

VIAJES Y EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI

Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos socio-culturales

Martha Stella Manosalva^{*}
Martha Cecilia Palacios^{**}
Omar Gutiérrez González^{***}

El proyecto de investigación: “Viajes, rutas y expediciones pedagógicas en la ENSD María Montessori” hace unos aportes *al campo de la formación de maestros y maestras*. La sistematización de los viajes y expediciones pedagógicas realizadas, entre el 2005 y el 2009, por estudiantes normalistas del Programa de Formación Complementaria, PFC, se propuso recoger las voces que enuncian diferentes tipos de viajes. Indagamos *¿de qué manera los viajes pedagógicos configuran una estrategia para formar maestros y maestras? y ¿qué rupturas e impactos generan los viajes en los discursos y en las prácticas educativas?*

La idea de formar maestros con dominio de sus campos disciplinares y conocimiento de la sociedad, la educación y la cultura, llevó a la creación de las cátedras de los contextos socio-culturales en la formación inicial y complementaria. Desde el 2003 los estudiantes viajan por las regiones e instituciones educativas del país. Con la apertura de la escuela y la pedagogía a otras comunidades y territorios, surgen los proyectos de investigación: “*Imaginario de ciudad y ciudadanía en la escuela*” (IDEP, 2005); “*Escuela abierta a la Ciudad y Ciudadanía comprometida con la Escuela*” (2006), “*El viaje pedagógico y la apropiación del territorio escuela –ciudad*” (IDEP, 2008), “*Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación docente*” (2008-2009) y “*Carnavales, culturas regionales y Tics*” (IDEP-CAFAM, 2009) estos proyectos vinculan las prácticas educativas a los contextos locales y regionales; se

^{*} Socióloga, Mg. Medio Ambiente y Desarrollo, Mg. Filosofía, Docente Cátedras del Contexto Programa de Formación Complementaria, ENSDMM. Coordinadora del proyecto de investigación.

^{**} Lic. Educación Artística. Esp. Infancia, Cultura y Desarrollo. Docente en Educación Artística

^{***} Lic. Administración Educativa, Esp. Psicología Educativa, Mg. Educación. Docente pedagogía e Infancia, Programa de Formación Complementaria, ENSDMM.

consolida la línea de investigación: *Ciudad, ciudadanía y territorio* y los viajes se asumen como prácticas pedagógicas y método para la formación de maestros.

1. Los viajes como dispositivos de formación de maestros y maestras

La investigación de los viajes pedagógicos plantea un cambio de visión en la manera de formar los maestros y maestras para la infancia en el presente y hacia el futuro. El viaje es un dispositivo pedagógico¹ en el que se aprende a aprender y se aprende a enseñar. Nos preguntamos: *¿Qué saberes, valores, pedagogías y experiencias de formación aportan los viajes y las expediciones pedagógicas a los futuros maestros y maestras para la infancia?*

El *viajero* es un portador de relatos, historias y experiencias educativas que expresan los saberes del maestro, de la comunidad y la escuela. Los viajeros se forman como lectores, intérpretes y constructores de sentido, con capacidad para desprenderse de sus identidades y transformarse en testigos de la novedad, de la innovación y de la comprensión del otro. Cartas, relatos, cartogramas, portafolios, fotos, videos y nuevos amigos evidencian la presencia de viajeros que dejan huellas en el diario de sus pasos y crean saberes y experiencias²; La lectura y la mirada crítica de los expedicionarios percibe los contrastes geográficos, culturales y pedagógicos de las prácticas educativas; orienta los registros de los acontecimientos, tiene una intencionalidad de carácter social y pedagógica.

2. Maneras de viajar y tipos de viajes

La realización de los viajes tiene en cuenta tres fases: 1. La *preparación de la gestión administrativa* como la identificación del propósito y las preguntas que orientan el trabajo en el territorio y/o en la institución de destino y el diseño de las

¹ Acogemos el concepto de dispositivo de Michael Foucault (1982): conjunto de transformaciones, controles, funciones y apropiación de líneas de visibilidad, líneas de fuerza y líneas de fuga, que nos permite pensar de manera crítica las prácticas pedagógicas. Documento de trabajo de las condiciones de calidad de la comisión de Investigación y práctica”

² Documento de trabajo de las cátedras e contexto de la docente Martha Stella Manosalva, Bogotá, ENSD María Montessori, 2009.

intervenciones pedagógicas y culturales. 2. La *práctica*: es la puesta en escena de la agenda del viaje, las observaciones, las vivencias y las reflexiones se registran en *el cuaderno de notas, en el diario viajero y en medios audio visuales*. 3. La *experiencia* que resulta del hecho de haber sentido, conocido o presenciado algo, provoca la emoción de un rompimiento con la práctica en la cual se produce la reflexión, *es una construcción de las hiladas que se van uniendo en la metáfora del viaje, en la que los viajeros entretajan sus pensamientos, sentires y haceres con las voces de otros que hablan del viaje como estrategia de formación y logran plasmar lo realizado con lo vivido en la escritura* (John Dewey, 1966).

La investigación expone tres tipos de viajes: *los viajes y rutas urbanas por Bogotá; las expediciones pedagógicas por los municipios y ciudades del país y los viajes por distintas regiones*. Para la interpretación y sistematización de las ideas y conceptos de los actores que constituyen la experiencia viajera, empleamos la caja de herramientas propuesta por la Expedición Pedagógica, (2000, 38-78): guías de viaje, cuaderno de notas, diario de viajes, documentación, rejilla, grupos de discusión, historias de vida, relatos, relatorías, crónicas, entrevistas, cartografía, fotografía y videos. Develamos los propósitos, las preguntas y las categorías que expresan los diferentes tipos de viajes así:

- ARTE, COMUNICACIÓN Y CULTURA: museos, ferias y carnavales. Exposiciones, bibliotecas, teatros.
- CIENCIA, TECNOLOGIA Y SOCIEDAD: organizaciones, instituciones y territorios técnicos y de investigación, barrios, localidades y municipios.
- AMBIENTE Y COMUNIDAD: Humedales, parques, granjas, aulas ambientales.
- HISTORIA POLITICA, ECONOMICA Y PATRIMONIAL: cementerios, iglesia, plazas de mercado, empresas e instituciones políticas
- LAS EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS: instituciones educativas, escuelas rurales, urbanas, normales superiores, universidades.

La rectora de la ENSDMM Marina Triana participa en la creación de la Expedición Pedagógica Nacional (1999)³, comparte el sentido de la movilización social por la educación y motiva a los maestros a viajar a otras escuelas. Durante el 2005 al 2009 hemos realizado, de manera continua, viajes y expediciones a diferentes territorios e instituciones educativas. Los recorridos y rutas de viaje por las localidades, museos, plazas de mercado, calles, iglesias, cementerios y parques de Bogotá muestran que existen otros espacios de aprendizaje, otras pedagogías y otras maneras de formar y ser maestros.

Los relatos asociados a los viajes son parte de la cultura: las bitácoras de los viajes de Colón a América; las crónicas de las exploraciones científicas de Alexander Von Humboldt, la expedición botánica y las “excursiones escolares” propuestas, en el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en Bogotá en 1917 y decretadas por el presidente Pedro Nel Ospina en 1925, que exhortan a los maestros a sacar a los niños de las aulas, para que logren percibir los procesos de urbanización y modernización presentes en las primeras décadas del siglo XX. En la época de la Gran Excursión Bogotá contaba con 200.000 habitantes, la primera gran excursión fue la de las escuelas de varones del departamento de Cundinamarca a la capital de la República. Cerca de diez mil niños recorrieron y conocieron durante tres días la capital del país.

“La Resolución No. 7 de 1925 señaló el día 12 de octubre, como tributo a la raza, para la realización de la excursión. Según el programa los días 9 y 10 de octubre debían emplearse en el viaje hacia Bogotá. De tal forma que todos los excursionistas pudiesen permanecer en la capital los días 11, 12 y 13 para regresar el 14 de octubre a sus respectivas poblaciones” (Carlos Ernesto Noguera, 2002, 55).

El sacerdote Carlos Alberto Lleras Acosta, profesor de cívica de las escuelas primarias de Bogotá, justifica las excursiones en pro del desarrollo físico de los

³ Desde el 2006 Martha Stella Manosalva ha coordinado la ruta expedicionaria Centro Oriente (Cundinamarca, Meta y Boyacá) y actualmente coordina la ruta expedicionaria nacional de las Escuelas Normales

niños, de lo contrario decía: “las poblaciones rurales se convertirían en semilleros de idiotas, raquíticos y degenerados” (Carlos Ernesto Noguera, 2002, 56).

3. Conocimiento y reconocimiento de la ciudad de Bogotá

Los *viajes y las rutas urbanas por Bogotá* potencian la producción y circulación de saberes, renuevan concepciones y amplían el campo de formación, investigación y acción pedagógica. Los estudiantes organizados en grupos de gestión diseñan, dirigen y evalúan cada una de las rutas: religiosas, patrimoniales, ambientales, artísticas y culturales. Los viajes implican una intencionalidad pedagógica, los viajeros disponen de un mapa y un diario de viaje.



La ruta de los barrios y localidades de Bogotá busca reconocer los contextos históricos, educativos, ambientales y culturales de estos territorios. Nos preguntamos: ¿Qué dispositivos de formación de maestros y ciudadanos desarrollan las rutas pedagógicas urbanas en Bogotá?. El mapa educativo de la ciudad despliega saberes y conocimientos que posibilitan aprender su dinámica social, política y cultural. Los viajes y recorridos evidencian que el conocimiento que tienen los habitantes de Bogotá es limitado.

4. Viajes y expediciones pedagógicas en el contexto de la ciudad-región

Los viajes y las expediciones dinamizan interacciones sociales, diálogos de saber, reconocimiento de territorios y culturas que motivan ejercicios de reflexión y de escritura. Entre el 2004 y el 2009 el PFC organiza las expediciones pedagógicas a las Normales Superiores de Caicedonia, Villavicencio, Acacías, Copacabana, Ubaté, Saboyá, Gachetá, San Bernardo y Uribia; a las escuelas rurales de Guasca, a las instituciones educativas de IDIPRON (San Francisco y la Vega) y realiza viajes a los territorios regionales de Sumapaz, Faca, Tausa, Sutatausa, Gachalá, Villa de Leiva, Sutamarchan y Ráquira, los cuales involucran las dimensiones sociales, ambientales, culturales y políticas.

El viaje expedicionario a la ENS María Inmaculada de Caicedonia (2004) desarrolló: un intercambio *académico, una muestra artística y el reconocimiento del territorio*. Estos, elementos se han mantenido en la organización de las expediciones, con algunas variaciones. El intercambio académico no se hace con la presentación de ponencias de los maestros, sino que se realizan conversatorios sobre asuntos y problemas de la investigación y las prácticas pedagógicas. En los últimos años, se incluyó la realización de intervenciones pedagógicas en los contextos y poblaciones visitadas. *“se diseñan talleres de educación artística, que permiten actos expresivos y de creación donde intervienen la cognición y la percepción”* (Natalia Martín⁴). Hemos pasado de los informes a las crónicas de viaje. Actualmente, las *expediciones pedagógicas* son parte del currículo y de las prácticas pedagógicas⁵.

⁴ Integrante el semillero de investigación

⁵ La práctica pedagógica en la ENSDMM contempla cinco momentos: 1. Acercamiento e interacción con la población; 2. Caracterización el contexto institucional y de la población; 3. Diseño de las intervenciones; 4. Reflexión e interpretación de las Prácticas y 5. realización de la Expedición Pedagógica.

La expedición pedagógica al Meta (junio 2 y 3 de 2005), de la ENS de Villavicencio muestra el énfasis de la cultura física y los deportes y la “cátedra de sí mismo”. La exposición de cerámica, dibujo y los bailes del joropo en el Colegio Pablo Emilio Riveros, muestran el acento en el Arte. “Al conversar con los estudiantes de la Normal de Acacias, conocimos su énfasis en “Ética y Valores” como posibilidad de autoafirmación y autoreconocimiento”. (Fanny Alexandra Valencia Zarate, Normalistas Superior montessorianas, 2005).



Los viajes son significativos porque vinculan procesos pedagógicos desde la vida y los contextos geográficos, sociales y culturales. En la expedición pedagógica a la ENS María Auxiliadora en Copacabana – Antioquia (mayo 3, 4, 5 y 6 de 2006) destacamos el proyecto “patio 13, una escuela para niños de la calle” en el que participan los estudiantes del ciclo de formación Complementaria de la Normal. Este proyecto se ocupa de las necesidades de los niños rurales desplazados que viven en la calle, niños y jóvenes expuestos a la violencia, privaciones y al peligro de muerte. *“Las cicatrices en la piel son una exteriorización, el trauma, una herida interna en la memoria, y ambas dan testimonio de un mismo daño... escuchar a los niños de la calle, la manera como hablan de sus cicatrices y sus heridas, se evidencia como uno de los métodos privilegiados para acercarse a sus vidas y lograr un acceso a su mundo”* (Sierra, 2005, 40-42).

Las expediciones al territorio y escuelas rurales en Guasca-Cundinamarca (2006, 2007 y 2008), fueron viajes de descubrimiento de mitos y lagunas mágicas (Siecha), “una constante en cualquier tipo de viaje es la expectativa de saber con quienes nos vamos a encontrar, dice el estudiante Robert Millán, vimos en la práctica la pedagogía de la escuela nueva activa, ENA, los cuadernos viajeros, el buzón de sugerencias, el autocontrol de asistencia y los proyectos productivos que generan conocimientos desde la práctica y para la vida.

La expedición pedagógica a la Normal Indígena de Uribia, Guajira (noviembre 14 al 21 de 2009) plantea nuevos interrogantes acerca de: ¿cuáles prácticas constituyen la pedagogía de la afirmación cultural? ¿Qué impacto han tenido estas prácticas en la comunidad wayüu? “Los niños y las niñas hablan de lo



Expedición escuela rural de Guasca 2008



Expedición ENS Indígena Uribia, 2009

realizado y ponen a la vista de los visitantes las evidencias de todo el proceso” (Martha Palacios, maestra ENSDMM). En Uribía “el servicio social de los estudiantes de grado décimo y los proyectos de investigación de formación complementaria se desarrollan con niños, niñas y adultos de la comunidad Wayuu lo que posibilita la reafirmación de su cultura. (Johana Muñoz⁶) La “Pedagogía de la afirmación cultural”⁷ en la ENSIU es el eje de la investigación que motiva a

⁶ Integrante el semillero de investigación

⁷ El profesor Alberto Gómez Martínez afirma que las escuelas normales superiores, “que son las únicas que forman maestros de manera integral, deben incorporar en sus correspondientes currículos y planes de estudio el componente de la etnoeducación y la diversidad cultural” En: Diversidad cultural en la formación de maestros, Bogotá, Universidad pedagógica, 2006, 29.

escribir sobre sus prácticas pedagógicas y el impacto que tienen en la comunidad (Ofelia Berrio Morelo y Margarita Martínez, 2006, 163).

Pero, no todos los viajes se realizan a instituciones educativas del país, también recorreremos diferentes regiones de Colombia que nos permiten reconocer la biodiversidad geográfica, la cultura y la relación con nuestros ancestros. El viaje a la región de Villa de Leiva despierta los sentimientos, mitos y creencias de nuestros antepasados muisca y su veneración de las fuentes hídricas.

5. Viajes, saberes y otros modos de formar maestros⁸

Los viajes constituyen un tejido de relaciones entre disciplinas, proyectos, comunidades e instituciones. “La expedición es un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad. (Unda, Álvarez y Martínez, 2001, 33). Con los viajes los estudiantes se hacen responsables de su formación, desarrollan una mirada y un pensamiento crítico, crean contrastes y diferencias entre territorios, poblaciones y formas de ser maestros; articulan la escuela con la vida y visibilizan múltiples voces en los relatos de sus diarios y en las crónicas de viaje.

Los viajes como dispositivos de formación de maestros permiten comprender las problemáticas educativas, potencian la producción, la circulación de saberes, renuevan concepciones, amplían el campo de la investigación educativa y de la acción pedagógica, orientando la mirada hacia sueños de sociedades justas. De esta manera, los viajes y expediciones contribuyen a reconocer y expresar una pluralidad de voces, saberes y prácticas pedagógicas; a desarrollar la capacidad

⁸ La selección de fragmentos de viaje y de los portafolios, las entrevistas colectivas y la producción de textos sobre estos materiales estuvo a cargo del semillero de investigación de la Línea ciudad, ciudadanía y territorio, conformado por: El semillero de Investigación está conformada por los y las maestras en formación: Lorena Arévalo, Johana Muñoz, Angie Montaña, Jhennifer Cedeño, Katherine Cera, Laura Álvarez, Natalia Martín, Tatiana García, Wendy Ramírez, Sammi Saavedra, Diana Ramírez, Angie Katherine Prieto y Giovanni Castro del III semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENSDMM.

crítica de los maestros, a visibilizar experiencias educativas, animando a las escuelas a emprender viajes expedicionarios.

Hoy no es posible producir conceptualizaciones teóricas o producir teoría pedagógica alejados y por encima de las experiencias que se producen en las escuelas y por los maestros⁹. Conocer otras educaciones, como la ENA de las escuelas rurales, la pedagogía de la afirmación cultural de la ENS Indígena de Uribe o el trabajo con niños de la calle en situación de desplazamiento de la normal de Copacabana, nos muestra otras posibilidades de aprender de enseñar y de ser maestros, como lo expresa Catherine Walsh¹⁰: crear otras educaciones tanto en las escuelas, colegios y universidades es el desafío político que sugiere el proyecto de la interculturalidad, que al ponerlo en práctica crea conflictos agudos tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en tensión las subjetividades y las prácticas, como también a la misma estructura y sistema educativo. Los viajes y las expediciones pedagógicas son un desafío a la educación tradicional, porque rompen la normalidad, las rutinas, los horarios, las metodologías y producen una serie de impactos en la formación moral, intelectual y política de los maestros. El viaje enuncia acontecimientos, según un campo de fuerzas y resistencias que producen rupturas en lo institucional, en la subjetividad y en las formas de ser maestros, en la organización escolar, en el plan de estudios, en los tiempos y en los espacios. El viaje por diferentes territorios¹¹ genera un saber y un conocimiento de las prácticas educativas.

Bibliografía:

Alvarado, G. 2007. Informe final: Proyecto de Articulación Curricular. Área de Ciencias Sociales. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Álvarez, Alejandro. 2001. Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional. EN: Expedición Pedagógica, No. 1, pensando el viaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp 253-295.

⁹ Equipo coordinador de la Expedición pedagógica: Alberto Martínez Boom - María del Pilar Unda Bernal - Marco Raúl Mejía J. en el documento de trabajo. *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá.

¹⁰ www.flacsoandes.org/.../1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion.pdf

¹¹ El territorio es una construcción permanente, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de dicho espacio. Véase Santos (2000), Primera parte: «Una ontología del espacio: nociones originarias» y Gurevich (2005), Segunda parte: «Espacio geográfico, territorio y paisaje».

