



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**ESTUDIO: LA ESCUELA Y LA CIUDAD: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS
DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y LOS JÓVENES DE LOS COLEGIOS DISTRITALES DE
BOGOTÁ D.C.”**

**COORDINADORA DEL PROYECTO
Aura Isabel Mora**

**CO-INVESTIGADORES
Diego García Ramírez
Luis Ignacio Rojas**

**SUPERVISOR: JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA
Contrato de prestación de servicios No. 079 de 2014**

COMPONENTE: ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGIA

Bogotá D. C. Diciembre 2014

Índice

PRESENTACIÓN:	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1. ACOMPAÑAMIENTO METODOLÓGICO	6
1.2 LOS TERRITORIOS EXPLORADOS: LOS COLEGIOS QUE COLABORARON CON EL ESTADIO	10
1.2.1 LOS COLEGIOS Y LOS PARTICIPANTES.....	11
1.3. EL ABORDAJE METODOLÓGICO: SIGUIENDO LAS VIVENCIAS EN TORNO A LOS DERECHOS.....	11
2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS JÓVENES EN CLAVE DE ESCUELA Y CIUDAD.	12
2.1 CODIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS Y LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL MATERIAL DIDÁCTICO Y DE LAS PIEZAS COMUNICATIVAS	14
3. LOS RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	17
3.1 A PROPÓSITO DE LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	19
3.2 CRUCE DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	22
3.3 EL CUERPO COMO TERRITORIO: MIRANDO LAS CARTOGRAFÍAS	23
3.4 TERRITORIO.....	28
3.5 CULTURA.....	35
3.6 PRACTICAS	40
3.7 LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA	43
4. LAS PIEZAS COMUNICATIVAS Y EL MATERIAL DIDÁCTICO DE LA SEGUNDA FASE	48
4.1 DIARIO DE MAESTROS.....	50
4.2 URNAS DE LA MEMORIA	58
4.3 FOTO MARATÓN Y VIDEO MARATÓN SOBRE LOS DERECHOS EN LAS ESCUELAS OFICIALES.	62
4.4 TOMAS DE ESPACIOS DE LA CIUDAD: FLASH MOB –INTERVENCIÓN URBANA.....	66
ANEXOS	71

PRESENTACION

Este documento consolida los resultados del procesamiento de la información, el acompañamiento metodológico y el soporte académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas de la segunda fase del estudio “la escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C.” Inicialmente da cuenta del camino metodológico que llevaron al objetivo sustancial de diseñar diversas piezas comunicativas que recogen las percepciones de los escolares y los maestros para fomentar la garantía de los derechos de las niñas, los niños y jóvenes en los colegios distritales.

El Instituto para el desarrollo Educativo y Pedagógico –IDEP- ha venido desarrollando un trabajo destacado en el posicionamiento de los derecho humanos – DDHH- en los colegios Distritales de Bogotá. En ese sentido, ha adelantado diversas tareas que pasan por la conceptualización y contextualización de la variable argumentativa definida con las categorías que focalizan las miradas en la escuela y la ciudad y culminan en la reflexión en torno a los derechos de las niñas, niños y jóvenes -NNJ.

Entre las disertaciones y debates se llegó al esclarecimiento que para hablar de educación es necesario hablar de una escuela situada en un territorio y en este caso en el Distrito Capital. Entonces empezó a ganar fuerza la relación escuela y ciudad, por ser los escenarios donde se decantan las garantías de los derechos de los NNJ. Ahora bien, la relación escuela-ciudad-derechos, genera múltiples tensiones, afectos y desencantos que el IDEP y su grupo de investigadores han venido evidenciando mediante sus hallazgos

Para el IDEP estas comprensiones de escuela, de ciudad y de derechos, se enmarcan en cuatro grandes categorías *territorio, prácticas, política y cultura*, que se convierten en el horizonte conceptual para desarrollar el estudio.

Desde allí se diseñaron materiales de indagación y de trabajo conjunto entre los maestros, los estudiantes y el IDEP, que funcionan también como laboratorios, para, a partir de allí, generar unas piezas comunicativas para los Colegios Distritales que se puedan abordar desde la óptica de los derechos. Estas piezas comunicativas

fueron elaboradas usando como estrategia la puesta en escena de los laboratorios, en los que participaron docentes y estudiantes con el fin de recoger sus perspectivas para darle mayor lucidez y contextualización a cada una de las herramientas usadas en el trabajo de campo durante la fase dos.

En ese orden, el desarrollo metodológico de las piezas comunicativas y de los materiales de trabajo aplicados a los estudiantes y los docentes se dividieron en dos fases.

Una primera fase donde se indagó por las categorías señaladas a través de un conversatorio con los maestros al que se le llamó *café mundo*. Dos cartografías dirigidas a los estudiantes, una que indagaba sobre los tipos de escuela que los escolares identifican en el devenir histórico de las instituciones al que se le llamó *cartografías del territorio* y otra que inquiría, desde el a metáfora del cuerpo, por la garantía de los derechos de los NNJ a la que se le llamo *cartografía del cuerpo*. Estos materiales didácticos se aplicaron en la mayoría de los colegios participantes, cuya diligencia estaba precedida por un protocolo para guiar el trabajo el campo.

La segunda fase se centró en identificar estrategias que propiciaran la construcción colectiva de las piezas comunicativas para la garantía de los derechos de los NNJ. Desde esta lógica y a partir de la identificación de piezas comunicativas por parte del grupo de trabajo del IDEP y UNIMINUTO se pudo conciliar con los docentes y estudiantes cuatro piezas comunicativas que se aplicaron en los colegios para sensibilizar la mirada en torno a los derechos. Con los maestros y maestras se trabajó el *diario de maestros*, como una estrategia de reflexión crítica y sistematizada en torno a los derechos de los NNJ. Dos estrategias, *flash mob* y *Foto y video maratón*, que se trabajaron fundamentalmente con estudiantes bajo la premisa de impactar diferentes contextos y llamar la atención sobre el territorio de la ciudad como el lugar privilegiado donde se ponderan los derechos. Finalmente se desarrolló una pieza comunicativa que recuperara la historia del colegio e invitará a reflexionar sobre el pasado a la que se le llamó *urnas de la memoria*.

Estas piezas comunicativas tuvieron impacto relativo en los colegios y desembocó en la promesa de entregar para el siguiente año una agenda-diario para los colegios colaboradores con la autoría de los docentes que participaron activamente en la estrategia *diario de maestros*. También las demás piezas

comunicativa motivaron y comprometieron al IDEP y a UNIMINUTO en la tarea de entregar un álbum de los derechos para los estudiantes del Distrito.

Los pasos que se dieron para llegar a las piezas comunicativas y al material didáctico fueron impulsados por las conceptualizaciones y contextualizaciones desarrolladas por el IDEP y que UNIMINUTO acogió y complementó mediante su equipo de trabajo. El despliegue de la primera y segunda fase del estudio ha permitido cumplir con los objetivos identificados.

El procesamiento de la información, el acompañamiento metodológico y el soporte académico para el *Estudio la Escuela y la Ciudad: una mirada desde los Derechos de los Niños, Niñas y los Jóvenes de los Colegios Distritales de Bogotá D.C.*, incluye a estudiantes, maestros y algunos directivos, y se desarrolló en una muestra de 30 Instituciones Educativas del Distrito –IED; 12 trabajados por IDEP, 15 por UNIMINUTO y tres nuevos que participaron solamente en Diario de Maestros. El estudio privilegió la investigación cualitativa, atendiendo al criterio de saturación y particularización de los resultados. De acuerdo a dicho criterio, el estudio se propuso, por un lado, elaborar un rastreo de una variable que permitiría establecer una *situación o comportamiento promedio* y también presentó diferentes casos que pusieron en evidencia la pluralidad de escenarios y relaciones, en las cuales dicho fenómeno o situación resultó *significativo o particular*.

Desde este espíritu analítico, el acompañamiento metodológico incluyó técnicas de observación participante y no participante. Esta observación pudo recoger ideas que surgen de los estudiantes y de los maestros. Se pudo ver que la voz fuerte y que produjo ecos clamorosos en el desarrollo posterior de las piezas comunicativas, fueron las de los estudiantes y se plasmaron en los flash mob y las maratones de video y foto, en los cuales se tuvo la precaución de garantizar una participación importante de los escolares. Los profesores también colaboraron en la construcción colectiva de las iniciativas, su voz se escuchó en los *café del mundo* y en *diarios de maestros* y armoniza las melodías de los derechos de los NNJ. En los relatos de los maestros se da cuenta de múltiples perspectivas, lecturas que se contraponen y coinciden, algunas con mayor eco que otras, pero todas apuntándole a la sinfonía de los derechos.

En este orden de ideas el presente documento da cuenta del consolidado de los resultados del procesamiento de la información, el acompañamiento metodológico y el soporte académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas de la segunda fase del estudio.

1. Acompañamiento metodológico

De acuerdo con el cronograma, adelantar un trabajo de investigación que involucró piezas comunicativas y material didáctico en el tiempo establecido, fue una tarea difícil. Los periodos de entrega se acumulaban y sometían al grupo de investigación a un ritmo presuroso que impedía la pausa necesaria que se requiere para proyectar el análisis. Sin embargo, UNIMINUTO y el IDEP, quizás alentados por el compromiso ético de trabajar por los derechos de los NNJ, logró su cometido y pudo hacer el acompañamiento metodológico, procesar la información y desarrollar el soporte académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio. En ese sentido se avanzó y se cumplió con las metas establecidas.

A continuación se dará una breve descripción de los materiales trabajados, que como se dijo anteriormente proyectaron la composición de las piezas comunicativas para los Colegios del Distrito.

Café mundo, dirigido a profesores y directivos tuvo por objetivo generar un escenario amigable para reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas construidas por la comunidad alrededor del lugar que ocupa el discurso y la acción de los Derechos de NNJ en el marco de la gestión escolar y del aula y su relación con la ciudad. Por medio de esta actividad se reflexionó acerca de diferentes aspectos de la escuela y su incidencia en la garantía o vulneración de los Derechos desde las categorías, territorio, práctica, lo político y la política, y cultura.

Otra actividad, enfocada a los estudiantes fueron *las cartografías*. Unas enfocadas en *lo social* y su devenir histórico, que incitaron a recorrer por el pasado en clave de configuraciones. Esta dinámica tuvo por objetivo reflexionar en clave histórica, la vivencia de los derechos de los NNJ en la escuela a la luz de los principios de la convención relacionados con la participación, la no discriminación, la supervivencia y el interés superior del niño. En el mismo orden y con pretensiones

distintas se proyectaron los *mapas del cuerpo*, aquí es importante reconocer la corporalidad para identificar las situaciones de riesgo y vulnerabilidad de los estudiantes en su intento por explorar la vivencia de los derechos humanos en la escuela y la ciudad. Así como los mapas del territorio, recrean el paisaje que nos rodea y la relación que tienen los sujetos con este, los cuerpos de los escolares contienen las huellas de sus deseos, sueños, alegrías, vivencias y resistencias respecto al conocimiento y apropiación de los derechos humanos y ambientales. Desde esta perspectiva el cuerpo se entiende como un territorio “como un espacio construido socialmente, en el que se interactúa, y generan relaciones” (Ramírez C.: 2012, 107). Este material aplicado a los estudiantes permitió evidenciar una serie de vulnerabilidades de los derechos en clave del cuerpo y la apropiación de los espacios desde la corporeidad.

También se proyectaron las *Urnas de la memoria* como material didáctico para que los colegios reflexionen su historia, respondan a la saturación y el rápido fluir de los acontecimientos cotidianos de la escuela que impiden reconocer en la memoria instantes, ambientes, lugares, personas o suvenires significativos que han marcado la vida escolar. En espacios conflictivos, azarosos, veloces, dinámicos y agitados como la escuela, activar la memoria, es un paso elemental para recuperar la reflexión y comprender las relaciones que se hilan en la dinámica escolar, y generar un nivel de conciencia que le otorgue sentido vital a los sujetos que habitan la escuela, y a la institución misma. A través de las *urnas de la memoria*, se procuró reconstruir los diferentes momentos de la escuela, en su relación con la garantía de los derechos. En las urnas, la comunidad escolar pudo depositar imágenes, símbolos, objetos, documentos, que se convirtieron en huellas o rastros de las épocas por las que ha transitado la institución. La urna de la memoria, se desarrolló como dispositivo, en forma de caja de gran tamaño, que se ubicó en un lugar visible de la institución escolar, donde los distintos sujetos que habitan la escuela, depositaron objetos, imágenes, documentos, entre otros elementos que hacían parte del pasado de la escuela, y que tenían significado para cada uno de ellos.

La foto y el video maratón, fue otra de las piezas comunicativas que inaugura de manera oficial, a través del IDEP, una toma de ciudad por parte de los niños, las niñas y los jóvenes. A través de este instrumento, se procuró que niños, niñas y jóvenes inspeccionaran y tomaran la ciudad por un periodo establecido desde la

óptica de los derechos, mediante la captura de imágenes que representen vivencias de garantía o vulnerabilidad. La representación de maratón apuntó a que por un período explícito y por equipos, se pudieran conquistar imágenes que exaltarán las experiencias sobre los derechos en instituciones de Bogotá. Si se reconoce la fotografía y el vídeo como los lenguajes a través de los cuales se expresan las recientes generaciones, la huella que una foto y video puede recoger es valiosa (Ver anexos).

Otra pieza comunicativa que se trabajó con los estudiantes y los profesores y que también pretendía tomarse algunos espacios de la ciudad por un tiempo específico fue el *flash mob*. A través de estos ejercicios de toma de ciudad, se estimuló la apropiación de niños y jóvenes de espacios públicos de la ciudad, con el fin de reconstruir los sentidos sobre los mismos, e impactar los imaginarios hegemónicos sobre la relación entre escuela, ciudad y derechos. Estas tomas de ciudad fueron protagonizadas por estudiantes y maestros. Los *flash mobs* son en esencia una intervención urbana de los espacios cotidianos, desde una puesta en escena temática que se capitaliza como una protesta a las injusticias experimentadas por la sociedad, buscando llamar la atención de los habitantes para que se piense de una manera diferente y se genere una nueva conciencia (Chauca, 2012).

Otra de las actividades que se trabajó y que vinculó exclusivamente a los maestros, aunque hay que advertir que indirectamente a los estudiantes, pues fueron el núcleo de las reflexiones, es *el diario de maestros* que se convirtió en una herramienta de investigación que tiene múltiples facetas y lenguajes; su fin estuvo dirigido a reflexionar la práctica en el aula desde una perspectiva crítica. Paradójicamente el día a día del maestro está mediado por una rutina apresurada, que lo programa para responder a situaciones fortuitas que se presentan todos los días, desde el niño que tiene bajo rendimiento, pasando por problemas de convivencia que debe afrontar, hasta responder por exigencias administrativas que lo desgastan. Esta dinámica que afronta diariamente es muy rica en anécdotas, problemáticas y situaciones que podrían ser perfectamente objeto de análisis; desafortunadamente pocas veces un profesor se sienta a reflexionar su cotidianidad escolar, aun cuando tendría mucho que expresar.

Esta actividad tuvo por objetivo recoger la experiencia de docentes y estudiantes a través del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, respecto a la relación escuela, ciudad y derechos. Es de importancia y valor observar los modos en que se recuerdan y registran los acontecimientos significativos para maestros y estudiantes de su vida en la escuela. El diario de los maestros se convirtió en un ejercicio de sensibilización de los colectivos de maestros frente al sentido de escribir y registrar sus vivencias en la escuela. Por eso, la propuesta de llevar un diario de maestro tuvo ciertas potencia investigativa porque en algunos casos se convirtió en el punto de partida para mejorar las prácticas en el aula, e incluso propició disertaciones sobre la maneras de hacer más llevadera la rutina escolar desde un concepto de eficiencia, la forma en que se trata el cuerpo del estudiante en la escuela, las situaciones de matoneo propiciadas por el maestro desde el escarnio, entre otras reflexiones que tensionan la mirada de los derechos en la escuela. Pero estas elucubraciones fueron posibles gracias a que los maestros que participaron en los talleres de escritura pensaron su contexto y su propia existencia y vivencias.

En este sentido se llegó a la conclusión que son los maestros/as los mejores observantes de su realidad porque el campo experimental del aula les permite tener claridad alrededor de diversos temas que la escuela propicia. Por eso, una de las ganancias del diario de maestro se evidenció en que los profesores se convirtieron en los primeros investigadores, cuestionando las propuestas que llegan del afuera, que muchas veces están atravesadas por el eficientísimo, mediante una concepción de investigación para la emancipación. Esta concepción expresa que si seguimos dejándonos guiar por las propuestas globales, provenientes de otros contextos, estaremos supeditados siempre al fracaso, porque los territorios tiene particularidades que ameritan adaptaciones y miradas en el lugar de los hechos y no desde otros escenarios que apenas se percatan de las realidades que la escuela experimenta constantemente.

