



**Sistematización de experiencias:
Convivencia, ciudadanías y género**

Sistematización de experiencias: Convivencia, ciudadanías y género

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



EDUCACIÓN - IDEP

Sistematización de experiencias: Convivencia, ciudadanías y género

**Gary Gari Muriel
Pilar Jara Rodríguez
Aici Alexander Pinto Araque
Carina Paola Romero Forero
Miryam Salazar Riaño
Andrés Castiblanco Roldán
Nubia Rodríguez Fonseca,
Pilar Albadán Tovar
Magaly Niño
Luz Marina Cuello
Francisco Gómez
Laudice Beltrán Duarte
Ana Julia Gómez Sereno
Viviana Barrera Sánchez
Gloria Inés Granados González
Paola Ortiz Mora
Colectivo Pedagógico «Pasapalabra»**

Sistematización de experiencias: Convivencia, ciudadanías y género

ISBN: 978-958-8592-26-8

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Inocencio Bahamón Calderón	Rector
Luz Marlen Durán Vergara	Decana Facultad de Educación
Claudia Luz Piedrahita Echandía	Directora Maestría Investigación Social Interdisciplinaria

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Olmedo Vargas Hernández	Director General
Luz Stella Olaya Rico	Subdirectora General Académica
Luisa Fernanda Acuña Beltrán	Responsable del Proceso de investigación

Avenida El Dorado 66-63, piso 1
Telefono 3241000 Exts. 9001-9012- 9000
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Corrección de estilo:
Efrén Mesa Montaña

Ilustración de carátula:
<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=1733&picture=lpices-de-colores&large=1>

Ilustraciones:
MISI

Diseño, pre prensa, impresión y acabados:
Ediciones Antropos Ltda.
Cra. 100B No. 75D-05 - Bogotá, D.C., Colombia
PBX: 4337701 - Fax: 4333590
www.edicionesantropos.com

Impreso en Colombia

Tabla de contenido

<p>Contramemorias de ruptura de género en el trabajo expresivo en el Colegio Julio Garavito Armero <i>Gary Gari Muriel, Pilar, Jara Rodríguez</i></p>	7
<p>Convivencia en la diferencia. Colectivo de investigación género en siete, Colegio Germán Arciniegas IED <i>Alci Alexander Pinto Araque, Carina Paola Romero Forero, Miryam Salazar Riaño</i></p>	19
<p>Patrimonio, etnia y memoria. Porque todos tenemos algo que contar: contribuyendo a la convivencia escolar <i>Andrés Castiblanco Roldán, Nubia Rodríguez Fonseca, Pilar Albadán Tovar</i></p>	27
<p>Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía <i>Magaly Niño, Luz Marina Cuello, Francisco Gómez</i></p>	45
<p>Comedor escolar: una posibilidad para la convivencia y la igualdad en el Cedit, Ciudad Bolívar <i>Laudice Beltrán Duarte Ana Julia Gómez Sereno</i></p>	63
<p>Ludoteca escolar: una estrategia pedagógica que contribuye a la restitución del derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado <i>Viviana Barrera Sánchez, Gloria Inés Granados González, Paola Ortiz Mora</i></p>	77
<p>Formación de la ciudadanía a partir del lugar y el patrimonio urbano <i>Colectivo Pedagógico Pasapalabra</i></p>	91

Contramemorias de ruptura de género en el trabajo expresivo en el Colegio Julio Garavito Armero

Gary Gari Muriel¹
Pilar Jara Rodríguez²

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

Rossi Braidotti. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*



1. Magíster en Educación, con énfasis en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional, Maestro en Bellas Artes con especialización en pintura, Universidad Nacional de Colombia; autor y editor de textos escolares en el área de artes; docente de artes visuales en la licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá; docente de artes plásticas en el Colegio Distrital Julio Garavito Armero de Bogotá. Coinvestigador en la asociación mutual Entrelasartes y en la Fundación Cultural Sumum Draco.

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

Introducción

Vivimos el avance vertiginoso de la fase media del último año que completa la primera década del siglo XXI, inmersos en una serie de cambios de diversa índole que nos sitúan en una *ola extraña*. Ola que no sabemos claramente si corresponde a «La tercera», de la cual nos hablaba Toffler³ por allá a finales de los 70 del siglo pasado, o si es ya la *cuarta*, referida a una probable transformación cuántica de índole virtual, o si es la ola mayor de uno de los tantos *tsunamis* generados por los desplazamientos de las placas tectónicas que ocasionan terremotos y maremotos en estos últimos tiempos.

Dichos cambios son de diferente naturaleza, se manifiestan de diferentes maneras y además nos rodean por doquier generándonos zozobra, porque su devenir vertiginoso no nos permite fácilmente aprehenderlos y alcanzar a comprenderlos en toda su magnitud. Así, tanto en la esfera de la ciencia y la tecnología, como en el contexto de las tierras movedizas que constituyen las vivencias culturales⁴ y en particular aquellas situadas en los parajes agrestes y fronterizos de las vivencias de género y sexualidad que se manifiestan entre la gente joven, encontramos actualmente una maleabilidad inquietante que nos obliga a buscar alternativas también móviles y flexibles para tratar de estudiarlas y comprenderlas; porque si miramos con atención en nuestro entorno podemos percibir que el mismo, muestra evidencias fehacientes de los procesos de hibridación de género, o sea, de la desintegración gradual de las fronteras fijas que marcaban las diferencias entre individuos de ambos sexos, entre las indumentarias que usan y en general en sus conductas.

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

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

4. Entendidas desde la perspectiva antropológica como totalidad del quehacer humano.

1 Contexto de la experiencia innovadora

Esta experiencia se ha adelantado en la IED Julio Garavito Armero, durante el último año, a partir de la reflexión y la depuración de ciertos aspectos relacionados con un proceso anterior adelantado en el plantel con el acompañamiento y la asesoría de la Maestría de Investigación Social Interdisciplinaria (MISI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el marco del convenio con el IDEP, proceso del cual ya hay un resultado parcial publicado,⁵ y que en este plantel se ha venido constituyendo en una proyección cada vez más delimitada y precisa de un proceso anterior adelantado en el colegio Porfirio Barba Jacob de la Localidad de Bosa, como complemento al proceso desarrollado paralelamente con la docente Marlén Cuestas Cifuentes, en la IED León de Greiff de Ciudad Bolívar.⁶

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

2. Hacia el reconocimiento de las tendencias de «ruptura» de género. La enunciación de lo invisible

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

Manifiesto of the Bad Girls

En el desarrollo de esta última etapa del proceso de sistematización que se ha venido adelantando en la IED Julio Garavito Armero, como una posibilidad de

5. Claudia Luz Piedrahita Echandía y Luisa Fernanda Acuña Beltrán, compiladoras. *Investigando la equidad de género en la escuela*, IDEP, Bogotá, 2008 (experiencia del J.G.A., pp. 17-47).

6. Manuel Escobar C.; Nydia C. Mendoza R.; Marlén Cuestas Cifuentes y Gari Muriel Gary, *¿De JÓVENES? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela*. Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003, pp. 152-304.

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

Para ello, siguiendo la propuesta transdisciplinar que esboza Braidotti, que en la práctica «significa el entrecruzamiento de las fronteras disciplinarias sin que importen las distinciones verticales, según las cuales fueron organizadas»,⁷ hemos partido de una concepción de la interacción pedagógica asumida como espacio para la exploración y el reconocimiento de las más diversas experiencias vitales o imaginarias de los jóvenes, las cuales se reconocen como puntos de partida, pero tratando de mantener unos mínimos de unidad temática que nos evitara caer en el pernicioso extremo del «libertinaje» expresivo en el cual supuestamente todo se vale.

Así, al realizar nuestras propuestas de trabajo complementario en las dos áreas, partimos de temáticas relacionadas con las creencias acerca de las *rupturas de género* que concibieran estos estudiantes; es decir, de temáticas que apelan a las experiencias, recuerdos o nociones (incluso fantasías) de las chicas y los muchachos en torno a lo que consideraran como rupturas de género, logrando así riquísimos espacios expresivos en los cuales estas experiencias se transforman simbólicamente en *collages* y dibujos caricaturescos, principalmente; las cuales luego se complementaban con breves reflexiones escritas acerca del proceso adelantado y de los productos del mismo.

De esta manera, en las dos áreas, y al menos durante esta fase de sistematización, hemos empezado a deconstruir la forma cerrada del currículo tradicional,⁸ mediante el recurso de convocar temáticas que se salen del ámbito exclusivo de ambas asignaturas y se adentran en el terreno de la vida cotidiana; particularmente, en el ámbito de *las creencias de ruptura* que sobre la temática de género manejaban las y los jóvenes de noveno grado.

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

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

Efectivamente, teniendo en cuenta el planteamiento de Arnheim⁹ en torno a la *temática de expresión*, entendida como la inquietud matriz que genera la necesidad de exteriorizar las sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos que resultan vitales para los seres humanos, se les propuso a las y los estudiantes que tomaran como tema de reflexión, sus creencias de género para luego convertirlas en motivo de su posterior trabajo expresivo, a través del *collage* fotográfico, el dibujo caricaturesco y las narrativas suscitadas a partir de éstos.

Ahora bien, es necesario aclarar que para abordar estas nociones acerca de los procesos de deconstrucción de género, hemos considerado pertinente hacerlo a la luz de los planteamientos de ruptura desarrollados por autoras feministas de vanguardia que, como Braidotti, Butler y Haraway, han propiciado un gran debate en torno a la pertinencia de dicho concepto en la actualidad, generando incluso proposiciones transgresoras en el sentido de decir que lo que se situaría en el centro de la redefinición que se opera hoy en día de la noción de género, «como tecnología del sí mismo es el concepto de política de la subjetividad, en el sentido doble de la constitución de identidades y la adquisición de subjetividad, entendidas como formas que habitan o dan derecho a ejercer ciertas prácticas»¹⁰.

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

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

9. Rudolf Arnheim, *Hacia una psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid, 1980, pp. 56-66.

10. Rosi Braidotti, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Traducción de Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías, Gedisa Editorial, Barcelona, 2004, p. 141.

3. La ruta metodológica

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

1. Fase de indagación complementaria

Teniendo en cuenta las ganancias procedimentales del desarrollo investigativo anterior y los planteamientos de Braidotti, cuando señala que en ninguna parte como en la práctica artística de la parodia y la exageración, es más evidente la irrupción del desafío que generan las rupturas de género, durante esta fase de la sistematización se asumió que el medió preferencial a través del cual se suscitaría el reconocimiento de las rupturas de género en esta franja de estudiantes, sería la caricatura dibujada (derivada del *collage* fotográfico) complementada con narrativas escritas sobre los «personajes» creados.

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

Ejemplos de narrativas

Autora: *Jennifer Marin González*

Nombre: María José

Edad: 23 años.

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

Autora: *Angie Paola Celis*

Nombre: Natalia Castillo

Edad: 24 años

Ciudad: Bogotá

Lo que le gusta: la diversión, lo extremo. Es una persona extrovertida, inteligente, con buenos sentimientos, una persona con defectos pero también con muy buenas capacidades, sabe aprovechar y valorar lo que tiene en la vida. Le gustan los *piercing* y los tatuajes, el *rap*, golpe merengue y salsa rosa, y las cumbias argentinas. Lo que le disgusta son las personas hipócritas, falsas y engreídas. Es muy original con su estilo de vida; su profesión y sueño es ser diseñadora de modas, le gusta mucho el baile y la música, se cree muy sexy y sensual, por sus cuerpos, sus piernas y sus labios, con su belleza natural logra lo que quiere y lo que se propone; le gusta ir a bares a ver, *strippers*, y salir de compras con sus amigas; le gusta estar rodeada de hombres y su pasatiempo es salir al café con sus amigas las 777 de Muzú.

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

2. Fase de interpretación

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

El análisis de cada categoría se realizó en dos partes complementarias. De un lado las «narrativas» de los imaginarios reconocidos, y del otro las concreciones plásticas de éstos. Para ello se clasificó y organizó la información recopilada así: mapas conceptuales de los imaginarios enunciados verbalmente y «Galerías» o

agrupaciones por categorías (preestablecidas y emergentes) de las imágenes elaboradas, para lo cual nos apoyamos en el modelo desarrollado por Panofsky¹¹ para el análisis de las obras de arte (complementación entre el aspecto icnográfico y el iconológico) convenientemente ajustado a la producción estética juvenil.

4. Hacia otras sendas...

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

Judith Butler¹²

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

- La mayor parte de estos imaginarios de ruptura constituyen fisuras en la monolítica estructura de las construcciones instituidas que los jóvenes han asimilado de su entrono cultural. Dichos imaginarios de ruptura se orientan actualmente en direcciones aún inciertas y al parecer todavía teñidas de cierta aura de prevención por parte de estas y estos jóvenes, quienes suelen señalar y resaltar en sus obras aspectos que para el mundo adulto convencional puede resultar preocupante y hasta peligroso, como actitudes provocadoras y elementos contundentes en algunas de las imágenes.
- El elemento de ruptura preponderante que reconoce y valora esta franja estudiantil se halla centrado en la dimensión erótica transgresora de la vivencia humana convencional, dado que la mayor parte de las construcciones gráficas y las narrativas elaboradas de manera complementaria, aluden a dicho factor, lo cual resulta altamente significativo, porque, como señala Butler, «las prácticas sexuales que abren superficies y orificios a una significación erótica y cierran otros circunscriben los límites del cuerpo en nuevas líneas culturales».¹³ Es decir, de manera intuitiva, este grupo

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

12. Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2007, pp. 227.

13. *Ibid.*, p. 227.

de estudiantes con sus obras plásticas y sus elaboraciones escritas está situando la problemática analizada en un lugar parecido a aquél en el cual la sitúan los debates más interesantes de los estudios de género de la actualidad.

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

Bibliografía

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

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

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

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

Castañeda Bernal, Elsa, «Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades.» En *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela*, t. 1, Fundación FES, Bogotá, 1995

Durand, Gilbert, *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968

García Canelini, Néstor, *La producción simbólica*, Siglo XXI Editores, México, 1984

García Martínez, María Luisa, «Soledades e ilusiones». En *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela*, t. 1, Fundación FES, Bogotá, 1995

Gubern, Román, *La mirada opulenta*, Gustavo Gili, Barcelona, 1987

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

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

Toffler, Alvin, *La tercera ola*, Plaza y Janes, Barcelona, 1980

Anexo

Paracomplementar la información acerca del proceso adelantado en esta sistematización por favor visite el siguiente enlace en el cual encontrará el videoinforme de las mismas

http://www.youtube.com/watch?v=szCfApole_3Q

Convivencia en la diferencia.
Colectivo de investigación género en siete,
Colegio Germán Arciniegas IED

Alci Alexander Pinto Araque
Carina Paola Romero Forero
Miryam Salazar Riaño

Resumen

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

Introducción

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

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

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

La metodología de conversatorios y entrevistas a profundidad, dieron como insumo de trabajo una serie de narrativas desde las cuales las y los jóvenes del Germán Arciniegas, relataron el sentido de las prácticas propias de la cultura juvenil a la que pertenecen y la configuración de subjetividad al interior de estas organizaciones juveniles. La construcción de las categorías de análisis, se dio a partir de un proceso de mutación en el cual fueron emergiendo nuevos tópicos para la reflexión y comprensión del mundo juvenil.

Categorías de análisis

Estéticas personales e interpersonales

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

Relaciones e identidad de género

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

Prácticas culturales

Con esta categoría se designa la pertenencia a una cultura urbana juvenil, caracterizada por estéticas, estilos, músicas, lugares y lenguajes particulares. Todo

ello, sobre la base de una ideología en común, puesto que, aunque no se observe una «filosofía clara», su vinculación está fundamentada en la institucionalidad de un estilo que genera una proliferación de formas musicales, indumentarias, estéticas y la oportunidad de compartir con pares.

