



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN
OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

IDEP



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN
OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES

Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Constanza del Pilar Cuevas Marín
Omar Orlando Pulido Chaves

© IDEP
Directora General Claudia Lucía Sáenz Blanco
Asesores de Dirección Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Edwin Ferley Ortiz Morales
Martha Ligia Cuevas Mendoza
Coordinación editorial Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso 978-958-8780-57-3
Primera edición Año 2016
Ejemplares 500
Edición y diseño Taller de Edición • Rocca* S. A.
Luisa Espina (corrección)
Impresión M + LTDA

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación. De la diversidad, la interculturalidad, el territorio y los derechos en la escuela	7
JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA	
Estudio I. Diversidad e interculturalidad en la escuela	17
CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN	
Bitácora	21
Diversidad: múltiples voces	22
Diversidad epistémica, interculturalidad crítica y pedagogías de coloniales	24
Diversidad e interculturalidad en los planes sectoriales de educación y en los PEI	25
Experiencias educativas y pedagógicas: una mirada desde la diversidad e interculturalidad	31
Metodología: la autoindagación en la memoria colectiva	36
Cartografiar y narrar: la experiencia con las instituciones educativas	40
Resultados y consideraciones finales	50

Estudio II. Territorio y derechos en los contextos escolares	59
OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES	
Marco general	66
Marco conceptual y metodológico	68
Balance interpretativo	146

PRESENTACIÓN

De la diversidad, la interculturalidad, el
territorio y los derechos en la escuela

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

De la diversidad, el territorio y los derechos en la escuela

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA¹

Para el período 2016-2020, en el marco del Plan de Desarrollo *Bogotá Mejor para Todos* y del Plan Sectorial de Educación, estos conceptos enriquecen el abordaje del nuevo proyecto de inversión del IDEP, *Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica*, en la medida en que le dan riqueza a la comprensión de los contextos escolares, a los propósitos de inclusión y al uso del enfoque diferencial en el Seguimiento a la Política Pública Educativa y en los procesos de Cualificación, Investigación e Innovación Docente que constituyen los Componentes en que se organiza el trabajo misional para este período. De esta manera se recoge el trabajo producido, como insumo para los nuevos desarrollos.

El diseño estratégico del Componente de Educación y Políticas Públicas se propuso, en el segundo semestre de 2012, realizar tres tareas: consolidar un documento que diera cuenta de los referentes conceptuales y metodológicos de la línea de investigación, y a futuro sirviera de

¹ Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal, profesional especializado de la Subdirección Académica – IDEP.

fundamento de la misma; establecer un horizonte investigativo para los años 2013, 2014, 2015 y el primer semestre de 2016, abarcando el tiempo de vigencia del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana, y desarrollar una herramienta para la valoración del cumplimiento del derecho en los contextos escolares.

Con respecto al primer propósito, se realizaron reuniones entre el equipo a cargo de la tarea del Diseño y los coordinadores, orientadores académicos o miembros de los equipos, para establecer un diálogo que permitiera enriquecer tanto el avance del diseño como el derrotero propio de cada uno de los estudios. En este diálogo, los trabajos “Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes” y “Documento consolidado y recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política educativa en temas de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo” realizados, respectivamente, por Fabio Lozano y Jorge Orlando Castro y por los equipos de profesionales que los acompañaron, pusieron de manifiesto la importancia de la dimensión del territorio como variable clave, señalada en el documento del Diseño Estratégico, consolidado por Omar Orlando Puido en 2013 de la siguiente manera:

La noción de territorio se incorpora como cuarto referente surgido en el proceso de diseño derecho en la relación de los colegios con las localidades, con la ciudad y con las ciudadanías. El territorio emerge como elemento de organización de la política pública y llama al planteamiento del componente, y se propone como unidad de análisis para especificar contenidos del de una política más intersectorial, con mirada de territorio. El territorio debe considerarse no solo como un elemento dentro de un sistema. El territorio es espacio, tiempo y contexto y así debe entenderse en el componente (p. 52).

La dimensión de la diversidad aparece igualmente en los intercambios del Diseño, en referencia a una especie de síntesis que, inicialmente, había sido planteada en los mismos trabajos de Lozano y de Castro como la decisión conceptual y metodológica que permitió integrar en tres

derechos fundamentales el amplio abanico de posibilidades para la realización de los estudios: la autonomía, la participación y la dignidad. Asociada a estos, la diversidad surge como variable clave y es expresada en el documento final de Pulido (2013) y se integra como referente conceptual:

(...) De particular importancia para la comprensión de la dignidad como fundamento de la educación es el asunto del reconocimiento y la atención a y desde la diversidad. Todos los elementos que integran la propuesta están atravesados por ella. En este sentido, debe entenderse como fundamento conceptual central y como un referente articulador de carácter general, junto con la pedagogía y la construcción de saberes (...) (p. 70).

De hecho, los dos temas habían sido integrados en la denominación de dos de los ámbitos de investigación establecidos en el marco del Componente Subjetividad, diversidad e interculturalidad y Ciudadanía, derechos humanos y ambientales. En el primero, de manera explícita aparece la noción de diversidad, en el interés por indagar sobre el sujeto en su relación con los otros y en el segundo, de manera tácita, aparece la noción de territorio, en el interés por indagar sobre el sujeto en su relación con el entorno y sobre los derechos ambientales como dimensión central de la ciudadanía.

Estas dos nociones se anuncian de entrada igualmente en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, documento referencial para todos los trabajos adelantados al interior del Componente. En su presentación, se señalan los tres propósitos principales del mismo: reducir la segregación social, enfrentar el cambio climático y defender lo público.

En relación con la diversidad se dice que «en Bogotá se tienen intereses diversos que deben respetarse y a los que se han convocado para construir una visión común, la de una ciudad que sea capaz de enfrentar con dignidad los retos del siglo XXI, que son los retos de Bogotá Humana». Y se agrega más adelante: «estamos conscientes de nuestra diversidad y

por lo mismo es necesario llegar a un gran pacto sobre lo fundamental» (pp. 11-12).

Así mismo, sobre el tema del territorio se señala en la presentación del Plan:

(...) Pero la segregación también se relaciona con otro fenómeno que es la depredación de la naturaleza y del territorio. De esto, la imperiosa necesidad de adaptar la ciudad al cambio climático. La urgencia de supeditar el desarrollo a la población y al cuidado del medio ambiente (pp. 11-12).

Sin embargo, la noción misma de territorio aparece de manera múltiple en el Plan de Desarrollo, como escenario ambiental, rural, social o cultural.

Cada uno de los ámbitos señalados avanza en ejercicios investigativos en donde las dos nociones aparecen hermanadas: en el ámbito de subjetividad, diversidad e interculturalidad, se llevó a cabo un estado del arte de la investigación “Cuerpo y Subjetividad en los últimos veinte años en Colombia”, en convenio con el IESCO de la Universidad Central en 2013, y Viva la Ciudadanía realizó el estudio “Subjetividad y diversidades en la escuela en estudiantes de educación media”, entre 2013 y 2014.

En el ámbito de Ciudadanía, Derechos Humanos y Ambientales, además del trabajo sobre estos derechos en estudiantes de segundo ciclo ya mencionado, se avanzó en un trabajo sobre derechos humanos y ambientales en estudiantes de básica secundaria y media en términos de los ciclos correspondientes. Se presentó, entonces, la oportunidad para seguir avanzando en la indagación en estos campos y se formularon los estudios “Diversidad e interculturalidad en la escuela” y “Territorio y derechos en los contextos escolares”, que se presentan en este libro.

Estos dos estudios adquirieron un carácter particular con respecto a otros trabajos realizados previamente, en la medida en que no fueron llevados a cabo a través de convenios o contratos con otras entidades ni a través de la constitución de un equipo de profesionales al servicio del

IDEP, sino que contaron con un orientador u orientadora que cumplía las veces de investigador o investigadora principal, según el caso, y que en relación permanente con el responsable académico del IDEP conformaron un triángulo para el avance, el diálogo y la discusión a través del proceso. De tal manera que en los estudios aparece una u otra noción de manera principal, bien sea diversidad o territorio, mientras la otra hace las veces de su sombra. Obviamente en diálogo con otros conceptos que responden de manera específica a los intereses, necesidades o enfoques de cada investigación.

Así mismo, en el trabajo de campo los investigadores principales fueron apoyados por una entidad encargada del desarrollo del mismo. En el caso de “Diversidad e interculturalidad en la escuela”, el trabajo de campo lo apoyó un equipo del IESCO de la Universidad Central y de manera simultánea dos profesionales avanzaron en indagaciones específicas sobre la noción de diversidad en los Planes Sectoriales entre 2004 y 2016, sobre los PEI en algunos colegios de la ciudad y sobre algunas experiencias puntuales en esos colegios. En el caso de “Territorio y derechos en la escuela”, el trabajo de campo lo apoyó la Corporación Síntesis.

En cuanto al estudio “Diversidad e interculturalidad en la escuela”, se señala en la ficha de formulación del proyecto la intención del IDEP de reconocer la dimensión del sujeto como elemento fundamental de investigación educativa, con el fin de orientar la lectura de la política desde los derechos de las personas y no desde las obligaciones del Estado, que ha sido la tendencia predominante en los últimos años. Uno de los temas más desafiantes en este contexto tiene que ver con los procesos de inclusión, de no discriminación y de reducción de la segregación, enfocado desde el respeto y el reconocimiento de la riqueza de esa diversidad, más allá del ejercicio de una educación con enfoque diferencial que intenta desarrollar dispositivos educativos y pedagógicos para cada tipo de población focalizada. Esta dimensión de la diversidad, en sus múltiples manifestaciones, involucra al carácter intercultural de la experiencia educativa, que está asociado a procedencias, historias e interacciones que se han presentado en las vidas de los sujetos.

Este estudio permitió avanzar en la revisión de los contextos específicos en los cuales los estudiantes y maestros conviven cotidianamente, y de las dinámicas de relación que se construyen, en atención a la diversidad que los constituye como sujetos. Se sitúa en la indagación sobre las dimensiones afectivas y relacionales de los estudiantes que acompañan y comprometen su tránsito por el mundo escolar, las cuales están condicionadas, y en algunos casos determinadas, por los contextos de procedencia, por las historias de vida y por las interacciones encontradas en el mundo escolar. Como tal constituyen los elementos centrales de la interculturalidad. Por lo tanto, el propósito fue realizar un estudio sobre la dimensión intercultural en la escuela que permitiera aportar elementos de comprensión sobre los procesos de interacción y sobre las diversas formas de expresar y asumir las condiciones de diversidad cultural, de los y las estudiantes, en los colegios de la ciudad.

Constanza del Pilar Cuevas Marín, investigadora principal del estudio, se aproxima desde la interculturalidad crítica como contribución a la comprensión de la diversidad, dando más importancia al análisis desde lo poblacional como referente de identidad. Incorpora el concepto de diversidad epistémica, que introduce una mirada novedosa, distinta a la forma como se ha estudiado el tema en el IDEP, desarrollando los elementos teóricos en diálogo con el análisis aportado por el discurso sobre la diversidad en los últimos tres Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales. Recoge, así mismo, los aportes del análisis de algunas experiencias sobre diversidad e interculturalidad en instituciones educativas distritales, desarrolladas por estudiantes y maestros. Incorpora, entonces, los aportes de las pedagogías críticas y el uso de algunas herramientas de indagación donde se destacan, entre otras, las cartografías corporales realizadas por el equipo del IESCO y la autoindagación de la memoria colectiva, trabajada y desarrollada por la autora en experiencias de investigaciones previas.

En el estudio “Territorio y derechos en la escuela”, el IDEP tuvo como intención reconocer la dimensión de los derechos de los sujetos y su relación con los derechos ambientales ejercidos en un territorio específico en el que se sitúa la escuela. Uno de los temas más desafiantes en este

contexto tiene que ver con los procesos de apropiación de la propia corporalidad como el primer territorio, de la escuela como segundo territorio y del entorno desde la perspectiva física y simbólica, como tercer territorio.

Omar Orlando Pulido Chávez, investigador principal del estudio, estableció un entramado para la pesquisa y el análisis, constituido por referentes conceptuales, categorías de valoración, estrategias y herramientas de indagación y unidades de observación sobre la escuela. En cuanto a los primeros, consideró el territorio, los derechos, la diversidad y la escuela. En cuanto a los segundos, estableció el efecto territorio, la supervivencia y participación, la escuela frontera, y los sujetos situados y diferenciados. En las estrategias, orientó su mirada al colegio como territorio básico de trabajo, la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, la observación directa y el análisis documental. Estas estrategias concretaron, a través del uso de unas herramientas constituidas por la cartografía, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental. Aquello que permitió integrar los diferentes elementos fueron las unidades de observación, entendidas como saberes, mediaciones, organización escolar, y convivencia, que corresponden a los ámbitos establecidos en el Componente de Escuela, currículo y pedagogía para sus estudios.

Con estos dos estudios el IDEP quiso dirigir la indagación hacia la producción de sujetos, expresada en y a través de la diversidad cultural, mediada esta por la escuela y por su relación con el territorio, en los contextos de interacción en los cuales los estudiantes conviven durante su vida escolar, haciendo aportes a la comprensión de la dinámica escolar. Los autores, por su parte, además de cumplir con este propósito, introducen en su trabajo conceptos de sumo interés para la investigación educativa, social y cultural y, desde el punto de vista metodológico, estrategias enriquecidas de indagación, no solo por la introducción de nuevas formas sino, también, por la combinación de las mismas.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.
- Cabra, N., & Escobar, M. (2014). El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá: IESCO- IDEP.
- Castro, J. (2012). *Producto 3: Documento consolidado y recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política educativa en temas de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo*. Bogotá: IDEP.
- Escobar, J., Acosta, F., Talero, L., & Peña, J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media*. Bogotá: IDEP.
- Londoño, A., Castro, E.R., Rojas, L., & Rincón, F. (2015). *Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá Estudio: con escolares de los ciclos 3, 4 y 5*. Bogotá: IDEP.
- Lozano, F., Mancera, A., Martínez, J, Acosta, J., Bernal, A., Ortiz, O., Ibáñez, M., Berneth, P., Lozano, A., Rozo, A & Prieto, J. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- Pulido Chaves, O. (2013a). *Producto 6: Documento Final: Referentes conceptuales sobre la materialización del enfoque de derechos*. Bogotá: IDEP.
- Pulido Chaves, O. (2013b). *Producto 7: Referentes conceptuales y metodológicos para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes en los colegios*. Bogotá: IDEP.
- Pulido Chaves, O. (2014). *Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela*. Bogotá: IDEP.

ESTUDIO I

Diversidad e interculturalidad en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN

Diversidad e interculturalidad en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN¹

El presente documento se constituye en el informe final del estudio “Diversidad en los contextos escolares”, adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP durante 2014 e inicios del 2015. Es necesario precisar que este tuvo como objetivo realizar un estudio sobre la dimensión intercultural en la escuela, que permitiera aportar elementos de comprensión sobre los procesos de interacción y sobre las múltiples formas de expresión de la diversidad, teniendo como referentes a los y las estudiantes y a los maestros y maestras². En tal sentido, se trata de dar cuenta del proceso realizado, así como de los resultados obtenidos, por lo cual acudo, en primera instancia, a una bitácora que operó como ruta para la realización del estudio.

Desde aquí, avanzo en los argumentos centrales que le dieron forma a la investigación. De manera especial, destaco la contribución de la

¹ Licenciada en Historia, Universidad Santo Tomás; Maestra en Historia Andina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en Estudios Culturales, Universidad Andina, Quito.

² Ficha de estudio, diseño, estrategia. Código: FT-PE-01-05. IDEP 2.

interculturalidad crítica al análisis sobre la diversidad, delimitando el estudio a la reflexión sobre cómo se han venido configurando en la ciudad referentes identitarios complejos, móviles e inestables, basados en aspectos como lo poblacional; sean estas comunidades afrodescendientes, indígenas o Rom, o que toman como referente el género y la diversidad sexual.

En este horizonte, el estudio establece un diálogo académico, definiendo la pertinencia del concepto de diversidad epistémica desde la interculturalidad crítica, para avanzar posteriormente en lo que defino como una polifonía de voces: un diálogo interdiscursivo entre la teoría, y los aportes que incorporo a partir de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales (PEI)³.

Posteriormente, me detengo en la contribución que a partir de algunas experiencias educativas y pedagógicas del Distrito se ha venido realizando en el ámbito de la diversidad y la interculturalidad, destacando, desde una gama de testimonios y entrevistas, el significado que para maestros y maestras ha tenido la irrupción de nuevos escenarios que proponen el reconocimiento de subjetividades diversas⁴.

Con los anteriores insumos, el estudio aborda dos aspectos fundamentales: primero, la delimitación pedagógica, en donde tomo la contribución de las pedagogías críticas y decoloniales y después, el enfoque metodológico y algunas herramientas pertinentes para el análisis sobre la configuración de subjetividades en contextos escolares. En tal sentido, recojo el aporte de la autoindagación en la memoria colectiva, como propuesta pedagógica y método que nos aproxima a las subjetividades

³ La incorporación de los planteamientos centrales sobre diversidad e interculturalidad en los tres últimos planes sectoriales y los PEI de algunas instituciones educativas del Distrito, la realicé a partir del estudio adelantado por Adriana Vargas Rojas. Al respecto se pueden consultar los productos 2 y 3 entregados por esta autora al IDEP en diciembre de 2014 y febrero de 2015. Contrato N° 117 de 2014.

⁴ La revisión de experiencias de procesos de diversidad e interculturalidad en ocho instituciones educativas del Distrito estuvo a cargo de Lisandro Mauricio Silva Chacón. Al respecto, se puede consultar el Producto 2 entregado al IDEP en febrero de 2015.

desde el contenido que brinda la noción de cuerpo como primer territorio de la memoria.

Así las cosas, me detengo, al cierre del presente estudio, en el trabajo de campo realizado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, mostrando la riqueza de una propuesta investigativa que, en un corto tiempo, adelantó una metodología de indagación desde el trabajo corporal, cartográfico, el registro audiovisual y testimonial⁵.

Bitácora

Un primer aspecto consistió en definir las rutas que orientarían el desarrollo del estudio. En su momento, esta definición estuvo permeada por los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los principales debates que encontramos en torno al concepto de diversidad, particularmente en el ámbito escolar?, ¿a qué se alude cuando se habla de interculturalidad, especialmente de interculturalidad crítica y cuáles son los posibles puntos de encuentro y desencuentro con el concepto de diversidad?, ¿de qué manera la interculturalidad crítica se constituye en unidad de análisis, que a su vez es epistemológica, conceptual, pedagógica y metodológica?, ¿qué insumos pueden derivar de este enfoque que permitan esbozar una matriz de análisis y sus respectivos instrumentos para aportar así en la comprensión de la interacción en la escuela desde la diversidad?

Con estos interrogantes, el estudio trazó varios momentos con sus correspondientes desarrollos conceptuales, mostrando así la aproximación

⁵ El trabajo de campo adelantado como contribución al presente estudio fue desarrollado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, teniendo como miembros del equipo a: Nina Cabra (directora); Manuel Roberto Escobar (coordinador de la investigación); Juanita Méndez Cuervo, Jorge Alberto Palomino, Xiomara Navarro Busaid, Helena Sutachan Vargas (investigadores), y a Luisa Fernanda Sánchez (asistente de investigación). Al respecto, se pueden consultar el Producto 2 entregados al IDEP en marzo de 2015.

del concepto de diversidad al debate sobre multiculturalidad, pluriculturalidad, e interculturalidad. Posteriormente, se incorporó la noción de interculturalidad crítica, como paradigma ético, político y epistémico. Momento que permitió entablar un diálogo con la categoría de diversidad y, específicamente, con la categoría de diversidad epistémica. Desde este horizonte, se definió la ruta pedagógica y metodológica, así como los insumos e instrumentos propuestos para avanzar en el trabajo de campo, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1. Ruta pedagógica y metodológica

Momentos	Desarrollos conceptuales
Momento 1. Diversidad.	Multiculturalidad. Pluriculturalidad. Interculturalidad.
Momento 2. Interculturalidad crítica.	Paradigma ético, epistémico y político.
Momento 3. Enfoques pedagógicos.	Pedagogías críticas y pedagogías decoloniales.
Momento 4. Análisis e interpretación.	Interdiscursividad y análisis del discurso.
Momento 5. Recomendaciones generales.	

A partir de la ruta trazada, los momentos y los desarrollos conceptuales, definí la hipótesis o argumento central de la investigación como el fruto del acercamiento y el debate sobre la categoría de diversidad, en una polifonía de voces que me mostraba distintas aproximaciones y trayectorias del concepto y de su implementación y/o apropiación en el ámbito escolar.

Diversidad: múltiples voces

Al ubicar en el centro de la discusión el debate sobre diversidad, lo primero que el estudio definió es que, en efecto, no había una única interpretación.

Por el contrario, estábamos a las puertas de un concepto que encontraba múltiples acepciones, en tanto daba cuenta de distintas trayectorias históricas. De acuerdo con las contribuciones del antropólogo, filósofo y filólogo Gunther Dietz en su libro *Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en la escuela. Una aproximación antropológica* (2008) y con un artículo que escribió en coautoría con Laura Selene Mateos: “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo” concluimos que es importante aproximarnos a la diversidad desde los contextos políticos, sociales y culturales, así como a partir de las distintas prácticas y actores que la enuncian.

En el caso de América Latina, y particularmente de Colombia, hallamos que en principio se incorpora la noción de diferencia y posteriormente la de diversidad cultural. Por lo cual, se hizo necesario abordar con detenimiento las interpretaciones más significativas sobre el concepto de cultura, pasando por lo que Santiago Castro Gómez (2000) definió como «teoría tradicional y teoría crítica de la cultura». Es decir, el paso de una mirada esencial de la cultura asociada al surgimiento de los Estados Nacionales, a una lectura según la cual la cultura se construye socialmente, en donde convergen contradicciones y luchas de representación al interior de grupos y organizaciones diversas, para, finalmente, proponer una última vertiente que alude a la estrecha relación entre economía, política y cultura, dando lugar, entre otros aspectos, al llamado mercado cultural.

Al abordar estas distintas perspectivas de la cultura, el estudio avanzó en situar la discusión en el contexto de las reformas constitucionales adelantadas durante la década de los noventa, periodo donde se inició el proceso de institucionalización del multiculturalismo y el pluriculturalismo. De esta manera, y con los aportes de Catherine Walsh (2010), se estableció la diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad crítica, a partir del reconocimiento de tres posturas: la relacional, la funcional y la crítica (p. 77). Siguiendo a la autora, diríamos, también, que la relacional hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, bien sea en condiciones de igualdad o desigualdad; la funcional, reconoce la diversidad y diferencia cultural con metas hacia

la inclusión al interior de la estructura social establecida, y la crítica, establece que el problema no es la diversidad o diferencia en sí misma, el problema es estructural-colonial-racial (p. 78).

De ahí, que considere que, si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, es necesario desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Diversidad epistémica, interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales

Si bien el estudio reconoce la intersección de distintas interpretaciones sobre diversidad, la categoría sobre diversidad epistémica a partir de la lectura que se hace desde la interculturalidad crítica, así como la de pedagogías decoloniales, se constituyeron en los referentes conceptuales del estudio. Desarrollados ampliamente en el artículo de Cuevas (2014), “Diversidad en los contextos escolares”, entregado al IDEP, dichos referentes proponen las siguientes rutas de análisis:

(...) Repensar el carácter universal y homogéneo que el proyecto civilizatorio construyó en torno a la comprensión de la historia.

Reflexionar sobre la visión que prevalece alrededor de la implementación del proyecto moderno en América Latina, el cual haría parte de una experiencia de carácter no solo moderna –en los términos trazados desde la visión eurocéntrica– sino también colonial.

Cuestionar el carácter monológico y monocultural con el cual se dio lugar a un modelo único de Estado- Nación en América Latina. Por el contrario, se trata de situar la reflexión en términos de considerar la coexistencia de cosmogonías y saberes diversos.

Re-pensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se

situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder-saber instauradas por la matriz moderno-colonial.

Visibilizar trayectorias históricas distintas, las urbanas y las que confluyen en la ciudad y la escuela, sean estas provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, cada una con sus propios legados y memorias.

Reconocer desde las pedagogías decoloniales, prácticas que socialmente, y al interior de la escuela, transgreden los referentes que la modernidad-colonialidad trazó en torno al género, la sexualidad y el cuerpo, dando lugar a sujetos modernos y normalizados.

Situar el lugar de las pedagogías decoloniales como prácticas que permitan descentrar los dispositivos convencionales de la ciencia moderna y monológica, en especial los sentidos de verdad, universalidad y objetividad, llamando al reconocimiento de otras lógicas y saberes, las cuales contribuyen a la organización de cosmogonías diversas (pp. 12-13).

Diversidad e interculturalidad en los planes sectoriales de educación y en los PEI

Si bien hasta el momento el estudio había elaborado algunas aproximaciones al concepto y debates sobre diversidad e interculturalidad, situándose desde la perspectiva de la diversidad epistémica, en adelante, el interés fue rastrear e indagar la manera en que estos discursos emergen, circulan y son apropiados en distintos escenarios: en los planes sectoriales de educación, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en experiencias pedagógicas y educativas, en los colegios y aulas, en conversaciones de maestros y maestras y en talleres con estudiantes. Por eso, a continuación, iremos abordando cada uno de estos escenarios destacando los aportes más significativos que se lograron reunir. Con respecto a los Planes Sectoriales de Educación, se trabajaron los tres últimos, correspondientes al 2004-2008; 2008-2012 y, finalmente, al 2012-2016⁶.

⁶ Los aspectos que incorporo en todo lo que concierne a los Planes Sectoriales de Educación y a los Proyectos Educativos Institucionales, se basan en los documentos

Al respecto, se concluyó que estos parten de nociones como las de integración e inclusión, antes que de la misma noción de diversidad. En tal sentido, y en su orden, los sectores que se incorporan en este entramado de relaciones van desde los grupos con discapacidad hasta poblaciones en condición de desplazamiento, pueblos originarios, sujetos y organizaciones que se configuran desde la diversidad sexual y la reflexión de género. Desde aquí, surgen los lineamientos que dan lugar a la diversidad en una primera instancia y posteriormente a la noción de interculturalidad como categoría cada vez más vinculada al reconocimiento de múltiples trayectorias históricas, epistémicas y ontológicas.

En tal sentido, se observó que la concepción de diversidad en el primer plan revisado, se acerca más a la noción de integración e inclusión, en tanto que, entre el segundo y el tercer plan, en especial en este último,

de Adriana Vargas Rojas, arriba mencionados. Así mismo, la autora incorpora otros documentos centrales, de acuerdo con cada Plan: para el periodo 2004-2008, en relación con el tema de derechos e inclusión, se trabajaron: Hacia la Construcción de una Política Distrital de Discapacidad desde la Perspectiva de Derechos Humanos; Tercer Foro Distrital de Discapacidad. Bogotá, octubre 25 de 2005; Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana. LSC en colegios Distritales. SED. Bogotá D. C., noviembre de 2004. Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Ingreso, evaluación y promoción. SED, Bogotá noviembre de 2004. Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva en colegios distritales. Bogotá D. C., noviembre de 2004. Para el periodo 2008-2012, adicionalmente al plan de desarrollo, se incluyeron los siguientes documentos que presentan lineamientos políticos y pedagógicos: Análisis de los planes educativos institucionales de la Secretaría de Educación periodo 2004-2014; Memorias foro distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- 2008, de este foro se seleccionaron cuatro ponencias que abordan el tema de la interculturalidad en la educación en Bogotá. Inclusión y Talento; Experiencias significativas de maestras y maestros del Distrito capital y la asociación Buinaima; Programa de Inclusión y Talento. Secretaría de Educación. Ediciones Buinaima. Bogotá D. C., 2010. Orientaciones pedagógicas y marco de la política educativa para: La ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital. Secretaría de Distrital de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2011. Para el periodo 2012-2016 se seleccionaron, además del Plan de Desarrollo, dos documentos de lineamientos de política pública educativa que plantean la forma como se propone esta administración la implementación de la política educativa en los colegios y un documento específico de la Dirección de Inclusión de Poblaciones que aborda el tema de la educación incluyente. Estos son: Educación para la ciudadanía y la convivencia; Lineamiento pedagógico; Planes integrales de Educación para la ciudadanía y la convivencia PIECC Educación incluyente y Escuelas diversas y libres de discriminación.

irrumpe con mayor fuerza el concepto de interculturalidad. Esto, sin negar que la inclusión y la educación como derecho se constituyen en ejes transversales al interior de los tres planes revisados.

Así las cosas, en el primer plan, Bogotá: una gran escuela 2004-2008. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, se encontró que hay un énfasis en el cumplimiento y garantía del derecho, que en el caso de la educación se traduce en considerar al estudiante en su calidad de sujeto de derecho.

De tal manera, una primera población sobre la cual se considera que debe ser integrada al sistema educativo es la población en situación de discapacidad: discapacidades cognitivas, autismo y, especialmente, discapacidad auditiva.

A continuación, y en tanto que el cumplimiento de los derechos es lo que prima, el contenido que se le otorga a la diversidad encuentra eco en el reconocimiento de poblaciones y culturas ancestrales, en especial, y además de los pueblos indígenas en la ciudad, adquiere reconocimiento la comunidad afrodescendiente a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esta cátedra va a liderar de manera especial la reflexión sobre diversidad e interculturalidad. Finalmente, se destacan de este primer plan las políticas educativas con enfoque de género.

Por su parte, y en lo que corresponde al Plan de Desarrollo 2008-2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, encontramos que, en lo referente al Plan Sectorial de Educación, este profundiza en:

El reconocimiento de los derechos y las poblaciones, ampliando a los pueblos Rom, y grupos LGBTI, así como a la población en situación de desplazamiento.

El logro de la calidad como prioridad de la política educativa.

La equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad.

La diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela.

La inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano.

La autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos.

El reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa.

La valoración de los docentes como sujetos de saber pedagógico.

La territorialización, como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales (p. 10).

A su vez, el Plan 2012-2016, El colegio: Núcleo de la acción política educativa en la Bogotá Humana. Educación de Calidad para todos y todas, mantuvo la propuesta alrededor de:

El concepto de inclusión, aunque se abre más claramente el tema de diversidad e interculturalidad.

La calidad de la educación como requisito fundamental.

La construcción de ciudadanía y participación.

Un mayor reconocimiento de lo poblacional (indígena, afro, Rom), el tema de género, la presencia de los grupos LGBTI, y la población en condiciones de desplazamiento.

Por lo anterior, cobran importancia las políticas educativas alrededor de la acción afirmativa, pues hacen una lectura de los sectores más vulnerable, aquellos que viven directamente la discriminación, segregación y exclusión. Por ello, se propone su acceso preferencial en el sistema educativo. Desde aquí toma forma la llamada “educación incluyente”, en tanto filosofía y postura pedagógica. Esto, al unísono con la mención que se hace al interior del plan del aporte de las pedagogías críticas, lo cual significa concebir una educación contextualizada y en articulación con los distintos grupos que configuran la comunidad educativa.

Por su parte, y en lo que concierne a la consulta realizada a los PEI, se hace necesario precisar que esta se adelantó en ocho instituciones educativas del Distrito, con el propósito de identificar la manera como estos colegios acogen las políticas de diversidad e interculturalidad de

los proyectos educativos. Manteniendo los mismos criterios de población, género y diversidad sexual, se consultaron los PEI de los siguientes colegios:

Cuadro No. 2. Colegios donde se consultaron los PEI

Colegio	Localidad	Tema
Colegio Hunza	Suba	Indígena y Necesidades Educativas Especiales. (nee)
Colegio Agustín Nieto Caballero	Mártires	Indígenas y afrodescendientes
Colegio Entre nubes	San Cristóbal	Indígenas y afrodescendientes
Colegio León de Greiff	Ciudad Bolívar	Afrodescendientes
José María Carbonell	San Cristóbal	Pueblos indígenas
Colegio San Bernardino	Bosa	Indígenas, programa Ischcani
Colegio Manuela Beltrán sede B	Teusaquillo	Indígenas, aula intercultural
Colegio Jean Piaget	Kennedy	Tema pueblo Rom

Lo primero que se pudo concluir, de acuerdo con el estudio de Adriana Vargas (2014), es que, si bien en los planes sectoriales es más viable dar cuenta del discurso y de las políticas sobre diversidad e interculturalidad, en los PEI no aparecen o no circulan de forma directa estas apuestas. Sin embargo, esto no niega que algunos de ellos aludan a las categorías en mención, en especial en proyectos de aula. Con esta salvedad, la revisión de los PEI incorporó la visión de los colegios respecto de las problemáticas de los sectores; los objetivos de los PEI, incluidos la misión y propósitos institucionales, y las acciones pedagógicas relacionadas con los temas de interés del estudio, en estas se incluyen los proyectos de aula que se han desarrollado en dos de los colegios que participan en el estudio.

En otras palabras, el interés fue el de entender, a través de los PEI, la forma como los colegios aprecian los problemas de las comunidades donde funcionan; esto es, cómo perciben su rol en la solución de dichas problemáticas, qué alternativas se construyen, y qué tanto se relacionan estas alternativas con los temas de diversidad e interculturalidad.

Así las cosas, en cuanto a la situación institucional y visión de los colegios, se destaca como principal problemática y fuente de conflicto social al interior de los colegios consultados, la precariedad socio-económica en que vive la comunidad educativa. Esto, y las dinámicas de desplazamiento, son considerados como los principales factores de exclusión o marginalización.

En tal sentido, y de acuerdo con Vargas (2014),

(...) la diversidad étnica, religiosa, política, de género, no aparecen en el diagnóstico de los colegios como generadores de conflicto social, solo se asumen como tal cuando son resultado del desplazamiento. En este caso no es la diferencia cultural la que se aprecia como generadora de problemáticas, sino la condición de desplazamiento y la vivencia previa y cercana del conflicto armado del país (p. 30).

Esta visión cambia cuando se consultan colegios donde se adelantan proyectos de aula sobre interculturalidad, porque, por el contrario, allí se asume que la razón del conflicto es la escasa capacidad de aceptar al otro y convivir con respeto en la diferencia. De igual manera, en uno de los PEI consultados aparece expresamente enunciada la condición de género como parte de las problemáticas de los estudiantes en su contexto social.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos que nos ofrecen los PEI se reconoce claramente la intención de generar inclusión. Por esto, se alude a aspectos como la necesidad de integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y el fomento del respeto, la tolerancia, el valor por la vida, las libertades y los derechos de los demás.