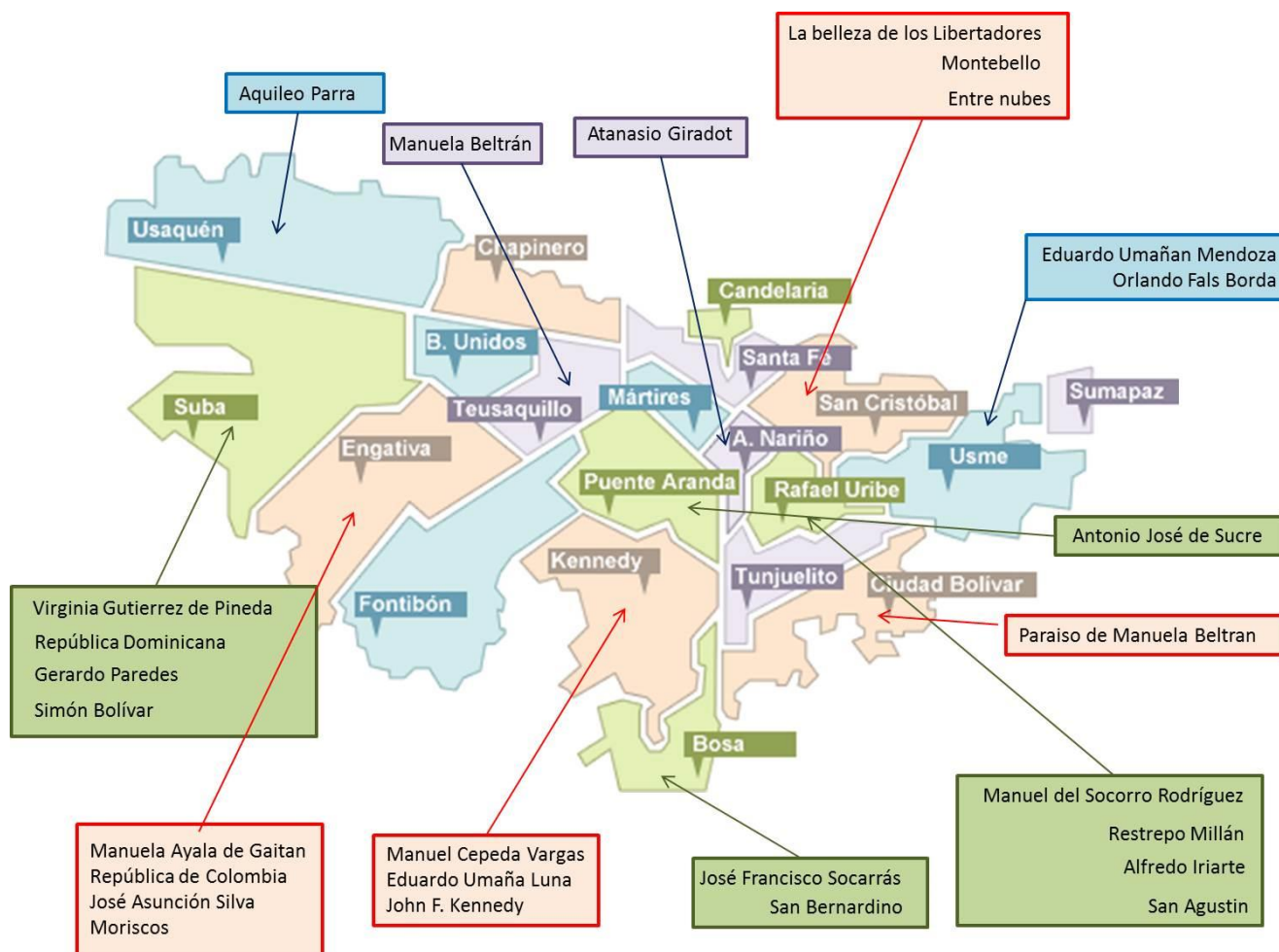
Este *diario de maestros*, permitió que los docentes participantes en los talleres de escritura y que desarrollaron el material didáctico desplegado en las sesiones se convirtieran en los autores de la *agenda-diario* que se les compartirá el siguiente año a los colegios inscritos en el estudio (Ver anexo).

Otras de las proyecciones didácticas resultado del trabajo con los estudiantes y que se planea para el siguiente año a manera de pieza comunicativa que potencien la comprensión de los derechos ha sido *el álbum de los derechos*. A través del álbum se pretende generar una dinámica que oscile entre el juego y el aprendizaje sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios de Bogotá, con el fin de impactar en las nuevas generaciones a través de los impulsos visuales y la posibilidad de interactuar con la propuesta a través del álbum virtual. Los álbumes ilustrados son pensados para el entretenimiento infantil, en tanto logran una interacción en torno a una temática específica generando relaciones y procesos de negociación entre los interesados en llenar el álbum. El álbum, de tradición gráfica ha tenido numerosas convenciones y ha evolucionado con los años; en esencia, el propósito central de esta pieza gráfica es la de ser un documento visual de entretenimiento que fomente nuevas comprensiones en torno a los derechos de los niños y niñas en la escuela y la ciudad (Ver anexos).

1.2 Los territorios explorados: los colegios que colaboraron el estudio

Con el objetivo de indagar por la relación entre la escuela y la ciudad en torno a los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, el estudio vinculó instituciones educativas ubicadas en diferentes sectores de la ciudad de Bogotá, de ahí que se haya considerado involucrar colegios de la mayor cantidad de localidades. Es así que durante las actividades de la segunda fase del proyecto se vincularon maestros e instituciones de 12 localidades, conformando de esta manera una muestra significativa que le permitió al equipo investigador del IDEP y de UNIMINUTO mapear la situación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en la ciudad de Bogotá. La muestra recoge el 9% de los colegios distritales y da cuenta de la manera en que se garantizan y vulneran los derechos de los NNJ, desde la escuela y la ciudad. Las localidades en las que se ha trabajado son: Usaquén, San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy, Engativá, Suba, Teusaquillo, Antonio Nariño, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar (Ver imagen 1).

Imagen 1. Colegios vinculados al estudio “La Escuela y la ciudad”



Fuente: Elaborado por equipo investigador

1.3. El abordaje metodológico: siguiendo las vivencias en torno a los derechos

El estudio, por su naturaleza empleó a manera de caja de herramientas, un conjunto de estrategias de la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1997) que recoge acontecimientos saturados o reiterativos que llevaron al grupo de trabajo a algunas lecturas definitivas y a su vez exploró algunas particularidades interesantes que permitieron sugerir un camino posible para analizar la mirada de los NNJ sobre los derechos. Esta etapa de trabajo correspondió a la labor de campo directo con los estudiantes mediante la aplicación de las herramientas metodológicas más intensivas y de mayor alcance. En ella se documentó las prácticas y saberes de los derechos de los NNJ manera directa e indirecta. En ese sentido el equipo de trabajo aplicó el café mundo y las cartografías del cuerpo y del territorio, con el fin de recoger y analizar la información en torno a las vivencias de los derechos en la escuela y la ciudad. Para lograr detallar esta información, se crearon rejillas con temáticas definidas en las

categorías y preguntas orientadoras que le permitieron al investigador rescatar las perspectivas, percepciones y prácticas en torno a las diferentes temáticas que circulan sobre los derechos de los NNJ.

Cada material de trabajo estuvo dirigido a indagar sobre los derechos de los NNJ y las preguntas exploratorias estuvieron dirigidas a alimentar las categorías de análisis territorio, prácticas, lo político y la política y cultura, definidas por el estudio.

Esta manera de rescatar y cotejar información se dio mediante la metodología de observación no participante que permitió hacer una prospección de carácter territorial para la caracterización del contexto escolar, y a su vez, de las prácticas sociales regulares que definen la gestión de tiempos y espacios del colegio, en general para el disfrute o la vivencia de Derechos de los NNJ. Esta etapa correspondió a la dimensión geográfica que percibió el investigador en su trabajo de campo, mediante la toma de nota de aquellas situaciones particularmente relevantes en el ejercicio de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes.

El desarrollo metodológico estuvo acompañado por el IDEP y UNIMINUTO, este proceso pasó por algunas disertaciones y debates respecto al trabajo de campo que se conciliaron a medida que se avanzaba en la discusión de los diferentes tópicos del despliegue del material de trabajo con los estudiantes y maestros. Al final se pudo recoger una gran cantidad de información que permite hacer diferentes lecturas en torno a los derechos. El procesamiento de esta información implicó un esfuerzo mayor debido a los tiempos ajustados del estudio. Sin embargo, se logró un nivel de análisis y procesamiento de la información que dan pistas al IDEP para hacer ciertos trazos de recomendación a la política pública educativa y proyectar algunas propuestas pedagógicas a los colegios distritales.

2. Procesamiento de la información: los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en clave de escuela y ciudad.

El desarrollo metodológico involucra el procesamiento de la información. Es quizás el ejercicio más complejo, que pasa por la subjetividad, en especial si se trata de una investigación cualitativa como es el caso de este estudio. Procesar la información esta preexistido por el trabajo paralelo de caracterización de los datos; es

decir que los materiales de trabajo aplicados a los docentes y los estudiantes, estuvieron precedidos por un ejercicio de digitación que facilitó la lectura y cruce analítico de los resultados auscultados en los materiales y piezas comunicativas. En consecuencia, se transcribieron varias rejillas de sistematización por cada taller aplicado. Los investigadores depositaron la información de los talleres, sus percepciones particular producto de su propia observación, así como sus discernimientos personales de la experiencia, en cada una de las matrices pensadas para tal fin.

En este orden de ideas se digitalizaron una cantidad considerable de matrices de información por cada uno de los materiales y algunas piezas comunicativas desplegadas en los colegios. Cada investigador-tallerista diligenció matrices para cartografía de cuerpo, cartografía de territorio, café mundo y una ficha de registro general. Cada una de las rejillas de sistematización se organizó según las características y pretensiones del material aplicado en cada colegios en archivo de Excel con el fin de ordenar la transcripción según los apartados categoriales y facilitar así el análisis de resultados.

Lejos de validar o legitimar una verdad irrefutable de la realidad que viven los NNJ, lo que se logró con el estudio fue interpretar la misturas de los tejidos que se presentan en el marco de las relaciones decantadas en la escuela y la ciudad en torno a los Derechos. En ese sentido, la sistematización supuso tres tareas conjuntas: la formulación de categorías y preguntas que moldearon las actividades empíricas de recolección de información (ruta deductiva) la formulación de categorías emergentes de acuerdo al trabajo de campo (ruta inductiva)

Para modelar las actividades y los materiales metodológicos a partir de las categorías de la investigación se contó con dos focos, uno general y otro específico. El general estuvo dirigido a responder a la categorización que se desglosa de territorio, prácticas, lo político y la política y prácticas. El específico se instala en el marco de los derechos de los NNJ, es decir que de aquí se desprenden las categorías emergentes auscultadas relacionadas con la temática del estudio. Los investigadores de campo recogieron particularidades mediante la exploración de los lenguajes, los agentes o personajes, los hitos, las experiencias, las prácticas y/o las situaciones que son críticas para identificar y discutir en torno a los derechos de los escolares.

En cuanto al material empírico recogido, se sistematizó la información desde los grandes ejes categoriales procurando la coherencia interna del estudio, a partir de los documentos y las evidencias. Una vez se contó con la estructuración y caracterización de la información recogida en el trabajo de campo, se procedió a mirar y analizar los datos recogidos en cada uno de los materiales aplicados.

Por último, se hizo necesario leer los resultados en clave de *ciudad-escuela-derecho*. Sin embargo, esta relación representó una dificultad en el análisis de la información porque no resulta vinculante ni siquiera en los discursos institucionales. Al respecto entonces se procedió a consolidar una lectura tripartita desde los discursos y las prácticas que llevaron a algunos hallazgos reveladores para proponer políticas educativas que vinculen la ciudad y la escuela desde una perspectiva de los derechos. Las posibles rutas de exploración para identificar el vínculo entre *ciudad-escuela-derecho*, han identificado por el momento el carácter crítico de las categorías *cultura, lo político y la política, práctica y territorio*. En ese sentido cobró especial relevancia las Cartografías Sociales territoriales por cuanto son el escenario para la identificación y discusión de este vínculo, por lo menos de manera preliminar.

2.1 Codificación de los resultados y la construcción colectiva del material didáctico y de las piezas comunicativas

Una vez se contó con la coherencia interna, tanto de las categorías conceptuales como de las empíricas o emergentes, se hizo necesario un trabajo comparativo y colaborativo entre el IDEP y UNIMINUTO para el proceso de codificación de la información. En el mismo sentido, se evidenció que las categorías emergentes de alguna manera se correlacionaban con la ciudad, la escuela y los derechos, por cuanto el proceso de categorización previa no es estático, estuvo nutrido por los análisis y hallazgos del trabajo de campo. Es necesario anotarse que los enfoques discutidos siguen teniendo la teoría crítica de los derechos de los NNJ como referente y quizás este punto hizo que el análisis se centralizara en los derechos de los niños y las niñas desde la garantía y la vulnerabilidad. También es importante decir que el análisis de los fenómenos significativos identificados por los estudiantes en sus saberes y prácticas, se encontró cierta distancia conceptual y práctica con la de los maestros, como en el caso de la convivencia y la noción de

autoridad, sobre las cual hay tensiones evidentes respecto a su interpretación entre la administración, los docentes y los escolares.

Este procesamiento de la información estuvo dirigido hacia la construcción colectiva del material didáctico y de las piezas comunicativas. El desarrollo del trabajo de campo y sistematización de la fase 1 y la fase 2 se proyectó en decantar piezas comunicativas que potencien los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales con el fin de contribuir a la construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía desde una visión crítica de los derechos.

Las piezas comunicativas tienen como objetivo promover la reflexión crítica sobre los procesos generados en el aula y su articulación con la gestión en la escuela, desde una perspectiva de derechos y analizar las relaciones generadas en los colegios del distrito entre la escuela y la ciudad.

Estas piezas comunicativas se espera que sean usadas por los maestros y estudiantes durante su ruta trazada hacia la garantía de los derechos de los NNJ en la escuela. El estudio es apenas un esbozo de la manera en que se pueden trabajar los derechos en la escuela con piezas comunicativas y material didáctico aplicado, pero no es una camisa de fuerza, cada institución tiene dinámicas particulares que ameritan adaptaciones de los materiales; por ejemplo las urnas de la memoria se pueden seguir trabajando y desarrollando de acuerdo a la historia del colegio y las miradas de los actores en los tiempos que consideren oportunos. Hay que advertir que por la finalización de año en los colegios, no se pudo aplicar todas las urnas de la memoria y algunos colegios decidieron trabajarlas el próximo año, lo cual es válido para las pretensiones de la pieza comunicativa que no fueron pensadas para cumplir con un requisito sino mejor para movilizar propuestas formativas que aporten a la comprensión de los derechos en la escuela

Ello quiere decir que cada una de las piezas brotó de la dinámica escolar, retoñaron en la experiencia del dialogo sensible en torno a los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Estas reflexiones han sido recogidas en el procesamiento de la información y han permitido diseñar la puesta en escena de los cafés mundo, las cartografías, los diarios de maestros, los flash mobs, las maratones de la imagen y la proyección del álbum digital y se alimentó de las experiencias identificadas por los estudiantes y

docentes que con el overol del investigador y garantes del derecho, generaron construcción de conocimientos nuevos decantados en la escuela y la ciudad.

Las piezas comunicativas son propuestas completamente dinámicas, con un gran potencial, cada colegio en su ámbito de acción usaran estas ideas para recuperar los territorios de la ciudad que por derecho les corresponde a los niños y a la escuela. En cada material didáctico y pieza comunicativa se desarrollan las capacidades de emancipación del conocimiento en torno a los derechos.

Hay que decir que el trabajo no fue sencillo, el despliegue de los materiales de trabajo y las piezas comunicativas estuvieron atravesadas por dificultades diversas, variadas y constantes, porque si bien es cierto que la colaboración de los estudiantes y los maestros estuvieron a flor de piel, el desarrollo del trabajo en los colegios participantes no contaron con los recursos totales, hubo limitación en los tiempos de aplicación, en los permisos, en la disponibilidad logística etc. Sin embargo fue posible realizar el trabajo y se posicionó el tema de los derechos de los NNJ entre los participantes del estudio.

El estudio “la escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C.” es un ideal que hay que concretar en todos los colegios de la capital, sobre todo cuando se vincula en un sueño de escuela y de ciudad a los niños, las niñas y los jóvenes. Personajes impredecibles, con características particulares, desbocados cuando se les mete algo en cabeza, inquietos y curiosos por los aprendizaje sociales (más concretamente el arte de tener amigos), cansados de la vigilancia y de las fronteras de la escuela y la casa, expectantes en la exploración postergada de ciudad. Dice Tonucci (1997), niños ávidos por conquistar territorios que la ciudad le ha ido prohibiendo al privilegiar la seguridad y el consumo, propio de una concepción productiva de las sociedades.

En ese sentido la intención sustancial de las piezas comunicativas ha sido propiciar las conquistas de la ciudad por parte de los niños niñas y jóvenes, que tanto necesitan explorar los territorios urbanos para generar nuevos aprendizajes que esta sociedad contemporánea exige desde una perspectiva de derechos.

Este documento sustenta la sistematización y análisis de los talleres aplicados a los colegios que hicieron parte de la convocatoria abierta del IDEP, en el marco del

proyecto *La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los Derechos de los Niños, Niñas y los Jóvenes de los Colegios Distritales de Bogotá D. C.* con el ánimo de acopiar las percepciones, discursos y práctica de los estudiantes y los maestros para potenciar la garantía de los derechos de los niñas, niños y jóvenes -NNJ.

Poner los ojos en los derechos desde las prácticas y saberes de los NNJ implica ir más allá de una perspectiva encabezada por las obligaciones que tiene los Estados con la ciudadanía en el cumplimiento de los derechos. Para conseguirlo se plantea mirar el contexto escolar en relación con la ciudad, pues allí suceden un sinnúmero de situaciones que llevan al límite la garantía o inhibición de los derechos y lo convierten en un espacio rico en situaciones para el análisis.

3. Los resultados del procesamiento de la información

El Instituto para el desarrollo Educativo y Pedagógico –IDEP ha venido desarrollando un trabajo conceptual y accionario en los Colegios Distritales en el posicionamiento de los derecho de los NNJ. En ese sentido, ha adelantado diversas tareas con múltiples variable argumentativa que se definen en las categorías identificadas y que se centran en la escuela y la ciudad atravesadas por los derechos. En ese sentido se sugiere que para hablar de educación, es necesario hablar de una escuela atravesada por el territorio y las practicas que allí se tejen desde la cultura institucional hasta la perspectiva política que se posiciona en las dinámicas de relación que se viven entre la comunidad académica. Justo aquí empezó a ganar fuerza la relación escuela y ciudad, por ser los escenarios donde se decantan las garantías de los derechos de los NNJ.

Es en esta perspectiva que se consolida la triada escuela-ciudad-derechos. En este marco relacional se ponderan múltiples tensiones, afectos y desencantos que el IDEP y la UNMIMINUTO, a través de su grupo de investigadores, han venido poniendo en escena. Al mirar esta relación se puede advertir la importancia de analizar el territorio, las prácticas, la cultura y lo político y la política desde la escuela, la ciudad y los derechos de los NNJ. La intención de este apartado es presentar los resultados de la información recogida durante el trabajo de campo del estudio mediante la sistematización de los materiales aplicados de cartografía del cuerpo, cartografía del territorio y café mundo, desde los focos territorio, cultura, practica y lo

político y la política en la escuela, transversalizados por la triada escuela-ciudad-derecho. A partir de este proceso de sistematización cualitativa se dan las primeras pinceladas analíticas para planear las piezas comunicativas que se decantan en fotomaratón, video-maratón, flash mob y diario de maestros. Analizar estos resultados a profundidad exige una dedicación mayor a la proyectada, sin embargo es posible hacer unos primeros atisbos analíticos que conlleven a desplegar un segundo momento para el estudio. En este orden de ideas el presente apartado despliega un análisis que cruza los hallazgos en los colegios y las diferentes voces de la comunidad académica. Dicho análisis, por su naturaleza, empleará un conjunto de estrategias de la investigación cualitativa que pretende acopiar acontecimientos saturados o reiterativos que lleven a explorar esas particularidades y generalidades que ubiquen un camino posible para analizar la manera en que se perciben los derechos de los NNJ.