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

Expresiones afectivas

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

Poder

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

Discusión

A través del presente ejercicio de investigación, se encuentra que las instituciones educativas como escenarios de formación, tienen el potencial para facilitar en sus prácticas cotidianas espacios para el diálogo, la concertación y la constitución de nuevas subjetividades, promoviendo un ambiente de mayor respeto y consideración por la diferencia y, por ende, aceptación a la diversidad. Este tipo de

prácticas deben ser cada vez más frecuentes, impactando la cotidianidad escolar, ya que sólo así se logrará la conformación de una cultura de mayor apertura y tolerancia en la escuela.

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

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

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

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

En las *barras bravas*, hay un tratamiento más generizado que en los grupos *emo*; en referencia al poder, las mujeres de estas *tribus* continúan asumiendo un rol pasivo, por lo cual están impedidas de llegar a ser «capo» o líder de la barra, puesto que este lugar es exclusivo de los hombres. La mujer es considerada débil a la hora de los enfrentamientos físicos. Ella gana protección, respeto y reconocimiento, en la medida que sea la pareja de uno de los líderes de la barra o de un miembro de ésta que ostente poder. El poder de las mujeres está asociado entonces, a su capacidad de atraer la mirada de un hombre con poder; de convertirse en objeto de deseo de un varón que ostenta dominio en su grupo. Los cánones de belleza en estas agrupaciones están ligados al modelo de feminidad blanca que circula en las actuales sociedades de control.

En la cultura *rap* hay un tratamiento encubierto de subalternidad hacia la mujer, en tanto que el dominio se disfraza de romanticismo. Los hombres cantan y

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

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

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

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

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

La pertenencia de los jóvenes al equipo las *barras bravas*, se demuestra a través de una inclusión que es legitimada por el capo; éste les permite integrarse alrededor de un equipo al cual apoyan y alientan en sus diferentes compromisos deportivos, con cantos y trapos (bandera). Paralelamente a estas manifestaciones

de adhesión deportiva, emerge una cultura del vandalismo, del robo, y de acciones transgresoras importadas de las barras bravas de otros países.

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

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

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

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

El poder es un elemento central en los discursos y las prácticas cotidianas de los jóvenes pertenecientes a las culturas urbanas. En este sentido, lo revelado por la cultura *rap*, instaura una lucha por la libertad de expresión, a través del canto callejero, los «lugares de nadie», la espontaneidad; la autoría es propia e instantánea y, el *rayar*, como comunicación en clave que expresa una conspiración contra la sociedad burguesa y el sistema capitalista imperante. Las relaciones de poder

entre los hombres del grupo son más horizontales y contrastan con el sentido de la relación hombre/mujer. La jerarquía entre los varones surge de la legitimación por otros del canto construido.

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

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

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

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

Bibliografía

- Bauman, Z., *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Gedisa, Barcelona, 1999
- Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P., *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, Ediciones Uniandes-Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2000
- Deleuze, G., *Conversaciones*, Pre-textos, Valencia, 1980
- Feixa, C., *De jóvenes, bandas y culturas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998
- Foucault, M., *Microfísica del poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1991
- Fraser, N., *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*, New Left Review, Akal, Madrid, 2002
- «Jóvenes y Adultos: una pedagogía del encuentro.» Módulo N° 3, *Consumos culturales y culturas juveniles*, Pontificia Universidad Javeriana, Pensar, 22 de febrero de 2007
- Piedrahita, C., *Investigando la equidad de género en la escuela*, Magisterio-IDEP, Bogotá, 2008
- Tabula Rasa*, N° 9, Bogotá, julio-diciembre de 2008

Patrimonio, etnia y memoria. Porque todos tenemos algo que contar: contribuyendo a la convivencia escolar

Andrés Castiblanco Roldán¹
Nubia Rodríguez Fonseca²
Pilar Albadán Tovar³

Introducción

Este breve artículo es un abre bocas del proceso de sistematización que se llevó a cabo en la institución Gabriel Betancourt Mejía, localizado en la localidad de Kennedy, donde se indaga por los procesos convivenciales que se desarrollan al implementar metodologías que dan cuenta de la memoria, la interculturalidad y el patrimonio.

Para el desarrollo de esta sistematización, partimos de la pregunta: ¿se pueden construir procesos convivenciales e identitarios en la escuela por medio de procesos patrimoniales, culturales y festivos? Esto nos llevó a pensar en cómo llegar a sistematizar los aportes convivenciales y pedagógicos del proyecto «Patrimonio, etnia y memoria», a la comunidad gabrielista. Para este texto presentamos,

- 1) el contexto y desarrollo de la experiencia;
- 2) la articulación de la metodología utilizada en la sistematización y, finalmente,
- 3) los hallazgos de nuestro trabajo.

1. Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro de la Red de profesionales del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, O.E.A. y la Línea de Investigación en Memoria y Conflicto, del IPAZUD.

2. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, abogada de la Universidad Libre, con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia.

1. Contexto y desarrollo: lo local, lo institucional y sus actores

Con el propósito de identificar las características principales en las que tuvo lugar el proyecto «Patrimonio etnia y memoria. Porque todos tenemos algo que contar», realizado por los docentes de Ciencias Sociales del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, de la localidad de Kennedy, se pueden analizar tres niveles espaciales que dan cuenta de las dinámicas llevadas a cabo.

Lo local

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy. Esta localidad se encuentra dividida en 12 UPZ; una de ellas es la de Tintal Norte, en donde se ubica el Colegio. Ésta se caracteriza por estar conformada por los nuevos barrios que han surgido de la planificación urbanística de los últimos años, convirtiéndose en uno de los nodos poblacionales con más dinamismo; por ejemplo, Ciudad Tintal. Allí podemos encontrar especialmente habitantes de los estratos 1 y 2, en su mayoría.

Lo institucional

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía tiene sus inicios fincados en el barrio Patio Bonito, pese a que se encuentra ubicado en Ciudad Tintal. Este proceso se remonta a la década de los años setentas, cuando un grupo de personas decide reunirse y dar inicio a una escuela en las instalaciones de un galpón, lo que más tarde sería la escuela Patio Bonito I.

Hacia 2005, en el gobierno distrital de Luis Eduardo Garzón, y bajo los lineamientos del plan sectorial, «Bogotá: una gran escuela», se dio inicio a la construcción de la sede de bachillerato. Esta se ubica en Ciudad Tintal, fuera del contexto barrial de Patio Bonito. Se fabrica así, una planta física provisional que va a albergar a 1.000 estudiantes, no sólo de bachillerato, sino de primaria.

En un primer momento, la llegada de esta sede molestó a la comunidad del sector, ya que, según habitantes de la comunidad, se incrementaron los robos y la inseguridad, al recibir estudiantes del barrio Patio Bonito. En el año 2006, se inició una construcción que sería más tarde el mega-Colegio Gabriel Betancourt Mejía, el cual fue entregado el 23 de febrero de 2007.

Los actores

La experiencia surge al encontrar características culturales y socioeconómicas diferentes, en la población escolar, lo que provocaba dinámicas convivenciales

difíciles, y pocos procesos identitarios en común que permitieran la construcción de tejido social.

Teniendo en cuenta la caracterización de dos grupos de población:

Primero, observamos a la población proveniente del sector de Patio Bonito: esta población se caracteriza por ser estudiantes que vienen de cursar su primaria en la escuela de Patio Bonito I. Varios de estos niños son los hijos y nietos de líderes comunitarios que han visto el progreso de la zona. Las familias son de estrato uno y dos, sus viviendas son de autoconstrucción, y devengan su sustento, en su mayoría, del trabajo en la Central de Corabastos, o del sector informal.

Por otro lado, encontramos a los pobladores provenientes del sector del Tintal, que se caracterizan por ser parte de los nuevos habitantes de la zona. Fueron llegando a medida que se entregaban los proyectos de vivienda de interés social, procedentes de Patio Bonito y de otros lugares de la ciudad, quienes buscaban mejorar sus condiciones de vida.

En un inicio, algunas personas del Tintal exigían que sólo se recibiera a los estudiantes del sector. Esto creó diferencias, discriminación y rivalidades entre la población estudiantil. Unos —los provenientes de Patio Bonito— decían que ese espacio que ellos ahora ocupaban, antes había sido su lugar de recreación y esparcimiento, y no entendían cómo el humedal El Burro había sido ocupado por la nueva construcción. Mientras que los otros —los del Tintal— aducían que eran personas con mayor capacidad socioeconómica y, por consiguiente, no deseaban relacionarse con ellos. Esto hizo que se aumentara la agresión y los conflictos en la institución de lado y lado.

1.1. El proceso: momentos y acciones

Como alternativa a la situación específica que se evidenciaba en la población, desde el año 2006, se diseñó la propuesta de tres jornadas enfocadas hacia la conmemoración, homenaje y reflexión sobre el patrimonio y la memoria, comprendidos como elementos constitutivos de la ciudadanía en la formación de estudiantes en el ámbito de la educación pública. Propuesta que recibió el nombre «Patrimonio, etnia y memoria. Porque todos tenemos algo que contar».

En su propósito, organización y desarrollo, esta actividad contribuyó al enriquecimiento de los lazos sociales, a la comprensión del valor de la tradición y a analizar de otras maneras las experiencias de sujetos y grupos sociales que han sido invisibles según la historia oficial, entre ellos, integrantes del barrio Patio Boni-

to. Para este año y pensando en sus inicios, se trabajaron las temáticas del concepto de patrimonial, y las clases de patrimonio.

En el año 2007, se trabajó la temática del *patrimonio inmaterial*, como lo son la fiesta y los carnavales en el país. Aquí, se quiso dar cabida a lo festivo, siguiendo y ampliando los conceptos de patrimonio. Para las actividades de ese momento, se escogieron tres carnavales, que son: El carnaval de Barranquilla, el Carnaval de negros y blancos y el Carnaval de Riosucio, considerados los más representativos del país.

En esta oportunidad, se contó con la colaboración del pedagogo y escritor Arsecio Zapata, organizador del Carnaval de Riosucio (Caldas). También fue de gran apoyo la capacitación que algunos docentes recibieron a través del diplomado sobre Fiesta y Cultura, ofrecido por la Universidad de la Salle y financiado por la Secretaría de Educación.

Para el año 2008, los profesores del área proponen que el proceso debería girar en torno a la temática de la interculturalidad. Es así que se monta una jornada de museos precolombinos con la participación de los estudiantes de primaria y bachillerato; en esta oportunidad, participó también el área de artes. En un segundo momento, se exploraron los procesos musicales asociados al fenómeno del mestizaje, con la participación del maestro Josué Bohórquez. Para el cierre, se realizó un concierto didáctico con el grupo musical Colombita, conocido por su trayectoria internacional.

En el año 2009, la temática giró en torno a los procesos patrimoniales de la localidad de Kennedy. Se trabajó a través de encuentros sobre la memoria con la participación de los líderes barriales del sector de Patio Bonito y María Paz, en donde se puso de manifiesto un encuentro intergeneracional, entre niños, adolescentes y adultos mayores de sesenta años. La dinámica giró en torno a que habitantes originarios del sector de Patio Bonito contaron la historia barrial, haciendo uso de la tradición oral. Se tocaron tópicos como los cambios infraestructurales, sociales y culturales.

2. Articulando la sistematización y la metodología

En Colegio Gabriel Betancourt adelantamos, desde el 2006, el proyecto denominado «Patrimonio, etnia y memoria. Porque tenemos algo que contar», experiencia que queremos sistematizar, siguiendo el modelo de Lola Cendales, que enfoca, una mirada hacia la experiencia como construcción y significación del sujeto social.

A lo largo de estos cuatro años de trabajo, se han desarrollado diferentes dinámicas, constituyéndose en elementos rituales y costumbres que se han ido interiorizando en las prácticas pedagógicas desde el área de Ciencias Sociales de la institución. Encontramos en el escenario de estas prácticas, que la fiesta ha sido el núcleo articulador a lo largo de este trabajo, de allí que pensamos que el método de Cendales nos permite acercarnos a los actores, las acciones, los momentos, y la reflexión propia que nos permite este ejercicio.

Concebir un método de sistematización conlleva la revisión de los modelos existentes y, de igual forma, la revisión de la producción que se ha tejido desde la experiencia, para el caso del proyecto —experiencia, «Porque tenemos algo que contar»— estamos en un procesos de validación y verificación de una serie de elementos potenciales de transformación al interior de una comunidad, en este caso la comunidad educativa, cambios que se evidencian en las relaciones cotidianas pero que se posicionan entre el hilo delgado que soporta los intercambios sociales y culturales de estudiantes y docentes.

En el sentido de los modelos, se encuentra que la estructura de sistematización que viene desarrollando la profesora Lola Cendales, permite formar un marco de trabajo alrededor del cual existe la interacción de los elementos a sistematizar y las intencionalidades y subjetividades que acompañan el proceso. «Se plantea la producción de conocimiento que sea transformador de las realidades. Pretende la construcción de sujetos sociales. Está llamada a potenciar las capacidades de los sectores con los que trabajamos dando poderes, capacidades intelectuales, recursos...» (Cendales, 2002: 2).

A partir de este presupuesto, nos propusimos utilizar este modelo de sistematización, el cual se enmarca en el reconocimiento de las prácticas, las nociones e intencionalidades de quienes de una y otra manera se han venido involucrando.

Teniendo en cuenta la importancia de la oralidad y la narrativa, definimos que este proyecto se desenvuelve en los campos de lo ideológico, lo cultural y lo emocional, factores que se dan cita en el acto festivo, donde se ponen en escena como conjunto de elementos constitutivos de la identidad y las relaciones de la comunidad educativa.

En perspectiva, el desarrollo de este modelo fue importante para enfocar nuestras necesidades de registro, análisis e interpretación desde esta experiencia y la conformación de una memoria legible para quienes vienen desarrollando esta serie de propuestas y proyectos en la escuela.

2.2 Metodología de análisis y grupos focales

Haciendo uso de la metodología cualitativa, se proponen básicamente dos instrumentos: la observación previa y clasificación de documentos y materiales (ver cuadro Anexo N° 1), de los cuatro años que se ha implementado el proyecto de patrimonio del Colegio Gabriel Betancourt Mejía y la técnica cualitativa de grupos focales.

Para aplicar esta técnica, son necesarias unas condiciones previas de preparación que apunten a que se desarrolle adecuadamente la discusión y participación del grupo seleccionado, y que permitan conocer todas las percepciones y apreciaciones en torno al objeto investigado (Rodríguez-Andino et al., 2007, en González Hernández, 2007).

Para este proceso de sistematización, en particular, se escogió un grupo de estudiantes de grado noveno del Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía que, de acuerdo al análisis de las fuentes recolectadas en la aplicación del proyecto en los cuatro años, ha estado involucrado en el proceso con un trabajo más riguroso, como fueron las bitácoras.

Para la aplicación del grupo focal, se utilizó un tiempo limitado de dos horas, en la jornada escolar y en el momento de su aplicación se hizo uso de las fuentes audiovisuales como dispositivos activadores de memoria; en el momento en que se reunió el grupo se compartió el material visual consistente en los videos de los años 2007, 2008, 2009, de la semana del patrimonio.

Seguido de esta parte visual, se entregó un formato de preguntas con cada uno de los ítems principales para analizar, que los estudiantes respondieron en grupo. Con posterioridad, se procedió a discutir a cerca de cada pregunta del formato.

3. Concluyendo: nuestros hallazgos

De acuerdo a lo planteado, en la metodología se dieron las categorías de *Memoria, interculturalidad, patrimonio material y lo festivo*. Encontramos en cada una de ellas las siguientes regularidades en los testimonios de los niños implicados en los procesos.

