

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP**

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, para abordar la relación aula y gestión en la
escuela. Tomo II*



Danit Torres Fuentes

Co-Investigadora -Contrato 018/2014

Luisa Acuña

Supervisora

Componente: Escuela, currículo y pedagogía

Bogotá, Diciembre 15 de 2014

PRESENTACIÓN	6
PARTE I: RESULTADOS ESTUDIO: LA ESCUELA Y LA CIUDAD: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DE LOS COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ, D.C.”	
1. RESUMEN DEL ESTUDIO: LA ESCUELA Y LA CIUDAD: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DE LOS COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ, D.C.”	9
2. RESUMEN DE RESULTADOS TOMO I Y TOMO II: Artículo Conjunto: De la Escuela observadora a la escuela movilizadora de los derechos	13
3. REFERENTES CONCEPTUALES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	62
3.1. La Dignidad humana como fundamento conceptual	63
3.2. El reconocimiento	68
3.3. Sujeto de derechos	72
3.4. El aula y la gestión en la escuela	74
3.4.1. <i>La gestión educativa desde el enfoque de derechos, un nuevo paradigma?</i>	81
3.4.2. <i>Los principios de un enfoque de gestión basada en derechos</i>	84
4. EL DESARROLLO METODOLÓGICO Y LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	90
4.1. La apuesta metodológica	90
4.2. Los principios de la Convención de Derechos del Niño: La escuela y la ciudad	94
4.2.1. El interés superior	95
4.2.2. La no discriminación	96
4.2.3. La supervivencia y el desarrollo del niño	98
4.2.4. La participación y la escucha de los NNJ	99

4.2.5.Derecho al juego y el esparcimiento	101
4.3. Las categorías de análisis desde los escenarios y sus individuos: la escuela y la ciudad	102
4.3.1.La cultura	102
4.3.2.Lo político y la política	104
4.3.3.La práctica	105
4.3.4.El territorio	105
5. LA RUTA OPERATIVA	107
5.1. Universo del Estudio	110
5.2. Fases del estudio	115
5.3. Instrumentos de campo, material didáctico y piezas de comunicaciones de la fase I y II	118
5.4. El material didáctico y de comunicación	127
5.5. Desarrollo operativo	161
	168
6.COMPRESIONES, TENSIONES Y DESPLAZAMIENTOS	
6.1Sobre las comprensiones y construcciones de la escuela frente a los derechos de niños, niñas y jóvenes y su relación con el contexto de aula y la gestión en la escuela	168
6.1.1Actitudes y disposiciones de los sujetos	169
6.1.2 Vinculaciones afectivas	177
6.1.3 Desplazamientos y tensiones	179
6.2 Disposición de la escuela para garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes	187
6.2.2 la organización escolar y los espacios de aprendizaje e intercambio	189
6.3 La vivencia de los derechos en la escuela: la pregunta por las prácticas	195
6.4 La práctica de los principios y los derechos	200
6.5 Las prácticas y el aprendizaje en el aula y aula como territorio	207
7 LA GESTIÓN ESCOLAR EN CLAVE DE DERECHOS	215
7.1 Desde los derechos	217
7.2 Desde la pedagogía	219
7.3 Desde la administración y la gestión	221

8	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	224
9	BIBLIOGRAFIA	239
10.	PARTE II: ARTÍCULO PUBLICABLE: Una mirada al aula y a la gestión escolar en clave de derechos	243
11.	ANEXOS	262
	Presentación de los resultados del Estudio	
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS		
	Gráfico No 1 Mapa con la localización de los colegios participantes	10
	Gráfico No.2 Apuesta Conceptual y Analítica del Estudio No. 6	63
	Grafico No. 3 Configuraciones en Clave Metodológica	91
	Gráfico No. 4 Herramientas utilizadas en la primera fase del Estudio No. 6	111
	Gráfico No. 5 Distribución por género y edades de los votantes de Foto Maratón	116
	Gráfico No.6 Total participantes en el Estudio 6 en las herramientas de campo primera fase	164
	Gráfico No. 7 Porcentaje de participación en los diferentes ejercicios por parte de Estudiantes y docentes en el marco del Estudio No.6	165
	Tabla No. 1 Matriz de Categorías y Escenarios de Análisis	108
	Tabla No. 2 Colegios Base participantes del Estudio en la Fase I	113
	Tabla No.3 Colegios participantes de la segunda fase del estudio, acompañados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios	114
	Tabla No.4 Consolidado de Participantes que culminaron el proceso de Diario de Maestros	132
	Tabla No. 5 Consolidado de participantes en Foto y video maratón por los derechos	144
	Tabla No 6 Consolidado de los Instrumentos y herramientas de comunicación desarrolladas en el marco del estudio	161
	Tabla No 7 Consolidado de colegios participantes y los instrumentos y procesos aplicados/desarrollados en cada uno	162
	Tabla No. 8 Consolidado de participación en la Fase I en el Estudio No. 6 por	163