Para lograr decantar estos hallazgos, el trabajo de campo estuvo mediado por un proceso de caracterización de la información; es decir que los talleres aplicados, pasaron por un sumario de digitación, con el ánimo de facilitar la lectura y cruce analítico de los resultados auscultados en las cartografías y café mundo. En consecuencia se creó una rejilla de sistematización por cada taller aplicado y un diario de campo donde los investigadores exponían sus propias percepciones según lo observado.

En este orden de ideas se diligenciaron las rejillas de sistematización para cartografía de cuerpo, para cartografía de territorio y para café mundo y paralelamente una ficha de registro general. Cada una de las herramientas de sistematización está organizada en archivo de Excel según las características de los instrumentos, con el fin de ordenar la transcripción de los apartados categoriales. Este proceso generó un producto paralelo de matrices de sistematización por cada colegio que se comparten como anexos y que podrían eventualmente convertirse en una bodega de información para proponer nuevas rutas de investigación, propuestas formativas para NNJ o por ventura en recomendaciones a la política pública educativa, debido a la riqueza informativa que allí se despliega y que fue vital para el análisis.

3.1 A propósito de la convención de los derechos de los niños, niñas y jóvenes

El IDEP ha sido firme en reconocer que la convención de los derechos de la infancia de 1989 ha visibilizado una serie de problemáticas que los niños y niñas viven a diario en sus contextos inmediatos. Repasar el tema de la infancia en el horizonte de la Convención implica reconocer la calidad de esos años en los que el niño y la niña deben gozar de las posibilidades de crecer, jugar y desarrollarse plenamente. Desde el preludio, la Convención, pone especial atención en los derechos fundamentales, resaltando que la garantía de los derechos conduce al progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un amplio concepto de libertad. Gracias a estas luchas y debates en torno a la infancia, los NNJ, adquiere un lugar protagónico que garantiza su cuidado y asistencia especiales por parte de la familia, concebida como grupo fundamental de la sociedad encargado del crecimiento y bienestar de los niños, por lo que también merece la protección y asistencia para asumir estas responsabilidades. De esta forma, como lo menciona el preámbulo, el niño deberá crecer “en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Londoño-cancelado, 2014).

En este marco, Londoño–Cancelado (2014) resalta que en la convención se estipula la necesidad de que los niños reciban protección jurídica, antes y después de nacer, como lo menciona la Declaración de los derechos del niño, en la que se entiende como un ser carente de madurez física y mental para tomar decisiones. Otro elemento a resaltar de la Convención sobre los derechos del niño es la importancia otorgada a las tradiciones, costumbres y valores de cada cultura en lo que corresponde con la protección y el desarrollo armonioso del niño, lo que de alguna manera reconoce y respeta la diversidad de culturas, de modos de crianza, de protección y de salvaguarda de los niños, niñas y jóvenes.

En este orden de ideas, aunque todos los artículos de la convención de los derechos de la infancia son importantes se resaltan cinco (5) artículos que por sus características particulares son de especial interés por parte del IDEP. A continuación se podrán en marco analítico para clarificar porque son tan importante para los objetivos del instituto.

3.1.1 Artículo 2: la no discriminación del niño. Aquí se señala que los niños y niñas sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales, pueden gozar de todos los derechos. Al respecto de este artículo Londoño-cancelado (2014) advierte que la realidad de las escuelas pasa por las habituales acciones de discriminación, que puestas en el lenguaje apropiado por los escolares, remiten al bullying o matoneo. El presente estudio busca rastrear las causas de esta recurrente práctica de exclusión en la dinámica relacional de la escuela, para a partir del reconocimiento de estas prácticas se puedan potenciar posibles propuestas pedagógicas que conlleven a los estudiantes a asumir la diferencia como parte vital del desarrollo humano.

3.1.2. Artículo 3: el interés superior del niño. Según Londoño-cancelado (2014) este artículo es de vital importancia porque les garantiza a los niños y niñas que sus derechos prevalezcan sobre los derechos de los demás miembros de la sociedad. En ese sentido, en todas las medidas que tomen frente a los niños las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, será considerado como primordial el interés superior del niño. En este sentido, el Estado deberá brindar al niño la atención adecuada, cuando no lo hagan sus padres u otras personas que tengan esa responsabilidad a su cargo. En el entorno escolar, muchas veces permeado por un profundo adultismo, el interés superior del niño en términos concretos pareciera desdibujarse en el marco de los manuales de convivencia o de las situaciones cotidianas en las que los niños tienen pocas posibilidades de tomar decisiones sobre su vida escolar. Este artículo, de acuerdo a lo mencionado por la Convención se relaciona también con la garantía de otros derechos que no necesariamente debe suplir la escuela, como los derechos a la salud, a la seguridad, en tanto menciona que “Los Estados partes se aseguran de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”.

3.1.3 Artículo 6: La supervivencia y el desarrollo del niño. Este artículo en profundo diálogo con la Declaración de los Derechos Humanos, determina que el derecho a la vida es fundamental para el niño, por lo que el Estado no solo debe garantizar la vida, sino que debe buscar preservarla, mantenerla. Por ello, este artículo contempla que el Estado debe “garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”. Al respecto, es posible advertir que si bien la escuela tienen un rol fundamental en la garantía de la supervivencia y el desarrollo del niño, otras instituciones centrales como la familia, el sistema de seguridad social, incluso la ley deben ser copartícipes en la tarea de garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños y niñas. Estrechamente relacionado con éste artículo (No 6) se encuentra el Artículo 27 de la Convención referido al nivel de vida del niño, considerando que el derecho a un nivel de vida adecuado debe ser garantizado a todos los niños y niñas, con el fin de asegurar un desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. En este contexto, el Estado se hace responsable de garantizar que los padres puedan dar efectividad a este derecho y de que así suceda (Londoño-cancelado 2014).

3.1.4 Artículo 12: la opinión del niño. Este es uno de los artículos que reconocen y promueven en mayor grado la autonomía. La voz propia y el derecho a expresar libremente las ideas, se rescata en este artículo. Todo ello determinado y condicionado por la edad y la madurez alcanzada por el niño y la niña para tomar las decisiones que le afectan. En términos concretos este derecho a la participación de los niños y niñas, se materializa cuando se reconoce en la Convención que se otorgará al niño la posibilidad de ser escuchado, a la libre expresión de sus opiniones en los asuntos legales y administrativos que los involucran, dejando de ser objetos de las decisiones, para pasar a ser sujetos de derechos. En este sentido, es necesario tener en cuenta, el artículo 13 de la Convención de los derechos del niño, que le otorga al niño la posibilidad de “buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. En este sentido, la libertad de expresión y el derecho a la participación, se complementan con la posibilidad que deben tener los niños de acceder a materiales de interés social y cultural, así como a la información disponible para su desarrollo y bienestar(Londoño-cancelado 2014 p. 17).

3.1.5 Artículo 31: el esparcimiento y las actividades recreativas y culturales del niño. El derecho al juego y a la participación en actividades recreativas propias de la edad de los niños y niñas es reconocido por las autoridades nacionales e internacionales. El derecho al juego y el esparcimiento de los niños y niñas se traduce, desde la Convención, en la garantía y respeto a la participación plena del niño en la vida cultural y artística de una comunidad. Por ello, se hace indispensable propiciar condiciones “apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (Art 31 –Convención sobre los Derechos del Niño) Desde esta perspectiva es importante reconocer que el juego conlleva a la construcción de una serie de valores asociados a la convivencia y el reconocimiento del otro, por lo que la comprensión del juego como un escenario de diversión se complejiza cuando se da cuenta de los diferentes elementos que se despliegan en las actividades lúdicas. Emociones y afectos se han conjugado históricamente para hacer del juego una dimensión vital en el desarrollo y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Complementando lo anterior, el juego desde el punto de vista del desarrollo constituye la actividad rectora de la infancia y desde allí deben estar orientados y fundamentados todos los procesos y actividades pedagógicas en el ciclo inicial. Como lo menciona el Estudio El derecho al juego.

3.2 Cruce de información y análisis de los resultados

El estudio, por su naturaleza empleó a manera de caja de herramientas, un conjunto de estrategias de la investigación cualitativa que pretende recoger acontecimientos saturados o reiterativos que lleven a lecturas definitivas y a su vez pretende explorar esas particularidades interesantes que desplieguen un camino posible para analizar la mirada de los NNJ sobre los derechos. El trabajo de campo como se expresa en la ruta metodológica paso por un proceso de caracterización de la información; es decir que los talleres aplicados, todos están digitalizados en matrices por colegios para facilitar el cruce analítico. Dichas matrices hacen parte presente análisis de resultados de la información, por ello se sugiere a al IDEP que revise con los hallazgos expuestos en las matrices donde reposan una gran riqueza de datos para analizar y tener en cuenta para eventuales propuestas pedagógica y recomendaciones a la política pública educativa.

Es preciso aclarar que cada material didáctico aplicado a los colegios que colaboraron con el estudio no perdió de vista la pregunta acerca de los derechos de

los NNJ y estaban motivados por enriquecer las categorías de análisis definidas por el estudio; pero también con un espacio para identificar las posibles categorías emergentes. La manera en que se equiparó la información fue mediante el despliegue de técnicas de observación que les permitió a los investigadores una prospección de carácter territorial para la caracterización de los derechos de los NNJ.

Para modelar las actividades y los materiales didácticos a partir de las categorías de la investigación se cuenta con las perspectivas general y específica. La perspectiva general se desprende de la categorización que se desglosa del estudio *La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los Derechos de los Niños, Niñas y los Jóvenes de los Colegios Distritales de Bogotá D. C.* la perspectiva particular se reserva para las categorías emergentes que surgieron durante el análisis y se relacionan con los derechos.

El análisis de los resultados de la información recogida en el trabajo de campo fue examinado a la luz de la triada *ciudad-escuela-derechos*. Una vez se reafirmó la coherencia interna de las categorías conceptuales se pasó a la codificación deductiva para las categorías y subcategorías e inductiva para los hallazgos, y nuevos hallazgos conceptuales. Desde esta lógica el papel de las categorías emergentes también fue clave, por cuanto el proceso de categorización previa se alimentó de los análisis y hallazgos de cada una de las fases del estudio.

De acuerdo a lo anterior pasamos al despliegue del análisis cruzando las voces de los estudiantes y docentes desde cada una de las categorías definidas.

3.3 El cuerpo como territorio: Mirando las cartografías

El cuerpo es el primer territorio de los niños. Desde esta comprensión se elaboró el taller “cartografía del cuerpo”. Dicho taller indagó sobre los derechos del niño en relación con su corporeidad. Pensar el cuerpo como un territorio implicó reconocer la manera que se habitan los contextos y como se comprende el mundo mediante el cuerpo. Por esta razón las preguntas sobre el cuerpo ilustraron aspectos relacionados con el desarrollo integral del niño, desde su dimisión física y emocional. Son variadas las composiciones y reflexiones que hacen los niños respecto a la cartografía de su cuerpo, todas estas reflexiones reposan en las matrices de análisis que son un cúmulo de información clave de analizar usando diferentes representaciones, por eso invitamos al IDEP a que miren las matrices de

sistematización que reposan en las rejillas de transcripción sobre cartografía del cuerpo. No es pretensión de este documento ser redundante por eso no vamos a transcribir las particularidades.

Aun así se presenta un esbozo no tan pretencioso de algunos aspectos que llaman la atención. Iniciaremos diciendo que al ser un espacio metodológicamente dirigido a los niños primeros ciclos, solo se cuenta con la perspectiva de estudiantes que oscilan en esas edades determinadas. Seguramente si se hubiese aplicado a niños de edades más avanzadas los resultados variarían. Sin embargo se puede decir que estos niños aun mediados por la dirección del adulto tienen ciertos prejuicios en torno a la religión, la sexualidad, las diferencias, las maneras de ser, vestir, expresarse etc. Las respuestas están expuestas en torno a lo correcto. La integración a la cotidianidad del discurso de los derechos aparece en dos vías: la nominación de “derechos experienciales”, algunos ligados a las formas específicas como se concretan y nombran los derechos abstractos (derecho a jugar, a comer, a divertirse, a dormir, derecho al refrigerio); y al posicionamiento como vivencia contextualizada del discurso académico en dicha cotidianidad (la recurrencia del derecho a la educación, la defensa y preocupación por el derecho a la vida: dentro de los derechos identificados.

Los niños identifican como derecho los sentimientos, al amor, la amistad. Esta identificación de ciertos “derechos emocionales” no pudo ser explorada en profundidad, sin embargo, ofrece un insumo importante para la comprensión de la escuela, el lenguaje, los deseos, intereses, necesidades y expectativas de los niños y jóvenes en esta etapa. Frente a eventuales reivindicaciones políticas que siempre suponen una racionalización de lo social, la investigación ofrece un ángulo de los derechos a la escala de los estudiantes, de sus necesidades emocionales que, en muchos casos, no se desprenden del diseño de la política pública, o más bien, el reto de la política pública es ser sensible a estas necesidades a escala de los niños.

Uno de los derechos que en las conversaciones en torno a las cartografías del cuerpo llamo la atención, por su recurrencia tenía que ver con el “derecho a ser escuchado”. Los niños proponen en sus relatos una relación entre participar, opinar, libertad de expresarse y ser escuchado: “a los niños no nos ponen atención, como somos más pequeños, no nos tratan igual, no nos tienen en cuenta”.

También en este grupo de niños y niñas donde los derechos experienciales, que se dan en las situaciones cotidianas, son más frecuentes, aunque en gran medida, en los niños aparecen derechos ligados a la sociabilidad, sea ésta “primaria” (derecho a un hogar, a un padre y a una familia) o “secundaria” (derecho al amor, derecho a la amistad). Es posible preguntarse si aún en estos aspectos, esta enumeración refleja tanto conflictos o carencias (en la escuela como fuera de ella), como experiencias: la escuela como lugar de sociabilidad que, de alguna manera, se expande como universo social, precisamente durante este ciclo.

El grupo de estudiantes que participó en las cartografías permiten evidenciar que los niños y niñas son capaces de identificar los derechos que le son propios. Hay claridad sobre ellos y los interpretan con facilidad, además saben que el colegio se los debe garantizar. Sin embargo, hay que decir que su interiorización y apropiación ha sido favorecida por los dispositivos institucionales encargados de difundirlos y la integración a su cotidianidad es fundamentalmente a través del currículo. (Ciencias sociales-ética)

Los derechos están relacionados con valores que deben cultivarse, como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, entre otros que sumados implica el fortalecimiento de la armonía social. Muchos de estos valores parten de significantes desarrollados por los docentes y las autoridades educativas que las y los estudiantes acogen y posicionan en sus discursos, lo que nos llevaría a concluir que la labor formativa en torno de los derechos se estaría cumpliendo; no obstante si revisamos las prácticas, en algunos casos podemos encontrar ciertas contradicciones cuando los estudiantes no ejecutan los valores identificados, incurriendo en prácticas que van en contravía de los mismos.

En muchos casos los derechos se relacionan con deberes, se exponen en una relación de dependencia, es decir que asumen que solamente tienen derechos, si cumplen con sus deberes, y esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por los profesores y maestros y ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia que ponen los derechos y los deberes en el mismo nivel.

Ser escuchados ha sido el mayor reclamo de los estudiantes que participaron en la cartografía del cuerpo. Obedecer no es lo único que deben hacer en la relación que tejen con las autoridades de la institución y los profesores, ellos esperan que sus

ideas sean tenidas en cuenta y sus sentimientos frente a diversos temas no pasen desapercibidos y sean atendidos.

Aunque la rutina escolar tiene unos tiempos, dispone de unos espacios comunes que poco o nada se transforman, esa rutina es acelerada. Al interior los muchachos se desbocan con facilidad, no se limitan por las normas y los acuerdos, y con experticia los trasgreden incluso hay algunos territorios del colegio que son sus confidentes. El mejor momento es el recreo, allí se permiten ser, es una selva llena conflicto, disputa por espacios, agresiones sin nombre; los fuertes, que son casi siempre los más grandes, predominan, los débiles pero astutos se saben camuflar y salvaguardan su integridad, pero los que corren con menos suerte son violentados por las prácticas que se tejen alrededor del patio, de los baños, de la tienda escolar.

Desde esta comprensión los colegios se están quedando pequeños, aun aquellos que tiene problema de matrícula o deserción. El encierro limita a los estudiantes y la disputa por los pocos espacios de la institución les genera conflicto y segregación.

Hay una cierta distancia en las exigencias normativas entre los colegios. Respecto a la manera de vestir, por ejemplo algunos colegios no permiten el uso de aretes, piercing, cabello largo, etc., otros si lo hacen. Frente a esto hay diversos testimonios: los que defienden el uso de estos artefactos expresan que ello hace parte de libre desarrollo de la personalidad, los contradictores expresan que es una manera de educar, porque la sociedad tiene parámetros y protocolos que hay que cumplir, está bien que usen sus artefactos en otro lugares pero el colegio se respeta en su identidad.

La sexualidad es un tema muy llamativo, se evidenció en el mapa del cuerpo, pero se maneja con cierto precepto o tabú, mediado por la pena, como si fuera algo prohibido pero atractivo. En algunos casos desbordantes y las decisiones en tono a la sexualidad están mediadas por los preceptos del adulto. Es decir que si el adulto les dice que las relaciones entre parejas del mismo sexo es una desviación ellos lo toman como cierta, lo que no sucede con estudiantes más grandes que son capaces de contradecir al profesor y expresar su propia opinión.

Es evidente que los temas relacionados con la educación sexual y diversidad en las tendencias sexuales es algo de lo que se puede hablar con mayor libertad en el colegio ya que existen los espacios institucionales dedicados al tema, se puede ver que existe respeto y tolerancia frente a la diversidad sexual dentro del colegio, contrario a lo que pasa en la casa, donde se “corrigen” las actitudes que no son aceptadas dentro de los parámetros tradicionales de la sociedad y se regaña a quienes caigan en las tendencias sexuales no aceptadas socialmente. También se puede percibir como la televisión juega un rol dentro de la comunicación entre niños, niñas y jóvenes de temas relacionados a la diversidad sexual. En esencia lo que respecta al tema de diversidad sexual, se observó que en algunas instituciones se les da educación sexual pero al parecer la información que se da es básica, por lo mismo ellas señalan que en caso de hablar de relaciones homosexuales no es bien visto ya que este tipo de relaciones se salen de los parámetros sociales aceptados hasta hoy. Ya en la casa se manifestó que si se habla y respeta la diversidad sexual, pero de todas formas es claro que no es algo que se comparta en todas las familias, que todavía hay hogares donde no se puede hablar del tema.