Inicialmente, para poder analizar las categorías, nos propusimos darle un corte transversal a través de tres ámbitos que se relacionan con los objetivos específicos de este trabajo de sistematización: en primer lugar, encontramos que, como respuesta a nuestra principal premisa de trabajo, era importante revisar el papel de la

convivencia y sus relaciones en la respuesta de los estudiantes del grupo focal y en las voces y los rostros que se pudieron interpretar del material audiovisual existente: para poder acercarnos a lo convivencial, recogimos aquellos testimonios o aquellos acercamientos que daban cuenta de momentos y acciones en las relaciones personales, tanto de ellos como de pares.

En segunda medida y acompañando lo convivencial, nos acercamos a la significación de las prácticas pedagógicas; desde el punto de vista de la vivencia de los estudiantes, ciframos algunos elementos que se presentaban de forma regular en las respuestas, con respecto a las actividades didácticas y a las diferentes programaciones que se llevaron a cabo desde la propuesta docente de la presente experiencia.

Finalmente, decidimos mirar qué respuestas se acercaban al proceso de conciencia social sobre la comunidad y sus problemáticas, teniendo en cuenta que las narraciones o las respuestas a las preguntas, tocaban tangencialmente situaciones de convivencia de la comunidad circundante.

En el contexto de este trabajo, retomamos lo que se planteó anteriormente en el contexto: mirar lo local, lo institucional y los actores, como cimientos a partir de los cuales podemos establecer elementos de análisis sobre la experiencia de este proyecto.

3.1 La memoria cómo esencia de la acción: de lo individual a lo colectivo

Encontramos que el recuerdo evoca lazos de familiaridad, los cuales se traducen en una serie de relaciones que se presentan entre pares, situándose en espacios de diálogo y de convivencia, de forma abierta entre las experiencias que finalmente son socializadas a través de sus canales de comunicación, los cuales trascienden de la relación interpersonal y llegan al uso de las tecnologías, como es el caso del Facebook, entre otras redes.

La memoria permite particularizar la experiencia de cada estudiante, haciendo que se posicione en su propia historia y discurso. A través del ejercicio de la narración y el recuerdo, el grupo logra establecer una serie de semejanzas y lugares comunes con referencia al pasado del colectivo; situaciones como el origen paterno, materno y las relaciones que se dieron entre las familias cuando llegaron al barrio, viviendo coincidencias y generando familiaridad entre quienes compartían el mismo tipo de descendencia. «La bitácora nos ayuda a recordar lo que nuestros familiares y amigos hicieron en un tiempo pasado, nos ayuda a reflexionar sobre las acciones que nos condujeron a esta realidad, además, a no cometer los errores que cometieron ellos» (Gutiérrez, 2010).

Esta serie de ejercicios han llevado a replantearse ese pasado inmediato y lejano, analizar cómo la familia no sólo es una institución social, sino es un campo de relaciones que tienen una historia que se va tejiendo continuamente y que ellos van protagonizando con sus acciones y omisiones en la vida cotidiana. La remem-branza empodera al estudiante, no sólo sobre sus recuerdos sino sobre la historia barrial, que para ellos es una suma de anécdotas familiares de unos y otros vecinos.

3.2 Lo del otro, lo distante o cercano: la interculturalidad

En el juego de conceptos nos parece importante lo que implica asumir «una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementa-riedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimien-tos, saberes, hacer es, reflexiones, vivencias y cosmovisiones» (Walsh, 2005: 43).

Con base en este pensamiento intercultural y poniendo en relación directa la importancia que tiene la memoria como reconstrucción de lo vivido y como lucha contra la muerte del olvido, entendemos que la relaciones en la escuela, a través de lo festivo, deben agenciar cambios y transformar estructuras de identidad que se reproducen en la institución.

De plano, hay un distanciamiento de las costumbres del otro, en parte por la distancia espacio temporal y también por la occidentalización de sus costumbres que margina lo propio, dando relevancia a lo que se halla en el primer mundo. Aunque ellos no manejan como tal un concepto interculturalidad, están en un pro-ceso de establecer diferencias con respecto a las costumbres del pasado en otras culturas, confrontándola con la visión actual. Para ellos, el pasado indígena basa sus diferencias en nombres y algunas costumbres; de hecho, les causa emoción el abordaje de las costumbres tribales acerca de momentos como la guerra o expre-siones como las artes y la música.

Esta forma de sensibilización hacia la cultura ancestral, ha permitido la conso-lidación de unas prácticas que se desenvuelven en ambientes de aprendizaje, ade-cuados con los signos y los símbolos que han acompañado a las culturas ancestra-les; de allí que, para los estudiantes, un objeto de recuerdo de su trabajo en el proyecto es la personificación, ya sea de los indígenas o de las deidades que hacen parte de las creencias ancestrales.

Uno de los hallazgos más importantes, fue encontrar que los estudiantes se fueron acoplando a los procesos culturales, no como una mera presentación de objetos, artefactos y rasgos representativos de las culturas antiguas, sino como un conjunto de costumbres que se han ido interiorizando en nuestra cotidianidad, de

tal forma que han llegado a asumir muchos de nuestros rasgos distintivos actuales en costumbres heredadas de nuestros ancestros.

Finalmente, ante el proceso intercultural, se ha logrado el desmonte de la satanización del indígena y la subestimación de lo ancestral, los estudiantes han comprendido que en el pasado también había una organización comunitaria que permitía consolidar identidad y valorarla; en ese análisis los estudiantes han reconocido que lo indígena también ha sido un sistema social como el actual y que nosotros, como seres contemporáneos, tenemos mucho que aprender de él: «sus costumbres, la manera en que visten y trabajan, son más trabajadores y hacen muchas cosas que no hacemos, la forma de castigar y sus casas y sus líderes (sic)» (Londoño, 2010).

3.3 El patrimonio material e inmaterial: huellas y momentos vividos

En nuestra concepción, a través de lo festivo y la conmemoración, se renuevan los valores del patrimonio frente a la institucionalización de la memoria y a la circulación de un comercio de cultura, lo que finalmente aterriza sobre las necesidades culturales de nuestros estudiantes en un proceso de reconocimiento como sujetos y ciudadanos.

La categoría del *patrimonio material* va direccionada a mirar el reconocimiento de las prácticas y situaciones donde se evocaron elementos patrimoniales en los procesos pedagógicos. Este concepto es el más elaborado a lo largo de este proyecto; junto a la memoria, fue adoptado como significado en los estudiantes de la comunidad gabrielista, pues desde la fundación de esta comunidad educativa los estudiantes han tenido que ver con procesos de reconocimiento de la cultura local y sus diferentes huellas.

La referencia de este concepto ha fortalecido en diferentes instancias nuestro trabajo institucional, ya que, con base en su articulación, se pudieron llevar a cabo procesos como el proyecto de pacto por el tesoro, en el cual estaban implicadas todas las áreas y que, para el caso de los grupos focales, fue un punto especial de referencia para los estudiantes entrevistados, pues la actividad de este proyecto giró en torno a la organización en tribus indígenas que se localizaron en diferentes puntos de la institución, apropiándolos como territorios y significándolos por medio de signos, símbolos y artefactos que les daban identidad.

Una de las evidencias que tenemos con respecto a lo que encontramos, es el desarrollo de una cultura de lo público, lo que implica un uso adecuado y una valoración diferente de los espacios del Colegio, generando procesos de pertenencia.

cia que desembocan en prácticas de cuidado, y acuerdos colectivo sobre los usos de los espacios de la planta física.

Vale la pena recordar en este proceso, el rescate de la narrativa de los abuelos que se llevó a cabo en el año 2009, donde se reunieron varios abuelos de la localidad y le narraron a los niños las experiencias fundacionales de Kennedy, dándoles a entender todo el capital cultural que había en su localidad y permitiendo los estudiantes una apropiación del patrimonio monumental de la localidad octava.

En esta experiencia los abuelos pudieron encontrarse con las nuevas generaciones y dialogar sobre un pasado común que los jóvenes ignoraban o que sólo conocían a través de los libros. Fue un acercamiento histórico de dos generaciones completamente distintas donde se escucharon mutuamente, en un escenario participativo. «Que cada cultura tiene su propio estilo de vida y por ese estilo de vida tiene sus formas de vestir y sus creencias» (Carlos Pote, 2010).

Dentro de estas concepciones se encuentra el sentimiento de apropiación de elementos patrimoniales como expresiones individuales reconocidas por el colectivo; se han dejado cautivar por las danzas, los trajes y los monumentos, reconocen en ellos formas de acercarse al pasado que se plasma sobre su proyecto de vida. «Es un elemento con el cual recordamos a una persona, con lo cual recordamos una u otra cosa importante que haya hecho, Juanes, ‘Mi tierra’» (Edwin Escobar, 2010).

3.4 Lo festivo como elemento de resistencia: hallazgos

Lo festivo enmarca gran parte de los rituales cotidianos; en la cultura colombiana la celebración y la conmemoración son atravesadas por la construcción de rituales y prácticas por medio de las cuales se llega al fortalecimiento de las costumbres y las identificaciones con las culturas que se relacionan en los contextos sociales.

A nivel de las prácticas pedagógicas, el reconocimiento a través de elementos didácticos, como el video, en el proceso de sistematización de la experiencia, han logrado que ellos se reconozcan como actores y evidencien la transformación que han vivido como participantes: «nos encontramos mediante videos y fotos cuando en ese momento estábamos culturizándonos o también nos vemos en las fotos y la bitácora» (Sebastian Llano, 2010). Para ellos, *culturizarse* es entrar en conocimiento de la cultura general; en este sentido, falta trabajar más la valoración de lo propio como elemento cultural.

Para que se constituya fiesta, deben confluír tres elementos: un sujeto celebrante, un objeto celebrado y una tradición, que da perpetuidad a la memoria; de

este modo, en la fiesta interactúan una serie de elementos que implican momentos, actos y relaciones que activan los diferentes dispositivos del recuerdo como construcción colectiva.

Hay que anotar que ciertas expresiones, como la máscara y representar a un personaje distinto de sí mismo a través de las representaciones teatrales, se han ido instalando en escenarios no propiamente festivos; es el caso de las diferentes actividades escolares, como izadas de bandera o conmemoraciones con alusión a temas que tienen que ver con la consolidación del concepto de nación.

En este sentido, la escuela es permeada de estas intenciones festivas y a través de las relaciones que se establecen con la ciudad involucra elementos que pertenecen a la fiesta distrital para fortalecer las relaciones institucionales al interior de los ámbitos de aprendizaje.

En primer lugar hay un reconocimiento de los espacios del Colegio como puntos de encuentro y definen la fiesta como el acto de compartir con el otro, asociando elementos lúdicos a la diversión la música y la alegría. Estos lugares sirven de diálogo interpersonal sobre el pasado donde, se apropian de los recuerdos y los intercambian: «Pues nos saludamos y nos acordamos de nuestros momentos que pasamos»(Alejandro Gutiérrez ,2010).

En el compartir hay varios elementos que están en juego: primero, la interrelación con el otro permite que haya la construcción de espacios donde no hay una preocupación sobre los intereses de quienes participan y cómo lo hacen, sino que todo gira en torno a la diversión apoyando la generación de valores, como la tolerancia y el respeto, los cuales son parte esencial del proceso convivencial; «el encuentro es alegre, divertido, imperactivo, recochero, emocionante y es importante porque nos ayuda a ser más sociables con los demás» (Héctor Castro, 2010).

Por otro lado, se miran con crítica los aprendizajes nuevos y lo que aún no se conoce. En este sentido, el diálogo es para ellos muy importante para conocer al otro; les permite vivirse en un espacio diferente al aula, en el proceso. En las actividades de las culturas indígenas, tomaron roles que les permitieron crear otros rasgos diferentes donde lo diverso configura las expresiones alrededor de las actividades que se han realizado: «fue muy bueno cuando hubo la actividad de las culturas, unos disfrazados y otros cantando, en ese momento compartiste con tus compañeros ese proceso» (Angie Sanabria, 2010). «Nos encontramos mediante videos y fotos cuando en ese momento estábamos culturizándolos o también nos vemos en fotos y la bitácora... nos fue bien pero de todos modos sabemos que nos falta culturizarnos más (y) aprender más» (Stefany Ramírez, 2010).

Aunque anteriormente asumimos que lo intercultural y lo diverso no se reconocían propiamente en su definición, a través de la fiesta sí entran en relación la diferencia y la expresión del otro como elementos clave para el aprendizaje: «la fiesta es importante porque hablamos de nuestra cultura y la de los demás» (Santiago Acuña, 2010). Esta experiencia de compartir con el otro más allá de la relación de aula, fue determinante en el fortalecimiento de lazos de familiaridad entre los estudiantes.

3.5 La innovación en las diferentes categorías

El proceso de lo innovador viene de la mano de la concepción de innovar: esta concepción está sujeta a una serie de discusiones que aún establecen una tensión entre la creación y la implementación de lo existente con modificaciones y valores agregados. En cierto modo, encontramos que el horizonte de la transformación de una comunidad educativa se puede evidenciar en sus manifestaciones innovadoras. Sin embargo, entendemos que hablar de algo innovador implica el reconocimiento de la originalidad de los instrumentos y las acciones en los contextos.

Para el caso de las bitácoras como registro, los portafolios y otros métodos de almacenamiento y análisis de la experiencia en los estudiantes, es un trabajo que los maestros han desarrollado para diferentes usos: encontramos que el uso de bitácoras es un elemento indispensable en programas de investigación, como *Ondas*; en el caso de Colciencias-Colombia, y el uso de portafolios y sesiones de memoria en los niños y jóvenes se ha evidenciado en trabajos analíticos, como los desarrollados por Henri Pluckrose (1996) en los años setenta y ochenta, en referencia a la enseñanza de la historia, publicados por ediciones Morata entre otros editores y universidades.

Considerando esta serie de cuestiones de la originalidad de los instrumentos, definimos que lo innovador de nuestro trabajo se halla en el juego de todos estos elementos, para hablar de temas como el patrimonio, del cual se ha trabajado desde museos, casas de cultura, pero en poca proporción se aborda desde la escuela como escenario de encuentros y relaciones culturales. No obstante, encontramos que esta serie de prácticas vinculadas a la presente experiencia, han modificado varias rutinas de convivencia que, en determinado momento, se presentaban como situaciones de dificultad en las relaciones entre los estudiantes y por ende su trato con los maestros y la institución.

Podemos afirmar que, además de la influencia en procesos convivenciales, nuestro proceso innovador hace referencia a usos novedosos de instrumentos convencionales de registro, ritualizados en prácticas que tienden a interiorizarse en la

comunidad educativa y su contexto específico. Si nos propusiéramos demostrar a la comunidad de maestros locales y globales nuestro proyecto, se podría hablar de la apropiación de las herramientas necesarias de contextos diversos para encaminarnos al objeto común de la enseñanza y diálogo de unos saberes sociales, dinámicos y sorprendentes, con relación a la implementación tradicional de los planes de estudios de nuestra área de saber.

Finalmente, pensar en lo innovador, nos lleva a mirar de nuevo las categorías propuestas, como procesos que han requerido instrumentos de trabajo, apuestas y dedicación con el fin de confluir sobre lo que ha sido el desarrollo del presente proyecto.