Estamento

Tabla No. 9 Consolidado de participación en la Fase II en el Estudio No. 6 por 163

Estamento

Tabla No. 10 Consolidado general de participante por estamentos 164

Tabla No. 11 Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la 166
primera fase en el Estudio No. 6

Tabla No. 12 Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la 167
Segunda fase en el Estudio No. 6

PRESENTACIÓN

El Estudio No. 6 es de corte cualitativo con énfasis participativo, el cual a partir del concepto de dignidad humana, reconocimiento y sujeto de derechos, busca establecer las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de niños, niñas y jóvenes –NNJ-, particularmente desde los principios de la Convención de Derechos del Niño: el interés superior; la participación, la supervivencia, la no discriminación y el juego¹ y desde unos escenarios como: la cultura, la política y lo político, las prácticas de la escuela y el territorio reconocido por ésta.

Desde el estudio se han promovido espacios y escenarios para la reflexión en 26 colegios distritales frente a su relación y correspondencia con la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Después de once (11) meses de desarrollo del estudio se han transitado diversas etapas: se diseñó una primera apuesta conceptual que definió la relación de la escuela con la gestión organizativa y de aula y el lugar de los derechos en dicha relación; se definieron las categorías de análisis, el diseño metodológico y la ruta operativa; se puso en juego un conjunto de piezas comunicativas en relación con la garantía de derechos y con sus posibilidades de sensibilizar e instalar nuevos discursos y comprensiones en la comunidad educativa. Finalmente se han elaborado productos analíticos que se han contrastado con los postulados conceptuales, con los resultados del trabajo de campo y con las reflexiones de los maestros y maestras participantes en el desarrollo de dichas piezas comunicativas, particularmente de los resultados de la estrategia *Diario de Maestros: Palabras Tomadas*, una estrategia que promovió la reflexión y la escritura de los maestros y maestras en torno a sus comprensiones vivencias, tensiones y desplazamientos en relación con los derechos de niños, niñas y jóvenes. “Adentrarse en la lectura del Diario de Maestros, es hacer una

¹ El juego no es un principio, es un derecho, no obstante en el estudio se consideró su importancia en relación con el aprendizaje y la enseñanza

inmersión en el alma de 40 maestras y maestros que se dieron la oportunidad de mirarse por dentro a la luz de un tema central, los derechos de niñas, niños y jóvenes, el rol de la escuela y del maestro en su promoción y garantía y finalmente en sus experiencias de aula.” (IDEP 2014)

Este documento que configura el producto Final del Contrato No. 18/2014, contiene tres productos: el primero, un artículo conjunto del resultado del Estudio, se trata de un documento resumen que permite conocer los resultados del Tomo I producido por Adriana Londoño y del II producido por Danit Torres. Este documento muestra las tensiones, los desplazamientos y las principales recomendaciones de todo el proceso.

El segundo aparte consta de varias sub partes: La primera es un resumen del Estudio, contextualiza al lector sobre las intencionalidades del mismo y sus alcances. La segunda, es la presentación de los referentes conceptuales, recoge los planteamientos en relación con los derechos de NNJ. La tercera aparte desarrolla las categorías de análisis: el territorio, la cultura, las prácticas, la política y lo político. La cuarta hace una presentación del enfoque metodológico, el diseño operativo y una reseña de los resultados e impactos en el trabajo de campo. La quinta inicia el análisis de los resultados, las tensiones y desplazamientos que enfrenta la escuela en relación con su comprensión y práctica de los DDHH de NNJ. En la sexta sub parte se hace una reflexión del aula y la gestión escolar en clave de derechos. Las conclusiones generales, la bibliografía y los anexos hacen parte de los ítems séptimo, octavo y noveno respectivamente.

La tercera parte de éste entregable es el artículo, que recoge en forma resumida y estratégica el estudio, su diseño, su operación y sus hallazgos.