Así mismo se puede ver como la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en los colegios se da en gran mayoría por sus pares o compañeros de escuela, entre ellos se agreden física y verbalmente y se quitan las cosas, entre otras acciones. Igualmente se evidencia que los maestros transmiten amor y buen trato a sus estudiantes. Ya en las casas la violencia física y verbal se evidencia de los mayores hacia los menores y del hombre hacia la mujer, de todas formas los niños y niñas manifiestan que sus padres los consienten.

A pesar de que existe buen trato por parte de maestros y algunos padres de familia, se logra entrever que la vulneración de derechos se da desde sus pares, por lo que podríamos decir que el reconocimiento del otro y la libertad personal sobrepasa los límites del cuidado personal y de mi compañero. Es claro que desde el colegio existen espacios que garantizan los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, materializados en espacios de mutuo reconocimiento, donde se pueden discutir temas de diversidad cultural.

Se puede evidenciar que entre las niñas existen acciones de agresión verbal y física dentro de la institución y en especial entre niñas de la misma edad, también

existen burlas por discapacidad física, de todas formas ellas cuentan que en el colegio les han enseñado que esa no es razón de burla y por lo mismo ese tipo de vulneración se ha reducido, a pesar de las dificultades que algunas niñas presentan en las relaciones sociales en el colegio ellas expresan que son felices en el colegio, igualmente es importante señalar que ellas manifiestan les han enseñado a dialogar con sus pares cuando hay vulneración de derechos y por lo mismo tienen la capacidad de hablar y hacer respetar sus posiciones. De todas formas se hablaba que un docente de educación física les hacía perder la materia si ellas no podían realizar las actividades asignadas, inclusive si tenía excusa médica. Se evidencia que la relación alumnas-docentes es buena y de respeto y eso permite desarrollar lazo de afecto entre ellos.

En la casa se pudo ver que hay problemas familiares que afectan a las niñas, los padres de familia sostienen peleas frente a ellas y eso les parece injusto, no se registró violencia intrafamiliar.

3.4 Territorio.

La comprensión de territorio está ligada a la existencia misma. El Territorio se refiere, según Geiger (1996), a una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social. Contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción, y transmite la idea de cerramiento. El concepto de territorio está relacionado con la idea de dominio o gestión dentro de un espacio determinado; está ligado a la idea de poder público, estatal o privado en todas las escalas. Bien puede ser el territorio de un Estado, el de los propietarios de la tierra rural o de los conjuntos residenciales cerrados de las ciudades, o los dominios del mercado de una empresa multinacional o el de los colegios o escuelas. En ese sentido es un espacio vital para el ejercicio de las prácticas sociales, culturales, económicas y formativas. De esta forma, el territorio es el lugar en el que se hace efectiva la apropiación del hábitat por parte los sujetos, usado para recorrer, participar, acompañar, socializar, y satisfacer así las necesidades individuales y colectivas. En consecuencia los territorios se encuentran en estrecha relación con el proyecto existencial de las comunidades, sustentado este, en la relación que han establecido con sus prácticas y valores propios; son los escenarios en el que se plasman y concretan los valores sociales.

El territorio se construye a partir de la actividad espacial de agentes que operan en diversas escalas. La actividad espacial señala Massey (1995), se refiere a la red espacial de relaciones y actividades, de conexiones espaciales y de localizaciones con las que opera un agente determinado, ya sea un individuo, una firma focal, una organización o grupo de poder, un rector de colegio, un padre de familia o una empresa multinacional. Dado que la capacidad y alcance de la actividad espacial es desigual y convergente en los lugares, la apropiación de territorio y, por consiguiente, la creación de la territorialidad, generan una geografía del poder caracterizada por la desigualdad, la fragmentación, la tensión y el conflicto.

En este orden de ideas La lectura de la categoría “Territorio” permite realizar las siguientes apreciaciones. En cuanto a la Escuela Tipo No 1 “Ciudadano Cívico para la Nación”, se percibe que Se subraya que en este tipo de escuela el tipo predominante de relación con el territorio y con la ciudad, es el aislamiento, expresado en una clara demarcación de los límites escuela-calle. Predomina la ausencia de espacios recreativos, y la identificación de aspectos del espacio escolar con sitios de reclutamiento: no poder salir, alambre de púas, muros, vigilancia, etc. La identificación del espacio escolar con características coloniales (edificios amplios, de un solo piso) y religiosas (presencia de la Iglesia e Internado). Es un espacio amplio, pero cerrado. La principal característica que aún persiste de este tipo de escuela, en su relación con el territorio, es la permanencia de estructuras para el aislamiento del entorno, la limitación de la movilidad individual, y el encerramiento.

En cuanto a la Escuela Tipo No 2 “Ciudadano Deliberante para la Ciudad Educadora”, sobresalen la preocupación por la Naturaleza y la relación con lo ambiental. Las salidas pedagógicas como expresión de la ampliación de la relación de la escuela con su entorno. La emergencia de la preocupación por la seguridad y por el entorno barrial. La necesidad de diversos espacios dentro de la escuela (canchas, artes, zonas verdes, bibliotecas), o el reconocimiento de su insuficiencia. La principal característica que aún pareciera persistir de este tipo de escuela, en su relación con el territorio, es la preocupación por la seguridad, expresada en la relación con el barrio, las salidas pedagógicas, la constatación permanente de la insuficiencia del espacio y el juicio social sobre la calidad del colegio, en relación con el barrio en que se encuentra.

En cuanto a la Escuela Tipo No 3 “Nuevas Ciudadanías, Nuevos Derechos para una Nueva Escuela”, sobresalen las prácticas de relación con el entorno de la ciudad. Los espacios de juego y de esparcimiento (piscina, canchas, salas de cómputo) como necesarios para el bienestar de la escuela. Las prácticas de apropiación del espacio (grafitis) por parte de estudiantes. Entre los elementos que persisten se encuentra las situaciones de inseguridad, y por ende, el reclamo de prácticas en beneficio de la seguridad. La ausencia de espacios diferenciados para la práctica de actividades libres. Situaciones de inequidad (vista así por los estudiantes). El reconocimiento de elementos de la cultura dentro de la institución: géneros musicales como el rap, en la clase de música, o poder usar el celular. El derecho a la libre expresión y a elegir, como terrenos ganados.

En ese sentido se puede concluir que en el ejercicio referente a las tipologías de escuela, se percibe que el tipo de escuela 1 (Ciudadano para la Nación) es caracterizado por los participantes con más claridad espacio temporal (como una circunstancia de la evolución histórica de la escuela), no así los tipos de escuela 2 y 3 (Ciudadano Deliberante para la Ciudad Educadora y Nuevas Ciudadanías, Nuevos Derechos para una Nueva Escuela), en la cual confluyen sin distinción, representaciones acerca de lo deseable para la escuela de hoy, principalmente desde las carencias identificadas en las instituciones. En ese sentido, cabría preguntarse si los participantes tuvieron la claridad para comprender que se trataba de dos momentos o escenarios diferenciados, o si, por el contrario, las similitudes en las respuestas en términos de lo deseable, son indicativos de la coexistencia de aspectos de esos dos tipos escolares.

En cuanto al café mundo, donde se destaca la perspectiva de los maestros la lectura del territorio está signada por el reconocimiento de la inseguridad y la inadecuación de espacios escolares. Hay instituciones que a pesar del entorno barrial adverso, construyen una imagen positiva de su quehacer y de su calidad, y generan apropiación de su espacio por parte de los estudiantes. Ha habido momentos de relación y apropiación del territorio (o entorno inmediato) por parte de la escuela, pero que se han perdido con el tiempo.

La comprensión de territorio está ligada a la vida, es un espacio vital para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes, es el lugar en el que se hace efectiva la

apropiación o rechazo de los lugares usado para transitar, compartir y satisfacer las necesidades individuales y colectivas, también para huir, evitar, rechazar. En consecuencia, el territorio está ligado a la existencia y devenir de los estudiantes, es el terreno puro de los hechos, es el lugar donde se comparte, se apropia, se tejen relaciones, se genera el conflicto, se lucha y se vive.

En este sentido el territorio, como referente de análisis, es un concepto de indagación revelador para el equipo de trabajo, transversal a los derechos humanos de los NNJ. Entre los estudiantes aunque no está tan arraigado al discurso y al saber la noción de territorio, si hay una alta experiencia y prácticas ligadas a los lugares que frecuentan y donde proyectan sus temores y alegrías, sus pesadillas y sus sueños. Hay una apropiación de los espacios arraigada, dicen los estudiantes que existen lugares predilectos, otros que les toca frecuentar y otros que evitan.

Hay una alta experiencia y prácticas ligadas a los lugares que frecuentan, donde proyectan sus temores y alegrías. Hay una apropiación de los espacios arraigada a vivencias placenteras, dicen los estudiantes que hay lugares predilectos otros que les toca frecuentar y otros que les producen temor y hasta asco.

Demos una mirada a las diferentes prácticas en la apropiación del territorio por parte de los estudiantes. Los estudiantes más grandes son dueños y señores del patio escolar, incluidas las canchas. Estos espacios los apropian con vehemencia dejando a los más pequeños las migajas del espacio. El fútbol, por ejemplo, expresa diferentes matices, porque en algunos juegos ni siquiera existe una cancha para hacer el gol, simplemente hay un balón que todos persiguen. Las niñas se interesan por este deporte y cada vez son más las que participan; sin embargo, algunas argumentan que es un juego para niños y que ellas les gustaría usar este espacio para otro tipo de juegos. Como es un juego de contacto se generan muchos conflictos que se resuelven más o menos pronto. En efecto el juego se despliega por edades, para los más grandes es más normativo y se apropian de las canchas de microfútbol o de banquitas.

Los salones, la biblioteca, o la emisora si se tiene, son lugares frecuentados para cumplir actividades formativas, pocas veces se usan para otras actividades.

Observando otros factores del territorio, un gran porcentaje de los colegios presenta relativo hacinamiento sobre todo en los lugares de juego, especialmente durante el descanso, el uso de la cafetería en los primeros minutos es un caos y la apropiación de los sitios de juego, también. La infraestructura de los colegios está diseñada para una apropiación convencional de las áreas, donde la disputa por los lugares tiende a segregar. Los espacios del colegio no están gestionados para hacer procesos pedagógicos de formación. Los colegios se construyeron para solventar las situaciones básicas de cobertura. Cuando el Estado y las últimas administraciones distritales pusieron sus ojos en la infraestructura, mediante el desarrollo de mega colegios, estos fueron pensados para atender grandes cantidades de estudiantes desde una perspectiva de protección, vigilancia y asistencia, pero no se pensaron desde una apropiación didáctica del espacio con el fin de generar dinámicas de aprendizaje en el uso de los lugares. Ello ha propiciado una conciencia de disputa y conflicto por los territorios del colegio entre los estudiantes que llevan a enfrentamientos constantes. En algunos colegios por ejemplo la convivencia se garantiza si cada quien por edad, incluso por género, se apropia de una zona específica. Además, los espacios no están pensados desde una noción de respeto sino utilitarista, mientras sirve se usa, pero no se cuida, básicamente porque estos mega colegios no generan una conciencia de apropiación sino de encerramiento.

Encontramos coincidencia respecto al lugar menos popular del colegio, el más repudiado: el baño. La mayor crítica se da por el estado desagradable en el que se encuentran: sucios, malolientes. Pero también allí, por ser un espacio relativamente secreto, es el lugar para trasgredir la norma sin mayores consecuencias, pues se hace más sencillo salir airoso ante un acto de indisciplina, agresión o violación de la norma. El baño también es un lugar social donde se pueden hablar de diversos temas vetados en otros escenarios, donde aflora la malicia que se le pone a la sexualidad, en el que las estudiantes hablan de noviazgo y las exigencias cariñosas a las que son sometidas por parte de sus parejas. También es el sitio ideal para deslegitimar a los compañeros y compañeras mediante dibujos o grafiti inapropiados.

Se generan acercamientos con la ciudad, pero las dinámicas que esta plantea en los espacios internos es similar a la de las fronteras invisibles creadas entre docentes y estudiantes la "apropiación" de las aulas de clase generan tensiones entre docentes y los estudiantes. "Es un espacio amplio y agradable para poder

realizar actividades grupales con los estudiantes. Identificando que hay un muro, una reja y unos portones grandes vigilados por celadores se percibe que la arquitectura permite que los estudiantes no se escapen del colegio, también se encuentra que la coordinación está en la mitad de la institución y permite tener una mirada de las diferentes actividades que realizan los estudiantes percibiendo como un espacio de control y de vigilancia”.

“Las aulas de clase tienen un espacio grande pero la cantidad de estudiantes hace que se vean más pequeños, tal vez la educación no sea tan especializada debido a esa situación, algunos pupitres son de metal y plástico, en el auditorio hay sillas plásticas. Los baños también son controlados a través de una jerarquía entre docentes y estudiantes, donde los primeros tienen los mejores baños, sin embargo, hay que manifestar que el aseo de los baños tal vez determina esta clasificación porque los jóvenes tienen unas prácticas irreverentes frente a los espacios, materiales y objetos del colegio. Muchos de estos lugares tienen las huellas de los estudiantes, la pregunta es si lo hacen porque no tienen escenarios para expresar lo que opinan o porque es la forma de llamar la atención”.

En este caso se puede afirmar que los niños viven con cierta prohibición y miedos hacia lugares que nos les son permitidos, espacios y cercanías fuera y dentro del colegio, ya sea por comentarios que les hacen los padres y profesores al indicar que son peligrosos ciertos lugares.

Los estudiantes indican que no se aprovechan los espacios, en especial las zonas verdes y que en una época se destruyó y no se tuvo en cuenta la opinión de los estudiantes. “nos separaron de primaria y bachillerato” “el caso de la droga, marihuana, se encuentra en el baño de hombres pero los profesores no entran en esos baños porque ellos tienen baño privado solo para ellos y no permiten la entrada de los alumnos”. “solo abren dos baños a las 10, pero el cuidado es muy bajo rompen todo”. “casi nunca hay agua”. “lo hombres utilizan el baño de las mujeres a veces por urgencia y las señoras del aseo son groseras”. “no hay espacios recreativos para todos porque los más grandes los abarcan”. “en el colegio hay lugares donde no los dejan ir, como en el descanso que no los dejan caminar por estos lugares por ser mayores”. En algunos lugares del barrio afirman que “por acá es muy ñero muy tarde”. “zonas de la localidad están divididas por las barras bravas por eso hay mucha

violencia". "por eso hay mucha inseguridad". "la policía requisita como una vez al año y pues eso es bueno y malo, bueno porque es justo que revisen y malo porque hay veces que no revisan bien". "Que no podemos correr" "No correr" nos amenazan en el colegio por no hacer tareas" "me dicen cosas feas y no me dejan ir a la zona verde" "no nos dejan ir al parque porque nos roban".

Algunos docentes advierten que el ingreso a algunos lugares se prohíbe porque estos son nichos de violencia que aprovechan para vender droga y tener relaciones sexuales. Las múltiples dimensiones que tiene el territorio se hacen presentes en los relatos de los escolares, que comprenden y experimentan lugares diferentes, e incluso muchos de ellos opuestos. La concepción que prima sobre territorio es aquella que lo asocia con la propiedad de uno o de alguien, que por lo general es considerada como privada e inviolable. De esta manera, algunos de los relatos, apuntan a considerar el cuarto como el mejor ejemplo del territorio como un espacio privado y al que no cualquiera puede entrar "Creo que está ligado al control de nosotros con algo, por ejemplo, el territorio de un animal debemos respetar eso como con nuestro cuarto. Nosotros no permitimos que cualquier persona entre". Por esta misma vía, otros discursos apuntan a señalar el territorio como algo que se ha conseguido con mucho esfuerzo.

Otra de las comprensiones sobre territorio que cobran especial relevancia es aquella que entiende al territorio como el lugar en el que habitan, se crían y desarrollan las personas. Como varios relatos lo señalan, el territorio es considerado como un "lugar para vivir" "lugar donde uno vive" o "lugar en el que habitamos". Desde esta perspectiva, el territorio adquiere connotaciones diferentes a las de propiedad privada, en tanto se avizora tímidamente una comprensión colectiva del territorio como aquel lugar que se habita junto con "otros". Desde una perspectiva que apela más a los saberes aprendidos en la escuela, el territorio es comprendido como "una extensión de terreno con límites establecidos", lo que denota una lectura academicista del territorio, que luego se complementa con ideas en las que el territorio es entendido como un lugar con límites.

Finalmente, desde visiones alternativas y poco recurrentes en los discursos de los escolares, el territorio aparece asociado al afecto y a la vivencia de emociones, que como la alegría o la felicidad están relacionadas con el habitar en el mundo en

armonía con el medio ambiente. Estas versiones, van acompañadas de comprensiones del territorio como aquel lugar en el que se desenvuelve el ser humano y en el que este es feliz. Uno de los relatos asociados con esta comprensión, entienden al territorio como el lugar en donde “Sembramos, reciclamos, cuidamos nuestro espacio, pues se siente alegría, paz, respeto y armonía en el entorno, es muy chévere porque tenemos lo necesario para no enfermarnos, para tener un desarrollo físico y mental.

En la mayoría de los relatos e imágenes plasmadas que los estudiantes identifican como lugares que les gustan y disfrutan el patio, las canchas, las salas de danza o teatro, mientras coinciden en manifestar como los baños son los lugares que menos disfrutan porque permanecen sucios o son lugares en donde se agreden unos a otros. El tema de la limpieza de los espacios, es sustancial a la hora de valorar el agrado o desagrado por los mismos. De igual forma, valores como la libertad para hacer lo que se quiera o sentirse cómodo pesa mucho a la hora de valorar el territorio.

3.5 Cultura

Cultura es un concepto de las ciencias sociales del que se habla en muchos contextos pero del que no existe una definición exacta o fija. El concepto se puede usar en muchos sentidos, para explicar el nivel de educación y conocimientos de una persona, por ejemplo: “que persona tan culta”; en ese sentido adquirir cultura es el proceso de cultivarse por medio de las artes y la educación, a través de los cuales se accede a ciertos valores y conocimientos que desarrollan las habilidades intelectuales. Esa orientación del término hay personas cultas y personas incultas, es decir, que no tenían cultura.