En la misión de los PEI consultados se alude, en general, a la inclusión y a la existencia de una diversidad social y cultural en las instituciones educativas. Se traza como propósito el facilitar la formación integral respetando la diversidad. Por lo cual, de acuerdo con Vargas, se observa que tanto en los objetivos como en la misión institucional de los colegios se

hace referencia a la diversidad solo en el sentido de inclusión. Esta perspectiva la encontramos respaldada en el respeto por los derechos humanos, en unos casos, y en otros, en la idea de promover valores.

A la visión, misión y objetivos institucionales se suman las acciones pedagógicas, en donde se destacan los proyectos de interculturalidad que se formulan como proyectos de aula y cuyos propósitos están orientados a generar una convivencia intercultural. De ahí la importancia de aplicar en el aula una pedagogía y metodología incluyentes que les permitan a los estudiantes analizar y reflexionar acerca de su realidad, identidad y cultura.

Experiencias educativas y pedagógicas: una mirada desde la diversidad e interculturalidad

En este apartado se da cuenta de las experiencias educativas y pedagógicas consultadas, cuyas iniciativas estaban en relación con propuestas de diversidad e interculturalidad. Como lo indiqué anteriormente, el estudio buscó que las distintas consultas documentales, de experiencias e incluso la de trabajo de campo, que veremos más adelante, se realizaran en los mismos colegios. En gran medida este propósito se logró, no obstante, con algunas variantes para cada caso.

En lo que concierne a las experiencias visitadas, cabe resaltar las entrevistas a profundidad realizadas por Lisandro Mauricio Silva Chacón, a través de las cuales se buscó identificar con cada uno de los participantes aspectos como: el nombre de la iniciativa; el tiempo que lleva funcionando; la razón de su creación; la descripción de las actividades; los objetivos y perspectivas; el enfoque teórico; las redes de apoyo; el contexto del colegio; la lengua, experiencias, iniciativas y dificultades, y la manera como se refleja en el PEI del colegio la iniciativa.

En la implementación de estas entrevistas se tuvieron en cuenta colegios de las localidades de San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba, Mártires, Teusaquillo y Kennedy. De esta manera, la información se organizó a partir del nombre del colegio, la localidad, el o la docente entrevistado, y el énfasis en el cual se trabaja o se desarrolla la experiencia.

Cuadro No. 3. Colegios y experiencias de docentes indagados

Colegio	Localidad	Profesor/profesora	Experiencia
IED San Bernardino	Bosa	Blanca Peralta	Indígena
IED Manuela Beltrán	Teusaquillo	Karen Ortiz	Indígena
IED Entre Nubes Sur Oriental	San Cristóbal	Felipe Pérez Herazo	Afro
IED Hunza	Suba	Hermel Norberto Barrero	Indígena
IED José María Carbonell	San Cristóbal	Wilson Ortiz y Sandra Pinzón	Indígena y afro
IED Agustín Nieto Caballero	Los Mártires	Nelly Mosquera	Indígena y afro
IED León de Greiff	Ciudad Bolívar	Marlen Cuesta	De género
IED Jean Piaget	Kennedy	Esperanza Diago	Población Rom

Posteriormente, el estudio recogió a través de las entrevistas y en la voz de los y las maestras, los contextos de cada uno de los colegios⁷. En términos generales, se encontraron como constantes: la precariedad en cuanto a condiciones socio-económicas básicas; hogares con una sola cabeza de familia, generalmente la madre; conflictos alrededor del pandillismo y del consumo de estupefacientes, y un alto índice de población en condición de desplazamiento. Esta última, fue considerada como una condición que ha hecho necesaria la creación de propuestas de interculturalidad, en tanto la capital alberga población de diferentes partes del país.

⁷ Invito al lector a que se acerque al trabajo que vengo mencionando de Lisandro Silva para conocer las particularidades de cada colegio en cuanto a su contexto.

Así mismo, se hace mención de dos casos especiales: el colegio Manuela Beltrán sede B y la Unidad Educativa Jean Piaget. El primero, se encuentra en la localidad de Teusaquillo, muy cerca de la Universidad Nacional, y la mayoría de niños y niñas que hacen parte de la institución viven en la localidad de Suba. Parte de la población indígena del colegio se explica por procesos de migración temporal, en razón a la vinculación académica a la Universidad Nacional de un miembro de la familia, normalmente el padre, lo cual hace que esta población esté generalmente de paso. El segundo, es un colegio privado que tiene un convenio con la SED para albergar a algunos miembros de la población Rom que vive en los alrededores del colegio. Esto le da una particularidad especial, con respecto a los demás centros educativos.

En cuanto al origen de las experiencias, se encontró que son muy diversas en cuanto a sus propósitos y formas de accionar. Varias de ellas están movidas por el interés de los docentes de adelantar procesos investigativos que en el plano de lo intercultural permitan reflexionar en torno a temáticas sensibles: ¿cómo se reconocen los estudiantes que participan de los procesos educativos?, ¿cómo actúa la representación de lo femenino y lo masculino?, ¿cómo pensar la relación entre territorio, lengua y escuela?; en este sentido, ¿cómo se articula la comunidad educativa en torno a la educación? y ¿cómo crear currículos pertinentes que respondan a los contextos?

Estos, entre otros interrogantes, marcaron la pauta para el desarrollo de las siguientes experiencias aglutinadas por colegio y año de creación:

Cuadro No. 4. Propuestas pedagógicas adelantadas por colegio

Colegio	Propuesta	Año de creación
Manuela Beltrán Sede B	Kën Teku. ¡Asaympana Awendi! En el Árbol. ¡Empecemos a Hablar!	2014
San Bernardino	Muisca Nova Reguayativa Memoria histórica del colegio idep (2006) Escuela ciudad escuela idep (2008) Tesis "En los trazos y abos muiscas, la cotidianidad de la clase de matemáticas" (2008, 2009) Itinerancia crítica (2009) Día de la interculturalidad Ishcani (2012) Consejo de etnias (2012)	
José María Carbonell	El profe soy yo Jugando con magia descubro mi identidad	Segundo semestre 2014 Febrero 2014
Hunza	Educa todos, aprender bien y pasarla bien. Juegos cartografía social e investigación alternativas para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales.	2010
Entre Nubes Sur Oriental	Yo soy y tengo una historia que contar	2014
León de Greiff	Pensándonos como otros y otras	2006
Agustín Nieto Caballero	Huerta intercultural Embera Mi pequeño mundo productivo intercultural	2012
Jean Piaget	Día del gitano	

Los objetivos de estas distintas experiencias son múltiples y están recogidos de forma testimonial en la revisión hecha por Lisandro Silva; no obstante, podemos mencionar que los propósitos están ligados a los interrogantes anteriormente señalados, los cuales guían las experiencias en función de un reconocimiento de las identidades y los encuentros significativos al interior de las comunidades. En ello cobra vital importancia el reconocimiento del territorio, la cultura y la tradición oral, que hacen de todos estos aspectos los soportes imprescindibles para el adelanto de

proyectos de carácter intercultural. Estos proyectos se adelantan al interior y fuera del aula, poniendo al servicio las áreas del saber, así como escenarios diversos de organización.

Además de las experiencias mencionadas, se revisaron dos trabajos sobre interculturalidad ya sistematizados. El primero, “Sistematización del Proyecto de Interculturalidad”, promovido por el IDEP en once instituciones educativas del Distrito entre el 2010 y el 2011, fue coordinado por Nadia Catalina Ángel Pardo (2012) como investigadora principal, y en él se destacan: el lugar que se le da a los maestros y maestras como agentes en la construcción del diálogo intercultural; la incorporación de la interculturalidad como proyecto pedagógico, abriendo una amplia reflexión en la relación entre conocimiento hegemónico y saberes que comportan, al interior de la escuela, lógicas de pensamiento diversas, y la interculturalidad como proyecto histórico-político, que refiere a las demandas de las comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del Estado.

Destacamos la importancia de este material, pues estas tres grandes líneas de reflexión, y las experiencias allí recogidas, sitúan la reflexión sobre interculturalidad desde un horizonte en el cual ésta es entendida como parte de un proyecto ético, político, epistémico y espiritual, basado en el reconocimiento de la otredad, a partir del conocimiento del sí mismo (p. 40).

El segundo trabajo es la cartilla *Construyendo interculturalidad en Bogotá*, resultado del trabajo del grupo de innovación pedagógica Interculturando, conformado por un equipo de maestros y maestras de tres instituciones educativas del Distrito. Dicho equipo se propuso avanzar en el diseño e implementación de una propuesta pedagógica en torno a la etnoeducación e interculturalidad, iniciativa que fue convocada y promovida por IDEP.

El objetivo de la cartilla consistió en agenciar

procesos de cambio en la escuela a través de la transformación de estereotipos y de la superación de barreras sociales que, como el racismo, el irrespeto y la intolerancia hacia la diversidad, generan no solo dificultades de convivencia, sino también, la reproducción de situaciones de violencia y conflicto (p. 7).

Tomando como referente al Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, citado por Interculturando (2010), la cartilla plantea la necesidad de asumir la diversidad en la escuela como parte del reconocimiento que desde la educación habría que hacerse de las características étnicas, del género, de la sexualidad, de lo etéreo, entre otros aspectos. En tal sentido, la interculturalidad sería la posibilidad de establecer un diálogo entre los distintos grupos que comparten el escenario escolar (p. 8).

Metodología: la autoindagación en la memoria colectiva

El estudio priorizó desde su inicio el enfoque y método de la autoindagación en la memoria colectiva⁸. Si bien, como veremos más adelante, este tiene sus variantes en la implementación que se lleva a cabo posteriormente en los colegios, el criterio de partir del cuerpo como primer espacio de indagación de las subjetividades se mantuvo en todo momento.

Así las cosas, y con los referentes conceptuales y pedagógicos desarrollados hasta el momento, con la autoindagación en la memoria colectiva

⁸ El concepto de *autoindagación en la memoria colectiva* surgió dentro de la Fundación Ser Memoria, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que, desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostaba a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. Como tal, el concepto deviene del trabajo de etno-educación realizado en la década del ochenta en el Palenque de San Basilio. Al respecto, consultar el trabajo de Clara Inés Guerrero, Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica.

se propusieron tres grandes rutas: la ruta de la memoria corporal-sensorial, la ruta simbólico-conceptual y la ruta de la síntesis y la expresión. Así también, se introdujeron como herramientas de interpretación, el método genealógico y el análisis de discurso; las cartografías del habitar, o mapas mentales; la autobiografía, y el registro visual del proceso. A su vez, se consideró la sistematización como enfoque transversal.

La memoria corporal y su autoindagación desde el recuerdo de los sentidos permiten analizar las representaciones sociales que existen en nuestra percepción y comprensión del cuerpo; así mismo, crean las condiciones para la reconstrucción inicial de las rutas sensibles de los espacios locales⁹. Estas rutas marcan los hitos, los lugares que permiten visualizar el entramado simbólico-conceptual, lo que supone el reconocimiento colectivo de los ejes sobre los cuales se desenvuelven las prácticas corporales, culturales y sociales significativas al interior del espacio local.

Estos ejes son construcciones históricas complejas que nos muestran la relación del cuerpo con los escenarios de lugar, con el territorio y los distintos ámbitos que suceden a su interior: los procesos productivos y las expresiones políticas y culturales. El reconocimiento de las prácticas significativas al interior de una colectividad se constituye en el soporte para el acto creador de la memoria, el cual actúa como síntesis volviendo sobre la expresión corporal, así como sobre la creación de diversos textos y narrativas, en donde, para este caso, priorizamos la construcción de cartografías del habitar y las autobiografías.

A partir de este enfoque se propusieron los siguientes talleres y guías:

⁹ Dentro de la propuesta metodológica de *autoindagación en la memoria colectiva*, lo que interesa es generar un proceso de auto-reconocimiento del cuerpo, establecer una mirada crítica sobre uno mismo, sobre nuestras propias experiencias y prácticas, la manera como nos percibimos y nos representamos como sujetos y en relación con la sociedad. Se reflexiona, así, en torno al cuerpo y a los sentidos como fuentes y herramientas en la construcción de conocimiento.

Cuadro No. 5. Talleres de autoindagación en la memoria colectiva para el estudio de las subjetividades en el ámbito escolar

Módulos	Talleres	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta síntesis y expresión
Primer módulo. Memoria y cuerpo habitado.	Taller 1	<p>Autoreconocimiento y conciencia corporal.</p> <p>Propósito: A partir del trabajo corporal, acercar a los participantes en la mirada y percepción que tienen de su cuerpo y de sí mismos.</p> <p>Ejercicio: con música se camina el espacio, se trabajan lateralidades: derecha, izquierda, adelante, atrás. Se repara en cada una de estas, preguntando cómo percibe cada participante su cuerpo. Por momentos, en cada uno de estos movimientos para la música y se trabaja la percepción.</p> <p>Posteriormente, con música y automasaje, se hace un recorrido por el cuerpo, encontrando un punto de inicio y finalización. En silencio, cada participante visualiza el cuerpo identificando su estructura externa e interna, reparando sobre cada lugar o zona del mismo.</p> <p>Bitácora: cada participante escribe sobre su percepción del cuerpo.</p>	<p>Distintas concepciones del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo y ancestralidad • Cuerpo moderno en América Latina: racialización, género, sexualidad, clase social. 	<p>Muestras corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra corporal por grupos que sintetizan, desde una propuesta estética, las percepciones identificadas sobre el cuerpo (se sugiere trabajar con imágenes corporales congeladas). • Relacionar estas percepciones con los contenidos históricos analizados. • Síntesis visual y escrita de los resultados.
	Taller 2	<p>Propósito: profundizar en el autoreconocimiento a partir de cartografías corporales y autobiografías.</p> <p>Ejercicio: con música, se inicia caminando por el espacio, se trabajan polaridades (expansión-contracción del cuerpo) buscando un punto medio de balance. Se incorpora la respiración.</p> <p>Posteriormente, cada participante dibuja su propia silueta. Sombrea partes reconocidas, invisibilizadas, experiencias gratas, o de dolor (esto acorde al contexto).</p> <p>Bitácora: desde la cartografía del cuerpo se trabajan textos de creación que incorporan elementos autobiográficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones de cuerpo (profundización). 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra cartografías de cuerpo. • Se socializan los textos de creación. • Síntesis visual y escrita de resultados.

A continuación se presenta las guía elaboradas:

Guía de análisis para las muestras corporales

- ¿Cómo percibo mi cuerpo en movimiento?
- ¿Qué siento cuando camino hacia las distintas direcciones? Grados de seguridad, dificultad, agrado, desagrado, otros.
- ¿Qué percepción tengo del cuerpo al identificar su estructura externa e interna?

Guía para la realización y análisis de las cartografías del habitar

Sabiendo que es importante abrir el taller teniendo el cuerpo en movimiento y haciendo conciencia del lugar que ocupa, se invita a los participantes a dibujar la silueta de su cuerpo.

Luego, se les invita a sombreadar con distintos colores, los lugares que reconoce de su cuerpo y los que desconoce o en los que no repara. Posteriormente, se les propone realizar un tercer sombreado sobre las zonas invisibilizadas o sobre aquellas que buscan ocultar y, finalmente, sombreadar con otro color, el lugar que les evoque un recuerdo o evento feliz.

Cada participante realiza un escrito autobiográfico desde la experiencia de la cartografía. Este es, a su vez, un texto de creación.

Tanto las cartografías como los textos de creación se socializan, se analiza con los participantes las zonas que se reiteran, los motivos que priman, así como las particularidades presentes.

De esta socialización puede surgir, optativamente, la elaboración de una silueta corporal colectiva.

El conjunto de la reflexión debe ser recogida por el equipo de trabajo en un documento final como insumo para la sistematización general del proceso.

Guía para la elaboración de autobiografías

Decíamos que la autobiografía acompaña tanto a las muestras corporales correspondientes al primer taller como a las cartografías del habitar del segundo taller. Aunque cada uno de estos enfatiza en aspectos específicos, es importante precisar que en su conjunto están orientados a generar un proceso de sensibilización, percepción y autoreconocimiento.

En tal sentido, y sin perder la escritura de creación que cada taller genere, la elaboración de autobiografías tendría en cuenta los siguientes parámetros:

Lugar de quien narra su vida (en dónde nació y de dónde es su familia).

Contexto-atmósfera-circunstancia (descripción tanto de los elementos macro como de los elementos más sutiles que entretujan el relato de vida).

Imaginario (las ideas fuerza, los deseos, las nociones de tiempo-espacio al interior del relato).

Relaciones de poder.

Cartografiar y narrar: la experiencia con las instituciones educativas

El trabajo de campo tuvo como propósito analizar, a partir de la participación de los y las estudiantes, maestros y maestras de algunas Instituciones Educativas del Distrito, los aspectos que intervienen en la configuración de las subjetividades en los escenarios escolares. Dicho trabajo fue adelantado por un equipo interdisciplinar del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central¹⁰.

Cuadro No. 6. Colegios vinculados en el desarrollo de la investigación sobre diversidad en la escuela

Investigación diversidad en la escuela -Talleres realizados-		
Colegio IED	Localidad	No. de taller e identidad
San Bernardino	Bosa	1. Adolescentes afro 2. Adolescentes indígenas 3. Jóvenes afro y una persona bisexual (mujer) 4. Jóvenes indígenas
Jean Piaget	Kennedy	5. Niños y niñas Rom, un niño indígena
Ofelia Uribe	Usme	6. Jóvenes afro e indígenas
Paraíso Mirador	Bosa	7. Jóvenes afro
Miguel de Cervantes Saavedra	Usme	8. Jóvenes gais
Gerardo Paredes	Suba	9. Jóvenes afro y bisexuales (mujeres)

En sintonía con el enfoque conceptual y metodológico presentado inicialmente como parte del estudio general, coincidimos con el equipo del IESCO, específicamente con Escobar (2015) en considerar, de acuerdo con la perspectiva por ellos recogida, que la metodología de investigación

¹⁰ El diseño conceptual y metodológico, así como las tablas y gráficos que incorporo, son tomados del informe presentado por el IESCO al IDEP, siendo éste insumo para el presente estudio. Al respecto, consultar el ya citado documento “Proyecto diversidad e interculturalidad en la escuela”.

como un diseño que trasciende la selección de un conjunto de métodos y técnicas pertinentes para la producción de información, y alude más profundamente a la perspectiva epistemológica de quien busca generar algún tipo de conocimiento sobre “la realidad”.

De ahí, el propósito del estudio general de encontrar una articulación que permita vincular el enfoque de diversidad epistémica con las pedagogías decoloniales para, así, abordar la configuración de subjetividades diversas desde el cuerpo como construcción histórica y cultural. Con presupuestos similares, aunque con sus propias apuestas, el equipo IESCO pone en el centro del debate las nociones de identidad, sujeto e interculturalidad crítica en el escenario escolar pues, como asegura Walsh (2013),

(...) al interrogarnos por la diversidad en la escuela contemporánea entendimos que se trataba de aproximarnos al asunto de sujetos que están involucrados en algún tipo de asignación de identidad considerada como diferencia respecto de aquellas formas de ser más esperadas, y normalizadas, en la institución educativa. Esto implica concebir al sujeto en el marco del encuentro entre culturas en el escenario escolar urbano, asunto que, desde una perspectiva de *interculturalidad crítica* (Walsh, 2013), no necesariamente conlleva una existencia armónica entre la variedad de subjetividades, sino que suele concitar tensiones, como por ejemplo discriminación, estigmatizaciones y segregación (Escobar, 2015, p. 3).

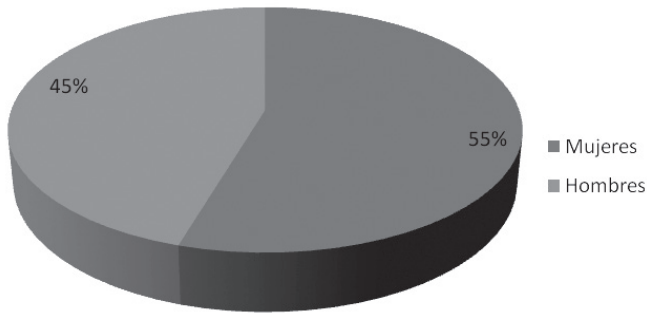
Con estos insumos se dio inicio al trabajo de campo, teniendo como elementos de confrontación permanente la noción de identidad, como se mencionó, y la de cuerpo como eje para la indagación de la subjetividad, pues desde esta premisa se logra entender, en palabras de Escobar (2015), que «las identidades se encarnan, de que es en la experiencia corporal socializada donde se juega la diversidad identitaria y la relación con la diferencia» (p. 4).

Así las cosas, la pregunta de fondo que acompañó el trabajo de campo fue «¿cómo experimentan los y las jóvenes su diferencia identitaria étnica, racial y/o de orientación sexual en la escuela pública de una urbe

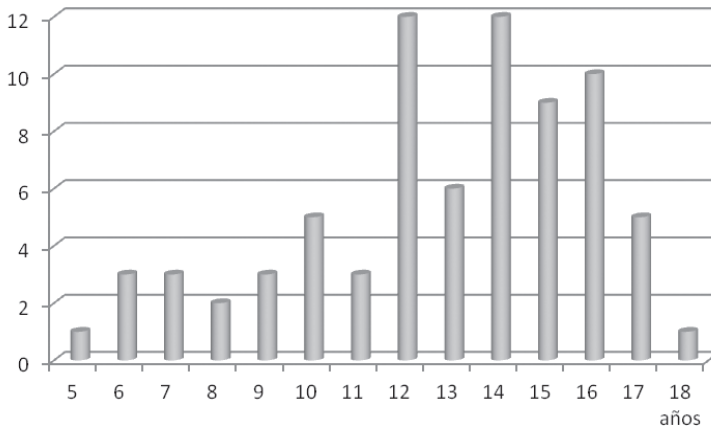
como Bogotá?» (Escobar, 2015, p. 4), interrogante que dio lugar al diseño de una propuesta metodológica y de talleres que sobre la marcha se fueron confrontando y modificando.

Así, se realizaron nueve talleres, distribuidos en seis IED, en los que participaron setenta y cinco estudiantes, de los cuales un poco más de la mitad eran mujeres, y con edades que iban de los cinco a los dieciocho años (aunque la mayoría estaba entre los doce y los catorce años). Dicha participación fue recogida y graficada en el documento que vengo citando del IESCO de la siguiente manera:

Gráfica 1. Distribución de participantes por género

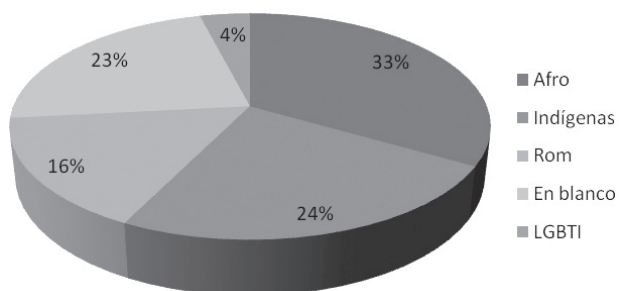


Gráfica 2. Distribución de participantes según la edad

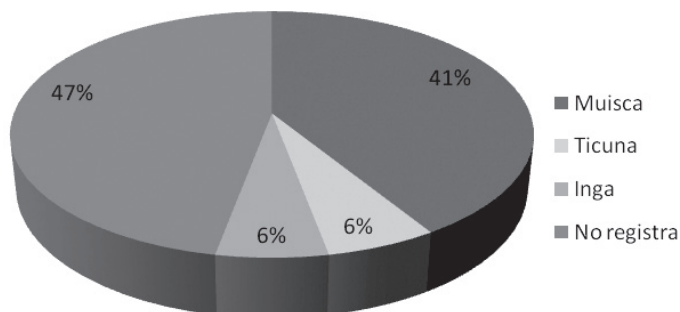


Finalmente, se incorporaron dos gráficos que muestran la adscripción de los participantes a algún tipo de comunidad, haciendo la salvedad de que hubo varios que no se reconocieron como parte algún tipo de afiliación identitaria.

Gráfica 3. Distribución de participantes según adscripción de identidad



Gráfica 4. Distribución de participantes indígenas según la etnia



Una vez definidos los colegios, la población participante y el enfoque del trabajo, se dio paso al diseño de los talleres, en donde el equipo de investigación incorporó los conceptos de cuerpo, cartografía corporal y relato biográfico.

Sobre estos conceptos se propusieron, a su vez, tres atributos que permitirían sistematizar el proceso general; esto es, entrelazar los conceptos de cuerpo, cartografía y relato, organizando de una mejor manera el trabajo cartográfico. Estos atributos fueron: goce, violencias y diferencias.

Aunque los talleres partieron de una matriz con las categorías ya señaladas, su diseño se fue ajustando según el contexto, la población, la edad, entre otros factores. De esta manera, se diseñaron tres modelos con sus respectivos momentos y técnicas de investigación.

La idea era que se empezara por reconocer la sensibilidad del cuerpo, esta experiencia permitiría mapear en grupo algunos rasgos corporales en relación con la diferencia (ser negro, ser afro, ser gay, ser lesbiana, ser gitano, etcétera), y de allí construir relatos significativos sobre la propia vida, sobre la experiencia de ser un sujeto singular en la escuela. Entonces, del sentir se transitaría hacia la memoria corporal y la experiencia de ser. Finalmente, se esperaba poder verbalizar y escribir algunas de estas vivencias evocadas. De este modo, la corporalidad propiciaría el relato de sí respecto de la existencia en un escenario escolar específico (Escobar, 2015, pp. 10-12).

Cuadro No. 8. Primer taller. Investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento: gocce, violencias, diferencias	90 min
3. Relatos biográficos	Experiencias significativas	60 min

Cuadro No. 9. Segundo taller. Ajustes al taller investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Fotografía: escenas de diferencia en la escuela	90 min
3. Relatos biográficos	Monumentos	60 min

Cuadro No. 10. Tercer taller. Ajustes al taller investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento corporal espontáneo	90 min
3. Relatos biográficos	Juego de cartas: experiencias significativas	60 min

Adicional a los talleres, se realizaron algunas entrevistas individuales a docentes y directivos, las cuales fueron registradas en audio y/o video, como testimonios que permitieron una triangulación de la información, puesto que aportaron otras voces sobre la identidad más allá de los propios niños y jóvenes (Escobar, 2015, pp. 12-13).

Cuadro No. 11. Investigación diversidad en la escuela -entrevistas individuales-

Nombre	Cargo	Colegio IED	Sobre identidad
Esperanza Diago de Rodríguez	Rectora	Jean Piaget	Rom
Patricia (sin apellido)	Madre	Jean Piaget	Rom
Lucía Ramírez	Orientadora	Arborizadora Baja	LG
Angie Paola Espinosa	Orientadora de primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Juan Daniel Gasgay	Director de grupo de primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Blanca Peralta	Docente de bachillerato	San Bernardino	Afro e indígena

Finalmente, de la implementación del trabajo de campo en las instituciones educativas quedan abiertas al menos dos reflexiones en el marco de las propuestas que le apuestan al estudio de la diversidad desde

perspectivas afines a las aquí recogidas: la primera, tiene que ver con la identidad como pregunta polémica sobre la diferencia, y la segunda, con el tema del cuerpo como categoría para indagar la subjetividad¹¹.

En cuanto a la primera, se resalta el hecho que la identidad, según Escobar (2015),

(...) dista de ser una construcción unívoca, integral, unificada, homogénea y originaria del sujeto. No es un concepto esencialista, ni señala un núcleo estable del yo que no cambie y permanezca siempre idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. El yo es incesantemente *performativo*, con lo que la identidad resultante es siempre estratégica y posicional (Hall, 2003). Corresponde a asignaciones que en determinados momentos socio-históricos se dan a ciertas subjetividades para nominarlas, intentar definir las y darles un lugar determinado en la sociedad. Implica la intervención de saberes, instituciones y prácticas o “tecnologías del yo” (Foucault, 1991) para el propio reconocimiento de las personas como parte de esos modos previstos de ser (p. 13).

Desde esta perspectiva, y continuando con Escobar (2015), de cara al trabajo de campo realizado se propone que las nominaciones como afrodescendientes, Rom y LGBTI, que son las que convocaron este estudio,

(...) constituyen asignaciones identitarias que circulan en los modos de producción de los sujetos contemporáneos de un país como Colombia, y que pueden ser apropiadas de maneras muy variadas por los sujetos, e incluso ser rechazadas por ellos mismos. Los asu-mimos como constructos que no han existido siempre ni de modo similar a lo largo de toda nuestra historia, y que se hacen visibles en coyunturas específicas, por ejemplo, a partir del reconocimiento constitucional de 1991 como nación pluriétnica y multicultural. Pero además reconocemos que esta pregunta por las diferencias

¹¹ Ambos aspectos están desarrollados ampliamente en el texto que vengo citando de Manuel Roberto Escobar.

raciales, étnicas, de género y por orientación sexual nos aboca a identificaciones que si bien contemporáneas se vinculan a modelos de saber-poder atávicos, relacionados con procesos como la conquista y la colonia de un continente como el que hoy llamamos América Latina. Así, el sujeto negro –ahora afrodescendiente-, el gitano –ROM- y las diversidades sexuales –hoy catalogadas como LGBTI Lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales- corresponden a subjetividades que por siglos han sido configuradas como “lo otro” del sujeto moderno eurocéntrico que sustentó la colonización de los pueblos del sur por parte de grandes imperios del sistema-mundo, en nuestro caso el de España. La segregación y discriminación que estas diferencias enfrentan hoy alude entonces a la primacía de la subjetividad moderna que funge como normalidad en el modelo civilizatorio de nuestra sociedad (pp. 13-14).

Luego, en el trabajo de campo se buscó no sobreponer la teorización a los casos indagados, mantener la pluralidad de enfoques de los y las investigadoras, así como enfatizar en la comprensión e interpretación de la información producida con los niños, niñas y jóvenes situados en los escenarios escolares.

En cuanto al cuerpo como categoría para indagar la subjetividad, se podría decir que este se constituyó en el reto metodológico fundamental. Esto en cuanto, y a pesar de que, las nociones de identidad, pueden ser rastreadas a partir de las evidencias de los rasgos corporales, y trabajadas mediante ejercicios cartográficos y biográficos. Estas resultan ser categorías y ejercicios que complejizan temáticas como las de representación y auto-representación. En efecto, la cartografía corporal, siguiendo a Escobar (2015)

(...) puede proporcionar al detalle las particularidades por las que singularmente se vivencia el propio cuerpo o aquellas que lo configuran como experiencia compartida en una colectividad, supone la certeza de que aquello que se simboliza ya sea como mapa o como monumento “es” el sujeto mismo, es la proyección en el gráfico o en el volumen de lo que le acontece a su cuerpo. La trampa

es creer que la representación es el sujeto y que la simbolización traduce la corporalidad (p. 18).

No obstante, y como bien se concluye en el trabajo de campo realizado, estas sospechas no impidieron acercarse a un ejercicio cartográfico aunado a otras técnicas que enriquecieron los retos interpretativos, entrelazando las subjetividades y corporalidades, con los discursos culturales. Esto, en una lectura que, sin embargo, no supone una correspondencia plana o lineal entre la construcción corporal de la subjetividad, sea esta étnica o sexual, y la manera como se expresa, representa o identifica. Pues, como se pudo perfilar al cierre del trabajo de campo,

tras la nominación general de *estudiantes* sucede una multiplicidad de modos de ser que si bien pueden tender a la homogenización también presentan disposiciones a la multiplicidad. Entonces los sujetos experimentan sus configuraciones de identidad en un magma de discursos y prácticas muy dinámicas, variadas, irregulares e incluso fragmentarias¹².

Por lo cual, y tomando algunas de las reflexiones que deja el equipo IESCO sobre el tema de la diversidad en el ámbito escolar, cabe precisar que:

- Las identidades que se lograron identificar son *performativas*; es decir, se activan y se ponen en escena en coyunturas específicas que las reclaman y en donde resulta oportuno enunciarse así.
- Las identidades se sobreponen, y las que se destacan no son necesariamente aquellas que se desea incorporar desde la lógica de la diversidad. Con excepción de los niños Rom, la identidad que prima en casi todas las que se exploraron es la juvenil o la de la niñez. Esto es, que la fuerza narrativa

¹² Material entregado como borrador y en proceso de construcción a manera de conclusiones del trabajo de campo. Esta cita, así como las reflexiones que incorporo a continuación, son tomadas de este borrador que hará parte de la entrega final del IESCO y que se podrá consultar para una ampliación de cada una de los aspectos aquí recogidos.

sobre su diferencia aparece muy relacionada con la idea de singularidad, de una autenticidad que se vincula más a los rasgos de lo joven que a una construcción sobre su propia etnia o sexualidad.

- Se enfatiza en la excepcionalidad en la niñez Rom porque esta es, de las identidades abordadas, la que más responde a una construcción fuerte como pueblo y cultura, de manera que la identidad singular de cada niño o niña aparece fuertemente influenciada por los códigos y referentes de la comunidad gitana.
- En el caso de las subjetividades indígenas y de las LGBTI la estrategia de hacerse invisibles es recurrente en varias de las narrativas. En ambos casos se comparten estigmas y rechazo social que explican el hecho de que muchos y muchas prefieran ocultar su adscripción identitaria, y en algunos casos intenten obviarla. Varios jóvenes indígenas explicaron que enunciar abiertamente su condición étnica no necesariamente resulta benéfico y gozoso, sobre todo en el escenario escolar.
- En ambos casos, indígenas y comunidad LGBTI, hay una forma de tramitar la inclusión que no les hace invisibles, pero que los incluye haciendo exótica su diferencia. Se trata de reconocimientos de lo diverso que operan por exaltación de lo distinto a partir de algunos de sus rasgos.
- Por su parte, los jóvenes gais parecen estar en todos los colegios. Los reconocen sus compañeros y se hacen notorios para sus docentes y directivas; pero sólo en algunas IED enuncian su diferencia a partir de una orientación sexual asumida públicamente.
- En el caso de los y las jóvenes afro y de los niños y niñas Rom, la invisibilidad no opera en la interacción. En los primeros, sencillamente porque su color de piel y su corporalidad “saltan a la vista”, por lo que su diferencia se puede obviar, pero no hacer invisible. Y en los segundos, porque su afiliación al pueblo Rom, justamente, propicia su visibilidad; además, actualmente reciben atención institucional y mediática, asunto que apoya la consolidación de su

cultura, que es, precisamente, lo que buscan. No obstante, visibilidad no significa respeto total, y unos y otros padecen la atribución de estereotipos peyorativos y prejuicios vinculados a los imaginarios sobre su diferencia.