- Dewey, John. 1966. El arte como experiencia, Fondo de Cultura económica. Argentina.
- Expedición Pedagógica Nacional. 2000. Caja de herramientas para la sistematización, EN: libro 2 de Expedición Pedagógica: preparando el viaje, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fajardo, D., Manosalva, M., Calderón, L., 2005. La ciudad imaginada, escuela, sujeto y ciudadanía, EN: Ciudadanía y Escuela: Experiencias Pedagógicas, IDEP.
- Freire, Paulo. 1970. La educación como práctica de la libertad. España, Siglo XXI**
- Foucault, M. 1982. Las palabras y las cosas. Bogotá: Siglo XXI.**
- Noguera, Carlos Ernesto. 2002. La reforma educacionista en Bogotá 1929 -1936. ¿Instruir, educar o higienizar el pueblo? EN: Historia de la educación en Bogotá. T. II, Bogotá: IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Manosalva, M, “Escuela abierta a la Ciudad y ciudadanía comprometida con la escuela”, Cátedra de Pedagogía, Bogotá una Gran Escuela, Travesías y sentidos locales, memorias de Maestros y Maestras. Secretaria de Educación Distrital – IDEP, Bogotá. Diciembre 2006.
- Ruiz, L., 2001 La sistematización de prácticas, Medellín, Liceo Nacional Marco Fidel Suarez.
- Saldarriaga, O Sáenz, J. 2002. La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un Mundo urbano?. EN: Historia de la educación en Bogotá, T. II, Bogotá: IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sierra, Sara y Weber, Hartwig.2005. Cicatrices en mi piel. Los niños de la calle se fotografían a sí mismos. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Silva, Lorenzo 2000. Viajes escritos y escritos viajeros, Bogotá, Anaya.
- Trilla, Jaume. La idea de ciudad educadora y la escuela, conferencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía: “Bogotá una gran Escuela”, Alcaldía Mayor de Bogotá e IDEP, Bogotá, marzo 7 de 2005.
- Unda, Pilar, 2001. Movilización y mirada: una tensión creadora. EN: Expedición Pedagógica, No. 1, pensando el viaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

CONVIVENCIA EN LA DIFERENCIA
COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN GENERO EN SIETE
COLEGIO GERMÁN ARCINIEGAS I.E.D.

Alci Alexander Pinto Araque
Carina Paola Romero Forero
Miryam Salazar Riaño

Resumen: La experiencia investigativa “*Convivencia en la diferencia*”, realizada en el colegio Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, durante el año 2009, estuvo dirigida a evidenciar las prácticas deconstructivas de género, de los jóvenes de este colegio, pertenecientes a tres culturas urbanas juveniles: Barras bravas, Emo y Raperos. Esta investigación tuvo como objetivo principal, analizar identidades generizadas o deconstrucciones de género reflejadas en las estéticas personales e interpersonales, identidades de género, prácticas culturales, expresiones afectivas y poderes, a través de los relatos de jóvenes pertenecientes a dichas culturas.

INTRODUCCIÓN

El proceso se orientó en primera instancia a caracterizar las culturas urbanas más representativas en el contexto educativo del colegio Germán Arciniegas, estructurando a partir de este conocimiento, procedimientos metodológicos que permitieran visibilizar rupturas respecto de las identidades de género y además captar tránsitos subjetivos, para finalmente proponer unas recomendaciones y

lineamientos pedagógicos que promueven una cultura de la convivencia en la diferencia.

El referente teórico está construido desde dos puntos de vista: 1) La sistematización como horizonte de sentido 2) El enfoque posgénero con su propuesta de constitución de subjetividades en tránsito. En cuanto a la sistematización de la práctica pedagógica, se entiende este procedimiento en una perspectiva investigativa orientada a darle sentido a la experiencia de innovación realizada en la institución y tal como lo plantea Piedrahita (2008) “se trata de visibilizar fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico centrado en la diferencia, a través de una investigación genealógica que descubre las trayectorias de poder, las potencias y los agenciamientos inscritos en los nuevos territorios escolares”.

Desde la perspectiva teórica del posgénero, se entiende la subjetivación, como un proceso en constante movimiento; no se fija de una vez y para siempre, es inacabado y está en permanente constitución. En esta medida, los procesos de constitución de subjetividad y la configuración de nuevas significaciones o nuevos sentidos de la realidad, se convierten en referente obligatorio de esta investigación sobre tránsitos y mutaciones, en tanto que se recoge la capacidad creativa e inventiva de los jóvenes y su potencial para instaurar nuevos sentidos a su propia realidad individual y colectiva, más allá de lo establecido socialmente.

La metodología de conversatorios y entrevistas a profundidad, dieron como insumo de trabajo una serie de narrativas desde las cuales las y los jóvenes del Germán Arciniegas, relataron el sentido de las prácticas propias de la cultura juvenil a la que pertenecen y la configuración de subjetividad al interior de estas organizaciones juveniles. En este sentido, la construcción de las categorías de

análisis, se dio a partir de un proceso de mutación en el cual fueron emergiendo nuevos tópicos para la reflexión y comprensión del mundo juvenil.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Estéticas personales e interpersonales

En ésta categoría se hace referencia a elementos que caracterizan la apariencia de los jóvenes de acuerdo a la pertenencia o vínculo con las culturas urbanas juveniles en consideración; enuncia el sentido de las formas, los estilos personales, las vestimentas, colores y sonidos que designan subjetividades corporalizadas y sentidos.

Relaciones e identidad de género

Esta categoría enfatiza en las relaciones generizadas que se tejen en cada cultura y que emergen en las narrativas de los jóvenes participantes de la investigación, destacándose a partir de esta categoría, sus maneras particulares de interrelacionarse, de fluir en relación con el otro y además se visibilizan rupturas y desterritorializaciones de género, respecto de roles dicotómicos, enlazados a lo femenino o a lo masculino.

Prácticas culturales

Con esta categoría se designa la pertenencia a una cultura urbana juvenil, caracterizada por estéticas, estilos, músicas, lugares y lenguajes particulares. Todo ello, sobre la base de una ideología en común, puesto que aunque no se observe una “filosofía clara”, su vinculación está fundamentada en la

institucionalidad de un estilo que genera una proliferación de formas musicales, indumentarias, estéticas y la oportunidad de compartir con pares.

Lo anterior admite comprender la cultura urbana juvenil como un referente importante en la constitución de subjetividades, en tanto que se establecen reglas específicas y rituales a los que los jóvenes se acogen gustosamente, fomentando el sentido de pertenencia entre sus integrantes y permitiendo que como grupos organizados, sean reconocidos por la sociedad para ganar un espacio donde puedan expresarse libremente.

Expresiones Afectivas

Esta categoría de análisis permite evidenciar estados afectivos experimentados por los jóvenes y que pertenecen a su esfera vivencial y expresiva. La aparición y expresión de emociones y sentimientos que en esta categoría se resalta, se enfoca a entender el sentido desiderativo de la afiliación de los jóvenes a estas formas organizativas. El vínculo en estas agrupaciones, tiene un sentido afectivo que engancha sentimientos y emociones, constitutivas de lo subjetivo y no procesos de orden cognitivo y racional.

Poder

Es primordial en el estudio de las culturas juveniles, hacer énfasis en la perspectiva cultural del poder, ya que con ello, la cotidianidad del mundo de la vida se registra como escenario político de acción, resistencia y combate. En esta investigación se privilegian posturas que trascienden una concepción del poder circunscrito exclusivamente al campo de la política tradicional, reconociéndose el carácter político de actividades de los jóvenes que aunque pertenecen al campo de lo cultural tiene un claro alcance en la constitución de subjetividades políticas.

DISCUSIÓN

A través del presente ejercicio de investigación, se encuentra que las instituciones educativas como escenarios de formación, tienen el potencial para facilitar en sus prácticas cotidianas espacios para el dialogo, la concertación y la constitución de nuevas subjetividades, promoviendo un ambiente de mayor respeto y consideración por la diferencia y por ende, aceptación a la diversidad. Este tipo de prácticas deben ser cada vez más frecuentes, impactando la cotidianidad escolar, ya que solo así se logrará la conformación de una cultura de mayor apertura y tolerancia en la escuela.

La metodología utilizada permitió establecer una relación dialógica entre estudiantes y profesores, logrando que éstos últimos se acerquen a los estilos y orientaciones de los jóvenes, destacando lo que es relevante para ellos y que con alguna frecuencia, es subestimado por los docentes. Conversar de temas que no son académicos genera espacios de reconocimiento y construcción de confianza con los jóvenes.

El análisis realizado sobre los relatos de los jóvenes del colegio Germán Arciniegas, permite ver una convivencia de elementos de ruptura y de permanencia en las prácticas de los jóvenes y alguna predominancia de un modelo patriarcal en la configuración de sus subjetividades.

En el caso de los jóvenes pertenecientes a la cultura Emo, enfatizan en unas prácticas posgénero, orientadas a difuminar la diferencia y la oposición masculino/femenino. Se recrea mediante los colores y las formas de vestir, una contracultura que se resiste al género; no hay una diferencia exterior clara para hombre y mujer y esto se canaliza a través de la vestimenta, donde se hace uso de colores rosados o morados independientemente del género. Con esto se configura una resistencia que se ubica en el orden de lo político y que descompone el esquema del color asociado rígidamente a lo masculino o lo femenino o a lo homosexual.

De la misma manera se adoptan estilos de suavidad y ternura en el lenguaje verbal y corporal, rompiendo el mito que equipara “suavidad” con feminidad, o en el peor de los casos, con homosexualidad.

En las Barras Bravas, hay un tratamiento más generizado que en los grupos Emo; en referencia al poder, las mujeres de estas tribus continúan asumiendo un rol pasivo, por lo cual están impedidas de llegar a ser “Capo” o líder de la Barra, puesto que éste lugar es exclusivo de los hombres. La mujer es considerada débil a la hora de los enfrentamientos físicos. Ella gana protección, respeto y reconocimiento, en la medida que sea la pareja de uno de los líderes de la Barra o de un miembro de ésta que ostente poder. El poder de las mujeres está asociado entonces, a su capacidad de atraer la mirada de un hombre con poder; de convertirse en objeto de deseo de un varón que ostenta dominio en su grupo. Los

cánones de belleza en estas agrupaciones están ligados al modelo de feminidad blanca que circula en las actuales sociedades de control.

En la cultura Rap hay un tratamiento encubierto de subalternidad hacia la mujer, en tanto que el dominio se disfraza de romanticismo. Los hombres cantan y componen para las mujeres; las convierten en su objeto de admiración siempre y cuando permanezcan en un segundo plano, dejándoles el protagonismo a los hombres. En estos contextos el maltrato físico y psicológico hacia las mujeres no es extraño, en tanto que la emergencia de independencia en ellas, es catalogada como traición y evidencia de la poca confiabilidad que inspiran. El paso entre ser una mujer maravillosa y convertirse en una bruja, está dado por el establecimiento de límites por parte de ella, o sea, por la mediación de procesos de empoderamiento.

Las estéticas personales e interpersonales en estas culturas, se encuentran relacionadas con el consumismo de la sociedad, ya que sus atuendos e indumentarias son de marcas exclusivas que a su vez son diseñadas y producidas en función de los consumos juveniles. En el caso de los Emos se destacan los peinados con un mechón que cubre alguno de los ojos, los pantalones entubados, las zapatillas, asimismo son asiduos usuarios de las redes sociales de Internet, donde publican sus fotos y confirman el culto a la tristeza y la incompreensión del mundo adulto a través de sus gestos y poses.

En las Barras Bravas se resalta el uso de gorra ocultando los ojos, pantalón entubado y chaqueta tres líneas (Adidas), y la casaca (camiseta) del equipo. Igualmente a algunos los caracteriza el pelo largo, de tal forma que su presencia quiere reflejar el “ímpetu guerrero” que los moviliza a la hora de enfrentarse, defender su equipo e incluso atacar a otros adversarios.

En la cultura rap el elemento de las estéticas relacionadas con un atuendo específico ha cambiado; ya no tiene la misma importancia que en épocas anteriores, de manera que no hay un parámetro específico en la vestimenta, aunque se puede utilizar “algo hopper” como distintivo. En las mujeres se hace referencia a pantalones y camisetas “gomelitas”; lo más importante en estas tribus, más allá de la indumentaria, es cantar, bailar break dance o rayar.

Los jóvenes que participan en la cultura Emo, tienen como objetivo común escapar de los problemas familiares, encerrándose en un mundo “fantasioso” donde pueden despertar la compasión de la gente adulta. Son rechazados por parte de otras culturas como los ponketos que les pegan, gritan y escupen. Esto no los incomoda, por el contrario les confirma su calidad de inadaptados e incomprendidos en la sociedad, presentándose la excusa perfecta para llorar o cortarse las venas, circunstancia que en últimas puede terminar llevándolos a la muerte.

La pertenencia de los jóvenes al equipo las Barras Bravas, se demuestra a través de una inclusión que es legitimada por el capo; este les permite integrarse alrededor de un equipo al cual apoyan y alientan en sus diferentes compromisos deportivos, con cantos y trapos (bandera). Paralelamente a estas manifestaciones de adhesión deportiva, emerge una cultura del vandalismo, del robo, y de acciones transgresoras importadas de las barras bravas de otros países.

Para los Raperos lo más relevante es la oportunidad de poder expresar a través de la música y el grafiti sus sentimientos, emociones y poder manifestar su inconformismo por las injusticias a las que son sometidas las poblaciones menos favorecidas.

En cuanto a las expresiones afectivas, los participantes de la cultura Emo refieren la pertenencia al grupo, como una oportunidad precisa para validar sentimientos que a nivel social son relegados: la tristeza, la soledad, la incomprensión o la desesperanza. De hecho el vocablo *emo* se deriva de la palabra *emocional* y por ello quienes se vinculan a esta forma organizativa, viven la posibilidad de manifestar su desasosiego con libertad, reconocimiento y validación por parte de los otros. El suicidio se manifiesta como una salida frente a lo irremediable e inaceptable del mundo y respecto del rechazo que generan en otras culturas como los punketos, skin heads, e incluso los barristas, así como sus familias o entornos inmediatos.

Para los Barristas el componente emocional también resulta fundamental; el sentido de su actividad se sintetiza en la necesidad de defender, atacar, marcar territorio, circunstancia que evidentemente está atravesada por complejas emociones que los impulsan a “alentar el equipo”, atacar a sus opositores, defender a sus amigos y “viajar guerriados” con tal de demostrar fidelidad a su equipo. Se destaca la primacía de la emoción sobre la razón, de la reacción momentánea sin reflexión conciente que aflora abruptamente frente a la presencia de Barristas de otro equipo, o de la necesidad de apropiarse del estadio, delimitándose un territorio a través de las estéticas, las actitudes y las acciones.

Los Raperos por su parte, consideran la emoción y el sentimiento como motores de sus creaciones escritas, líricas, gráficas y danzadas a través del movimiento. De acuerdo con sus relatos son las situaciones cotidianas y aquellas que tocan las fibras más sensibles de sus subjetividades, las que motivan las composiciones que incluyen reclamos a la sociedad, protestas en contra de la opresión, historias de dolor, injusticia y muerte, así como poesía para la mujer o los seres amados.

El poder es un elemento central en los discursos y las practicas cotidianas de los jóvenes pertenecientes a las culturas urbanas. En este sentido lo revelado por la cultura rap, instauro una lucha por la libertad de expresión, a través del canto callejero, los “lugares de nadie”, la espontaneidad; la autoría es propia e instantánea y, el rayar, como comunicación en clave que expresa una conspiración contra la sociedad burguesa y el sistema capitalista imperante. Las relaciones de poder entre los hombres del grupo son más horizontales y contrastan con el sentido de la relación hombre/mujer. La jerarquía entre los varones surge de la legitimación por otros del canto construido.

En cuanto a las barras bravas es evidente una jerarquía piramidal, cuyo personaje central es el Capo. En los relatos se muestra como el poder se instauro en la mayoría de los casos, a través de las prácticas de violencia y de fuerza; en otros casos se instala en la capacidad organizativa y de gestión.

Finalmente para la cultura Emo, hay una solidaridad, marcada por el compartir emociones y sentimientos frente al mundo y la existencia, es una relación horizontal, pero con un matiz de jerarquía donde es importante el número de incisiones en las venas para ser reconocidos con mayor poder y autoridad.

Con base en las narrativas de los participantes quienes fueron entrevistados en diferentes momentos, se observa que las culturas juveniles para ellas y ellos, constituyen espacios que les permiten la movilidad, la transformación y la adherencia a nuevas tendencias, permitiendo configurar subjetividades en tránsito, multideterminadas y mutantes.

En este ejercicio de sistematización, se privilegió la emergencia de nuevos saberes, en permanente cambio, de esta manera la experiencia de *Convivencia en la diferencia* abre puertas a la continuidad de la investigación sobre la deconstrucción de género en las culturas urbanas juveniles.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (1999). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.

Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes - Grupo Editorial Norma: Bogotá.

Deleuze, G. (1980). Conversaciones. Valencia: Pre-textos.

Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y culturas. Barcelona: Editorial Ariel, primera edición.

Foucault, M (1991). Microfísica del poder. Ediciones de La Piqueta. España.

Fraser, N. (2002). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New Left Review. Madrid: Akal.

Jóvenes y Adultos: una pedagogía del encuentro. Modulo Nro. 3. Consumos Culturales y Culturas Juveniles. Pontificia Universidad Javeriana. Pensar. 22 de febrero 2007.

Piedrahita, C. (2008) Investigando la equidad de género en la escuela. Bogotá: Magisterio-IDEP.

TABULA RASA No.9, julio-diciembre de 2008 Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 13-26, julio-diciembre 2008

COLECTIVO PEDAGÓGICO PASAPALABRA¹²

FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA A PARTIR DEL LUGAR Y EL PATRIMONIO URBANO

RESUMEN: En este texto se dan a conocer los resultados de la sistematización del proceso que desde 2005 desarrolla el Colectivo Pedagógico Pasapalabra con estudiantes de instituciones públicas de grados noveno a once, quienes desde el aula y los escenarios de encuentro creados por el colectivo han formado una ciudadanía crítica a partir del reconocimiento y apropiación del lugar en el espacio urbano y del patrimonio material e inmaterial de la ciudad. En este trabajo analizamos diversos insumos desde posturas epistemológicas soportadas en el enfoque crítico social y los principios fundamentales de la pedagogía crítica.

PALABRAS CLAVES: ciudadanía, ciudadanía crítica, lugar, patrimonio, pedagogía crítica.

INTRODUCCIÓN

En el ejercicio cotidiano de la enseñanza el Colectivo Pedagógico Pasapalabra ha tenido como centro de interés la implementación de los principales postulados teóricos de la pedagogía crítica lo cual lleva a una reflexión obligatoria que indaga por las diversas formas de expresar la ciudadanía, de reconocer el lugar y de apropiar el patrimonio.

