

Territorio y derechos Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares

ÓMAR PULIDO CHAVES¹

Introducción

Para 2014 el IDEP definió la realización de un estudio sobre territorio, derechos y escuela, en 24 colegios de Bogotá, con el fin de indagar, a título de exploración, las relaciones entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes y determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de su realización o vulneración con algún tipo de determinación territorial. El estudio se propone examinar las dimensiones físicas y simbólicas que acompañan y comprometen el tránsito de los estudiantes por el mundo escolar en los procesos de su constitución como sujetos de derechos, en el marco de su “relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven”. Esto, en consonancia con el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 que contempla “como uno de sus ejes estratégicos un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua que relleva la importancia de los temas ambientales” (Palacio, 2014).

El estudio permitirá la identificación, lectura y análisis de diferentes formas de manifestación de la relación entre territorio y derechos en los contextos escolares,

¹ Investigador del IDEP, Coordinador General Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; cursa Doctorado en Educación con Énfasis en Mediaciones Pedagógicas. Universidad de La Salle, San José, Costa Rica.

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

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

El territorio se toma como parámetro de referencia para la determinación de la vivencia de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios, entendidos como sujetos localizados y diferenciados. La delimitación del territorio estará hecha por los sujetos, a partir de la localización espacial de los colegios en el territorio circundante, cuyo alcance también está definido por ellos. Se entiende así que el territorio es una construcción de los sujetos y no una determinación externa que se les impone. El territorio es más que el espacio geográfico; es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan, en tanto no hay sujetos no localizados. Una ciudad segregada y diferenciada como Bogotá tiene en el territorio un marcador esencial para la determinación de los modos de realización y/o vulneración de los derechos de las personas que la habitan.

Los colegios están ubicados en territorios que especifican estos modos de manera similar o diferenciada, y el objeto del estudio es avanzar en su comprensión. Dada la centralidad del territorio en el estudio, se propone como categoría de verificación, el concepto de “efecto territorio” propuesto por Champollion (2011, p. 54) referido a la posibilidad de identificar la influencia del contexto territorial sobre la escuela –y de esta sobre el territorio, agregamos– respecto de la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes. Se trata de reconocer las variaciones introducidas por la relación entre el territorio y la escuela en las vivencias de los sujetos que los habitan como lugar de realización de derechos. Para ello, también se privilegió la noción de “escuela frontera” entendida como límite

entre el “adentro” y el “afuera”, horizonte de posibilidades, escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. Es un híbrido entre el “lugar” y el “no lugar”, de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que la habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación o negación de las identidades, las diferencias y la diversidad (Auge, 2000), (Pulido, 2014).

El trabajo de campo

Para la realización del trabajo de campo se contrató a la Corporación Síntesis, la cual dispuso de un equipo de profesionales que aplicó las herramientas de indagación definidas en el diseño, a saber: cartografías sobre el cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio; observación no participante en el colegio y en el territorio, y análisis documental².

Cartografías del cuerpo

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

Las cartografías del cuerpo se trabajaron de manera individual, pues la vivencia del cuerpo es esencialmente subjetiva aunque su construcción es relacional; el cuerpo es construido por los sujetos en función de sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el contexto; de allí que se requiriera un trabajo de introspección reflexiva utilizando siluetas individuales del cuerpo, puesto en común posteriormente, con el grupo, mediante una silueta elaborada de manera colectiva. Este trabajo se orientó a identificar las partes del cuerpo que se muestran, que se ocultan, que se relacionan con momentos felices, o que se han sentido amenazadas o rechazadas y las habilidades o capacidades que se consideran conocidas o desconocidas o reconocidas o no, relacionadas con ellas (p.ej. cantar); con base en la idea de que el cuerpo es un territorio donde se materializan los derechos.