Cuadro Anexo N° 1**Del año 2006 al año 2009 se registraron las siguientes fuentes:**

FUENTES	ESTADO ACTUAL	AÑO
Conjunto de fotografías de las primeras acciones del proyecto de patrimonio	Recopiladas en formato de CD	2006
Video de registro del evento y fotografías	Formato de CD	2007
Video de registro del evento y fotografías	Formato de CD	2008
Video de registro del evento y fotografías	Formato de CD	2009
Bitácoras del proyecto de investigación "la memoria como insumo" de la profesora Pilar Albadán	Cuadernillos Carpetas	2008 2009
Bitácoras del proyecto de investigación "la memoria como insumo" del profesor Andrés Castiblanco	Cuadernillos Carpetas	2008 2009
Objetos y materiales elaborados por lo estudiantes	Carteleras, objetos elaborados	2008

Cuadro Anexo N° 2**Matriz De Análisis:**

CONCEPTOS DESARROLLADOS	APORTES A LA CONVIVENCIA DESDE LA EXPERIENCIA DE SÍ	APORTES A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	APORTES PARA REFLEXIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA
Memoria	<p>La relación del recuerdo con el grupo permite vínculos de convivencia</p> <p>Al preguntar por los elementos que se aportan, la regularidad de la respuesta es sobre los amigos.</p>	<p>Las bitácoras permiten traer el presente situaciones del pasado y sus actores.</p> <p>Los estudiantes relacionan temas de historia en las bitácoras. (tribus, momentos históricos de Colombia, momentos históricos en la vida de sus padres)</p>	<p>Se piensa en la memoria como acto de contrición social los errores del pasado. Se evidencia importancia de la infancia</p> <p>Se evidencia la importancia de la infancia como un momento pasado inmediato del adolescente</p>
Interculturalidad	<p>Algunos asumen costumbres tribales y apropian sus significados para la cotidianidad.</p> <p>Retomar de los ancestros, la cultura del cuidado de la naturaleza</p>		<p>Los impactos, las costumbres que se relacionan con la guerra, sus elementos.</p> <p>El patrimonio permite la construcción de identidad colectiva de los estudiantes.</p> <p>Hay una perspectiva diferente de lo ancestral, ven en las culturas indígenas como algo positivo. Valorar lo ancestral.</p>
Material Patrimonio Inmaterial	<p>Algunos de los estudiantes involucran la actividad convivencial en el concepto de patrimonial.</p> <p>Elementos - recuerdo culturales</p>	<p>Se recuerda la metodología del análisis de las culturas indígenas y sus costumbres es mencionado en la relación Enseñanza - aprendizaje.</p>	<p>Los monumentos son vistos como el reflejo de la acción ocurrida en el pasado, y como elementos de recuerdo de las personas.</p> <p>Establecen el puente patrimonio y memoria.</p>
La fiesta - Lo festivo	<p>Se reconoce la fiesta como encuentro.</p> <p>La fiesta permite la relación con el otro sin importar que se es.</p> <p>Manifestación de ayudar a ser sociables.</p> <p>Se pueden asumir otros roles, la posición del otro (Al disfrazarse)</p> <p>La fiesta es un momento de encuentro donde los estudiantes dejan de lado la diferencia, para ser como el otro en el otro.</p>	<p>Caracterización de la cultura en sus modos vidas</p> <p>Hay una referencia directa y constante a la metodología y a las actividades donde se realizan juegos de rol.</p> <p>Se reconocen elementos de la fiesta. (instrumentos)</p> <p>Los estudiantes dimensionan lo festivo (Los carnavales).</p>	<p>Patrimonio como derecho-preservación.</p> <p>Dialogo de saberes, de las distintas de las generaciones, y grupos.</p> <p>Momento de encuentro de la familia.</p>

Bibliografía

Albadan, Pilar, «Memoria y producción de subjetividades docentes (1970-2007)». En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica*, IDEP, Bogotá, 2008

Bonilla-Castro, Elsy y Rodríguez P. (s.a.), *Más allá del dilema de los métodos. Investigación en Ciencias Sociales*, Ediciones Uniandes, Norma, Bogotá, 1997

Castiblanco Roldán, Andrés, «Memoria y patrimonio: conceptos necesarios para una reflexión sobre el bicentenario en Colombia». En *Revista Vox Populi*, N° 6, Universidad San Martín, Bogotá, 2007

_____, «Los fines de la memoria y las memorias como fin: herramientas para observar la sociedad, la escuela y el conflicto». En, Serna Dimas Adrián et al., *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*, IPAZUD, Centro de Memoria Paz y Reconciliación Secretaria de Gobierno, GTZ, Embajada Alemana, 2009

Cendales, Lola, «Bases teóricas para la sistematización de proyectos económicos». En Memoria Taller. *Bases teóricas de la Sistematización*, 2002. Disponible en: <http://www.alboan.org/archivos/MemoriaTaller1.pdf>. Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2009

González Hernández, Delly Lien et al., *La colaboración en proyectos de investigación-desarrollo en bioinformática. De la dispersión a la integración. Una propuesta de acciones desde el ámbito de los estudios sociales en ciencia y tecnología*. La Habana, 2007

González Pérez, Marcos, *Fiestas y carnavales y carnestolendas en Bogotá*, IDCT, Bogotá, 2005

Mendoza Romero, Nidia Constanza, «Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde». En *Nó-*

madras, N° 21, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Bogotá, 2004

Pastor Homs, María, *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Ariel, Barcelona, 2004

Rodríguez Castillo, Irene, «La innovación educativa, una forma de descifrar la existencia pedagógica». En *Vida de maestro 2. Una pasión hecha proyecto*, IDEP, Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, 1999

Seoane, Luisa, «Del concepto de monumento histórico al de patrimonio cultural». En *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. I, N° 94, Universidad de Costa Rica, 2001

Walsh, Catherine, «Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad». En *Signo y pensamiento*, N° 46, PUJ, 2005

Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía¹

Magaly Niño²
Luz Marina Cuello³
Francisco Gómez⁴

Resumen

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

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

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

2. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente Colegio Alfonso Reyes Echandía.

3. Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente Colegio Alfonso Reyes Echandía.

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

Introducción

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

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

Con respecto a lo mencionado, Cajiao⁵ propone expresiones en la organización escolar tales como «cuidar lo que es de todos», para estar juntos y compartir espacios comunes entre grupos distintos. Esto incluye instalaciones de calidad y mejores condiciones en los colegios y las universidades, que permiten a la comunidad acceder a mayores beneficios y posibilidades.

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

De manera que, puede afirmarse que la herramienta para operacionalizar las políticas educativas en la escuela es la pedagogía; es decir, una política educativa

5. Francisco Cajiao, *Ética del cuidado para una educación sin indiferencia*, SED, Bogotá, 2007.

requiere de una propuesta pedagógica que la potencie y la dinamice en el escenario escolar. En este sentido, el proyecto «Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía», refleja el proceso llevado a cabo al poner en marcha diversas actividades pedagógicas articuladas en torno al interés fundamental por conseguir mayor apropiación por parte de los y las estudiantes de la nueva infraestructura, dado que el cambio en las condiciones físicas del ambiente no implica necesariamente, un cambio en la forma de concebir un lugar, indicando que se requiere construir nuevas representaciones, discursos y usos del mismo.

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

Fundamentación conceptual

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

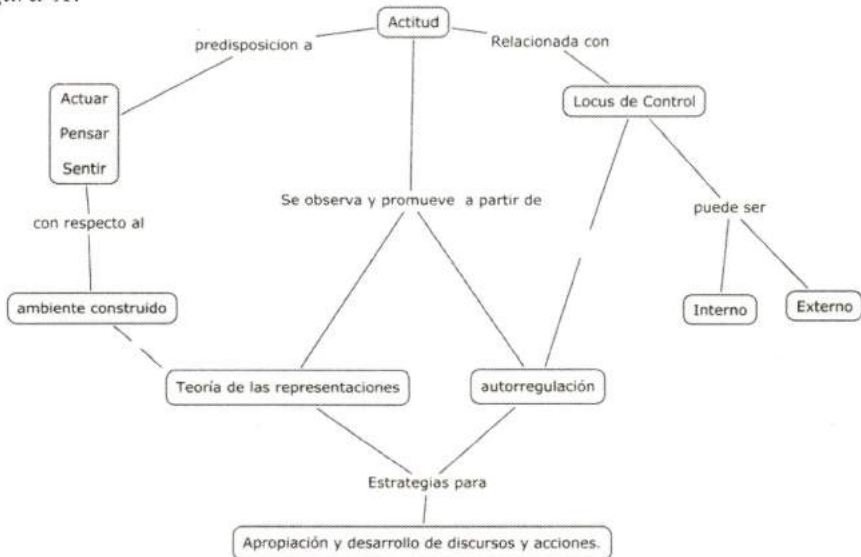


Figura A. Líneas Conceptuales

Ambiente y conducta

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

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

El propósito de la regulación es lograr que los individuos puedan identificar los acuerdos mínimos que dan significado y sentido a sus actuaciones en un lugar. El inconveniente surge cuando esto no se establece; si dichos individuos no reconocen las reglas de juego y los mecanismos de sanción, es probable que desarrollen las propias por *sentido común*⁶ dando origen a una *cultura del atajo*;⁷ es decir, «procedimientos utilizados para tratar de resolver las diferentes situaciones producidas a raíz del crecimiento, la transformación y la complejidad del lugar (ciudad): botar la basura en la calle, destruir los objetos, etc.

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

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

El ambiente físico es determinante en la vida del hombre, en sus relaciones. En psicología se comparte la idea de que la forma de percibir el mundo por parte de los individuos, su actitud hacia él y sus pensamientos e ideas acerca de los

6. *Idem.*

7. *Idem.*

lugares donde vive y frecuenta, todos, reciben influencia del ambiente físico. Las actitudes hacia el ambiente son la base para que el individuo decida dónde quiere vivir, y cómo vivir de acuerdo con dicho ambiente y las decisiones que él tome.

Las actitudes se entienden como los sentimientos, pensamientos y comportamientos favorables o desfavorables que las personas tienen hacia determinado objeto o situación⁸. Específicamente, pueden relacionarse con las predisposiciones favorables o desfavorables hacia el ambiente construido y el natural. Constituyen la base de las denominadas conductas proambientales (Aznar, 2007); es decir, acciones que promueven la apropiación del ambiente (tanto construido como natural) por parte de los individuos que lo habitan; evidentemente, al constituirse por elementos cognitivos, afectivos y conductuales, la actitud refleja creencias, valores y acciones que se manifiestan en opiniones y actividades concretas del individuo. Es decir, las actitudes reflejan disposiciones individuales que afectan positiva o negativamente las conductas proambientales. De acuerdo con Aznar (2007), algunos rasgos de personalidad que se asocian a este tipo de conductas son entre otras, el *locus* de control y la responsabilidad.

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

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

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

El vandalismo es en sí mismo una forma de actuación fundamentada en presiones del contexto; sin embargo, a esta aseveración tiene que agregarse que las actitudes específicas hacia el ambiente construido obedecen a posturas personales

8. *Idem.*

razonadas, asociadas al contexto, por supuesto, pero también al discurso personal y al sentido de responsabilidad y respeto por el bienestar común; esta dimensión puede ser comprendida mediante el estudio de las representaciones sociales.

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

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

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

Entonces, se trata de llegar a la transformación de las actitudes y el reconocimiento de las representaciones que los individuos tienen sobre el espacio, basados en discursos de responsabilidad y apropiaciones de nuevos discursos que den sentido a los pactos de convivencia.

La segunda estrategia proviene de la concepción de autorregulación. Éste es un principio muy común en la intervención terapéutica conductual y actualmente se reconoce bastante su discurso en la educación. Básicamente, se refiere al compromiso de cambio que se deriva de la reflexión sobre las consecuencias que ocurren por seguir desarrollando algunos comportamientos que, en ocasiones, pueden afectar al grupo social (Gabino, 1997). Este compromiso de cambio, debe basarse en juicios individuales, que se relacionan con las acciones colectivas, no

necesariamente ligadas a normas o códigos de conducta, tales como manuales de convivencia, sino a la lógica actuación basada en acuerdos tácitos, propios de la interacción entre los individuos en determinados ambientes.

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

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

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

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

La autonomía es otro elemento importante en los ambientes éticos, pues es a través de ella que se logra que cada persona se haga responsable de sí misma y de las personas que lo rodean. El concepto de autonomía «deja de lado la individualidad y asume el proyecto social que enmarca la vida social de la persona».⁹

9. *Ibid.*, p. 21.

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

La tensión entre vinculación social y autonomía personal plantea problemas que la competencia cívica tiene que resolver.¹⁰ En el ámbito social, la autonomía es un concepto psicológico y ético. Significa la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo. La propia etimología de la palabra indica su índole moral, porque el *nomos* hace referencia al ámbito normativo.

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

Al educar en una sociedad se promueve la individualidad en un contexto de interdependencias. Ni individualismo desvinculado ni dependencia sumisa. Se protege así un campo de la experiencia social que pertenece al individuo, en el que se espera sea capaz de llevar a cabo un proyecto de vida propio, valioso e integrado en la sociedad.¹¹

Método

Tipo de estudio y diseño de la investigación. Metodología

La investigación a que hace referencia el presente artículo se realizó bajo el enfoque de sistematización de experiencias, entendida ésta como un método de investigación educativo; la sistematización en este caso se orienta a la recuperación histórica de las acciones de la experiencia para lo que fue necesaria la interpretación crítica de las experiencias vividas, a partir de su ordenamiento y re-

10. Tomado de www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/módulos. 20 de enero de 2009.

11. *Ídem*.

construcción. En síntesis, en este trabajo se entiende la sistematización desde una perspectiva ético-política, como:

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

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

Participantes

La población que participó en la investigación hace parte del Colegio Alfonso Reyes Echandía (Bosa), invitando de ella a 6 docentes del Colegio que han estado en él durante los últimos 4 años y 4 estudiantes de grado 11° que fueron partícipes en el proceso, constituyendo de esta manera la muestra. El tipo de muestreo empleado en la investigación es no probabilístico. Según González (2005), en el tipo de muestreo no probabilístico, «la elección de sus componentes no surge de la probabilidad estadística, sino de causas diferentes». Los docentes y estudiantes que conformaron la muestra, se consideraban testimonios relevantes para captar información relacionada con los cambios producidos en desarrollo de las diversas actividades, que buscaban generar mayores niveles de compromiso y responsabilidad

en términos de la apropiación de la nueva planta física del colegio por parte de los estudiantes.

Etapas, fases y componentes del estudio

La sistematización se desarrolló en cuatro etapas:

Etapas 1

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

Etapas 2

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

Etapas 3

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

Etapas 4

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

Estrategias de análisis

El núcleo base, eje de la observación, que integra la producción y el análisis de la información es el macro relato. Para ello, las estrategias de obtención de infor-

mación primaria se basaron en la entrevista semiestructurada desarrollando dos técnicas: la entrevista en profundidad y la entrevista a grupos focales.

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

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

Resultados de la sistematización

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

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

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

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

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

Conclusiones y recomendaciones

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

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

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

La metodología da cuenta de la implementación de un programa de política activa que contribuye al desarrollo pedagógico de la institución. No es suficiente

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

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

De lo expuesto puede decirse entonces, que las experiencias de participación en el diseño y puesta en marcha de políticas en una comunidad es paso previo indispensable para comenzar con los proyectos de transformación local; la escuela es sólo una dimensión. Esta experiencia de participación local, apenas en el ámbito del colegio, mostró la importancia de discutir los problemas, trascendiendo del plano individual al colectivo; es decir, son de todos. Por lo mismo, la importancia de definir las prioridades de acción tiene la misma connotación, de lo que se destaca que toda la comunidad está obligada a pensar la organización escolar.

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

El principal factor en contra, es que estos contenidos y experiencias pedagógicas no hacen parte del currículo, aunque tal circunstancia, a su vez, puede ser un

factor a favor, dado que pierde la connotación de obligatoriedad del saber disciplinar y puede convertirse en un aprendizaje llevado a cabo con metodología de corte sociocultural, insertando a las personas en procesos colectivos de aprendizaje a través de mediadores con objetivos definidos.

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

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

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

Un aspecto que sobresale es el papel de las emociones en el cambio, en las decisiones; se encuentra en el discurso de los docentes una asociación entre conciencia, la emoción y el cambio. Un aspecto importante para detallar dando continuidad a este proceso es justamente, el impacto que deben tener en el tiempo, sobre las emociones de los participantes, las acciones que se generen para

que realmente se pueda hablar de transformación; se puede pensar que sólo con el buen esfuerzo de la razón no es suficiente. La reflexión por sí misma no genera cambio.