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

El Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016, en su objetivo estratégico tiene como fundamento la superación de la segregación, ubicando al ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo y respondiendo al objetivo estratégico que propende por una educación “incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”, bajo este foco, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, viene adelantando estudios y estrategias de formación y difusión que contribuyan con estos propósitos de política pública en consonancia con su misión principal que es el “desarrollo, fomento y divulgación de la investigación educativa, la innovación pedagógica y el seguimiento y evaluación de las políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá, bajo principios científicos, solidarios y democráticos”.

El Estudio: “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios distritales de Bogotá, D.C.” Es uno de ellos. Éste no sólo responde a las prioridades del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana en lo que respecta a la garantía integral del desarrollo a la primera infancia y a la construcción de saberes; sino que le apunta a la integración temática con los demás componentes del IDEP en lo que corresponde a las relaciones entre escuela, ciudad y los derechos de los niños, niñas y jóvenes, de un lado, y al acercamiento desde un enfoque de derechos, a las relaciones entre aula y gestión escolar, de otro lado.

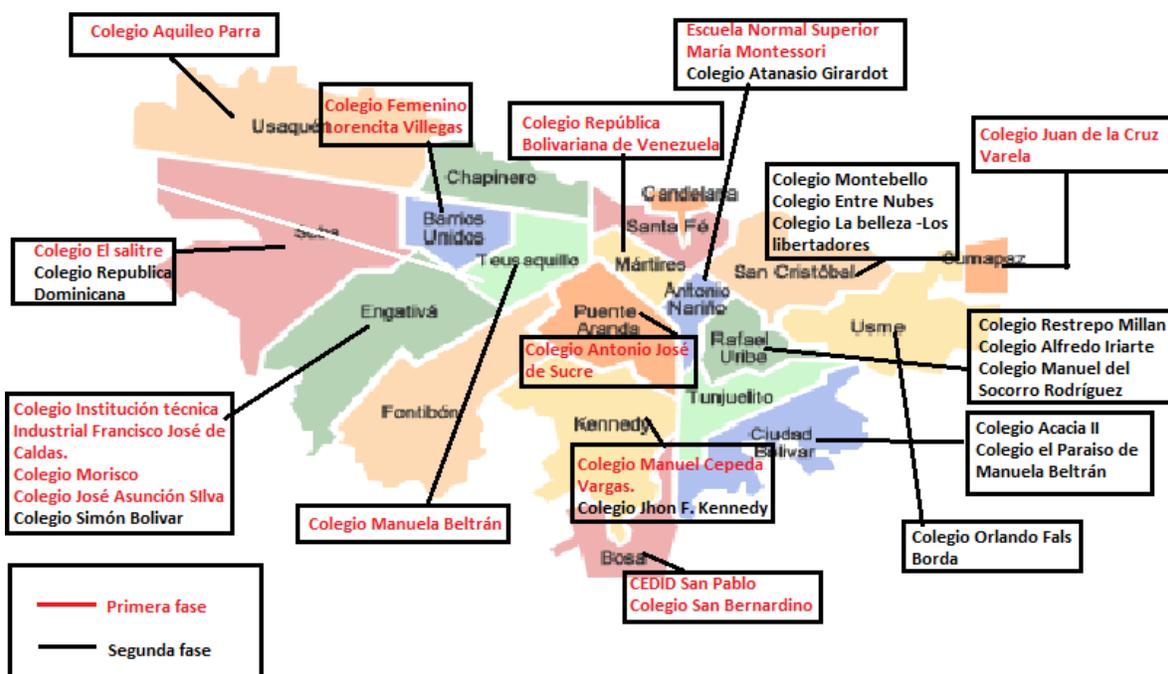
El estudio buscó aportar a la “construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía brindando una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en experiencias institucionales generadas por colectivos de maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá que, además de garantizar la participación de niños, niñas y jóvenes, tenga en cuenta las prácticas de aula, la gestión en la escuela y las relaciones de la

escuela con la ciudad en el marco del Plan Institucional del IDEP 2012-2016 y del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana.

El Estudio vinculó 26 colegios distritales y a más de 2500 personas en las diversas fases y actividades. Los colegios participantes fueron:

Gráfico No.1

Mapa con la localización de los colegios participantes



Fuente: elaboración del equipo base.