2 El equipo de Síntesis está conformado por un grupo de sistematizadores: Disney Barragán Cordero, Nelson Sánchez, Gabriel Hernán García, María del Rosario Bonilla; y de investigadores de campo: Sandra Vergara, Kareen Vega, Flor Azucena Rocha, Ángela Beatriz Pineda, Julieta Bustos y César Augusto Redondo. Los informes utilizados para la elaboración de este artículo se presentan al final, en bibliografía.

Participaron niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los colegios seleccionados³ en talleres que trabajaron en sesiones de dos horas, aproximadamente, con la siguiente metodología:

Presentación del taller, de los participantes, de su objetivo y de la metodología (10 minutos).

Se escogió un moderador en cada grupo.

Ejercicio de relajación orientado a la disposición corporal de los y las participantes y fundamentación de derechos (30 minutos).

Construcción de la “silueta de mi cuerpo” (masculino y femenino) (40 minutos). Se utilizaron como insumos: pliegos de papel periódico, marcadores, revistas para recortar, papeles de colores para dibujar las convenciones de los derechos y vulneraciones, tijeras y pegante.

Se invitó a cada uno de los niños, las niñas y los adolescentes a diseñar siluetas de su cuerpo y a resaltar en estas, mediante un sombreado, los siguientes temas:

- Partes de tu cuerpo que muestras
- Partes de tu cuerpo que ocultas
- Partes de tu cuerpo que relacionas con momentos felices
- Partes de tu cuerpo que has sentido amenazadas o rechazadas
- Habilidades que consideras han sido desconocidas (p.ej., cantar, y se les pidió sombreado la boca, la garganta. Se pidió a las y los participantes que escribieran una palabra que expresara el sentimiento o percepción, sobre cada parte sombreada).

Los estudiantes relacionaron las partes del cuerpo con los derechos y los ubicaron en la silueta.

Una vez elaboradas sus siluetas, se les pidió que escribieran un texto sobre la actividad que realizaron. Se podía dar un tiempo si alguien quería compartir lo escrito. (20 minutos).

3 Colegios participantes: Aquileo Parra, Manuela Beltrán, Nuevo Horizonte, Vista Bella, Hunza, Rafael Bernal Jiménez, Rodolfo Llinás, La Palestina, Pablo Neruda, OEA, Próspero Pinzón, Nicolás Esguerra, Alfonso Reyes Echandía, Carlos Pizarro León Gómez, Antonio José Uribe, Integrada La Candelaria, Atanasio Girardot, Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, Bravo Páez, Clemencia de Caicedo, Manuel Murillo Toro, José Félix Restrepo, El Destino, Orlando Fals Borda, Fabio Lozano Simonelli, San Carlos, Paraíso Mirador, Cundinamarca.

Se retomó la idea del cuerpo como territorio de derechos y se propuso realizar colectivamente, una silueta enriquecida con el listado de los derechos que quisieran que se les garantizara. (20 minutos)

La actividad cerró con una reflexión de los participantes sobre los derechos y aprendizajes del ejercicio, con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Reconoces tu cuerpo como territorio de realización de derechos? ¿Son evidentes las marcas de realización y vulneración de tus derechos en tu cuerpo? ¿Quiénes intervienen en la realización y/o en la vulneración de tus derechos? ¿Cuáles son tus responsabilidades como garante de los derechos de los demás?

Cada grupo elaboró un texto corto con las conclusiones del ejercicio que fue entregado al facilitador junto con los mapas del cuerpo.

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

Partes del cuerpo que se muestran

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

En un grupo de niñas de 11 a 18 años se mencionaron el tronco, el vientre y los hombros. El vientre es amor y vida. Las piernas se relacionan con los derechos a no ser discriminadas y a la tranquilidad. Un dato interesante es que las niñas identificaron los derechos relacionados con las partes del cuerpo con palabras escritas dentro de las siluetas. En este grupo, una de las niñas consideró que realizar la silueta, “no me permite resaltar los detalles de mi cuerpo que más me gustan”. Esa alusión a la necesidad de trabajar más de dos dimensiones resulta significativa y se acoge como observación a la metodología utilizada (Barragán, 2014).