Se concibe la ciudadanía como un concepto variable a través de los tiempos que surge en el marco del proyecto de la modernidad, pero que se transforma ante la emergencia de las nuevas dinámicas sociales y globales. Reconociendo que como marco interpretativo existen diversas categorías de ciudadanía se plantea que no

¹² Los miembros del colectivo que apoyaron el proceso de sistematización son John William Castro, docente del colegio La Estancia San Isidro Labrador, catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional; Olga Lucía Romero, docente del ITD Juan del Corral, catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional; Jhider Soler Mejía, Docente IED INEM Santiago Pérez, catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional y Uniminuto; Luis Jair Téllez Docente IED INEM Santiago Pérez, catedrático de la Universidad del Tolima

son suficientes los postulados de la **Ciudadanía liberal** modelo que trae implícita una forma de acceso al poder, de acción ciudadana y de construcción institucional, que hace posible la pluralidad, la igualdad frente a la ley y el respeto al individuo. Tampoco es suficiente hacer el análisis desde **Ciudadanía comunitarista**, que critica el exceso de individualismo y por tanto reivindica el carácter social del hombre y la justicia como instrumento que hace posible un nivel redistributivo real.

El colectivo considera que si bien el desarrollo del individuo es fundamental y la construcción de comunidad necesaria para la emergencia de nuevas relaciones y posibilidades también se deben fomentar unas **ciudadanías de corriente marxista**, que posibiliten la construcción de una democracia radical, soportada en un ejercicio pleno e integral de los derechos entre los cuales se cuentan el derecho al patrimonio y la identidad política, derechos que son modos de inserción en la sociedad política y que introducen en la discusión temas como la diversidad de género y la desigualdad¹³.

Este ejercicio de ciudadanía implícitamente va de la mano con la comprensión e interrelación que los sujetos establecen con el espacio, de su visión subjetiva que además da origen al concepto de **Lugar**, que como categoría analítica es comprendida en este trabajo desde la postura de Ballesteros(1992)¹⁴, quien lo define como centro de significados, condición de la propia experiencia, foco de vinculación emocional para los seres humanos, contexto para nuestras acciones y fuente de nuestra identidad. El Lugar implica la relación de tres acciones: percibir, vivir y concebir, son procesos que asimilan los seres humanos al apropiarse del lugar y que a través de los instrumentos analizados dan cuenta de la diversidad significativa existente entre la oficialidad y la subjetividad ciudadana.

Desde este punto de vista, Tuan (2007) propone que el lugar puede generar topofobia (experiencias no gratas en un lugar), topofilia (experiencias gratas en un lugar) y topofobia (descuido por falta de interés o conocimiento de un lugar).

¹³ Sobre este componente la discusión se soporta fundamentalmente en los aportes dados por el grupo de investigación, Cultura, política y poder constituyente en Colombia, de la Universidad Nacional y por los diversos documentos recopilados en las memorias de la Cátedra Democracia y Ciudadanía realizada por la Universidad Distrital en 2005.

¹⁴ BALLESTEROS, García Aurora. Geografía y Humanismo. Barcelona: Oikos Tau, 1992. p. 12.

El autor define la Topo filia, como “el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida. Es una fuerte emoción humana. Cuando llega a serlo podemos estar seguros de que el lugar se transformó en portador de acontecimientos de gran carga emocional”¹⁵, lo cual permite comprender que el lugar es, además de un espacio subjetivo, una creación emocional con una gran fuente de significados que parten de las experiencias gratas o no gratas, cuyos aspectos inciden en las acciones ciudadanas de los sujetos en torno a espacios patrimoniales o actividades cotidianas.

Los espacios de **patrimonio** son definidos por estamentos del orden nacional y del orden distrital. Como espacios físicos que trascienden los tiempos, se configuran individual y colectivamente en elementos centrales para la construcción de la identidad y del ejercicio de la ciudadanía; en el marco de los derechos de tercera generación se reconocen los derechos al patrimonio como elementos que protegen la identidad e intereses de los grupos y las comunidades, su riqueza estética, histórica y cultural.

El **patrimonio** por tanto se concibe como una categoría viva cargada de significados históricos; pero también, acompañada de significantes sociales que con el transcurrir del tiempo se modifican, refuerzan u olvidan como producto de unas tensiones entre la cultura dominante que determina el monumento como patrimonio y la cultura subordinada que construye el lugar como patrimonio. Así pues, seguimos a McLaren (1986) cuando afirma que la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia, son áreas centrales de conflicto¹⁶.

El Colectivo ha decidido usar el aparato conceptual de la **pedagogía crítica** como elemento fundante de su práctica y de su praxis pedagógica, por ser una nueva propuesta socio política que, además de ser contrahegemónica, se constituye en una forma alternativa de trabajar en los espacios educativos, ofrece a los

¹⁵ TUAN. Yi Fu. Topo filia. Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno. España: Editorial Melusina, 2007. p. 130.

¹⁶ McLaren Peter, La vida en las escuelas, S. XXI editores, 1986. Madrid.

estudiantes la oportunidad de construir una conciencia crítica, configurando nuevos espacios de saber y de poder entre ellos el lugar y el patrimonio.

En Giroux (2003) consideramos importante su propuesta de cimentar una nueva forma de ciudadanía denominada radical, en cuya construcción son necesarios algunos elementos que deben tener en cuenta los educadores (como trabajadores culturales) para que sus estudiantes sepan afrontar y reconocer la función esencial de la cultura en la formación de unas estructuras sociales dominantes y de unas relaciones desiguales de poder¹⁷. Giroux (1990) destaca que solamente el docente es el intelectual que debe hacerse cargo del campo de la educación, ya que tiene la capacidad de interrelacionar nuevas formas de ejercicio profesional con los nuevos significados que los estudiantes construyen y desestructuran en su quehacer cotidiano.

En McLaren (1986) vemos que es posible repensar nuestro quehacer docente y concebirlo en un ámbito más amplio que el aula de clase o el ámbito escolar. Igualmente es significativo su invitación a incluir acciones de orden político que en el caso específico de Colectivo Pedagógico Pasapalabra denominamos “Foro Juventud, Conflicto Y Ciudad”, McLaren insta al nuevo ejercicio reflexivo en el que se ponen de plano nuevas categorías como conciencia crítica, contraideología y contrahegemonía, mientras se develan otras categorías naturalizadas como son blanqueamiento, americanización y mercantilización.

La propuesta de ciudadanía radical exige reconocer como bien afirman García y Serna (2002), “diferentes sistemas de pertenencia y diversas identidades que ponen en medio de las relaciones entre el Estado y los individuos una gama amplia de tradiciones, orígenes y trayectorias reivindicadas como legítimas”¹⁸, y que deben atarse a las posibilidades de crear ciudadanías de resistencia que, en lo general, presenten las características planteadas por Useche (2006) quien propone el surgimiento de una cultura de los derechos, que dote de poder a

¹⁷ Henry A. Giroux 2003 La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural

¹⁸ García Ricardo y Serna Adrian Dimensiones críticas de lo ciudadano. P. 37 Bogotá 2002.

nuevas fuerzas sociales con una participación policéntrica, garantista de las regulaciones para resignificar la política.

PARTICIPANTES

El proceso de sistematización fue llevado a cabo en tres instituciones públicas, con jóvenes de grados 9, 10 y 11 con edades entre los 13 y 17 años, quienes tienen mayor posibilidad de ejercer sus derechos y practicar formas emergentes de ciudadanía por sus mayores niveles de participación política y de autonomía frente a estudiantes más pequeños; con ellos se hacen trabajos que, de forma articulada, permiten el encuentro de los educandos en diversos escenarios como son los foros y las salidas de recorridos por el patrimonio del centro histórico de La Candelaria¹⁹.

En este proyecto, la institución **INEM Santiago Pérez** y su énfasis en ciencias sociales²⁰, aporta significativamente al proceso en la medida en que su ciclo lectivo forma auxiliares de patrimonio histórico espacial, que posteriormente ofrecieron guías a los estudiantes de las otras dos instituciones implicadas en el proyecto. **El ITD Juan del Corral** participa con un ejercicio de innovación curricular que igualmente se aplicó en 2008 a 6 instituciones públicas²¹. **El IED La Estancia San Isidro Labrador** participó en la construcción y presentación de documentos en los foros producto de la reflexión cotidiana, que enlaza vivencias con categorías conceptuales para formar sujetos sociales críticos que divulguen

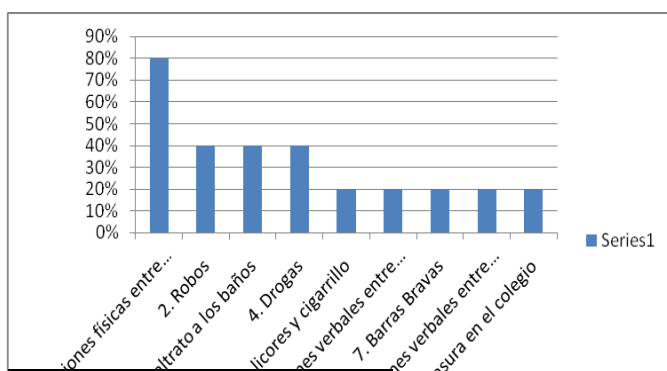


GRÁFICO Nº 1. PROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA

sus apuestas culturales en diversos escenarios.

En el ejercicio de contextualización se aplicó una

¹⁹ Salidas de orden temático que duran 2 horas y son acompañadas guías de patrimonio para un grupo de 20 estudiantes, estos guías previamente hacen una preparación orden conceptual en sus clases del énfasis.

²⁰ Énfasis que en el ciclo de educación media ofrece las asignaturas de epistemología I y II, investigación social I y II, economía y sociedad Colombiana, Geopolítica, Psicología, sociología y economía latinoamericana.

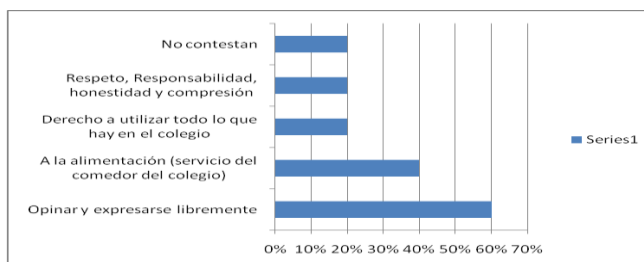
²¹ Documento y propuesta que puede ser consultado en www.jhidersm.blogspot.com, presentado como ponencia al V encuentro Iberoamericano de maestros que hacen investigación en y desde la escuela Venezuela 2008.

encuesta cuyos resultados porcentuales permiten identificar las principales problemáticas de convivencia. Frente al gráfico 1 debemos resaltar que ciertos actos considerados violentos, además de generar dificultades de convivencia, se focalizan en algunos lugares específicos que crean topofobias que afectan el comportamiento de los jóvenes en dichos lugares.

Una vez diagnosticados los problemas de convivencia, el gráfico N° 2 ilustra la solución planteada por los estudiantes, que pasa por ampliar las posibilidades de expresarse de forma libre, de acceder a los bienes institucionales, a sus derechos sociales y culturales, sin ningún obstáculo.

GRÁFICO N° 2. SOLUCIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA

Esto evidencia que las formas de ciudadanía liberal restringen a ciertos grupos poblacionales los derechos, las libertades y las posibilidades de realizarse



individual y colectivamente, situación que

FUENTE: COLECTIVO PEDAGÓGICO PASAPALABRA

exige resignificar las prácticas pedagógicas que reproducen este modelo de ciudadanía y aplican sin reflexión pedagógica y política programas como las competencias ciudadanas.

INSTRUMENTOS APLICADOS Y METODOLOGIA

El proceso de sistematización estructura ejes pedagógicos, disciplinares y epistemológicos desde un enfoque crítico social apoyado en un análisis de tipo cualitativo que busca comprender el sentido de las acciones. La información recolectada para ser sistematizada se centra en tres procesos continuos, estos son: foros “juventud, conflicto, ciudad”, las guías de trabajo producto de las salidas pedagógicas y la implementación de ejercicios de cartografía social.

Para poder analizar información tan variada, el Colectivo Pedagógico Pasapalabra propone el desarrollo de matrices de análisis para obtener información, así: la matriz de las guías de las salidas pedagógicas se enfocan al análisis patrimonial y

se realizan teniendo como soporte la propuesta *orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*²² (Ver matriz N° 1).

Matriz N° 1	ELEMENTO, SIMBOLO PATRIMONIAL	MEMORIA	COTIDIANIDAD	RITUAL	CIUDADANIA	APORTES AL MAPA SOCIAL DE LA CIUDAD
CATEGORIA TEMPORAL.						
CATEGORIA ESPACIAL						
CATEGORIA NARRATIVA						
CATEGORIA RELACIONAL.						
CATEGORIA POLÍTICA						

Para analizar el significado, apropiación y actuaciones ciudadanas en diferentes espacios, se realizó un trabajo de cartografía social, desarrollado principalmente en las instituciones educativas. Este instrumento además de tener un resultado grafico (mapa), también está registrado en audio; de esta forma se utiliza la siguiente la matriz N° 2, que también es aplicada en el análisis de los Foros Juventud, Conflicto, Ciudad.

Matriz N° 2 HERRAMIENTA			
OBJETIVO GENERAL			
OBJETIVOS ESPECIFICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	CATEGORIAS A DESARROLLAR	ANALISIS







La ruta metodológica utilizada por el Colectivo se divide así: **1.** Contextualización **2.** Organización de los datos recogidos y herramientas aplicadas **3.** Establecimiento de categorías de análisis a los datos y herramientas **4.** Aplicación de matrices de información **5.** Análisis de la información recolectada **6.** Validación de la información (verificación, coherencia, triangulación)

RESULTADOS

CARTOGRAFIA SOCIAL

²² Propuesta elaborada por la Secretaria de Educación Distrital, en noviembre de 2007, con apoyo del grupo de investigación en la enseñanza de la historia de la Universidad Nacional de Colombia

Para el desarrollo de la actividad se tiene en cuenta el siguiente procedimiento: Se reúne un grupo de estudiantes de diferentes sexos, tendencias culturales o políticas, quienes en pliegos de papel realizan el plano o croquis del colegio (si representan elementos de la calle o barrio no hay problema). Deben identificar con color negro a los actores que participan en las actividades cotidianas (estudiantes, administrativos, docentes, celadores, aseadores, entre otros, los que los estudiantes consideren), los cuales se representan con convenciones creadas por el estudiante.

1. A continuación, se deben delimitar líneas de comunicación entre actores, con color rojo, de la siguiente manera:
 Fluida  Débil  Quebrantada  (punteada)
2. También se deben señalar líneas de poder entre actores con color azul
 Alianza  Resistencia  Autoritarismo 

Durante el ejercicio, se registran en video, audio y anotaciones, las actitudes, formas de comunicación entre estudiantes, comentarios, para enriquecer la construcción colectiva del espacio. El lugar comprendido de forma objetiva como la unidad en la cual los seres humanos desarrollan sus actividades cotidianas, olvida el aporte de significado que las subjetividades imprimen al concepto. Al superarse esta perspectiva, se hace comprensiva la lectura que los sujetos hacen del lugar, y se entiende que si se territorializa el entorno inmediato, a la vez que se estudia el territorio de los entornos lejanos, es posible comprender las relaciones entre sujeto y espacio.



FUENTE: COLECTIVO PEDAGÓGICO PASAPALABRA

IMAGEN Nº 1

La imagen Nº 1 permite identificar actores sociales y líneas de convergencia comunicacional o de rompimiento del dialogo según la percepción de los estudiantes. Desde la perspectiva de construcción del lugar, existen más líneas de poder que de comunicación. Las primeras identifican los actores institucionales que “deciden”, lo cual determina que la línea de poder se configure a su vez como una línea de resistencia; respecto a las líneas de comunicación, éstas se

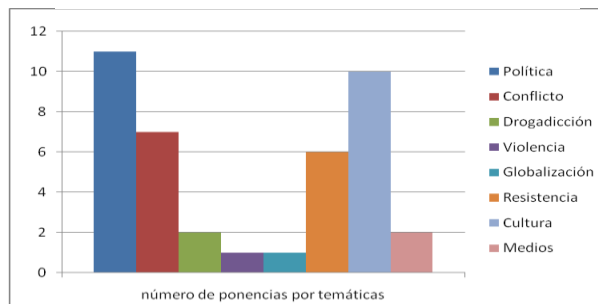
caracterizan por ser débiles entre agentes escolares de igual función o “rango”, las cuales hacen evidente la restricción en el ejercicio de la ciudadanía escolar, que, generalmente, cierra espacios de diálogo e impone códigos por fuera de las construcciones colectivas del estudiantado.

FORO JUVENTUD CONFLICTO CIUDAD

En el caso de los foros realizados por el

Colectivo desde 2005, observamos que en 40 ponencias sistematizadas hay una gran tendencia participativa en temas de política, conflicto, cultura y resistencia (ver gráfico N° 3). En lo que aquí denominamos categoría

GRÁFICO N° 3. TEMATICAS TRATADAS EN LOS FOROS JUVENTUD, CONFLICTO, CIUDAD. FUENTE COLECTIVO PEDAGÓGICO



política están enmarcados eventos de participación, protesta estudiantil y reivindicación de derechos que, en periodos de tensiones fuertes, se hacen visibles en una gran producción estudiantil frente al tema; en los foros los estudiantes expresan la urgencia de ampliar los canales de participación, de resistir a las formas políticas clásicas de control, y de materializar una nueva apuesta de sociedad producto de la organización estudiantil activa y no solamente representativa del gobierno escolar.

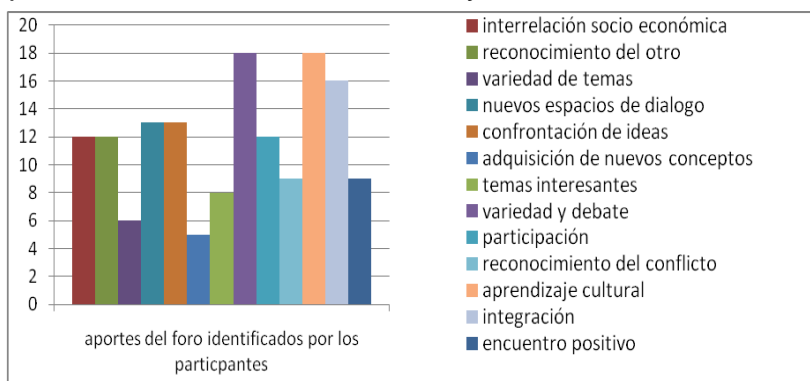
En la categoría conflicto tenemos temas de conflicto urbano, nacional, social y económico que afectan diferencialmente a nuestros estudiantes. El tema de conflicto nacional y urbano es más sensible en estudiantes que residen en zonas periféricas²³, lo cual hace que la resistencia sea un tema recurrente de análisis y discusión, porque canaliza posibilidades y permite forjar alternativas. Frente a las resistencias se concibe que la globalización niega las particularidades y la identidad comunal de las cuales hacen parte los jóvenes. Según sus propuestas, debe enfrentarse a partir de la construcción de alternativas que nacen de su

²³ En ciertos momentos cuando aparecen los panfletos de “las Águilas Negras” que circularon de forma masiva en 2008 y 2009 en localidades del sur de Bogotá, se aumenta la producción de ponencias al respecto lo que hace evidente el grado de agresión que ciertos grupos ejercen sobre la población juvenil y el esfuerzo de los estudiantes por visibilizar problemas que trascienden el ámbito local.

organización y movilización estudiantil, y considera a los estudiantes como artífices directos del cambio y no sólo sujetos pasivos de directrices de cambio no mediadas ni consensuadas con las comunidades.