Por lo anterior, el equipo considera pertinente fomentar procesos pedagógicos de reflexión sobre cada diferencia, que se orienten al fortalecimiento de la construcción de una identidad compartida, que, sin ahogar la singularidad, busque la conexión con los discursos, los saberes y las prácticas de las culturas a las que se adscriben estos y estas jóvenes. Imaginamos procesos que fortalezcan la construcción de una memoria colectiva, de un sentido de ser sobre el vínculo ancestral, pero ubicado en una contemporaneidad urbana.

Resultados y consideraciones finales

Son varias las consideraciones al cierre de este estudio. En primer lugar, y como mencioné en varios momentos de la investigación, no es posible aludir a una definición o a una manera unívoca de entender el concepto de diversidad. Por el contrario, dicho concepto, tanto en su producción, como en su circulación, apropiación e, incluso, resignificación, ha dependido del lugar y trayectoria histórica desde el cual se enuncia.

En tal sentido, encontramos que, en América Latina, y particularmente en Colombia, la emergencia o mayor visibilización de este concepto está vinculada a las reformas constitucionales de la década de los noventa, junto con lo que fue la difusión del multi y pluriculturalismo en el país. Nos detuvimos en cada una de estas nociones, distinguiendo la diferencia entre una y otra, desde concepciones que, en términos generales, vincularon la diversidad a una lectura funcionalista. Es decir, el encuentro de culturas en un único modelo de Estado, cuyo encuentro supone el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Por lo cual, esta lectura estaría desprovista de todo conflicto, pues en esencia desconoce las causas de la asimetría y la desigualdad social y cultural.

Por esta razón, consideré pertinente ir delimitando un enfoque que, en sintonía con la interculturalidad crítica, permitiera dar cuenta de la compleja realidad de la ciudad y la escuela hoy en día. Era claro, que más que un “estado del arte” sobre diversidad, me interesaba sugerir unos referentes argumentativos e, incluso, una hipótesis que trascendiera una visión tradicional de la cultura. Así, planteo que, si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, era ineludible desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Como lectura que se surge desde la interculturalidad crítica, la apuesta por la diversidad epistémica me permitió dar cuenta de una herramienta teórica de interpretación que consideré importante para reconocer una geografía urbana compleja en donde coexisten trayectorias históricas y saberes diversos, la mayoría de ellos como expresiones de larga duración. Desde la interculturalidad crítica, como proyecto ético, político y epistémico surgido en América Latina, estos procesos históricos harían parte de las dinámicas del poder, del saber y del ser provenientes de la matriz moderno-colonial en la región.

La comprensión teórica de dicha matriz quedó recogida ampliamente en el estudio. No obstante, resulta útil señalar que, como referente conceptual, tanto la modernidad-colonialidad como la noción de diversidad epistémica posibilitaron, de cara al estudio, identificar dos componentes importantes: por una parte, trayectorias históricas y sistemas de pensamiento que, como las provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, coexisten en el escenario urbano actual. Y por otra, expresiones de nuevo tipo, las cuales vinculadas a la diversidad sexual y de género, nos muestran vivencias que transgreden los parámetros de normalización con los cuales se construyó un tipo de subjetividad moderna en la región. Descifrar los hilos conductores que permitieran entender cómo se manifiestan estas trayectorias y experiencias, y de qué manera se encarnan en las subjetividades, presentes en la escuela, fue en sí lo que marcó la pauta general.

Por supuesto, no se trataba de imponer una visión teórica como lente de interpretación, sino, más bien, desde estos referentes, la pregunta era cómo abordar un diálogo interdiscursivo, que de hecho nos presentaba distintas maneras de comprender la diversidad y la interculturalidad. A partir de esta premisa, el estudio aborda el análisis de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación, los PEI de ocho Instituciones Educativas del Distrito, así como algunas de las experiencias educativas y pedagógicas más significativas llevadas a cabo, en general, en las mismas instituciones educativas en donde se realizó la revisión de los PEI.

De estas revisiones, que tomaron forma de estudios particulares, podemos concluir, a grandes rasgos, que tanto en los planes sectoriales como en las experiencias educativas y pedagógicas la apertura al Componente de diversidad e interculturalidad se da desde hace más de una década. No así en los PEI, donde no se pudo rastrear, al menos en los que fueron revisados, una apuesta clara con respecto al tema que nos ocupa.

Desde la perspectiva de los planes sectoriales y en el marco del cumplimiento de los derechos, la categoría de diversidad se vinculó a las nociones de integración e inclusión, aludiendo especialmente a la población en condición de discapacidad y, posteriormente, a las poblaciones indígenas, afro, Rom y comunidades LGBTI, así como a las afectadas por el desplazamiento. A la par con los lineamientos de la política, hacían presencia diversas experiencias educativas y pedagógicas en el Distrito, especialmente en el campo de la interculturalidad. Aquí ha sido representativo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otros eventos, tanto foros como congresos, que le han venido dando forma a iniciativas que enriquecen el debate de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. Son elementos que encontramos en tensión y en ningún momento unificados.

En suma, y retomando algunas de las premisas donde señalaba que existen connotaciones heterogéneas y relaciones multidimensionales, podríamos añadir que, tanto en su origen como en la circulación de las nociones de diversidad e interculturalidad, se encontraron distintos

significados y formas de apropiación. Es el caso de gran parte de las experiencias educativas consultadas, en las cuales, si bien hay un reconocimiento explícito a la inclusión y el derecho, el énfasis está puesto en el reconocimiento de trayectorias históricas propias de grupos y poblaciones.

En esta visibilización de trayectorias particulares, quedaron abiertos temas del todo sensibles para la interculturalidad crítica, y en lo que supone la formulación de las políticas públicas: el tema del territorio, tanto el que se habita en la ciudad como el que pervive simbólicamente fruto de los desplazamientos; la coexistencia de lenguas que confluyen en la escuela; la relación entre escuela y comunidad, más la interconexión de saberes diversos y prácticas culturales.

Con estos insumos, el estudio avanzó en el trabajo de campo realizado por el IESCO de la Universidad Central, con el propósito de ahondar de manera directa en la configuración de subjetividades en el ámbito escolar. Cartografiar y narrar las experiencias desde el cuerpo y a partir de talleres y muestras de creación, fue el ejercicio final propuesto. Varias expectativas se aunaron a este propósito: sin duda, la sensibilidad puesta en el encuentro y la construcción de significados y representaciones que surgen a partir de la indagación desde el cuerpo; por otro lado, la puesta en marcha de metodologías de autoindagación, de implementación de cartografías del habitar y del cuerpo, cotejadas ampliamente en distintas investigaciones anteriores.

De este trabajo de campo, se destaca el diseño sistemático para su realización, hecho que se vio plasmado en la delimitación de la población, los escenarios, la creación de los talleres, las guías y diarios de campo analíticos. Se realizaron nueve talleres en seis instituciones educativas y en un lapso de tiempo corto se logró una primera aproximación a elementos que configuran las subjetividades en los niños, niñas y jóvenes de los colegios participantes. Se tomaron los referentes propuestos por el estudio; es decir, lo poblacional, el género y la sexualidad. Las preguntas en torno a cómo nos percibimos y nos representamos, cómo interactuamos con el contexto, cuáles son los parámetros de goce, violencia y

diferencia que encontramos en las subjetividades y en la escuela, fueron elementos articuladores del proceso, que desde su inicio tomó un carácter interpretativo.

Ahondar en trayectorias históricas, formas del saber y expresiones diversas de la subjetividad, habría requerido de un proceso más largo y detenido; ese que nos convoca a un ejercicio paciente y sutil de la memoria. No obstante, quedó reflejada una amplia reflexión sobre las identidades, la cultura y las corporalidades, en un contexto urbano como Bogotá. En varios momentos se encontró como tensión irresuelta la coexistencia entre procesos de reconocimiento y afirmación de identidades versus el mantenimiento de dinámicas de segregación y exclusión.

Luego es claro que las identidades encontradas no son univocas, fijas, sino que se nos presentan de forma fragmentada. Por ello, tal y como se advierte en las conclusiones del trabajo de campo, no existe una correspondencia lineal entre las identidades, tal y como estas son nombradas, incluso desde los distintos discursos e instituciones, y la manera como son asumidas o representadas por los sujetos. Esto nos lleva a precisar que tanto la comprensión como la expresión de las subjetividades harían parte de entramados discursivos y legados históricos, en permanente disputa por su representación.

Referencias

- Acevedo, O. (2012). *Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010)*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Ángel, N. *Sistematización del Proyecto de Interculturalidad*. Bogotá: IDEP. Cartilla electrónica.
- Arboleda, S. (2008). ¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras del multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali. En Wilmer Villa y Arturo Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Universidad Pedagógica. Bogotá: Secretaria de Gobierno y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Castro, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En S. Castro Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar y Editorial Javeriana.
- Castro, S, & Grosfoguel, R (eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO.
- Cendales, L., Torres, F., & Torres, A. (2004). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. 2004. www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.>
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. I. Quito: Abya-Yala.
- Cordi, J. (1997). *Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas* [manuscrito]. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO y SigloXXI.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En S. Castro Gómez, O. Guardiola, & C. Millán (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá:

- Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR y Pontificia Universidad Javeriana, p. 148.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2013). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*. Recuperado de < www.uv.mx/iee/files/2013.>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja Negra.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freyra, S., Maldonado, N., & Mignolo, W (eds.). (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos No 1.
- García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad* [Edición conmemorativa]. Bogotá: Alfagura.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera*, 9, (18).
- Garcés, M., Ríos, B., & Suckel, H. (1993). *Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*. Santiago de Chile: CIDE, ECO y JUNDEP.
- Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco & M. Zambrano (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH y Universidad del Cauca.

- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Kowii, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En F. Schiwy, N. Maldonado, & W. Mignolo (eds.), (*Des*) *colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos No 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *El pueblo Rom en Colombia*.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *El pueblo Rom –Gitano que habita la ciudad de Bogotá*.
- Silva Chacón, Lisandro. Productos 2 y 3 entregados al IDEP, correspondientes al Contrato N° 107 de 2014.
- Torres, A., Cendales, L., & Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Torres, A., Cuevas, P., & Naranjo, J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Rojas, Adriana. Productos 2 y 3 entregados al IDEP, correspondientes al Contrato N° 117 de 2014.
- Villa, W., & Grueso, A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica, Secretaria de Gobierno y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir, I*. Quito: Abya-Yala.
- Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En S. Castro, O. Guardiola, & C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar y Editorial Javeriana.

ESTUDIO II

Territorio y derechos en los contextos escolares

OMAR PULIDO CHAVES¹

¹ Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica.

Territorio y derechos en los contextos escolares

OMAR PULIDO CHAVES

Para el año 2014 el IDEP definió la realización del estudio Territorio, Derechos y Escuela, en veinticuatro colegios de Bogotá, con el fin de indagar, a manera de exploración, las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes y determinar si existen implicaciones identificables que vinculen su realización o vulneración con algún tipo de determinación territorial. El estudio se propone examinar las dimensiones físicas y simbólicas que acompañan y comprometen el tránsito de los estudiantes por el mundo escolar en los procesos de su constitución como sujetos de derechos, en el marco de su «relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven». Esto, en consonancia con el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 que contempla como uno de sus ejes estratégicos «un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua que relleva la importancia de los temas ambientales» (Palacio Castañeda, 2014).

El estudio se orientó a la identificación, lectura y análisis de diferentes formas de manifestación de la relación entre territorio y derechos en los contextos escolares para generar recomendaciones para la acción

educativa y para la política educativa en la ciudad. Con esto, se aportará información relevante, pertinente y oportuna, que permita a las autoridades, directivos, docentes y estudiantes la definición o ajuste de políticas educativas y propuestas pedagógicas para el cumplimiento del derecho a la educación y el cumplimiento del Plan de Desarrollo Bogotá Humana.

Para la ejecución del estudio se trabajó con la orientación académica y metodológica del suscrito, quien fue responsable del diseño general del estudio; con la supervisión e interlocución del profesional especializado del IDEP, Jorge Albero Palacio Castañeda, y con la realización del trabajo de campo a de la Corporación Síntesis, cuyos integrantes se nombrarán más adelante.

El estudio se organizó en torno a cuatro referentes conceptuales: territorio, derechos, diversidad y escuela, a los cuales corresponden cuatro categorías de valoración: efecto territorio, supervivencia y participación, escuela frontera, y sujetos situados y diferenciados. Las estrategias de indagación giraron en torno al colegio como territorio básico de trabajo, a la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, a la observación directa y al análisis documental. En concordancia con las estrategias, las herramientas de indagación definidas fueron: la cartografía, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental. Las unidades de observación para la valoración de la relación entre territorio y derechos en los contextos escolares fueron: saberes, mediaciones, organización escolar y convivencia.

El territorio se toma como parámetro de referencia para la determinación de la vivencia de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios, entendidos como sujetos localizados y diferenciados. La delimitación del territorio se hizo por los propios estudiantes a partir de la localización espacial de los colegios en el territorio circundante, cuyo alcance también fue definido por ellos. Se entiende así que el territorio es una construcción de los sujetos y no una determinación externa que

se les impone. El territorio es más que el espacio geográfico; es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan, en tanto no hay sujetos no localizados. Una ciudad segregada y diferenciada como Bogotá tiene en el territorio un marcador esencial para la determinación de los modos de realización y/o vulneración de los derechos de las personas que la habitan. Los colegios están ubicados en territorios que especifican estos modos de manera similar o diferenciada, y el objeto del estudio es avanzar en su comprensión. Dada la centralidad del territorio en el estudio, se propone como categoría de verificación el concepto de efecto territorio propuesto por Champollion (2011, p. 54), referido a la posibilidad de identificar la influencia del contexto territorial sobre la escuela –y de ésta sobre el territorio, agregamos– respecto de la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes. Se trata de reconocer las variaciones introducidas por la relación entre el territorio y la escuela en las vivencias de los sujetos que los habitan como lugar de realización de derechos. Para ello, también se privilegió la noción de escuela frontera que la entiende como límite entre el adentro y el afuera, horizonte de posibilidades, escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. Es un híbrido entre el lugar y el no lugar, de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que la habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación o negación de las identidades, las diferencias y la diversidad (Pulido, 2014).

La base conceptual del estudio se centró en el concepto de efecto territorio, acuñado por el investigador francés Pierre Champollion (2011) quien lo definió con el ánimo de sintetizar la posibilidad de identificar aspectos estrictamente territoriales que tuvieran incidencia en la educación. Esta noción, efectivamente, tiene un valor hermenéutico importante. Sin embargo, en desarrollo del trabajo emergió con toda claridad el hecho de que la relación escuela y territorio es de doble vía y que es necesario tener en cuenta también un *efecto escuela* que actúa sobre el territorio de manera drástica y especular; es decir, devolviendo sobre la escuela el impacto de los efectos generados por ella en el territorio. Aunque pueda parecer de Perogrullo, este es uno de los resultados más importantes del estudio pues proporciona un fundamento conceptual adicional al hecho

de que la construcción del territorio es realizada por quienes los habitan, y refuerza la descripción de la noción de escuela frontera tomada también como referente conceptual para describir el carácter de punto de articulación entre el adentro y el afuera.

Este documento se organiza en cinco capítulos: el primero, expone el marco general del estudio; el segundo, da cuenta del marco conceptual y de la propuesta metodológica; el tercero, detalla la propuesta operativa para la realización del trabajo en los colegios; el cuarto, expone las características y los resultados del trabajo de campo realizado en los colegios y en sus territorios, y el quinto, expone los resultados del estudio a manera de balance interpretativo.

A pesar de la heterogeneidad de los contextos urbanos en que se localizan los veinticuatro colegios seleccionados para este estudio, llama la atención la simetría de los “efectos territoriales” observados e identificados, así como los impactos de las prácticas institucionales sobre los derechos de los y las estudiantes.

Se observa un alto grado de aislamiento de las instituciones respecto de las posibilidades de relación pedagógica con la ciudad y sus ambientes locales, cuando no una tensión explícita y marcada por el uso de los equipamientos urbanos por parte de los estudiantes y los pobladores. No es clara la transición de las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes desde los colegios a los microterritorios y a los territorios. En este marco, son sobresalientes el peso y la importancia de la casa en su seguridad física y afectiva. Brilla por su ausencia, o se identifica de manera tenue, una relación humana afectiva de los y las estudiantes con las directivas de los colegios. En general, éstas se identifican con la disciplina, el control y el castigo, en relación con normas de comportamiento que llenan en alto grado los contenidos de la vida escolar.

Los espacios físicos de los colegios son espacios inadecuados para el cumplimiento de los derechos. Su uso es restringido y normado en alto grado. En su mayoría, los colegios son espacios adultos a donde son llevados los niños para que se comporten de acuerdo con las reglas establecidas por los primeros. El control académico (ejercido mediante las evaluaciones) se suma al control disciplinario (ejercido mediante la norma, la vigilancia y el castigo), y los dos copan la vida de la escuela. Se echa de menos una cotidianidad basada en la autonomía y la confianza.

Los niños, las niñas y los jóvenes mantienen una relación dual con sus cuerpos que se mantiene en tensión. Tienen un “cuerpo institucional” en el colegio, que los identifica como estudiantes, mediado por el uso del uniforme y por las rutinas de movimiento que les son propias, y un “cuerpo privado”, oculto por el uniforme, que los identifica como personas, que no puede ser exhibido ni vivido en el colegio. Este último es “su propio cuerpo”, que es expropiado en el colegio mediante la coerción y el control. Este asunto, aparentemente secundario adquiere una dimensión central cuando se entiende que el cuerpo es el primer territorio de derechos de los y las estudiantes. Visto desde esta perspectiva, tal vez sea dado pensar que el uso del uniforme debería estar limitado a ocasiones especiales en que la identidad institucional requiera ser visibilizada y enfatizada.

Se destaca en el balance la presencia de efectos territoriales que vulneran los derechos de distintas formas, con predominio de amenazas a la integridad y a la vida y la presencia, apenas ocasional, de efectos territoriales que potencian los procesos educativos. Las restricciones para el uso del mobiliario y las dotaciones urbanas son evidentes y se imponen como norma. La escuela frontera opera más como límite que separa que como borde que integra.

Marco general

El problema: el estado del cumplimiento o la realización del derecho a la educación desde la perspectiva de las personas o de los sujetos

El enfoque de derechos en la educación ha dado lugar a un amplio despliegue conceptual, metodológico y político que se ha concretado inicialmente en la defensa del derecho a la educación y a la educación pública como su principal materialización. En este proceso, los primeros avances han producido resultados importantes en el campo relacionado con el cumplimiento de las obligaciones del Estado en esta materia, definidas a partir de las cuatro dimensiones del derecho propuestas por Katarina Tomasevski, citada por Pérez (2007):

El derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad, el derecho al acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad, el derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad, y el derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad (p. 150).

En función de la exigibilidad del cumplimiento de estas obligaciones se desplegó un importante trabajo orientado a disponer de las herramientas necesarias para dar cuenta de la situación del derecho a la educación en el país, hacer seguimiento a las políticas públicas educativas y a las acciones del Estado, y a fortalecer la capacidad de la sociedad civil para incidir en el cumplimiento de dichas obligaciones y en la formulación y el seguimiento de las políticas.

A pesar de la importancia que tiene este asunto del estado del derecho en la educación del país, tarea que debe continuar, se echa de menos un desarrollo, comparable en materia de conocimiento, del estado del cumplimiento y realización del derecho desde la perspectiva de las personas o de los sujetos, titulares insustituibles del mismo. Por esta razón, desde el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP se ha venido trabajando en la construcción de una propuesta para la valoración del

cumplimiento del derecho de los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en los colegios del Distrito Capital.

Como parte de esta propuesta, en la elaboración de los referentes conceptuales y metodológicos, el territorio emergió como una de las tres categorías centrales, junto con la participación y la autonomía. Esto, en razón de que los sujetos de derechos se conciben como sujetos definidos por las vivencias situadas y diferenciadas que los afectan en materia realización o vulneración de sus derechos.

Por otra parte, el Ámbito de Derechos Humanos y Ambientales del Componente de Educación y Políticas Públicas tiene como intención reconocer la dimensión de los derechos de los sujetos y su relación con los derechos ambientales, ejercidos en un territorio específico en el que se sitúa la escuela. En este marco, el estudio Territorio y Derechos en los contextos escolares se propone orientar la indagación hacia el nodo central de la producción de sujetos que se expresa de manera inmediata en y a través de la diversidad cultural y material de los y las estudiantes, cuya constitución como sujetos resulta mediada por la escuela y por su relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven.

De allí, la importancia de indagar «sobre las dimensiones físicas y simbólicas de los estudiantes, que acompañan y comprometen su tránsito por el mundo escolar». Lo anterior, en consonancia con el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 que contempla «como uno de sus ejes estratégicos un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua que relleva la importancia de los temas ambientales» (Palacio Castañeda, 2014).

Por estas razones, para 2014 se definió la realización del estudio Territorio, Derechos y Escuela, en veinticuatro colegios de Bogotá.

El problema que se quiere indagar con el estudio, a manera de exploración, es el de las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes de los colegios, con

el fin de determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de realización o de vulneración de los derechos con algún tipo de determinación territorial.

Con base en las consideraciones anteriores, el objeto del estudio consiste en explorar las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización o vulneración de los derechos de los y las estudiantes de los veinticuatro colegios de Bogotá seleccionados, con el fin de establecer si existen implicaciones identificables, directas o indirectas, relacionadas con asuntos territoriales, que afecten el estado de los derechos en las vivencias de los sujetos.

En este sentido se plantearon los siguientes objetivos:

- Producir una caracterización territorial de los colegios.
- Producir una caracterización de los y las estudiantes como sujetos de derechos, en función de los determinantes territoriales de los colegios.
- Producir una caracterización de las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en relación con sus derechos, con base en los referentes conceptuales y metodológicos más abajo descritos.
- Determinar, hasta donde sea posible, la existencia de factores territoriales (efecto territorio) que afecten la realización o la vulneración de los derechos de los sujetos.

Marco conceptual y metodológico

Referentes conceptuales

La relación específica entre territorio, derechos y escuela no cuenta con estudios que la hayan privilegiado como objeto de indagación. El tema más abordado ha sido la relación entre la escuela y los derechos, en el marco de las discusiones sobre el derecho a la educación que tomaron

fuerza a partir de los aportes de la primera relatora especial del derecho a la educación de la UNESCO, la doctora Katarina Tomasevski. El énfasis de estas discusiones se ha puesto en el examen de las obligaciones del Estado respecto de las cuatro dimensiones del derecho, sintetizadas en las nociones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. De manera más reciente, en el IDEP, se ha priorizado la necesidad de abrir una línea de indagación sobre el tema desde la perspectiva de los derechos de las personas o con énfasis en los sujetos del derecho. Este estudio se inscribe en esta última perspectiva. En este marco, los referentes conceptuales centrales son el territorio, los derechos y la escuela, articulados por el concepto de diversidad cuyo reconocimiento es condición para la realización de los derechos de las personas consideradas como sujetos de derechos, situados y diferenciados.

Al revisar la literatura existente sobre el tema se encuentran aportes diversos con énfasis en aspectos relacionados con conflicto y convivencia, derechos humanos y ambientales, gobierno y democracia escolar, para hacer referencia a los temas más frecuentes, pero se echa de menos el trabajo sobre la triada territorio, escuela y derechos.

Una revisión de estos temas permite sintetizar el siguiente panorama.

Territorio

El uso de la noción de territorio se ha ampliado significativamente en las ciencias sociales, más allá de la geografía. Son conocidos sus desarrollos polisémicos en antropología, sociología, comunicación, geografía cultural y, más recientemente, en educación y pedagogía. Desde el cuerpo como territorio hasta los territorios significativos o territorios de sentido, para ilustrar sus desplazamientos, la noción ha venido ganando contenidos que tienden a apartarla de su original significación geográfico-espacial —superficie terrestre, espacio, distancia, localización— para relacionarla con los aspectos de la subjetividad y de las relaciones sociales. Claval (2002) lo dice claramente:

El espacio de los geógrafos ya no es una extensión natural o un soporte de la vida social (...). Se compone de lugares y territorios a los que los hombres otorgan su afectividad (...). El espacio está compuesto por lugares y territorios con sentimientos: el lamento, la nostalgia y el horror, a veces, disputan con la alegría de vivir, la felicidad y la armonía (p. 34).

En este trayecto, su significado se ha matizado con conceptos como lugar, locus, campo, y topos, que sirven para resignificar la comprensión de la realidad desde la perspectiva de la complejidad.

Lo cierto es que hoy el territorio debe considerarse no solo como un elemento dentro de un sistema espacial, sino, además, como tiempo, contexto, cultura, «la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado» (Corbetta, 2009, p. 270); lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin —el topos en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, en donde actúan la incertidumbre, la contradicción y donde se dan los límites de la previsibilidad— según el cual «los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar» (Morin, 2006, p. 47 y ss.).

En perspectiva de derechos, el territorio, más que una dimensión física,

es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna (...) es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto -hombre o mujer- individual o colectivo (Torres et al., 2013).

Se puede ver claramente que esta manera de entender el territorio articula el enfoque de derechos con la política pública en perspectiva de sujetos.

El territorio hace concreta la cualidad de “situado” del sujeto, así como la diversidad hace concreta su cualidad de “diferenciado”. El que el sujeto sea, a su vez, situado y diferenciado, hace que los «loci» que determinan las posiciones de sujeto, a las que se refiere Laó-Montes, amplíen la noción de *territorio* más allá del espacio geográfico (Pulido, 2014).

Una determinación clave del territorio es la demarcación del colegio y del aula como lugares de realización de derechos. La Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha llamado la atención sobre la importancia de este énfasis cuando afirma que los colegios deben reorientar su ruta para lograr que la educación sea reconocida por todos como el «eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación». La SED plantea que el colegio debe ser cada vez menos una institución y más una comunidad; debe dejar de ser

el espacio y el tiempo, ritualizados, sagrados y estáticos, en donde todo es previsible y ocurre según unos cánones preestablecidos y pensados desde fuera, uniformes y estandarizados, para convertirse en “colegio-comunidad”, donde las relaciones con el poder y los saberes, rompen esquemas piramidales, autoritarios y rígidos y se asumen procesos circulares, de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que conforman ese nuevo esquema: directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, administrativos, sociedad civil y autoridades (Secretaría de Educación, 2009, p. 16).

La vida de los niños, las niñas y los jóvenes en el colegio tiene como lugar de acción cotidiana el aula y el hábitat escolar. Ese es el territorio que habitan sus cuerpos, el «loci» donde se concreta intensivamente la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. De allí, que sea necesario tener una noción de territorio que permita asumirlo para transformar estas relaciones en perspectiva de realización del derecho a la educación.

La idea de que un colegio debe ser un lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado cambia la visión tradicional del aula centrada en el maestro, el tablero, y los aprendizajes disciplinares. Pensar la escuela en estos términos, lleva a una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad. Una idea como esta llama a pensar en otra escuela, en otros aprendizajes, en otros procesos de construcción de saberes.

Los estudios sobre la relación entre territorio, educación, escuela y derechos, son relativamente recientes, pero aportan elementos significativos para el análisis. En las páginas siguientes se presenta un balance de las fuentes consultadas para la elaboración de los referentes conceptuales que sirven de base para el estudio.

La tradición francesa

Champollion y el efecto territorio

En la tradición francesa,

el territorio aparece hoy cada vez más como una construcción de sus protagonistas que son el Estado, las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, etcétera. En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque sociológico desarrollado a finales de 1990 por Lahire y su grupo de investigación sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vívidos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos). Añadiría incluso interiorizados, relativos al inconsciente colectivo (Champollion, 2011, p. 55).

Entre los años sesenta y setenta del siglo pasado, la sociología de la educación, particularmente en Francia, destacó la influencia de los contextos escolares y el origen de los estudiantes sobre la educación y las trayectorias escolares, en el marco de la teoría de la *reproducción* desarrollada por Bourdieu y Passeron. Posteriormente, entre los ochenta y el nuevo milenio, aunque en menor medida, se marcó la influencia de las organizaciones, las instituciones, los centros escolares y las políticas públicas educativas territorializadas. A partir del año 2000, estas afirmaciones empezaron a complementarse con otras vinculadas a los efectos de los contextos espaciales y territoriales; y a partir de 2005, Pierre Champollion (2011) formuló la hipótesis de que «la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses (en Francia) sobre la educación podría manifestarse de forma global» en lo que llamó el *efecto de territorio*. Este efecto territorio trasciende, desde luego, el caso específico de los territorios rurales y montañoses y se afirma «para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela» en otros países de Europa y América Latina (p. 54).

Esta noción de efecto territorio es central para la determinación de los contenidos de la relación entre derechos y escuela en el marco de este estudio, en la medida en que sirve para establecer las particularidades que asume en los colegios en función de sus contextos.

Marc Augé y la antropología del lugar y del no lugar

Augé (2001) sostiene que la antropología ha sido siempre del aquí y del ahora, una antropología de lo cercano, asociada con el concepto sociológico de lugar de Marcel Mauss y la tradición etnológica que lo entiende como «cultura localizada en el tiempo y en el espacio» (pp. 40-41). De allí que afirme:

(...) Reservaremos el término “lugar antropológico” para esta construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social, pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella

les asigna un lugar, por modesto o humilde que sea. Justamente porque toda antropología es antropología de la antropología de los otros, en otros términos, que el lugar, el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. El lugar antropológico es de escala variable (pp. 57-58).

Esta noción de lugar antropológico se complementa con la inclusión de la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y del lenguaje que lo caracteriza (p. 87).

Pero esta «construcción concreta y simbólica del espacio», matizada con el pensamiento de Michel de Certeau, lo lleva a afirmar que «el estatuto intelectual del lugar antropológico es ambiguo. No es sino la idea, parcialmente materializada, que se hacen aquellos que lo habitan de su relación con el territorio, con sus semejantes y con los otros». Los lugares definidos por Augé tienen por lo menos tres rasgos comunes: son lugares de identidad, relacionales e históricos (pp. 58 y 61). Pero al definir un lugar se define un adentro y se abre la posibilidad de una antropología del afuera y de sus relaciones.

Augé (2001) problematiza la noción de lugar cuando plantea que la sobremodernidad ha cargado a los lugares de exceso de acontecimientos por exceso de tiempo, y de exceso de espacio por cambio de escala, que se traduce en *achicamiento del planeta* (pp. 36-37), transformando su esencia, de tal modo que «si un espacio no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar». La sobremodernidad se constituye así en

productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: Un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones,

los campos de refugiados, las barracas miserables destinadas a desaparecer o a degradarse progresivamente (...) (p. 83).

Una característica importante de los no lugares es que están poblados por clientes, pasajeros, usuarios, oyentes que no están “identificados, localizados ni socializados (...) más que a la entrada o a la salida”. Se diría que los no lugares son los espacios habitados por los no sujetos.

Más adelante se verá como la Expedición Pedagógica Nacional hace uso del concepto de lugar.

Algunos antecedentes nacionales

Escuela, territorio y conflicto

En 2006 Luz Dary Ruíz publicó un estudio comparado entre Bogotá, Cali y Medellín, con el objeto de proponer tipologías de conflictos escolares a partir de la relación escuela-contexto y desde el lugar de los y las estudiantes. En este estudio la idea de escuela como territorio es central:

La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une (p. 15).

Ruíz califica a la escuela como territorio frontera —noción acuñada por Silvia Duschatzky (1999)— en la medida en que sintetiza tensiones entre continuidades y rupturas y límites entre el adentro y el afuera, «no

por dividir sino por ser horizonte de posibilidades» (p. 16). Define las escuelas como territorios de confrontación y lucha entre sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural que se disputan proyectos políticos de sociedad”, y como “espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura (p. 56).

Retoma la consideración de Luís García (1976), según la cual el territorio es espacio socializado y culturalizado, gestor de identidad y pertenencia por los sujetos, así como la idea de Monnet (1999) según la cual «no existe ningún territorio en sí, solo existe un territorio para alguien (...)», afirmación que sustituye el territorio por el valor de la territorialidad que representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto), con lo que cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo (p. 66).

En los referentes conceptuales, el territorio es complementado con la noción de contexto, inspirada en Henry Giroux, para quien las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones en sí mismas, separadas de los contextos socioeconómicos en que se sitúan. Ruíz (2006) entiende el contexto «como el entorno físico y situacional, como medio de formación y como contenido en la dinámica escolar» (p. 37). La relación escuela-contexto desde los conflictos escolares se aborda con lo que llama el «enfoque pedagógico crítico-comunicativo que reconoce la interacción entre la escuela y la sociedad recuperando el lugar del sujeto y sus posibilidades de promover el cambio» (p. 40).

Aunque la investigación no plantea de manera explícita la relación con el tema de los derechos, estos emergen cuando se presenta la tipología de los conflictos escolares en categorías que se construyen desde lo que se identifica claramente como enfoque del derecho a la educación:

Para construir la tipología de conflictos escolares en la relación escuela- contexto se definen unos ámbitos de configuración de

disputas que a la vez están en correlación con confrontaciones mayores en dicha relación. Estos ámbitos son: conflictos por acceso y permanencia en educación formal que están asociados a las condiciones objetivas para realizar el derecho a la educación: equipamientos, condiciones laborales y profesionales de docentes, y condiciones familiares para aportar al desarrollo educativo de la prole. Conflictos por la función social de la escuela o por los sentidos y usos que socialmente se hacen de ella, bien sea para el desarrollo económico, local o el aporte desde el conocimiento. Conflictos por la organización institucional donde las relaciones de autoridad y las identidades con la distribución de tiempos y espacios en el ejercicio pedagógico tienen la palabra. Los conflictos por identidad / reconocimiento tanto de jóvenes como de adultos; donde los territorios juveniles son interpretados como anclajes: territorios corporales, territorios escolares y territorios barriales (p. 322).