El tronco se asocia con la familia, al cuidado, la salud y la libertad; como “algo que sostiene muchas cosas”. El vientre se asocia al trato por igual, al amor, la vida, al respeto, al agua; lo que lleva a plantear interrogantes sobre el significado de estas sensaciones en el universo contextual de estas mujeres en particular. El vientre asociado con el amor y la vida permite hacer una relación con la reproducción.

En el mismo colegio, un grupo de niños de 11 a 18 años dibujó siluetas más detalladas en el rostro, y un corazón en el pecho. A diferencia de las niñas, los derechos se escribieron fuera de la silueta, relacionándolos con flechas con las partes del cuerpo correspondientes (pensar, respeto, opinar, —pero lo ubicaron en la boca y no en la cabeza como las niñas— y otros nuevos como caminar, libertad y jugar).

A lo descrito, otros niños añadieron nariz, boca, corazón, estómago, genitales (derecho al amor, sentir y reproducirse, placer), dedos de la mano izquierda, pierna derecha. La cara, brazos, manos, piernas y cabeza son las que “normalmente se muestran”, porque “dan seguridad” y porque permiten expresarse y moverse “con ellas”.

Partes del cuerpo que se ocultan

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

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

Partes del cuerpo que se relacionan con momentos felices

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

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

Partes de cuerpo que se relacionan con rechazo

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

Una de las siluetas (estudiante mujer) ubica al cerebro como punto por el cual es discriminada, y hace la anotación “inteligencia”, lo cual sugiere que la inteligencia puede ser un criterio de discriminación entre los adolescentes.

En general, las partes de cuerpo que se sienten rechazadas tienen que ver con características físicas especiales que resultan “diferentes” al estándar: “porque tengo la piel de otro color”, por pequeños o pequeñas, delgados, bajitos, altos, etcétera, generan apodos, burlas o señalamientos que pueden llegar a la discriminación.

Derechos que se respetan y se vulneran

Al tomar el cuerpo como pretexto para la reflexión sobre la situación de los derechos humanos en la escuela, puede haberse promovido una noción de cuerpo

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

En un grupo de participantes integrado por cuatro estudiantes mujeres de 12 a 14 años y trece estudiantes hombres de 11 a 14 años, para un total de 17 estudiantes, los derechos relacionados con las partes del cuerpo que muestran son: la libre expresión y a la identidad, y los que se relacionan con las partes del cuerpo que ocultan: son seguridad y protección.

En la reflexión sobre derechos algunos participantes manifestaron no saber qué derechos tienen en realidad, pues “nos dicen qué derechos tenemos, pero nunca los vemos”. Una de las asesoras de campo destaca que en la reflexión sobre derechos fue necesaria su permanente intervención, dado que los y las estudiantes no los mencionaban de manera explícita o lo hacían sin ningún tipo de clasificación, valoración y/o caracterización. Los derechos que se consideraron cumplidos fueron: derecho a un nombre, derecho a la vida, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la no discriminación, derecho a la familia, derecho a la recreación, derecho a la privacidad, derecho a diversión, derecho a pensar. Mencionan que no se les respeta la privacidad y la vida, en algunos casos. En relación con las violaciones y el aborto, es visible el desconocimiento de derechos sexuales y reproductivos.

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

En el grupo de hombres jóvenes el listado es más reducido, consideran que los irrespetan y les coaccionan la libertad, y que se respeta el juego, la educación, comer, la dignidad y la vida. No es coherente que respeten su dignidad y digan ser “irrespetados”.

Un caso destaca la libertad de expresión: “como el día que me llevaron a la coordinación por contestarle a una profe, la coordinadora me dejó hablar y me sentí bien porque me escucharon”.

En varios casos, suficientes para destacarse como tendencia, mencionaron la importancia del “derecho a un hogar”. Los hace felices estar con la familia “y saber

que no importa qué pase, siempre voy a tener un hogar dónde vivir”. Esta referencia marca una importante diferencia entre el “territorio familiar” y el “territorio escolar”.