En un sentido antropológico, la cultura es entendida de otras maneras, y aunque no existe una sola definición, la concepción antropología es mucho más amplia que la anterior. Para los antropólogos la cultura es el conjunto de normas, valores, reglas costumbres, creencias, hábitos y demás aptitudes que comparten los miembros de una comunidad o grupo; así entonces, no existen personas con cultura y otras sin cultura, más bien todos los seres humanos nacemos, crecemos y nos desenvolvemos en torno de patrones culturales establecidos, los cuales aprendemos por medio de la socialización que recibimos de nuestros padres y de las instituciones

sociales dentro de las que nos relacionamos con los demás miembros de nuestra comunidad.

Aunque en ocasiones pareciera que en la definición antropológica todo es cultura, la principal característica es que la cultura es algo que compartimos con los demás; o sea, hábitos, normas, valores, costumbres, creencias que no nos hemos inventado individualmente, sino que son comunes a un grupo de personas, pertenezcan ellas a una comunidad religiosa, a un grupo etario, un pueblo pequeño, ciudad, región o un país.

Este estudio, por su parte, aborda el concepto de cultura más allá de la definición tradicional de usos y costumbres de los pueblos y se plantea desde la comprensión de la multiplicidad de prácticas cotidianas de los sujetos, en este caso, de los que componen la comunidad escolar. Partimos entonces para la definición de cultura, de las experiencias, en tanto sistema de creencias, valores y formas de habitar el mundo. “En ese sentido la cultura es un cuerpo de prácticas y significaciones que contribuyen a la reproducción de la existencia” (Williams, 1958), aceptación de diversos sentidos y valores.

En esta perspectiva la cultura también debe bajarse del pedestal y entrar a observar las prácticas de lo cotidiano del hombre ordinario. Desde estas dos premisas el estudio define su interés cultural en las prácticas cotidianas de los sujetos donde se produce la cultura, prácticas culturales que se entienden como las maneras de vivir, producción de subjetividades, sistemas de creencias valores y formas de habitar.

Por lo tanto, cuando en el proyecto se formularon las preguntas en torno a la cultura, se está indagando por esos aspectos compartidos que hacen de cada institución educativa un entramado cultural en el que todos los miembros de la comunidad se sienten partícipes, pertenecientes a ella y donde se da sentido y significado a las relaciones entre estudiantes, profesores, directivas y demás miembros de la comunidad escolar.

Cuando se habla de culturas, intrínsecamente hablamos también de subjetividades, pues esos rasgos que comparten los miembros de un grupo o colectividad, los diferenciarán de otros grupos y las caracterizará por fuera de su

comunidad; por lo tanto, le permitirán identificarse como pertenecientes a determinado grupo, colectividad, ciudad, región o país.

A lo largo de la vida una persona se puede identificar con muchas culturas, y a la vez puede practicar y compartir símbolos de diferentes culturas, por eso la subjetividad y la cultura son términos relacionales, pues solo cuando me comunico y convivo con otros es posible posesionarme como perteneciente a una cultura. En ese sentido, un joven estudiante de un colegio distrital de Bogotá no sólo se identificará cómo estudiante de colegio distrital, también lo podrá hacer como joven, como hombre o mujer, por su lugar de nacimiento, por sus gustos musicales, por sus creencias o por su procedencia étnica; dependiendo del contexto y la situación ese joven pueden acudir a los diferentes rasgos culturales y los valores de cada una de las culturas que comparte con los demás. Con base en lo anterior, por medio de las diferentes estrategias desarrolladas en la Fase I del proyecto *La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.*, para abordar la relación aula y gestión en la escuela, se buscó caracterizar los aspectos de la cultura institucional de los colegios participantes, para comprender cómo ella contribuyen en la garantía o vulneración de los derechos al interior de ellas.

Si bien es posible hablar de una Cultura escolar en general, es decir, lo que identifica a todas las instituciones dedicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en las que es factible encontrar rasgos comunes a la mayoría de las escuelas y colegios de la ciudad y el país, como por ejemplo, la división en niveles o ciclos de aprendizaje, el uso de uniformes, el calendario escolar sea A o B, las estructuras administrativas, entre otros; en el proyecto se ha querido indagar por los aspectos particulares de cada uno de los colegios; es decir, qué los hace diferentes, cómo se autodefinen y qué permite hablar de una identidad frente a otras instituciones.

A través de estrategias como “El café del mundo” y de las “Cartografías del Territorio”, se recopiló información esencial para caracterizar lo que maestros y estudiantes de los diferentes colegios distritales piensan sobre la cultura de su colegios. Toda cultura está llena de símbolos que materializan y representan lo que ellas son y explican la manera en que se constituyen; por tal motivo, los símbolos desempeñan un papel fundamental en la identificación de las culturas, pues además

de servir de instrumento de enseñanza y transmisión de significados, son útiles para diferenciarlas de otras culturas. Por ejemplo, la cultura de los países se materializa en diferentes productos y artefactos, unos institucionales como las banderas y los himnos, y otros son simplemente objetos que por el uso o sentido que le dan los miembros de una comunidad adquieren el estatus de símbolos, como el caso del sombrero vueltiao en nuestro país.

Con relación a los colegios distritales de la ciudad de Bogotá, la mayoría de ellos poseen una serie de símbolos institucionales que pretenden resumir y plasmar los rasgos de cada una de ellas; sin embargo, se ha notado que muchos de esos símbolos institucionalizados, como lo son precisamente los himnos y las banderas, no desempeñan un rol protagónico dentro de la cultura escolar, pues si bien el escudo está presente en diferentes espacios de los colegios, y los himnos se cantan en momentos y acontecimientos solemnes, estos no son interiorizados por todos los miembros de las escuelas y los colegios. Es decir, muchos alumnos y profesores saben que existen esos símbolos, pero no se identifican con ellos, conocen la historia de su creación, pero no creen que hagan parte constitutiva de su colegio. Por otro lado, dentro de las instituciones escolares distritales de la ciudad, usualmente para los jóvenes tiene mayor significado e importancia otro tipo de símbolos más allá de los institucionales, por tal motivo, en torno a los equipos de fútbol por ejemplo, se desarrollan vínculos emocionales y afectivos mucho más fuertes, a tal punto que los enfrentamientos de las barras de fútbol que usualmente se dan en el barrio y otras zonas de la ciudad se ha trasladado a algunas instituciones distritales, generando dificultades y peleas al interior de ellas, llevando a las directivas a prohibir el uso de camisetas distintivas de equipos de fútbol.

El tema de las barras de fútbol se toca en este punto en el que se habla de cultura institucional, para resaltar que los colegios distritales están atravesados por una serie de problemáticas que no tienen origen en las mismas instituciones, pero que sin duda condicionan la forma en las que ellas trazan su proyecto institucional y enfrentan y resuelven conflictos. Por eso, en lugar de reaccionar de manera prohibitoria frente a las camisetas y barras de fútbol, los colegios, en pos de una cultura plural, diversa y participativa podría fomentar la tolerancia y la sana convivencia entre grupos que se identifican con diferentes símbolos, gustos y estilos de vida, pues de esa manera

contribuirían a formar sujetos y agentes capaces de ejercer y garantizar sus derechos y los de los demás.

En la estrategia de la “Cartografía del Territorio”, en la que se les preguntaba a los jóvenes acerca de los tipos de Escuela, era común que los estudiantes hicieran referencia a la Escuela Tipo I como un lugar con una cultura disciplinar y coercitiva, en donde el autoritarismo de los maestros no tenía discusión y los alumnos era recipientes vacíos que había que llegar con información. Esas escuelas tenía un enfoque mucho más correctivo, y aunque las reglas y las normas aún siguen siendo parte constitutiva de la cultura escolar y esencial para la convivencia al interior de las instituciones, las formas de castigo características de la escuela tipo I han desaparecido paulatinamente.

Hoy las escuelas si bien promueven una cultura institucional, ésta no es tan restrictiva como en escuelas del pasado, pues las instituciones educativas promueven la diversidad y la diferencia al interior de ellas. Aunque sigue siendo clave respetar y seguir una serie de patrones institucionales establecidos, también se respetan las subjetividades y la diversidad de quienes llegan a convivir en la escuela; es decir, las relaciones se basan en la aceptación de las diferencias étnicas, religiosas, sexuales de cada una de las personas que se convierten en miembro de la institución educativa. Por supuesto, aún existen escuelas y colegios en el que los rasgos característicos de las escuela del pasado persisten, en el que la cultura se impone por medio de normas y reglas que todos deben cumplir de manera ortodoxa, en muchos casos con el propósito de elevar el nivel académico del colegio, pues existe el imaginario que a mayor control y disciplina, mejor calidad y nivel educativo.

Los cambios de unas culturas escolares más respetuosas e incluyentes ha sido un proceso lento, pues instituciones sociales como la escuela, no son muy proclives al cambio y estos solamente se pueden dar de manera paulatina y conciliada o a través de normatividades que superan a la Escuela, como por ejemplo las políticas públicas que obligan a los colegios a respetar los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Muchos colegios se esfuerzan por establecer valores y símbolos que los hagan únicos y los diferencien de otras instituciones. No obstante, en ocasiones la identidad de una institución está mediada por sus directivas; o sea, a veces llegan rectores que

intentan imponer una cultura más restrictiva, y en ocasiones llegan rectores con un talante mucho más tolerante y participativo, esto quiere decir, que la cultura y la identidad de las escuelas en ocasiones está mediada por sus líderes y por la personalidad de quienes las dirigen y no por un proyecto institucional a largo plazo, de ahí que dependiendo del tiempo que lleven los rectores en el cargo, el perfil de un colegio es más o menos caracterizable. Si bien el liderazgo e influencia de los rectores aparece constantemente como un determinante del proyecto institucional, por medio de las estrategias desarrolladas durante el proyecto no fue posible identificar o medir el grado de influencia de estos actores, pues para ello habría que profundizar en otras dinámicas de las instituciones e indagar por otros procesos de toma de decisiones y proyección.

Las escuelas antiguas funcionaban como reformatorios, lugares en a los que los estudiantes iban “a tomar forma” de personas civilizadas, en los que era instruidos en la forma correcta de ser personas y ciudadanos; jóvenes y maestros establecen una clara relación entre este tipo de escuelas y las cárceles, no solo porque su infraestructura era similar sino porque los métodos de vigilancia y control, en los que el castigo y la sanción desempeñaban un papel esencial la educación y reeducación de los sujetos. En ese sentido, existe la tendencia a seguir pensando que a la escuela los niños, niñas y jóvenes se van a “formar” o más bien a “deformar”, pues la persistencia de instituciones disciplinares en muchas ocasiones va encontrar del libre desarrollo de la personalidad y promoción de autonomía.

3.6 Practicas

La cultura escolar promovida por sus actores no tendría ningún valor y eficacia si éstos no la practican y la viven en su cotidianeidad, por eso, es importante indagar por las acciones y actitudes que estudiantes, maestros y directivas realizan en el día a día en torno a garantizar los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Cuando se habla de cultura en la escuela, es común encontrar una brecha entre la cultura escrita y las prácticas culturales, o sea, entre lo que aparece escrito en los manuales de convivencia o documentos que orientan el ambiente escolar y lo que se experimenta en la vida cotidiana de las instituciones. Como se sabe los manuales de convivencia son textos que responden a la normativa nacional impuesta por el artículo 17 del decreto 1860 de 1994. Estos manuales buscan definir pautas y

acuerdos para el desarrollo de relaciones claras dentro de las instituciones educativas.

Los manuales de convivencia buscan garantizar los derechos de todos los actores de la vida escolar, brindando herramientas para la resolución de conflictos y situaciones críticas comunes. Si bien estos textos pueden tener mayor o menor eficacia en unos colegios, la existencia de estos manuales genera un marco normativo que brinda una ruta para actuar en determinadas situaciones en las que la convivencia puede ver en riesgo o resquebrajarse.

Sin embargo, este tipo de documentos genera algunas críticas y cuestionamientos, no solo sobre su eficacia, sino principalmente frente al método con el que son elaborados. ¿Cómo se han sido pensados y construidos los manuales de convivencia de los colegios distritales de Bogotá? ¿Quiénes han participado en el proceso de elaboración? Si bien los manuales de convivencia son un referente para la constitución y legitimación de la cultura escolar, en la práctica su aplicación tiene muchas limitaciones. Por ejemplo, en su elaboración la participación de los miembros de la comunidad escolar es limitada, y en ocasiones la participación de un representante por cada actor se da de forma condicionada, es decir, los estudiantes participan a través de un representante, en algunos casos uno de bachillerato, uno de primaria, uno de la jornada de la mañana y otro de la tarde, quienes terminan siendo invitados de piedra, yendo en contra la construcción participativa y colectiva.

Otra observación a los manuales de convivencia es que en ocasiones estos funcionan como un libro de prohibiciones y sanciones, y no como inspirador de actitudes y prácticas en favor del respeto; por lo tanto, invita a actuar más por miedo a la sanción que por convicción de estar contribuyendo a la convivencia de la escuela. En ese sentido, mucha de la normatividad está dirigida a los estudiantes, y no incluyen por ejemplo, aspectos relacionados a los docentes y directivos, lo que reafirma su característica de un texto para administrar justicia en los colegios y no para estimular la convivencia.

Si bien todos los colegios distritales cuentan con un Manual de Convivencia, las prácticas cotidianas de la escuela están atravesadas por otro tipo de actitudes y acciones frente a los problemas de la comunidad escolar de la ciudad, prácticas que

demuestran la versatilidad de las instituciones para afrontar las situaciones que ponen en tensión la relación entre los múltiples actores de la vida escolar.

Una tendencia encontrada en los colegios fue que los estudiantes constantemente desarrollan estrategias y prácticas de resistencia frente a la institucionalidad; prácticas que resignifican normas y convenciones de la Escuela, como por ejemplo el uso del uniforme, en la apropiación de los espacios y reconfiguraciones de las relaciones. Con estas prácticas de resistencia los estudiantes no buscan derribar o contradecir las normas escolares, pero sí pretenden reapropiárselas e interpretarlas a su manera, por ejemplo en el caso del uniforme: si bien saben que es obligación asistir a clases con la indumentaria institucional, los estudiantes, principalmente los de ciclos superiores, lo adaptan a las tendencias y modas juveniles, dando un nuevo uso y resignificando la manera de vestir de la Escuela.

En esos casos en los que los estudiantes se atreven a reconfigurar las prácticas al interior de la escuela, lo hacen apelando a derechos como la libertad de expresión y el desarrollo de la personalidad, de los cuales se han apropiado con la firme intención de resistirse a una escuela disciplinar que aún pervive.

Es difícil negar que la escuela continúa siendo un espacio en el que sobreviven prácticas sutiles o explícitas de discriminación y falta de reconocimiento del otro, como el matoneo, casos de machismo, violencia y agresiones, maltrato a los menores, entre otros; esa es una realidad que no se puede negar, pero que hoy en día las escuelas han abierto más espacios para hacerles frente y no para negarlas como lo hacía la escuela tradicional.

Por eso es común hallar colegios en los que se fomentan actividades para estimular el respeto y la tolerancia frente a situaciones de discriminación, matoneo o maltrato, que representan una apertura de las instituciones al manejo de situaciones que en años anteriores eran simplemente censuradas o enfrentadas por medio de drásticas sanciones. En ese sentido, en muchos colegios distritales de Bogotá, tanto maestros como estudiantes, vienen desarrollando proyectos sobre derechos humanos, sobre libre expresión, proyectos en los que a través de las artes, el deporte y los medios de comunicación escolares se fomenta una cultura de respeto y unas

prácticas coherentes con los retos de la vida escolar de los colegios de la ciudad de Bogotá.

En ese sentido se puede afirmar que, si bien aún en los colegios permanecen vigentes prácticas autoritarias y sancionatorias frente a casos de indisciplina, hoy en día existen mayores espacios para la libre expresión de la personalidad y respeto a las diferencias religiosas y étnicas y de orientación sexual. Adicional a eso, los jóvenes han ganado autonomía para resolver conflictos cotidianos en los que las salidas a diferentes problemáticas se originan desde sus propias perspectivas y puntos de vista, de esa forma las soluciones no se imponen sino que se negocian. La voz de los estudiantes y alumnos han ganado espacios, aunque aún a ciertos maestros y rectores les cueste aceptar y darle valor a esas nuevas voces, que se han visto fortalecidas por el discurso de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

La perspectiva de los jóvenes ha impactado la manera de solucionar problemas en la escuela, lo cual se convierte una contribución del discurso de los derechos de los NNJ, en el que precisamente se supera la esa noción de discurso y se convierten en una práctica a través de la cual se comienza a estimular la apropiación y garantía de los derechos.

3.7 Lo político y la política

La lectura de la información reportada deja una serie de inquietudes, en relación con cada tipo escolar definido. En cuanto a la Escuela Tipo No 1 “Ciudadano Cívico para la Nación” El elemento emergente más común es la verticalidad en la toma de decisiones, expresada en el autoritarismo del Rector y/o de los docentes. Los elementos más reconocidos de la educación tradicional, son registrados en este modelo: temor, memorización, falta de autoestima, centralidad de la norma (la norma por la norma) y ausencia de expresión del estudiante. La práctica de internado, aparece mencionada con bastante claridad por varios colegios. Aparece mencionado el apoyo de los padres a los docentes, y por ende, al proceso educativo liderado en la escuela, lo que lleva a pensar en la idea de la sociología en torno a “socialización convergente”, por oposición a la socialización divergente (Conceptos señalados por J.M. Esteve), que se estaría viviendo en la educación de hoy. Puntos sobre los que no hay claridad: carácter monopólico de la educación, puesto que se asume que en este modelo de escuela predominaba el interés económico, y existencia de

elecciones, ya que se expresa alternativamente que están y no están dentro de este tipo de escuela. Entre los elementos de persistencia de este modelo en las prácticas educativas actuales, están: falta de atención a la opinión de los profesores, persistencia del autoritarismo del Rector. Se reconoce como un factor positivo la ausencia de fenómenos actuales como el Buyling. En cuanto a la Escuela Tipo No 2 “Ciudadano Deliberante para la Ciudad Educadora” Las respuestas por institución son bastante diferentes entre sí, y algunas de ellas no tienen registro de respuesta; sin embargo sobresalen la construcción colectiva de normas. Una percepción, por parte de estudiantes, de prácticas que atentan contra su libertad de expresión, entre ellas prácticas de vigilancia y control, y toma de decisiones centradas en directivos y docentes. Las formas predominantes de vivenciar la democracia son las elecciones y la representación. Emergencia de temáticas “nuevas” para la escuela, como la salud, el bienestar y la orientación sexual, así como de nuevos sujetos: el personero.