Fue un estudio cualitativo con énfasis participativo que a partir del concepto de dignidad humana, reconocimiento y sujeto de derechos, buscó establecer las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de los niños, niñas y jóvenes, particularmente desde la forma como se comprenden y materializan principios y derechos de la Convención de Derechos del Niño². Cada uno de ellos mirado desde la cultura construida, lo político como acto subjetivo y las políticas desplegada, las prácticas desarrolladas en la escuela y la construcción del territorio como espacio de relación y existencia vital de los sujetos.

Contempló dos fases, la primera a manera de línea de base, pretendió establecer un primer análisis de la relación escuela, derechos y ciudad a partir de un conjunto de estrategias investigativas, en clave de caracterización y configuración, ésta última, en los términos de Norbert Elías³. En este sentido se logró un acercamiento a más de 700 personas, con talleres de sensibilización sobre diarios de maestros; cartografías del cuerpo y cartografías del territorio con estudiantes de todos los ciclos, las cuales permitieron determinar las huellas que la vivencia de los derechos deja en los niños, niñas y jóvenes; cafés del mundo con docentes y directivos y entrevistas a profundidad a rectores y rectoras.

La segunda fase buscó profundizar el desarrollo de la relación a partir de la participación activa de colectivos de docentes y estudiantes de los colegios participantes, empleando para ello la metodología de Colaboratorio que invita a una construcción colectiva. El proceso de Colaboratorio con docentes parte de entender que la construcción de nuevos sentidos para la práctica pedagógica regular implica una exploración experiencial de la construcción subjetiva a partir de los sistemas de poder-saber de género, sexualidades, etnia/raza, clase y cuerpos otros dimensiones del aprehender, relacionadas con lo racional, lo emocional y lo ético.

² Estos son: el interés superior; la participación, la supervivencia, la no discriminación y el juego.

³ Con el propósito de comprender el concepto de configuraciones, Elías, retoma las configuraciones de agrupaciones de animales como las hormigas y las abejas, para compararlas con las configuraciones humanas, en tanto mientras las primeras están fijadas en alto grado, las configuraciones humanas se transforman constantemente, dado que su modificación depende estrechamente de la “posibilidad de que experiencias que ha tenido una determinada generación se transmitan, como saber social aprendido, a las siguientes generaciones”.

Entre estas estrategias se pueden enumerar:

1. Los Flash mob como acciones de intervención urbana de cara a la ciudad que ponen en juego la creatividad, la planeación y la exposición de colectivos de maestros y estudiantes para “tomarse la ciudad con un mensaje, una apuesta, un interés.
2. Las Urnas de la Memoria, habitáculos de la memoria, que permite construir colectivamente una historia no contada, no socializada sobre la institución.
3. La Foto y Video Maratón por los derechos, fue un concurso que motivó a los estudiantes, docentes y familias a tomarse la ciudad y develar a través del a foto y el video la forma como Bogotá ama, protege, escucha y abraza a los niños, niñas y jóvenes y les garantiza sus derechos.
4. El Álbum de los Derechos, fue una estrategia construida con aportes de imágenes de los demás procesos comunicativos.

Finalmente, se desarrolló la estrategia de Diarios de Maestros: Palabras Tomadas: ésta tuvo varios momentos de existencia, en el primer momento se realizaron 10 talleres de sensibilización con docentes de los primeros 10 colegios vinculados al estudio. De allí se construyeron propuestas alternativas de lo que debería ser un diario y las apuestas sobre la garantía de derechos que allí se reflejaban. Así mismo, se postularon los docentes que deseaban hacer parte del proceso. En un segundo momento se puso en juego la estrategia y se consolidaron los procesos de escritura, encuentro y reflexión con la participación de 40 docentes inicialmente, de los cuales 23 culminaron el proceso. El resultado final fue una pieza de comunicación que será entregada a 6.000 docentes de Bogotá en 2015.

2. RESUMEN DE RESULTADOS TOMO I Y TOMO II: De la escuela observadora a la escuela movilizadora de derechos

Texto elaborado con base en los trabajos de

Danit Torres Fuentes

Adriana Londoño Cancelado

Co-investigadoras Estudio: La escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de colegios distritales de Bogotá.