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

La gran mayoría de derechos nombrados fueron individuales, con excepción del derecho a un ambiente sano, que aparece en una de las siluetas colectivas. Se anota al respecto la falta de presencia de los derechos colectivos en la mayoría de los talleres realizados. Esto podría relacionarse con la anomia social presente con gran fuerza en muchas franjas de la población juvenil y su organicidad con el individualismo en ascenso que promueven las economías de mercado y los imaginarios hegemónicos cada vez más presentes en nuestras comunidades.

Entre los aspectos que surgen del análisis de los derechos mencionados, uno de los profesionales de campo destaca la presencia del “derecho a conformar una familia”, que abre el interrogante sobre el imaginario presente en las y los estudiantes en lo referido a la paternidad, la maternidad, la crianza, entre otros asuntos relacionados. El derecho a ser joven y a la moratoria social puede ser invisibilizado y llevar a su vulneración por prácticas culturales presentes en los entornos inmediatos de la comunidad estudiantil (padres y madres a temprana edad, embarazo adolescente, responsabilidades laborales, búsqueda de ingresos en actividades precarias, etcétera. (Barragán, García, y Sánchez, 2014)

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

Habilidades desconocidas

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

A manera de síntesis provisional

Un primer resultado de la información arrojada por las cartografías pone en evidencia que en los colegios, las niñas, los niños y los jóvenes transitan entre dos “cuerpos”: el “institucional” o “escolarizado” y el “privado”. Las “siluetas” dibujadas revelan “cuerpos escondidos” detrás de uniformes estandarizados que condicionan los comportamientos o actitudes de los actores en función de las rutinas escolares. El cuerpo “privado” es difícil de “mostrar” a través de los uniformes, se refugia de las miradas por las restricciones normativas; entre otras razones porque la escuela es un “no lugar” para los cuerpos sexuados que pueden exhibirse en otros espacios. Las acciones pedagógicas y las instancias de poder (coordinación, rectoría, comité de convivencia, otras) modelan, disciplinan, homogenizan, abren o cierran posibilidades a los cuerpos escolarizados.

El “cuerpo escolarizado” se opone al “cuerpo de derechos” (o cuerpo como territorio de derechos) pues priman los deberes (discurso muy interiorizado en los estudiantes) y las normas. En la medida en que emerge el cuerpo de derechos, el cuerpo escolarizado afina sus dispositivos de dominación (se norma el detalle de usos y comportamientos y se alude al consenso para justificar restricciones). El uniforme, como uno de los elementos distintivos de la identidad institucional, oculta al individuo y se vuelve asunto prioritario del orden social que regula la vida de la escuela (la “cruzada” de las coordinaciones para que sea “bien llevado”) frente al cual emergen múltiples resistencias que van desde otras formas/lugares de llevarlo hasta los profesores que “se hacen los de la vista gorda” (Barragán, García, y Sánchez, 2014).

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

Esto hace que las prácticas corporales institucionalizadas tengan una significativa incidencia en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos, excluyendo otras alternativas posibles; relevante en la medida en que las siluetas individuales y colectivas ponen en evidencia un cierto orden corporal generalizado y aceptado socialmente cuyos rasgos centrales están emparentados con el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada según género (Sánchez, 2014). Esta situación ya ha sido advertida en otros estudios realizados por el IDEP en los que se señala, por ejemplo,

... el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la conformación de un sujeto dócil y subordinado... la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder (Cabra y Escobar, 2014).

Lo anterior, marca una tensión no resuelta dentro de la escuela entre el niño, la niña y los jóvenes como sujetos de derechos y como integrantes de un orden institucional que se construye desde los estereotipos de la disciplina, las normas y el deber ser, impuestos por la lógica de los adultos. Es claro que, en este sentido, el colegio opera como un típico “efecto territorial” sobre el disfrute y la realización de los derechos de los estudiantes. El cuerpo es otro fuera de la escuela y, por tanto, el sujeto también lo es. La pregunta por el tipo de ciudadano que se forma en la escuela es inevitable ante esta constatación.