En cuanto a la Escuela Tipo No 3 “Nuevas Ciudadanías, Nuevos Derechos para una Nueva Escuela” se decanta que aunque la información es también muy heterogénea, se puede concluir que se resaltan diferentes tipo de decisiones tomadas, relacionadas con los derechos de estudiantes como un discurso de resistencia contra la opresión de la norma o el autoritarismo de algunos profesores, inclusive se expone el derecho a evaluar a los docentes.

Por otro lado se define la autonomía de los docentes no como un ejercicio direccional sino concertado con los estudiantes, quienes expresan que ellos quisieran ser partícipes de la elección de los contenidos desplegados en las asignaturas

La elecciones y representación es una actividad valorada preste tipo de escuela ya que definen nuevas rutas y formas de vivenciar la democracia y la participación que se potencian mediante la implementación de espacios de dialogo y comunicación, basados en el respeto, el manual de convivencia, la posibilidad de expresar físicamente el desarrollo de la libre personalidad.

Entre los elementos identificados que perviven en la escuela, sobresalen:

- Elecciones
- Representaciones

- Desarrollo de propuestas
- Logro de consensos
- Educación gratuita y con calidad
- Acompañamiento vocacional
- Protección de los estudiantes y sus derechos
- Espacios de expresión cultural
- Normas para la resolución de conflictos

Las instituciones educativas que trabajaron metodologías diferentes (mesas de trabajo por temas), dejan evidenciar en sus conclusiones:

- La igualdad y el establecimiento de relaciones horizontales, enmarcadas en espacios de diálogo entre docentes y estudiantes.
- Las relaciones jerárquicas, permanecen a nivel de la relación de la institución con la SED.
- A pesar de prácticas de gobierno escolar, existe todavía un pobre empoderamiento y crisis de representación, especialmente en representantes estudiantiles
- El cambio constante de directivos afecta las dinámicas institucionales y la relación con los docentes
- Existen liderazgos puntuales de jóvenes para proyectos específicos

El territorio inicialmente se identifica por los NNA como propiedad de alguien, quizás una concepción ligada a la cultura occidental donde se nos enseña que la posesión es importante y tener un lugar propio es asumido casi como un derecho.

Entre compañeros, hermanos y de padres a hijos existe violencia física y verbal, hay abusos de los grandes hacia los pequeños y ellos se sienten desprotegidos en espacios como el descanso. Tanto en la casa como en el hogar a veces culpan al niño de cosas que no ha hecho y es castigado sin razón, este tipo de acciones

generan malestar entre ellos ya que deben hacerse responsables de lo que otros han hecho y además son quienes enfrentan las consecuencias de dichas acciones. También son frecuentes las palabras de afecto con las que son tratados los niños tanto en el hogar como en la escuela, evidenciando un trato de afectividad hacia ellos. E lo que respecta a la relación docente-alumnos se señala que es de respeto.

En ambos espacios se habla sobre temas de diversidad sexual e incluso hay niños que han tenido acceso a video de pornografía y sostienen conversaciones de sexo con sus amigos, de todas formas tanto en el colegio como en la casa cuando se habla de relaciones homosexuales es mal visto y se señala como una conducta inadecuada y que no se debe seguir, por lo que los niños y niñas han interiorizado esa idea y si se les habla del tema generan un rechazo inmediato.

En algunos colegios los niños y niñas eran extremadamente tímidos, con mucho temor de conversar y expresar opiniones con externos. Igual mucha resistencia a escribir o dibujar. Por ser niños tan pequeños, tienen poca conciencia de lo que implica o no el tema de la discriminación. Adicionalmente a esta edad los niños tienen pocos problemas con la diferencia. "Es marcado entre los niños los asuntos inherentes a la discriminación, representados en burlas, apodos y sobre nombres, es decir totalmente naturalizado en el lenguaje".

Los niños y niñas hablaron sobre el trato desigual que se da dentro del salón de clase, lo que permite entre ver temas la preferencia que se dan por unos y otros, generando inconformismo entre los estudiantes ya que se toman medidas y se dan tratos no acordes a la forma de actuar de los menores. El hecho de privar a alguien de ir al baño y permitirle a otro hacerlo vulnera el desarrollo del menor y afecta su estabilidad emocional. Otro tema sensible es la falta de atención que ellos sienten de parte del docente ya que muchas veces son ignorados cuando se acercan a contar sus problemas, dando paso a que entre compañeros se traten mal o incluso en el momento en que no entienden las actividades no se les explica nuevamente para que puedan comprender lo que deben hacer, además existen docentes que usan la violencia física para poder dar orden a su clase, cosa que los niños catalogan como injusta y además surge un aspecto importante y es que señalan que los docentes les pegan sin permiso de los papás, dando por sentado que sus padres tiene el derecho de maltratarlos, además de las agresiones físicas, los niños mencionan que existe

agresión verbal por parte de los docentes hacía los alumnos, por lo tanto todas estas acciones generan que tanto niños como niñas sientan que las exigencias que se les hacen sean injusta ya que solo son en una vía y los docentes no dan ese respeto que tanto esperan recibir, desembocando en que niños y niñas sienten que la tranquilidad se la quitan los docentes.

Ya en la casa el trato también es agresivo, existe violencia física y verbal, lo que baja la autoestima de los menores, al igual que en colegio también existe preferencias marcadas entre hermanos y ellos logran percibir dichas actitudes de los padres, así mismo como existen palabras fuertes en el trato también señalan que les dicen palabras bonitas y hay tratos afectivos entre unos y otros.

Se evidencia que en el colegio se ha realizado un fuerte trabajo para que entre alumnos no se burlen por las diferencias físicas entre unos y otros y ellos reconocen que ese tipo de burlas no están bien, pero de todas formas existe violencia física entre ellos.

Por lo que nos contaron son familias bastante disfuncionales, donde la violencia intrafamiliar es algo del día a día y también existen casos de abuso sexual, ellos consideran injusto que los regañen sin razón y que además deban responder por lo que los culpan.

En lo que respecta a temas de diversidad sexual es evidente que conocen sobre tendencias sexuales pero para todos es algo que causa repugnancia y además es ilegal, igualmente el tener que ver relaciones sexuales de los adultos les causa fastidio y preferirían no tener que presenciar ese tipo de cosas.

Se observa que en algunos colegios se ha realizado un fuerte trabajo para que entre alumnos no se burlen por las diferencias físicas entre unos y otros y ellos reconocen que ese tipo de burlas no están bien, pero de todas formas existe violencia física entre ellos.

Por lo que nos contaron son familias bastante disfuncionales, donde la violencia intrafamiliar es algo del día a día y también existen casos de abuso sexual, ellos consideran injusto que los regañen sin razón y que además deban responder por lo que los culpan.

En lo que respecta a temas de diversidad sexual es evidente que conocen sobre tendencias sexuales pero para todos es algo que causa repugnancia y además es ilegal, igualmente el tener que ver relaciones sexuales de los adultos les causa fastidio y preferirían no tener que presenciar ese tipo de cosas.

La violencia física y verbal persiste entre pares, de todas formas se expresa que los docentes los tratan afectivamente. Rechazan a algunos de sus compañeros por diversas diferencias entre ellos, por "ser inteligente, inquieto, por tener gafas, por feo" (rejilla cuerpo). Los estudiantes de algunos colegios tienen claridad sobre cada uno de los derechos trabajados y relatan con tranquilidad que aún en su colegio persisten prácticas de discriminación frente a las diferencias físicas. El tema de las burlas, los apodosos son recurrentes y normalizados en el colegio. Particularmente los niños con sobre peso y los afro son los que sufren mayores burlas.

La violencia familiar está excusada por los niños y niñas por el hecho de que ellos se portan mal, lo cual legitima una violencia física y verbal contra ellos, al interiorizar dichas justificaciones estos pequeños que son víctimas se vuelven reproductores de actos de violencia y por esta razón agreden a sus compañeros en el colegio y en otros espacios, deben ser fuertes y agresivos para poder "sobrevivir" y hacerse respetar.

La agresión física y verbal se mantiene a pesar de que ellos saben que está mal hacerlo y es algo en lo que desde el colegio se les refuerza, el respeto por el otro, pero si no existe quien "imponga" control hay cosas que no se cumplen. Hay una preocupación tanto encasa como en el colegio por cuidar a los animales y permitirles estar bien.

4. Las piezas comunicativas y el material didáctico de la segunda fase

Este recorrido metodológico, sumando al análisis de los resultados de la información ha ido llevando, poco a poco a la construcción colectiva del material didáctico y de las piezas comunicativas. El desarrollo del trabajo de campo y sistematización estuvo dirigido a decantar piezas comunicativas que potencien los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales y tengan como fin contribuir a la construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía desde una visión crítica de los derechos.

Las piezas comunicativas tienen como objetivo promover la reflexión crítica sobre los procesos generados en el aula y su articulación con la gestión en la escuela, desde una perspectiva de derechos y analizar las relaciones generadas en los colegios del distrito entre la escuela y la ciudad.

Estas piezas comunicativas fueron usadas por los maestros y estudiantes a manera durante la segunda fase del estudio. Los diarios de maestros, los flash mobs, la foto y video maratón las urnas de la memoria y la proyección del álbum digital y la agenda-diario, tuvieron como fin la generación de nuevas sensibilidades en torno a los derechos de los NNJ. De esta manera se propició un diálogo de saberes constante entre todos los estudiantes y docentes del distrito capital, sin fronteras, como si los 359 colegios o más del distrito fueran uno solo, pensando la manera de conquistar la ciudad para integrarla definitivamente a la escuela.

Las piezas comunicativas y el material didáctico son puestas en escena completamente dinámicos, con un gran potencial, cada colegio en su ámbito de acción trabajando para recuperar los territorios de la ciudad que por derecho les corresponde a los niños y a la escuela. En cada aplicación de los materiales se buscó que los estudiantes y maestros adquirieran capacidades investigativas y de dominación del discernimiento sobre sus derechos. Las piezas se decantaron en perspectiva de derechos para los NNJ en la escuela y la ciudad, para que se impongan como un modelo para el desarrollo de conocimiento solidario y compartido.

No obstante las piezas comunicativas que se comparte en escenarios no controlados como pasa con en estos casos, especialmente los que se mueven en el perímetro virtual, tienden en algunos casos a deshilvanarse si no existe un liderazgo determinado de los colegios y algunos participantes, dado que no existe la misma rigurosidad en el método ya que suele ser más flexible; por ello esta metodología de trabajo se encuentran en un proceso de afianzamiento para conseguir así la aceptación por parte de algunas comunidades intelectuales e investigativas (James, 2000). Sin embargo, se posible movilizar sensibilidades alternativas en torno a la percepción y vivencia de los derechos por parte de los NNJ. Se espera que estas piezas comunicativas propicien la conquista de la ciudad por parte de los niños niñas y jóvenes que tanto necesitan explorar los territorios urbanos para generar nuevos aprendizajes que esta sociedad contemporánea exige.

4.1 Diario de Maestros

El diario de maestro/a es una herramienta de investigación que tiene múltiples facetas y lenguajes; su fin está en reflexionar la práctica en el aula desde una perspectiva crítica para eventualmente mejorarla. Paradójicamente el día a día del maestro esta mediado por una rutina azarosa, que lo programa para responder a situaciones fortuitas que se presentan todos los días, desde el niño que tiene bajo rendimiento, pasando por problemas de convivencia que debe afrontar, hasta responder por exigencias administrativas que lo desgastan. Esta dinámica que afronta diariamente es muy rica en anécdotas, problemáticas y situaciones que podrían ser perfectamente objeto de análisis; desafortunadamente pocas veces un profesor se sienta a reflexionar su cotidianidad escolar, aun cuando tendría mucho que expresar.

En este orden de ideas, dentro de las actividades de la segunda fase, se planeó el *Diario de Maestros*, una propuesta que tiene como objetivo rescatar la voz, experiencia y reflexión de uno de los principales actores involucrados en la garantía de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. Para un desarrollo eficiente de esta estrategia, se consideró hacer el “Diario de Maestros” en sesiones grupales y unificadas, es decir, no en cada colegio, sino en un mismo lugar en el que se pudiera convocar a todos los maestros de los colegios involucrados en el proyecto. Para alcanzar dicho propósito se definió, dentro del equipo de trabajo IDEP-UNIMINUTO, un grupo de cuatro personas que liderarían y acompañarían esta actividad.

Una vez conformado el grupo, éste se reunió para elaborar el cronograma de actividades y los contenidos a desarrollar dentro del “Diario de Maestros”. En ese encuentro se definió que a la actividad se invitarían a todos los profesores de los colegios que participaron en la primera etapa del proyecto “La Escuela y la ciudad”, con los cuales el equipo IDEP desarrolló talleres de sensibilización entre los meses de Junio y Julio; así como a los profesores de las instituciones que se involucrarían en la segunda etapa del proyecto, para ello se solicitó a los talleristas de Uniminuto encargados de la relación con esos colegios, que al establecer el primer contacto, divulgaran entre los docentes la invitación a participar de esta actividad. De esa forma, el equipo responsable de ellos “Diarios de Maestros” definió el siguiente cronograma y plan de trabajo:

ACCIÓN	ACTIVIDADES	LUGAR	FECHA	HORA	DURACIÓN	
Primer Encuentro	Presentación avances proyecto	Universidad Minuto de Dios	sep-12	8:00	Tres (3) horas	
	Contextualización y Tipos de DM					
	Investigación-Emancipación			3:00		
	Intencionalidad y Agenda					
Taller 1	Taller de Etnografía	Universidad Minuto de Dios	sep-19	Jornada Mañana 8:00 am	Tres (3) horas	
	Taller de escritura			Jornada Tarde 3:00 pm		
Taller 2(sesión 1)	Taller de Imagen		sep-26	Jornada Mañana 8:00 am	Tres (3) horas	
				Jornada Tarde 3:00 pm		
Taller 2(sesión 2)	Taller de Imagen		oct-03	Jornada Mañana 8:00 am	Tres (3) horas	
				Jornada Tarde 3:00 pm		
Taller 3(Sesión 3)	Taller de Imagen		oct-17	Jornada Mañana 8:00 am	Tres (3) horas	
				Jornada Tarde 3:00 pm		
Encuentro Final	Socialización Diarios de Maestros		UniMinuto	oct-25	8:00	Seis (6) horas

El primer encuentro con los maestros se programó para el viernes 12 de septiembre, el encuentro se dividió en dos jornadas: en las horas de la mañana los profesores que laboran en la jornada de la tarde, y en horas de la tarde con los maestros que trabajan en la jornada de la mañana. Se decidió dividir a los maestros por jornadas para lograr la participación de la mayor cantidad de personas, inicialmente se pensó reunirlos a todos los días sábados, pero muchos docentes manifestaron dificultades para asistir en ese día.

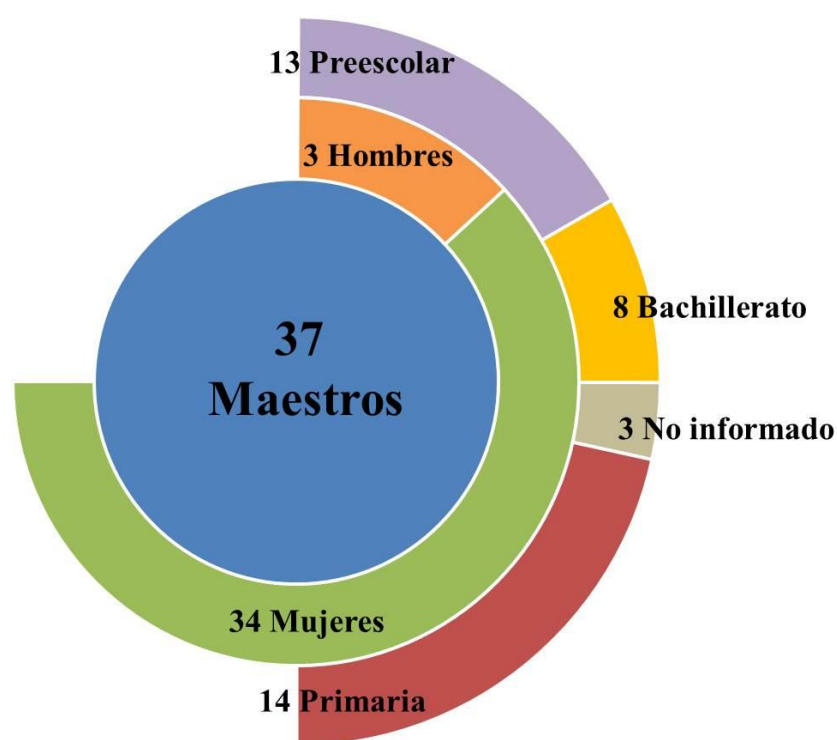
Este encuentro se realizó en las instalaciones de la Universidad Minuto de Dios, en él se expusieron los avances del proyecto “La Escuela y la Ciudad”, las actividades desarrolladas en la primera etapa y las proyectadas para la segunda, se explicó cómo se inscribían los “Diarios de Maestros” en el proyecto y lo que se

esperaba de ellos. Igualmente, se conversó sobre la investigación para la emancipación, pues con los “Diarios de Maestros” se ha querido involucrar a los profesores como investigadores, como sujetos productores de conocimiento sobre sus propias prácticas y no simplemente como objetos de estudio; en este mismo encuentro también se realizó una contextualización sobre la historia y los usos de un diario de campo como instrumento de investigación social y su aplicabilidad al campo de la educación. También se introdujo a los maestros en algunos aspectos básicos de la escritura. Por último se socializó con los maestros, tanto con los asistentes en las horas de la mañana como los de la tarde, el plan de trabajo propuesto para el desarrollo de las actividades. Ahí se llegó a varios acuerdos con los docentes, entre ellos: a) que los talleres de capacitación se realizarían todos los viernes a contra jornada, es decir, que los que trabajan en la tarde asisten en la mañana, y los que laboran en la mañana se capacitan en la tarde. b) Que a lo largo del curso de formación se realizarán talleres de etnografía para familiarizar a los maestros con este método de investigación; de escritura para identificar los diferentes tipos de textos; y de Imagen para estimular el desarrollo de “Diarios” multimediales, esto es, Diarios de maestros que empleen herramientas audiovisuales en la narración y construcción de las historias. c) que el equipo IDEP-UNIMINUTO suministrará una agenda que hará las veces de diario, en el que los maestros registrarán sus historias y experiencias. d) Que para finalizar exitosamente el curso, los maestros deben asistir al menos al 80% de las sesiones y entregar al final el diario escrito, junto a un texto en archivo Word, además de las piezas audiovisuales elaboradas. e) Que al final del curso se realizará una actividad de socialización y presentación de los diarios elaborados por los maestros.

