque no garantiza nada. A ellos pueden que les legalicen eso, pero la sociedad va a seguir siendo igual. [Debe haber] otra lógica de lucha. (Presidente de la Fundación Somos CaPAZes, 2013).

Para estos maestros, sus intereses como gremio deben estar acordes con los intereses de las y los estudiantes, es decir, no establecer con estos una relación rivalidad y de dicotomía, sino constituirse en garantía las libertades tanto individuales como colectivas de los jóvenes, niños y niñas:

Yo creo que el gremio docente se defiende en la medida en que respeta los derechos del otro, así mismo de los estudiantes, como de los maestros; entonces no es coherente, que nos pongamos de lado o apoyemos al maestro que viola ciertos derechos, simplemente por proteger la imagen del gremio, porque los maestros somos sujetos sociales, además somos empleados públicos y debemos defender los derechos y si se están violando, debemos estar siempre garantizando los derechos de los estudiante o de las personas con las cuales interactuamos (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014).

En este sentido, este grupo de maestros supone que la escuela no sólo debe informar sobre los derechos humanos y los mecanismos existentes para defenderlos, sino también como lo expresa el mismo docente “la escuela debe educar *con* derechos humanos o sea, los maestros y la comunidad educativa deben actuar y vivir esos derechos humanos.” (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014)

El poder que las y los estudiantes ejercen a través de la acción de tutela es considerado por el grupo de maestros críticos como una posibilidad para el cambio y la transformación y no como algo negativo. Esta visión tiene que ver con la noción que este grupo tiene sobre el conflicto. Para estos docentes la escuela supone, en términos de (McLaren, 2003) una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto en la que los estudiantes, maestros, administradores y los padres de familia pueden diferir respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y las prácticas (p. 290). Así pues, no se trata de acabar con el conflicto o negarlo, sino permitir el “autohabilitamiento del estudiante como un sujeto activo política y moralmente” (p. 290). La tutela como ejercicio político, supone la conciencia del estudiante como sujeto de derechos, razón por la cual, antes de constituirse en un obstáculo para el maestro, tal mecanismo es una posibilidad de reflexionar acerca de su práctica docente:

Que los maestros y la comunidad educativa actúen y vivan esos derechos humanos, es la mejor manera para que ellos se formen en su defensa y claro la tutela es un mecanismo que se debería promover y se debería, digámoslo así, enseñar a cómo se coloca, en qué momento se debe colocar porque finalmente, por ejemplo, ante derechos como el de la salud, el de la educación, por un trabajo digno, muchas veces es una herramienta que puede, o la experiencia nos la muestra, puede garantizar o ser garante de derechos. (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014)

4.3. Manual de convivencia y la tutela

Una de las formas como se institucionaliza el poder en las instituciones escolares es el Manuales de Convivencia de cada una, el cual supone un acuerdo de sus miembros para el bienestar de todos, y se presenta como un instrumento neutral para la conciliación y la negociación de los diversos intereses. Sin embargo, desde una visión micropolítica, el manual de convivencia se concibe como el resultado de la correlación de fuerzas de poder entre los diversos grupos de interés en la institución escolar, resultado que pone en evidencia, en la mayoría de instituciones la hegemonía del poder instituido sobre los intereses de los grupos subordinados al interior de las mismas.

Un grupo de maestros, reconoce que el Manual de Convivencia debe cambiar y reformarse. Sugieren que deben incluirse algunos derechos que son constitucionales, pero no hacen una crítica a su función:

El manual de convivencia es como la constitución, todo esta manejado desde los saberes pero nada que ver con uno, es muy ladrilloso, muy duro, muy perezoso de leer. (Docente 1 Colegio Juana Escobar 2014).

En su forma el manual de convivencia tiene mucha teoría,...entonces a veces se hace un documento muy extenso y si se cometió tal falta ¿en dónde lo busco? hay que hacer algo más generalizado más puntual. (Docente 4 Colegio Juana Escobar 2014).