Los textos escritos por los estudiantes se refieren a la relación entre las partes del cuerpo y los sentimientos ya que “cada uno tiene sentimientos maravillosos en su cuerpo” y “la silueta es la forma de expresar los sentimientos buenos y malos que tenemos cada uno, es una forma de desahogarse” o es un medio por el cual “puedo expresarme por medio de los dibujos ya que no lo puedo hacer en palabras...es un desahogo para mí”. También se expresa el nivel de reconocimiento del cuerpo ya que “significa felicidad hacia uno mismo, querer tener siempre en cuenta lo que uno es, el respeto a las demás personas y la naturaleza humana”, y el reconocimiento del cuerpo de los demás: “respeto hacia los demás y los derechos de todos”.

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

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

Sin embargo, al tratar de establecer la relación del cuerpo con la vivencia de los derechos humanos, la mayoría de los y las estudiantes tienen dificultades para identificarla. Predomina una visión de los derechos individuales (tal vez debida al hecho de que en las inducciones se les especificaba la necesidad de realizar un ejercicio de introspección) y una casi total ausencia de referencias a los derechos colectivos. Es de anotar que la mayoría de los participantes en los talleres se ubican en escalas de edad que no superan la adolescencia, etapa decisiva en la búsqueda de identidades y referentes personales y sociales.

A pesar de que varios colegios se ubican en zonas que pueden ser catalogadas como “peligrosas” para la integridad física de los y las estudiantes, los talleres sobre el cuerpo no evidenciaron marcas fuertes de afectación en sus vivencias originadas por esta condición.

El “cuerpo privado” y el disciplinamiento escolar

El aspecto que se destaca en el ejercicio realizado es el del papel de las normas institucionales en la configuración de los cuerpos de los estudiantes como sujetos de derechos, asunto puesto en evidencia por el uniforme escolar y el disciplinamiento relacionado con él. Existe una tensión evidente entre la intención formadora del colegio y el reconocimiento pleno a sus estudiantes como sujetos de derechos, que se expresa en el desplazamiento casi total del “cuerpo privado” de los sujetos mientras permanecen en las instituciones.

Los manuales de convivencia pautan el tema en términos de deberes que incluyen el uso de accesorios y la estética personal, de manera preferencial a título de prohibiciones o limitaciones al ejercicio pleno de la libre personalidad. Esta tensión es comprensible en la medida en que el colegio es un lugar de convivencia institucional y no un lugar cualquiera. Está connotado por una filosofía institucional y un proyecto pedagógico; pero también está atravesado por una lógica institucional adultocentrista que centra el aprendizaje en los estudiantes. El hecho de que los niños, las niñas y los jóvenes pasen en el colegio sus años de transición a la edad adulta parece que faculta a las instituciones a imponerles modelos de conducta y de acción que se supone, son parte del imaginario social sobre el “buen comportamiento” y la “acción socialmente deseable y aceptable”.

La conciencia de la igualdad de todos y todas en el colegio así como la afirmación de una identidad institucional son algunos de los efectos que busca lograr el uniforme. Y en este sentido, no hay discusión. No se trata de sugerir la eliminación del uso del uniforme. Se trata más bien de tener en cuenta la importancia de un equilibrio en la posibilidad de que en el colegio también se pueda expresar el “cuerpo privado”. Es cierto que las rutinas escolares tienen previstos espacios y

escenarios en que esto es posible: bazares, eventos deportivos, salidas de campo, fiestas, etcétera, y que en ellas se expresan estos cuerpos. Lo que se sugiere aquí es que es importante reforzar la presencia de este cuerpo en la vida escolar cotidiana para que los sujetos puedan expresarse “más allá del uniforme”.