Frente al tema cultural es necesario decir que nuestros estudiantes observan una tensión entre la cultura dominante, la cultura subordinada y la emergencia de una subcultura, tensión que se expresa por canales diferenciados entre los que se cuentan los medios de comunicación y la oficialidad expresada en el PEI, las alternativas discursivas y la música protesta de tinte social en tonadas de rock y rap, y la presencia de tribus urbanas y minorías étnicas y sexuales respectivamente.

En el grafico Nº 4 observamos que coinciden las temáticas objeto de ponencia, con el acto de valorar positivamente el impacto cultural que tiene el evento, su aporte al reconocimiento del otro y el reconocimiento al foro como espacio que



potencia el acto argumental para la consolidación de un quehacer ciudadano.

GRAFICO Nº 4. IMPACTO DE LOS FOROS EN LOS EDUCANDOS

Nuestros estudiantes opinan que “El foro representó un medio muy importante de interacción entre distintas personas, ambientes y pensamientos, logrando así la socialización de varios hechos y problemáticas que se presentan en distintos entornos” “Fue muy interesante porque nos sirvió para cambiar nuestra manera de ver el mundo, escuchar diferentes opiniones y maneras de pensar”²⁴.

PATRIMONIO

²⁴ Estudiante Nicolás David Arias Sosa egresado del ITD Juan del corral 2008. Estudiantes. Mónica Mójica y Camila Sierra Colegio Alvernia 2006.

Para analizar esta categoría se revisaron los diferentes recorridos establecidos²⁵, a partir de la aplicación de la matriz número 1. Observamos que la categoría política del pensamiento complejo, es la más referenciada por los estudiantes quienes la perciben desde una mirada oficial, legal; en algunos casos expresado en un orden ritual, desde el cual se ve el poder como un evento institucionalizado, subproducto de la acción del estado sobre los espacios; por ejemplo, en el caso de la guía de la Chicha, vemos que la política se percibe como un acto legal que persigue un acto cultural constituido en patrimonio de la ciudad.

El análisis de la guía de personajes populares sí permite analizar otras formas de reconocimiento del patrimonio, que desconocen elementos rituales en la configuración del pasado como unidad de análisis, ya que estos personajes no son impuestos o determinados. Observamos que el estudiante encuentra una relación directa entre estos personajes y su cotidianidad barrial, en la cual los espacios se expropiaron al poder para ser apropiados por los colectivos.

	ELEMENTO, SIMBOLO PATRIMONIAL	MEMORIA	COTIDIANIDAD	RITUAL	CIUDADANÍA	APORTES AL MAPA SOCIAL DE LA CIUDAD.
CATEGORIA POLÍTICA	Personajes populares y vida política en la ciudad	Condiciones políticas de personajes populares	Problemas políticos hoy en el entorno.		Condiciones políticas de los sectores populares en el siglo XIX.	Espacios populares en la ciudad

La siguiente tabla permite ver la concepción de ciudadanía y de la expresión del poder aún en la muerte. Hace referencia a la matriz aplicada a la guía del cementerio y muestra cómo el oficialismo expresa su dominación y poder cuando establece que el lugar cementerio sea distribuido de forma estratificada para centrar en la memoria colectiva unos significados y no otros, que garanticen su reproducción y permanencia.

²⁵ Los recorridos están diseñados bajo ejes temáticos, por ejemplo La Candelaria: patrimonio y corazón de la historia, Personajes populares e historias de miedo en La Candelaria. Cementerio central. Juegos tradicionales e historia de los cafés.

	ELEMENTO, SIMBOLO PATRIMONIAL	MEMORIA	COTIDIANIDAD	RITUAL	CIUDADANÍA	APORTES AL MAPA SOCIAL DE LA CIUDAD.
CATEGORIA POLÍTICA	Condición política, ritual fúnebre, cementerio.	Presidentes y personajes representativos: Cementerio Central.	Condición política y muerte hoy.	Historia política alrededor de la muerte.	Aportes a la historia de la ciudadanía de presidentes colombianos	Política del país a través del recorrido del cementerio central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTEROS, Aurora. Geografía y Humanismo. Barcelona: Oikos Tau, 1992.

GARCÍA y SERNA. Dimensiones críticas de lo ciudadano. Bogotá. 2002.

GIROUX, Henry. La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. 2003

MCLAREN, Peter. La vida en las escuelas, S. XXI editores, Madrid, 1986.

SED Btá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. 2007.

TUAN, Yi Fu. Topo filia. Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno. España: Editorial Melusina, 2007.

UDFJC, Useche Oscar. Ciudadanías de control, ciudadanías de resistencia Estructura, Tiempo Y Sujeto. Nuevos Recursos Para La Discusión Interdisciplinaria. 2006.



IDEP

**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO
JOSÉ DE CALDAS**



MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA

Proyecto de Sistematización:

**Contramemorias de ruptura de género en el trabajo expresivo
en el colegio Julio Garavito Armero**

**Gary Gari Muriel²⁶
Pilar Jara Rodríguez²⁷**

“Es indudable que el espíritu creativo aventaja a los maestros del metadiscurso, incluso y especialmente del metadiscurso deconstructivo. Se trata en rigor de una perspectiva muy sensata: después de años de arrogancia teórica posestructuralista, la filosofía marcha a la zaga del arte y la ficción en la difícil lucha para mantenerse a la altura el mundo actual. Quizás haya llegado el momento de moderar nuestra voz teórica interior e intentar enfrentarnos a nuestra situación histórica de un modo diferente..”

²⁶ Magister en Educación, con Énfasis en Educación Comunitaria (Universidad Pedagógica Nacional), Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura (Universidad Nacional de Colombia); autor y editor de textos escolares en el área de artes; docente de artes visuales en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá; docente de artes plásticas en el Colegio Distrital Julio Garavito Armero de Bogotá. Coinvestigador en la asociación mutual Entrelasartes y en la Fundación Cultural Sumum Draco.

²⁷ Estudios de maestría en (Universidad Nacional), Licenciada con Estudios en Español (Universidad Pedagógica Nacional); Especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual (Universidad El Bosque); docente de humanidades en el Colegio Distrital Julio Garavito Armero de Bogotá.

I. Introducción

Vivimos el avance vertiginoso de la fase media del último año que completa la primera década del siglo XXI, inmersos en una serie de cambios de diversa índole que nos sitúan en una *ola extraña*. Ola que no sabemos claramente si corresponde a “*La tercera*” de la cual nos hablaba Toffler²⁸ por allá a finales de los 70 del siglo pasado, o si es ya la *cuarta*, referida a una probable transformación cuántica de índole virtual, o si es la ola mayor de uno de los tantos *tsunamis* generados por los desplazamientos de las placas tectónicas que ocasionan terremotos y maremotos en estos últimos tiempos.

Dichos cambios son de diferente naturaleza, se manifiestan de diferentes maneras y además nos rodean por doquier generándonos zozobra porque su devenir vertiginoso no nos permite fácilmente aprehenderlos y alcanzar a comprenderlos en toda su magnitud. Así, tanto en la esfera de la ciencia y la tecnología, como en el contexto de las tierras movedizas que constituyen las vivencias culturales²⁹ y en particular aquellas situadas en los parajes agrestes y fronterizos de las vivencias de género y sexualidad que se manifiestan entre la gente joven, encontramos actualmente una maleabilidad inquietante que nos obliga a buscar alternativas también móviles y flexibles para tratar de estudiarlas y comprenderlas; porque si miramos con atención en nuestro entorno podemos percibir que el mismo, muestra evidencias fehacientes de los procesos de hibridación de género, o sea, de la desintegración gradual de las fronteras fijas que marcaban las diferencias entre individuos de ambos sexos, entre las indumentarias que usan y en general en sus conductas.

Por esta razón, buscando alternativas para tratar de comprender al menos una pequeña parte de la ola, esa que nos rodea en nuestra vivencia cotidiana en el

²⁸ TOFFLER, Alvin. *La tercera ola*, Plaza y Janes, Barcelona, 1980

²⁹ Entendidas desde la perspectiva antropológica como totalidad del quehacer humano

ámbito escolar, e intentando romper la confinación especializada que genera el currículo tradicional, hemos querido asumir procesos de deconstrucción curricular que permitan explorar la construcción de una experiencia innovadora de trabajo pedagógico que permita integrar algunos aspectos propios del área de educación artística con algunos del área de humanidades, para generar acciones pedagógicas interdisciplinarias orientadas al reconocimiento y visibilización de las rupturas de género que vislumbran los jóvenes estudiantes de la media, y que eventualmente se manifiestan a través de acciones expresivas y de sus estéticas corporales en el contexto escolar.

II. Contexto de la experiencia innovadora

Esta experiencia se ha adelantado en la IED Julio Garavito Armero, durante el último año, a partir de la reflexión y la depuración de ciertos aspectos relacionados con un proceso anterior adelantado en el plantel con el acompañamiento y la asesoría de la Maestría de Investigación interdisciplinaria (MISI) de la Universidad Francisco José de Caldas, en el marco del convenio con el IDEP, proceso del cual ya hay un resultado parcial publicado³⁰; y que en este plantel se ha venido constituyendo en una proyección cada vez más delimitada y precisa de un proceso anterior adelantado (en el marco de los estudios de maestría en educación) en el colegio Porfirio Barba Jacob de la Localidad de Bosa, como complemento al proceso desarrollado paralelamente con la docente Marlén Cuestas Cifuentes en la IED León de Greiff de Ciudad Bolívar³¹.

En efecto, luego de detectar, durante el proceso anterior en el JGA, la pervivencia y la aceptación acrítica de muchos valores androcéntricos deplorables, entre la mayor parte de los bachilleres del plantel, quisimos centrarnos, durante este proceso de sistematización, en el reconocimiento y visibilización de las rupturas de género que vislumbraban los jóvenes que constituían la franja estudiantil del grado noveno del año 2009, dado que al momento de asumir esta nueva fase de sistematización, dichos grupos constituían una interesante población fronteriza ya que estaban a punto de iniciar una etapa escolar nueva: la media (en el contexto general del bachillerato) y el proceso de articulación con la educación superior (en el proceso particular del colegio como entidad seleccionada para tal propósito por la SED).

III. Hacia el reconocimiento de las tendencias de “ruptura” de género. La enunciación de lo invisible.

"A través de la risa, nuestra ira se convierte en un arma de liberación".

Manifiesto of the **Bad Girls**

³⁰ PIEDRAHITA Echandía, Claudia Luz y ACUÑA Beltrán Luisa Fernanda, compiladoras. *Investigando la equidad de género en la escuela*, IDEP, Bogotá, 2008 (experiencia del J.G.A. en Págs. 17 a 47)

³¹ ESCOBAR C, Manuel; Mendoza R, Nydia C.; CUESTAS, Cifuentes Marlén. y GARI Muriel Gary, *¿De JóVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela*. Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003 (Págs. 152 a 304)

En el desarrollo de esta última etapa del proceso de sistematización que se ha venido adelantando en la IED Julio Garavito Armero, como una posibilidad de asumir procesos de deconstrucción curricular que permitan explorar el trabajo transdisciplinar al menos entre dos áreas (artística y humanidades), hemos tratado de asumir las clases como unos espacios experimentales que hagan posible la heterogeneidad de las miradas y las interpretaciones de los jóvenes, orientando el trabajo hacia el logro de un espacio abierto a la significación, en el cual se tolere el disenso, y se asuman las contradicciones, permitiendo la afloración de los múltiples universos personales en las obras elaboradas por cada estudiante (imágenes y narrativas complementarias) en torno a la temática de las rupturas de género.

Para ello, siguiendo la propuesta transdisciplinar que esboza Braidotti, que en la práctica “significa el entrecruzamiento de las fronteras disciplinarias sin que importen las distinciones verticales, según las cuales fueron organizadas”³², hemos partido de una concepción de la interacción pedagógica asumida como espacio para la exploración y el reconocimiento de las más diversas experiencias vitales o imaginarias de los jóvenes, las cuales se reconocen como puntos de partida, pero tratando de mantener unos mínimos de unidad temática que nos evitara caer en el pernicioso extremo del “libertinaje” expresivo en el cual supuestamente todo se vale.

Así, al realizar nuestras propuestas de trabajo complementario en las dos áreas, partimos de temáticas relacionadas con las creencias acerca de la “rupturas de género que concibieran estos estudiantes, es decir de temáticas que apelan a las experiencias, recuerdos o nociones (incluso fantasías) de las chicas y los muchachos en torno a lo que consideraran como “rupturas de género; logrando así riquísimos espacios expresivos en los cuales estas experiencias se transforman

³² BRAIDOTTI Rosi, *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*, Paidós, Buenos Aires, 2000.

simbólicamente en collages y dibujos caricaturescos, principalmente; las cuales luego se complementaban con breves reflexiones escritas acerca del proceso adelantado y de los productos del mismo.

De esta manera, en las dos áreas, y al menos durante esta fase de sistematización, hemos empezado a deconstruir la forma cerrada del currículo tradicional³³, mediante el recurso de convocar temáticas que se salen del ámbito exclusivo de ambas asignaturas y se adentran en el terreno de la vida cotidiana; particularmente en el ámbito de *las creencias de ruptura* que sobre la temática de género manejaban las y los jóvenes de noveno grado.

Efectivamente, teniendo en cuenta el planteamiento de Arnheim³⁴ en torno a la *temática de expresión* entendida como: la inquietud matriz que genera la necesidad de exteriorizar las sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos que resultan vitales para los seres humanos; se les propuso a las y los estudiantes que tomaran como tema de reflexión, sus creencias de género para luego convertirlas en motivo de su posterior trabajo expresivo, a través de del collage fotográfico, el dibujo caricaturesco y las narrativas suscitadas a partir de éstos.

Ahora bien, es necesario aclarar que para abordar estas nociones acerca de los procesos de deconstrucción de género hemos considerado pertinente hacerlo a la luz de los planteamientos de ruptura desarrollados por autoras feministas de vanguardia que como Braidotti, Butler y Haraway, han propiciado un gran debate en torno a la pertinencia de dicho concepto en la actualidad, generando incluso proposiciones transgresoras en el sentido de decir que lo que se situaría en el centro de la redefinición que se opera hoy en día de la noción de género “*como tecnología del sí mismo es el concepto de política de la subjetividad, en el sentido*

³³ Que en el caso de la *expresión plástica* suele centrarse en el estudio o en la simple exploración de aspectos concernientes a esta disciplina como: aplicaciones autárquicas de los denominados elementos básicos de la expresión plástica, teoría del color, realización de bodegones, retratos, etc.; y en el caso de las humanidades el tratamiento de temas relacionados con aspectos gramaticales o lingüísticos, literarios, etc.

³⁴ ARHEINM, Rudolf. (1980) *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial. Pág. 56 -66

doble de la constitución de identidades y la adquisición de subjetividad, entendidas como formas que habitan o dan derecho a ejercer ciertas prácticas”³⁵.

Esta concepción pone de presente que alcanzar la subjetivización se produce mediante un proceso que es a la vez material y semiótico, es decir que los sujetos se definen mediante un cierto número de variables como el sexo, la raza, la edad, etc. O, lo que es lo mismo, que la subjetividad se produce mediante un proceso que incluye prácticas materiales (institucionales) y prácticas discursivas (simbólicas); lo cual resulta sumamente adecuado a nuestros propósitos dado que en el trabajo adelantado estamos analizando ambos aspectos en sus comportamientos y manifestaciones estéticas; así como en los trabajos expresivos (simbólicos) de las y los estudiantes con quienes interactuamos.

Consideramos que mediante este procedimiento estamos empezando a lograr una doble ruptura; por un lado la visibilización de modos diferentes de ser o concebir posibilidades de ser en varones y mujeres; y por otro lado una ruptura interna de orden curricular en relación con los abordajes, los tradicionales contenidos de las áreas, pero sin dejar de lado nuestra responsabilidad disciplinar de enriquecer la visión estética y conceptual de las y los estudiantes.

IV La Ruta Metodológica

A grandes rasgos, el proceso metodológico implementado se dividió en dos partes: la fase de indagación complementaria aplicada a la franja seleccionada y la fase de interpretación

1. Fase de indagación complementaria.

Teniendo en cuenta las ganancias procedimentales del desarrollo investigativo anterior y los planteamientos de Braidotti cuando señala que en ninguna parte

³⁵ BRAIDOTTI, Rosi *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, traducción de Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías. Gedisa Editorial, Barcelona , 2004. Pag 141

como en la práctica artística de la parodia y la exageración, es más evidente la irrupción del desafío que generan las rupturas de género, durante esta fase de la sistematización se asumió que el medió preferencial a través del cual se suscitaría el reconocimiento de las rupturas de género en esta franja de estudiantes, sería la caricatura dibujada (derivada del collage fotográfico) complementada con narrativas escritas sobre los “personajes” creados.

Para ello se aplicó un proceso en el cual los estudiantes, luego de explicitar por escrito sus creencias acerca de “otras formas de asumir lo femenino o lo masculino”, escogían uno de los aspectos anotados, y con las fotografías seleccionadas, elaboraban un collage fotográfico de cuerpo completo, recortando diferentes partes de distintas fotografías. Cuando terminaban se les proponía que en la parte posterior del soporte, escribieran una “biografía” del personaje construido (ver ejemplos de narrativas) y finalmente que hicieran una versión dibujada de la obra anterior, más próxima, técnicamente, a la caricatura clásica.

Ejemplos de narrativas

AUTORA: JENNIFER MARIN GONZÁLES

Nombre: María José, edad 23 años.

Vida: en su empresa es súper machista, trabajador algo fuerte pero nunca sale a tomar o invita a sus amigos. Lo que nadie sabe es que de noche se conoce como MAQUINA DE FUEGO, pero se viste algo sexy por eso el lleva doble vida. Se denomina como travesti, bisexual, que vive la vida loca en las noches, divirtiéndose, tomando y llevando doble identidad. Se siente afortunado por su cirugía de busto para obtener lo que quiere sin discriminación. Él es feliz, en la noche es una cara distinta.