Para el grupo de maestros críticos que propenden por la democratización de la escuela, el Manual de Convivencia es en sí un instrumento que violenta los derechos humanos, debido a la noción de convivencia que propone. La convivencia es entendida como el cumplimiento de unas normas y mínimos establecidos por la institución que no son susceptibles de ser cuestionados por estudiantes y en ocasiones tampoco por los maestros. Así lo deja ver uno de los maestros:

El manual de convivencia se aleja mucho de la idea de convivencia que deberíamos estar manejando hoy; que es esa idea de convivencia en donde nos pensamos las relaciones de los sujetos, el reconocimiento de los sujetos entre sí, el reconocimiento del otro como parte fundamental de una interacción social de una comunidad. Por el contrario, estos manuales de convivencia, como por ejemplo, el del colegio, es muy individualista, en ese sentido, se piensa al estudiante como un individuo aislado que debe cumplir unos mínimos, pero no da elementos para que se garanticen ciertos procesos de construcción colectiva, de interacción social, de participación. (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014).

Este grupo evidencia que las normas de los manuales de convivencia no sólo no son producto de una visión colectiva, sino que en sí pueden ser violatorias de derechos garantizados en la Constitución Política:

Algunas normas vulneran derechos, por ejemplo, del libre desarrollo de la personalidad. Muchas veces el manual de convivencia, indica unos mínimos de cómo debe vestirse, de cómo debe arreglarse, de cómo debe comportarse el estudiante frente a la comunidad educativa cuando lo que debería es dársele mucha más autonomía o promover mucho más la autonomía para que se constituyan en sujetos capaces de enfrentar los diversos retos y situaciones de la vida. (Docente 3 Colegio Juana Escobar 2014).

En relación con el ejercicio de poder que los estudiantes realizan a través de la tutela, el Manual de Convivencia se vuelve un instrumento para evitar que las directivas de las instituciones sean “víctimas” de esta amenaza:

Aquí han venido muchas tutelas hacia la rectora, entonces ella ha venido con una paranoia impresionante y si no dice en el renglón del Manual de Convivencia ella no lo hace. (Docente de la Institución Educativa Eduardo Umaña Mendoza, 2013).

El Manual de convivencia visto así, es según la concepción del grupo de maestros críticos, un conjunto de normas y valores legitimados por la autoridad que la mayoría de las veces no coinciden con los ideales de los estudiantes, para quienes finalmente el manual se convierte en un instrumento que limita su forma de ser y moldea sus deseos.

5. Conclusiones

El estudio realizado evidencia que a pesar de la constante vulneración de derechos humanos de los estudiantes por parte de docentes y directivas en las instituciones escolares, el grupo denominado en este estudio como maestros de la reproducción naturaliza tales violencias. Este grupo justifica su accionar, de un lado, en un *deber ser* de la escuela según el cual, su función consiste en moldear los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes bajo unos valores y moral hegemónicos; y de otro, en un desconocimiento de la ley que supone que su accionar violatorio no implica gravedad alguna. Desde esta lógica, este grupo de docentes de la reproducción considera el ejercicio de poder de la tutela interpuesta por estudiantes y padres para la protección de derechos, un atropello contra su labor docente. Este grupo es mayoritario y está acorde con el ejercicio de poder basado en la autoridad que ejercen las directivas de las instituciones escolares.

El alto desconocimiento en el grupo de docentes de la reproducción del discurso y la práctica de los derechos humanos, al igual que de los mecanismos de protección que garantizan tales derechos, se relaciona con una cultura instalada a nivel macro y micro de carácter antidemocrático, en la que no es admisible la libertad de pensamiento y expresión por considerarla la base del caos social. Esta cultura está atravesada por una moral de valores como la obediencia, la resignación y sumisión, que predomina en la sociedad colombiana. Algunos maestros pertenecientes a este grupo consideran que hablar de derechos humanos en la escuela genera un ambiente enrarecido en el que los estudiantes pueden hacer lo que deseen, sin ningún límite moral.

A pesar de lo anterior, siendo las instituciones escolares un lugar de conflictos y lucha de intereses, así como de alianzas y acuerdos entre los diferentes grupos que las componen, el estudio evidencia que en los intersticios de la estructura se pueden generar procesos de resistencia individual y colectiva que dinamicen los cambios en la cultura escolar, a pesar del predominio de lógicas de funcionamiento sustentadas en las estructuras a nivel macro social. Es así como, se presenta un grupo de maestros que se resiste a la lógica instituida y a las prácticas violadoras de derechos humanos al interior de las instituciones. Este grupo de maestros críticos a pesar de encontrarse en minoría, se constituye en agente de cambio al desplegar múltiples resistencias contrahegemónicas, una de las cuales es, la visión de sujeto de derecho para la formación de los niños, niñas y jóvenes. Su objetivo formativo discrepa con los requerimientos propios de una educación para la reproducción y propone una escuela del sujeto, donde la democracia no se limita a la representatividad sino a la participación activa de todos los miembros de la institución escolar, desde la apertura al debate entre los diversos intereses y el respeto a la diversidad. Consecuente con esto, este grupo de maestros críticos considera que la tutela es un derecho de todos los estudiantes y un mecanismo de protección que ha venido en aumento dentro del sector educativo por la constante violación de los derechos humanos.