De este modo, desde la tipología de los conflictos escolares y las estrategias para su tratamiento, se configura una aproximación lateral al análisis de la relación entre territorio, escuela y derechos que aporta elementos conceptuales y metodológicos para su estudio.

La complejidad de la escuela como territorio de realización de derechos queda expresada en lo que, a manera de conclusión, expresa Ruiz (2006):

La escuela es la frontera entre la realidad y la ficción, la posibilidad y la negación, la inclusión y la exclusión, entre el reconocimiento y el estigma, el ser y el tener, la protección y la inseguridad, donde la escuela parece configurarse en un territorio de diferenciación social y de posibilidades pese a estar impregnada por la estigmatización propia de estos sectores populares (p. 419).

Territorio y vulneración de derechos

Entre 2011 y 2012 se desarrolló en el IDEP el proyecto de investigación “Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes”,

relacionado con las implicaciones ética, política y pedagógica que plantean la vulneración de derechos de los niños, las niñas y los jóvenes (NNJ).

Durante el 2011 se caracterizaron los territorios y se formularon lineamientos pedagógicos para la construcción de redes de protección escolar en la interlocalidad sur del Distrito Capital. En 2012 continuó el proyecto con el objetivo de

implementar y validar lineamientos pedagógicos que posibiliten la consolidación de territorios y estrategias de activación de redes, como movilización social para la garantía y el goce efectivo de derechos en seis territorios de las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar (Lozano, 2012, p. 4).

Es importante anotar que esta investigación recogió antecedentes existentes en la materia, entre los cuales están el Programa Gestión Social Integral (GSI) que incluyó una investigación adelantada en 2009 por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de Salud, la Unión Temporal Grupo Guillermo Fergusson y la Corporación Nuevo Arco Iris; el proyecto de investigación Ciudad Protectora para Niños y Niñas de la Primera Infancia, realizado por Save the Children y la Secretaría Distrital de Integración Social, con el objeto de crear orientaciones y herramientas pedagógicas para la acción, para la promoción de los derechos de infancia y la prevención de violencias; y el proyecto Caminos Seguros, adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito entre 2004 y 2008 que produjo pedagogías, narrativas, cartografías y re-significaciones construidas desde los colegios para la protección y el cuidado de la infancia.

El proyecto Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes definió como uno de sus principios orientadores la perspectiva territorial compleja,

que entiende que la acción pedagógica se realiza con personas que tienen la misma ubicación socio-espacial y se relacionan

en forma conflictiva, afirmando sus identidades y apropiando física y simbólicamente sus territorios (el corporal, la casa, la calle, el barrio, la escuela, la localidad, la ciudad) (Lozano, 2012, p. 5).

En este estudio se destaca el propósito de analizar la situación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes «pensando espacialmente las dinámicas sociales», en la medida en que «el goce efectivo de sus derechos (...) tiene que ver con los contextos donde ellos se desenvuelven», contextos tanto de las vulneraciones como de las condiciones que lo hacen posible. Lozano equipara la «contextualidad» a la territorialidad cuando asume que las vulneraciones a los derechos y las dinámicas que aportan a su garantía «se producen en territorios específicos» de la vida y de las relaciones que van “desde el propio cuerpo hasta el ecosistema, pasando por la habitación, la casa, la cuadra, el barrio, el parque, la escuela, la localidad, la ciudad, el país» (p. 11-12).

Lozano aborda la noción de territorio en términos de subjetividad, intersubjetividad, complejidad, conflicto e inestabilidad: «los territorios resultan en definitiva de una construcción social que adquiere diferentes significaciones de acuerdo con el sujeto individual o colectivo que lo vivencia, desde sus propias condiciones de poder, de ubicación social, de género, de edad, de etnia, etcétera». De allí se deriva la territorialidad como «categoría de relación que implica sujetos que la ejerzan», relación que también es de conflicto y confrontación (p. 68).

En la categorización territorial propuesta por Lozano se destacan las nociones de microterritorio —también utilizada por Champollion—, que designa las locaciones específicas del proyecto (Juan Pablo II y Naciones Unidas, en la Localidad Ciudad Bolívar; Loma Sur, en la Localidad San Cristóbal; Los Comuneros, en la Localidad Usme; Mochuelo, en la Localidad Ciudad Bolívar; Los Libertadores, localidad San Cristóbal), y *territorio sur*, que expresa la connotación de ser del sur de la ciudad como mecanismo de imposición de las hegemonías presentes en la vida de los NNJ con quienes se realizó la investigación (p. 69).

Los derechos de los NNJ se agruparon en tres categorías: vida, dignidad y participación,

entendidos como el conjunto de dinámicas, condiciones y posibilidades a las que los NNJ, simplemente por estar vivos y pertenecer a la especie humana”, complementadas con “una mirada sobre la institucionalidad, en la perspectiva de identificación de instancias responsables de la garantía de esos derechos (p. 17).

Convivencia y derechos humanos y ambientales

En 2012, el IDEP llevó a cabo el estudio sobre Convivencia y Derechos Humanos y Ambientales en el Entorno Escolar con Estudiantes del Ciclo II de Colegios de Bogotá, orientado a indagar sobre cumplimiento del derecho a la educación desde los principios que lo constituyen: autonomía (relación consigo mismo), participación (relación con los otros), y diversidad (reconocimiento de la pluralidad), todo ello visto desde el entorno escolar. La síntesis de los derechos en estos tres principios constituye una propuesta interesante que pretende superar la visión de los derechos como un decálogo o listado y dar cuenta de un «campo de saber emergente» denominado «ciudadanía ecológica, ambiental o verde», que desborda los límites de la escuela y enfatiza:

(...) las relaciones entre niños y niñas, maestros y maestras, escuela y localidad, con el territorio, con el ambiente, con el agua, y las acciones de orden pedagógico y político que vinculan los enunciados con su materialización, lo que plantea a su vez, la necesidad de explorar otras formas de mirar la política pública. (Castro, 2012, p. 9).

Este énfasis marca un giro ecológico que relaciona la formación ciudadana «con el entorno, con el territorio, con el hábitat, con el ambiente» (p. 14).

En el año 2013 se ejecutó el Estudio Temático Sobre Derechos Humanos y Ambientales en Escolares de los Ciclos III, IV y V, estructurado en torno a cuatro referentes conceptuales: participación, autonomía, diversidad y territorio.

Respecto del territorio, a lo ya mencionado este estudio añade los conceptos de territorios existenciales de Guattari (1990); la concepción decolonial de Arturo Escobar (2010) que entiende el territorio como apropiación del ambiente y del ecosistema, que incorporan «las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos étnicos y otros grupos subalternos para prever la reconstrucción de mundo locales y regionales más sustentables»; las concepciones indígenas de América Latina en las que el territorio es «expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos» que recogen los conceptos de madre tierra y buen vivir que «potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante». El estudio asocia al territorio las categorías de prácticas ecológicas, relación con el pasado y el presente, satisfacción de necesidades, y plan o proyecto de vida. Las perspectivas de Plinio Escobar (2012) y Cárdenas (2010) permiten también la integración de los derechos humanos con los derechos ambientales mediante la ecología humana para la cual «solo es posible explicar al ser humano en su relación con el mundo, el territorio y los ambientes naturales y artificiales» (Londoño, 2014, pp. 36-38).

El cuerpo como territorio

En el año 2013, con el estudio *El Cuerpo en Colombia. Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad* realizado por Cabra y Escobar se hizo un rastreo de las relaciones entre cuerpo y territorio, y cuerpo y escuela en investigaciones realizadas en el país en las dos últimas décadas.

En el primer caso, reseña estudios que abordan la relación entre cuerpo y ciudadanía a partir del desplazamiento forzado y las violencias personales cuyas «experiencias corporales y emocionales (...) se hacen evidentes en el vínculo que establecen las víctimas del conflicto con el

territorio. En estos estudios el cuerpo es visto como el primer territorio» que se articula a los procesos de construcción de identidad. Este cuerpo documenta marcas que expresan formas de inserción en las ciudades y experiencias de vulneración de derechos bajo la forma de violencia (miedo, violencia intrafamiliar, crimen pasional, violencia urbana y doméstica) (pp. 102-105).

La relación cuerpo–escuela «cuestiona el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la conformación de un sujeto dócil y subordinado». Sugiere la idea de que «a cada modelo educativo subyace una noción de cuerpo particular, aunque en la mayoría de los casos dicha noción no sea expresamente formulada». Destaca el énfasis en la dicotomía mente–cuerpo que supone que «es la mente la que asume el componente más importante de la educación». Con base en Foucault, este estudio precisa que

(...) la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder (Cabra & Escobar, 2014, p. 108).

En este contexto, el espacio como “lugar donde está el cuerpo”, aparece como un componente clave del dispositivo disciplinar de la escuela.

Lugar y territorio en la Expedición Pedagógica Nacional

En el año 2000 se produjo el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, una propuesta de movilización social por la educación, con el propósito de construir una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, protagonizada por los maestros, los formadores de maestros y los investigadores (Téllez Iregui, 2001, p. 23). Esa mirada se iría concretando como resultado de los viajes realizados por los maestros y

las maestras por lugares donde se realizaron prácticas pedagógicas escolares que materializan nuevas formas de hacer escuela y de ser maestro.

El resultado de la expedición se concretaría en los mapas que configurarían el “Atlas” de la geopedagogía, entendida como

las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar (Martínez Boom, 2000).

La noción de lugar cobra, así, un significado particular. Con base en las obras del brasileño Milton Santos, “Expedición Pedagógica Nacional” (2000) y “Expedición Pedagógica de Bogotá” (1996), definieron los lugares por su ubicación en el territorio y por el valor del que están dotados. A su vez, consideran el territorio como «espacio humano» o «espacio habitado» (Santos, 1996), como

(...) una construcción social e histórica, bajo múltiples determinaciones políticas, económicas, ideológicas y culturales en complejos procesos de continuidad y cambio social (...). El territorio no es un contenedor de cosas sino una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de la especialidad social, la cual hace referencia a las determinaciones y procesos que tienen o desarrollan sujetos o actores al interrelacionarse en el espacio y al interactuar con los soportes materiales y físicos sobre los que se desenvuelve su trabajo en el conjunto de la vida social (Boada & Expedición, 2010, p. 3).

Localidad y no localidad

Las anteriores referencias al tema del territorio tienen relación con el asunto de la localidad, entendida como delimitación espacial en un contexto mayor. Este tema ha sido objeto de atención por los físicos que han discutido el principio de localidad», según el cual no existe interacción entre dos objetos alejados lo suficiente. Este principio, defendido, entre otros, por Einstein, fue rebatido por Alain Aspect, quien, en un célebre experimento, demostró la existencia de la no localidad en el universo, manifestada en las partículas subatómicas. De manera simple, la no localidad predica que existe interacción entre objetos que pueden estar tan alejados como en lugares opuestos del universo, por el hecho de que son expresión de una única función de onda que representa su estado físico en el marco de la incertidumbre.

La idea es sugerente, pues en las ciencias sociales todos los fenómenos son relacionales. De hecho, un territorio no es más que una delimitación abstracta del espacio, determinada en función de sus características propias, pero en relación con su contexto, que puede ser próximo o lejano. El texto de Boada y la Expedición Pedagógica Nacional (2010), citado más arriba, recoge una afirmación de Milton Santos que puede ser interpretada en términos de no localidad:

(...) no se puede hacer una interpretación válida de los sistemas locales desde la escala local. Los eventos a escala mundial, sean los de hoy o los de antaño, contribuyen más al entendimiento de los subespacios que los fenómenos locales. Estos últimos no son más que el resultado, directo o indirecto, de fuerzas cuya gestación ocurre a distancia. Esto no impide, no obstante, que los subespacios estén dotados también de una relativa autonomía, que procede del peso de la inercia, es decir, de las fuerzas producidas o articuladas localmente, aunque sea como resultado de influencias externas, activas en períodos precedentes (p. 6).

La importancia de la presencia de la incertidumbre en esta noción de “no localidad” radica en que libera al territorio y a los actores que lo construyen de cualquier tipo de determinismo finalista. El territorio se construye como acto histórico de sujetos que construyen su realidad en el presente en un marco de posibilidades que tiene muchos grados de libertad.

El enfoque de derechos

Los derechos de las personas

Como resultado del trabajo realizado en el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP desde 2012, se ha insistido en la necesidad de avanzar en el desarrollo del enfoque de derechos en perspectiva de sujetos o del derecho como derecho de las personas. Esta insistencia obedece a que los avances en la defensa del derecho a la educación, y de la educación pública como su manifestación más clara, se han dado en relación con la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho desde el cumplimiento de las obligaciones del Estado (Pulido, 2014).

Este ha sido uno de los resultados más importantes alcanzado por la propuesta pionera de las 4A hecha por la señora Katarina Tomasevski a comienzos de la década del 2000. No cabe duda de la importancia de continuar avanzando en esta línea de acción. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los Estados para alcanzar las metas propuestas en relación con la realización del derecho a la educación, persiste un déficit —que algunos califican de histórico— en esta materia. Mientras se hacen esfuerzos por resolver los problemas de financiamiento, infraestructura, cobertura, gestión, calidad o, inclusive, para analizarlos desde la perspectiva de la asequibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad, es poco lo que se sabe sobre cómo viven las personas concretas la realización de sus derechos; es decir, qué tanto ejercen, efectivamente, como sujetos de derechos. Parece obvio, pero no sobra decir que los derechos son derechos de las personas y no obligaciones del Estado, por lo que va siendo hora de avanzar en el análisis de su realización.

En este sentido, el estudio Territorio y Derechos en los contextos escolares, de Pulido Chaves (2014) asume con todas sus implicaciones este enfoque, recogiendo el aporte formulado en el Componente:

La valoración del cumplimiento del derecho desde los sujetos exige concebir al sistema educativo, al colegio y demás instituciones educativas como escenarios de realización de derechos para todos los sujetos que convergen en ellos, en el marco de su integralidad y su indivisibilidad (Pulido Chaves, 2014, p. 79).

Para efectos del estudio se ha definido que los sujetos son los y las estudiantes, entendidos como sujetos que se construyen en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el ambiente; es decir, son sujetos situados y diferenciados, diversos, autónomos y localizados territorialmente.

La dignidad humana y la integralidad del derecho

Una de las complejidades que tiene la valoración del cumplimiento del derecho a la educación es que comparte con los derechos humanos su integralidad y su indivisibilidad, hecho que se expresa en que es un derecho económico, social y cultural y, también, un derecho civil y político.

Desde el punto de vista de los derechos fundamentales, los derechos de las personas prevalecen sobre las normas que eventualmente los puedan afectar. Esto quiere decir, que la garantía de los derechos no depende solamente de lo que diga la ley o de lo que las políticas públicas puedan disponer, sino que está anclada a la realización de la dignidad humana como principio fundamental. La dignidad es el atributo esencial del ser humano. Es por eso que se recoge como fundamento constitucional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. Art. 1°). Se es sujeto derechos por el hecho de existir como persona, sin ningún tipo de contraprestación o condición. Se puede decir que se es sujeto de derechos sin que su realización esté anclada a un código de obligaciones. Estas tienen un fundamento ético distinto que no se deriva de los derechos. La garantía del derecho a la vida, por ejemplo, no puede estar condicionada al

cumplimiento de ninguna obligación distinta de la de su preservación a cualquier costo. En tal sentido, se puede afirmar que quien es garante de derechos, para cumplir con esa condición, solo tiene obligaciones. Los derechos de los garantes se rigen por el mismo imperativo: son independientes de sus obligaciones.

Los derechos deben entenderse en un sentido expansivo; es decir, como un movimiento progresivo hacia niveles cada vez más radicales de realización. Esto, por dos razones fundamentales: la primera, porque siempre se presentarán limitaciones a su realización; la segunda, porque a mayores niveles de realización de los derechos mayor complejidad para su realización por la emergencia de nuevos actores sociales que se reclaman sujetos de derechos. El territorio de los derechos no tiene fin.

Los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes

Queda por resolver el tema de cómo se entiende la realización de los derechos para los niños, las niñas y los jóvenes, en la medida en que, por razones de edad y dependencia de los mayores, ven tutelados sus derechos. Sobre este tema se ha dado una importante discusión.

El punto de vista que se adopta como referente conceptual para este estudio es el propuesto por Ligia Galvis (2007), quien afirma que «la niñez tiene unos atributos como la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la autonomía, que son definiciones irrenunciables», en tanto constituyen atributos radicales del ser social, político e íntimo cuyo movimiento lo convierte en derecho positivo. Su conclusión es que «si la niñez es susceptible de la predicación de la atribución ontológica de estos atributos, también es susceptible de constituirse en sujetos titulares enteros y activos de los derechos» (pp. 62-63).

Ernesto Durán (2007), por su parte, destaca entre los principios que sustentan los derechos de los niños: igualdad, universalidad, no discriminación, interés superior del niño, participación, integralidad, autonomía, prevalencia, y corresponsabilidad.

Los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes deben ser garantizados con independencia de la edad, el sexo, la etnia, la lengua, el credo, o cualquier otra determinación que se les asigne. El punto es que en cada momento de su vida puedan ejercer como sujetos de derechos; es decir, que sean respetados en su dignidad y que se propicien todas las condiciones para que puedan ejercer su derecho al libre desarrollo de la personalidad, a su autonomía, a la participación en la toma de decisiones que los afecte, al ejercicio de su responsabilidad, a la expresión de sus puntos de vista y a la construcción de vida individual y colectiva. Una condición para lograrlo, es dejar de lado su tratamiento desde los modelos carenciales típicos de la perspectiva y el lenguaje de los adultos o adulto-centrismo (Pulido Chaves, 2014). Esa ha sido, justamente, la discusión que ha dado Ligia Galvis.

Diversidad

La comprensión de la dignidad como fundamento de los derechos no es posible sin el reconocimiento y la atención a los sujetos desde la diversidad.

El concepto de diversidad ha venido disputando su lugar en confrontación con las ideas de inclusión, integración y equidad, desde marcos conceptuales como los de la interculturalidad y el multiculturalismo. A este respecto, asegura Pulido Chaves (2012):

(...) el concepto de diversidad es el que ha venido disputando con más fuerza la dominancia del enfoque de inclusión en las políticas educativas. La importancia de esta tensión estriba en que la noción de “atención a la diversidad” engloba todas las variantes mencionadas (equidad, diversidad, multiculturalismo, interculturalidad, etnoeducación) y sustenta su valor heurístico (p. 37).

En este estudio se comparte la visión de Dietz (2012), para quien la diversidad ha sustituido el concepto de diferencia y da cuenta de la

variabilidad social y cultural. Para él, la diversidad «no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación» y llama a la interseccionalidad. Su afirmación más radical y pertinente a los propósitos de este estudio dice: «la diversidad cultural se ha convertido en un derecho que sustituye y fusiona, a la vez, nociones previas del esencialismo racial» (pp. 24, 87, 94, 95).

Es claro que la complejidad de los derechos se deriva del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y de sus condiciones de existencia. Se debe entender que el ser humano se construye a sí mismo en sus relaciones con los otros y con la naturaleza. De este modo, su diversidad se realiza en esas relaciones. La realización de su dignidad es el reconocimiento de su singularidad en el marco de la diversidad. Si el hombre se reconoce a sí mismo en lo que hace, el mundo producido por él es el espejo en el que se reconoce. Si en ese espejo no aparece el reconocimiento a su diversidad, no existe como sujeto de derechos.

El factor que permite reconocer si se da o no el reconocimiento a la diversidad es la no discriminación. La presencia de la discriminación es la prueba más concreta de la negación de la diversidad. Según Pulido Chaves (2014):

La discriminación enfatiza la dimensión ético-política y cultural de la desigualdad, de la negación de la diversidad y la generación de la segregación. Pone en evidencia su terrible y descarnado significado. Con mucho, constituye el mecanismo más odioso, más oprobioso, del ejercicio de la dominación. La discriminación va de la mano con la humillación de quien es discriminado. De allí que la reivindicación de la no discriminación resulte enormemente significativa para el reconocimiento de la diversidad y la afirmación de la dignidad de la persona (p. 73).

Se puede decir que los avances en materia de no discriminación pueden ser tomados como indicadores en materia de realización de derechos.

Desde el punto de vista de los contextos, la diversidad tiene que ver con el carácter territorial de la realización de los derechos, con la interculturalidad, la inclusión y el reconocimiento del otro. Si el territorio es construcción humana, es expresión de su diversidad. La homogenización del territorio, observada hoy en las ciudades globalizadas, es una muestra de la negación de la diversidad. El caso de Santiago de Chile con su «Sanhattan», ubicado entre las comunas (localidades) de Providencia, Las Condes y Vitacura, al oriente de la ciudad, por referencia al *Manhattan neoyorquino*, es paradigmático en este sentido.

El caso de los asentamientos urbanos de la población en situación de desplazamiento también ilustra la discriminación y la segregación en términos de marcas territoriales en materia de realización o negación de derechos. Las “fronteras invisibles” entre territorios dominados por pandillas o bandas, las “ollas” y centros de distribución de droga, las iglesias de distintos credos, los parques, las avenidas y zonas de circulación, los centros comerciales, todos testimonian formas de realización o negación de derechos por referencia a singularidades que expresan diversidad.

La escuela

En este estudio la especificación más puntual del territorio es el colegio. Es el lugar donde se concreta la realización de los derechos. El colegio constituye el marco de relaciones sociales más concreto en el que los y las estudiantes ejercen el derecho a la educación y viven la integralidad de los derechos.

Territorializar en el colegio el cumplimiento del derecho, implica concebirlo como un complejo de espacios productores de sujetos de derechos, mediante su relación consigo mismos, con los otros y con el entorno. Según Pulido Chaves (2014),

la idea de que un colegio debe ser un lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado cambia la visión tradicional del aula centrada en el maestro, en el tablero, y en los aprendizajes

disciplinarios por la de una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad (p. 96).

La quinta clave presentada como hallazgo del IDEP en desarrollo de sus trabajos de investigación e innovación comparte esta visión:

la escuela y la ciudad, ambas como gente y como territorios en lo urbano y lo rural, son o deberían ser, en primer término, lugares de protección de las niñas, niños y jóvenes y espacios amables de garantía de derechos y de seguridad. En la escuela y en la ciudad se tiene derecho a la infancia, al crecimiento, a la bienvenida a lo social y a la búsqueda de oportunidades para la vida, y en muchos casos, de compensación ante desigualdades sociales (IDEP, 2013).

De este modo, el colegio está en el punto de cruce entre el territorio y los derechos, emerge en el encuentro de estas coordenadas y es el operador que le da sentido al ejercicio de indagación sobre la forma de realización de los derechos en los territorios. Distinto sería el caso, si, por ejemplo, se tomaran la familia, la comunidad o el barrio, como lugares de indagación.

Es en el colegio donde los niños, las niñas y los jóvenes tienen sus vivencias como sujetos de derechos. Su cuerpo, como territorio (Cabra & Escobar, 2014), encuentra en el colegio una prolongación. El colegio es parte de su cuerpo inorgánico, para usar la expresión de Marx (1970) cuando afirma que la naturaleza es el cuerpo inorgánico del hombre (p. 113). El tránsito por el colegio deja marcas reconocibles de afirmación y vulneración de derechos en el cuerpo de los sujetos, así como el paso de los sujetos por sus espacios deja marca en los colegios. Ambos son textos donde se pueden leer los derechos.

Más arriba se vio como Luz Dary Ruíz acoge la figura de la escuela como territorio frontera propuesta por Duschatzky, como límite entre el adentro y el afuera, como horizonte de posibilidades, como escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. El colegio, así concebido, está a medio camino entre el lugar y el no lugar; es un topo

de permanencia y de tránsito, una temporalidad distinta para cada actor que lo habita; un espacio de cuidado y protección, de circulación social, de movilidad social, de reconocimiento y afirmación de las identidades y las diferencias, de la diversidad, o, también, de negación de todo esto. En la medida en que es apropiado simbólicamente se convierte en factor de territorialidad, de expresión de pertenencia y de referencia onomástica.

De manera más precisa, la escuela (el colegio) debe ser un lugar de realización de derechos en la medida en que la educación se entienda como transformación en la convivencia. En tal sentido, la realización de los derechos es resultado de un aprendizaje que deriva del convivir en condiciones de diversidad. La escuela emerge como ámbito experiencial más que como escenario de enseñanza.

Síntesis de referentes conceptuales

De la revisión hecha hasta aquí se desprenden los referentes conceptuales para el Estudio Territorio, Derechos y Escuela. Los referentes centrales son: territorio, derechos y escuela, articulados por el concepto de diversidad.

Estructura del marco conceptual

Territorio

Siguiendo a Corbetta, el territorio es asumido como la forma en que el espacio es habitado, socializado y humanizado; y siguiendo a Morin, como *el topos* en que se encuentran y divorcian la acción y la intención, como escenario donde actúan la incertidumbre y la contradicción, en donde todo puede ser posible pero impredecible. Esencialmente, es una construcción social que expresa tensiones y contradicciones, ámbito de disputas de poder y de construcción de consensos y disensos.

Los límites del territorio están determinados por los sujetos que lo habitan; no son una determinación externa de carácter espacial, geográfico, político o administrativo. El territorio es tan extenso o tan reducido como los sujetos lo conciben, en función de la manera como lo construyen y lo apropian. Dentro de él se ubica el microterritorio, definido a partir de la localización del colegio.

Efecto territorio

El territorio es el referente central del estudio en la medida en que su propósito es indagar sobre la existencia de un efecto territorio, en el sentido propuesto por Champollion, que determine de alguna manera la realización o vulneración de los derechos. Dicho de otra manera, se trata de reconocer las variaciones introducidas por el territorio en la vivencia de los sujetos que habitan el colegio como lugar de realización de derechos. La información obtenida permitirá determinar la existencia o la ausencia de un efecto territorio global, o de efectos territorio específicos en las vivencias de los sujetos respecto de sus derechos.

La articulación del territorio con la diversidad permite dar cuenta de estas vivencias en términos de «sujetos situados y diferenciados», desde el punto de vista territorial.

En este sentido, el efecto territorio opera como categoría de valoración.

Derechos

Los derechos son entendidos como derechos de las personas más que como obligaciones del Estado. Para el caso, las personas son los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en los colegios, aunque en otros estudios habrá que hacer un ejercicio similar para determinar lo que ocurre con los derechos de los otros sujetos que hacen presencia en las comunidades educativas.

En principio, el referente central será el derecho a la educación; sin embargo, dada su integralidad con los demás derechos, el derecho a la educación será entendido como un derecho civil, político, económico, social y cultural. De allí, que se tengan en cuenta todas las vivencias relacionadas con realización o vulneración de cualquier derecho que quepa en estas categorías.

Supervivencia: vida y dignidad

El fundamento del derecho de las personas es la dignidad —atributo esencial del ser humano— expresado en la posibilidad del libre desarrollo de la personalidad que implica la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación. Como la dignidad es un atributo que se deriva de la única razón de la existencia del ser humano, la condición para que se reconozca es el respeto a la vida. De allí que las categorías de vida, dignidad y participación, propuestas por Lozano (2007) en el estudio “Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes”, resulten iluminadoras para los propósitos de este estudio. Comparte la visión de Durán quien los agrupa como «derechos de supervivencia», definidos como aquellos que «comprenden no solo el derecho a la vida, sino también a una vida digna» (p. 47). Dice Lozano:

(...) en torno a la categoría vida se consideran todos los aspectos relacionados con la existencia, la integridad física, mental, emocional y relacional, y el adecuado desarrollo de las potencialidades de NNJ. Para orientar la mirada se definen algunas subcategorías: existencia, desarrollo integral, cuidado y bienestar, y acciones de prevención y protección del maltrato, accidentalidad y el abuso sexual (p. 17).

Por economía en el diseño del marco conceptual, a la categoría de Supervivencia se asocian los derechos de desarrollo y protección propuestos por Durán, referidos «al desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual de los niños»; y la prevención de las violaciones de los derechos junto con la restitución de los mismos cuando han sido vulnerados.

Participación

El referente de participación es común a las propuestas de Lozano, Durán y al diseño del Componente de Educación y Políticas Educativas. Da cuenta del carácter relacional de los derechos. Durán (2007) considera que los derechos de participación son, tal vez, los más innovadores de la Convención de los Derechos del niño y hacen explícito

que los niños y las niñas pueden y deben actuar y expresar libremente sus pensamientos y comportamientos, y por tanto pueden tomar decisiones y expresar su sentir sobre diferentes aspectos de su vida personal, familiar y social (...) deben ser escuchados y tenidos en cuenta como sujetos de derechos que desempeñan un papel activo en la familia, la comunidad y la sociedad, como personas autónomas, dinámicas, con identidad propia. Los derechos de participación tienen que ver con las libertades individuales, al hacer uso de la capacidad de opinar, analizar, criticar y presentar posturas personales frente a un tema, un comportamiento, o una situación familiar o social (pp. 50-51).

Lozano (2012), por su parte, incluye en la categoría

el conjunto de derechos que potencian en ellos y ellas una condición de sujetos activos, con progresivos niveles de autonomía, de opinión, de decisión y de incidencia, favoreciendo construcciones de ciudadanías críticas para transformar problemáticas de orden social, económico y político de sus comunidades (p. 18).

Pulido (2014), respecto al diseño del Componente, afirma que

la participación, como nombre genérico, es expresión de la capacidad de concreción del sujeto político y social entendido como actor con capacidad de incidencia real en la construcción de relaciones éticas y políticas garantes de derechos (...). No se trata de valorar la existencia de mecanismos e instancias de participación

en el ámbito educativo, sino de ver si efectivamente los sujetos, los niños, las niñas y los jóvenes tienen la capacidad de tramitar “asuntos” reales que afectan su disfrute del derecho (pp. 108-109).

Supervivencia y participación, operan como categorías de validación en el campo de los derechos.

La articulación de los derechos con la diversidad permite dar cuenta de las vivencias en términos de sujetos diferenciados, desde el punto de vista de los derechos.

Escuela

Como ya se dijo y se ilustró en el diagrama 1, la escuela emerge como operador en el cruce entre el territorio y los derechos.

Constituye la especificación más puntual del territorio. Es el referente de donde se concreta la realización de los derechos. Su condición de límite entre el adentro y el afuera, de horizonte de posibilidades, de escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos, de híbrido entre el lugar y el no lugar, de topos de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que lo habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación de las identidades, las diferencias y de la diversidad; o también de negación de todo esto, le confiere un carácter central en la medida en que la indagación está orientada a identificar los efectos del territorio en la escuela en materia de derechos.

Escuela frontera

Por las razones expuestas en el marco conceptual, la categoría de valoración está dada por su comportamiento como escuela frontera, como punto de contacto entre el adentro y el afuera, entre el lugar y el no lugar, como ámbito de permanencia y de tránsito.

Diversidad

Como se anotó arriba, el reconocimiento de la diversidad es condición para la realización de los derechos. Su concreción se expresa en la existencia de sujetos efectivamente situados y diferenciados

Sujetos situados y diferenciados

Los sujetos considerados en la escuela son los niños, las niñas y los jóvenes, son el motivo por el cual la escuela ha sido tomada como referente. Por esta razón, lo que pasa en la escuela en materia de derechos se analiza en sus vivencias situadas y diferenciadas. Esto hace que la categoría de «sujetos situados y diferenciados» sea también categoría de verificación.

Propuesta metodológica

La adopción del enfoque de derechos desde la perspectiva de los sujetos en el diseño del Componente de Educación y Políticas Públicas incluyó una propuesta metodológica que vale para el estudio “Territorio y Derechos en los contextos escolares”. Esta propuesta, denominada histórico-hermenéutica, se basa en

la interpretación de los discursos de las y los sujetos a partir de la reconstrucción de las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las narrativas, teniendo en cuenta sus escenarios espaciotemporales, sus campos de interacción, las instituciones sociales que los rodean y la estructura social a la que pertenecen. (Pulido Chaves, 2014, p. 94)

Pulido, a su vez, adopta la categoría de translocación o translocalidad propuesta por Laó-Montes (2001), relacionada con

la multiplicidad de posiciones de sujeto y locaciones históricas (género, sexo, raza, etcétera) que configuran al cuerpo humano

como un sujeto, así como las unidades geográficas de espacio (en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela) desde los cuales estos sujetos hablan y afirman su agencia) (...). El término locación o localización hace referencia a “los múltiples loci (raza, género, clase, etcétera), desde los cuales enunciamos, así como también las diversas localizaciones que ocupamos en las divisiones sociales de trabajo y poder (a nivel local, nacional y global)” (p. 14).

Estrategias de indagación

Comparte también las estrategias de indagación, definidas por el colegio como territorios de la indagación; la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, y la observación directa y la documentación de dichas vivencias.

Trabajo in situ: el colegio como territorio de indagación

En el apartado anterior quedó sustentada la centralidad del colegio como lugar de indagación. Esto determina que la primera estrategia consiste en llevar a cabo el trabajo *in situ*. Por tratarse de un estudio que se hace desde el derecho a la educación, todas las indagaciones tendrán por objeto la identificación de los efectos del territorio sobre la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes, en el espacio del colegio, que incluye su contexto. Esto quiere decir que el colegio incluye el microterritorio en el que se localiza y se proyecta hacia los límites del territorio referenciados en las vivencias de los sujetos.

La voz de los sujetos: vivencias situadas y diferenciadas

Si bien el colegio es territorio de indagación, el hecho de que los derechos sean de derechos de las personas y no obligaciones del Estado o de actores externos al sujeto, hace que sea la voz de los sujetos la que da

cuenta de su realización o vulneración. A través de esas voces se espera identificar las vivencias, situadas y diferenciadas, de las y los estudiantes en materia de derechos. Dichas vivencias abarcan tanto las prácticas como los saberes y las condiciones que han producido en ellas y ellos experiencias significativas que se expresan en sus discursos y en los de otros actores de la comunidad educativa, como profesoras y profesores, padres y madres de familia. La vivencia concreta, materializa la voz de los sujetos. Con base en el planteamiento de Gadamer, las vivencias se entienden como algo que «no solo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido un efecto particular que le ha conferido un significado duradero, que le permite al sujeto estructurar horizontes de sentido y construir maneras de ser en el mundo» (Pulido Chaves, 2014, p. 97).