En este orden de compromisos se decidió que los talleres de capacitación se dividieron en cuatro sesiones, tal como aparece en la tabla anterior. El primer taller (19 de septiembre), giró en torno a la etnografía, los antecedentes históricos de este método, los usos en la investigación social, y las habilidades y capacidades que debe desarrollar un maestro para adelantar un ejercicio de investigación en el que él es sujeto de investigación. En esa misma sesión, se realizó un taller de escritura, en el que se presentó a los maestros, los tipos de textos, descriptivo, narrativo, argumentativo y explicativo, además la importancia de la escritura y algunas nociones y máximas para elaborar un buen texto.

El segundo taller, dedicado a la imagen, se desarrolló en tres sesiones, la primera de las cuales se llevó a cabo el viernes 26 de septiembre en los estudios audiovisuales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. En esa primera sesión del taller se realizó una capacitación básica en el lenguaje audiovisual, un poco de planimetría y manejo de herramientas audiovisuales. Igualmente, se familiarizó a los maestros con los formatos a utilizar en el registro de información, en este caso, con el videodiario.

Las sesiones restantes del taller de imagen se desarrollaron los días 3 y 17 de octubre, en ellas se familiarizaron con la estructura de textos narrativos, la elaboración de filminutos, el uso de blog, entre otros. Para los talleres audiovisuales se contó con la orientación de los talleristas de Uniminuto especializados en el área Audiovisual. La imagen a continuación resume el perfil de los maestros participantes.



El diario de maestro surge de un sinnúmero de recovecos conceptuales allanados y contruidos por múltiples disciplinas y estrategias investigativas, que pasan por la etnografía hasta el diario personal de los niños que escriben antes de acostarse. Son tantos los caminos que se han recorrido, que parece un laberinto. Sin embargo, cuando entramos en él para buscar la salida, no la queremos encontrar

básicamente porque es mágico. Cuando un docente descubre la magia de escribir sobre su experiencia queda encantado.

Precisamente es lo que se hizo con este primer curso de diario de maestro, despertar el deseo por la escritura, el encuentro reflexivo con la experiencia cotidiana, que nace en las aulas y se amplía a la ciudad. Estamos convencidos que son los maestros quienes tiene el poder y son ellos los que mejor podría descifrar el horizonte de la educación necesaria para estos niños, niñas y jóvenes –NNJ que quieren tomarse el mundo, conquistarlo y coger las riendas de los destinos de la sociedad.

Ganar confidentes es el objeto sustancial de la escritura. Pero para lograr que la palabra del maestro trascienda y no fallezca en la rutina acelerada del colegio, es necesario que reflexione y escriba su experiencia con el fin de compartirla con sus colegas, sus estudiantes, sus directores, los padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa. Así es posible que las ideas del maestro se consoliden en la educación y no siga siendo objeto de experimentación de intelectuales de escritorio, que todos los días inventan proyectos para la escuela pero sin ninguna contextualización y que los maestros deben adaptar, incluso obedecer como un mandato obligado que lo saca de su oficio de enseñar.

La intención del diario de maestro es que todos los docentes escriban sobre sus experiencias, dejen ver sus miedos para contrarrestarlos, sus sueños para alcanzarlos. Los maestros nos permitieron ver la intimidad de sus clases en sus relatos, desde sus odios hasta sus afectos, no para juzgar, sino para descifrar, a partir de las narraciones, un mundo mejor para las nuevas generaciones y de paso para los maestros.

Esta actividad tuvo por objetivo recoger la experiencia de docentes y estudiantes a través del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, respecto a la relación escuela, ciudad y derechos. Es de importancia y valor observar los modos en que se recuerdan y registran los acontecimientos significativos para maestros y estudiantes de su vida en la escuela. El diario de los maestros estuvo precedido por actividades de sensibilización de los colectivos de maestros frente al sentido de escribir y registrar sus vivencias en la escuela. Por eso, la propuesta de llevar un diario de maestro sostuvo ciertas capacidad investigativa que eventualmente se convirtió en el punto de partida para mejorar las prácticas en el aula, e incluso

pensar en maneras de hacer más llevadera la rutina escolar. Pero ello, fue posible porque el maestro se atrevió a pensar su contexto y a si mismo mediante procesos escriturales. En este contexto el diario de maestro cumplió con las expectativas.

Mediante el diario se llegó a la evidencia que los maestros son los mejores observantes de su realidad, el campo experimental del aula les permite tener claridad alrededor de diversos temas que la escuela propicia. Por eso, el diario de maestros ha sido el detonante para visualizar a los maestros/a como los primeros investigadores, para que las propuestas no provengan de afuera sino de ellos mismo. Esta concepción expresa que los territorios tiene particularidades que ameritan adaptaciones y miradas en el lugar de los hechos y no desde otros escenarios externos que apenas se percatan de las realidades que la escuela experimenta constantemente.

Por eso el maestro es quien debe tomar las riendas de la reflexión sobre su práctica a través de la escritura y es lo que propició esta idea de diario de maestro.

El diario de maestro además de ser una pieza comunicativa que se ubicó en la idea de propiciar la reflexión escrita, pudo trabajar las percepciones sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes que tiene los maestros que colaboraron con el diario. Las sesiones trabajadas permitieron recolectar una gran cantidad de datos sobre los derechos (ver anexo) mediante los diarios que los maestros trabajaron a manera de tarea. Este conglomerado de datos ambienta posibles reflexiones que tensionan y expanden la perspectiva de los derechos en la escuela y la ciudad.

Uno de los primeros puntos que surgió en el desarrollo de las sesiones es el papel del colegio y del maestro en la garantía o vulnerabilidad de los derechos de los NNJ. Para los maestros participantes en el diario los derechos son quizás un discurso hegemónico; pero ello no quiere decir que les niegue la posibilidad de mirarlos, comprenderlos, analizarlos y ajustarlos al contexto de la escuela. Es decir interpretarlos desde los lentes de maestro. La garantía o vulnerabilidad de los derechos obedece a una perspectiva particular. Son objeto de interpretación. Ello quiere decir que hay discrepancias conceptuales que generan tensiones. Por ejemplo, para algunas instituciones la “presentación personal” y el uso “educado” del uniforme obedece a un aprendizaje cuyo uso permite una mejor adaptación al mundo real y facilita la protección mediante la identificación de sus prendas. Para otros

colegios, la presentación personal es autónoma, cada estudiante tiene derecho a vestir según le parezca y usar su uniforme desde sus propias motivaciones, pues ello decanta el libre desarrollo de la personalidad. Pero lo que si hay que comprender, dicen los maestros, es que los colegios tiene una labor formativa que pasa por el reconocimiento de los derechos. Ello hace compleja la proyección de las prácticas en la escuela y por eso preexisten y conviven las diferencias en torno a cómo los maestros asume su labor docente.

Los maestros que participaron en diario de maestro, coinciden en que los colegios son un hervidero de vulnerabilidad y garantía de derechos. Pero como el objetivo primordial de la escuela es educar, cada una de las miles de situaciones que se presentan es una posibilidad de aprendizaje. Es decir que no se pueden dejar pasar desapercibidos los conflictos y acuerdos, hay que reflexionarlos en conjunto. Por ejemplo, convertir una disputa territorial en el patio, una grosería contra un estudiante, un acto de discriminación, un niño que comparte su lonchera con el que no trae, una negociación por el juego del día, un robo, un estudiante triste, un éxito personal, etc.; en un objeto de análisis, es virtud del maestro. Hay que estar alerta, no para castigar o sancionar, sino sobre todo para aprender de los sucesos de la escuela.

Los maestros convienen en que la escuela debe comprenderse como un espacio que educa. Sin embargo la irrupción de exigencias desde afuera, lo han sacado muchas veces de esa labor fundamental. Incluso el cumplimiento de los derechos no les ha permitido enseñarlos metodológicamente. Muchas veces, dicen los maestros, los discursos sobre la infancia, en perspectiva de derechos son usados por los estudiantes para no respetar la autoridad del maestro y aunque muchas veces tienen razón, también es cierto que esta posición, algunas veces exagerada, no permite cumplir la tarea formativa esencial del profesor.

Otro tema que se discutió con cierta exaltación fue la noción de la diferencia y la diversidad. Percibir la dimensión de la diferencia como hecho fundamental del desarrollo humano implica que los maestros manejen un tono mediador entre las múltiples expresiones de la comunidad educativa. Trabajar la diferencia es quizás el mayor reto para propiciar la convivencia. Los maestros expresan que muchos de los conflicto, desde los comunes, hasta los más complicados, son producto de una mala

comprensión de la diferencia. Por su parte la diversidad es un concepto que aún no se ha incorporado al saber de los niños más pequeños, dicen los maestros, pero al explicarles que tiene que ver con ser diferente, con pensar distinto, inmediatamente reivindicaban esta posibilidad como una riqueza.

Señalan los maestros y maestras de diario que se les explica a los estudiantes, que el hecho que una persona se exprese de otra manera o piense distinto es importante y no es motivo de discriminación. Sin embargo en la práctica se ven casos de burla sobre aquellos distintos. Los estudiantes más grandes asimilan la participación como la posibilidad de expresarse libremente, de defender sus ideas, de hacer parte de las decisiones del colegio, construir sentido, de argumentar, de conocer, de ser escuchados y tenidos en cuenta en sus opiniones y sentimientos, en esencia de reivindicar sus derechos.

En gran medida la participación, desde la comunidad educativa, está relacionada con gobierno escolar, libre expresión, incluso se asocia con la diferencia, registrando que se puede participar desde el reconocimiento de diferentes personalidades, opiniones, formas de ser y actuar en el colegio. Es decir que la participación y la diferencia hacen parte del mismo núcleo. Reconocer la diferencia implica que el concepto de participación debe ser garantizado para todos en el colegio. La participación está relacionada ya no con la uniformidad, donde se participa siempre y cuando me parezca al grupo al que quiero hacer parte, sino desde el reconocimiento de la diferencia. Los maestros entienden que el derecho a la participación implica ser diferente, tener personalidades e ideas nuevas sobre las cuales se participa para que sean tenidas en cuenta.

Otro aspecto altamente discutido y sobre el cual no hay conciliación es la tensión entre derechos y deberes. Para la mayoría de los profesores están ligados. Al respecto expresan que el colegio tiene la labor de formar y aunque se cumple con informarlo sobre sus derechos para que los usen y los hagan respetar es importante ratificarles que ellos tiene unos deberes con la sociedad, es decir que si tengo derecho a la vida mi deber es no matar, si tengo derecho a un empleo mi deber es cumplir con mis funciones, si tengo derecho a la salud mi deber es cuidarme. No obstante este tipo de discurso genera una conciencia de merecimiento, es decir que

solo si me porto bien tengo derechos de lo contrario podría estar expuesto y no tener derechos.

En esencia todos los temas, circularon en torno a los derechos de los NNJ. Esta disposición de los maestros por pensar el tema de los derechos dio buenas pistas al IDEP para que consolide propuestas educativas que potencien aprendizajes en torno al tema.

Una de las ganancias del diario fue la consolidación del blogspots que reposa en el domino web de UNIMINUTO en la que los maestros, que hacen parte de diarios, han plasmado sus pensamiento en torno a diversos temas de la educación en perspectiva a de derechos. Esta pieza comunicativa es móvil, se alimenta todo el tiempo de las reflexiones de los maestros. Incluso alguno de ellos ha creado su propio blog donde plasma sus reflexiones escritas.

Por otro lado también se pudo consolidar la agenda-diario, una pieza comunicativa en la que los maestros son autores con el IDEP y UNIMINUTO. Esta agenda será de circulación abierta entre los treinta colegios del distrito que participaron, la idea es que todos los docentes que hacen parte de estas instituciones tengan su agenda-diario para que motiven la escritura y la reflexión crítica en torno a los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

4.2 Urnas de la memoria

Las urnas de la memoria fueron pensadas como un espacio para reconstruir el pasado de los colegios y su relación con la garantía de derechos. Proponer la elaboración de un lugar para recuperar la memoria en una época caracterizada por la rapidez e instantaneidad, implica indagar por las huellas y vestigios que del pasado permanecen y sobreviven en el presente, huellas que marcan la identidad de la escuela y delinear su proyección al futuro.

A continuación se presenta los resultados de esta pieza comunicativa que se aplicó en algunos de los colegios participantes del estudio. Las urnas de la memoria en esencia es una invitación a activar la reminiscencia en torno a los aconteceres, devenires y venires de la escuela a través del tiempo. El fin sustancial es reflexionar sobre las vivencias de los NNJ, sus maneras de apropiar la rutina del colegio, las transformaciones de los maestros respecto a la metodología y maneras de

relacionarse con los estudiantes etc. Si miramos con detenimiento la vida institucional, la saturación y el rápido fluir de los acontecimientos cotidianos de la escuela, impiden reconocer en la memoria instantes, ambientes, lugares, personas o suvenires significativos que han marcado la vida escolar. En espacios conflictivos, azarosos, veloces, dinámicos y agitados como la escuela, activar la memoria, es un paso elemental para recuperar la reflexión y comprender las relaciones que se hilan en la dinámica escolar, y generar un nivel de conciencia que le otorgue sentido vital a los sujetos que habitan la escuela, y a la institución misma. A través de las urnas de la memoria, se reconstruyeron los diferentes momentos de la escuela, en su relación con la garantía de los derechos.

La urna de la memoria, se contempló como un dispositivo, en forma de caja de gran tamaño, que se ubicó en un lugar visible de la institución escolar, para que los distintos sujetos que habitan la escuela, depositaran objetos, imágenes, documentos, entre otros elementos que hagan parte del pasado de la escuela, y que de alguna manera tengan un importante significado para cada uno de ellos.

Mirar el pasado desde el presente con el lente de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes puede parecer un ejercicio anacrónico, pero más que eso es una actividad de reflexión que posibilita pensar la manera en que la Escuela ha actuado y resuelto los conflictos y problemáticas que desde siempre la han habitado. Con este propósito se plantearon y elaboraron las Urnas de la Memoria en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá que colaboraron con el estudio; construidas como una gran caja de cartón ubicadas en lugares estratégicos de las instituciones, en las urnas se podían depositar objetos, imágenes, documentos y otros elementos que ayudaran a reconstruir la memoria corta y/o de larga duración de los colegios.

La capacidad para reconstruir la memoria institucional, está supeditada a los años de funcionamiento que tiene los colegios, pero también a la capacidad de recordar de quienes han pasado por la institución, de ahí que los objetos e imágenes depositados en las urnas funcionaron como dispositivos de la memoria, como herramientas que disparan el recuerdo y evocación de los individuos; no obstante, estos individuos no recuerdan solos, sus evocaciones son reconstruidas

colectivamente por quienes vivieron y fueron testigos de los acontecimientos que se recuerdan y por aquellos con quienes se comparte el ejercicio de recordar.

Luego del ejercicio desarrollado en los colegios se pudo evidenciar que las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá tiene una memoria corta e intermitente, es decir, a través de los objetos depositados no fue posible narrar una memoria consistente y de larga duración, lo cual en algunos colegios está asociado con los cambios de nombre que han sufrido las instituciones, en tanto en otros se debió a que son colegios jóvenes que apenas funcionan hace 6 u 8 años.

A pesar de lo anterior, con los objetos, documentos e imágenes depositadas en las urnas, fue posible identificar algunas etapas que han caracterizado la escuela, esto por supuesto fue posible en colegios con más de 30 o 40 años de funcionamiento. Por ejemplo, en colegios con 50 años de fundación se descubrieron objetos de los años 60 y 70 que hicieron posible evocar la cultura escolar y el modelo pedagógico de la época, caracterizado por la disciplina, la obligatoriedad y rigidez; por eso fue común hallar libros de lectura, manuales de aprendizaje, cuadernos, libretas de notas y cuadros de honores característicos de una escuela que buscaba la uniformidad, la exaltación de los mejores y la sanción del error y la falla.

En ese sentido los manuales y libros de lectura representaban un modelo basado en la uniformidad y la repetición, donde se enseñaba y aprendía de una sola manera y lo importante era que el estudiante llenara su cabeza con el conocimiento que el maestro conocía y controlaba. Mirar esos objetos con los ojos de hoy, permite reflexionar sobre los cambios que ha vivido la Escuela, en la que no solo el control sobre el conocimiento se ha movido, sino donde la tecnología ha desplazado y alterado los procesos de enseñanza-aprendizaje transformando el rol de maestros y maestras y su relación con los estudiantes.

En los colegios de mayor tradición y recorrido también fue posible identificar su relación con el territorio y entorno, ya que en décadas anteriores las instituciones escolares poseían vínculos más estrecho con el barrio y sus vecinos, por ejemplo uno de los colegios, con mucha tradición en la ciudad y que realizó urna de la Memoria, se encontraron documentos y fotografías que recuerdan los eventos sociales realizados en el colegio, eventos como reinados, fiestas y bingos para recaudar fondos para la compra de materiales educativos y obras en la edificación, el colegio

ocupaba un lugar central en la vida del barrio y la comunidad participaba activamente en las actividades que desarrollaba la institución.

Ese tipo de relación con el entorno ha cambiado por diferentes situaciones, entre las que se destaca la inseguridad y la desconfianza, por eso, como se evidenció por medio de otras actividades del proyecto, los colegios se han encerrado y replegado y cada vez se relacionan menos con los vecinos y su entorno cercano, perdiendo protagonismo en la vida del barrio y la comunidad.

Gracias a las urnas de la memoria también fue posible identificar rasgos de la época reciente de los colegios, principalmente los procesos de la última década, caracterizados por una Escuela más plural y participativa, por eso dentro de los objetos depositados en las urnas fue común hallar tarjetas electorales e imágenes de campaña de personeros, y otro documento que identifica y caracteriza la Escuela actual: los manuales de convivencia, que simbolizan el esfuerzo de generar procesos de resolución de conflictos y problemas de forma clara y conciliada, y si bien estos textos son objeto de crítica constantemente, no cabe duda que han contribuido a construir una escuela mucho más conciliadora.

Otros objetos que aparecieron reiteradamente en las urnas de la memoria, fueron carnets, agendas, uniformes, trofeos y medallas de eventos que recuerdan y representan la vida cotidiana de los colegios distritales que marcan y dejan huella entre los actores de la vida escolar que pasan por ella.