El estudio evidencia la falta de acciones dentro de las instituciones que posibiliten trascender el discurso de los derechos humanos como simple información impartida en una cátedra a ser apropiado por maestros y estudiantes en la construcción de una cultura de los derechos humanos que se vivencie desde las acciones cotidianas. En este sentido, es muy importante el papel que juega el grupo de maestros críticos en cuanto a constituirse en garante de derechos y promotores de los mismos entre los estudiantes; generando reflexiones entre aquellos que sienten vulnerados sus derechos, propiciando espacios de construcción colectiva alrededor de una forma diferente de entender la convivencia y la resolución de los conflictos y, educando en las herramientas legales que permiten la defensa de los derechos humanos.

El estudio también muestra que si bien la acción de tutela como ejercicio de poder de grupos subordinados al interior de las instituciones se constituye en una forma de resistencia al chocar con las acciones y relaciones naturalizadas e institucionalizadas, por sí sola no necesariamente promueve la formación de sujetos de derecho. Esta formación requiere principalmente acciones pedagógicas que promuevan la construcción de un pensamiento crítico y autónomo en los y las estudiantes.

6. Recomendaciones

La formación de sujetos de derecho en las instituciones escolares se constituye hoy en un imperativo que seguramente deberá seguir siendo impulsado por aquellos maestros críticos cuyo posicionamiento político le permite salirse del orden instituido y valorar como potencia transformadora las acciones de resistencia tanto de estudiantes como de sus propios colegas.

Para lograr tal formación, se requiere en primer lugar, que este grupo de maestros críticos al interior de las instituciones posicione un discurso que posibilite la deslocalización sobre lo que en la sociedad y en la escuela se considera parte de un orden establecido y natural, es decir, un discurso que habilite a los estudiantes con las herramientas para comprender la manera como las fuerzas estructurales de la sociedad actúan en la escuela reproduciendo la cultura dominante que afecta sus vidas y formas de habitar el mundo.

De igual forma, este grupo de maestros críticos requiere acciones pedagógicas decididas y reflexivas de deconstrucción de los conocimientos y las prácticas que en la escuela se presentan como si fueran universales y sin ningún interés político. Indagar el por qué la escuela enseña lo que enseña y silencia y excluye otros conocimientos podría permitir que los jóvenes realicen una lectura de los diversos textos y contextos no como consumidores pasivos sino sujetos activos de su formación. En el caso que concierne a este artículo, los derechos humanos en el currículo escolar no pueden seguir presentándose como un tema de las ciencias sociales aislado de vida y experiencia juvenil. La construcción de conocimiento colectivo alrededor de una cultura verdaderamente democrática que permita el florecimiento y pluralidad de ideas y maneras de ser y vivir, requiere el cuestionamiento de todo el conocimiento que se imparte en la escuela desde las diversas áreas del conocimiento, lo que necesariamente entrará en pugna con los discursos y prácticas predominantes que de una u otra forma defienden el statu quo, algo a lo que este grupo de maestros críticos deberá saber hacer frente.

Por último, este grupo de maestros críticos requieren ser muy receptivos a las historias, los sueños, las experiencias que los jóvenes cargan consigo. Esto consiste en asumir a los estudiantes como agentes de saber, por lo que sus formas de interpretar el mundo deben estar presentes en las aulas, en debate

con las experiencias y formas de comprender el mundo de otros. En este caso por ejemplo, los manuales de convivencia no pueden seguir siendo contruidos ajenos a la diversidad de experiencias de los estudiantes; la verdadera convivencia requiere el reconocimiento de la diferencia como posibilidad de estar juntos.

REFERENCIAS

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Ediciones Akal.

Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 15. Sep-Dic 1997. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

Castaño, Y. (2008). *Tutela y Derecho a la educación*. Publicado en Revista Semana, 30 de marzo de 2008.

Comisión Colombiana De Juristas (2003). *El papel de la Corte Constitucional y la Tutela en la realización del Estado Social de Derecho*. Bogotá. Recuperado de http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_papel_de_la_corte_constitucional.pdf

Durkheim, E. (1987) *La división del trabajo social*. México. Ediciones Akal.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Una antología crítica. Buenos Aires. Amorrortu.