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

Bibliografía

Aznar, F. J., *Valores, actitudes, creencias y conducta. ¿Cómo fomentar conductas ambientalmente responsables?*, Universidad de Valencia, Madrid, 2007

Barnechea, Mercedes, *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007

Franky Méndez, Pablo, *Cultura ciudadana. La experiencia de Santafé de Bogotá, 1995-1997*, Maestría en gestión y políticas públicas, Universidad de Chile, 1999

Gabino A., *Técnicas de terapia de conducta*, Martínez Roca, Barcelona, 1997

Holahan, Ch. J., *Psicología ambiental*, Universidad de Texas, Limusa, México, 2004

González, P., *Investigación educativa y formación del docente-investigador. Guía metodológica en investigación básica y aplicada*, Editorial Universidad Santiago de Cali, 2005

Jara, Oscar, *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*, CEP, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica, 1996

Morgan, María de la Luz, *La producción de conocimientos en sistematización*, Lima, 1998

Páramo, Pablo, *La ciudad y la psicología: la ciudad una trama de lugares. Psicología para América Latina*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, julio de 2007

Secretaría de Educación del Distrito, *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*, Bogotá, 2008

Suárez, Gabriel, *Generación de ambientes éticos en la escuela*, USTA, 2006

«Arquitectura Escolar y Educación. Megacolegios en Bogotá, la dignificación de la formación y de los estudiantes.» En *Boletín Claves*, N° 32, Universidad Nacional de Colombia, 2010. Disponible en: <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/index.php?id=48>. Consultado el 3 de marzo de 2010

Zabala Vidiella, A, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Editorial Graó, Barcelona, 1997

Comedor escolar: una posibilidad para la convivencia y la igualdad en el Cedit, Ciudad Bolívar

Laudice Beltrán Duarte*
Ana Julia Gómez Sereno**

El comedor escolar, a través del desayuno, ha contribuido al mejoramiento de las relaciones interpersonales de docentes-estudiantes, a la transformación de hábitos alimenticios, a la labor pedagógica de los docentes, convirtiéndose en un escenario para la convivencia social como eje fundamental y proyecto transversal institucional.



En la fotografía, se observa a los y las estudiantes del Cedit Ciudad Bolívar, compartiendo su desayuno escolar, haciendo uso de su derecho a la alimentación, espacio en el que interactúan docentes y estudiantes.

Bajo la premisa de que la alimentación escolar es el conjunto articulado y coherente de estrategias orientadas a contribuir el derecho a la vida sana, a la

* Docente del Cedit, Ciudad Bolívar, J.M.

** Docente del Cedit, Ciudad Bolívar, J.M.

educación con calidad y a la alimentación, en el marco de las políticas nacionales y distritales, brindando un apoyo alimentario con calidad nutricional, variada e inocua, que fomente hábitos alimentarios sanos y que contribuya a mejorar el desempeño escolar, las habilidades de aprendizaje de los escolares, el acceso y la permanencia de los y las estudiantes en el Sistema Educativo Distrital,¹ se creó en 2006, en el marco del programa Bogotá sin Hambre del Plan Sectorial de Educación «Bogotá sin Indiferencia», el Comedor escolar en el Colegio Cedit Ciudad Bolívar, con el convenio SED–COMPENSAR–UNAL.

Con este Comedor escolar se esperaba dar cobertura a una población escolar de 6.000 niños, niñas y jóvenes de la institución educativa, ofreciendo desayuno a los estudiantes de la jornada mañana y almuerzo a los estudiantes de la jornada tarde. Hoy el Comedor escolar, tras 5 años de gestión, sigue siendo una estrategia de solución a la problemática del hambre, la desnutrición y la malnutrición, garantizando de esta manera, la seguridad alimentaria y el acercamiento de las políticas públicas y sus programas a los diversos actores de la escuela.

Siguiendo con la Política Pública de Alimentación, se considera que la alimentación es la base fundamental para garantizar el derecho a la vida de los estudiantes en condiciones de extrema pobreza, y es un agente primordial para la garantía de la permanencia en el sistema educativo. La alimentación escolar es un factor asociado al éxito escolar, a mejorar las relaciones interpersonales y en general, contribuye al bienestar bio-psico-social de todos los estudiantes, generando hábitos nutricionales en la comunidad educativa.

Nuestra génesis: Proyecto «El Comedor escolar como escenario para la Convivencia»

El comedor escolar del Cedit Ciudad Bolívar, abre sus puertas con la distribución de 1.300 desayunos, comida caliente a los estudiantes de la jornada de la mañana matriculados en las diferentes sedes, a partir del 29 de enero del 2007.

Para contribuir a este proyecto, los docentes y orientación escolar inician la labor pedagógica de materializar esta política a través de la generación de una propuesta de organización de la institución educativa con la creación del Comité Comedor Escolar.

1. Secretaría de Educación. Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad.2010. Presentación Power Point.

El comité de comedor escolar se constituye con el objetivo promover actividades pedagógicas que motiven al buen uso de este servicio y a su vez, de crear conciencia de la importancia de este proyecto transversal de la institución. Otro de los propósitos del Comité fue integrar en el PEI del Cedit Ciudad Bolívar, el programa Bogotá Sin Hambre, de tal forma que garantizara el desarrollo de su componente pedagógico y la articulación con otros proyectos dentro del ambiente escolar.

El desayuno escolar ha propiciado la cercanía entre el docente y el estudiante, fortaleciendo la convivencia escolar, no sólo en este espacio, también en el aula de clase y otros espacios institucionales, debido a que genera relaciones de cordialidad, de unión familiar y, ante todo, el acercamiento al diálogo que genera la armonía institucional.

Contribuciones del comedor escolar en la vida institucional

El proyecto Comedor escolar busca contribuir con el derecho a la vida sana, a la educación con calidad y a la alimentación, en el marco de las políticas nacionales y distritales, donde uno de sus objetivos es el acceso y permanencia de los y las estudiantes en el Sistema Educativo Distrital, aportando por esta misma vía elementos para la calidad, la equidad, la inclusión y la integración social.²

En correspondencia con la política distrital, los docentes y estudiantes del Cedit Ciudad Bolívar, consideran que el Comedor escolar es una estrategia para que los estudiantes asistan y permanezcan en el colegio, como se demuestra en la gráfica N° 7:



2. Plan sectorial 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación.

El 37% de los docentes opinan que gracias al desayuno los y las estudiantes se animan a asistir puntualmente al colegio. Les gusta desayunar en el colegio. Un 24% considera que asisten al colegio sólo por desayunar. Otro 24% de los docentes piensa que gracias al desayuno los y las estudiantes tienen más motivación para estar en clase y generar un ambiente entre compañeros y con sus docentes. Un 15 % considera que las y los estudiantes la pasan chévere en compañía de compañeros y docentes en el Comedor escolar.³

Al analizar estas respuestas, se puede afirmar que el Comedor ha mejorado la asistencia y la permanencia de los estudiantes en el colegio. En este sentido, ha sido también generador de nuevas rutas para el desarrollo pedagógico, toda vez que maestros y maestras han encontrado en él una posibilidad para «atrapar» a sus estudiantes en temáticas más cercanas a la vida cotidiana.

El Comedor escolar: un lugar para transformar y transformarse

Es importante reconocer el papel que cumple la alimentación en los procesos mentales y físicos de los y las estudiantes, pues se trata de un factor decisivo en el crecimiento y desarrollo de las personas, más aun cuando se está en un proceso de desarrollo físico, afectivo y cognitivo. No tener alimentación adecuada puede in-

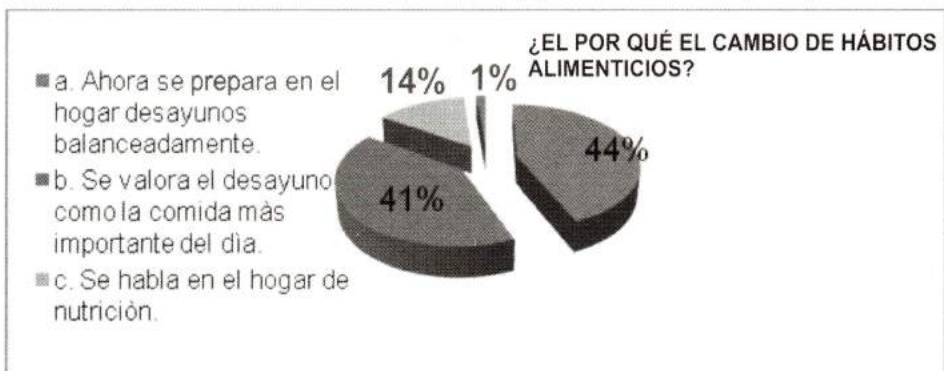


3. Encuestas docentes, Cedit Ciudad Bolívar, 2010.

terferir notablemente en las funciones cognitivas y afectar las condiciones motrices, limitando el desarrollo integral del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, es de suma importancia generar prácticas y escenarios de formación que permitan que los estudiantes modifiquen sus hábitos alimenticios. Ello se logra a través de actividades pedagógicas que conlleven la reflexión sobre los beneficios que proporciona la alimentación balanceada, acciones que son realizadas por docentes, orientadoras, coordinadores y profesionales de otras entidades que apoyan estos procesos.

En este sentido y a través del trabajo realizado por el proyecto «El Comedor escolar: una estrategia pedagógica para la convivencia», se puede afirmar que el comedor escolar ha influenciado a la comunidad educativa en sus hábitos alimenticios, lo que se refleja por ejemplo, en las voces de los estudiantes, cuando hablan del significado de un desayuno balanceado, saben qué pueden comer, qué les aporta a su salud y qué no.



Esta situación redunda en los hogares de los estudiantes, puesto que ahora existe la preocupación por desayunar balanceadamente, pues se valora el desayuno como la comida más importante del día. Así lo demuestra la gráfica N° 20, cuando se les pregunta el motivo por el cual han cambiado sus hábitos alimenticios.

Los resultados dejan ver que el Comedor escolar ha tenido una influencia positiva, tanto en estudiantes como en sus hogares, en cuanto a los cambios de hábitos alimenticios, toda vez que se desee realizar en casa un desayuno similar al ofrecido por el colegio. Otra situación relevante es que ahora en la comunidad educativa del Cedid Ciudad Bolívar, la nutrición se ha convertido en un asunto prioritario en el hogar y en aulas de clase.

Ambientes pedagógicos en el comedor escolar

El Comedor escolar se convierte en un escenario pedagógico en el cual desarrollan y vivencian situaciones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes; el desayuno escolar ha propiciado relaciones que van más allá del simple hecho de alimentarse, allí se construyen saberes, se interactúa con diferentes culturas, se aprenden a relacionar con el otro, a manejar conflictos que se presentan, a cuidar lo público. Se crean y recrean situaciones que generan sentido de pertenencia con el colegio; es un lugar para la participación e interacción de los estudiantes con sus docentes y es también un terreno para explorar el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula.

El Comedor escolar ha sido generador de nuevas rutas para el desarrollo pedagógico, toda vez que maestros y maestras han encontrado en él una posibilidad para «atrapar» a sus estudiantes en temáticas más cercanas a su vida cotidiana. Los docentes del Cendid Ciudad Bolívar J.M., han sido motivados por el comedor escolar al interior de sus clases, ya que manejan temáticas acordes con la alimentación de acuerdo con el área de desempeño, se tienen evidencias en asignaturas como filosofía, humanidades, sociales, ciencias naturales (química-biología).

A continuación, se presenta la imagen de algunos trabajos realizados por los docentes:



Esta imagen muestra el trabajo realizado por la docente sobre
«el tren de los alimentos y el derecho a la alimentación».

Esta imagen muestra el trabajo realizado por la docente sobre «*el tren de los alimentos y el derecho a la alimentación*».

Los docentes del Cedit Ciudad Bolívar de la jornada mañana han sido motivados por el Comedor escolar al interior de sus clases, puesto que manejan temáticas acordes con la alimentación de acuerdo con el área de desempeño. Asignaturas como filosofía, humanidades, sociales y ciencias naturales (química-biología), han logrado incorporar temáticas y actividades relacionadas no solamente con la importancia de la alimentación, sino también con asuntos del desarrollo disciplinar de sus asignaturas.

En efecto, la investigación realizada permitió evidenciar que las actividades en clase alrededor del comedor escolar, favorecen la convivencia al interior de la institución, toda vez que se evidencia un ambiente favorable alrededor de las relaciones interpersonales docente-estudiante y estudiante-estudiante, debido a que este espacio genera cercanía, estimula el diálogo, la tolerancia, el compañerismo, causando impacto en otros escenarios educativos.

Otro aporte del Comedor escolar como escenario pedagógico, se refiere a la participación de los estudiantes de servicio social como actores prioritarios para su organización. Los estudiantes de servicio social, se asumen como coactores en el proceso de formación de los estudiantes de grados menores, participando activamente en el desarrollo de las actividades de organización y manejo de los alimentos dentro del comedor.

El servicio social articulado al funcionamiento del Comedor escolar es asumido por la institución como un escenario pedagógico, orientado a desarrollar las metas de calidad institucionales. Desde allí, se ha logrado que los y las estudiantes se desempeñen en esta labor de manera responsable asumiendo el cargo en beneficio de sus compañeros, motivando a la vez a quienes continuarán con esta labor a ejercer sus funciones con responsabilidad.



Entonces, el servicio social en el Comedor escolar puede considerarse un acierto, que se constata cuando el 59% de los estudiantes considera que prestar el servicio social en el comedor crea sentido de pertenencia con la institución. Por un lado, porque se considera como un lugar institucional; es decir, un escenario propio del colegio, que pertenece a todos y a todas; por otro, porque conocer el funcionamiento del comedor y reconocer su importancia para la institución, motiva a buscar caminos para su mejor funcionamiento y, finalmente, el Comedor escolar se asocia como un lugar que posibilita relacionarse con compañeros y compañeras de otros grados y jornadas.

El Comedor un escenario para la convivencia escolar

El Comedor escolar ofrece diversas posibilidades para promover la convivencia escolar, en tanto que se concibe como un espacio social para compartir con otros, aprender de otros, cuidar lo que tiene a su servicio, comportarse de acuerdo al lugar donde se está, comer adecuadamente, pues se está siendo observado, convirtiéndose en un lugar para vivenciar valores humanos, la participación y la democracia.



El comedor es considerado como un espacio físico donde prevalecen principios morales y de unión familiar; y en el cual se comparten experiencias cotidianas. Este sitio contempla un *ambiente familiar*, agradable, limpio, con buena organización dentro de las instalaciones para el beneficio de los que lo usan.

En el Comedor escolar se vivencian pautas desde el ingreso hasta la salida; recibir el alimento, acomodarse en las sillas, llevar bandejas desocupadas al lugar que le corresponde, desechar los desperdicios. Estos aspectos se convirtieron en *hábitos de organización* en el desayuno escolar a través del proceso adelantado por el proyecto «Proyecto Comedor escolar: una convivencia para la igualdad». Estos hábitos organizativos sugieren la aceptación de normas que se establecen para facilitar la convivencia no sólo en el comedor, sino en todos los escenarios de la vida escolar.

La experiencia del espacio-comedor escolar ha contribuido al mejoramiento de la convivencia y ha permitido que los estudiantes sientan este lugar agradable y acogedor para el desarrollo de sus relaciones interpersonales



De acuerdo con las observaciones realizadas por los docentes y estudiantes desde que el Comedor escolar empezó su funcionamiento en el Cedit Ciudad Bolívar, jornada mañana, se han visto cambios en la comunidad educativa, debido a que el Comedor se ha convertido en un escenario que estimula el diálogo, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y otros valores humanos. A propósito, un 9% de los profesores considera que en el Comedor escolar se hacen visibles los derechos y deberes de los estudiantes; un 9% opina que el Comedor es un espacio distinto a la clase para interactuar con los estudiantes, como se puede contemplar en la gráfica número 5.⁴

Los estudiantes consideran importante el acompañamiento de los docentes en el comedor, observan que las relaciones son *chéveres y agradables* en el momento del desayuno, debido a que este espacio es desestresante para los estudiantes;

4. Encuesta a docentes, Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, 2010.

se sienten *relajados y tranquilos*, situación que, sin lugar a dudas, agencia cambios convivenciales al interior de la institución.