Observación

La estrategia de observación y documentación es la que concreta las dos anteriores. Se hará mediante visitas a los colegios y a sus entornos para recoger las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes como fuentes primarias, vivas, no filtradas, interpretadas o evaluadas previamente. Así, se revisarán también las condiciones del ambiente institucional y del entorno barrial que puedan incidir en la realización o en la vulneración de sus derechos.

Documentación

También se hará la revisión de todas las fuentes documentales que se consideren necesarias y pertinentes para contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas en los sujetos.

Herramientas de indagación

Las herramientas de indagación que se utilizarán en el estudio son la cartografía, la observación etnográfica y el análisis documental.

Cartografía

La cartografía que se propone para el estudio no es solamente una técnica o una fuente de información para los investigadores, sino, principalmente, una fuente de conocimiento y aprendizaje para los sujetos que participan en los ejercicios, pues son estos aprendizajes los que aportan información relevante sobre las vivencias situadas y diferenciadas en materia de realización o vulneración de los derechos en perspectiva de territorio. No se espera que los sujetos “conozcan” su condición como sujetos de derechos; al contrario, se pretende aportar a la construcción del conocimiento de su condición de sujetos de derechos.

Como dice Lozano (2012) al afiliar su cartografía social al marco epistemológico de la hermenéutica activa», no se investiga para registrar hechos y definir verdades, sino para transformar situaciones. Cartografiar es, entonces, realizar un acto pedagógico en el sentido de la pedagogía de la liberación propuesta por Freire, un ejercicio de transformación y liberación. En ese marco, la cartografía social permite

comprender la construcción de conocimiento como un ejercicio de interpretación transformadora, creativa, conflictiva, permanente e inacabada sobre la realidad; la cartografía social se (inscribe) precisamente como una acción colectiva de resignificación de los territorios para dotarlos de un sentido nuevo desde los sujetos de la acción y sus intereses (p. 66).

Piza Cubides (2009) coincide con esta forma de entender la cartografía social cuando recoge el planteamiento de la Fundación Minga según el cual «hacer mapas colectivamente provoca que el territorio, componente

primario, implícito inconsciente de la vida social, pueda ser nombrado, verbalizado y comunicado a nivel figurativo, semántico y simbólico y los procesos de enunciación son procesos de constitución de sujetos» (p. 52).

A partir de cartografías del cuerpo como primer territorio de los sujetos, se propone elaborar las cartografías de realización o vulneración de derechos en torno a las categorías, arriba mencionadas, de supervivencia (vida, dignidad, autonomía, desarrollo integral, cuidado, protección) y participación. Estas cartografías serán, esencialmente, construcciones simbólicas del territorio por parte de los sujetos o, en otros términos, instrumentos de territorialización de los sujetos, formas de apropiación del territorio.

Observación etnográfica

La observación etnográfica es suficientemente conocida. En este caso se propone la técnica conocida como “observación no participante”, caracterizada porque el observador no se involucra en las actividades observadas. En cierto sentido, solo en cierto sentido, es un sujeto “externo” cuyo papel se limita a registrar las acciones con base en una pauta previamente establecida. Como se trata de hacer observación sobre realización o vulneración de derechos, la atención estará centrada en las relaciones entre los sujetos y entre estos y sus entornos. La presencia o ausencia de organizaciones e instituciones que tengan que ver, por alguna razón sustentada, con el tema de los derechos también será objeto de atención

Se hará observación en el colegio, en el microterritorio y en el territorio, según delimitaciones construidas con los y las estudiantes y otros actores involucrados. Estas observaciones serán de dos tipos: 1) observaciones *in situ*, con relativa permanencia temporal y 2) recorridos o expediciones exploratorias para registrar aspectos relevantes, pertinentes a la naturaleza del estudio.

Como es usual, se utilizarán como instrumentos: el diario de campo, los registros de imagen y sonido, los mapas y los diagramas.

La etnografía también estará referida a las categorías de supervivencia y participación, en función de sus implicaciones con el territorio.

Grupos focales

Las técnicas anteriores se complementan con indagaciones en grupos focales, entendidos como grupos de discusión, guiados por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con el objeto de suscitar la emergencia de «actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes», surgidas, fundamentalmente de las interacciones producidas en el grupo. Más que compartir opiniones, el grupo focal se centra en experiencias; en este caso, en las vivencias de los y las estudiantes y de otros actores que se relacionan con ellos en el ejercicio de sus derechos. Por esta razón, el papel del moderador debe ser discreto, a manera de conductor y observador que registra sobre una pauta libre y abierta, previamente establecida (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Análisis documental

Como se dijo, se hará revisión de los documentos referidos a los colegios, a los territorios y a los derechos, con el fin de completar, contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas por y en los sujetos. Documentos básicos de referencia son los PEI y los Manuales de Convivencia, así como estudios ya realizados por investigaciones y entidades que contengan información pertinente para el estudio. Para su análisis y sistematización se dispondrá de herramientas adecuadas como *Atlas Ti* y similares.

Batería de instrumentos

Definidas estas herramientas, los instrumentos utilizados para la indagación serán:

Guías cartográficas

En función de los ejercicios propuestos para ser realizados con los estudiantes, se desarrollarán cuatro guías para la elaboración de cartografías:

- Guía cartográfica El cuerpo y los derechos
- Guía cartográfica El colegio y los derechos
- Guía cartográfica El microterritorio y los derechos
- Guía cartográfica El territorio y los derechos

Guías de observación etnográfica

- Guía Etnográfica El cuerpo y los derechos
- Guía Etnográfica El colegio y los derechos
- Guía etnográfica El microterritorio y los derechos
- Guía Etnográfica El territorio y los derechos

Síntesis de la propuesta conceptual y metodológica

De acuerdo con lo anterior, la propuesta conceptual se resume en estos referentes generales: territorio, derechos y escuela; y cuatro categorías de verificación correspondientes a cada uno de ellos: efecto territorio; supervivencia y participación; escuela frontera, y sujetos situados y diferenciados.

Por otra parte, la propuesta metodológica se sintetiza en cuatro estrategias de indagación: trabajo *in situ*, recuperación de las voces de los sujetos, observación y documentación; y cuatro herramientas: cartografía, observación etnográfica, grupos focales y análisis documental.

La siguiente tabla sintetiza los referentes conceptuales y metodológicos.

Tabla 1. Síntesis del marco conceptual y metodológico

Referentes conceptuales	Categorías de valoración	Estrategias de indagación	Herramientas de indagación	Batería de instrumentos
Territorio	Efecto territorio	<i>In situ</i> Voz de los sujetos Observación Documentación	Cartografía Observación Grupos focales Análisis documental	Guías cartografía Guías de observación Guías grupos focales Atlas Ti y similares
Derechos	Supervivencia Participación			
Escuela	Escuela frontera			
Diversidad	Sujetos situados y diferenciados			

Propuesta operativa

El trabajo en los colegios

El estudio se llevó a cabo en veinticuatro colegios del Distrito Capital, seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

Criterios de selección de los colegios

- Un colegio por cada una de las veinte localidades de la ciudad, para que haya representación de la distribución administrativa del territorio.
- Colegios que implementan la reforma curricular por ciclos.
- Colegios que implementan dentro de sus actividades programas específicos en derechos humanos y ambientales y en inclusión.
- Colegios en zonas de asentamiento de población en situación de desplazamiento o con población afro descendiente o indígena.
- Colegios que implementan la jornada extendida.
- Colegios que adelantan o han adelantado estudios sobre temas relacionados por parte del IDEP o de otras instituciones.

Organización zonal

Para efectos de optimización del trabajo, los colegios se distribuyeron en cuatro zonas, cada una integradas por cinco localidades, así:

Zona I: Usaquén, Suba, Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo.

Zona II: Engativá, Fontibón, Puente Aranda, Kennedy y Bosa.

Zona III: Santa Fé, Candelaria, Mártires, Antonio Nariño y Rafael Uribe.

Zona IV: San Cristóbal, Usme, Sumapaz, Tunjuelito, Ciudad Bolívar.

La distribución por localidades se muestra en el siguiente mapa:

Mapa 1. Distribución de localidades por zonas



Cada zona incluyó seis colegios que fueron seleccionados a partir de una consulta con la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en donde reposa la información correspondiente a los criterios establecidos y a su recepción. Los colegios que finalmente participaron se muestran en la siguiente tabla (Corporación Síntesis, 2014a):

Zona I		Dirección	Barrio	Teléfono	Rector	Investigador/a
Usaquén	Aquileo Parra	Cra. 18a # 187-67	El Cerezo	6704916 6745973	Carlos Eduardo Galán Castro	Kareen Vega
	Nuevo Horizonte	Cra. 5b # 189b-30	Buenavista	6793861 6796685	Libia Farid de Flórez Castro	Kareen Vega
Suba	Vista Bella	Cl. 166 bis # 54 c-08	Britalia	6790073	Aristobulo Sánchez Espejo	Cesar Redondo
	Hunza	Cra. 84a # 129a bis- 40	Los Naranjos	6926209 6921630	Carlos Arturo Daza Gallo	Kareen Vega
Chapinero	Manuela Beltrán	Cra. 14a #57-28	Chapinero sur occidental	2559708 2114894	Doris Stela Vergara de Monsalve	Ángela Pineda
Barrios Unidos	Rafael Bernal Jiménez	Cra. 53 # 75 - 17	Doce de Octubre	2509780 6602933	Hugo Enrique Cerón Grosso	Azucena Rocha
Zona II		Dirección	Barrio	Teléfono	Rector	Investigador/a
Engativá	Rodolfo Llinás	Dg. 86 a # 103 c-80	Bolivia oriental	2291630 2291651 2291625 2291652	William Pérez Alarcón	Julieta Bustos
Engativá	La Palestina	Trans. 77 #81b-94	La Palestina	4344014	Juan Manuel Méndez	Julieta Bustos
Kennedy	San José De Castilla	Cl. 7c n# 78f- 20	Castilla	2923652	Miguel Darío Bejarano Gómez	Azucena Rocha
	Oea*	Cra. 72 l # 34 - 19 sur	Provienda occidental	4527015 4527016 5630829 2734831	Esilda Dolores Tejada Vásquez	Azucena Rocha
Bosa	Carlos Pizarro*	Cl. 72 sur # 100 a - 71	San Bernardino xvii	7234591 7234592 7234593 7234594 7234595	Nubia Stella Lancheros Roldán	César Redondo
	Alfonso Reyes Echandía*	Cra. 86 # 74 - 00 sur	Los Laureles	7804469	Pedro Iván Calderón Castaño	Azucena Rocha
Zona III		Dirección	Barrio	Teléfono	Rector	Investigador/a
Santa Fé	Antonio José Uribe	Cl. 3 #9-80	Santa Barbara	2893956	Carvajal Brito Jorge Enrique	César Redondo
Candelaria	La Candelaria	Cra. 2 # 17 - 65	Las Aguas	2438514	Carlos Alberto Castellanos Rubio	César Redondo

Antonio Nariño	Atanasio Girardot	Cl. 14 sur # 28 – 06	La Fragua	2020984 2020892	Alfonso Robayo Blanco	Ángela Pineda
Mártires	Agustín Nieto Caballero*	Cra. 19 # 11 – 17	La Sabana	3706600 3706611 2375154 2375672	Jairo Orlando Rodríguez Ravelo	Ángela Pineda
Rafael Uribe	Bravo Páez*	Cl. 37 sur # 23 – 51	Quiroga sur	2057376	Arnulfo León Rodríguez	Kareen Vega
	Manuel del Socorro	Cra. 27 #45-75 sur	El Claret	2794820 2798736	Elvira Mosquera de Solórzano	Kareen Vega
Zona IV		Dirección	Barrio	Teléfono	Rector	Investigador/a
San Cristóbal	José Félix Restrepo	Cra. 6 # 18 b - 04 sur	Primero de Mayo	2729185 2728404	Edilma Torrijos Méndez	Azucena Rocha
Usme	Carlo Federecci	Cl. 14a # 108-78	Zona Franca	2671497	Rafael Cuervo	Julieta Bustos
	Fabio Simonelli	Cr. 4 este no.65-31 sur	La Fiscala	7621132 7621084	Graciela Amanda Díaz Guerrero	Ángela Pineda
Tunjuelito	Ofelia Uribe	Cl. 83 sur tr.7 este	Zona Franca	2671497	Jaime Eduardo Trujillo Tovar	Cesar Redondo
Ciudad Bolívar	Cundinamarca	Cl 60 a sur # 73-41	Galicia	7194542	William Galvis Díaz	Ángela Pineda
	Paraíso Mirador*	Cra. 27 l # 71h-46 sur	Paraíso Quiba	7925201	Carlos Hernán Cardona Granada	Julieta Bustos

Los colegios seleccionados que no participar fueron:

IV – Usme	Orlando Fals Borda	Saturación de proyectos del IDEP.	La Palestina
IV – Usme	El Destino	Dificultades en la comunicación, baja conectividad y poca respuesta de los directivos.	Carlos Federicci
IV – Usme	San Carlos	No se logró contacto directo con la rectora.	Fabio Lozano Simonelli
II – Fontibón	Pablo Neruda	El consejo directivo rechazó la iniciativa, ya que faltan 14 docentes en el colegio y dicen no contar con tiempo, ya que tienen muchas actividades.	Ofelia Uribe
II – Kennedy	Prospero Pinzón	El rector decidió no participar en el proyecto por saturación de actividades y porque tiene poco tiempo para el desarrollo de las mismas.	San José de Castilla

Enlaces institucionales

En cada colegio se seleccionó a un maestro o maestra como delegado de la institución, para que actuara como enlace con el operador encargado de la realización del trabajo de campo, como soporte académico, pedagógico y logístico y como acompañante del proceso. Esta persona fue la encargada de apropiar la propuesta en el colegio, con el fin de contribuir a su sostenibilidad y continuidad una vez finalizado el estudio.

Los grupos de estudiantes

El trabajo con los y las estudiantes se planificó con el fin de lograr una participación activa de los diferentes ciclos y niveles. En función del tipo de trabajo llevado a cabo, los y las estudiantes se organizaron en grupos para las elaborar las cartografías del cuerpo en el microterritorio y en el territorio. En todos los casos, los grupos estuvieron acompañados por profesionales de la entidad operadora y por docentes asignados por las instituciones educativas.

Grupos cartográficos

Los grupos que realizaron las cartografías hicieron ejercicios sobre:

- El cuerpo y los derechos.
- El colegio y los derechos.
- El microterritorio y los derechos.
- El territorio y los derechos.

Estos grupos trabajaron en talleres integrando estudiantes de diferentes ciclos y niveles, en jornadas mínimas de tres horas.

Grupos de observación etnográfica

- El cuerpo y los derechos.
- El colegio y los derechos.
- El microterritorio y los derechos.
- El territorio y los derechos.

Las observaciones relacionadas con “el cuerpo y los derechos” y “el colegio y los derechos” se realizaron en los colegios, en diferentes espacios (salones, recreo, áreas de deportes, biblioteca, restaurante, espacios de circulación, laboratorios); esto, de acuerdo con la selección hecha por el operador del trabajo de campo y la coordinación del estudio.

Las observaciones sobre “el microterritorio y los derechos” y “el territorio y los derechos” fueron hechas por los profesionales de la entidad operadora, con base en un ejercicio de delimitación de micro territorios y territorios realizado con los grupos de estudiantes; cada uno de ellos definió los límites según su comprensión. Estas observaciones se llevaron a cabo mediante salidas planificadas, con los correspondientes permisos y con las previsiones de protocolos de seguridad usuales para este tipo de actividades.

El trabajo del operador

Criterios de selección

El operador para la realización del trabajo de campo fue seleccionado de acuerdo con los siguientes criterios:

- Experiencia soportada en trabajos relacionados con los temas del estudio.
- Capacidad institucional, académica, técnica y operativa soportada. Esta capacidad incluyó producción académica investigativa, disponibilidad de espacios y equipos.

- Capacidad para configurar un equipo ejecutor con formación en ciencias sociales, derechos humanos y ambientales, educación, y experiencia en trabajos de cartografía social y observación etnográfica. El equipo debía estar conformado por un coordinador general, dos investigadores de campo y un asistente, por zona.
- Capacidad administrativa soportada para manejo de recursos y rendición de informes.

De acuerdo con esos criterios, se seleccionó a la Corporación Síntesis, la cual dispuso de un equipo de profesionales que aplicó las herramientas de indagación definidas en el diseño, a saber: cartografías sobre el cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio; observación no participante en el colegio y en el territorio y análisis documental.

Trabajo de campo

El equipo

El equipo de la Corporación Síntesis, encargado de la realización del trabajo de campo, estuvo integrado por las siguientes personas:

Coordinación	Disney Barragán Cordero
Profesionales de apoyo a la Coordinación (sistematizadores)	Nelson Orlando Sánchez
	Gabriel García
Diseño y elaboración de documento final de grupos focales	Rosario Bonilla
Profesionales de campo	Ángela Pineda
	Azucena Rocha
	Cesar Redondo
	Julieta Bustos
	Kareen Vega
Personal de apoyo a talleres	Josué Vega
	Sandra Vergara

Los talleres

Las cartografías del cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio se elaboraron en los talleres llevados a cabo en los veinticuatro colegios con una muestra aleatoria de estudiantes de diversas características, que combinó edades, géneros, grados, ciclos y jornadas. En algunos casos, la selección de los estudiantes fue convenida previamente y, en otras, se hizo de manera espontánea en el momento de iniciar la actividad, por modificaciones de las condiciones previstas para el ejercicio, ocasionadas por las dificultades que se presentan por las nutridas agendas que tienen los colegios al finalizar el año. Estas modificaciones incluyeron cambios de invitados, hora y sitio, que no siempre facilitaron el desarrollo de la labor en los términos planeados y convenidos. Los asesores y las asesoras de campo que realizaron los talleres enviaron sus informes a cuatro sistematizadores que produjeron una síntesis de resultados.

En los talleres participaron trecientos cincuenta y un estudiantes, de los cuales el 45% (ciento cincuenta y ocho) eran mujeres y el 54% (ciento noventa y uno) eran hombres.

Según rangos de edad, el 49% (ciento setenta y uno) tenía entre seis y trece años; el 48% (ciento sesenta y ocho) estaba entre los catorce y diecisiete años, mientras que el 3% (once) entre dieciocho y veinticinco años.

La caracterización de los y las estudiantes que participaron en los talleres se muestra en la siguiente tabla (Corporación Síntesis, 2014a):

Institución educativa	No. de estudiantes	Género		edades			
		M	F	0-5	6-13	14-17	18-25
Alfonso Reyes Echandía (IED)	9	5	4	0	6	3	0
Antonio José Uribe (IED)	9	2	7	0	0	9	0
Aquileo Parra (IED)	12	5	7	0	12	0	0
Atanasio Girardot (IED)	13	8	5	0	4	8	1
Bravo Páez (IED)	22	18	4	1	21	0	0
Carlo Federecci (IED)	14	6	8	0	7	7	0
Carlos Pizarro León Gómez (IED)	16	11	5	0	10	6	0
Cundinamarca (IED)	16	6	10	0	10	6	0
Fabio Lozano Simonelli (IED)	15	10	5	0	6	9	0
Hunza (IED)	14	3	11	0	7	7	0
Integrada La Candelaria (IED)	14	10	4	0	2	11	1
José Félix Restrepo (IED)	16	8	8	0	7	5	4
La Palestina	12	2	10	0	4	8	0
Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero (IED)	19	4	15	0	7	10	2
Manuel Del Socorro Rodríguez	13	6	7	0	13	0	0
Manuela Beltrán (IED)	14	1	13	0	7	7	0
Nuevo Horizonte (IED)	18	4	14	0	12	6	0
O.E.A. (IED)	15	7	8	0	7	8	0
Ofelia Uribe (IED)	18	12	4	0	6	12	0
Paraíso Mirador (IED)	16	4	12	0	6	10	0
Rafael Bernal Jiménez (IED)	14	8	6	0	6	7	1
Rodolfo Llinas (IED)	12	7	5	0	2	9	1
San José de Castilla (IED)	14	3	11	0	7	7	0
Vista Bella (IED)	16	8	8	0	2	13	1

Cartografías del cuerpo

El estudio definió el cuerpo como el primer territorio de indagación por considerarlo esencial en los procesos de construcción de identidad. No hay sujetos sin cuerpos. El cuerpo documenta marcas que materializan los derechos y expresan formas de inserción en la escuela y en la ciudad y experiencias de realización y o vulneración de derechos.

Las cartografías del cuerpo se trabajaron de manera individual pues la vivencia del cuerpo es esencialmente subjetiva, aunque su construcción es relacional. El cuerpo es construido por los sujetos en función de sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el contexto; de allí, que se requiriera un trabajo de introspección que después fue puesto en común con el grupo mediante una silueta elaborada de manera colectiva. Este trabajo se orientó a identificar en las siluetas elaboradas por los niños, las niñas y los jóvenes, las partes del cuerpo que se muestran, que se ocultan, que se relacionan con momentos felices, que se han sentido amenazadas o rechazadas y las habilidades o capacidades que se consideran conocidas o desconocidas o reconocidas o no (p.e. cantar).

A continuación, una síntesis de los principales elementos identificados en los talleres ordenados en función de las preguntas orientadoras:

Partes del cuerpo que se muestran

Son las que permiten mostrar el uniforme: brazos, manos, cuello, cabeza, rostro, cabello, ojos, abdomen y, en un caso, corazón y sentimientos. Decían algunos de los participantes, «las muestro porque no se pueden tapar», «es lo que más utilizo en la vida», «no me parece que hay que esconderlas», «siempre las muestro». Es decir, se muestran porque “gustan” a sí mismos y en muchos casos porque “a todos les gusta”. Una de las asesoras de campo anota que «las mujeres identifican las partes de su cuerpo con inseguridad, riesgos, temores», mientras que en el caso de los hombres «las consideran normales, o partes que no se deben mostrar».

En un grupo de niñas de once a dieciocho años se mencionaron el tronco, el vientre y los hombros. El vientre fue asociado con amor y vida y las piernas con los derechos a no ser discriminadas y a la tranquilidad. El tronco se asocia a la familia, al cuidado, a la salud y a la libertad, como algo que sostiene muchas cosas. El vientre se asoció al trato por igual, al amor, a la vida, al respeto, al agua, lo que lleva a plantear interrogantes sobre el significado de estas sensaciones en el universo contextual de estas mujeres. Al asociar el vientre con el amor y la vida puede entablarse una relación con la reproducción. Uñas y cabello se relacionan con felicidad y orgullo

Un dato interesante es que las niñas identificaron los derechos relacionados con las partes del cuerpo con palabras escritas al interior de las siluetas. Una de las niñas integrantes del grupo consideró: «realizar la silueta no me permite resaltar los detalles de mi cuerpo que más me gustan». Esa alusión a la necesidad de trabajar más de dos dimensiones resulta significativa y se acoge como observación a la metodología utilizada (Barragán Cordero, 2014).

En el mismo colegio, un grupo de niños entre los once y los dieciocho años dibujó siluetas más detalladas en el rostro y un corazón en el pecho. A diferencia de las niñas, los derechos se escribieron fuera de la silueta y se relacionaron a través de flechas con las partes del cuerpo correspondientes; así, por ejemplo, el derecho a pensar, el derecho a ser respetado y el derecho a opinar, fueron relacionados con la boca y no con la cabeza, como lo hicieron las niñas. Se nombraron también otros como caminar, libertad y jugar.

A lo ya descrito, otros niños añadieron la nariz, la boca, el corazón, el estómago, los genitales (asociados con el derecho al amor, a sentir, a reproducirse, y al placer), los dedos de la mano izquierda y la pierna derecha. La cara, los brazos, las manos, las piernas y la cabeza son las partes del cuerpo que normalmente se muestran, porque «dan seguridad» y porque permiten expresarse y moverse.

Partes del cuerpo que se ocultan

Las partes que se ocultan son el torso, el pecho, las piernas, los pies, los genitales y la barriga (abdomen/estómago), pues «son partes que la ropa tapa». El pecho aparece en hombres y en mujeres; los primeros lo consideran íntimo y las niñas, por su parte, lo relacionan con estereotipos de belleza. Es la parte del cuerpo ligada al corazón y a los sentimientos; su ocultamiento se explica porque no se permiten demostrar qué se siente en un contexto que no garantiza la libertad y el respeto, derechos que se ven vulnerados. Demostrar sentimientos implica descubrirse frente a los demás, exponerse. Desde la perspectiva de los hombres, los sentimientos no son expresados por temor a ser juzgados y quisieran tener libertad para tomar decisiones respecto al cuerpo, libre de miedos y tabúes. El tronco, los genitales y el abdomen se ocultan porque hacen parte de la intimidad y la identidad; también por temor a ser accedido, al rechazo y por pena, por respeto a los demás, y porque estas partes no se muestran en público o en el colegio. Ocultar el pecho marca un fuerte contraste con expresiones muy presentes en el lenguaje colectivo como «sacar pecho», «poner el pecho» o «este pechito», que indican afirmación, seguridad, identidad.

Las partes que se ocultan remiten a la intimidad: «son partes muy íntimas de mi cuerpo»; o pueden exponerse a la morbosidad. Algunos dijeron: «tengo buen cuerpo y no quiero que se burlen»; «no me siento seguro de que me vean porque no me gusta»; «mis pies son feos». En algunos casos, se remiten a condiciones como la delgadez o la gordura, porque muchos las critican: «porque soy gordo»; también se aludió a factores como moretones, cicatrices y golpes (práctica del patinaje) y porque «no tengo músculo». Alguien dijo: «no hay partes ocultas porque aprendí a quererme como soy». Otra persona oculta el mal genio. Los niños y niñas también manifiestan una mirada funcional sobre las partes del cuerpo que ocultan por factores ambientales o climáticos como el frío.

Partes del cuerpo que se relacionan con momentos felices

El corazón, las manos, las piernas, los pies, los ojos, los oídos, la boca y el cabello, se relacionan con los sentidos, con habilidades y las prácticas deportivas, recreativas y artísticas (caminar, saltar, bailar, patinar, cantar, jugar fútbol, jugar baloncesto, tocar guitarra, practicar ciclismo, etcétera). Son las partes del cuerpo «con las que manifiestan y reciben afecto de los demás». Se observa una explicación directa y funcional referida a los “usos” de esas partes que evidencian imaginarios limitados en relación con la recreación por predominio del fútbol y el ciclismo, y limitaciones en los imaginarios relacionados con los derechos culturales.

En el caso de la boca, porque con esta se puede sonreír y transmitir felicidad. El cabello se asocia con la libre expresión. En un caso se menciona a los genitales como felicidad y placer. Las uñas y el cabello en las niñas son relacionados con felicidad y orgullo. La reproducción y el amor son relacionados en los hombres con los genitales y en las mujeres con el vientre.

Partes de cuerpo que se relacionan con rechazo

No todos los grupos relacionaron el rechazo con el cuerpo. En un grupo, un participante hizo la mención por tener manos gruesas y otro por el uso de gafas, que ocasionan burlas por parte de los compañeros. Otros grupos indicaron el rostro (ojos, cejas, frente), los brazos, las piernas, las uñas y un dedo (lesionado). En un grupo mencionaron el corazón y los sentimientos. Un argumento de discriminación se relaciona con la apariencia física determinada por los estándares de belleza o por los criterios de feminidad o masculinidad; otro, tiene que ver con las prácticas deportivas o culturales, ya que si, por ejemplo, a la mayoría de los jóvenes les gusta el fútbol, aquel que no lo practique o no le guste, es discriminado por los demás.

En una de las siluetas (estudiante mujer) se señaló al cerebro como un punto por el cual es discriminada, y hace la anotación «inteligencia», lo cual sugiere que la inteligencia puede ser un criterio de discriminación entre los adolescentes.

En general, el rechazo sobre las partes del cuerpo señaladas tiene que ver con características físicas especiales que resultan diferentes al estándar: «porque tengo la piel de otro color», por pequeños o pequeñas, delgados, bajitos, altos, etcétera, que generan apodos, burlas o señalamientos que pueden llegar a la discriminación.

Derechos que se respetan y se vulneran

Al tomar el cuerpo como pretexto para la reflexión sobre la situación de los derechos humanos en la escuela, puede haberse promovido una noción de cuerpo como entidad física, consensuada y *per se*, que niega la historicidad, integralidad, diversidad y pluralidad de imaginarios y apropiaciones del mismo. Esto se reconoce en las afirmaciones funcionales con relación a las partes del cuerpo (pensamiento en la cabeza, creatividad en las manos, destrezas en las piernas, pies y brazos, afectos en el corazón) y, sobre todo, con la separación que se hace entre cuerpo y mente y con la referencia al cuerpo como entidad única y denominación compartida. La falta del plural “cuerpos” en la realización de los talleres sustenta la sospecha.

En un grupo de estudiantes participantes integrado por cuatro mujeres entre los doce y los catorce años y trece hombres entre los once y catorce años, para un total de diecisiete estudiantes, de los que no hay información del grado o ciclo educativo, los derechos relacionados con las partes del cuerpo son la libre expresión y a la identidad, y los que se relacionan con las partes del cuerpo que ocultan son seguridad y protección.

En la reflexión sobre derechos algunos participantes manifestaron no saber qué derechos tienen en realidad: «nos dicen que derechos tenemos, pero nunca los vemos». Una de las asesoras de campo destaca que en la reflexión sobre derechos fue necesaria su permanente intervención, dado que los y las estudiantes no los mencionaban de manera explícita o lo hacían sin ningún tipo de clasificación, valoración y caracterización. Los derechos que se consideraron cumplidos fueron: derecho a un nombre, derecho a la vida, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a

la no discriminación, derecho a la familia, derecho a la recreación, derecho a la privacidad, derecho a la diversión, derecho a pensar. Algunos participantes mencionaron que no se les respeta la privacidad ni la vida, en algunos casos. En relación con las violaciones y el aborto, es evidente el desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.

Las mujeres consideran que el derecho a la dignidad, a la familia, al amor, a la felicidad, al cuidado, a la opinión y a la educación, son los que les respetan. Los derechos que consideran vulnerados son el derecho al reconocimiento, a la igualdad y a la libre expresión.

En el grupo de hombres jóvenes el listado es más reducido, consideran que se les irrespetan y coacciona la libertad y que son respetados el derecho al juego, a la educación, a comer, a la dignidad y a la vida. No es coherente que respeten su dignidad y digan ser irrespetados.

En un caso se destaca la libertad de expresión como «el día que me llevaron a la coordinación por contestarle a una profe, la coordinadora me dejó hablar y me sentí bien porque me escucharon».

En varios casos destacaron la importancia del derecho a un hogar. Los hace felices estar con la familia y «saber que no importa que pase, siempre voy a tener un hogar donde vivir».

Los derechos que consideran que se cumplen son: el derecho a la alimentación, a la educación, a una familia, a la vida, al agua limpia, al juego, a una vivienda, a la intimidad, a la felicidad, al aire puro, al respeto, a la identidad y a la libertad. Y los derechos que no se cumplen: el derecho a la paz, a la libertad de expresión, a la libertad religiosa, a la libertad sexual y al descanso.

La gran mayoría de derechos fueron nombrados individualmente, con excepción del derecho a un ambiente sano, que aparece en una de las siluetas colectivas. Se anota, al respecto, la falta de presencia de los derechos colectivos en la mayoría de los talleres realizados. Esto podría

relacionarse con la anomia social presente en muchas franjas de la población juvenil y su organicidad con el individualismo en ascenso que promueven las economías de mercado y los imaginarios hegemónicos, cada vez más presentes en nuestras comunidades.

Entre los aspectos que surgen del análisis de los derechos mencionados, uno de los profesionales de campo destaca la presencia del derecho a conformar una familia, que abre el interrogante sobre el imaginario presente en las y los estudiantes en lo referido a la paternidad, la maternidad, la crianza, entre otros asuntos relacionados. El derecho a ser joven y a la moratoria social pueden ser invisibilizados y llevar a su vulneración por prácticas culturales presentes en los entornos inmediatos de la comunidad estudiantil (padres y madres a temprana edad, embarazo adolescente, responsabilidades laborales, búsqueda de ingresos en actividades precarias, etcétera).

La mala calidad de la educación viola el derecho a la educación. Los estudiantes manifiestan recibir educación «para pobres, pandilleros, “ñeros”, que no responde a la realidad».

Habilidades desconocidas

Entre las habilidades que se les desconocen se mencionan leer, escribir cuentos, correr, la paciencia, la tolerancia y la creatividad. Anotan que la escuela no valora estas capacidades y es de suponer que no las fortalece. Los pies, la cabeza, las manos y las piernas se relacionan con habilidades que les son desconocidas como bailar, cantar y ejercitarse: «yo no he dado a demostrar mi habilidad con la voz porque me da miedo a que me discriminen». La percepción para uno de los profesionales de campo es que «los y las estudiantes presentan baja autoestima, se resignan a la situación de agresión y no buscan evitar la situación para no recibir comentarios degradantes. Esto indica que no se reconocen desde la diferencia».

Cartografías del colegio

Lugares físicos y simbólicos

Como señala uno de los sistematizadores encargados del trabajo de campo (Sánchez, 2014), el tiempo que un estudiante permanece en un sitio determinado junto con otros compañeros, es un indicio de que lo siente como «su lugar». Estos sitios se configuran como espacios significativos, zonas de felicidad y diálogo, que los consideran bajo la ley de lo favorable o conforme a sus deseos. Otros, se destacan en función de las motivaciones y los intereses que otorgan sentidos a la institución y denominan o describen lugares institucionalizados; esto es, son aceptados normativamente por estudiantes y docentes, como ocurre, por ejemplo, en un colegio con la cafetería y la tarima, lugares destacables en función de las motivaciones que poseen los estudiantes (jugar, bailar, conversar, enamorar, controvertir, etcétera). Las rejas que separan el adentro y el afuera de este establecimiento son “zonas de miedo” porque allí se adquieren sustancias alucinógenas (vicio).

Un caso especial de la configuración territorial del colegio que se deriva de estas consideraciones es la existencia de una “sala de reconciliación” a cargo de los estudiantes de décimo y undécimo, en el marco del Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, donde se tramitan y gestionan internamente las controversias escolares a través de los estudiantes “reconciliadores”. La presencia de un “tercero” en este proceso abre al colegio a la ciudad y lo integra en la organización escolar; de esta manera no se evita el conflicto, sino que se canaliza y se utiliza para reforzar la política institucional.