AUTORA: ANGIE PAOLA CELIS,

Nombre: Natalia castillo, Edad: 24 años, Ciudad: Bogotá

Lo que le gusta: la diversión, lo extremo. Es una persona extrovertida, inteligente, con buenos sentimientos, una persona con defectos pero también con muy buenas capacidades, sabe aprovechar y valorar lo que tiene en la vida. Le gustan los piercing y los tatuajes, el rap, golpe merengue y salsa rosa, y las cumbias argentinas. Lo que le disgusta son las personas hipócritas, falsas y engreídas. Es muy original con su estilo de vida, su profesión y sueño es ser diseñadora de modas, le gusta mucho el baile y la música, se cree muy sexy y sensual, por sus cuerpos, sus piernas y sus labios, con su belleza natural logra lo que quiere y lo que se propone, le gusta ir a

bares a ver, strippers, y salir de compras con sus amigas, le gusta estar rodeada de hombres y su pasatiempo es salir al café con sus amigas las 777 de Muzú.

Finalmente se socializaban las obras creadas destacando tanto aquellas en las cuales aparecen claramente obras de “ruptura” sobre la temática de género (porque se apartan de los arquetipos convencionales de lo masculino o lo femenino); como aquellas en las cuales además de su relevancia temática había unos notables logros estéticos en el manejo de la línea y el contraste monocromático y se confrontaban con obras de artistas que como Santiago Echeverry y el colectivo “Mujeres al borde”, han asumido la creación artística desde una posición política de reivindicación del derecho a la diferencia.

2. Fase de interpretación

A continuación se asumió la labor de clasificar, analizar y reinterpretar la información surgida de la fase anterior; información que subyace tanto en las imágenes como en los escritos y comentarios orales que de éstas hacen los estudiantes (los cuales resultan de vital importancia dado que son el primer nivel de interpretación, sobre el cual generamos la nuestra).

El análisis de cada categoría se realizó en dos partes complementarias, de un lado las “narrativas” de los imaginarios reconocidos y del otro las concreciones plásticas de éstos. Para ello se clasificó y organizó la información recopilada así: mapas conceptuales de los imaginarios enunciados verbalmente y “Galerías” o agrupaciones por categorías (preestablecidas y emergentes) de las imágenes elaboradas, para lo cual nos apoyamos en el modelo desarrollado por Panofsky³⁶ para el análisis de las obras de arte (complementación entre el aspecto icnográfico y el iconológico) convenientemente ajustado a la producción estética juvenil.

V. HACIA OTRAS SENDAS...

³⁶ PANOFSKY, Erwin *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Editorial. 1983

En definitiva, no hay ningún motivo para clasificar a los cuerpos humanos en los sexos masculino y femenino a excepción de que dicha clasificación sea útil para las necesidades económicas de la heterosexualidad y le proporcione un brillo naturalista a esta institución.

*Judith Butler*³⁷

El proceso desarrollado ha permitido reconocer cierto tipo de imaginarios de ruptura de género que manejan actualmente las y los estudiantes de esta franja fronteriza de la media en el plantel; reconocimiento que en líneas generales podría resumirse en los siguientes ítems:

- La mayor parte de estos imaginarios de ruptura constituyen fisuras en la monolítica estructura de las construcciones instituidas que los jóvenes han asimilado de su entorno cultural. Dichos imaginarios de ruptura se orientan actualmente en direcciones aún inciertas y al parecer todavía teñidas de cierta aura de prevención por parte de estas y estos jóvenes; quienes suelen señalar y resaltar en sus obras aspectos que para el mundo adulto convencional puede resultar preocupante y hasta peligroso, como actitudes provocadoras y elementos contundentes en algunas de las imágenes.
- El elemento de ruptura preponderante que reconoce y valora esta franja estudiantil se halla centrado en la dimensión erótica transgresora de la vivencia humana convencional, dado que la mayor parte de las construcciones gráficas y las narrativas elaboradas de manera complementaria aluden a dicho factor; lo cual resulta altamente significativo, porque como señala Butler, *“las prácticas sexuales que abren superficies y orificios a una significación erótica y cierran otros circunscriben los límites del cuerpo en nuevas líneas culturales”*³⁸. Es decir, de manera intuitiva, este grupo de estudiantes con sus obras plásticas y sus elaboraciones escritas está situando la problemática analizada en un lugar parecido

³⁷ BUTLER, Judith. *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, SA, Barcelona, 2007, Pag. 227

³⁸ *Ibíd.*,pág. 227

a aquel en el cual la sitúan los debates más interesantes de los estudios de género de la actualidad.

- A pesar que la apertura de estos espacios de creación y reflexión que posibilitan visibilizar la irrupción de los imaginarios de ruptura de género constituye un síntoma saludable para reconocer que es posible iniciar la deconstrucción curricular abriendo fisuras en los campos de contenidos específicos de las disciplinas (aunque esto pueda implicar ciertos desajustes disciplinares y hasta desestabilizaciones conceptuales entre los agentes participantes), es urgente y necesario, que dichos espacios no se queden como acciones marginales, disponibles exclusivamente para el cenáculo de iniciados que se preocupan por estas temáticas; sino que, por el contrario, se seduzca cada vez más, a otros agentes que vayan generando una ampliación en la incidencia de estos temas en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFIA

ARHEINM, Rudolf. *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

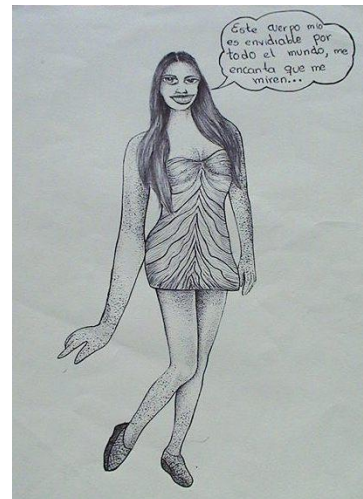
BRAIDOTTI, Rosi, *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea* / traducción de Alcira Bixio. Paidós, Buenos Aires, 2000.

_____, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*, Gedisa Editorial, Barcelona , 2004.

BUTLER, Judith. *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, SA, Barcelona, 2007

CASTAÑEDA Bernal Elsa. *Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades*, En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

DURAND, Gilbert, *La imaginación simbólica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.



GARCIA CANCLINI, Nestor. *La producción simbólica*, Ciudad de Mexico, Siglo XXI editores, 1984.

GARCÍA Martínez María Luisa. *Soledades e ilusiones*. En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

GUBERN, Román. *La mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gili. 1987

GROUPE μ.1993 *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*. Madrid, Cátedra.

PANOFSKY, Erwin *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Editorial. 1983

TOFFLER , Alvin. *La tercera ola*, Plaza y Janes, Barcelona, 1980

ÉTICA Y CIUDADANÍA EN EL CUIDADO DE LA PLANTA FÍSICA DEL COLEGIO DISTRITAL ALFONSO REYES ECHANDÍA³⁹

Magaly Niño⁴⁰, Luz Marina Cuello⁴¹

Colegio Alfonso Reyes Echandía

Francisco Gómez⁴²

Departamento de Filosofía

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Minuto de Dios

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar los elementos metodológicos, conceptuales y políticos que fundamentan la experiencia: Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía, que hizo posible el establecimiento de acuerdos y la creación concertada de mecanismos para la utilización y cuidado de los diferentes espacios y áreas comunes del colegio. Se utilizó la sistematización de experiencias como modalidad de investigación educativa que permitió dar una segunda mirada al proceso desarrollado para explicitar, organizar y hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

Los resultados de la sistematización mostraron que la participación hace posible que las personas como comunidad compartan objetivos y comiencen a generar rituales con metas claramente definidas, donde se gestan intereses de la comunidad educativa para que la institución sea y se vea diferente. Se evidenció también que no es suficiente con la transformación pedagógica y didáctica o la inserción de modelos educativos y tampoco la construcción de nuevos lugares, la conjugación de estos factores más el diseño de políticas concertadas, construidas con los

³⁹ Proyecto desarrollado con apoyo del convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de 24 experiencias innovadoras.

⁴⁰ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás.

⁴¹ Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás.

⁴² Psicólogo y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Candidato a doctor en Psicología de la Educación e Investigador del grupo identitES de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de planta del Departamento de Filosofía de la Universidad Minuto de Dios.

interesados, definen mayores posibilidades para la apropiación no sólo del lugar, sino del sentido de la misma política.

INTRODUCCIÓN

La nueva infraestructura de los colegios públicos en Bogotá que se puso en marcha con el programa: “Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios” del Plan Sectorial de Educación: *Bogotá una gran escuela (2004)*, trajo consigo la necesidad de generar dinámicas al interior de las comunidades educativas para conseguir que cada individuo aprendiera a convivir en el nuevo espacio, apropiándose de él y participando en su conservación; teniendo en cuenta ésta necesidad surgió la pregunta: ¿están preparadas las comunidades para recibir y apropiarse de éste bien público?

En el caso del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía, fue necesario generar mayores niveles de compromiso y responsabilidad en términos de la apropiación de los bienes públicos por parte de los estudiantes debido a los daños y a las acciones de vandalismo que contribuyeron al deterioro de la planta física, evidencian los problemas que se presentan en los colegios con la llegada de una propuesta política, que “desconoce” los efectos culturales que puede llegar a tener en las poblaciones donde se asienta. Es decir que, si bien la construcción, reforzamiento y ampliación de los colegios de la ciudad representa un enorme beneficio para sus habitantes, las comunidades y especialmente los estudiantes, no han construido un sentido de lo público que les permita apropiarse de estos espacios, cuidarlos y mantenerlos, si no que, por el contrario, son considerados *tierra de nadie* y por eso se pueden destruir y desvalijar.

Con respecto a lo mencionado, Cajiao⁴³ propone expresiones en la organización escolar tales como “cuidar lo que es de todos” para estar juntos y compartir espacios comunes entre grupos distintos. Esto incluye instalaciones de calidad y mejores condiciones en los colegios y las universidades, que permiten a la comunidad acceder a mayores beneficios y posibilidades.

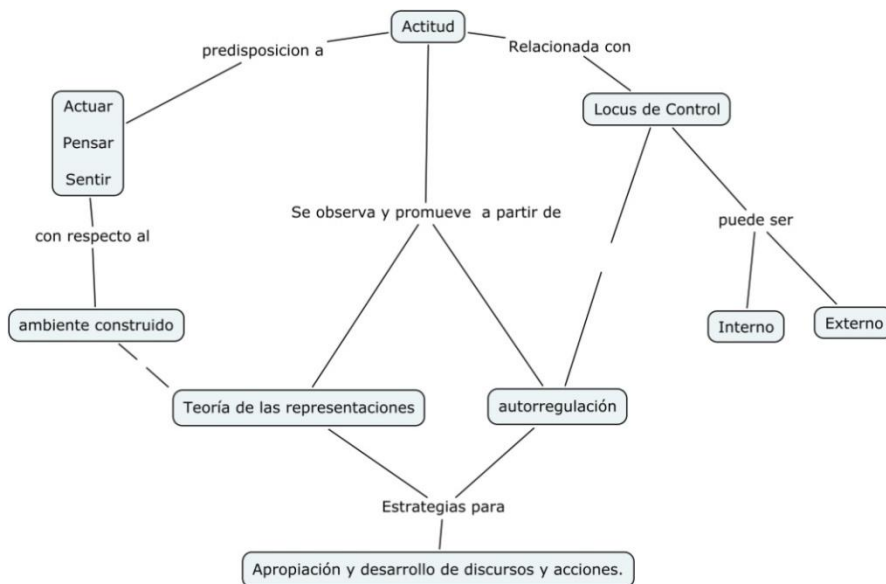
⁴³ CAJIAO, Francisco. Ética del cuidado para una Educación sin Indiferencia. SED Bogotá, 2007.

Se puede afirmar entonces que ninguna política pública orientada a la educación, y, en este caso la política de construcción y reforzamiento de los colegios de la ciudad, llega de manera “literal” a las comunidades educativas, sino que por el contrario se enfrenta con expresiones de la cultura política propias del escenario social en donde irrumpe, es decir, las diferentes posturas que asumen los estudiantes, los padres de familia, los docentes y los directivos docentes que hacen del programa o proyecto un asunto contextualizado o no.

De manera que, puede afirmarse que la herramienta para operacionalizar las políticas educativas en la escuela es la pedagogía; es decir, una política educativa requiere de una propuesta pedagógica que la potencie y la dinamice en el escenario escolar. En este sentido, el proyecto Ética y Ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía, refleja el proceso llevado a cabo al poner en marcha diversas actividades pedagógicas articuladas en torno al interés fundamental por conseguir mayor apropiación por parte de los y las estudiantes de la nueva infraestructura, dado que el cambio en las condiciones físicas del ambiente, no implica necesariamente, un cambio en la forma de concebir un lugar, indicando que se requiere construir nuevas representaciones, discursos y usos del mismo.

La propuesta pedagógica que permitió potenciar la política de construcción de nuevos colegios promovió entre todos los miembros de la comunidad educativa mecanismos que permitieron fortalecer los vínculos del ciudadano con lo público para defender a lo largo del tiempo los beneficios de la inversión que es de todos y para todos. Los niños, las niñas y los adolescentes a través de las diferentes actividades aprendieron con el tiempo a cuidar su colegio, a sentirlo como propio y a desarrollar mecanismos de control social para que aquellas cosas que se deterioran o dañan sean reparadas o reemplazadas oportunamente.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL



Las líneas conceptuales que sustentaron esta investigación se presentan en la *Figura A*:

Ambiente y Conducta

La vida del hombre en la ciudad está definida por el

tipo de patrones que se reproducen en una cultura. Los cambios en la organización del modo de vida, no producen automáticamente cambios culturales, ellos responde a su propia lógica y es lo que se ha llamado reproducción (regulación) cultural.

La importancia de la regulación cultural, estriba en que *Figura A. Líneas Conceptuales* desarrollo de la cultura ciudadana, en la medida que establece reglas mínimas comunes que hacen posibles las relaciones entre los individuos y con el entorno. Eso implica que en el proceso para apropiarse del ambiente pueden establecerse los significados y las reglas de juego comprometidas.

El propósito de la regulación es lograr que los individuos puedan identificar los acuerdos mínimos que dan significado y sentido a sus actuaciones en un lugar. El inconveniente surge cuando esto no se establece, si dichos individuos no reconocen las reglas de juego y los mecanismos de sanción, es probable que desarrollen las propias por *sentido común*⁴⁴ dando origen a una *cultura del atajo*⁴⁵, es decir, "procedimientos utilizados para tratar de resolver las diferentes situaciones producidas a raíz del crecimiento, la

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

transformación y la complejidad del lugar (ciudad): botar la basura en la calle, destruir los objetos, etc.

Lo contrario a ésta cultura del atajo es aquello (acuerdos- consensos) que deviene de la misma cultura pero es aceptado por el individuo, corresponde a comportamientos deseables vinculados a un contexto social, todas las actividades orientadas a partir de unas metas en un contexto social, permiten construir paulatinamente los actos deseables como una forma de apropiación y autorregulación del comportamiento.

Así que la relación ambiente y conducta humana es determinante, y se comprende desde dos concepciones generales ubicadas en la psicología social. Por un lado, se habla de las actitudes personales y la forma en que inciden en las decisiones que toman los individuos con respecto al ambiente y en segundo lugar, se tienen en cuenta las ideas, opiniones y acciones que reflejan la identidad y la apropiación del ambiente, preocupación de la teoría de las representaciones sociales (Holahan, 2004).

El ambiente físico es determinante en la vida del hombre, en sus relaciones. En psicología se comparte la idea de que la forma de percibir el mundo por parte de los individuos, su actitud hacia él y sus pensamientos e ideas acerca de los lugares donde vive y frecuenta, todos, reciben influencia del ambiente físico. Las actitudes hacia el ambiente son la base para que el individuo decida dónde quiere vivir, y cómo vivir de acuerdo con dicho ambiente y las decisiones que él tome.

Las actitudes se entienden como los sentimientos, pensamientos y comportamientos favorables o desfavorables que las personas tienen hacia determinado objeto o situación⁴⁶. Específicamente, pueden relacionarse con las predisposiciones favorables o desfavorables hacia el ambiente construido y el natural. Constituyen la base de las denominadas conductas proambientales (Aznar, 2007), es decir, acciones que promueven

⁴⁶ Idem.

la apropiación del ambiente (tanto construido como natural) por parte de los individuos que lo habitan, evidentemente al constituirse por elementos cognitivos, afectivos y conductuales, la actitud refleja creencias, valores y acciones que se manifiestan en opiniones y actividades concretas del individuo. Es decir, las actitudes reflejan disposiciones individuales que afectan positiva o negativamente las conductas proambientales, de acuerdo con Aznar (2007), algunos rasgos de personalidad que se asocian a este tipo de conductas son entre otras, el locus de control y la responsabilidad.

El locus de control se refiere al concepto que las personas tienen de sí mismas, para explicar por qué les ocurren las cosas; algunas personas asumen que lo que les sucede tiene que ver con lo que ellas hacen (poseen un locus de control interno); mientras que otras, le atribuyen más a las circunstancias sociales y constricciones del contexto (en este caso se habla de locus de control externo) al parecer, las personas con locus de control interno tienden a desarrollar más conductas proambientales.

En cuanto a la responsabilidad, desde el punto de vista personal es entendida como la capacidad de responder por las propias acciones, puede afirmarse que los que poseen mayor responsabilidad tienden a actuar de manera más proambiental.

Ahora bien, frente a lo expuesto, el vandalismo suele presentarse como una de las múltiples acciones que guardan estrecha relación con la vida en la ciudad, con el ambiente construido y las actitudes, se entienden como conductas agresivas en relación a elementos físicos y arquitectónicos, generalmente públicos o situados próximos a lugares públicos, no ocurre en el vacío, depende de la predisposición a actuar por parte del individuo y del grupo social al que pertenece.

El vandalismo es en sí mismo una forma de actuación fundamentada en presiones del contexto, sin embargo a esta aseveración tiene que agregarse que las actitudes específicas hacia el ambiente construido obedecen a posturas personales razonadas, asociadas al contexto, por supuesto, pero también al discurso personal y al sentido de

responsabilidad y respeto por el bienestar común, esta dimensión puede ser comprendida mediante el estudio de las representaciones sociales.

Cuando se trata del ambiente urbano muchos son los aspectos que directa o indirectamente afectan la mayoría de los habitantes: pobreza, criminalidad, contaminación, etc. Estos factores son relacionados como fuentes de insatisfacción en la vida urbana. Sin embargo, también se asocian fuentes de satisfacción hacia ella. Las ciudades por ejemplo, ejercen un fuerte poder e influencia o atracción debido a su heterogeneidad, movimiento y posibilidad de elección, total no puede decirse que la ciudad en sí misma es generadora de estrés, de base también se encuentran las ideas del sujeto con respecto al lugar.

El estudio de la percepción ambiental es fundamental para comprender las interrelaciones entre el hombre y el ambiente, sus expectativas, satisfacciones e insatisfacciones, juicios y conductas. Las representaciones sociales aparecen como una tentativa para comprender las imágenes construidas individualmente en un contexto colectivo. Se trata a su vez de una metodología a través de la cual el individuo expresa sus ideas e interpreta la realidad del ambiente reflejando actitudes y construyendo nuevas.