Giroux, H. (2011). *Teoría y Resistencia en Educación*. México. Siglo XXI.

González, M. (1997) *La Micropolítica escolar: algunas acotaciones*. En: Profesorado. Vol 1. N° 2. P. 45-54. Recuperado en: [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)

- Jaramillo, C. (2014). *El problema no es la tutela sino la violación de derechos*. Vanguardia. Recuperado de www.vanguardia.com/actualidad/colombia/251225-el-problema-no-es-la-tutela-sino-la-violación-de-derechos. Consultado e
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168227.html>.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones.
- Pérez, T. *Los Derechos Humanos y su realidad en las instituciones de educación media en la ciudad de Bogotá*. Ponencia presentada como resultado de investigación adelantada por la Universidad Santo Tomás y la Defensoría delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud y las Mujeres, Bogotá, 2011. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/congreso/MemoriasXICongreso/Ponencia%20Congreso%20Interancional%20de%20Humanidades.pdf>
- Redacción salud. (5 de Agosto del 2012). *La acción de tutela un logro que cumple 20 años*. *El Tiempo*. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/salud/un-logro-que-cumple-20-aos/12096563>
- Santos, M.A.: El sistema de relaciones en la escuela. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. pp.71-94, 1990.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir Juntos? Iguales y Diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo A: Caracterización instituciones educativas

Nombre	Carácter	Docentes y/o coordinadores entrevistados	Ubicación Geográfica
Institución Educativa Juana Escobar	Pública/urbana	Cinco Docentes coordinadora académica	Bogotá, localidad San Cristóbal.
Institución Educativa Distrital Antonio Baraya	Pública/Urbana	Un docente Un coordinador académico	Bogotá, localidad Rafael Uribe Uribe.
Instituto de promoción Social de Ubalá	Pública/Rural	Dos docentes	Cundinamarca, Ubalá.
Institución Educativa Distrital Carlos Albán	Pública/Urbana	Una docente Una coordinadora académica	Bogotá, localidad Bosa.
Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza	Pública/Urbana	Un docente	Bogotá, localidad Usme.
Asociación Somos CaPAZes	Entidad sin ánimo de lucro	Presidente Asociación Somos CaPAZes	Bogotá (Se enfatizará en el trabajo llevado a cabo en la IED Eduardo Umaña Mendoza de Usme)

Anexo B: Instrumento de recolección de información

Entrevista semi-estructurada

Fase I: Saludo, presentación de los-as investigadores-as y propósitos de la entrevista.

Fase II: Desarrollo del cuestionario de preguntas:

Momento categorial: <i>Desconocimiento/negación de los Derechos</i>
--

1. ¿Cómo actúan ustedes cuando descubren que los Derechos Humanos de uno una integrante de la comunidad educativa ha sido vulnerado?
2. ¿A qué se debe que un instrumento de protección a los Derechos Humanos como la tutela haya sido tan usado en las instituciones educativas en los últimos 20 años?
3. Constantemente se afirma que la escuela y en general las instituciones educativas tienen un discurso que es favorable a los derechos humanos y a la formación de sujetos de derechos pero que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas esto no sucede ¿Qué opinión le merece esta afirmación?
4. ¿Cree usted que en el colegio se vulneran los derechos humanos de los estudiantes?
5. ¿Cree usted que las tutelas interpuestas por estudiantes y padres de familia para defensa de ciertos derechos que consideran vulnerados afectan su trabajo como maestro? Por qué?
6. ¿Qué haría usted si un estudiante coloca una tutela en su contra por alguna acción que usted considera formativa pero que él considera vulneradora de algún derecho?
7. ¿Usted cree que si algún miembro del profesorado le colocara una tutela por su actitud hacia un estudiante, el resto de profesorado debería apoyarlo como parte de proteger la profesión docente?
8. ¿Realiza algunas estrategias o medidas para evitar que algún estudiante o padre de familia le coloque una tutela por su accionar o por su falta de accionar?
9. ¿Considera que es justo y conveniente para la protección de los derechos de los estudiantes que se les informe y eduque sobre sus derechos y sobre cómo instaurar una tutela?
10. ¿Aconsejaría usted a un estudiante o padre de familia que instaure una tutela si considera que algún miembro de la institución ha violado sus derechos?

11. III. Fase III: Cierre de la entrevista:

Anexo C: Red de sentido