Los lugares seguros de encuentro, felicidad y comunicación, diálogo, escucha, participación, afecto, amor y juego son el patio, la zona verde, las canchas, los salones, la sala de audiovisuales, la sala de informática, la emisora, el salón de educación física, la cafetería, el comedor, la cancha de juegos. Las zonas de afecto y amor en uno de los colegios son las gradas, «allá se la pasan los novios dándose afecto y amor», a pesar de que en el colegio están prohibidas las parejas por el Manual de Convivencia.

En uno de los colegios, el auditorio es un sitio de encuentro con otras instituciones que corta la rutina. Sin embargo, en el taller, un funcionario de la vigilancia interrumpió para exigir al grupo que se levantara de las colchonetas.

Las aulas se relacionan con la participación y toma de decisiones entre profesores y estudiantes; también se señalan como sitios inseguros porque se presentan “chismes” y “peleas” (también son espacios donde se expresa rabia y lugares para esconderse) aunque aparecen también como espacios de encuentro y afecto. En uno de los colegios los salones de clase fueron clasificados como lugares de aburrimiento, que no gustan por las clases.

En algunos colegios se tienen identificados sitios que producen miedo, tristeza, rabia, dolor y exclusión, pero que también aparecen como lugares de escucha y diálogo (rectoría y coordinación). Algunos son espacios del colegio, y otros, lugares connotados simbólicamente. El baño es un sitio que se menciona con mucha frecuencia como lugar de miedo. Algunos estudiantes manifestaron que se sabe quiénes ingresan las sustancias psicoactivas al colegio: indigentes, drogadictos, “chirretes”, estudiantes. Según un estudiante: «había una pandilla en los corredores, pero ahorita es muy relajado». Estos sitios incluyen los espacios de reunión de docentes, los pasillos, la ludoteca, el parqueadero, el comedor (a la vez de exclusión y encuentro) y la cafetería. En un caso se menciona la biblioteca. Los coordinadores de convivencia están relacionados con el castigo, el miedo y con los o sitios prohibidos. De manera paradójica, en un colegio la “zona verde”, que es casi la mitad del área del colegio, es una zona prohibida, solo se permite estar allí en educación física.

En un caso, la Coordinación y la Orientación aparecen como lugares de escucha. En otro, la Orientación Escolar es un lugar de miedo, porque «ahí nos hacen diálogos (...) o sea, nos pueden echar si hacemos algo mal en el colegio, nos mandan citaciones», «si uno va a orientación lo ponen a barrer, a cuidar chinos y otras cosas por castigo si uno hace algo como evadir clase o algo malo, y uno sabe que se lo merece». En otro caso se relaciona como el lugar para la toma de decisiones (no relacionado con la participación), pues en este lugar se

deciden las sanciones, los llamados de atención y los castigos: «los estudiantes le tienen más respeto al orientador que al rector y al coordinador, porque él se hace respetar».

Los lugares inseguros están en el afuera de la institución: calles y parques con poca iluminación, atracos y presencia de consumidores.

Es recurrente que los colegios establezcan espacios según diferencias etarias: para los pequeños y para los grandes, ninguno atraviesa o está permitido en el espacio del otro. La razón, según los estudiantes, tiene que ver con que los grandes le hacen daño a los más pequeños, pero según ellos eso no pasa. El profesional de sistematización que hace la observación señala que esta situación se relaciona más con la necesidad de la escuela de clasificar según los procesos de desarrollo de los y las estudiantes, de darle un lugar a cada quien, de separar según una pauta que se da en la sociedad: «hay un lugar que se debe ocupar en un momento de la vida» (García G. H., 2014).

Cartografías y exploraciones del territorio

Los contextos territoriales en que se ubican los colegios son heterogéneos desde el punto de vista urbano, social, cultural, geográfico, y ambiental. Esto crea distintos modos de relación entre los colegios y los sujetos que los habitan con los respectivos entornos. Como todo espacio urbano, las fluctuaciones que se intercambian entre las instituciones y los entornos afectan las estructuras sistémicas que los definen y generan conductas y modos de relación particulares.

Contextos urbanos complejos

Uno de los colegios (García G. H., Análisis IE Bravo Páez, 2014) se localiza en una de las zonas más inseguras de la ciudad, según recientes informaciones de la Policía Metropolitana de Bogotá y algunos medios de

comunicación², delimitada por la zona montañosa al oriente de la avenida Caracas entre la calle 27 sur y la calle 45 sur (barrios Gustavo Restrepo, Colinas, Las Lomas, San Juanito y Marco Fidel Suárez) y la zona plana al occidente de la Caracas (barrios Quiroga, Bravo Páez, Olaya, Inglés, Centenario, Santa Lucía y San Jorge), cuyos ejes viales son las calles 36, 40 y 45 sur, la carrera 24 y el sector de Matatigres. En esta área se localizan varios colegios públicos y privados de larga tradición: Bravo Páez, Restrepo Millán, CAFAM Santa Lucía, San Pablo Apóstol, San Luis Gonzaga, Clemencia Holguín, Manuel del Socorro, República de Alemania, Estados Unidos y más al sur el INEM Tunal y el Ciudad de Bogotá.

Es una zona con desarrollos habitacionales iniciados en los años cincuenta que conviven con los actuales procesos de renovación urbana, con presencia de parques “de bolsillo”, barriales, y zonales como el Olaya, que incluye el tradicional estadio de fútbol. Estos parques son lugares de encuentro y también de violencia entre estudiantes (peleas). El parque del Quiroga, por ejemplo, fue testigo del surgimiento de pandillas en la ciudad en la década de los setenta del siglo xx³ y ha mantenido su tradición de lugar de peleas y confrontaciones entre parches y pandillas de diversos puntos de la capital.

La zona incluye numerosas y pequeñas calles peatonales, el hospital local con el Centro de Salud Quiroga, paraderos, numerosos establecimientos de comercio y servicios de diversa índole, y es el corredor que conecta el sector del Restrepo con el sector del Tunal. La calle 40 sur es referenciada por los estudiantes como un lugar de encuentro, allí se localizan servicios de diversa índole, los andenes y calzada se encuentran en buen estado y se observa alto tráfico vehicular.

También se referencia la Estación 40 Sur de Transmilenio que es utilizada por varios de ellos. Se mencionan arbitrariedades de miembros de la Policía Nacional y discriminación por «llevar el uniforme»,

² Entrevista al comandante local de la PONAL en Blue Radio, septiembre 17 de 2014.

³ Como lo investigó en la década de los noventa Silvia Duzán (Magazín El Espectador, marzo de 1991).

además de la alta inseguridad. Este es un punto de abordaje de buses alimentadores usualmente utilizados para transportarse al interior de la zona y a otros lugares de la ciudad, hecho que se destaca por tratarse de un servicio gratuito para los estudiantes. Frente a la estación se encuentra el parque de la 40 Sur, reportado como un lugar de encuentro de los estudiantes, principalmente a la salida de la jornada (medio día y al finalizar la tarde) en el que es frecuente el consumo y venta de SPA.

Contextos como este, ofrecen a los estudiantes una gran diversidad de estímulos y sensaciones que los conectan con la vida de la ciudad con distintas intensidades. Los niños, las niñas y los jóvenes que transitan estos espacios median su desplazamiento del colegio a la casa con la vida bulliciosa e intensa de este sector de la ciudad, a diferencia de otros entornos más apacibles y uniformes. Es evidente que la “dimensión del territorio”, en casos como este, es más amplia que en aquellos en que no se vive una complejidad similar. Las zonas de rumba, por ejemplo, son caracterizadas como lugares de encuentro (García, 2014).

Otro de los colegios participantes (García, Análisis IED Fabio Lozano Simonelli, 2014) se ubica en la localidad de Usme, a un costado de la vía principal de acceso al sector de la Fiscala (carrera 10.^a), por donde transitan de manera continua diversos tipos de vehículos (transporte público, transporte escolar, volquetas, camiones y carros particulares); a pesar de que el colegio está en una curva de esa vía, no hay ningún tipo de señalización para el transporte y los peatones; de hecho, se observa constantemente a las y los estudiantes esquivando los vehículos.

Una de las formas de llegar al colegio es a través del Portal de Usme de Transmilenio; se toma un bus alimentador con rumbo a La Fiscala, hasta la tercera parada y luego, se sube caminando aproximadamente dos cuadras. El colegio no es muy grande en comparación con otros, pero en comparación con las edificaciones del sector sí lo es. Este colegio no ha pasado por las modificaciones que han tenido muchos de los colegios distritales, se mantiene tal cual fue construido.

El entorno inmediato al colegio corresponde a estratos socioeconómicos 1 y 2, las calles en la zona más comercial están pavimentadas, pero en la medida en que se va subiendo hacia la montaña, están destapadas. En los relatos se encuentra que este barrio fue legalizado a comienzos de la década de los ochenta del siglo anterior, ha pasado un tiempo significativo, lo que explica los cambios espaciales del barrio, que incluyen nuevas edificaciones externas y la llegada del centro comercial y la construcción del Portal de Usme.

Son pocos los parques y zonas verdes cercanas al colegio, solo hay un parque que hace parte del desarrollo urbanístico de los conjuntos residenciales y una gran zona verde, que se conoce como “el bosque”, la zona que en los relatos de los estudiantes hace parte de las zonas de mayor inseguridad. Aunque es una amplia zona verde, no está pensada para la recreación de los menores, ni de las familias; solo es un espacio que no está habitado, es la zona de ronda (bosque de galería) de la quebrada La Hoya del Ramo, principal fuente hídrica del sector que baja de las montañas y que forma parte del área protegida Parque Entrenubes.

El tránsito por las avenidas de afluencia de comercio y transporte parece no representar peligro alguno; sin embargo, las calles que se ven entre las avenidas cambian la percepción del espacio, las calles son angostas, destapadas, y en su mayoría son ocupadas por jóvenes, a quienes se les identifica como un factor de peligro y violencia. De la misma manera, cerca al colegio, quienes ocupan la calle, son los jóvenes que se ubican en grupos, algunos recogen estudiantes que salen o que llegan de la institución.

El entorno se caracteriza por altos índices de violencia y por la presencia de organizaciones juveniles delincuenciales (pandillas), que hacen parte de las practicas juveniles; sobre todo en el caso de los hombres, para quienes los miembros de las pandillas terminan siendo una familia.

La parte occidental del colegio (que en las narraciones de los estudiantes significa peligro) se separa del exterior con una reja. Afuera está un espacio abierto, adoquinado y con mobiliario público básico (bancas

de cemento, canecas para la basura, parches de prado y senderos adoquinados). Este espacio es ocupado por grupos de jóvenes y, al parecer, su dinámica de uso se liga a la vida del colegio (en las horas en que los estudiantes están en clase o no están en el colegio, no presenta mayor uso y pocas personas lo cruzan; los vendedores llegan con los estudiantes, de la misma manera que otros jóvenes). Pareciera que son los jóvenes quienes representan peligro para ellos mismos.

Un lugar de miedo para las comunidades de la zona (y para los estudiantes) es el cruce que lleva a cuatro rumbos diferentes y barrios de la zona llamado «cuatro caminos»; a pesar de ser una zona por donde pasa mucha gente, los estudiantes lo consideran como uno de los sitios peligrosos del territorio⁴, cerca a este punto hay dos estaciones de buses alimentadores, una que llega al barrio y otra que sale, y recientemente hay un CAI móvil en la zona.

En contraste con el caso anterior, en donde hay una relación compleja entre el colegio y el entorno, en este, los lugares cerrados como el colegio y el hogar se consideran lugares seguros, como el refugio del mundo externo; lo que está afuera se lee desde la violencia, las drogas y la delincuencia. De la misma manera, se puede comprender la presencia de la iglesia (no se precisan los credos, se habla de la iglesia en términos generales); pareciera ser una manera de resguardarse de la violencia presente en el sector.

La presencia de “la olla” es naturalizada entre los estudiantes, todos hablan de ella; representa peligro y rechazo. Lo que representa peligro se rechaza, esta idea de base lleva a que quienes no son aceptados, por una razón u otra, se enfrenten mediante la violencia y la agresión. Y esto se reproduce al interior del colegio, donde la agresión es una manera de protección.

⁴ En 2010 fue asesinado un estudiante de noveno grado de la IED Pablo Freire, lo que generó movilizaciones y manifestaciones públicas de las comunidades escolares de la zona; sin embargo, la criminalidad en este sitio continúa.

El colegio emerge como un lugar no seguro, relacionado con la agresión, el mal trato y el rechazo (aunque también es de protección). Es decir, el colegio no escapa a la lógica violenta del sector; entendiendo que, como institución social garante de derechos, no es posible concebirla aisladamente.

El centro comercial se convierte en la opción diferente dentro de las pocas que ofrecen la zona y la localidad. Es un sitio que se lee desde la seguridad: hay vigilancia, no se presentan robos (aparentemente), no se ven las mismas situaciones que en otras partes del territorio (por ejemplo, jóvenes consumiendo droga). Además de las ofertas en términos de ventas, existe la posibilidad de ver cosas diferentes, como la oferta tecnológica a la que no hay acceso en el barrio. Este es un elemento atractivo y de mucha importancia para los niños, las niñas y los jóvenes.

Los sitios web (que podrían verse como no lugares) se convierten en lugares para estar, (los jóvenes) ya que ofrecen alternativas en la ocupación del tiempo; así, si la calle representa peligro, los sitios web se alzan como lugares propicios para relacionarse con los demás.

Contextos de desconfianza y temor

En algunos casos, el microterritorio se califica como lugar de desconfianza y temor, por incluir zonas de indigencia y consumo. Hay lugares prohibidos, como algunos parques y centros comerciales.

Se dan casos de sitios para «farrear», donde «se la pasan los regeeatones», aunque son inseguros. Se menciona la prostitución: «hay niñas que lo dan por una bicha porque están muy enviciadas, niñas del colegio». Según la descripción de uno de los colegios, en todo su entorno hay lugares de consumo y prostitución. Frente a esta situación consideran que no hay acción de nadie por protegerlos. Estos lugares se presentan con un doble sentido, de inseguridad y de felicidad asociada a la “farra”.

La escuela frontera se concibe, desde la percepción de los y las participantes, como un lugar seguro y de protección del afuera, que significa indigencia, prostitución y consumo.

El temor a los lugares de consumo al interior del colegio es un reflejo del entorno adverso, que al igual que en el afuera, es controlado: «hay “sayas” que son vigilantes que controlan las zonas y hacen lo que quieren y nadie dice nada».

En otro colegio se referencia un sitio denominado “el deshuesadero”, un espacio externo peligroso (allí se cometen crímenes, hay bandas delincuenciales y hay disputas criminales), pero donde se pueden recrear «porque allá juegan buenos jugadores».

También se mencionan la “olla”, el potrero y la alameda (en el caso de un colegio que la tiene como corredor de acceso).

Lugares seguros

Una referencia constante respecto del lugar en que todos los y las estudiantes manifiestan sentirse seguros y felices es la casa. Esta noción de la casa se amplía a «la casa de mi abuela», «la casa de mi hermano», «la casa de mi novia», «la casa de mis amigos», porque, según dicen, en ellas «está mi familia», «me aceptan tal como soy», «me siento alegre, ocupado y seguro».

También se referencian, dependiendo de la institución, el colegio, el parque y sitios como las bibliotecas públicas.

No lugares

En las referencias anteriores, los centros comerciales, descritos por Augé (2001) como no lugares describen relaciones distintas. En el caso de la zona del Restrepo y alrededores, su importancia no es mencionada por los y las estudiantes. El contexto urbano, más comercial y tradicional, hace que su papel se diluya ante la actividad que se desarrolla en sus calles. Los niños, las niñas y los jóvenes transitan por la zona, se desplazan, la habitan en un cierto sentido, mientras el centro comercial queda como una referencia. No dejan testimonio de estar en él.

En la zona de Usme ocurre algo distinto. Es una zona más apartada del centro de la ciudad, articulada a una zona rural (Usme era un antiguo municipio cercano a Bogotá que se articuló a la capital como localidad en 1972). Por las condiciones de inseguridad en las calles, el centro comercial se convierte en refugio seguro y en un lugar de encuentro y estadía.

El centro comercial Centro Mayor, que es el más grande de Colombia y el tercero en tamaño en América Latina, no es referenciado por los y las estudiantes del Colegio Bravo Páez, pues, a pesar de estar en su área de influencia, se encuentra distante.

El Centro Comercial El Tintal aparece como lugar «donde puedo ser lo que quiero» en contraste con la iglesia donde «no me aceptan como soy», afirmación que contrasta con una afirmación de identidad que no es característica de los no lugares.

Grupos focales

Los grupos focales se desarrollaron el día doce de noviembre en el Restaurante-Galería Klandestino, con el objetivo de profundizar en las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en relación con sus derechos; profundizar en la caracterización de los factores territoriales

(efecto territorio) que afectan la realización o la vulneración de los derechos de los sujetos, y generar un espacio de deliberación en el que se puedan abordar los dilemas generados por la reflexión en torno a la escuela, al territorio y a los derechos de los NNAJ, y recoger las experiencias de sus participantes en éste sentido.

En total se contó con la participación de quince personas, de las cuales siete eran docentes, dos padres de familia y seis estudiantes, organizados en tres grupos:

- Grupo focal de niños, niñas y adolescentes (dos subgrupos).
- Grupo focal de padres y madres.
- Grupo focal de docentes enlace.

Cada uno de los grupos inició con la bienvenida y presentación de los participantes; en un segundo momento, se plantearon los objetivos del proyecto y del grupo focal, y, finalmente, se les solicitó el permiso para grabar la conversación y se aclaró que la información se usaría únicamente en la investigación y sería confidencial.

Las preguntas que sirvieron de guía para la realización del trabajo en los grupos focales fueron las siguientes:

<p><i>Grupo focal de niños, niñas y adolescentes.</i></p>	<p>¿En qué ocasiones van los estudiantes a la rectoría, coordinación o sala de profesores? ¿Qué sienten? ¿Si se asume el colegio como un territorio que nos protege, de qué situaciones y cómo nos protege? ¿Cómo participas en tu colegio? ¿Tomando qué decisiones? ¿Consideras que las instalaciones de tu colegio propician el ejercicio de los derechos?</p>
<p><i>Grupo focal de padres y madres.</i></p>	<p>¿Cree usted que el colegio desconoce o no valora habilidades y formas de ser que identifican a sus hijos e hijas? ¿Por qué? ¿Qué factores del entorno del colegio considera que afectan a su hijo dentro de la institución? ¿Tiene claridad respecto a la forma en que en el colegio se le garantizan los derechos a sus hijos e hijas?</p>

<p><i>Grupo focal de docentes enlace.</i></p>	<p>¿Qué acciones pedagógicas llevan a cabo para que los estudiantes conozcan y comprendan el contexto?</p> <p>¿Qué prácticas existen en la escuela que reflejen la adopción de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos?</p> <p>¿Qué retos y oportunidades existen en su escuela para relacionar derechos, problemas escolares y barriales?</p> <p>¿En qué momentos y espacios promueve la participación de sus estudiantes y con qué fin?</p> <p>Relaciones con docentes y las relaciones entre diferentes poblaciones estudiantiles (etarias, pares, étnicas, diversas, de contra jornada).</p>
-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Grupos focales con estudiantes

Se trabajó con dos grupos, uno de estudiantes entre los siete y los once años, y otro de estudiantes entre los doce y los dieciocho años (Corporación Síntesis, 2014b).

En el primero, se indagó sobre su percepción y apropiación de los espacios donde se ubica “la autoridad”, sobre las ocasiones y los motivos por los que se acercaban a la rectoría, a la coordinación, a la orientación y a la sala de profesores. Igualmente, sobre lo que sentían al hacerlo.

La síntesis del ejercicio muestra que no frecuentan voluntariamente estos espacios y que solo van allí obligados, bien porque los requieren, y ello indica una posible falta con su correspondiente castigo; o bien, porque deben informar sobre situaciones problemáticas que los afectan a ellos o a su entorno. Cuando son requeridos siempre van con la idea de que pasa algo grave y muy ocasionalmente sienten que son invitados para «desahogarse ahí, diciendo lo que les pasa». Ir a la rectoría y a la coordinación, en su orden, implica para ellos que existen problemas que ya han pasado los límites del aula de clase. Allí pueden ser conminados, sancionados y expulsados, según la falta. Nunca van porque se sientan cercanos a las autoridades o porque quieran hablar con ellas.

Esto se relaciona con el ambiente poco participativo, que se evidencia más adelante cuando se les pregunta sobre su forma de vincularse a las decisiones colectivas.

La orientación escolar es un escenario que se percibe más democrático y cercano, pues allí los estudiantes pueden expresarse y desahogarse cuando lo requieren. Sin embargo, todos coinciden al afirmar que estos sitios no son suyos, que les están vedados y que no pueden pasar los límites que se les imponen para evitar que se acerquen.

Todos afirmaron que sus colegios no cuentan con espacios que les permitan recrearse y descansar adecuadamente, inclusive en colegios recién construidos, donde aparentemente no se tuvieron en cuenta este tipo de demandas. No obstante, critican a quienes no quieren a su institución y actúan en contra de ella, destruzándola o dañando sus equipamientos.

Reconocen que existe una organización escolar que se sustenta en el orden, la disciplina, y las sanciones por las llegadas tarde o las ausencias. Cuestionan el hecho de que la mayor parte de las sanciones se relacionen con el incumplimiento y el uso inadecuado del uniforme. En este sentido, les parece exagerada la exigencia, pues les niega la posibilidad de usarlo de acuerdo a su propio gusto o criterio. Además, observan que a este tema le dan más importancia que a cualquier otro; por ello, les parecen exageradas las sanciones por el uniforme, pues consideran que, además de que el uniforme no es lo más importante, los docentes y coordinadores no tienen en cuenta sus condiciones o carencias particulares.

Son bastante escépticos frente a sus formas de participar y contribuir con las decisiones estratégicas de sus colegios. Afirman que no toman parte en las decisiones importantes y que las instancias de representación como los gobiernos o la personería escolar no tienen mayor incidencia. Hacer parte de estas instancias no garantiza tomar parte en las decisiones. La elección de sus representantes no es democrática, en tanto no deriva de un proceso de votación en el que se escoge al mejor, sino que se realiza sin criterios claros, con desconocimiento de lo que implica ser el

vocero del curso y en el marco de un desinterés generalizado que lleva a que se postulen los de siempre, y que sean elegidos porque no hay más, o simplemente porque hablan más.

La falta de consulta, de interlocución y de cercanía de las directivas y los docentes con la mayoría de los estudiantes se refleja en la actitud de quienes son elegidos para representarlos. Aunque en teoría son la voz de un salón, ellos tampoco consultan la opinión de sus compañeros, ni indagan, ni escuchan para llevar la vocería. No piden sus opiniones ni transmiten lo que se decide. En general, coinciden en que la toma de decisiones depende de las directivas de la institución, pues son ellos quienes deciden si toman o no en cuenta la opinión de los estudiantes.

La mayor parte de los estudiantes no conoce ni participó en la elaboración del Manual de Convivencia. Su divulgación se realiza a manera de información sin que se logre la apropiación requerida, por ello no les representa un valor explícito ni se aferran a éste para garantizar el cumplimiento de las normas básicas de convivencia en la institución. Además, el Manual no se relaciona con temas que pueden parecer muy banales pero que son decididamente importantes para los estudiantes como, por ejemplo, el color de los uniformes.

Coinciden, a su vez, en afirmar que en el colegio se sienten protegidos de las amenazas externas y en considerar que el colegio representa un espacio que los distancia de la droga y la violencia del entorno; es de anotar, que nunca se refieren a que los proteja de sus hogares. Asumen la protección como el resultado de algunas actuaciones institucionales que buscan prevenirlos o prepararlos ante las contingencias, y como aquellas actuaciones que se llevan a cabo como respuesta a alguna problemática. Por ejemplo, cuando desde la orientación escolar se les dan charlas, consejos o recomendaciones sobre cómo actuar, sobre sus derechos o sobre problemas del contexto.

Los estudiantes de doce a dieciocho años coinciden al considerar que sus colegios les ofrecen espacios en los que se sienten escuchados y orientados como la oficina de orientación escolar o la coordinación. Además,

aseguran que existen otros lugares en donde son bien recibidos y aprenden, como la biblioteca o la enfermería, donde los atienden y están a su disposición, con respaldo y apoyo.

Hacen referencia a los nuevos espacios, “muy adecuados”, que tienen para su recreación, donde pueden practicar deportes y jugar. Hablan del bienestar que sienten cuando están en algunos sitios del colegio donde pueden “hacer sus actividades libremente”, donde no se sienten encarcelados, pueden jugar, están tranquilos, se socializan y aprenden.

Una de las expresiones más claras que refleja la garantía de sus derechos, radica en el respeto que tienen hacia las niñas embarazadas. No solamente les dan un trato preferencial y cariñoso, sino que también las vinculan con los servicios de salud existentes en el sector. Igualmente, comentan que sus colegios se preocupan porque tengan formación en este tema del embarazo adolescente.

No obstante, consideran que en ocasiones se les vulnera el derecho a la educación, cuando los docentes no asisten y cuando se les impide la entrada a clase por alguna eventualidad. También, cuando se ignoran las opiniones y los procesos de los estudiantes en el aula.

En relación con la garantía de otros derechos, comentan que han estado vinculados a ejercicios y proyectos de carácter ambiental, especialmente relacionados con la ecología y el reciclaje. También han participado en las capacitaciones de Basura Cero, lo cual les ha permitido alcanzar conciencia sobre medio ambiente. Ven con agrado las nuevas disposiciones en cuanto a la seguridad de su entorno mediante el CAI móvil. Sin embargo, en temas que quizás corresponden más a la categoría de efecto territorio, consideran que todavía faltan acciones que los protejan en su tránsito por vías peligrosas y también de la presencia de algunos habitantes de calle.

La convivencia en el ambiente escolar es más o menos tranquila, aunque eventualmente se presentan conflictos entre mujeres y entre hombres. No existe una tendencia específica por sexo, ya que hoy en día

las mujeres se vinculan con mucha facilidad a las disputas. Indican, por ejemplo, que las chicas pelean hasta por la forma en que se miran. En su concepto, las confrontaciones derivan de manejos y búsquedas de poder.

Sobre su posibilidad de participar en las decisiones colectivas del colegio dicen que no es fácil expresarse porque todos piensan de manera diferente y, con frecuencia, son juzgados. Sin embargo, reconocen que hay espacios en los que pueden decir «qué se necesita y qué pasa».

Mencionan que cuando llegan o salen de sus colegios se encuentran con una serie de situaciones que los amenazan; por ejemplo, que algunos estudiantes y otros foráneos, en ocasiones, causan o se ven involucrados en peleas. Algunos de estos enfrentamientos se ocasionan por el poder sobre el territorio, casi siempre con estudiantes de otras IED cercanas, o, por antiguas rencillas entre estudiantes. Sin embargo, estos conflictos no duran mucho tiempo, toda vez que las cámaras externas, que son efectivas, logran la presencia inmediata de la policía; además, las mamás que recogen a sus hijos dan aviso a la policía.

Para algunos el verdadero peligro está en los callejones cercanos que tienen que transitar a diario, pues además de que allí ocurren robos permanentes de los que son víctimas, hay comercio y consumo de droga. Sobre esta situación, como indican todos, con el tiempo, se van acostumbrando a eludir el peligro y ello les permite transitar con cierta tranquilidad. Como andar solos se convierte en un riesgo, su estrategia es desplazarse en grupos hacia sus viviendas.

Grupo focal con padres

En estricto sentido, el grupo focal con padres no se realizó, pues solamente un padre de familia acogió la invitación. Sin embargo, con él se trabajó sobre los temas definidos en el diseño de la guía.

Con respecto al tema de si en el colegio se desconocen o no se valoran las habilidades y formas de ser que identifican a sus hijos e hijas, el padre de familia asistente consideró que tal valoración depende del profesor de turno, pues desde su experiencia ha podido verificar que algunos reconocen y acompañan a los estudiantes en sus procesos y los impulsan para que avancen, mientras que otros ni se dan cuenta de qué hacen o dicen. Según él, algunos profesores solamente cumplen con asistir, pero no se comprometen directamente con las particularidades de cada uno de sus estudiantes.

Cuando los docentes deben destacar algún logro de sus estudiantes, se refieren especialmente a la disciplina, al interés por aprender las asignaturas, a la responsabilidad y al cumplimiento. Muy ocasionalmente mencionan los aspectos más humanos de ellos y ellas. El padre de familia consideró, además, que los docentes deben contar con mayor capacitación, de manera que puedan atender adecuadamente a sus hijos y que se deben cumplir al pie de la letra tanto los derechos como los deberes que están implícitos en los manuales.

La manera en que en el colegio garantiza los derechos a sus hijos e hijas, se aborda desde la convivencia. Aunque se escriben textos y manuales de convivencia que intentan prevenir situaciones de violencia y matoneo, no lo logran, pues su sola expedición no significa que se apliquen y que se eviten los conflictos que llevan a la agresión. Se destacan más las acciones o prácticas que pretenden demostrar que allí se trabaja en torno a los derechos que lo que se realiza efectivamente, ya que muchas veces se evidencian ineficientes, vagas y sin sentido. Se cumplen los procedimientos, pero sin resultados de fondo, además de que la orientación que se ofrece ante los problemas también es superficial.

El tema de la educación sexual, fue destacado. Se considera que hay demasiada permisividad en torno a la sexualidad que ha llevado al libertinaje: «ahora le enseñamos a un niño de doce años que puede tener relaciones sexuales siempre y cuando se cuide, antes éramos cohibidos por nuestros padres».

Como factores del entorno del colegio que afectan a sus hijos e hijas se mencionan los conflictos que se presentan a la salida, verdaderas batallas campales sobre las que el colegio no actúa y simplemente se conforma con llamar a la policía y, a veces, da charlas sobre el tema. Lamentablemente, estas charlas o conferencias no tienen ninguna incidencia en los y las estudiantes. Sobre las ofertas que se tienen en el territorio para el bienestar de los estudiantes, se destacan las relacionadas con actividades de educación física y la ocupación del tiempo libre.

Grupo focal con docentes

El trabajo se llevó a cabo con siete docentes, la mayoría de ciencias sociales. Estuvo orientado a la presentación del proyecto, a su reflexión en torno a este y a la exposición de las perspectivas y experiencias de cada uno de los docentes asistentes respecto a la forma en que se garantizan o no los derechos de los estudiantes, tanto en los colegios como en sus territorios circundantes.

En general, coinciden en considerar que la mayoría de las instalaciones físicas de los colegios no garantizan ni la calidad de la educación ni otros derechos de sus estudiantes; inclusive, en sedes educativas recién construidas que no han tenido en cuenta todas las necesidades de los estudiantes. Solamente en un caso, el del colegio Rafael Reyes Echandía, se indica que no tienen problemas de espacios, pero que se presenta una apropiación de ciertos territorios por parte de algunos grupos y ello impide que sean utilizados por todos.

Se destacó un caso particular y bastante problemático, en un colegio que durante mucho tiempo funcionó en sedes separadas, jerarquizadas y totalmente desarticuladas y luego se unificó en una sola sede que no ha sido bien recibida por los vecinos, y no cuenta con las condiciones básicas de funcionamiento en lo referente a la educación física, la recreación, las salas de informática y el comedor escolar, ni los estudiantes ni los docentes se reconocían entre ellos ya que nunca se habían reunido, y una vez unificados, se siguieron viendo como diferentes.

Durante los tres primeros meses de funcionamiento de esta nueva sede no contaron con servicios de agua ni luz y no tuvieron otra opción que la de funcionar en estas condiciones, porque de lo contrario debían haber cerrado y los estudiantes hubieran perdido el tiempo. Su precariedad es tan grande que allí se tienen veinticuatro cursos, de aproximadamente cuarenta y cuatro estudiantes cada uno, y apenas un pequeño patio para la recreación y el deporte, en donde también parquean sus autos los docentes y administrativos. Como los diferentes grados estaban separados, su encuentro y la obligatoria convivencia en un solo espacio ha sido motivo de múltiples conflictos. A esto se suma la realización del Programa 40x40, que, aunque está dirigido a favorecer a los estudiantes, les reduce la capacidad de los espacios y les impide usar el auditorio y la biblioteca.

Esta situación se repite en la mayor parte de los colegios presentes, los espacios físicos casi nunca coinciden con el número de cursos que funciona en cada colegio; ello perjudica la garantía de los derechos, pero además genera conflictos y roces permanentes entre los estudiantes. La situación es tan dramática, que al no contar sino con unos corredores para salir a la hora del descanso, los estudiantes prefieren quedarse en su salón. Esto implica que no tengan derecho al descanso ni los estudiantes ni los docentes.

Algunas instalaciones son bastante feas y deterioradas por el paso del tiempo, y esto lleva a que los estudiantes no se sientan identificados con ellas.

Algunos colegios tienen lugares que son vedados para los estudiantes, casi siempre son los baños y ciertos espacios que han sido “apropiados” por algún grupo, que en ocasiones se relacionan con el microtráfico de droga.

En las jornadas escolares también hay conflicto, porque entre unos y otros se estigmatizan por cualquier razón.

En algunos colegios como OEA se ha trabajado intensamente el tema del conflicto y ello ha contribuido a su disminución. Sin embargo, se observa el aumento en la vinculación de las niñas a discusiones y confrontaciones

más emocionales y de difícil resolución. Pareciera que hoy en día ellas son más proclives a los enfrentamientos, con el agravante de que no concilian «porque arman una cantidad de problemas, que son más difíciles de confrontar, mientras los chicos los solucionan de una manera diferente».

Sobre participación y democratización se comentó que no existe una gran experiencia de trabajo con la comunidad para concertar sobre lo que se está haciendo, el cómo y el para qué. Algunos colegios, como La Candelaria, consideran que han tenido importantes avances en este sentido, incorporando políticas incluyentes, y tratando de ser “de puertas abiertas”. También, propician la interlocución con sus estudiantes para hacerlos conscientes de que pueden expresarse, opinar y demandar mayor calidad académica. Ello, ha generado que hoy puedan expresarse y opinar sobre la calidad de la enseñanza y que, además, entiendan que es posible gozar de atención abierta de parte de los rectores y los coordinadores.