Las buenas relaciones con los docentes en el Comedor escolar favorecen la convivencia institucional, disponen a los estudiantes a estar en forma armónica con los profesores en otros escenarios personales e institucionales. Al indagar el por qué las relaciones docente-estudiante se han fortalecido a través de la existencia del Comedor escolar, los docentes responden, como se puede apreciar en la gráfica N° 9.



El 34 % de los docentes encuestados considera que el trato con sus estudiantes es amable, cordial, durante el tiempo del desayuno; otro 33% opina que a sus estudiantes les gusta ver a sus docentes comprometidos a la hora del desayuno; un 15% considera que dialoga y comparte experiencias significativas con sus estudiantes y un 6% hace referencia a que es una obligación, no hay tiempo para interactuar, y además algunos docentes no acompañan a sus estudiantes.⁵

5. Encuesta a docentes, Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, 2010

En la gráfica N° 11 se puede observar la respuesta de los estudiantes al preguntarles por qué las relaciones se han fortalecido a través de la existencia del Comedor escolar. El 31% de las y los estudiantes consideran que el trato de los y las docentes es amable, cordial con los y las estudiantes durante el tiempo del desayuno; el 27% opina que el momento del desayuno los profesores comparten y dialogan con los estudiantes; el 24% piensa que gracias al desayuno los y las estudiantes tienen más motivación para estar en la clase y generar un mejor ambiente con sus docentes; el 16% considera que a los estudiantes les gusta ver a sus docentes comprometidos a la hora del desayuno; el 2% responde otro.⁶

Es importante resaltar que no basta acompañar a los estudiantes al comedor para fortalecer la convivencia al interior de la institución; aquí tiene importancia todo lo que pasa antes, durante y después del desayuno, pues son procesos que contribuyen con el afianzamiento de las relaciones entre compañeros, docentes-estudiantes, lo que genera una mejor convivencia.

De acuerdo con las experiencias del equipo que desarrolla la experiencia pedagógica «Comedor escolar: una posibilidad para la convivencia y la igualdad», se puede afirmar que el Comedor escolar ha permitido que la convivencia se enriquezca en la institución. A este propósito ha contribuido de manera específica, el proyecto, a través de propuesta organizativa basada en la constitución de los comités que están comprometidos con el comedor, a las instituciones que apoyan estos procesos, a los talleres y capacitaciones que se dan a los estudiantes y docentes por parte de Secretaría de Educación Distrital, Compensar y el Hospital Vista Hermosa

Se cuentan también como elemento vital para que este espacio sea reconocido como escenario pedagógico, el compromiso de los docentes al llevar a los estudiantes al comedor, al trabajar temas relacionados con el comedor, por planear sus clases de acuerdo al tiempo estipulado para ir a desayunar, entre otros factores que hacen

Precisiones sobre el proceso organizativo

El funcionamiento del Comedor escolar en la jornada de la mañana se caracteriza por la constitución de *Comités escolares*, principal figura en el proceso organizativo. Desde allí se lideran acciones para el beneficio de los estudiantes y a vez de toda la comunidad educativa, lo que ha permitido sostener hasta hoy su óptimo funcionamiento. Se desarrollaron en este proceso tres etapas para la organización del Comedor escolar:

6. *Ibid.*

La primera etapa se inicia en el 2007, con la organización del primer comité de Comedor escolar que estuvo integrado por representantes de las áreas de orientación, matemáticas, artes y educación física, docentes que se comprometieron en hacer viable la Política del Derecho a la Alimentación en el Cedit Ciudad Bolívar, partiendo de que una política no se realiza completamente sin el apoyo de un equipo al interior de la institución, es allí donde se materializa los derechos de los estudiantes.

El comité realizó varias actividades, entre ellas una jornada de sensibilización con toda la comunidad educativa acerca de la importancia del Comedor escolar. Allí se hizo un análisis de los beneficios que representa para los estudiantes desayunar diariamente en el colegio, indicando la influencia en su salud, en su proceso educativo y, en general en la garantía de las condiciones para que los y las estudiantes disfruten de derecho a la educación.

En la segunda etapa, en 2008, se constituyó un nuevo comité de Comedor escolar, con profesores de diferentes áreas y dos docentes del comité anterior. No obstante, se presentó una crisis debido a que algunos miembros declinaron en su compromiso.

Esta crisis se hizo evidente en aspectos como la falta de una figura de autoridad que apoyara la organización y la convivencia, la carencia de una propuesta organizativa para los estudiantes del servicio social, grupos sin docente en el comedor escolar, llegada tarde de los estudiantes al comedor, falta de apropiación de los problemas del comedor escolar, irrespeto de turnos de acompañamiento, tanto de profesores como de estudiantes y, en general, situaciones de desorden que desfavorecieron el buen funcionamiento de este escenario.

La crisis organizativa, se superó sólo hasta 2009. A pesar de que todos hablaban de la importancia de que se asumiera este proyecto transversal, nadie se hacía cargo, situación preocupante para la institución, tanto así que Secretaría de Educación y Compensar organizaron una reunión con el Consejo Académico Integrado, las orientadoras de las dos jornadas, los coordinadores, la docente Ana Julia, rectoría, el 27 de agosto de 2009, donde expusieron todos los inconvenientes que se habían generado por la no participación de los docentes en este proyecto.

Se hizo manifiesta la insatisfacción en los docentes en la jornada de la mañana, quienes expusieron las razones por las cuales no estuvieron de acuerdo con este informe, llegando a la conclusión de que se hacía necesario establecer el comité del comedor Escolar, el cual no se formó.

Así, la desorganización se seguía presentando respecto al cumplimiento de pocos docentes, el incumplimiento de los estudiantes de servicio social, la desorga-

nización de las filas al entrar al Comedor, el irrespeto de los turnos para desayunar, la desorganización de los estudiantes cuando se sientan en el comedor, las dificultades, que se presentaban en este espacio, tampoco había un coordinador para que firmara los desayunos diarios, debido a que todos los días hay que firmar la planilla de servicios recibidos, no había planillas para firmar asistencia y número de estudiantes que desayunaban, entre otras situaciones.

Esta crisis hizo que la jornada de la mañana se organizara y formara el Comité del Comedor Escolar, con la participación de la orientadora escolar, la docente de educación Física y coordinadores, quienes, al asumir este proyecto, fortalecieron su proceso organizativo en un ciento por ciento.

Conclusiones

- El comedor escolar se convierte en un escenario para la convivencia y hace visible el derecho a la alimentación de los estudiantes del colegio Cedit Ciudad Bolívar.
- El desayuno escolar contribuye en los procesos cognitivos de los estudiantes y por ende a mejorar sus condiciones para el aprendizaje.
- Este proceso ha contribuido a fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, debido al ambiente familiar que genera este espacio.
- El comedor es una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la asistencia y permanencia de los estudiantes en el colegio.
- A través del ejercicio pedagógico de los docentes, los estudiantes y sus familiares han transformado sus hábitos alimenticios.
- Integrar a los estudiantes del servicio social en el comedor escolar ha generado sentido de pertenencia y motivación hacia los demás para vincularse a este proyecto.
- El comedor se concibe como un espacio social para compartir con otros. Aprender de otros.

Bibliografías

Beltrán D., Laudice, *Estudio socioeconómico*, Cedit Ciudad Bolívar, 2002

Cedit Ciudad Bolívar, Proyecto Educativo Institucional, 2010

Entrevista Estudiantes, Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, Código 2

Entrevista docente, Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, código 1

<http://ensenanza.100foros.com/mie-oct-28-2009-353-am-vp25.html>

<http://www.monografias.com/trabajos11/> .18 de abril. 2pm. 2010.

Ing. Claudia Yadira Orozco Arellano, Lic. Víctor Ramírez Sayns, Ing. Jorge Alberto Soto Meza Estudiantes de Posgrado Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP), Mexicali, Baja California, México.

Ministerio de Educación Nacional, MEN, *Decreto 1860 de 1994*

Secretaría de Educación Distrital, «Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad, 2010.» Presentación Power Point.

Secretaría de Educación Distrital, *Plan Sectorial 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, Alcaldía Mayor de Bogotá

Secretaría de Educación Distrital, *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela*, Alcaldía Mayor de Bogotá.

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

Viviana Barrera Sánchez
Gloria Inés Granados González
Paola Ortiz Mora

La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual»¹

Resumen

El Centro Lúdico la Libertad, del Colegio Alfonso López Michelsen IED, es un espacio que promueve el desarrollo cognitivo, creativo y social por medio de la lúdica y el juego que «son recursos invaluable para la construcción de relaciones armónicas, de negociación del conflicto, de transformación de los imaginarios sobre la infancia y sus derechos»², reconociendo la cultura y la diversidad, fortaleciendo la autoestima, y fomentado la calidad de un vida digna para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, contribuyendo con el principio de adaptabilidad desde la política pública educativa por medio de un transformación pedagógica innovadora, incluyendo y garante de derechos. El proceso de sistematización permitió realizar un abordaje investigativo a esta experiencia; por medio de ella se reconstruyó su historia, sus vivencias, su producción y sus actividades, lo que contribuyó a crear nuevas herramientas pedagógicas que fortalecen sus perspectivas de trabajo.

El desplazamiento forzado: una problemática social en la escuela

La escuela es una de las instituciones que junto con la familia y el Estado, se encarga de *transformar realidades*, pues es donde convergen todo tipo de ex-

1. Abel Rodríguez Céspedes, «Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros.» En *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Tercer Milenio, convenio Andrés Bello, Magisterio, Bogotá, 2000, p. 99.

2. *Lineamientos de política distrital de lúdica y juego para la infancia y la adolescencia*, diciembre de 2007.

perencias que construyen ciudadanía; entonces, los conocimientos que allí circulan se ven reflejados en la producción de *nuevas realidades sociales*, en la construcción de reglas para el ejercicio democrático del poder y, en el fortalecimiento de habilidades ciudadanas y promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional, como lo menciona Fernando Arias: «la escuela como escenario en el cual niños y niñas socializan, transforman y estructuran la formas de comprensión e interacción con el mundo, está inmersa en un sistema social y comunitario que no es ajeno a los modos de relación predominantes. Por el contrario corre el riesgo de reproducir muchos de esos patrones de relación».³

Con lo anterior y para dar contexto a la experiencia pedagógica que se presentará en las siguientes líneas, partimos de hacer un reconocimiento a la Localidad Séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá, donde se encuentra ubicado el Colegio Alfonso López Michelsen y donde se reflejan muchos problemas que aquejan al país, como son la pobreza, sobrepoblación, hacinamiento, desempleo, deficiencia en los servicios de salud, educación, cultura y recreación; violencia intrafamiliar, abuso sexual, entre otros, que hacen que los niños, niñas y jóvenes sean una población vulnerable. Así lo demuestran los estudios realizados por el Hospital Pablo VI, en el periodo de 2003-2004, que afirma que Bosa es la cuarta localidad en condiciones de pobreza, con un total de 51.135 personas en esta situación, siendo la quinta localidad con mayor población clasificada en niveles I y II de los sistemas de salud y la mayor parte de su población (95 %) están en los estratos 1 y 2.

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

También, es preciso reconocer como parte del contexto de esta experiencia, la normatividad internacional y nacional formulada para garantizar los derechos humanos de la población afectada por el conflicto armado, especialmente la producida en torno al derecho a la educación, pues, a través de ella, se trata de relevar el significado de la educación como medio para la realización de la dignidad huma-

3. *Escuela y conflicto armado: del bien protegido a espacio protector*, Fundación Dos Mundos, primera edición, enero de 2009.

Tabla N° 1. Afectaciones de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que se reflejan en la escuela

*NNAD AFECTACIONES	EMOCIONAL Y AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo • Angustia • Vulnerabilidad • Incertidumbre • Melancolía • Tristeza • Odio
	PEDAGOGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés académico • Dificultades para aprender • Bloqueo comunicativo, esto es, incapacidad de expresar su situación • Desconocimiento y contradicción con las normas institucionales • “Obligación” de adaptarse a nuevos ritmos y metodologías de aprendizaje • Enfrentar la desconfianza o discriminación de la población receptora • La gran carga de currículos atrasados, ya que dejaron de estudiar 1 o 2 años y ahora se encuentran en una edad avanzada, para el grado al que llegan • El autoritarismo de algunos maestros que no entienden las escuelas que deja la guerra
	SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento • Agresividad • Violencia contra integrantes de la escuela y el entorno • Reconocer y adaptarse a los cambios en los referentes de identidad individual y colectiva • Asumir cambios de referentes territoriales y culturales • Afrontar el desarraigo y situaciones de maltrato infantil
	ECONOMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar diferentes tipos de desnutrición: aguda, global y crónica • Trabajo infantil para colaborar con el sustento de la familia • Carencia generalizada para acceder a ofertas culturales, de salud, recreación y/o formación.
	POLITICA	<ul style="list-style-type: none"> • Persecución de grupos ilegales a las nacientes estructuras organizativas • Desconocimiento de sus derechos y de las rutas de exigibilidad de los mismos.
*NNAD: Niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento		

Fuente: tabla elaborada por las autoras, con base en las lecturas *Creciendo en derechos, Políticas públicas para la niñez desplazada... un desafío* y *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud, módulo 3 la resiliencia*.

na y, por esta vía, valorar la escuela como un entorno seguro de protección para los niños, niñas y jóvenes víctimas de este flagelo.

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

Génesis de la experiencia «Centro Lúdico la Libertad»

Ser desplazado es no entender nunca por qué te hicieron huir de los fuegos encontrados de bandas a las que jamás llamaste, de gentes que vinieron a sacarte de lo tuyo, de un Estado que no respondió al pacto fundamental de defenderte la vida, los bienes y la honra. Ser desplazado es haber quedado víctima de una batalla estratégica donde otros se jugaron tu existencia para obtener una balanza de poder en la cual no pesabas.⁴

Javier Sanín, S.J.

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

Conscientes del papel del maestro como agente transformador del quehacer pedagógico, se inició una exploración de diferentes estrategias y escenarios que dieran a las y los estudiantes la oportunidad de interactuar en el nuevo contexto social, económico y cultural al que se veían abocados, pues, como lo menciona Hugo Buitrago, «la escuela como institución social encargada de los procesos formativos de los niños en general y de la NSD en particular, debe repensarse y transformarse en un escenario que protege, incluye y garantiza los derechos de la infancia desde una perspectiva diferencial la cual reconoce y asume a los niños y las niñas como sujetos de derechos en su singularidad y realidad concreta».⁵

4. Secretaría de Gobierno, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., «Cátedra de derecho humanos, deberes y garantías. Derechos de las personas en situación de desplazamiento», 2006.

5. Buitrago, Hugo, «Niñas y niños sujetos de derechos.» Disponible en: http://www.formadigital.org/proyectos/entorno_formacion modulo 2. p. 9

De allí la importancia de identificar, por un lado, qué cosas les hace sentir mejor a los y las estudiantes y, por otro, cómo desarrollar formas de significar de modo menos frustrante aquellas situaciones difíciles de aceptar. Por eso, hay «cada vez mayor evidencia acerca de la importancia del bienestar emocional como algo estrechamente vinculado al logro de metas y como camino más confiable para asegurar mejores resultados en el plano académico y social. Hoy se está más consciente de lo determinante que resultan los aspectos emocionales en la consecución de una armonía capaz de proveer mayores posibilidades adaptativas frente a los retos que la vida impone»⁶.