Un objeto que llamó mucho la atención en la apertura de la Urna en un colegio de la ciudad fue un cofre con objetos decomisados a los alumnos, el cual fue depositado por una coordinadora bajo el rotulo de “Caja fuerte de la orientación”, en este pequeño cofre, que la coordinadora presentó casi como un trofeo, se hallaron piercings y otros elementos prohibidos por la institución, lo cual puede ir en contra de la hoy defendida libertad de expresión y desarrollo de la personalidad, sin embargo, en la memoria evocada por este objeto se contó como los objetos eran devueltos a los estudiantes luego de una negociación y concientización sobre su uso dentro de la institución, lo que representa otra forma de resolver las diferencias y de llegar a acuerdos entre los protagonistas de la vida escolar.

A través de estos ejemplos se destaca la potencialidad de una estrategia como la Urna de la Memoria, ya que a través de ella se puede estimular la reflexión alrededor de diferentes asuntos que interesan a la Escuela, pero sobretodo permite reconstruir y actualizar la identidad de las instituciones y conocer su trayectoria.

Como construcción social, la memoria puede llegar a ser un proceso conflictivo, pues al recurrir a los recuerdos y evocaciones de diferentes individuos, las versiones frente al pasado pueden ser diversas y casi opuestas, por eso reconstruir la memoria de la Escuela debe ser un proceso colectivo y participativo en el que tiene que intervenir todos los actores de la vida Escolar. En ese sentido también es preciso considerar que la memoria se debe actualizar constantemente, por eso las fechas especiales y los aniversarios de los colegios son un buen espacio conmemorar y recordar los hitos que han dejado huella en el devenir de las instituciones.

4.3 Foto maratón y video maratón sobre los derechos en las escuelas oficiales.

La foto y video maratón fue un evento masivo organizado por el IDEP y la UNIMINUTO que se centró en la toma de la ciudad por parte de los estudiantes del distrito, los padres de familia y los maestros quienes recorrieron diferentes lugares de la capital registrando garantía o vulnerabilidad de los derechos de los NNJ. A través de esta estrategia comunicativa, se procuró que niños, niñas y jóvenes logren inspeccionar a través de imágenes como se viven los derechos en los colegios y la ciudad desde la perspectiva de los niños. La representación de maratón apunta a una capacidad en la que por un período explícito y por equipos se pueda conquistar imágenes que enaltecerán las experiencias sobre los derechos en instituciones de Bogotá.

Detengámonos aquí. La ciudad es el lugar donde se tejen las relaciones sociales, los niños cuando están en la calle, desarrollan aprendizajes que la casa no permite. Cuando el niño está encerrado y protegido en las instituciones, se pierden de comprender que significa recorrer la ciudad, que es distinto a transitar. Recorrer implica mirar, detenerse, observar. Transitar es desplazarse lo más rápido posible de un lugar a otro, aquí el recorrido no es importante, lo que importa es ganar tiempo (Tonucci, 1994). En este sentido lo que prende foto y video maratón es recuperar un derecho a usar los espacios de la ciudad como lugares de aprendizaje, donde se

tejen amistades y se consolida la capacidad social en los niños. Un niño encerrado está condenado a la soledad, un niño que explora nuevos territorios y conoce nuevos amigos en la calle está garantizando la posibilidad de construir relaciones afectivas necesarias para ser felices. Dirían Tonucci (2006) Los padres en su afán de proteger a sus hijos, les impiden vivir. La ciudad ya ha renunciado a ser lugar de encuentro y de intercambio y ha tomado como nuevos criterios de desarrollo la segregación y la especialización

Años atrás, a los niños les parecía que nunca llegaba la hora de salir, puesto que lo más interesante estaba fuera. La casa era el ámbito de la seguridad, de las necesidades esenciales, de los deberes..., pero había que salir para encontrarse con los amigos, para jugar, para ir al cine o a la biblioteca. Y si había peligros –que los había–, había que ir con cuidado, tal como nos decían nuestros padres.

Hoy, en cambio, lo que más esperan los niños es el momento de llegar a casa, porque el hogar es el lugar del descanso, de la cultura, de lo afectivo, de la comunicación... En casa tenemos comida congelada que se conserva durante meses, tenemos la biblioteca, nuestra selección de discos, las películas que más nos gustan y la posibilidad de hablar por teléfono o de enviar mensajes y fotos a través de Internet o del móvil. La casa acoge la ciudad entera en un único espacio. Ha dejado de ser una parte de un complejo ecosistema y muestra una clara tendencia a convertirse en un espacio autosuficiente, otra característica destacada e inquietante de la ciudad moderna (Tonucci 1994 p. 64)

Esta propensión es decidida en la ciudad de hoy, en conexión con el raciocinio de la segregación y la distinción de los lugares que genera servicios y estructuras cada vez más independientes y autosuficientes aplicables al hospital, al estadio, a los grandes museos, al campus universitario, a los supermercados, los centros comerciales y a la propia casa.

La ciudad especializada y segregada obedece a una serie de políticas que procuran responder al aumento poblacional, dándole prioridad al hombre adulto y productivo. Las decisiones políticas han adecuado sus rasgos a las necesidades de este tipo de ciudadano, que además advierte Tonucci (1994) *son la masa electoral*

más grande. Tal vez se pensaba que al satisfacer las necesidades del cabeza de familia, automáticamente se conseguía lo mismo con las de sus hijos, su mujer y sus padres (p65). Sin embargo, no es así, ciertamente, la ciudad ha desamparado a quienes no son varones ni adultos ni están en edad de trabajar. Pero si sumamos bien, podremos darnos cuenta que la mayoría de los individuos que componen la ciudad tiene otras características distintas al varón productivo y que juntas constituyen la mayor parte de la ciudadanía, lo que representa que la ciudad ha cambiado a favor de unos pocos.

En este sentido son los niños, las niñas y los jóvenes los que han salido perdiendo en esta vertiente política de ciudad. Una ciudad que no está al alcance de los niños es una ciudad que perderá todo sentido de futuro. Es ciertamente lo que pasa en Bogotá; la ciudad se torna peligrosa, poco amable con los niños. La pregunta es ¿qué hacer para recuperar espacios de la ciudad donde los niños, puedan explorar, jugar, socializar, conseguir amigos, recorrer, imaginar; en esencia adquirir aprendizajes que les permitan potenciar su parte humana y social. La respuesta está cerca, el IDEP ha hecho evidente esta realidad mediante sus diagnósticos de ciudad-escuela-derechos y está trabajando para que Bogotá deje de ser vista como un espacio peligroso y de terror en la que los niños pueden salir maltratados, para convertirla en un lugar que educa, en un aliado de los aprendizajes que el niño necesita para responder a las nuevas exigencias sociales.

Es necesario cambiar el rumbo y proyectarlo hacia una concepción de ciudad inclusiva, que de oportunidad a los niños, niñas y jóvenes de disfrutar de la vida en comunidad.

La foto y el video maratón es un buen comienzo y debe seguirse trabajando. Es decir que esta pieza comunicativa es un compromiso que se debe hacer cada año por los niños y para que el número de participantes crezca consolidando un impacto de opinión que ponga a pensar a los políticos en términos de niño, lo cual implica reconocer su existencia y diseñar con ellos la ciudad más apropiada para todos y todas.

Esta concepción de toma de ciudad está acompañado por la intención de apropiar los nuevos lenguajes de lo NNJ, que acogen la imagen como parte vital de su expresión. Al considerar la fotografía y el vídeo como el lenguaje predilecto de los

NNJ e involúcralo en una toma de ciudad implica un impacto importante y más cuando se abarcan las redes sociales para poner las fotos y los videos que concursaran por un premio.

Estos factores: competencia, Imagen y toma de ciudad, llevaron a que esta pieza comunicativa fuera un éxito en cuanto a participación, casi 500 niños recorriendo la ciudad para capturar una foto, ponerla en una red social y concursar por un premio hizo que los estudiantes y docentes del distrito se sintieran parte importante de la capital. Pero también motivó la reflexión sobre la escuela, los derechos y la ciudad, el trabajo en equipo, la solidaridad, la integración entre colegios, la competencia sana y la apropiación del discurso de los derechos.

Al respecto expresa Londoño-Cancelado que al estar ubicados en el ciberespacio, la fotografía y el video son más que un nuevo lenguaje, al interrelacionarse con el lenguaje hipermedia, producen una unidad de sentido abierta a la significación personal de los usuarios, quienes establecen un orden definitivo a través de saltos voluntarios entre núcleos de significado. Ello quiere decir que la ciudad se traslada al ciberespacio y se reconoce como un lugar fundamental en la que juegan diferentes relaciones de poder y se identifican georreferencias que garantizan o vulneran los derechos y que son reconocidos por los estudiantes cuando entran a la red social y ven las diferentes fotos y videos que sus colegas compartieron.

El impacto está garantizado, la pieza comunicativa cumplió su cometido, pero hay más. A partir de esta estrategia se desprendió la consolidación del primer álbum de los derechos que llenaran los estudiantes del distrito. Este circulará el siguiente año y tendrán diferentes momentos de difusión, intercambio y premios establecidos que serán definidos a medida que los estudiantes lo vayan llenando. La idea que se posicione el discurso y la práctica en torno a los derechos de los NNJ. Como los clásicos musicales, cuando se escuchan una vez pasan desapercibidos pero si se escuchan varias veces se convierten en parte sustancial de la cultura musical. Es lo que se pretende con este estudio; entre más se trabaje el tema de los derechos de los niños en la escuela más rápido se convertirán en parte sustancial de la cultura institucional de los Colegios Distritales

4.4 Tomas de espacios de la ciudad: flash mob –intervención urbana

Esta estrategia se desarrolló durante el mes de noviembre. Los colegios los han tomado como un acto político de toma de ciudad que implica denunciar o llamar la atención sobre aspectos relacionados con los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Han sido múltiples los despliegues y diferentes los lugares donde se han llevado a cabo. Todos han sido desarrollados con las justas medidas de protección para llevar a cabo los montajes con tranquilidad.

A través de estos ejercicios de toma de ciudad, se incentiva la apropiación de niños y jóvenes de espacio públicos de la ciudad, con el fin de reconstruir los sentidos sobre los mismos, e impactar los imaginarios hegemónicos sobre la relación entre escuela, ciudad y derechos. Esta toma de ciudad se pensó mediante la estrategia comunicativa de flash mobs protagonizados por estudiantes y maestros. Los flash mobs son en esencia una intervención de la ciudad o de los espacios cotidianos, desde una puesta en escena temática que se capitaliza como una protesta a las injusticias experimentadas por la sociedad, buscando llamar la atención de los habitantes para que se piense de una manera diferente y se genere una nueva conciencia en torno a la temática presentada. Todos los flash mobs han sido pensados y desarrollados desde la temática de los derechos de los niños, niñas y jóvenes y casi siempre se desarrollaron en lugares cercanos al colegio donde se ha percibido una problemática que amerita llamados de atención y alertas para que sean reflexionados, con el fin de concientizar a la comunidad que allí habita.

Los flash mob fueron concebidos como una acción para intervenir espacios públicos sin previo aviso y con el objetivo de llamar la atención de las personas que en ellos habitan y transitan; en ese sentido, dentro del proyecto la Escuela y La ciudad los Flash Mob fueron planeados para que los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales se apropiaran de los espacios públicos de Bogotá, esto con la intención de reconfigurar el sentido de los mismos y la relación de la población escolar con ellos y reivindicar su derecho a la ciudad.

La relación Escuela-entorno-ciudad ha variado a lo largo del tiempo, pues durante algunos períodos la escuela se concibió con un lugar para proteger a niños y niñas de los peligros de la calle, en tanto hubo otras épocas en la que la Escuela se abrió al entorno intentado construir vínculos más cercanos con el territorio; sin

embargo, lo que vemos hoy en muchos colegios de Bogotá es el aislamiento y encerramiento al que ha vuelto la escuela, que bajo el discurso de la seguridad y protección ha perdido relación con su contexto inmediato. Por tanto, reocupar el espacio público y volver a hacer parte de él es el desafío de la escuela contemporánea, por eso los Flas Mob son un pretexto para hacerlo, “los flash mobs, también conocidos como intervenciones urbanas desde lo performativo se constituyen en respuestas a las fuertes transformaciones socio –políticas que han sacudido a la democracia, y a las formas tradicionales de participación política”.

Sin embargo, tomarse la ciudad no es un asunto fácil o sencillo, y menos en una sociedad como la capitalina, en la que la desconfianza en lo público y en los demás, expulsa a los ciudadanos de la calle, los parques y otros lugares públicos, restringiendo el goce de los mismo y refugiándolos en los centros comerciales o al hogar. De ahí lo valioso del ejercicio de intervención que hicieron los estudiantes de los colegios distritales de Bogotá, pues dejaron las paredes de la Escuela que generan seguridad y confianza, y desafiaron los peligros de la calle, peligros que no desaparecen, pero que son enfrentados con el pretexto de defender su derecho a la ciudad.

Entre los ejercicios a rescatar vale resaltar un performance sobre el valor del cuerpo y el ser humano, que se realizó en una de las zonas con los índices más elevados de violencia y delincuencia como lo es el Barrio Santa Fé, un lugar al que han sido expulsadas personas de los niveles más bajos de la ciudad, como drogodependientes, prostitutas y jibaros. A través de su intervención las participantes en el Flash Mob quisieron llamar la atención de las personas que venden su cuerpo y lo vulneran a través del consumo de drogas ilícitas, quienes al ver que su calle y barrio era “invadido” por niñas de diferentes edades se sorprendieron, pero al tiempo se alegraron que su zona fuera incluida como un lugar de reflexión y que se rompiera la rutina de una calles acostumbradas a la violencia y los miedos que esta genera.

Por su parte, cuando otra toma de ciudad llevada a cabo por estudiantes intentaron intervenir un parque con una estación de policía de la localidad de Bosa, su presentación fue interrumpida por la policía, precisamente de quienes los estudiantes deseaban llamar la atención, pues consideran que las autoridades estigmatizan a los jóvenes del barrio y los señalan de delincuentes y drogadictos

constantemente; la policía impidió la intervención de los alumnos por no considerarla apropiada en ese momento, lo cual obligó a los estudiantes a retirarse y realizar su acto dentro de la institución haciéndole perder sentido a la toma de ciudad. Esta situación vivida por los estudiantes refleja claramente la paradoja de la relación Escuela – ciudad, pues si bien es cierto son dos territorios separados por sus propias dinámicas, cuando la Escuela intenta tomarse la calle, la autoridad que debe garantizar la seguridad y tranquilidad de los ciudadanos lo impide, apelando paradójicamente a la seguridad y tranquilidad.

En el mundo de las redes sociales el Flash Mob se han convertido en tendencia y se han constituido en una estrategia para intervenir espacios vedados y como acción para generar reflexiones y llamar la atención sobre asuntos puntuales, por eso la introducción de ellos como parte del proyecto “La Escuela y la ciudad” liderado por el IDEP y apoyado por la UNIMINUTO, pues ambas instituciones consideran fundamental que los niños, niñas y jóvenes se tomen y retornen a las calles, a los espacios públicos que pertenecen a todos los ciudadanos, pero que por diferentes circunstancias han perdido protagonismo en la vida cotidiana de la sociedad, siendo despojados del sentido de colectividad sobre el que se concibe lo público y lo común. Por eso, la Escuela debe ampliar su espacio a la ciudad, perderle el miedo a ella y convertirla en parte de su territorio, y parte de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, pues solo de esa manera los niños, niñas y jóvenes podrán ejercer el derecho a la ciudad hoy en día tan difuminado y borroso.

Referencias

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, No. 88, Abril.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Secretaría de Educación Distrital. Planes de Derechos Humanos, Convivencia y Seguridad*. Bogotá.

Arizpe, E & Morag, S. (2004). *Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ávila, A. & Poblencz, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: Avila, A. & Vasquez, L. D. *Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.

Brooked, L. y Woodhead, M. (2013). *El derecho al juego*. Reino Unido: Universidad abierta Child and Youth Studies Group.

Calvo, S. y Gutierrez, J. (2007). *El espejismo de la Educación ambiental*. Madrid: Ediciones Morata.

Castro, J. O. (2005). Ciudad Educadora, he ahí el problema, En: *Revista Educación y Ciudad*. No 8. IDEP.

Chauca, P. (2012). El flash mob: antecedentes y perspectivas como práctica escénica comprometida socio-políticamente, En: *Revista Arte y Sociedad*, No 1.

De Souza Santos, B. (1996). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos, En: *Revista Análisis político*, No 31 (mayo –agosto), Bogotá: Universidad Nacional.

Elias, N. (1993). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envió editores.

Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: *Revista Educación y Ciudad*, No 8. IDEP.

Geiger, P. (1996). *Des-territorialização e espacialização*. Território: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec.

Londoño-Cancelado, A. (2014). Producto 1: documento conceptual que dé cuenta del primer avance sobre la relación “derechos, escuela, ciudad. IDEP. Documento de Trabajo.

Londoño-Cancelado, A. (2014). Producto 2: “Un documento que incluya a) los referentes conceptuales que sustentan el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, b) la propuesta de material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio c) los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública para la reproducción del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio “La Escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá” IDEP. Documento de trabajo

Massey, D. (1995). *A Place in the World?; Places, Cultures and Globalization*. Oxford: Oxford University Press/Open University.

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Pulido, O. y Pabón, R. (2012). *Diseño de la estrategia del componente misional Educación y políticas públicas desde el enfoque de Derechos y la Construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.

Saenz, J. (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de la ciudad. En: *Revista Educación y Ciudad*, No 8. IDEP.

Saldarriaga, A. (1997). La escuela como ciudad, En: *Revista Educación y ciudad*, No 2. IDEP.

Ramírez C., M. H. (2012). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura de Derechos Humanos, En: *Revista Educación y ciudad*, N. 23, julio-diciembre, pp. 103-116.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1997). *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Tonucci, F. (1994). La ciudad de los niños. *Cuadernos de Pedagogía*, N. 229, pp. 8-12.

Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación German Sánchez RUIPÉREZ.

Tonucci, F. (2006) *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: impresiones Sudamérica.

UNICEF. (2005). *Estado Mundial de la Infancia*. Recuperado el viernes 7 de febrero de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>.

Anexos

Material didáctico y piezas comunicativas

Agenda Diario de Maestros

Album de los derechos

Foto ruta de Video y Fotomaratón. Cara 1

Foto ruta de Video y Fotomaratón. Cara 2