Desde la perspectiva de la inclusión y la no discriminación, se puso en marcha un proyecto dirigido a la inclusión ante la discapacidad; sin embargo, se reconoce que todavía se vulneran los derechos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, ya que ni la institución ni sus docentes están preparados para ofrecerles una atención especializada. Hoy, a pesar de sus esfuerzos, son conscientes de que los estudiantes con problemas cognitivos no logran ser vinculados y por tanto siguen siendo discriminados.

Sobre el embarazo adolescente se comenta que además de que se presenta una clara disminución, actualmente los colegios asumen a sus estudiantes embarazadas con mayor cuidado y deferencia. Entienden que quienes están en esta condición deben ser protegidas.

La gran constante es que, en su mayoría, los colegios se sienten amenazados por el territorio que los rodea. A diario viven problemas de inseguridad relacionados con delincuencia, presencia de pandillas, microtráfico, violencia sexual, atracos, turismo que incita al consumo de alcohol y droga; también, son víctimas de problemáticas de carácter ambiental como los derrumbes, la contaminación de las quebradas y el estado de sus vías de acceso. Los estudiantes son perseguidos por los expendedores y las

agresiones son tan constantes que muchos de ellos se ven en la obligación de andar armados, lo cual termina siendo un riesgo mayor, no solamente por su eventual uso, sino porque la policía los puede detener. Realizar el servicio social también les resulta riesgoso.

Un hecho desconcertante es que las comunidades y las instituciones casi nunca ven con buenos ojos la existencia de estas sedes educativas. Muy difícilmente son asumidas con agrado por la comunidad. A los estudiantes se les persigue, se les niega el uso de los espacios verdes y recreativos y se llega a extremos como prohibirles el uso de los parques públicos. Ejemplo de ello ha sido el Colegio Tunal, donde los estudiantes de los colegios vecinos, tienen que “colarse” y entrar de manera clandestina. Los profesores se preguntan lo que pueden sentir sus estudiantes cuando quieren entrar a recrearse y deben hacerlo “a hurtadillas”, aun estando en un colegio público distrital, vecino de un parque que también es público.

La iglesia, las organizaciones de barrio y los vecinos se oponen al uso de los parques por parte de los estudiantes, ya que los mayores compiten con ellos por el uso de las zonas. Se percibe a los estudiantes como usurpadores de territorio, como invasores de unos lugares que no son suyos, que no les pertenecen y de donde deben ser expulsados. Es tan complicada la situación, que con frecuencia los vecinos sacan los perros para evitar que los estudiantes hagan educación física o se queden allí. Por lo general, la comunidad habitante del sector no tiene a sus hijos estudiando allí y considera que los que lo hacen, tienen unas condiciones socioeconómicas más bajas.

Para lo anterior, y para los conflictos entre pandillas o entre estudiantes a las afueras de los colegios, no parece haber solución inmediata. Ante la denuncia de los docentes, el sector, en cabeza del CADEL, respondió que no debían meterse en temas que no les corresponde pues «su función consiste en enseñar y no en contribuir a la calidad del entorno».

Otra problemática territorial es las rivalidades entre colegios. Bien sea por los uniformes, por la ocupación del espacio o porque son diferentes

económicamente, los estudiantes de otros colegios son vistos como enemigos. Se llega al extremo de tener que despojarse de los uniformes para poder pasar por el frente de los colegios “no amigos”.

Ante las situaciones mencionadas cada colegio ha propuesto diferentes soluciones. Algunos, han trabajado el tema de rutas seguras, pero como la comunidad no se vincula ni coopera con el tema, los estudiantes siguen expuestos a recorridos o al paso por lugares no seguros en los que nadie les garantiza protección. Otros, han acudido al Programa RIO, pero, según este «sólo aparece ante un evento específico, llama a la policía y se va muy rápido sin generar efecto alguno».

Una experiencia que ha contribuido a generar una mirada diferente de parte de estudiantes y comunidad es la de Maestros por el Territorio, en la localidad de La Candelaria. Su objetivo primordial es concientizar a los estudiantes de lo que tienen a su disposición en programas y servicios. Hacerles entender que «La Candelaria también es suya», que hacen parte de ella y que a pesar de que vivan en los barrios circundantes, ellos están allí, no son transeúntes, sino que hacen parte de ella.

Análisis documental

El diseño de los instrumentos de recolección y análisis de la información se definió a partir de la construcción de categorías y descriptores que permitieran registrar los datos de manera descriptiva.

La definición de las categorías y descriptores se realizó mediante la lectura exhaustiva de los documentos planteados por el orientador académico del estudio y de otros documentos de soporte para el diseño metodológico y el análisis de la cultura escolar. Cada fuente de información primaria y secundaria fue codificada de acuerdo con las categorías definidas y se identificaron relaciones, percepciones y vivencias que las y los participantes mencionaron alrededor del efecto territorio y de la escuela frontera (Corporación Síntesis, 2014a).

Las siguientes fueron categorías y descriptores que se definieron:

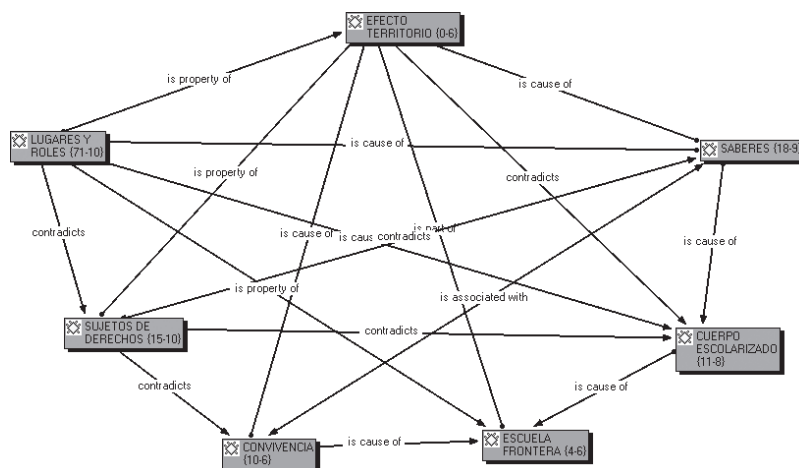
Ejes	Categoría	Descriptor
Efecto territorio y escuela frontera	Escuela frontera	Intentos de la escuela por marcar frontera
		Normas de la escuela que definen los espacios
	Cuerpo escolarizado	Uniforme
		Imagen
		Perfil
	Lugares y roles	Etnia
		Ciclo vital
		Genero
		Credo
		Lugares (tránsito, seguros, inseguros, permitidos, no permitidos)
	Sujetos de derechos	Sujeto de deberes
		Sujeto de normas
		Sujeto de vigilancia
		Sujeto condicionado
		Sujeto expresivo
	Convivencia	Tipo de conflicto-actores
		Tipo de trámite a los conflictos-actores
	Saberes	Conceptos nominales sobre los derechos
		Rutas y procedimientos para el ejercicio de los derechos
		Saberes sobre los lugares
Sobre los actores		

Estas categorías orientaron la codificación en *Atlas Ti* de los documentos correspondientes a:

- Talleres de las instituciones educativas.
- Observaciones etnográficas
- Grupos focales.
- Manuales de Convivencia y/o PEI de las instituciones educativas.
- Proyectos pedagógicos relacionados con DDHH de las instituciones educativas.

La categorización en *Atlas Ti* se realizó por grupo de colegios a cargo de cada profesional de campo; posteriormente, se hizo la unificación de las unidades hermenéuticas para consolidar el total de la información categorizada. En esta unidad se identificaron las tendencias para cada categoría de análisis por institución educativa, información que sirvió de base para la elaboración de un documento analítico por cada institución educativa que da cuenta de las categorías y ejes de la sistematización.

El siguiente mapa de redes de *Atlas Ti* muestra la relación entre las categorías de análisis propuestas para el proyecto.



Otro elemento de análisis aportado por *Atlas ti* en la revisión y categorización de la información es la frecuencia de las citas, de acuerdo a los descriptores propuestos:

EJES	CATEGORÍA	DESCRIPTOR	CITAS
Efecto Territorio Y Escuela Frontera	Escuela Frontera	Intentos de la escuela por marcar frontera	957
		Normas de la escuela que definen los espacios	177
	Cuerpo Escolarizado	Uniforme	405
		Imagen	309
		Perfil	735
	Lugares y Roles	Etnia	11
		Ciclo vital	244
		Género	25
		Credo	14
		Lugares (tránsito, seguros, inseguros, permitidos, no permitidos)	199
	Sujetos de Derechos	Sujeto de deberes	224
		Sujeto de normas	275
		Sujeto de vigilancia	51
		Sujeto condicionado	166
		Sujeto expresivo	184
	Convivencia	Tipo de conflicto-actores	125
		Tipo de trámite a los conflictos-actores	188
	Saberes	Conceptos nominales sobre los derechos	152
		Rutas y procedimientos para el ejercicio de los derechos	152
		Saberes sobre los lugares	99
Sobre los actores		138	

Balance interpretativo

Escuela frontera/Efecto territorio

La noción de efecto territorio se asumió como referente conceptual central para el estudio, en la idea de establecer la incidencia de factores de índole estrictamente territorial sobre la realización de los derechos de los y las estudiantes en los colegios. Esta opción conceptual, válida en principio, permitió ver, como se observa a continuación, la existencia de fluctuaciones generadas desde el territorio, desde afuera, que impactan de una u otra manera sobre los sujetos que habitan la escuela. En este sentido, es claro que existen efectos generados por el territorio o desde el territorio, en tanto el territorio no es una entidad en sí misma, sino una construcción de quienes lo habitan, que cambia en función de las transformaciones en sus relaciones.

Pero, también, es importante anotar que el desarrollo del estudio mostró la existencia, por demás obvia, de un efecto escuela sobre el territorio, que se proyecta sobre ella de manera especular. La escuela contribuye a la construcción del territorio de la misma manera que el territorio contribuye a la construcción de la escuela.

La escuela establece un espacio físico que está claramente demarcado y que permite referirse a un adentro y a un afuera *de facto*; es decir, es tangible, normado, (definido de acuerdo a su área construida en metros cuadrados) y claramente acotado por los límites establecidos para una arquitectura escolar que no busca inserción en el entorno. De hecho, los colegios están protegidos y separados del entorno por rejas y muros que regulan el acceso a sus instalaciones con el apoyo de servicios de vigilancia y, en algunos casos, seguridad policial (Corporación Síntesis, 2014).

La escuela establece una organización espacial que contrasta con la configuración territorial, que pauta su uso, generalmente, en la edad y el rol, bajo los criterios de lo permitido y lo no permitido: a la sala de profesores no se ingresa, tampoco al sector de la primaria y a los baños solo se ingresa a la hora del descanso. Esta organización espacial coincide poco

con la dinámica territorial por la que circulan más libremente, configurando imaginarios más precisos: la coordinación es lugar de miedo, la biblioteca de silencio y los baños de escape.

Sus estructuras, sus espacios y sus equipamientos, aun cuando debieran ser pensados en términos de la garantía de los derechos para sus NNAJ, no siempre dan cuenta de lo que se requiere para materializarlos; basta con mirar los escenarios para el descanso, la recreación y el deporte, en buena medida estrechos, insuficientes y prohibidos. Su precariedad los obliga a compartir su uso en diversas actividades (como parqueadero, por ejemplo), y solamente en algunos casos se puede hablar de espacios abiertos, democráticos y ajustados a los requerimientos de estudiantes, docentes y administrativos.

Los asuntos de la disciplina, el orden, e incluso el respeto, son dispositivos para demarcar las fronteras de la escuela, pero no dan cuenta de las condiciones personales de sus estudiantes. Ellos y ellas, al igual que sus padres, perciben la distorsión, pues consideran que esos asuntos, más relacionados con el uso del uniforme, la forma de presentarse, la llegada a tiempo y la entrega de tareas, todas cuestiones de forma, no dan espacio para abordar lo más humano de los estudiantes.

Sin embargo, aun siendo claro que el colegio debe surtir de las ofertas y los beneficios que detenta el territorio y que, a su vez, debería proyectarse sobre éste, ejerciendo su influencia como espacio del conocimiento, sus relaciones no son fuertes. Se encierra en su cascarón, aparentemente protector, y hace caso omiso del afuera. Tanto que cuando sus estudiantes se enredan en conflictos por vecindad o rivalidad, se niegan a asumirlos, bajo el pretexto de que no son de su competencia.

Se mantienen, entonces, estrategias de resistencia y confrontación: desde una escuela frontera que lucha por su territorio, representado en la cultura escolar (creencias, valores, actitudes, procedimientos, normas) y asumido como lo privado, lo cerrado, hasta el efecto territorio, que irrumpe, altera y contribuye a organizar la cultura escolar. Es la presencia

no conveniente del microtráfico y de las pandillas, y la indiferencia de instituciones como la familia, la comunidad y lo público. No obstante, la escuela frontera se difumina, no tiene adentro ni afuera, ya que sus actores, los niños y las niñas, los y las jóvenes, la viven con sus condiciones internas, pero se obligan a desplegar estrategias de resistencia y a generar conductas efectivas ante las amenazas del entorno y las ventajas que les ofrece. De este modo, cuando se indagan las múltiples relaciones, usos, abusos, apropiaciones e intereses de los sujetos que los habitan, las delimitaciones se vuelven difusas, la relación entre un adentro y un afuera adquiere múltiples jerarquías y se desplaza de la espacialidad a la subjetividad, a las vivencias de los sujetos.

La escuela es un territorio en confrontación con el afuera, con pares y desconocidos, por el poder en el territorio, por la afirmación de su identidad –mediante el uniforme, por ejemplo–, por la supuesta superioridad de unos con respecto a otros. En esa disputa participan, además, los expendedores, la delincuencia y la policía, por acción o por omisión. Los padres y madres coinciden en que a la salida del colegio se presentan «batallas campales». La escuela cree resolverlos simplemente con llamadas a la policía o mediante charlas, en las que ni padres ni madres creen. Los docentes destacan las dificultades y el riesgo que tienen los estudiantes para realizar el trabajo social fuera de las paredes de la institución. Como el territorio de la escuela se define hacia adentro, sus directivas no se comprometen con los problemas del afuera, y ante la preocupación de los docentes, su respuesta es que el tema no es objeto ni competencia de la educación. Así, los docentes enseñan, pero no se vinculan, con excepciones, con los temas referentes a la calidad del entorno.

Dada esta situación, los colegios proponen estrategias de defensa y protección, casi todas hacia adentro: dispositivos de vigilancia como las cámaras, escuela de padres y madres, charlas con la policía, todas tendientes al mantenimiento y la reproducción del orden. Sorprende que no se mencionen estrategias casa-fuera, que vinculen a los residentes de los barrios, a las familias y, en general, a la comunidad, para que se comprometa con el cuidado y la protección de sus NNAJ en los trayectos que se surten entre sus casas y los colegios. Solamente se plantea como

fundamental la estrategia de protección que ofrecen la orientación y la consejería escolar, pero esto en relación con los problemas individuales de sus estudiantes y con la ayuda para buscar respuestas a problemáticas también individuales o grupales, que solo eventualmente tienen relación con las tensiones existentes entre la escuela y sus entornos.

El efecto escuela

Por múltiples razones, entre las que se destacan la inexistente planeación territorial y la falta de concertación con la comunidad, algunos colegios han sido implantados en territorios que no los esperaban o no los demandaban. Hay barrios donde no los quieren tener, no solamente por la implícita incomodidad que representa tener un contingente de NNAJ arrasando y desordenando, sino por la discriminación generacional de sus habitantes, expresada claramente por sus dirigentes, de la junta comunal y de la iglesia, entre otros. Las comunidades, las organizaciones de barrio y los vecinos, casi nunca ven con buenos ojos la existencia de estas sedes educativas, las persiguen, les niegan el uso de los espacios verdes y recreativos y llegan a extremos como prohibirles el uso de los parques públicos colindantes con las sedes educativas (caso Tunal).

Se oponen al uso de los parques por parte de los estudiantes, ya que compiten por el uso de las zonas en donde también se recrean los mayores. Allí perciben a los estudiantes como usurpadores de territorio, como invasores de unos lugares que no son suyos, que no les pertenecen y de donde deben ser expulsados. En este caso se configura la “escuela no esperada”, el territorio invadido, usurpado.

Lo anterior pone en evidencia dos situaciones: de una parte, la evidencia de que la escuela no se asume como patrimonio colectivo por la comunidad residente. No se le da el carácter de espacio para el desarrollo del conocimiento, ni se valora como el sitio en que sus hijos e hijas eventualmente se podrían formar. Por tanto, no se enorgullecen de ello. De otra parte, se explicita la descoordinación de la acción interinstitucional

pública. Autoridades públicas de educación, recreación y deportes y seguridad, actúan desarticuladas, de tal manera que no se genera una acción conjunta que permita contribuir a la garantía de los derechos de los NNAJ.

En el otro extremo, se observan escuelas instaladas en territorios, pero distantes del mismo; instituciones que omiten reducir la brecha social como finalidad educativa. Son establecimientos que permanecen en el territorio, pero no conversan con la extensa red de relaciones existentes en los lugares más próximos o apartados. Esta distancia se expresa en el limitado o nulo conocimiento de los factores constitutivos del territorio que favorecen u obstaculizan la función educadora. Esto acontece porque la escuela omite como objeto de reflexión los acontecimientos, hechos, problemas y actores que han marcado la vida del territorio. Así, es frecuente encontrar instituciones cautas o prudentes frente al acoso de bandas ilegales interesadas en reclutar estudiantes, frente a NNAJ en situación de desplazamiento que demandan aproximaciones pedagógicas diferenciadas y frente a problemáticas ambientales de impacto en los territorios (minería en Usaqué, Usme y Ciudad Bolívar), asuntos que son tratados de manera marginal en la escuela.

Claro que también ocurre que en aquellos establecimientos donde existe apertura para problematizar los fines de la escuela en relación a las necesidades y capacidades territoriales, persiste la apatía comunitaria para comprometerse con los propósitos misionales de las instituciones educativas. En casos afortunados, el compromiso proviene de juntas de acción comunal o grupos juveniles interesados en promover sus trabajos estéticos o artísticos.

Como se anotó anteriormente, una de las razones, entre otras, que explica por qué la comunidad o los pobladores locales evitan “engancharse” con problemas que tocan la escuela consiste en que esta última es parte de los conflictos barriales: disputas entre colegios vecinos, barristas escolarizados que retan a sus contrarios, asuntos no resueltos entre “parches”, etcétera.

Organización escolar

El análisis de la información arrojada durante este proceso permite identificar los elementos generales que configuran la noción de organización escolar desde dos perspectivas: una formal institucionalizada y normatizada plenamente, y una informal, derivada de las relaciones que se dan en la práctica entre los y las estudiantes y las autoridades de los colegios, del uso de las instalaciones y de la aplicación de las normas establecidas para cada establecimiento.

En la primera, que corresponde a la organización formal de cada colegio y a los lugares y roles que la configuran, se identifican los dispositivos creados por las leyes y la política educativa para garantizar su funcionamiento y la articulación entre sus diferentes estamentos. Los colegios cuentan con todas las instancias exigidas, debidamente soportadas en los manuales de convivencia. Para cada una de ellas se han formulado funciones, competencias y herramientas; se señalan su fundamento y vocación participativa y democrática, y se coincide en que propician la vinculación activa, y la interlocución permanente entre los diferentes actores escolares.

Las estructuras, los espacios, los equipamientos, aun cuando debieran ser pensados en términos de la garantía de los derechos para sus NNAJ, no siempre dan cuenta de lo que se requiere para materializarlos; basta mirar los escenarios para el descanso, la recreación y el deporte: en buena medida son estrechos, insuficientes y prohibidos. Su precariedad los obliga compartir usos en diversas actividades (como parqueadero, por ejemplo); solamente en algunos casos se puede hablar de espacios abiertos, democráticos y ajustados a los requerimientos de estudiantes, docentes y administrativos.

Se mencionan las denominaciones, la integración y las competencias de Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo de Estudiantes, Consejo de Padres de Familia, Gobierno Escolar, Orientación Escolar, Consejo de Estudiantes, Comité Institucional de Presupuestos Participativos, Comité de Mantenimiento de la Planta Física, Gobierno de Aula, Comité de

Convivencia. Igualmente, aquellas figuras de representación creadas para la defensa de los derechos de los estudiantes y para el control del ejercicio institucional como la Personería y la Contraloría de los estudiantes, el Vigía Ambiental Escolar, y el Comité Ambiental Escolar, entre otros.

Casi todas estas instancias se configuran con el propósito de articular a padres de familia, estudiantes, ex alumnos, docentes, directivos docentes, personal administrativo y de servicios generales. Es decir, en principio existe una infraestructura organizativa que permitiría a cada institución su adecuado funcionamiento con base en la deliberación permanente y la toma de decisiones democráticas con la participación de toda la comunidad escolar. Sin embargo, pareciera que buena parte de esto se queda en el papel y que no se generan ambientes participativos en los que se oiga la voz de todos y todas. Así mismo, la representación ejercida por los estudiantes no surge de la decisión colectiva ni se ejerce con la retroalimentación necesaria para que personeros, contralores y demás, lleven la vocería y se constituyan efectivamente en autoridades estudiantiles. El sentido de la participación, y específicamente de la representación, ha sido tergiversado, pues se considera que la participación de los y las estudiantes consiste exclusivamente en asistir con puntualidad y disposición a los eventos programados y a las actividades escolares culturales y recreativas, más no en su intervención en la resolución de situaciones de convivencia o de gobierno escolar.

Esto se expresa claramente cuando se dimensiona la distancia existente entre las funciones nominales, por ejemplo, de los personeros y personeros/as estudiantiles, y su efectivo desempeño. A estos se les atribuye, según las funciones de los personeros del colegio Rodolfo Llinás:

Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los estudiantes sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los estudiantes, presentar ante el Rector(a) o ante la instancia competente las solicitudes propias o a petición de terceros que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.

Sin embargo, ni en los testimonios de los y las estudiantes ni en la documentación consultada se encuentran evidencias significativas sobre su incidencia o sobre su participación permanente en las decisiones relacionadas con la garantía de los derechos o con el manejo administrativo.

Otro ejemplo de la fragmentación existente entre las diferentes instancias se evidencia en el funcionamiento de órganos como el Comité Académico. Aunque este es el espacio para las deliberaciones relacionadas con los diferentes procesos de investigación, diseño y evaluación permanentes del currículo, del plan de estudios y del PEI, allí no se cuenta con la versión de los sujetos del proceso educativo, que indudablemente desde sus experiencias y sus expectativas pueden y deben ser interlocutores para, así, incidir en la calidad académica de los procesos formativos.

La aparente vocación participativa de los colegios se cuestiona cuando afloran las expresiones de temor y miedo por parte de los estudiantes ante los espacios en los que se ubican la rectoría y en general los directivos, docentes. Estos escenarios no se consideran agradables, por el contrario, se asumen con desconfianza porque para algunos y algunas allí se maneja una doble moral que contradice los discursos.

La Coordinación, por ejemplo, tiene que ver con miedo, esta mediada por el poder que la define. Algunos testimonios relatan que pensar en ella es pensar en castigo y sanción. Muchos de los lugares de la escuela no se han podido construir de manera afirmativa, sino desde una función de castigo. Sienten que no les permite expresarse con libertad y que los condicionan, bien sea por el tipo de relaciones que allí confluyen con docentes, coordinadores, rectores, celadores y, a veces, hasta con sus propios compañeros/as que construyen regulaciones arbitrarias.

En general, a los y las docentes se les identifica desde una perspectiva punitiva y de control frente a las normas, no como agentes del conocimiento ni como orientadores de sus estudiantes. Más que respeto por su sabiduría, lo que se asume de estos es su posición de autoridad que sanciona y presiona.

A lo anterior se suman aspectos como la precariedad de los espacios físicos, las separaciones que se dan mediante rejas o puertas infranqueables entre las áreas administrativas y las aulas o los espacios de recreación. Así mismo, la existencia de instalaciones nuevas pero hacinadas que obligan a relacionarse a la fuerza y, muy especialmente, la carencia generalizada de espacios adecuados y suficientes para la recreación y el descanso.

Normas de la escuela que definen los espacios

Los colegios se rigen especialmente por sus manuales de convivencia. En ellos se consignan y consagran las bases para el adecuado funcionamiento de cada institución. Son la representación práctica de las normas que se acuerdan para la vigencia y desarrollo de la comunidad educativa ya que tienen su expresión en la ley como principio del orden establecido por la sociedad.

Los manuales de convivencia y los reglamentos escolares, contruidos teóricamente desde la concertación entre las diferentes instancias y con la deliberación y decisión de todos y todas, contienen todas las normas que regulan a la institución. Desde la asistencia y la puntualidad hasta el uso adecuado y oportuno de todos los lugares, pasando por la evasión de las filas o de los salones; la entrada y salida; el uso y cuidado de los espacios; la puntualidad; el uso de los baños, de los equipos, de materiales didácticos y tecnológicos, de laboratorios e internet; el porte adecuado del uniforme; el consumo de alimentos, y la presentación personal, todo está normado, sancionado y vigilado.

Para las instituciones, la formación descansa fundamentalmente en la disciplina que deben impartir docentes, directivos, personal administrativo y de servicios y

está encaminada a generar procesos de desarrollo moral, de socialización, de convivencia civilizada y de respeto y valoración de los deberes y derechos de todos los miembros de la Comunidad

Educativa (...) (ya que mediante) el desarrollo de dichos procesos educativos se busca que los estudiantes se formen para ser personas capaces de tomar decisiones libres, responsables y autónomas; y capaces de integrarse y participar de las dinámicas propias de los grupos sociales y de la sociedad civil (Colegio Manuela Beltrán, s.f.).

Por ello, se le apuesta al cumplimiento estricto de las normas, independientemente de que vayan en contravía con las expresiones de identidad o diferencia que pueden encontrarse en los y las estudiantes. Se evidencia con ello la tensión constante entre los valores y reglamentos institucionales, con los valores y prácticas culturales juveniles que portan elementos como signos de diferenciación, status, prestigio u otro tipo de marcación simbólica sobre el cuerpo. Se reitera en los estudiantes el sentimiento de vulneración de su derecho al libre desarrollo de la personalidad, cuando se les prohíbe portar elementos que los distinguen y les dan identidad.

Rutas y procedimientos para el ejercicio de los Derechos Humanos

Los asuntos de la disciplina, el orden, e incluso el respeto, son dispositivos para demarcar las fronteras de la escuela, pero no dan cuenta de las condiciones personales de sus estudiantes. Ellos y ellas, al igual que sus padres, perciben la distorsión, pues consideran que esos asuntos, más relacionados con el uso del uniforme, la forma de presentarse, la llegada a tiempo y la entrega de tareas, todas cuestiones de forma, no dan espacio para abordar lo más humano de los estudiantes.

El cumplimiento, el castigo y el premio se aseguran dentro del “debido proceso”, en tanto se tiene conciencia de que los actos y actuaciones de las autoridades administrativas deben ajustarse no sólo al ordenamiento jurídico legal, sino a los preceptos constitucionales. El debido proceso reposa en el respeto por el conducto regular que surte un camino que va del docente de la clase, al director de grupo, la Coordinación, la

Orientación, la Rectoría, el Consejo Directivo y en casos extremos, la Secretaría de Educación. Evidentemente, allí no se contemplan las instancias de representación ni se involucra a las personerías estudiantiles como representantes de los estudiantes en la protección de sus derechos.

En el marco del debido proceso se incluye la prevención integral, la promoción y desarrollo humano y social. Entre estos, cabe señalar los convivenciales, los disciplinarios y los de resolución de conflictos. Para su desempeño, algunos colegios han diseñado las estrategias pedagógicas de aula y las situaciones tipo con sus correspondientes pasos y consecuencias. Igualmente, se han identificado los actores relacionados con cada una de ellos.

Existen otra serie de dispositivos como las acciones pedagógicas y los protocolos propuestos para cada situación, los compromisos y seguimientos realizados al estudiante, los compromisos y seguimientos realizados por los padres de familia o acudientes y las sugerencias para el comité escolar de convivencia. También se ponen en marcha proyectos institucionales de convivencia que le dan sustento a los Comités de Convivencia y se pretenden articular a los proyectos transversales, al currículo y a todos los actores de la comunidad educativa para garantizar un ambiente armónico basado en el respeto a los Derechos Humanos y en los principios de inclusión.

Sujeto de normas

La organización de los colegios se basa, en general, en la edad y el rol, bajo los criterios de lo permitido y lo no permitido: a la sala de profesores no se ingresa, tampoco al sector de la primaria; a los baños, solo a la hora del descanso. Así, la coordinación es vista como un lugar de miedo, la biblioteca de silencio, los baños de escape.

Se hace énfasis en el tema de los derechos y los deberes, se indica que la educación es un derecho, pero no absoluto, ya que está mediado por

los deberes. Es un derecho-deber, pues su garantía aparentemente parte de cumplir con el manual de convivencia y el reglamento escolar. Para los colegios

implica, en el caso de los estudiantes, que ellos no sólo tienen derechos por exigir, sino que también deben cumplir una serie de obligaciones que se manifiestan como compromisos académicos y disciplinarios. Si bien la educación es un derecho fundamental, por lo cual no se puede impedir el acceso o la permanencia de un estudiante de manera injustificada, también es claro que el estudiante no está autorizado para violar el presente manual de convivencia, que se entiende como la expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa con respecto a nuestro proyecto de formación escolar. El incumplimiento de las condiciones para ejercer el derecho, por parte de un estudiante, como sería el no responder a sus obligaciones académicas y al comportamiento exigido puede dar lugar a diversas sanciones (Colegio Atanasio Girardot, s.f.).

En los manuales de convivencia se especifican discursivamente los derechos y deberes de los estudiantes. Se hace referencia, entonces, al respeto por la integridad y dignidad personal, por la libertad de conciencia y expresión, por las convicciones religiosas y morales y por la diferencia. Igualmente, al trato respetuoso; a ser escuchados en inquietudes, explicaciones y preocupaciones en forma oportuna; a que se reconozcan y estimulen las condiciones intelectuales, deportivas, artísticas y sociales de los y las estudiantes; a la posibilidad de expresar opiniones en forma respetuosa, y de presentar propuestas para el enriquecimiento institucional y cualificación de la comunidad. Así mismo, se hace referencia a la obligación institucional de garantizar un ambiente saludable, estético y cómodo para que las actividades que se desarrollen sean verdaderamente placenteras y constructivas; a que se aplique el debido proceso establecido en el Manual de Convivencia; a recibir una educación integral en todos los niveles; a conocer el plan curricular, sus innovaciones, sus criterios y fechas de evaluación de cada asignatura y a recibir clases completas y en forma puntual, entre otras. Al respecto, cabe anotar que, si bien las autoridades educativas intentan cumplir al pie de la letra todas estas afirmaciones, en la realidad los

procedimientos institucionales distan mucho de garantizarlos en toda su dimensión. Priman el orden, la disciplina y la sujeción sobre las normas que refieren al respeto y a la aceptación de la diferencia y la divergencia.

En los colegios predomina una lógica dual pautada por la disciplina, lo permitido y lo no permitido, la autoridad y la obediencia, la seguridad y el miedo, la felicidad y la infelicidad, la dicha y la desdicha. Los derechos siempre pasan por esta lógica binaria; los NNAJ diluyen su condición de sujetos de derechos en función de los espacios que habitan (ocupan) en los colegios. No es muy fácil identificar al territorio escolar como un espacio garante de derechos, a pesar de que muchos estudiantes dicen que es un sitio seguro.

Eso hace que muchos estudiantes identifiquen al colegio como un lugar de rechazo o agresión (que contradice la condición de seguridad otorgada por otros). Ubican de manera específica los salones de clase porque en ellos son «matoneados por otros estudiantes», porque «los profes joden mucho, le cogen bronca a uno, si ellos están del mal humor se ponen bravos por todo, si uno se encabrona y les dice lo mismo», lo reportan a las directivas. Esto tipifica la relación de los estudiantes con algunos docentes como “problema de convivencia”.

Cuando en uno de los ejercicios se les preguntó a los estudiantes por un lugar donde no quisieran estar, respondieron: «el colegio, porque es un lugar de aburrimiento», «vengo por me que toca» o «sino vengo me ponen a hacer oficio».

Uniforme

El uniforme, como uno de los elementos distintivos de la identidad institucional, oculta al individuo y se vuelve asunto prioritario del orden social que regula la vida de la escuela (la “cruzada” de las coordinaciones para que sea “bien llevado”), frente al cual emergen múltiples resistencias que van desde otras formas de llevarlo hasta la indiferencia de los profesores, que “se hacen de la vista gorda”.

El uniforme se asume como la base primordial e indispensable de la identidad y el carácter institucional. En todos los colegios se exige buena presentación, el aseo y la no utilización de ninguna clase de accesorios que salgan de la homogeneidad. Las manillas, gorras, bufandas, extensiones, piercings, los peinados y el maquillaje están totalmente prohibidos, su uso es motivo de castigo. En tanto se asumen como símbolos de dignidad, también representan el compromiso del estudiante con la institución. Al estilo de las más tradicionales costumbres, se espera que las mujeres mantengan su cabello aseado y recogido, para que no les impida la visión de su entorno y, a su vez, para que los demás puedan reconocerlas. En los varones, el cabello debe ser estéticamente acorde con el uniforme; es decir, no demasiado largo, bien presentado y aseado, y no se les permite pintarse. Igualmente, se habla de la prohibición de las extravagancias o esnobismos.

Se plantea como factor de organización y representatividad del colegio, el hecho de que evita la discriminación y garantiza la equidad entre el grupo escolar y, además, permite desarrollar sentimientos de autoestima, identidad y sentido de pertenencia a la institución; así mismo, como recordatorio de las obligaciones y deberes.