Después del análisis de afectaciones que presentaban los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, nos vinculamos a la Fundación Dos Mundos, pues resultaba importante trabajar con ellos su situación emocional, con la certeza de que, al fortalecer el bienestar emocional de los niños, niñas y jóvenes, se permitiría una mayor integración del grupo a la población receptora de su aula. Este enfoque se trabajó con ayuda de la lúdica, teniendo en cuenta que el juego es un *proceso alternativo de aprendizaje*, toda vez que a través de éste se aprende a convivir, a fortalecer valores individuales y colectivos, a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria.

Con lo anterior, el Centro Lúdico La Libertad abre sus puertas desde 2006 y desde entonces, este espacio ha agenciado, pensado y brindado durante su proceso de construcción y consolidación, un lugar «para que los niños y la niñas sean protagonistas, con la convicción de que debemos ofrecer espacios y tiempos para la expresión, la investigación, la fantasía y la innovación donde los niños puedan aprender a jugar, para generar y afianzar saberes».⁷

La lúdica como estrategia pedagógica social

En el ejercicio de las prácticas pedagógicas cotidianas, se implementan herramientas didácticas de diferente naturaleza con el ánimo de construir con los y las estudiantes, los aprendizajes propuestos por los programas educativos. Sin embargo, muchas de estas prácticas resultan rutinarias, causando desinterés, bajo rendimiento académico, deserción, falta de interés e incluso, problemas convivenciales. Por tal razón, la lúdica en el aula pretende brindar espacios que potencialicen,

6. *Escuela y conflicto armado...*, op. cit., p. 63.

7. Jesús Alberto Motta Marroquín, *Encuentro nacional e internacional de lúdica*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1999.

motiven y mejoren los procesos cognitivos, comunicativos, éticos y sociales en los estudiantes, permitiendo, además, que el docente identifique y valore con responsabilidad y ética el tipo de niña, niño o joven que se está formando.

Carlos Alberto Jiménez refiere que,

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

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

Por otro lado, si bien el concepto de desarrollo humano ha tomado un lugar importante al interior de este proyecto pedagógico, desde diversos espacios, se ha tratado de impulsar un trabajo que permita fomentar diferentes dimensiones que se encuentran inmersas dentro de este concepto, en el sentido de generar procesos de construcción y el desarrollo de habilidades y capacidades de los sujetos individuales y colectivos, dentro de un contexto histórico y cultural determinado, bajo la premisa de que —como lo menciona FUNLIBRE— «ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones y sus circunstancias».

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

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

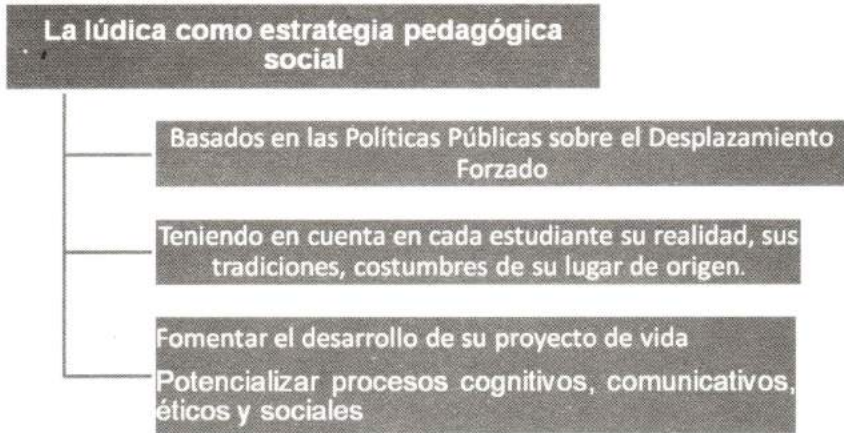


Figura N° 1. La lúdica como estrategia pedagógica social

Nuestra ludoteca escolar

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

En este contexto, la experiencia pedagógica que constituye al Centro Lúdico La Libertad del Colegio Alfonso López Michelsen, es un espacio que responde a tres aspectos:

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

Es necesario comprender que, si bien cuando se hace una propuesta educativa, se piensa primero en los niños, niñas y jóvenes; el desplazamiento forzado implica encontrar formas de involucrar simultáneamente a todas las generaciones relacionadas con los y las estudiantes afectados. Las condiciones de la familia en situación de desplazamiento determinan la movilidad de la población escolar, au-

sentismo, vinculación a trabajo a temprana edad, entre otros. Ante este contexto, las ludotecas asumen una realidad heterogénea, pues «rompen» la fragmentación tradicional de la escuela, permitiendo la participación, en un mismo escenario de aprendizaje de distintas generación, donde incluso, los conocimientos que circulan, no son unidireccionales, sino que responden igualmente a intereses colectivos.

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

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

Etapas de construcción y consolidación de la Experiencia «Centro Lúdico la Libertad»

a. La escuela y el juego: iniciativa docente

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

b. Ludoteca itinerante

Después, con el aporte de varias instituciones, se dio inicio al uso de una Ludoteca Itinerante. Es aquí donde se comenzó a involucrar a toda la comunidad

educativa y, en el desarrollo de la clase, comenzó la integración y apropiación con la lúdica y el juego con el plan de estudios

c. Ludoteca escolar «Centro Lúdico la libertad»

Finalmente, en el año 2008, gozamos de un espacio establecido, cuando la Secretaría de Educación implementó diversas ludotecas en colegios distritales; además de esto, contamos con juguetes, instrumentos musicales, implementos y objetos lúdicos, por lo cual los docentes vieron la importancia de tener claridad sobre el tipo de juguetes, su forma de uso, y el desarrollo pedagógico que se puede suscitar.

En primer lugar, se organizó por ambientes lúdicos: lógico-matemático, lingüístico, cinestésico-corporal, musical, espacial, naturalista. Cada objeto lúdico fue ubicado según sus características propias, y, a su vez, cada espacio fue ambientado de tal forma que se convirtiera en un lugar agradable, acogedor y motivante; no un simple lugar para guardar juguetes. Luego, se realizaron diferentes encuentros de formación docente y sensibilizaciones a los demás docentes con el fin de lograr una apropiación de la importancia de la Ludoteca y su integración con el proceso escolar.

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

Una mirada al saber producido

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

La experiencia, desde 2005, ha diseñado, realizado y proyectado distintos tipos de actividades lúdicas, que buscan potencializar los aprendizajes escolares de conceptos, procedimientos, aptitudes y actitudes, constituyendo así una caja de herramientas, que contiene preguntas, elaboración de guías, lectura animada

de cuentos, dinámicas grupales, actividades con cerámica, danza, teatro, manejo de objetos lúdicos, etc.

De otro lado, el trabajo psicosocial y pedagógico que se desarrolla a través de la lúdica, agrupando estrategias como el afrontamiento que, según Beristain, «se concibe como una estrategia de trabajo psicosocial, el cual alude a las maneras como la persona o el grupo de personas que se ven frente a una experiencia traumática, maneja sus emociones, significados y conductas con el fin de responder a dicho hecho traumático»,⁸ logrando que los actores participantes utilicen diferentes herramientas para la resolución y canalización de sus diversas situaciones emocionales asociadas al conflicto.

Otra estrategia la constituye la terapia narrativa, utilizada como un agente transformador, resignificador y reestructurador, que se llevó a cabo en los talleres con los niños, niñas y jóvenes por medio de espacios conversacionales, acerca de su estructura de vida en el colegio, en su hogar y en su sociedad. Como dice Payne, «esta terapia se hace con la intención de impulsar o animar a los individuos a expresar, entender y resignificar algún momento de su vida o en general su vida misma»;⁹ por ello, las acciones pedagógicas que se implementaron en estos encuentros buscaron activar en los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, su capacidad de resiliencia.

Con lo anterior, se puede afirmar que el centro lúdico es un escenario que permite contar, compartir experiencias, emociones, pensamientos, problemáticas y reflexionar sobre las estrategias de afrontamiento que posibilitan el bienestar emocional y que ofrece a los niños, niñas y jóvenes *narrar-se* desde la perspectiva psicosocial, en un entorno adecuado, permitiendo desbloquear el silencio que han tenido que llevar a cuestas desde que salieron de sus hogares, y brindando un espacio de reflexión para analizar su realidad social.

Otro aspecto relevante fue la perspectiva del *empoderamiento* que, de acuerdo con Bello, «debido a las dinámicas de violencia política en las cuales se han tenido que desarrollar estos niños, ellos son educados dentro de un ambiente autoritario al interior de la familia, que limita sus expresiones por temor a ser señalados por alguno de los grupos armados presentes. En el nuevo contexto de ciudad y colegio en el cual se desenvuelven los niños, estos ambientes autoritarios limitan su desarrollo como sujetos de poder y decisión sobre sus propias vidas».¹⁰ Esto condujo a

8. C. M. Beristain, *Enfoques y metodologías de atención psicosocial en el contexto del conflicto sociopolítico colombiano*, Unión Europea y Terres des Hommes, Italia. Bogotá, D.C., 2004.

9. M. Payne, *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2002.

constatar un acierto en la construcción de ese espacio de expresión diferente al aula de clase, en donde se pueden compartir los sentimientos y expresar las ideas fuera del contexto de *relaciones autoritarias*.

A manera de conclusiones

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

A partir de la sistematización de la experiencia, se reconstruyeron referentes conceptuales que surgieron con el ejercicio empírico del quehacer cotidiano en la escuela por las docentes del proyecto. La sistematización ha hecho que el rol del maestro se transforme y sea protagonista de un cambio educativo, de tal manera que la institución escolar sea asumida como un centro de investigación y desarrollo de las diferentes formas de la práctica docente. La sistematización conduce a concluir que uno de los aciertos del proyecto es la gestión intra e interinstitucional que ha generado redes académicas y ha comenzado un proceso investigativo por parte de todos los actores que han hecho posible restituir la dignidad de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado.

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

10. Martha Bello, «Desplazamiento forzado y niñez: rupturas y discontinuidades.» En: Bello, M. y Ruiz, S., editores, *Conflicto armado niñez y juventud, una perspectiva psicosocial*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.

Bibliografía

Ángel Pardo, Nadia Catalina, *Procesos organizativos y política educativa para población en situación de desplazamiento forzado*, Tesis de grado para optar el título de magíster en educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2008

Buitrago, Hugo, «Niñas y niños sujetos de derechos.» Disponible en: http://www.formadigital.org/proyectos//entorno_formacion modulo 2.

Constitución Política de Colombia, 1991

Corporación Opción Legal y Acnur, *Escuela y desplazamiento forzado. Módulo enfoque diferencia. Escuela, sujeto y contexto y niños y niñas sujetos de derechos*, 2007

Creciendo en derechos. Las políticas públicas para la niñez desplazada... un desafío. Ediciones Ántropos, Bogotá, febrero de 2008

Fundación Dos Mundos, *Escuela y conflicto armado: del bien protegido a espacio protector*, primera edición, enero de 2009

Galeano, Astrid Elena y Cardona, Janneth Ivonne, *Ludoteca, más allá del juego*, Editorial Kinesis, 2006

Libreros Caicedo, Daniel, *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002

Ludoteca escolar. Orientaciones para su creación, organización y uso pedagógico, Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004

Ludotecas escolares. Lineamientos de política distrital de lúdica y juego para la infancia y la adolescencia, Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007

Mejía, Marco Raúl, *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Editorial Magisterio, Bogotá, D. C., 1999

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

Rodríguez Céspedes, Abel, «Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros.» En *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Tercer milenio, convenio Andrés bello. Editorial Magisterio, Bogotá, 2000

Torres, Rosa María, «El derecho de niños y niñas a una educación básica». En *Education News*, 14, New York, UNICEF, 1995. Disponible en: www.fronesis.org/imagen/rtm/documentosrtm/texto_el_derecho_de_niños_y_niñas.pdf

Formación de la ciudadanía a partir del lugar y el patrimonio urbano

Colectivo Pedagógico Pasapalabra¹

Resumen

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

Palabras clave: ciudadanía, ciudadanía crítica, lugar, patrimonio, pedagogía crítica.

Introducción

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

Se concibe la ciudadanía como un concepto variable a través de los tiempos que surge en el marco del proyecto de la modernidad, pero que se transforma ante la emergencia de las nuevas dinámicas sociales y globales. Reconociendo que como marco interpretativo existen diversas categorías de ciudadanía, se plantea

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

que no son suficientes los postulados de la *ciudadanía liberal*, modelo que trae implícita una forma de acceso al poder, de acción ciudadana y de construcción institucional, que hace posible la pluralidad, la igualdad frente a la ley y el respeto al individuo. Tampoco es suficiente hacer el análisis desde *ciudadanía comunitarista*, que critica el exceso de individualismo y por tanto reivindica el carácter social del hombre y la justicia como instrumento que hace posible un nivel redistributivo real.

El colectivo considera que, si bien el desarrollo del individuo es fundamental y la construcción de comunidad necesaria para la emergencia de nuevas relaciones y posibilidades, también se deben fomentar unas *ciudadanías de corriente marxista*, que posibiliten la construcción de una democracia radical, soportada en un ejercicio pleno e integral de los derechos, entre los cuales se cuentan el derecho al patrimonio y la identidad política, derechos que son modos de inserción en la sociedad política y que introducen en la discusión temas como la diversidad de género y la desigualdad.²

Este ejercicio de ciudadanía, implícitamente va de la mano con la comprensión e interrelación que los sujetos establecen con el espacio, de su visión subjetiva, que además da origen al concepto de *lugar* que, como categoría analítica, es comprendida en este trabajo desde la postura de Ballesteros (1992),³ quien lo define como centro de significados, condición de la propia experiencia, foco de vinculación emocional para los seres humanos, contexto para nuestras acciones y fuente de nuestra identidad. El *lugar* implica la relación de tres acciones: percibir, vivir y concebir: son procesos que asimilan los seres humanos al apropiarse del lugar y que, a través de los instrumentos analizados, dan cuenta de la diversidad significativa existente entre la oficialidad y la subjetividad ciudadana.

Desde este punto de vista, Tuan (2007) propone que el lugar puede generar topofobia (experiencias no gratas en un lugar); topofilia (experiencias gratas en un lugar) y topoignomias (descuido por falta de interés o conocimiento de un lugar). El autor define la topofilia, como «el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida. Es una fuerte emoción humana. Cuando llega a serlo podemos estar seguros de que el lugar se transformó en portador de acontecimientos de

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

3. Aurora Ballesteros García, *Geografía y humanismo*, Oikos Tau, Barcelona, 1992, p. 12.

gran carga emocional»,⁴ lo cual permite comprender que el lugar es, además de un espacio subjetivo, una creación emocional con una gran fuente de significados que parten de las experiencias gratas o no gratas, cuyos aspectos inciden en las acciones ciudadanas de los sujetos en torno a espacios patrimoniales o actividades cotidianas.

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

El *patrimonio*, por tanto, se concibe como una categoría viva, cargada de significados históricos; pero también, acompañada de significantes sociales que con en el transcurrir del tiempo se modifican, refuerzan u olvidan como producto de unas tensiones entre la cultura dominante que determina el monumento como patrimonio y la cultura subordinada que construye el lugar como patrimonio. Así pues, seguimos a McLaren (1986) cuando afirma que la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia, son áreas centrales de conflicto.⁵

El Colectivo ha decidido usar el aparato conceptual de la *pedagogía crítica* como elemento fundante de su práctica y de su praxis pedagógica, por ser una nueva propuesta sociopolítica que, además de ser contrahegemónica, se constituye en una forma alternativa de trabajar en los espacios educativos, ofrece a los estudiantes la oportunidad de construir una conciencia crítica, configurando nuevos espacios de saber y de poder, entre ellos el lugar y el patrimonio.

En Giroux (2003), consideramos importante su propuesta de cimentar una nueva forma de ciudadanía denominada *radical*, en cuya construcción son necesarios algunos elementos que deben tener en cuenta los educadores (como trabajadores culturales) para que sus estudiantes sepan afrontar y reconocer la función esencial de la cultura en la formación de unas estructuras sociales dominantes y de unas relaciones desiguales de poder⁶. Giroux (1990), destaca que solamente el

4. Yi Fu Tuan, Topofilia. *Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*, Editorial Melusina, España, 2007, p. 130.