En la teoría de las representaciones sociales se usan estrategias como la construcción de ideas o la percepción ambiental, por medio de la representación fotográfica, por supuesto, se encaminan a la generación de actitudes a partir de la apropiación de discursos de responsabilidad (locus de control). Como se verá en el acápite de las actividades propuestas. En esta estrategia se trabaja inicialmente la percepción ambiental de forma pre verbal es decir, sólo sentir lo que las personas quieren revelar de sus valores sin exigir sus expresiones verbales, posteriormente se amplía a la concertación y el debate.

Entonces se trata de llegar a la transformación de las actitudes y el reconocimiento de las representaciones que los individuos tienen sobre el espacio, basados en discursos de

responsabilidad y apropiaciones de nuevos discursos que den sentido a los pactos de convivencia.

La segunda estrategia proviene de la concepción de autorregulación. Éste es un principio muy común en la intervención terapéutica conductual y actualmente se reconoce bastante su discurso en la educación. Básicamente se refiere al compromiso de cambio que se deriva de la reflexión sobre las consecuencias que ocurren por seguir desarrollando algunos comportamientos que en ocasiones pueden afectar al grupo social (Gabino, 1997). Este compromiso de cambio debe basarse en juicios individuales, que se relacionan con las acciones colectivas, no necesariamente ligadas a normas o códigos de conducta, tales como manuales de convivencia, sino a la lógica actuación basada en acuerdos tácitos propios de la interacción entre los individuos, en determinados ambientes.

Estas pautas de comportamiento, junto a las rutinas ligadas a las normas constituyen el orden sociocultural urbano. Este deslinda el espacio en ambientes o contextos específicos y regula las acciones o movimientos posibles. Pero también las relaciones mutuas podrían sostenerse con menos normas o con normas diferentes. En este sentido, muchos castigos son compatibles con el mantenimiento de ese orden sociocultural. La cuestión de cuántas de ellas lo son y cuántas no, es un problema que sólo se resuelve en la práctica del vivir en la ciudad. Lo que interesa es que esas normas (pocas o muchas) beneficien a casi todos los ciudadanos en forma equitativa, en comparación con el costo individual (consecuencias) que implicaría no seguirlas. Por tanto, la autorregulación es la manera en que un ciudadano le dice a otro, en forma explícita, que cumpla las reglas de comportamiento social. También comprende el proceso social mediante el cual el individuo descubre un cumplimiento universal de reglas y, por consiguiente, se siente mal incumpléndolas.

En términos de este proyecto la autorregulación implica la aceptación de compromisos normados o no, asociados al cuidado de la infraestructura, entendiendo el colegio como lugar público en el que es posible generar ambientes éticos.

En relación a la generación de ambientes éticos (Suarez, 2006), se puede afirmar que es una propuesta que tiene como punto de partida la formación en valores y busca fundamentalmente generar ambientes donde cada cual se sienta persona, respetado en su dignidad y aceptado como es. La propuesta se encamina a recuperar unos consensos para propiciar espacios donde cada uno pueda expresar y vivir según un proyecto de vida que le permita realizar al máximo sus posibilidades.

La propuesta busca que cada espacio, en este caso el colegio, se convierta en un estado que tiene su propia organización, que es capaz de auto gestionarse y establecer sus propios parámetros haciendo énfasis en la importancia de sentirse responsable y dueño de cada lugar para que éste no sea extraño y se sienta como propio. Al sentirlo como propio se da razón de él en su totalidad.

La autonomía es otro elemento importante en los ambientes éticos, pues es a través de ella que se logra que cada persona se haga responsable de sí misma y de las personas que lo rodean. El concepto de autonomía “deja de lado la individualidad y asume el proyecto social que enmarca la vida social de la persona”⁴⁷.

La autonomía supone la capacidad del individuo para alcanzar la mayoría de edad, no sólo cronológica, sino aquella que le permita tomar sus propias decisiones, evidentemente teniendo en cuenta la colectividad en la que vive, es el camino más acertado para lograr una comunidad en la que no todos los actos humanos estén mediados por leyes, normas, decretos, etc., la convivencia entre los individuos puede mejorarse desde la misma reflexión que ellos hagan sobre la forma más indicada de vivir.

La tensión entre vinculación social y autonomía personal plantea problemas que la competencia cívica tiene que resolver⁴⁸. En el ámbito social, la autonomía es un concepto

⁴⁷ Op cit, p. 21

⁴⁸ Recuperado de www.medellín.gov.co/alcaldía/jsp/módulos. 20 de enero de 2009.

psicológico y ético. Significa la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo. La propia etimología de la palabra indica su índole moral, porque el «nomos» hace referencia al ámbito normativo.

La tensión entre individuo y sociedad se soluciona cuando se añade a la noción de autonomía el adjetivo «responsable». La educación en la responsabilidad se convierte así en el punto central. La autonomía responsable supone poseer los recursos personales necesarios para desarrollar los propios planes de vida, pero no arbitrariamente, sino respondiendo por ellos y responsabilizándose de sus consecuencias.

Al educar en una sociedad se promueve la individualidad en un contexto de interdependencias. Ni individualismo desvinculado ni dependencia sumisa. Se protege así un campo de la experiencia social que pertenece al individuo, en el que se espera sea capaz de llevar a cabo un proyecto de vida propio, valioso e integrado en la sociedad⁴⁹.

MÉTODO

Tipo de estudio y diseño de la investigación. Metodología

La investigación a que hace referencia el presente artículo se realizó bajo el enfoque de sistematización de experiencias, entendida ésta como un método de investigación educativa; la sistematización en éste caso se orienta a la recuperación histórica de las acciones de la experiencia para lo que fue necesaria la interpretación crítica de las experiencias vividas, a partir de su ordenamiento y reconstrucción. En síntesis, en este trabajo se entiende la sistematización desde una perspectiva ético-política como:

⁴⁹ Ídem.

- Modalidad de investigación; es decir, que va más allá del registro y organización de la información, supone asumir un enfoque metodológico, político y ético, orientado por los cánones científicos, propios de las ciencias sociales y humanas.
- Método para visibilizar lo “novedoso”, lo “transformador” de las experiencias pedagógicas, a partir de un ejercicio que permite “desmembrar” lo que se tiene actualmente a fin de identificar la riqueza pedagógica y la producción de saber que se encuentra en cada una de ellas.
- Proceso de autoformación de maestros y maestras, en tanto que supone indagación documental, puesta en práctica de metodologías de investigación, ejercicios de escritura, análisis, interpretación, etc.
- Estrategia para la organización de trabajo colectivo, en tanto que ésta modalidad implica la configuración de formas organizativas orientadas a reflexionar sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, permitiendo abordajes que potencien la formación de los sujetos. Además la producción pedagógica de los y las maestras en torno a su propia práctica potencialmente genera escenarios de cambio y transformación de su ejercicio docente y de la realidad educativa de la que hacen parte.

La postura en mención, acerca del proceso de sistematización, se tuvo en cuenta como directriz para los grupos coordinados por la Mg. Catalina Ángel en el convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de 24 experiencias innovadoras.

Participantes

La población que participó en la investigación hace parte del Colegio Alfonso Reyes Echandía (Bosa), invitando de ella a 6 docentes del Colegio que han estado en él durante

los últimos 4 años y 4 estudiantes de grado 11 que fueron partícipes en el proceso, constituyendo de esta manera la muestra. El tipo de muestreo empleado en la investigación es no probabilístico. Según González (2005), en el tipo de muestreo no probabilístico: “la elección de sus componentes no surge de la probabilidad estadística, sino de causas diferentes”. Los docentes y estudiantes que conformaron la muestra, se consideraban testimonios relevantes para captar información relacionada con los cambios producidos en desarrollo de las diversas actividades, que buscaban generar mayores niveles de compromiso y responsabilidad en términos de la apropiación de la nueva planta física del colegio por parte de los estudiantes.

Etapas, fases y componentes del estudio

La sistematización se desarrolló en cuatro etapas:

Etapa 1: Formulación del objeto y el eje de la sistematización. En esta etapa se definió el eje de sistematización que incluyó tres categorías: actitudes, ambiente físico y organización escolar.

Etapa 2: Reconstrucción histórica del proyecto a partir de las concepciones que le dan origen. Esta etapa significó la explicitación de las razones que dieron origen al proyecto. Los instrumentos empleados, además de la entrevista semiestructurada, fueron los registros fotográficos, las fichas de análisis documental, el diagnóstico de evolución de la planta física y el documento pacto por el tesoro.

Etapa 3: Análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia. En esta etapa, se analizaron las actividades diseñadas e implementadas en el desarrollo del proyecto para reconocer su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de protección y cuidado de la planta física.

Etapa 4: Comunicación y resultados

En esta etapa se combinaron los elementos obtenidos en las categorías que emergieron con los elementos del eje en las entrevistas y los referentes conceptuales que sustentaron la investigación.

Estrategias de análisis

El núcleo base, eje de la observación, que integra la producción y el análisis de la información es el macro relato, para ello las estrategias de obtención de información primaria se basaron en la entrevista semiestructurada desarrollando dos técnicas: La entrevista en profundidad y la entrevista a grupos focales.

El tipo de análisis de la información obtenida se aborda desde la teoría fundamentada, mediante codificación abierta, axial y selectiva, Flick (2007). Es decir, que se clasificó la información de acuerdo a unidades de significado (recurrencias) dando origen a categorías emergentes asociadas con los objetivos perseguidos por cada una de las etapas del proceso apoyados en el Software Atlas-ti. La información que se obtuvo se cruzó con las categorías constitutivas del eje orientador de la sistematización.

Las categorías fueron valoradas por proceso interjueces, es decir, que investigadores que no participaron en la clasificación y obtención de la información, posteriormente la analizaron, evaluaron y clasificaron, obteniendo las categorías finales. Para la sistematización de la información se diseñaron matrices que permitieron el registro de la información y el apoyo en su manejo.

RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Los resultados de la sistematización permitieron establecer que un aspecto importante en la dinámica de estos procesos es el que guarda relación con la participación de todos los estamentos que se involucran directa o indirectamente con la escuela. Ésta tiene un lugar importante en la comunidad, en el entramado de relaciones entre los individuos, afecta lo que pasa en la familia y se ve afectada por ella a su vez, lo mismo ocurre con el sector donde se ubica.

En la ejecución del proyecto se encontraron tres tipos de problemas: Los financieros: “La disponibilidad del dinero”, “acceder a ese dinero es complicado”, que adicionalmente se suma a las representaciones que existen sobre el sentido y la utilidad de este tipo de proyectos: “En sí el problema de este tipo de programas no pasa sólo por la participación de las personas, también el apoyo administrativo es fundamental”.

Los problemas de participación por parte de la propia comunidad escolar, como se observa: “faltó que la comunidad hubiera aceptado y hubiera participado de una manera más consciente y como más numérica” “faltó involucrar más a todos, faltó más divulgación, más concientización de la necesidad que había de impulsarlo y de comprometer a la gente” y finalmente los problemas de participación de la comunidad que aparece aislada de la escuela: “Los papás no han hecho nada”.

El impacto del proyecto se entiende por parte de los estudiantes en el mantenimiento en buen estado de las instalaciones escolares. “Los estudiantes razonaron en las cosas y ya no son tan frecuentes los daños en el colegio. Los daños todavía se dan, pero no tanto; con el proyecto se logró que no se dañara tanto”, Sin embargo, al respecto la opinión se divide en tanto que consideran que, “Los estudiantes no se concientizaron de los daños que habían en el colegio”.

Para los profesores el aspecto más importante guarda relación con el proceso de reflexión involucrado en este tipo de propuestas: “La concientización, ese trabajo pedagógico al tratar de intervenir en la conducta de los estudiantes; eso generó que realmente se mejorara la planta física”. También, para ellos, “los estudiantes, después de este proyecto razonaron”, aun cuando quedaran acciones pendientes tales como “la restauración de espacios” o “la adecuación del parque de los niños”

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo perseguido a través de la sistematización del proceso llevado a cabo mediante este proyecto buscaba el análisis de tres aspectos fundamentales: metodológicos, conceptuales y políticos; a la luz de estos criterios se entienden entonces los comentarios que a continuación se relatan.

Desde el punto de vista metodológico se observa que las acciones realmente constituyen estrategias para mejorar las condiciones en que los individuos viven el colegio, de hecho, sí pueden cambiar las representaciones acerca del mismo, logrando ser conscientes del significado del lugar pero desde la participación.

La forma predominante de interacción tanto en el plano metodológico, conceptual y político fue la participación; los discursos sobre las actividades lo denotan, es decir, el proyecto adquiere sentido y tiene impacto en la medida que las personas como comunidad comparten objetivos y comienzan a generarse rituales con metas claramente definidas, donde se gestan intereses de la comunidad educativa para que la institución sea y se vea diferente, el problema en este sentido es de continuidad. No puede decirse con ello, que se haga plena aplicación de las políticas públicas, tampoco que el colegio se convierta en un espacio de discusión y creación de mecanismos o de formación política, pero puede decirse que las actividades desarrolladas, plantean una forma particular de sentar un principio, entre otros, que está en la base de cualquier sociedad, cual es el interés por el bien colectivo.

La metodología da cuenta de la implementación de un programa de política activa que contribuye al desarrollo pedagógico de la institución. No es suficiente con la transformación pedagógica y didáctica o la inserción de modelos educativos y tampoco la construcción de nuevos lugares, la conjugación de estos factores más el diseño de políticas concertadas, construidas con los interesados, definen mayores posibilidades para la apropiación no sólo del lugar, sino del sentido de la misma política. Los ciudadanos en un espacio sino hacen parte del lugar, pueden sentir que un nuevo proyecto en su comunidad es ajeno a sus intereses si lo que se implementa, se hace desde el ejercicio del poder, por imposición. Esta sensación de lo ajeno, instituye formas de actuación contrarias a lo esperado. Es decir, si el proyecto político es impuesto, quizás puede, incluso llegar a ser violentado por los supuestos beneficiarios, como ocurre con las nuevas instalaciones escolares.

En este proyecto se muestra como la participación que promueven las actividades suponen la apertura de canales de comunicación entre los estudiantes y los docentes. Eventualmente estos mismos se deben buscar al iniciar estos proyectos de transformación escolar, entre la comunidad y la escuela. En la sistematización se muestra como al generar internamente actividades que implican mayor responsabilidad como por ejemplo la escrituración de lugares, se genera una especie de movimiento popular, una asociación de individuos que sirve de puente entre los responsables y el resto de la comunidad estudiantil. Este proceso sólo es posible mediante la participación y además parece necesario.

De lo expuesto puede decirse entonces que las experiencias de participación en el diseño y puesta en marcha de políticas en una comunidad es paso previo indispensable para comenzar con los proyectos de transformación local, la escuela es sólo una dimensión. Esta experiencia de participación local, apenas en el ámbito del colegio, mostró la importancia de discutir los problemas trascendiendo del plano individual al colectivo, es decir, son de todos, por lo mismo, la importancia de definir las prioridades de acción

tienen la misma connotación, de lo que se destaca que toda la comunidad está obligada a pensar la organización escolar.

En relación con la organización escolar existe un cuestionamiento muy importante respecto a los criterios del diseño instruccional y la efectividad con el que se forma hacia la participación, de hecho, de la formación en búsqueda de un tipo de persona. Este proyecto da cuenta de acciones efectivas para promover la participación en tanto, el mismo testimonio de los participantes lo indica. Es decir que este tipo de ejercicios constituyen unos ejemplos interesantes de lo que se puede hacer para la formación política de las personas, en tanto que generó rupturas en las concepciones tradicionales de ver los espacios públicos.

El principal factor en contra es que estos contenidos y experiencias pedagógicas no hacen parte del currículo, aunque tal circunstancia a su vez puede ser un factor a favor dado que pierde la connotación de obligatoriedad del saber disciplinar y puede convertirse en un aprendizaje llevado a cabo con metodología de corte sociocultural, insertando a las personas en procesos colectivos de aprendizaje a través de mediadores con objetivos definidos.

Tal aseveración compromete no sólo al colegio sino a la comunidad del sector, así que un nuevo proyecto con el objetivo de generar conductas proambientales ha de buscar ampliar el escenario de actuación, involucrando familias de los estudiantes y si puede ser más ambicioso, hasta los establecimientos aledaños. Lo anterior implica que en verdad se hable y se proceda con principios de descentralización administrativa en las localidades para que antes de pensar en el cambio de lugares, y en general nuevos proyectos de infraestructura se conozca al beneficiario directo y que éste también sepa de la política o el proyecto que a través de ella afectará su cotidianidad, no hay otra forma de construir comunidad.

Desde el punto de vista conceptual, además de lo dicho, la idea de organizar las acciones desde las actitudes, como un gran referente no es inadecuada, pero sí insuficiente. Da pistas de la manera en que pueden entenderse las predisposiciones hacia el ambiente y para el cambio, mediante los tres elementos constitutivos referenciados en el marco conceptual: Cognitivo, comportamental y emocional. La actitud como una predisposición a actuar, supone que el individuo tiene unas maneras de representarse el lugar, y unas relaciones con dicho lugar, de hecho, de definir unas responsabilidades y desarrollar unos discursos sobre el mismo. Pero no permite identificar concepciones centrales importantes para dar rumbo a las decisiones tomadas, entendiendo que los individuos tienen formas de representarse la realidad que afectan incluso su identidad. Este es un concepto que posteriormente se debe sumar a estas investigaciones.

Las posturas conceptuales acerca de la identidad pueden ser diversas, en principio puede entenderse como una entidad que varía dependiendo de discursos y escenarios de actuación lo cual indicaría que cada contexto plantea unos requerimientos que obligan a representar el mundo a los sujetos de diversas formas, apareciendo tantas concepciones como discursos, de tal suerte, puede hablarse de identidad y tipos de identidad, ¿ cómo permitiría entender desde esta postura un proyecto tal como el que se desarrolló acá?

Un aspecto que sobresale es el papel de las emociones en el cambio, en las decisiones, se encuentra en el discurso de los docentes una asociación entre conciencia, la emoción y el cambio. Un aspecto importante para detallar dando continuidad a este proceso es justamente, el impacto que deben tener en el tiempo, sobre las emociones de los participantes, las acciones que se generen para que realmente se pueda hablar de transformación, se puede pensar que sólo con el buen esfuerzo de la razón no es suficiente, la reflexión por sí misma no genera cambio.

Por tanto se trata de indagar la relación que pueden tener las emociones con el cambio de las representaciones que tienen los individuos sobre el lugar. Ello posteriormente tendrá que medirse en términos del impacto sobre el ambiente.