Derechos individuales y derechos colectivos

El segundo aspecto que se destaca en las manifestaciones de los y las estudiantes es el evidente predominio de los derechos individuales sobre los derechos colectivos. La información recabada sugiere un desconocimiento significativo de la existencia y de la importancia de estos últimos como concepto y como práctica. Al respecto resulta esclarecedor lo que ocurre con el deporte, la recreación y los derechos culturales. Para los y las estudiantes aparecen más como acciones instrumentales, prácticas, que aunque sean colectivas, se viven desde el individuo. Tal vez la única mención que escapa a esta tendencia es la relacionada con el “derecho al ambiente” cuya mención no fue generalizada. De manera significativa ninguno de los ejercicios sobre el cuerpo como territorio de derechos hizo alusión directa al tema del gobierno escolar y a la participación de los estudiantes en él.

Esta situación llama a una mayor atención a este aspecto por parte de quienes deciden la política y de las autoridades escolares, sobre todo en el cuidado del individualismo y la competencia fomentados por el contexto socio-cultural generado por la economía de mercado.

Intimidad y subjetividad

En los ejercicios también sobresale una fuerte tendencia al ocultamiento de los aspectos más íntimos de la vida de los y las estudiantes, ejemplificados en los “sentimientos”, las “emociones” y la sexualidad. El elemento común es la tendencia a su ocultamiento, aunque por razones distintas.

Sentimientos y emociones, porque se asumen como signos de “debilidad” que los exponen frente a los demás, en una especie de lucha por la supervivencia. El “débil” no sobrevive; y quien exterioriza sus sentimientos y sus emociones se “descubre”. Esto parece indicar una línea que debe ser fortalecida pedagógicamente en los procesos de formación, pues se relaciona de manera directa con la educación como transformación en la convivencia.

No hubo evidencia directa de discriminación por género, pero sí diferencias sustanciales entre las concepciones del cuerpo entre hombres y mujeres. Se destaca la observación de una de las profesionales de campo sobre la poca evidencia de conocimiento en materia de educación en salud sexual y reproductiva.

En otro sentido, también es de resaltar la importancia que algunos estudiantes dieron a esta dimensión al relacionarla con la felicidad, la posibilidad del reconocimiento del sí mismo, el orgullo de ser como se es, el respeto de sí mismo y de los demás. La indicación respecto de la necesidad de fortalecer esta dimensión formativa es totalmente clara.

Bibliografía

- Augé, M. (2000). Los "no lugares": Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad Barcelona: Gedisa. 5° reimpresión.
- Barragán Cordero, D. (2014). Análisis IE Agustín Nieto Caballero. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Barragán Cordero, D. (2014). Informe talleres IE Atanasio Girardot. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Barragán, D., García, G., y Sánchez, N. (2014). Informe territorio. Bogotá: Corporación Síntesis.
- Bustos, J. (2014). Informe talleres IE Carlos Federicci. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Bustos, J. (2014). Informe talleres IE Paraíso Mirador. Bogotá: ICEP-Corporación Síntesis.
- Cabra, N. A., y Escobar, M. R. (2014). El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá: IESCO- IDEP.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado , 15 (2), 53-69.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Alfonso Reyes Echandía. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Bravo Páez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Carlos Pizarro Leongomez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Cundinamarca. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Fabio Lozano Simonelli. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

- Palacio Castañeda, J. A. (2014). Territorio y Derechos en la Escuela. Ficha estudio. Bogotá: IDEP. 7 de enero.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Agustín Nieto Caballero. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Atanasio Girardot. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Fabio Lozano Simonelli. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Manuela Beltrán. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pulido, O. O. (2014). Documento técnico que da cuenta de los avances en el proceso, en términos del marco conceptual y el diseño metodológico. Producto 2, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Antonio José Uribe. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Antonio José Uribe. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Integrada La Candelaria. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Ofelia Uribe de Acosta. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Vista Bella. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE Alfonso Reyes Echandía. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE OEA. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE San José de Castilla. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Sánchez, N. (2014). Análisis IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Sánchez, N. (2014). Análisis talleres IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis, Bogotá.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

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

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

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

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