5. Peter McLaren, *La vida en las escuelas*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1986.

6. Henry Giroux, *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, 2003

docente es el intelectual que debe hacerse cargo del campo de la educación, ya que tiene la capacidad de interrelacionar nuevas formas de ejercicio profesional con los nuevos significados que los estudiantes construyen y desestructuran en su quehacer cotidiano.

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

La propuesta de ciudadanía radical exige reconocer, como bien afirman García y Serna (2002), «diferentes sistemas de pertenencia y diversas identidades que ponen en medio de las relaciones entre el Estado y los individuos una gama amplia de tradiciones, orígenes y trayectorias reivindicadas como legítimas»,⁷ y que deben atarse a las posibilidades de crear ciudadanías de resistencia que, en lo general, presenten las características planteadas por Useche (2006), quien propone el surgimiento de una cultura de los derechos, que dote de poder a nuevas fuerzas sociales con una participación policéntrica, garantista de las regulaciones para resignificar la política.

Participantes

El proceso de sistematización fue llevado a cabo en tres instituciones públicas, con jóvenes de grados 9º, 10º y 11º, y edades entre los 13 y 17 años, quienes tienen mayor posibilidad de ejercer sus derechos y practicar formas emergentes de ciudadanía por sus mayores niveles de participación política y de autonomía frente a estudiantes más pequeños; con ellos, se hacen trabajos que, de forma articulada, permiten el encuentro de los educandos en diversos escenarios, como son los foros y las salidas de recorridos por el patrimonio del centro histórico de La Candelaria.⁸

7. Ricardo García y Adrián Serna, *Dimensiones críticas de lo ciudadano*, Bogotá, 2002, p. 37.

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

En este proyecto, la institución INEM Santiago Pérez y su énfasis en Ciencias Sociales,⁹ aporta significativamente al proceso en la medida en que su ciclo lectivo forma auxiliares de patrimonio histórico espacial, que posteriormente ofrecieron guías a los estudiantes de las otras dos instituciones implicadas en el proyecto. El ITD Juan del Corral, participa con un ejercicio de innovación curricular que igualmente se aplicó en 2008 a 6 instituciones públicas.¹⁰ El IED La Estancia San Isidro Labrador, participó en la construcción y presentación de documentos en los foros, producto de la reflexión cotidiana, que enlaza vivencias con categorías conceptuales para formar sujetos sociales críticos, que divulguen sus apuestas culturales en diversos escenarios.

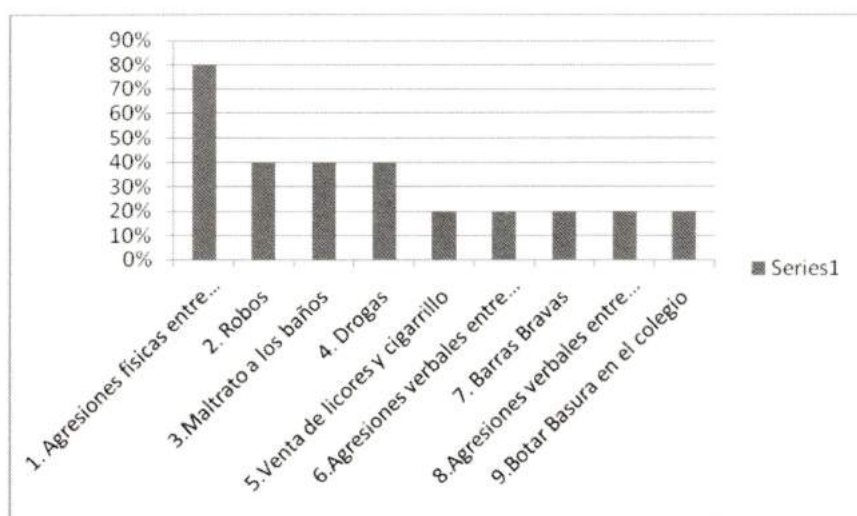


Gráfico n° 1. Problemáticas de convivencia

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

9. Énfasis que en el ciclo de educación media ofrece las asignaturas de epistemología I y II, investigación social I y II, economía y sociedad colombiana, geopolítica, psicología, sociología y economía latinoamericana.

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

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

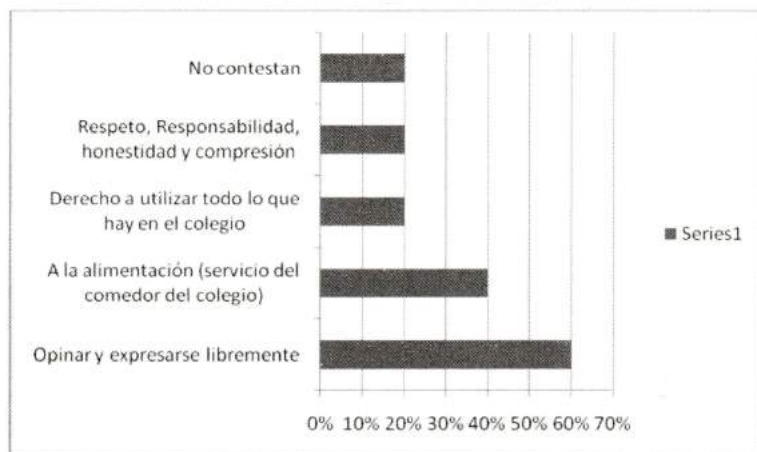


Gráfico n° 2. Solución a las problemáticas de convivencia

Fuente: Colectivo Pedagógico Pasapalabra

Esto evidencia que las formas de ciudadanía liberal restringen a ciertos grupos poblacionales los derechos, las libertades y las posibilidades de realizarse individual y colectivamente, situación que exige resignificar las prácticas pedagógicas que reproducen este modelo de ciudadanía y aplican sin reflexión pedagógica y política programas como las competencias ciudadanas.

Instrumentos aplicados y metodología

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

Para poder analizar información tan variada, el Colectivo Pedagógico Pasapalabra propone el desarrollo de matrices de análisis para obtener información,

así: la matriz de las guías de las salidas pedagógicas se enfocan al análisis patrimonial y se realizan teniendo como soporte la propuesta *orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*¹¹ (Ver matriz N° 1).

Matriz N° 1	Elemento, símbolo patrimonial	Memoria	Cotidianidad	Ritual	Ciudadanía	Aportes al mapa social de la ciudad
Categoría temporal						
Categoría espacial						
Categoría narrativa						
Categoría relacional						
Categoría política						

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

Matriz N° 2 Herramienta			
Objetivo General			
Objetivos Específicos	Preguntas Orientadoras	Categorías a desarrollar	Análisis

La ruta metodológica utilizada por el Colectivo se divide así:

1. Contextualización
2. Organización de los datos recogidos y herramientas aplicadas
3. Establecimiento de categorías de análisis a los datos y herramientas
4. Aplicación de matrices de información
5. Análisis de la información recolectada
6. Validación de la información (verificación, coherencia, triangulación)

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

Resultados

Cartografía social

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

1. A continuación, se deben delimitar líneas de comunicación entre actores, con color rojo, de la siguiente manera:

Fluida  Débil  Quebrantada ■ ■ ■ ■ (punteada)

2. También se deben señalar líneas de poder entre actores con color azul

Alianza ++++++++ Resistencia oooooooooo Autoritarismo *****

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

**EL POR QUE DE LAS RELACIONES DOCENTE-
ESTUDIANTE**

La imagen N° 1 permite identificar actores sociales y líneas de convergencia comunicacional o de rompimiento del diálogo, según la percepción de los estudiantes. Desde la perspectiva de construcción del lugar, existen más líneas de poder que de comunicación. Las primeras identifican los actores institucionales que «deciden», lo cual determina qué la línea de poder se configura a su vez como una línea de resistencia; respecto a las líneas de comunicación, éstas se caracterizan por ser débiles entre agentes escolares de igual función o «rango», las cuales hacen evidente la restricción en el ejercicio de la ciudadanía escolar, que, generalmente, cierra espacios de diálogo e impone códigos por fuera de las construcciones colectivas del estudiantado.

Foro juventud conflicto ciudad

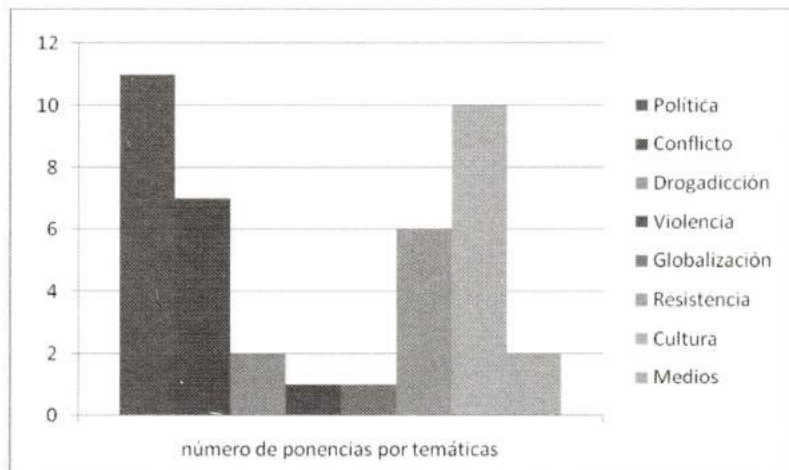


Gráfico n° 3. Temáticas tratadas en los foros juventud, conflicto, ciudad.

Fuente Colectivo Pedagógico Pasapalbra

En el caso de los foros realizados por el Colectivo desde 2005, observamos que en 40 ponencias sistematizados hay una gran tendencia participativa en temas de política, conflicto, cultura y resistencia (ver gráfico N° 3). En lo que aquí denominamos categoría *política*, están enmarcados eventos de participación, protesta estudiantil y reivindicación de derechos que, en periodos de tensiones fuertes, se hacen visibles en una gran producción estudiantil frente al tema; en los foros, los estudiantes expresan la urgencia de ampliar los canales de participación, de resistir a las formas políticas clásicas de control, y de materializar una nueva apuesta de sociedad, producto de la organización estudiantil activa y no solamente representativa del gobierno escolar.

En la categoría *conflicto* tenemos temas de conflicto urbano, nacional, social y económico, que afectan diferencialmente a nuestros estudiantes. El tema de conflicto nacional y urbano es más sensible en estudiantes que residen en zonas periféricas,¹² lo cual hace que la resistencia sea un tema recurrente de análisis y discusión, porque canaliza posibilidades y permite forjar alternativas.

Frente a las resistencias se concibe que la globalización niega las particularidades y la identidad comunal de las cuales hacen parte los jóvenes. Según sus propuestas, debe enfrentarse a partir de la construcción de alternativas que nacen de su organización y movilización estudiantil, y considera a los estudiantes como artífices directos del cambio y no sólo sujetos pasivos de directrices de cambio no mediadas ni consensuadas con las comunidades.

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

En el gráfico N° 4, observamos que coinciden las temáticas objeto de ponencia, con el acto de valorar positivamente el impacto cultural que tiene el evento, su aporte al reconocimiento del otro y el reconocimiento al foro como espacio que potencia el acto argumental para la consolidación de un quehacer ciudadano.

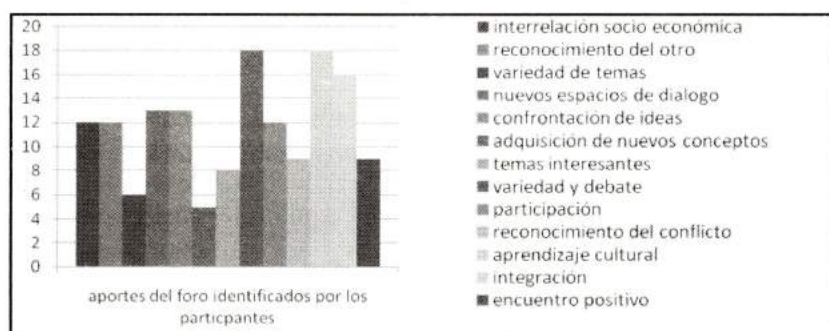


Gráfico No. 4. Impacto de los foros en los educandos

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

Nuestros estudiantes opinan que «el foro representó un medio muy importante de interacción entre distintas personas, ambientes y pensamientos, logrando así la socialización de varios hechos y problemáticas que se presentan en distintos entornos». «Fue muy interesante porque nos sirvió para cambiar nuestra manera de ver el mundo, escuchar diferentes opiniones y maneras de pensar».¹³

Patrimonio

Para analizar esta categoría se revisaron los diferentes recorridos establecidos,¹⁴ a partir de la aplicación de la matriz número 1. Observamos que la categoría política del pensamiento complejo, es la más referenciada por los estudiantes, quienes la perciben desde una mirada oficial, legal; en algunos casos expresado en un orden ritual, desde el cual se ve el poder como un evento institucionalizado, subproducto de la acción del estado sobre los espacios; por ejemplo, en el caso de la guía de la chicha, vemos que la política se percibe como un acto legal que persigue un acto cultural constituido en patrimonio de la ciudad.

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

	Elemento, símbolo patrimonial	Memoria	Cotidianidad	Ritual	Ciudadanía	Aportes al mapa social de la ciudad
Categoría política	Personajes populares y vida política en la ciudad	Condiciones políticas de personajes populares	Problemas políticos hoy en el entorno.		Condiciones políticas de los sectores populares en el siglo XIX.	Espacios populares en la ciudad

La siguiente tabla permite ver la concepción de ciudadanía y de la expresión del poder aun en la muerte. Hace referencia a la matriz aplicada a la guía del cementerio y muestra cómo el oficialismo expresa su dominación y poder cuando

13. Estudiante Nicolás David Arias Sosa, egresado del ITD Juan del Corral, 2008. Estudiantes, Mónica Mojica y Camila Sierra, Colegio Alvernia, 2006.

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

establece que el *lugar* cementerio sea distribuido de forma estratificada para centrar en la memoria colectiva unos significados y no otros, que garanticen su reproducción y permanencia.

	Elemento, símbolo patrimonial	Memoria	Cotidianidad	Ritual	Ciudadanía	Aportes al mapa social de la ciudad
Categoría política	Condición política, ritual fúnebre, cementerio	Presidentes y personajes representativos: Cementerio Central	Condición política y muerte hoy	Historia política alrededor de la muerte	Aportes a la historia de la ciudadanía de presidentes colombianos	Política del país a través del recorrido del cementerio central

Referencias bibliográficas

Ballesteros, Aurora, *Geografía y humanismo*, Oikos Tau, Barcelona, 1992

García y Serna, *Dimensiones críticas de lo ciudadano*, Bogotá, 2002

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

McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1986

Secretaría de Educación Distrital, *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*, Bogotá, 2007

Tuan, Yi Fu, *Topofilia. Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno*, Editorial Melusina, España, 2007

UDFJC, Useche, Oscar, *Ciudadanías de control, ciudadanías de resistencia. Estructura, tiempo y sujeto. Nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria*, Bogotá, 2006

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

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

Por esta razón, buscando alternativas para tratar de comprender al menos una pequeña parte de la ola, esa que nos rodea en nuestra vivencia cotidiana en el ámbito escolar, e intentando romper la confinación especializada que genera el currículo tradicional, hemos querido asumir procesos de deconstrucción curricular que permitan explorar la construcción de una experiencia innovadora de trabajo pedagógico que permita integrar aspectos propios de las áreas curriculares, para generar acciones pedagógicas interdisciplinarias orientadas al reconocimiento y visibilización de las rupturas que eventualmente se manifiestan a través de diversas acciones en el contexto escolar.

Gari Gary Muriel



UDFJC



ediciones
ANTROPOS
EDITORES E IMPRESORES



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

EDUCACIÓN - IDEP



BOGOTÁ
POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

ISBN 978958859226-8



9 789588 159226 8