Cuerpo escolarizado y cuerpo de derechos

La información arrojada por el estudio pone en evidencia que en los colegios las niñas, los niños y los jóvenes transitan entre dos cuerpos: el institucional o escolarizado y el privado. El cuerpo escolarizado se opone al cuerpo de derechos (o cuerpo como territorio de derechos), pues priman los deberes (discurso muy interiorizado en los estudiantes) y las normas. En la medida en que emerge el cuerpo de derechos, el cuerpo escolarizado afina sus dispositivos de dominación (se norma el detalle de usos y comportamientos y se alude al consenso para justificar restricciones) (Barragán, García, & Sánchez, 2014). Esta situación pone en evidencia la autoreferencialidad de la escuela y su capacidad de adaptación a las exigencias del cuerpo de derechos. Así, termina postulando

especialmente la construcción de derechos fundamentales a partir de los deberes que le competen a los estudiantes respecto a la institucionalidad (Corporación Síntesis, 2014).

Tal como sucede con el uniforme, la escuela pretende unificar la imagen personal, o, por lo menos, reducirla a lo “aceptable”, en lo referido a usos y maneras de llevar el cabello, los accesorios personales e incluso los lenguajes no verbales; se determina lo que es “apropiado” o “inapropiado” con muy poca argumentación y bastante ejercicio de la autoridad. En algunos colegios se prohíbe expresamente el uso de elementos diferentes al uniforme, el cabello largo, el maquillaje y los piercings. Se reseña, sin embargo, un caso de uso de extensiones en el pelo que no causa rechazo sino curiosidad.

Las siluetas dibujadas revelan cuerpos escondidos detrás de uniformes estandarizados que condicionan los comportamientos o actitudes de los actores, en función de las rutinas escolares. El cuerpo privado es difícil de mostrar con los uniformes, se refugia de las miradas por las restricciones normativas; entre otras razones, porque la escuela es un no lugar para los cuerpos sexuados que pueden exhibirse en otros espacios. Las acciones pedagógicas y las instancias de poder (coordinación, rectoría, comité de convivencia, otras) modelan, disciplinan, homogenizan, abren o cierran posibilidades a los cuerpos escolarizados.

Esto hace que las prácticas corporales institucionalizadas tengan una significativa incidencia en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos, excluyendo otras alternativas posibles. Esto es relevante, en la medida en que las siluetas individuales y colectivas ponen en evidencia un cierto orden corporal generalizado y aceptado socialmente, cuyos rasgos centrales están emparentados con el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada según el género (Sánchez, Análisis talleres IE Aquileo Parra, 2014).

Esta situación ya ha sido señalada en otros estudios realizados por el IDEP, como el de Cabra y Escobar (2014) en el que se señala, por ejemplo,

el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la conformación de un sujeto dócil y subordinado (...) la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder.

Esto marca una tensión no resuelta al interior de la escuela entre los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos y como integrantes de un orden institucional que se construye desde los estereotipos de la disciplina, las normas y el deber ser, impuestos por la lógica de los adultos. Es claro que, en este sentido, el colegio opera como un típico “efecto territorial” sobre el disfrute y la realización de los derechos de los estudiantes. El cuerpo es otro fuera de la escuela.

Los textos de los estudiantes hacen referencia a la relación entre las partes del cuerpo y los sentimientos, ya que, como expresaron algunos niños y jóvenes participantes, «cada uno tiene sentimientos maravillosos en su cuerpo» y «la silueta es la forma de expresar los sentimientos buenos y malos que tenemos cada uno, es una forma de desahogarse» o es un medio donde «puedo expresarme por medio de los dibujos ya que no lo puedo hacer en palabras (...) es un desahogo para mí». También se expresa el nivel de reconocimiento del cuerpo ya que «significa felicidad hacia uno mismo, querer tener siempre en cuenta lo que uno es, el respeto a las demás personas y la naturaleza humana», y el reconocimiento del cuerpo de los demás «respeto hacia los demás y los derechos de todos».

Otro nivel de exploración, pasa del reconocimiento a la apropiación y aceptación de quienes son, ya que la silueta, «es como mirarme al espejo, solo que en un pedazo de papel», pues «me sentí orgulloso de ser yo mismo», ya que la silueta permitió identificar zonas del cuerpo que «me gustan a mí y a las personas de mi alrededor, no a todos, pero sí a la mayoría de gente» lo que implica «estar segura de sí misma, quererse a uno mismo y tener confianza con su cuerpo».

También apareció el cuerpo ligado a la palabra “templo” que contrasta con los imaginarios que difunde la publicidad y sus estereotipos. Al enunciarse de manera omnipresente, ubicua y sagrada, ese cuerpo oculta la pluralidad y deja por fuera al cuerpo social y a otras metáforas que remiten a la espiritualidad, a lo no tangible, a la emocionalidad.

Sin embargo, al tratar de relacionar el cuerpo con la vivencia de los derechos humanos la mayoría de los y las estudiantes presenta dificultades. Predomina una visión de los derechos individuales (debido, tal vez, al hecho de que en las inducciones se les especificaba la necesidad de realizar un ejercicio de introspección) y una casi total ausencia de referencias a los derechos colectivos. Es de anotar que la mayoría de los participantes de los talleres no supera la adolescencia, etapa decisiva en la búsqueda de identidades y referentes personales y sociales.

A pesar de que varios colegios se ubican en zonas que pueden ser catalogadas como “peligrosas” para la integridad física de los y las estudiantes, los talleres sobre el cuerpo no evidenciaron marcas ni afecciones en sus vivencias relacionadas con este asunto.

Saberes

Saber experiencial o nominal

Para orientar sus comportamientos y acciones en materia de derechos, los y las estudiantes no tienen necesidad de considerar todas las opiniones o argumentos pertinentes; bastan los más obvios. Si en las relaciones escolarizadas cada estudiante precisara poner a prueba su testimonio, la desconfianza volvería imposible la convivencia escolar. Por ejemplo, si tuvieran que comprobar la veracidad de sus percepciones cada vez que valoran situaciones de privación de derechos, libertad de opinión, derecho a la integridad personal, sus acciones serían torpes e ineficaces.

Parece que el acierto de los comportamientos y opiniones sobre la vivencia de los derechos en la escuela exige considerar que son suficientes, aunque en verdad no los sean, las escasas y apresuradas razones centradas

en las creencias: «los derechos es todo lo que nos sirve para defendernos, uno siempre los tiene para toda la vida, me sirve contra las groserías, contra el irrespeto de los niños».

Entonces, no habría que dudar en considerar saberes a las creencias de los estudiantes que bastan para lograr una acción de protección en las circunstancias particulares de la escuela. En cambio, la exigencia es mayor si se desean apropiar actitudes ajustadas a contenidos nominales universales de derechos; es decir, se requiere acudir a otras razones no restringidas a las creencias: quien denuncia un caso de acoso sexual, requiere hacer una aproximación desde los derechos sexuales y reproductivos; este abordaje, ajustado al discurso formal y a la normatividad, podría revocar sus propias creencias sobre estos derechos, antes de aceptar que saben poco. Un requerimiento semejante ocurre con los docentes.

En este punto, se alude a los saberes experienciales que tienen su origen en la vida cotidiana, cuando se enfrentan a distintas condiciones escolares o no escolarizadas alusivas a derechos. Entre las ideas comunes se encuentran las que tienen una visión simplista de lo que son los derechos, reduciendo su comprensión a situaciones morales vividas en el contexto y olvidando aspectos históricos y sociales.

Derecho a la dosis personal, porque hay personas que utilizan esto para buscar una salida rápida a sus problemas, pero con esto también nos estaríamos violando nuestros propios derechos, como el derecho a la salud y a la vida, porque con esto se pueden volver adictos y atentar contra la vida (Estudiante IE Ofelia Uribe de Acosta).

Es evidente que el saber experiencial va más allá de comprender formalmente conceptos y contenidos sobre derechos humanos, se trata de saberes donde el estudiante siente que es reconocido porque tiene sentidos y compromisos personales. El reto es “meterse” con situaciones educativas reales donde descubran y analicen las implicaciones para el conjunto de la comunidad.

Saberes sobre lugares de protección de derechos

Los y las estudiantes de los veinticuatro colegios identificaron la casa y la escuela como lugares donde se garantizan los derechos: «sitios en donde se garantizan mis derechos: en mi casa porque me siento seguro ya que cumplen mis derechos y en el colegio porque recibo educación y aprendo». Esto se explica en el marco de situaciones de afectación que viven los estudiantes en lugares públicos (parques, calles, CAI). Es especialmente significativo que las decisiones escolares tomadas por los coordinadores, rectores, orientadores y docentes para proteger a los escolares, generen una actitud asertiva por parte de los estudiantes, aunque es contradictorio que estos actores institucionales sean, además, reconocidos como ejecutores de medidas sancionatorias que, consciente o inconscientemente, evocan una ley, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución Política. De otra parte, es posible inferir que los lugares estatales de promoción y garantía de derechos resultan ajenos a su saber experiencial.

En algunas instituciones los espacios y normas –coordinación y Manual de Convivencia– para proteger derechos no son objeto de disputa entre docentes y estudiantes; en aquellas escuelas donde existen discrepancias, éstas son propiciadas más por interpretaciones que se realizan de la Constitución y la dogmática de los derechos que por diferencias en torno al sentido de la dignidad de los NNAJ.

Mediaciones

La formación de sujetos autónomos es resultado de las mediaciones pedagógicas que operan el conjunto de relaciones de los estudiantes con los maestros, con las autoridades educativas, con los compañeros y las compañeras, con los padres y madres de familia, con las comunidades y con el entorno.

Las mediaciones pedagógicas dan cuenta del carácter relacional de la educación, por lo que se hace necesario identificarlas y observarlas para ver si dan cuenta del cumplimiento de los derechos. Las mediaciones expresan la intencionalidad real de las acciones educativas y tipifican la apuesta pedagógica de los colegios en materia de derechos.

Si la educación se entiende como transformación de los sujetos en la convivencia y la enseñanza como construcción de ámbitos experienciales (Maturana, 2002), el proceso educativo es el conjunto de mediaciones que le permiten al sujeto producirse a sí mismo, que lo transforman, que le permiten ser, saberse a sí mismo, estar sí, poder hacer, etcétera. En otro sentido, el proceso educativo que viven los sujetos es el que hace que un colegio sea lugar de realización de derechos o que no lo sea

Si las mediaciones hacen posible la relación entre la enseñanza y la construcción de saberes, las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes deben dar cuenta de las mediaciones que los afectan y hacen posible o impiden su realización como sujetos de derechos. Dicho de otro modo, la diferencia entre un colegio garante de derechos y uno que no lo es está dada por las mediaciones pedagógicas, identificadas mediante el análisis de las relaciones entre sus componentes constitutivos reales o acciones que generen conductas efectivas garantes del derecho. Los colegios pueden tener características organizacionales similares, pero no todos son garantes de derechos en igual medida.

Se puede decir que la realización del derecho sintetiza la relación entre el conocimiento que se tiene del derecho y su vivencia y que la responsable de esta síntesis es la mediación. Francisco Gutiérrez (2011) profundiza esta relación cuando afirma, siguiendo a Hugo Assman, que los conocimientos no preexisten, sino que son creados por cada persona que auto-organiza la información. El autor recuerda el principio enactivo formulado por Varela que explica la emergencia de estructuras de aprendizaje interactivas y dinámicas y concluye que los aprendizajes «tienen que darse en la vida, en la cotidianidad, en el proceso vital, es decir, tienen que ser vivencias, sucesos, hechos, relatos que logren implicar todos los sentidos, cuantos más mejor; en una dimensión plurisensorial» (p. 37).

La escuela se halla inmersa⁵ en numerosos procesos que podrían agruparse en la siguiente tipología: explícitos, implícitos y emergentes; en cada uno de ellos las fronteras son móviles, de acuerdo con las situaciones que viven los miembros de las comunidades educativas.

Los procesos explícitos están presentes en las relaciones formales o, más aún, corresponden al deber ser. La mayoría de ellos están establecidos en los manuales de convivencia de forma taxativa o en los procedimientos administrativos y operativos; por ejemplo, el respeto al relacionarse con otros miembros de la comunidad educativa o el conducto regular a seguir para tramitar una queja o iniciativa (que además refleja generalmente el orden jerárquico predominante) o las acciones que contempla el préstamo de un determinado material didáctico. Estos procesos disputan un lugar en el imaginario de la comunidad a través de letreros, avisos y, en general, de mensajes que circulan por diversos medios (incluidos megáfonos y emisoras).

Los procesos implícitos se viven a diario y configuran, en mayor medida, la cotidianidad escolar. Este es el caso del salón de clases, “naturalizado” como el espacio físico del acto educativo, alrededor del cual se realizan diversas acciones que van desde la asignación formal (para tal grado o para determinado programa académico) y el ritual de ingreso (en muchos casos hay un momento previo de organización de los sujetos que es llamado “la formación”, que sirve como dispositivo para disciplinar los cuerpos física y emocionalmente⁶; en muchos casos solo se accede con la presencia de un docente) hasta el orden allí impuesto (muebles escolares organizados en filas, relevancia del lugar del docente y ubicación de otros mobiliarios en los laterales). Estos procesos también abarcan las relaciones entre pares, pues, como se evidenció en las cartografías de la escuela, el patio de recreo y los baños son principalmente de los estudiantes,

⁵ Al pretender hacer un rastreo del surgimiento de estas acciones, se observa que los sujetos las han incorporado generación tras generación, con muy pocas variaciones de fondo.

⁶ Muy al estilo de la vida militar, incluso se ha adoptado gran parte de ese lenguaje: voces de mando (¡firmes!, ¡a discreción!, ¡a la deré!, ¡a la izquier!), configuración espacial de una noción de orden (filas por cursos, por altura corporal, por género, mediadas por determinadas distancias) e, incluso, en un lugar físico que alude a las arquitecturas militares: el Patio de Banderas.

y aunque allí se comunican y expresan de manera más abierta afectos, rencores, alegrías y tristezas, sólo se hace en determinados momentos: en el recreo, el ingreso y/o a la salida.

Los procesos emergentes se configuran cada momento en la cotidianidad escolar y hacen visible la apropiación *de facto* y el cuestionamiento y la confrontación que hacen los sujetos, tanto de los procesos explícitos como de los procesos implícitos. Es aquí donde se sitúa la alteridad y donde, finalmente, cobra mayor visibilidad el ejercicio o la vulneración de los derechos: porte y consumo de SPA ante pares que lleva a la estigmatización (por otros) o a la afirmación y la diferencia (por parte de quien los consume); matoneo entre estudiantes o hacia docentes, y espacios físicos redimensionados (la coordinación es el lugar de castigo y determinados espacios se convierten en lugares de encuentro para parejas o lugares por donde se “vuelan”). Estos procesos emergentes son dinámicos y cambiantes, y son afectados proporcional y directamente por los rasgos institucionales predominantes: el ejercicio de la autoridad, las prácticas disciplinarias, la vivencia y el imaginario de seguridad, las condiciones ambientales territoriales, las configuraciones y poblamientos barriales e incluso la personalidad y tipos de liderazgo que proyectan las directivas escolares (autoritarias o libertarias, permisivas o restrictivas, abiertas o cerradas, formales o informales, asertivas o disociativas, propositivas o negativas).

Revisadas las voces de los estudiantes que participaron en el estudio se puede afirmar el siguiente carácter relacional predominante:

- Relaciones entre pares: domina el matoneo, la ley del más fuerte.
- Relaciones con docentes: responden a la formalidad y a la supremacía del rol.
- Relaciones con directivas: en su mayoría fundadas en el temor y dinamizadas por la oposición binaria premio-castigo.

- Relaciones entre docentes y entre estos y directivas: predomina el conflicto no resuelto o resuelto a través de la violencia y/o la negación del otro⁷.

Acudiendo al carácter situado de los sujetos, se observa que en algunas instituciones educativas se perciben ejercicios en curso de transformación del carácter relacional antes señalado; es el caso de la IED Alfonso Reyes Echandía, donde se reportó un clima escolar que hace del diálogo el protagonista y donde las expresiones de los miembros de la comunidad educativa se caracterizan por el respeto fundado en interrelaciones tranquilas, pausadas y analíticas. Habría que profundizar en este aspecto a través de acciones de indagación y pesquisa más sostenidas en el tiempo que permitieran identificar el tipo de patrón organizacional presente.

Convivencia y participación

Las escuelas se han ido configurando con barreras arquitectónicas, muros que niegan un tránsito abierto y que pueden ser la metáfora de la falta de diálogo entre los actores de la comunidad educativa. De hecho, cuando los y las estudiantes abordaron los espacios de diálogo, comunicación, escucha y encuentro en las cartografías escolares, se refirieron principalmente a lo que sucede entre pares, mientras que, con otros actores, como docentes y/o directivos, no hay referencias más allá de las situaciones de conflicto (la coordinación es para castigar según aparece en la mayoría de las elaboraciones *in situ*).

⁷ La instancia interinstitucional que promueve y hace seguimiento a la convivencia en colegios distritales ha reportado en los últimos años diversos casos de sicariato (entre profesores o entre éstos y directivas); acoso laboral; abusos, incluido el sexual; redes de pedofilia; conformación de bandas, que disputan entre ellas y que han llevado a tomas de colegios; tráfico de armas e incluso docentes que han promovido la vinculación de estudiantes como milicianos de las FARC.

Los roles

En el colegio cada sujeto tiene un rol explícito (estudiante, docente, directivo, administrativo, padre o madre de familia, entre otros) que se cumple formalmente. Sin embargo, en la cotidianidad emergen muchas otras prácticas que afirman o cuestionan esos roles y dan cuenta del contexto territorial del cual hace parte la escuela: se es estudiante pero también padre o madre; se es directivo, pero también empresario. Los roles y asignaciones de género tienen la mayor fuerza en el colectivo y poco tienen que ver con la cantidad de hombres y mujeres que hay en la institución. Estos roles y asignaciones no se abordan de manera crítica y parece que la reflexión pública, que debería marcar a la institucionalidad educativa (dado que forma parte de la emancipación del sujeto y de la construcción de nuevas ciudadanías), no existe.

La escuela fija el espacio físico y el rol con base en la edad de los sujetos que la integran. Se cuenta con los espacios para grandes y pequeños en un orden jerárquico que va desde el estudiante de preescolar hasta el rector, pasando por los docentes de mayor y menor antigüedad en la institución y por los estudiantes pequeños, grandes y más grandes. Este orden también define los tiempos escolares, las relaciones y muchas de las prohibiciones.

En general, tampoco se visibiliza la indagación por el territorio, sus múltiples perspectivas y la complejidad en su apropiación. Parece que no es un asunto que aborda la escuela y que no es variable de la convivencia.

Desde la perspectiva de los derechos ambientales, se observa cómo el alto deterioro de equipamientos públicos en el territorio escolar condiciona los estilos de vida de la comunidad educativa. Frente a amenazas criminales deben organizarse salidas a determinadas horas (robos, asaltos, etcétera); hay calzadas que propician accidentes vehiculares; andenes deteriorados; falta de señalización; crímenes en parques; ausencia y deterioro del alumbrado público; difícil acceso a los entes de justicia y de policía; estigmatización (si se está en determinados sitios, si se lleva determinada “pinta” o accesorio), etcétera. El hábitat, en numerosos casos,

se caracteriza por la exclusión o porque la violencia se convierte en su único mecanismo de inclusión. Es el caso de las areneras en la parte alta de la localidad Ciudad Bolívar (IED Paraíso Mirador) que para la Distrito y el sector extractivo de la capital conforman el Parque Minero Industrial de El Mochuelo, mientras que para la comunidad de estudiantes es una zona de constante peligro por los robos, violaciones y agresiones que allí se presentan, además de la contaminación de diverso orden (atmosférica y sonora principalmente) que afecta con gran peso y de manera negativa la calidad de vida de las comunidades del sector, incluida la educativa.

Aunque cerca a varios de colegios que participaron en el estudio existen cuerpos de agua en alto estado de deterioro (ríos Tunjuelo y Fucha, quebradas Bolonia, Hoya del Ramo, La Albina y Limas; canales de Rio-seco y Rionegro, y el Humedal de Torca-Guaymaral), no son mencionados en las narrativas estudiantiles. Sorprende igualmente que ecosistemas como el Parque Ecológico Entrenubes, en cuya zona de amortiguamiento se localizan por los menos dos colegios participantes (Fabio Lozano Simonelli y Ofelia Acosta de Uribe), tampoco esté en las voces de los y las estudiantes. Tampoco aparecen los derechos juveniles y culturales, y cuando se analizaron asuntos relacionados, surgieron algunas afirmaciones negativas al respecto⁸.

La participación ciudadana

Se entendió como la realización de actividades, y, por tanto, en las cartografías escolares, primó el auditorio o tarima de eventos como el lugar de su realización. Aspectos que le son constitutivos, como la toma de decisiones, están desligadas de la misma en el imaginario de los y las estudiantes: una cosa es participar y otra tomar decisiones. En estos ejercicios no se observó el conocimiento ni el reconocimiento de instancias como

⁸ El derecho a conformar una familia, reclamado por jóvenes durante el trabajo de campo, vulnera la moratoria social y los lleva a adoptar roles y obligaciones (ingresos, crianza) que históricamente conducen al abandono del sistema educativo, siendo más marcada esta situación en el caso de las mujeres.

el gobierno escolar y sus variadas formas de materialización, ni de los asuntos que son de todos, ni de las prácticas escolares de formación de sujetos participativos. Pareciera que la toma de decisiones es un asunto de unos pocos que “hacen el favor” a las mayorías. Iniciativas recientes de la SED como los “presupuestos participativos” o del orden nacional como las personerías y contralorías estudiantiles no forman parte del “mundo” de los y las estudiantes, por el contrario, se establecen apenas en el nivel nominal.

Es recurrente la afirmación de los y las estudiantes de que sus voces no son escuchadas: «lo que expreso no es tenido en cuenta», «no cuentan con nuestras opiniones», «no soy escuchado» o «en esos asuntos no opinamos»; también, el hecho de que el diálogo, la escucha y la comunicación no emerjan como constitutivos de la convivencia y la participación sino como acciones “en sí” y del total arbitrio del sujeto.

Es muy ilustrativa la afirmación de algunos docentes en el sentido de que las nuevas arquitecturas escolares (de construcción y reforzamiento en la última década) no fueron consultadas ni consideradas desde la perspectiva de los usuarios; que ellos (las comunidades educativas) solo se vincularon al proceso, en tanto era necesario disponer de espacios físicos alternos mientras duraban las intervenciones de obras físicas. En los diseños y los proyectos arquitectónicos sus voces no estuvieron presentes. Esta, podría ser una explicación a numerosas modificaciones en las arquitecturas que han emprendido varios colegios poco tiempo después de ser inaugurados, o a las quejas que varios de ellos presentan por el alto hacinamiento, del que se esperaba iba a ser superado, o a los preocupantes índices de criminalidad y violencia en zonas de la ciudad donde se ubican algunos colegios. Una discontinuidad al respecto la presenta la IED Alfonso Reyes Echandía donde se identificó un clima organizacional signado por la amabilidad y la cortesía y donde los actores escolares relacionan esta característica con la amplitud y comodidad de la planta física.

Se observó que la participación es un asunto nominal dentro de la escuela y que esta situación está lejos de transformarse, en tanto el

“encadenamiento” educativo promueve prácticas autoritarias, no consultadas y corporativas que niegan las voces de los actores de la escuela y de los colectivos involucrados⁹

Los credos religiosos

No sorprende la presencia de credos, sino el hecho de que, mucho más allá de su carácter cultural hegemónico, estos sigan estando presentes como constitutivos del raciocinio con que se intenta abordar el libreto actual de los derechos humanos. La moral judeocristiana frecuentemente aparece en las afirmaciones expresadas en el ejercicio de las cartografías, situación que conduce a una pregunta necesaria dentro de la escuela: ¿qué tipo de ciudadano promueve la cultura escolar en las escuelas públicas de la ciudad?¹⁰, también evidencia lo poco que la ciudad ha avanzado en niveles organizativos, entendiendo que esta condición (la organización ciudadana) está a la base de la participación intercultural y democrática.

Síntesis interpretativa

La conclusión general que se desprende de este balance es que los colegios no operan como territorios de realización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, en una evidente contradicción con el supuesto de que quienes acceden a ellos tienen una ventaja en lo que se refiere al disfrute del derecho a la educación. Se ha insistido mucho en que

⁹ Se puede observar que la mayoría de políticas públicas que surgen desde la SED y el MEN no son consultadas con directivas escolares y menos con colectivos académicos, familias o egresados.

¹⁰ Una década atrás, durante la administración distrital de Enrique Peñalosa, se identificaron algunas prácticas organizativas de bogotanos y bogotanas y se encontró una alta precariedad: menos del 5% pertenecía a algún tipo de organización social y de este porcentaje, más de la mitad (65%) se organizaban alrededor de credos religiosos (Fainboim Yaker, Gandour, & Uribe, 2000).

el ingreso no implica el cumplimiento de este derecho y en que, además, por el carácter integral e indivisible de los derechos, los colegios deben ser lugares donde ningún derecho puede ser vulnerado.

Se dan casos aislados de mayor o menor reconocimiento de algunos de sus derechos, pero la tendencia es a hacer prevalecer en los estudiantes su condición de sujetos de obligaciones, dependientes de las normas y la disciplina.

La tensión entre los colegios y sus entornos territoriales es evidente y, en algunos casos, crítica y peligrosa. La presencia de estudiantes en los territorios es un problema para las comunidades que, en ocasiones, trata de ser neutralizada con acciones agresivas y violentas como la de agredirlos con perros o directamente con golpes. Como siempre ocurre, esto se da en una escala que varía en intensidad y frecuencia, sin que sea posible generalizar de manera absoluta. En relación con este tema se identificó en el estudio la insuficiencia, y en algunos casos la total ausencia, de acciones de concertación con las comunidades para la localización de los colegios en sus territorios. Todo esto indica que el carácter de escuela frontera, que se propuso como referente conceptual para el análisis, opera más como límite que separa que como borde que integra.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación. (2009). *El sistema de evaluación integral de la calidad de la educación en Bogotá*. Bogotá: SEICE.
- Asamblea Nacional Constituyente. (20-Julio, 1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional*, 116.
- Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragán Cordero, D. (2014a). *Análisis IE Agustín Nieto Caballero*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Barragán Cordero, D. (2014b). *Informe talleres IE Atanasio Girardot*. IDEP y Corporación Síntesis.
- Barragán, D., García, G., & Sánchez, N. (2014). *Informe Territorio*. Bogotá: Corporación Síntesis.
- Boada, M., & Expedición, P. N. (2010). *Saber localizado y pedagogía*. Bogotá: (Hace falta la editorial).
- Bustos, J. (2014a). *Informe talleres IE Carlos Federicci*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Bustos, J. (2014b). *Informe talleres IE Paraíso Mirador*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Cabra, N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP-IESCO.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI. Aportes antropológicos para su construcción disciplinar. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 47.
- Castro Villarraga, J. O. (2012). *Documento consolidado y recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política educativa en temas*

de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo.
Bogotá: IDEP.

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15, (2), 53-69.

Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles A.G.E.*, 34, 21-39.

Colegio Manuela Beltrán. (s.f.). *Manual de Convivencia*. Bogotá.

Colegio Atanasio Girardot. (s.f.). *Manual de convivencia*. Bogotá.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE y UNESCO, 263-303.

Corporación Síntesis. (2014a). *Producto 4: Informe técnico final. Contrato de prestación de servicios para la organización y ejecución del trabajo de campo, el procesamiento de la información y la emisión de resultados del estudio sobre "Territorio y Derechos en la Escuela"*. Bogotá.

Corporación Síntesis. (2014b). *Resultados de grupos focales*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.

Corporación Síntesis. (2014c). *Producto 3. Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela*. Bogotá: Corporación Síntesis.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Durán, E. (2007). Los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate. En D. (Editores), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 39-56.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós

Escobar, A. (2010). *Territorios y diferencia. Lugar, movimientos, fida, redes*. Popayán: Enviñ Editores.

- Escobar, P. (2012). Las nuevas orientaciones del desarrollo regional. En A. Ávila Romero, & L. Vásquez, *Patrimonio biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 57-67.
- Fainboim Yaker, I., Gandour, M., & Uribe, M. C. (2000). *Misión de reforma institucional de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Galvis, L. (2007). Reflexiones en torno de la titularidad de los derechos. En Durán, E & Torrado, C. (Ed.), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas* (pp. 57-64). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de ediciones J.B.
- García, G. H. (2014a). *Análisis IE Cundinamarca*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014b). *Análisis IE Alfonso Reyes Echandía*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014c). *Análisis IE Carlos Pizarro Leongomez*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014d). *Análisis IE Fabio Lozano Simonelli*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014e). *Análisis IE Bravo Páez*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pretextos.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (2010, 5-Septiembre). *La mediación pedagógica*. Recuperado de <http://educompop.wordpress.com/2010/09/05/prieto-castillo-y-gutierrez-la-mediacion-pedagogica/>
- Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente* (Segunda ed.). (P. A. Guadas, Ed.) Valencia: Ediciones del CREC.
- IDEP. (2013, especial Agosto). 5 claves para la educación. *Aula Urbana*.

- Jaimes, B. (2014). *Reseña sobre el libro El sentido de lo Humano, de H. Maturana*. Reseña de lectura, Grupo ampliado Corporeidad, Diversidad y Trascendencia - Grupo Alejandría, Bogotá.
- Laó-Montes, A. (2001). Introduction. Mambo montage. The latinization of New York city. En A. Laó-Montes, & A. Dávila (Eds.). Columbia University Press.
- Londoño, A. M. (2014). *Un capítulo de libro acerca de derechos humanos y ambientales en ciclos 3, 4 y 5 en escolares de Bogotá con recomendaciones a la política pública y a las propuestas educativas desde la perspectiva de los sujetos de la educación y las comunidades educativa*. Bogotá: IDEP.
- Lozano, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- Martínez Boom, A. (2000). *Expedición pedagógica nacional y geopedagogía una experiencia pedagógica colombiana*. Recuperado de <http://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>
- Marx, K. (1970). *Manuscritos. Economía y filosofía* (Tercera edición en el Libro de Bolsillo ed., Vol. Primer Manuscrito). (F. Rubio Llorente, Trans.) Madrid: Alianza.
- Maturana, H. (2002a). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A. Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2002b). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Monnet, J. (1999). *Las escalas de la representación y el manejo del territorio*. In B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura*. Quito: Ediciones Abya Yala y Alianza Colombo Francesa.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Palacio Castañeda, J. A. (2014, 7 de enero). *Ficha Estudio Territorio y Derechos en los contextos escolares*. Bogotá: IDEP.
- Pániker, S. (2007). Introducción: A propósito de un nuevo humanismo. En D, Dennett., D. Deutsch, J. Diamond, A. Guth, R. Kurzweil, M. Minsky, et al.,

- El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (Gómez, E. Trans., p. 486). Barcelona: Kairós S.A.
- Pérez Murcia, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir el diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios Socio Jurídicos*, 9 (número especial), 142-165.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014a). *Informe talleres IE Manuela Beltrán*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014b). *Informe talleres IE Agustín Nieto Caballero*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014c). *Informe talleres IE Atanasio Girardot*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014d). *Informe talleres IE Fabio Lozano Simonelli*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Piza Cubides, H. Y. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción de espacio público*. (Tesis, Maestría en Planeación Urbana y Regional), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pollack, J. (2007). El software es un solvente cultural. En D. Dennet, D. Deutsch, J. Diamond, A. Guth, R. Kurzweil, M. Minsky, et al., *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós S.A.
- Pulido Chaves, O. (2012). El marco político de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, 56, 16-20.
- Pulido Chaves, O. (2013). *Buscando la felicidad: La definición de un trayecto*. Documento de cierre del Ciclo I, Universidad de La Salle. Costa Rica. Doctorado en Educación. Énfasis en mediaciones pedagógicas, Bogotá.
- Pulido, O. (2014a). *Documento técnico que da cuenta de los avances en el proceso, en términos del marco conceptual y el diseño metodológico*. Bogotá: IDEP.

- Pulido Chaves, O. (2014b). *Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.
- Redondo, C. A. (2014a). *Informe talleres IE Antonio José Uribe*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014b). *Informe talleres IE Ofelia Uribe de Acosta*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014c). *Informe talleres IE Vista Bella*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014d). *Informe talleres IE Integrada La Candelaria*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014e). *Informe talleres IE Antonio José Uribe*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014a). *Informe talleres IE Alfonso Reyes Echandía*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014b). *Informe talleres IE OEA*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014c). *Informe talleres IE San José de Castilla*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la fornera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.
- Sánchez, N. (2014). *Análisis IE Aquileo Parra*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Sánchez, N. (2014). *Análisis talleres IE Aquileo Parra*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel S.A.
- Téllez Iregui, G. (2001). La Expedición Pedagógica Nacional: Un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. En M. d. Unda Bernal,

Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje 1 (pp. 19-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., et al. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Territorial de Planeación, Universidad Nacional de Colombia y Secretaría Distrital de Planeación.

Vega, K. (2014a). *Informe talleres IE Bravo Páez*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014b). *Informe talleres IE Hunza*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014c). *Informe talleres IE Manuel del Socorro Rodríguez*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014d). *Informe talleres IE Nuevo Horizonte*. Bogotá: IDEP y Corporación Síntesis.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela

Los temas de la diversidad y el territorio han emergido como referentes claves en los trabajos y reflexiones que ha realizado el IDEP en los últimos años. Esta obra compila, de un lado, los aportes de la investigadora Constanza del Pilar Cuevas Marín, en torno al tema de la diversidad e interculturalidad en la escuela; su aproximación ocurre “desde la interculturalidad crítica como contribución a la comprensión de la diversidad. Incorpora el concepto de diversidad epistémica, desarrollando los elementos teóricos en diálogo con el análisis aportado por el discurso sobre la diversidad en los últimos tres Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales. Recoge, así mismo, los aportes del análisis de algunas experiencias sobre diversidad e interculturalidad en instituciones educativas distritales.

Por su parte el investigador Omar Orlando Pulido presenta “un entramado para la pesquisa y el análisis, constituido por referentes conceptuales, categorías de valoración, estrategias y herramientas de indagación y unidades de observación sobre la escuela”, que sirvieron de referentes para el desarrollo del estudio “Territorio y derechos en la escuela”, propuesto desde el IDEP para reconocer la dimensión de los derechos de los sujetos y su relación con los derechos ambientales ejercidos en un territorio específico en el que se sitúa la escuela.

ISBN-13: 978-958-8780-57-3
9 789588 780573