REFERENCIAS

- Aznar, F.J. Valores, Actitudes, Creencias y Conducta. ¿Cómo fomentar conductas ambientalmente responsables? Universidad de Valencia. Madrid, España. 2007.
- Barnechea, Mercedes (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Franky Méndez, Pablo (1999). Cultura Ciudadana. La experiencia de Santafé de Bogotá, 1995-1997. Maestría en Gestión y políticas públicas. Universidad de Chile. P. 5.
- Gabino A. (1997). Técnicas de terapia de Conducta. Martínez Roca. Barcelona.
- Holahan, Ch.J (2004). Psicología Ambiental. Universidad de Texas. México. Limusa.
- González, P. (2005) Investigación educativa y formación del docente-investigador. Guía metodológica en investigación básica y aplicada. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Jara, Oscar (1996). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.
- Morgan, María de la luz (1998). La producción de conocimientos en sistematización. Lima.
- Páramo Pablo. La ciudad y la Psicología: La ciudad una trama de lugares. Psicología para América Latina. ISSN 1870-350. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. Julio de 2007.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Imprenta Nacional. Bogotá, 2008.
- SUÁREZ, Gabriel, Generación de Ambientes Éticos en la Escuela. USTA, 2006
- Boletín Claves N° 32, Universidad Nacional de Colombia. (2010). Arquitectura Escolar y Educación. Megacolegios en Bogotá, la dignificación de la formación y de los estudiantes. Número 32. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/index.php?id=48>
- Zabala Vidiella.A. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

Lúdoteca escolar: Una estrategia pedagógica que contribuye a la restitución del derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado.

Elaborado por:

Viviana Barrera Sánchez

Gloria Inés Granados González

Paola Ortiz Mora

La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual⁵⁰

Resumen

El Centro Lúdico la Libertad del Colegio Alfonso López Michelsen I.E.D., es un espacio que promueve el desarrollo cognitivo, creativo y social por medio de la lúdica y el juego que *“son recursos invaluable para la construcción de relaciones armónicas, de negociación del conflicto, de transformación de los imaginarios sobre la infancia y sus derechos”⁵¹*, reconociendo la cultura y la diversidad, fortaleciendo el autoestima, y fomentado la calidad de un vida digna para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, contribuyendo con el principio de adaptabilidad desde la política pública educativa por medio de un transformación pedagógica innovadora, incluyente y

⁵⁰ RODRIGUEZ, Céspedes Abel. Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. En: el maestro protagonista del cambio educativo. Tercer milenio, convenio Andrés bello. Magisterio. Bogota 2000. Pág. 99.

⁵¹ Lineamientos de Política Distrital de Ludica y Juego para la Infancia y la Adolescencia, Diciembre 2007.

garante de derechos. El proceso de sistematización permitió realizar un abordaje investigativo a esta experiencia, por medio de ella se reconstruyó su historia, sus vivencias, su producción y sus actividades, lo que contribuyó a crear nuevas herramientas pedagógicas que fortalecen sus perspectivas de trabajo.

El desplazamiento Forzado: una problemática social en la escuela.

La escuela es una de las instituciones que junto con la familia y el estado se encarga de *transformar realidades*, pues es donde convergen todo tipo de experiencias que construyen ciudadanías; entonces los conocimientos que allí circulan se ven reflejados en la producción de *nuevas realidades sociales*, en la construcción de reglas para el ejercicio democrático del poder y, en el fortalecimiento de habilidades ciudadanas y promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional, como lo menciona Fernando Arias:

“La escuela como escenario en el cual niños y niñas socializan, transforman y estructuran la formas de comprensión e interacción con el mundo, está inmersa en un sistema social y comunitario que no es ajeno a los modos de relación predominantes. Por el contrario corre el riesgo de reproducir muchos de esos patrones de relación”⁵².

Con lo anterior y para dar contexto a la experiencia pedagógica que se presentará en las siguientes líneas, partimos de hacer un reconocimiento a la localidad Séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá, donde se encuentra ubicado el Colegio Alfonso López Michelsen y donde se reflejan muchos problemas que aquejan al país como son la pobreza, sobrepoblación, hacinamiento, desempleo, deficiencia en los servicios de salud, educación, cultura y recreación; violencia intrafamiliar, abuso sexual, entre otros, que hacen que los niños, niñas y jóvenes sean una población vulnerable. Así lo demuestran los estudios realizados por el Hospital Pablo VI en el periodo de (2003 - 2004), que afirma que Bosa es la cuarta localidad en condiciones de pobreza con un total de 51.135

⁵² Escuela y Conflicto Armado: del bien protegido a espacio protector, Fundación Dos Mundos, primera edición enero de 2009.

personas en esta situación; siendo la quinta localidad con mayor población clasificada en niveles I y II de los sistemas de salud y la mayor parte de su población (95 %) están en el estrato 1 y 2.

A estas problemáticas se suma la del desplazamiento forzado por la guerra. Los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento tienen que sufrir no sólo las problemáticas comunes de la localidad, sino también las que ellos traen a causa del conflicto armado. La población en situación de desplazamiento llega a zonas caracterizadas históricamente por la pobreza, donde ingresar a la escuela no cobra importancia mientras que no sean resueltas las necesidades básicas: alimentación, vivienda y trabajo. No obstante, las afectaciones de estos niños, niñas y jóvenes son diversas, unas más perceptibles que otras. En la siguiente tabla se señalan algunas que se reflejan en la escuela.

Tabla No. 1 Afectaciones de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que se reflejan en la escuela

AFECCIONES *NNAD	EMOCIONAL Y AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo • Angustia • Vulnerabilidad • Incertidumbre • Melancolía • Tristeza • Odio
	PEDAGOGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés académico • Dificultades para aprender • Bloqueo comunicativo, esto es, incapacidad de expresar su situación • Desconocimiento y contradicción con la normas institucionales • “Obligación” de adaptarse a nuevos ritmos y metodologías de aprendizaje • Enfrentar la desconfianza o discriminación de la población receptora • La gran carga de currículos atrasados, ya que dejaron de estudiar 1 o 2 años y ahora se encuentran en una edad avanzada, para el grado al que llegan • El autoritarismo de algunos maestros que no entienden las secuelas que deja la guerra
	SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento • Agresividad

		<ul style="list-style-type: none"> • Violencia contra integrantes de la escuela y el entorno • Reconocer y adaptarse a los cambios en los referentes de identidad individual y colectiva • Asumir cambios de referentes territoriales y culturales • Afrontar el desarraigo y situaciones de maltrato infantil
	ECONOMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar diferentes tipos de desnutrición: aguda, global y crónica • Trabajo infantil para colaborar con el sustento de la familia • Carencia generalizada para acceder a ofertas culturales, de salud, recreación y/o formación.
	POLITICA	<ul style="list-style-type: none"> • Persecución de grupos ilegales a las nacientes estructuras organizativas • Desconocimiento de sus derechos y de las rutas de exigibilidad de los mismos.
*NNAD: Niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento		

Fuente: tabla elaborada por las autoras, con base en las lecturas “Creciendo en derechos, Políticas Publicas para la niñez desplazada... un desafío” y “Escuela y Desplazamiento Forzado, Estrategias de protección para la niñez y la juventud, modulo 3 la resiliencia”

También es preciso reconocer como parte del contexto de esta experiencia, la normatividad internacional y nacional formulada para garantizar los derechos humanos de la población afectada por el conflicto armado, especialmente la producida en torno al derecho a la educación, pues, a través de ella se trata de relevar el significado de la educación como medio para la realización de la dignidad humana y, por esta vía, valorar la escuela como un entorno seguro de protección para los niños, niñas y jóvenes víctimas de este flagelo.

Un ejemplo es la adopción a nivel distrital del Sistema de las 4aes; Aceptabilidad, Acequibilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad, por la Secretaria de Educación de Bogotá, la Procuraduría, General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y algunas ONG e instituciones universitarias, que desde finales del 2003, gracias a la visita de la entonces relatora especial para el derecho a la educación de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevsky, hicieron posible la formulación de políticas publicas que, en este sentido, dotaran de especial importancia a la educación, no solo como un servicio sino especialmente como un derecho humano.

Génesis de la experiencia “Centro Lúdico la Libertad”

“Ser desplazado es no entender nunca porque te hicieron huir de los fuegos encontrados de bandas a las que jamás llamaste, de gentes que vinieron a sacarte de lo tuyo, de un Estado que no respondió al pacto fundamental de defenderte la vida, los bienes y la honra.

Ser desplazado es haber quedado víctima de una batalla estratégica donde otros se jugaron tu existencia para obtener una balanza de poder en la cual no pesabas”.⁵³ Javier Sanín, S.J.

La problemática social de desplazamiento forzado en la escuela despertó en tres docentes de colegio Alfonso López Michelsen la preocupación por la formación de los niños, niñas y jóvenes que en esta situación ingresaban día a día a la institución y que presentaban dificultades para relacionarse con sus compañeros y para desarrollar de forma óptima su proceso educativo.

Consientes del papel del maestro como agente transformador del quehacer pedagógico se inició una exploración de diferentes estrategias y escenarios que dieran a las y los estudiantes la oportunidad de interactuar en el nuevo contexto social, económico y cultural al que se veían abocados, pues como lo menciona Hugo Buitrago:

“la escuela como institución social encargada de los procesos formativos de los niños en general y de la NSD en particular, debe repensarse y transformarse en un escenario que protege, incluye y garantiza los derechos de la infancia desde una perspectiva diferencial la cual reconoce y asume a los niños y las niñas como sujetos de derechos en su singularidad y realidad concreta”⁵⁴.

De allí la importancia de identificar por un lado, qué cosas les hace sentir mejor a los y las estudiantes y, por otro, cómo desarrollar formas de significar de modo menos frustrante

⁵³ SECRETARIA DE GOBIERNO – ALCADIA MAYOR DE BOGOTA D.C., cátedra de derecho humanos, deberes y garantías. Derechos de las personas en situación de desplazamiento. 2006.

⁵⁴ BUITRAGO, Hugo. Niñas y niños sujetos de derechos. Ver en http://www.formadigital.org/proyectos//entorno_formacion modulo 2. pag. 9

aquellas situaciones difíciles de aceptar, por eso hay *“cada vez mayor evidencia acerca de la importancia del bienestar emocional como algo estrechamente vinculado al logro de metas y como camino más confiable para asegurar mejores resultados en el plano académico y social. Hoy se está más consciente de lo determinante que resultan los aspectos emocionales en la consecución de una armonía capaz de proveer mayores posibilidades adaptativas frente a los retos que la vida impone”*⁵⁵.

Después del análisis de afectaciones que presentaban los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento nos vinculamos a la Fundación Dos Mundos, pues resultaba importante trabajar con ellos su situación emocional, con la certeza de que al fortalecer el bienestar emocional de los niños, niñas y jóvenes se permitiría una mayor integración del grupo a la población receptora de su aula.

Este enfoque se trabajó con ayuda de la lúdica, teniendo en cuenta que el juego es un *proceso alternativo de aprendizaje*, toda vez que a través de este se aprende a convivir, a fortalecer valores individuales y colectivos, a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria.

Con lo anterior el Centro Lúdico La Libertad abre sus puertas desde 2006 y desde entonces, este espacio ha agenciado, pensado y brindado durante su proceso de construcción y consolidación, un lugar *“para que los niños y las niñas sean protagonistas – con la convicción de que - debemos ofrecer espacios y tiempos para la expresión, la investigación, la fantasía y la innovación donde los niños puedan aprender a jugar, para generar y afianzar saberes”*⁵⁶,

⁵⁵ Escuela y Conflicto Armado: del bien protegido a espacio protector, Fundación Dos Mundos, primera edición enero de 2009, Pág. 63.

⁵⁶ MOTTA, Marroquín Jesús Alberto. Encuentro Nacional e Internacional de lúdica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1999.

La lúdica como estrategia pedagógica social

En el ejercicio de las prácticas pedagógicas cotidianas se implementan herramientas didácticas de diferente naturaleza con el ánimo de construir con los y las estudiantes los aprendizajes propuestos por los programas educativos. Sin embargo muchas de estas prácticas resultan rutinarias, causando desinterés, bajo rendimiento académico, deserción, falta de interés e incluso, problemas convivenciales.

Por tal razón la lúdica en el aula pretende brindar espacios que potencialicen, motive y mejore los procesos cognitivos, comunicativos, éticos y sociales en los estudiantes, permitiendo además que el docente identifique y valore con responsabilidad y ética el tipo de niña, niño o joven que se está formando.

Carlos Alberto Jiménez refiere que

"La lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianeidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana."

Teniendo en cuenta lo anterior, la lúdica puede ser una respuesta a diversas problemáticas de aula, toda vez que facilita la apertura de espacios para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, y la puesta en marcha de estrategias que hacen de la lúdica una experiencia que posibilita la interacción y exploración consigo mismo, con los otros y con el mundo circundante.

Por otro lado, si bien el concepto de desarrollo humano ha tomado un lugar importante al interior de este proyecto pedagógico, desde diversos espacios, se ha tratado de impulsar

un trabajo que permita fomentar diferentes dimensiones que se encuentran inmersas dentro de este concepto, en el sentido de generar procesos de construcción y el desarrollo de habilidades y capacidades de los sujetos individuales y colectivos, dentro de un contexto histórico y cultural determinado, bajo la premisa de que - como lo menciona FUNLIBRE - *“ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones y sus circunstancias”*.

Esto significa que el proyecto de la mano de la lúdica ha tenido una incidencia directa en las y los estudiantes en situación de desplazamiento , ya que diariamente a través de juegos, encuentros y demás actividades, se promueve la construcción de una identidad propia, valorando sus costumbres y tradiciones, promoviendo la interacción con su nuevo entorno y quienes lo conforman, y lo más importante, aceptando su realidad con una visión de cambio.

Entonces cabe aclarar que, que basados el tres ejes temáticos que han conducido el, tal como lo muestra la figura N° 1, la lúdica cobra un papel importante como estrategia pedagógica social, de tal forma que su puesta en escena no se convierte en un conjunto de juegos sin sentido, sino que responde a una acción intencionada en relación con el desarrollo de la experiencia.

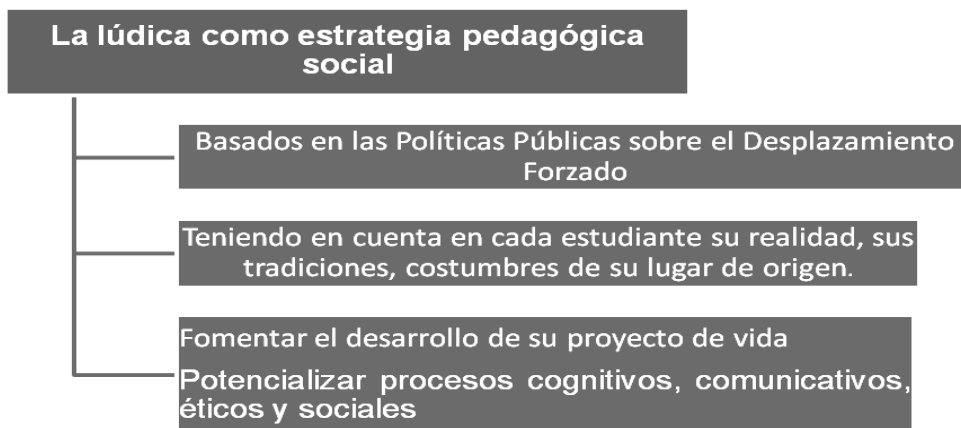


Figura No 1 La Lúdica como estrategia Pedagógica Social

Nuestra Ludoteca Escolar

El proyecto Centro Lúdico la Libertad es un espacio aliado del juego que permite actividades llenas de situaciones significativas de aprendizaje. El diseño del proyecto es el punto de partida para la construcción de un espacio lúdico que va en concordancia con las políticas educativas expuestas en el Plan Sectorial “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” 2008 - 2012, siendo un proyecto de inclusión social con acciones pedagógicas desde una perspectiva artística, lúdica y comunicativa orientada al proceso de resignificación social, incrementando las capacidades y la formación para la vida.

En este contexto, la experiencia pedagógica que constituye al Centro Lúdico

la Libertad del Colegio Alfonso López Michelsen es un espacio que responde a tres aspectos:

- Al desarrollo del intercambio cultural
- Al cambio social
- Reconocer historias personales para realizar proyectos de vida

Es necesario comprender que si bien cuando se hace una propuesta educativa se piensa primero en los niños, niñas y jóvenes, el desplazamiento forzado implica encontrar formas de involucrar simultáneamente a todas las generaciones relacionadas con los y las estudiantes afectados, las condiciones de la familia en situación de desplazamiento determinan la movilidad de la población escolar, ausentismo, vinculación a trabajo a temprana edad, entre otros. Ante este contexto, las ludotecas asumen una realidad heterogénea, pues “rompen” la fragmentación tradicional de la escuela, permitiendo la participación, en un mismo escenario de aprendizaje de distintas generación, donde incluso, los conocimientos que circulan, no son unidireccionales, sino que responden igualmente a intereses colectivos.

Dicha propuesta se ha redireccionado con los aportes de diferentes experiencias pedagógicas y de resignificación social de algunas ONG. En su comienzo se presentó como una propuesta ambiciosa que buscaba “resignificar el proyecto de vida” de los y las estudiantes en situación de desplazamiento, luego nos encontramos con experiencias de vida que hablaban de una necesidad de reconocimiento personal, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el cual vivieron y en el que viven ahora, una necesidad de encontrar una escuela con el respeto a la diversidad cultural y a la diversidad de situaciones personales.

De esta forma, se afirma el juego como una posibilidad de recreación y construcción de nuevas formas de vivir; como un camino para restituir con los niños, niñas y jóvenes los espacios borrados por la guerra. El Centro Lúdico La Libertad se ofrece como espacio para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que surge a través de un largo proceso, que ha sido dividido en varias fases, logrando la consolidación del mismo e involucrando a diferentes en torno a una *metodología pedagógica incluyente*.

Etapas de construcción y consolidación de la Experiencia “Centro Lúdico la Libertad”

a. La escuela y el juego iniciativa docente: Al principio en el año 2006 la Ludoteca, no contaba con un espacio físico, ya que el colegio se encontraba en construcción, entonces, estaba formada por propuestas pedagógicas aplicadas por los docentes y en horario contra jornada, logrando que los niños, niñas y jóvenes jugarán, asumieran roles, participarán en varias actividades de forma libre y voluntaria, que despertarán su creatividad, imaginación así como las relaciones con sus compañeros.

b. Ludoteca itinerante: Después con el aporte de varias instituciones se dio inicio al uso de una Ludoteca Itinerante, es aquí donde se comenzó a involucrar a toda la comunidad educativa y, en el desarrollo de la clase comenzó la integración y apropiación con la lúdica y el juego con el plan de estudios

c. Ludoteca escolar “Centro Lúdico la libertad”: Finalmente en el año 2008 gozamos de un espacio establecido, cuando la Secretaria de Educación implementó diversas Ludotecas en colegios distritales; además de este, contamos con juguetes, instrumentos musicales, implementos y objetos lúdicos, por lo cual los docentes vieron la importancia de tener claridad sobre el tipo de juguetes, su forma de uso, y el desarrollo pedagógico que se puede suscitar.

En primer lugar se organizó por Ambientes Lúdicos: Lógico-Matemático, Lingüístico, Cinestésico-Corporal, Musical, Espacial, Naturalista. Cada objeto lúdico fue ubicado según sus características propias, y, a su vez, cada espacio fue ambientado de tal forma que se convirtiera en un lugar agradable, acogedor y motivante; no un simple lugar para guardar juguetes. Luego se realizaron diferentes encuentros de formación docente y sensibilizaciones a los demás docentes con el fin de lograr una apropiación de la importancia de la Ludoteca y su integración con el proceso escolar.

Finalmente La Ludoteca fue visitada por sus principales y más importantes actores “Los estudiantes” para lo cual se implementó un horario, y se acordó un plan de trabajo a seguir, es decir, cada docente presentaba diferentes dinámicas, actividades y en forma interdisciplinaria desarrollaba su plan de asignatura a través de propuestas y/o proyectos de aula; fue un trabajo enriquecedor no sólo para la institución, sino para cada docente.

Una mirada al saber producido

A partir del sentir de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, las docentes organizaron junto con diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que desde el inicio del proyecto se han convertido en una red de apoyo, encuentros, actividades, dialogo de saberes, entre otros, cuyo propósito fue ayudar a restituir y garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.

La experiencia desde el 2005 ha diseñado, realizado y proyectado distintos tipos de actividades lúdicas, que buscan potencializar los aprendizajes escolares de conceptos, procedimientos, aptitudes y actitudes, constituyendo así una caja de herramientas, que contiene preguntas, elaboración de guías, lectura animada de cuentos, dinámicas grupales, actividades con cerámica, danza, teatro, manejo de objetos lúdicos, etc.

De otro lado, el trabajo psicosocial y pedagógico que se desarrolla a través de la lúdica, agrupando estrategias como el afrontamiento que según Beristain “*se concibe como una estrategia de trabajo psicosocial, el cual alude a las maneras como la persona o el grupo de personas que se ven frente a una experiencia traumática, maneja sus emociones, significados y conductas con el fin de responder a dicho hecho traumático*”⁵⁷ logrando que los actores participantes utilicen diferentes herramientas para la resolución y canalización de sus diversas situaciones emocionales asociadas al conflicto.

Otra estrategia la constituye la terapia narrativa utilizada como un agente transformador, resignificador y reestructurador, que se llevó a cabo en los talleres con los niños, niñas y jóvenes por medio de espacios conversacionales, acerca de su estructura de vida en el colegio, en su hogar y en su sociedad. Como dice Payne “*esta terapia se hace con la intención de impulsar o animar a los individuos a expresar, entender y resignificar algún momento de su vida o en general su vida misma*”⁵⁸, por ello las acciones pedagógicas que se implementaron en estos encuentros buscaron activar en los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento su capacidad de resiliencia.

Con lo anterior se puede afirmar que el centro lúdico es un escenario que permite contar, compartir experiencias, emociones, pensamientos, problemáticas y reflexionar sobre las estrategias de afrontamiento que posibilitan el bienestar emocional y que ofrece a los niños, niñas y jóvenes *narrar* - se desde la perspectiva psicosocial, en un entorno adecuado permitiendo desbloquear el silencio que han tenido que llevar a cuentas desde

⁵⁷ BERISTAIN, C, M. enfoques y metodologías de atención psicosocial en el contexto del conflicto sociopolítico colombiano. Unión Europea y Terres des Hommes, Italia. Bogotá D.C. 2004

⁵⁸ PAYNE, M. terapia narrativa: una introducción para profesionales Barcelona. Ediciones Paidós. 2002.

que salieron de sus hogares y brindando un espacio de reflexión para analizar su realidad social.

Otro aspecto relevante fue la perspectiva del *empoderamiento* que de acuerdo con Bello “*debido a las dinámicas de violencia política en las cuales se han tenido que desarrollar estos niños, ellos son educados dentro de un ambiente autoritario al interior de la familia, que limita sus expresiones por temor a ser señalados por alguno de los grupos armados presentes. En el nuevo contexto de ciudad y colegio en el cual se desenvuelven los niños, estos ambientes autoritarios limitan su desarrollo como sujetos de poder y decisión sobre sus propias vidas*”⁵⁹ esto condujo a constatar un acierto en la construcción de ese espacio de expresión diferente al aula de clase en donde se pueden compartir los sentimientos y expresar las ideas fuera del contexto de *relaciones autoritarias*.

A manera de conclusiones

1. El Centro Lúdico La Libertad es una experiencia pedagógica que ha incidido de manera significativa en niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, docentes y padres de familia de la institución; siendo reconocido como un proyecto que materializa la perspectiva de derechos que inspira las políticas públicas educativas en Bogotá.

A partir de la sistematización de la experiencia se reconstruyeron referentes conceptuales que surgieron con el ejercicio empírico del quehacer cotidiano en la escuela por las docentes del proyecto. La sistematización ha hecho que el rol del maestro se transforme y sea protagonista de un cambio educativo, de tal manera que la institución escolar sea asumida como un centro de investigación y desarrollo de las diferentes formas de la práctica docente.

La sistematización conduce a concluir que uno de los aciertos de proyecto es la gestión intra e interinstitucional que ha generado redes académicas y ha comenzado un proceso

⁵⁹ BELLO, Martha. Desplazamiento forzado y niñez: rupturas y discontinuidades. En. Bello, M y Ruiz, S. (Eds) Conflicto armado Niñez y Juventud, una perspectiva Psicosocial. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.

investigativo por parte de todos los actores que han hecho posible restituir la dignidad de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado.

Luego de varias décadas de existencia de la problemática social del desplazamiento forzado en Colombia, son prácticamente inexistentes las redes académicas lideradas por docentes para pensar y producir conocimiento desde la escuela, por ello resulta de gran importancia sistematizar las experiencias pedagógicas innovadoras que contribuyan a la búsqueda de nuevos caminos metodológicos, didácticos y, por supuesto pedagógicos que contribuyan a la descreencia de sus efectos en los niños, niñas y jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGEL Pardo, Nadia Catalina. (2008). Procesos organizativos y política educativa para población en situación de desplazamiento forzado. Tesis de grado para optar el título de magíster en educación. U. Pedagógica nacional. Bogotá.

BUITRAGO, Hugo. Niñas y niños sujetos de derechos. Ver en http://www.formadigital.org/proyectos//entorno_formacion modulo 2.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, (1991).

CRECIENDO EN DERECHOS. Las Políticas Publicas para la Niñez desplazada... un desafío. Ediciones Ántropos, Bogotá febrero de 2008

CORPORACION OPCION LEGAL Y ACNUR, (2007). Escuela y desplazamiento forzado, modulo enfoque diferencia, Escuela, sujeto y contexto y niños y niñas sujetos de derechos.

FUNDACION DOS MUNDOS, Escuela y conflicto armado: del bien protegido a espacio protector, primera edición enero de 2009.

TORRES, Rosa María. (1995) El derecho de niños y niñas a una educación básica”, en: “Education News”, 14, New York, UNICEF, www.fronesis.org/imagen/rtm/documentosrtm/texto_el_derecho_de_niños_y_niñas. PDF

GALEANO, Astrid Elena y CARDONA, Janneth Ivonne. (2006) Lúdoteca mas allá del juego. Editorial Kinesis.

SECRETARIA DE EDUCACION – ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. (2007) Ludotecas escolares, lineamientos de Política Distrital de Lúdica y Juego para la infancia y la adolescencia

SECRETARIA DE EDUCACION – ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. (2004) Ludoteca escolar, orientaciones para su creación, organización y uso pedagógico.

LIBREROS, Caicedo Daniel, tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. Universidad pedagógica nacional. Bogota. 2002.

MEJIA, marco Raúl, (1999). Educacion para la paz una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Edit. Magisterio. Bogota D.C.

RODRIGUEZ, Céspedes Abel. Cambio y reformas en educacion: el papel de los maestros. En: el maestro protagonista del cambio educativo. Tercer milenio, convenio Andrés bello. Edit. Magisterio. Bogota 2000.

PEREZ, Murcia Luis Eduardo. Bogotá: el transito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación. En, 6 ciudades, 4 países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. IDEP – De justicia. Ediciones Ántropos

BASE DE DATOS

PROYECTO	INTEGRANTES	TELEFONOS	CORREO ELECTRÓNICO	TUTOR A	ARTICULO
Alfabetismo emergente: Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía	Lilia Briceño Pira Magali Niño Valencia	300 2540793 300555694 6	edalfonsoreyes Echandia@redp.edu.co lilia_briceno@hotmail.com	JENNY ROCIO LEON	Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía ⁶⁰
Interacción entre lectura e informática como herramienta de interpretación en contextos de física y matemáticas. Ciclos IV y V.	Carlos Orduz Diego Leonardo Tovar	313491539 4	dltr2000@hotmail.com colnaclemencia18@redp.edu.co	JENNY ROCIO LEON	TRES TRISTES TIGRES
Sistematización de un Programa de Intervención en Conciencia Fonológica para Niños y Niñas de Ciclo Inicial.	Martha Consuelo Triana Bernal Dorlly Janeth Argüelles Pabón Clemencia Rodríguez Espinosa María Erenith Tiria Ingrid Solangue Gómez Prieto	311219692 0 315880015 5 315898910 0 311830347 7 316225923 4 314224404 1 311890587 5	fatyg@yahoo.es dorllyarque@yahoo.com crear21@hotmail.com enneas-07@hotmail.com ingridsol@yahoo.com mgarzongutierrez@gmail.com elparcesanchez@hotmail.c	JENNY ROCIO LEON	Sistematización de las prácticas pedagógicas efectivas en conciencias fonológicas.

⁶⁰Proyecto desarrollado con apoyo del convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de 24 experiencias innovadoras.

	Mónica Andrea Garzón Gutiérrez		om ranzanh@gmail.com		
	Ricardo Andrés Sánchez Huertas		rsanchezh@unbosque.edu.co		
Expresión con Horizonte	Libia Alicia Delgado Gladys Becerra A. Belén Redondo Carmela Torres Ana Rosa López Luis Orlando Patiño	5416780 6782363 6771999 6790669 8795154 6790669 6719961 - 300283842 0	cednvohorizonte@redp.edu.co; alice_intelectual@yahoo.es tcarmelita@hotmail.com nanalopez12@yahoo.es lorpax@hotmail.com	MARIA CRISTINA MARTINEZ	El sol más allá del horizonte: una experiencia de trabajo comunicativo
Susurros del territorio: diálogo pedagógico a través de la radio	María Margarita Duarte Acosta María Luisa Niño Corredor Dary Jacqueline Barreto María Esther Puentes.	300394267 3 2071702 310629071 7 4340948	margarita72062@gmail.com malunico214@gmail.com monteblanco5academica@gmail.com cachetoso52@yahoo.es	LEYDIS LINERO	Susurros del territorio...un ura que sopla en el sur
Oralidad y escritura una construcción de identidad.	María Gilma Acosta Rodríguez Irma Fabiola Muñoz Adriana Sánchez Gutiérrez	2904294 320407509 6 4305452	herman1974@terra.com asanchezguti@gmail.com	MARIA CRISTINA MARTINEZ	Argumentación, oralidad y escritura: una construcción de identidad

Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos	Fabio Romero Orjuela Myrna Alexandra Rojas Clavijo Gilma Yaneth Pedroza Cortés Ana Elvira Trujillo	7518952 312439774 3	elviratrujillo137@yahoo.com	GLADYS AMAYA	LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO El uso de las TIC en la pedagogía de proyectos y prácticas interdisciplinarias para fortalecer los procesos de lectura y escritura
English in the forest	Clara Inés Salas Medellín Clara Rosalba Sánchez Paloma. María Alexandra Pachón Otalora	5 999966 313843907 8	zolizcla@agmail.com	JENNY ROCIO LEON	ENGLISH IN THE FOREST: Un Ambiente Significativo para aprender Inglés
Ambientes de aprendizaje colaborativo basados en la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación.	Richard Maldonado Villamizar Ilsa Omaira Díaz Ricardo Peña Moreno Wilmar Morales	2615558 317758067 0 316356118 5	amaldonadov78@hotmail.com ilsaomairadibe@gmail.com	MARIA CRISTINA MARTINEZ	Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las tic
Literacidades: Una experiencia intra e interdisciplinar	Jimmy Lamprea Aura Romelia Guzmán Carolina Ojeda Patricia Moreno	311887768 7 310259282 1 311227268 7	comenio@hotmail.com zarzaroja@yahoo.es pamofe@gmail.com escuelanormalpaz@yahoo.com	GLADYS AMAYA	Literacidades: una experiencia inter e intradisciplinar <i>Sistematización</i> de rutas metodológicas.

Pequeños Científicos.	Gladys Restrepo de Zabala Gloria Yanette Puentes Espinal	4107392 300200667 4 4107392 317341557 1	gloripuentes@hotmail.com	LEYDIS LINERO	NACE Y GERMINA UNA EXPERIENCIA...que ahora es tiempo de sistematizar.
De lo fragmentado a lo complejo. Una propuesta interdisciplinar	Myriam Romero Jenny Alisaira Gómez Doris Martínez María del Carmen Blanco	2811250 300363875 3 2787311 320238273 4 2096327 316639055 6	myriam7500@hotmail.com yarai2006.1@hotmail.com Carmenbl66@hotmail.com	MARIA CRISTINA MARTINEZ	Los proyectos de aula. una experiencia hacia la interdisciplinariedad
TESELACIONES PARA NIÑOS: Una estrategia matemática en primero y segundo ciclo. Para el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico.	Sonia Milena Uribe Garzón Oscar Leonardo Cárdenas Forero James Frank Becerra Martínez	3617080 313331692 5 317261414 0 315764604 9	sonia.smug80@gmail.com osle1972@gmail.com jafra8@hotmail.com	CATALINA ANGEL	Teselaciones para niños.
Propuesta curricular porfirence desde el enfoque del aprendizaje significativo y el trabajo por proyectos.	Ros Mary Melo Ballesteros Marcela Beltrán Carlos Ramírez Méndez.	7590201 316873008 6 317820963 4	rosmarymelo@yahoo.com mary_melo2009@hotmail.com	GLADYS AMAYA	Transformación de la vida escolar porfirense. “Cuando los profesores trabajamos en

	Rector.				mesa redonda ⁶¹
Contramemorias de Género en el Trabajo Expresivo en el JGA	Gary Gari Muriel Elisa del Pilar Jara Rodríguez José Moisés Páez Peña	7824155 301259511 4 2384240	exaltatio@gmail.com exaltatio@yahoo.com.mx escdilaalqueria16@redp.edu.co	CLAUDIA PIEDRAHITA	Contramemorias de ruptura de género en el trabajo expresivo en el colegio Julio Garavito Armero
Carnaval sin genero: Convivencia en la diferencia 2009	Alci Alexander Pinto Araque Miriam Salazar Riaño Martha Aidé Ortega P. Carina Paola Romero Forero	4025922 312566703 3 314486793 7841368 313462110 8	alcipinto@yahoo.es colgermanarciniegas@redp.edu.co mayortegap@gmail.com	CLAUDIA PIEDRAHITA	convivencia en la diferencia colectivo de investigación genero en siete colegio Germán Arciniegas IED.
Generación de ambientes éticos en la utilización de los diferentes espacios y áreas comunes de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía	Magaly Niño Gutiérrez Luz Marina Cuello Francisco Gómez Torres Gloria Ascencio	300555694 6 7795423 300804502 7 300333852 7 314467439 1	emnino46@yahoo.com sampayoluz@gmail.com iedalfonsoreyes@redp.edu.co echan@redp.edu.co	CATALINA ANGEL	Etica y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía ⁶²
Comedor Escolar una Posibilidad	Mariela Gómez	2481700	cedidciudadbolivar19@redp.edu.co	CATALINA	Comedor escolar una

⁶¹ Elegimos este nombre, pues devela el trabajo en equipo desarrollado en una institución oficial de Bogotá, donde fue posible incidir desde nuestros deseos y trabajos en la perspectiva curricular de la institución.

⁶² Proyecto desarrollado con apoyo del convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de 24 experiencias innovadoras.

Pedagógica de Convivencia para la Igualdad.	Serrano Laudice Beltrán Ana Julia Gómez Serrano	7841742 310877475 7	u.co laudicebd@yahoo.es anajuligo_26@yahoo.es	ANGEL	posibilidad para la convivencia y la igualdad CEDID Ciudad Bolívar.
Centro Lúdico la Libertad, epicentro de los derechos humanos y accionar de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.	Viviana Barrera Sánchez Paola Lucia Ortiz Mora Gloria Inés Granados	6058687 311296167 1 313540461 6 311468518 6	vivi8086@hotmail.com paolaluciaortiz@hotmail.com gi_granados@yahoo.com	CATALINA ANGEL	Lúdoteca escolar: una estrategia pedagógica que contribuye a la restitución del derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado
Patrimonio, etnia y Memoria - Porque Todos Tenemos Algo que Contar.	Nubia Stella Rodríguez Pilar Albadan Andrés Castiblanco	310791646 6 316603673 3	nub72s@hotmail.com Com pilar_albadan@hotmail.com geoandes@hotmail.com	LEYDIS LINERO	Patrimonio etnia y memoria - porque todos tenemos algo que contar: contribuyendo a la convivencia escolar.
Lideres en patrimonio cultural de la ciudad: recorrido por la memoria y el espacio de Bogotá para la formación ciudadana.	Jhider Soler John William Castro Olga Lucia Romero Castro Luis Jair Téllez Ariza	4176368 300481805 2 6812158 311830391 3 300481850 0 310207055 9	jhidiersm@gmail.com rudejohnwi@hotmail.com olgaluro2@gmail.com lujatellez@hotmail.com	LEIDYS LINERO	Colectivo pedagógico pasapalabra. formación de la ciudadanía a partir del lugar y el patrimonio Urbano
Ciclos y campos de conocimiento, una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela.	Noralba Bolívar Mojica Mónica Liliana Sierra Sierra	5655370 316504110 4 300219154 0 7663708 300219154 0	noralbaelec@gmail.com monisier@gmail.com jubacovied@gmail.com	GLADYS AMAYA	Ciclos y campos de conocimiento, una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela

	Juan B. Cortés				
Viajes y Expediciones Pedagógicas en Contextos Urbanos.	Martha Esthela Manosalva Martha Cecilia Palacios Omar Gutiérrez Gonzáles	3510503 300 2892357 310792619 3	manosmartha@gmail.com manosmartha@yahoo.com	LEYDIS LINER O	Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
CIGME: Capacitar, Incentivar y Generar Microempresas.	Yeny Milena Barrantes Cantor Jhon Jairo Ayala Gloria Inés Henao Ortiz	4240843 311883523 1 310323987 9	proyectotransversal@gmail.com yenybc_dismec@hotmail.com	LEYDIS LINER O	CIGME: capacitar, incentivar y generar microempresas estudiantiles.