En el marco del proyecto No 702 del IDEP “investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” y comprendiendo que la “discusión y producción de conocimientos en educación y pedagogía es uno de los factores fundamentales en la definición de política pública y educación” (Castro: 2014), emerge el Estudio 6 “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios distritales de Bogotá, D.C.” articulado a uno de los componentes del IDEP “Escuela Currículo y pedagogía”, que aborda lo relacionado con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes grados, ciclos, áreas, proyectos de aula, tiempos y espacios al interior de las instituciones y contemplando la relación de estas con sus contextos de relación y desempeño.

La escuela de hoy enfrenta importantes tensiones, desplazamientos y nuevas construcciones en relación con la garantía de los derechos como un asunto misional de ésta. En el marco de estas tensiones, desplazamientos y construcciones se abre paso una escuela se mueve entre la observación de derechos y la movilización de los mismos. Estas reflexiones hacen parte de las conclusiones del Estudio *la Escuela y la Ciudad, una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá del IDEP*, desarrollado en 26 colegios oficiales de Bogotá durante 2014.

La comprensión de la escuela tiene de esta misión pasa por superar visiones centradas en el cumplimiento de los deberes para gozar de los derechos; en la idea de regular el cuerpo y su movimiento para avanzar en un lógica de reconocimiento de los y las estudiantes en una relación simétrica como sujetos de derechos, de personas con valor social y que hacen parte activa de una comunidad, lo que Honneth (1997) denomina reconocimiento solidario.

Así mismo, la escuela se desplaza desde prácticas discursivas de los derechos a prácticas culturales, donde los proyectos de innovación – extra aula- se convierten en un camino interesante para generar dichos espacios y para apropiar el saber del espacio del “afuera” de la escuela, es decir, la ciudad.

Pensar en una escuela desde el enfoque de derechos implica una escuela que se asume como un bien público y por lo tanto, es una escuela con capacidad de incluir a todos y a todas. Una escuela que es capaz abrirse a nuevas verdades donde el saber lo genera la interacción con los otros y el rol del maestro es de acompañamiento y no de instrucción.

El presente documento intenta condensar las reflexiones, las conclusiones y recomendaciones de las co-investigadoras del estudio 6. Se divide en cuatro partes, la primera guarda relación con la apuesta conceptual, metodológica y operativa del estudio; la segunda, con los hallazgos en términos de caracterización y de configuración (Elias1993); la tercera, resume los principales desplazamientos que enfrentan la escuela en relación a la garantía de derechos y, en la cuarta parte se presenta algunas reflexiones y recomendaciones para el análisis desde las dinámicas propias de cada colegio.

APUESTA CONCEPTUAL, METODOLÓGICA Y OPERATIVA DEL ESTUDIO

El Estudio: “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios distritales de Bogotá, D.C” es un esfuerzo del IDEP por seguir profundizando la mirada a las dinámicas escolares en clave de derechos de niños, niñas y jóvenes a propósito de los 25 años de la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

El estudio buscó aportar a la “construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía brindando una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en experiencias institucionales generadas por colectivos de maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá que, además de garantizar la participación de niños, niñas y jóvenes, tuvieran en cuenta las prácticas de aula, la gestión en la escuela y las relaciones de la escuela con la ciudad en el marco del Plan Institucional del IDEP 2012-2016 y del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana. Se logró la vinculación de 26 colegios distritales y más de 2500 personas en las diversas fases y actividades.

Fue un estudio cualitativo con énfasis participativo. Partió del concepto de dignidad humana, reconocimiento y sujeto de derechos y que buscó establecer las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de los niños, niñas y jóvenes, particularmente desde la forma como se comprenden y materializan principios y derechos de la Convención de Derechos del Niño⁴. Cada uno de ellos mirado desde la cultura construida, lo político como acto subjetivo de relación con el poder y las políticas desplegadas, como acciones y estrategias para la construcción colectiva; las prácticas desarrolladas en la escuela y la construcción del territorio como espacio de relación y existencia vital de los sujetos.

El Estudio contempló dos fases, la primera a manera de línea de base, pretendió establecer un primer análisis de la relación escuela, derechos y ciudad a partir de un conjunto de estrategias investigativas, en clave de caracterización y configuración, ésta última, en los términos de Norbert Elías (1993)⁵. En este sentido se logró un acercamiento a más de 700 personas, con talleres de sensibilización sobre diarios de maestros; cartografías del cuerpo y cartografías del territorio con estudiantes de todos los ciclos, las cuales permitieron determinar las huellas que la vivencia de los derechos deja en los niños, niñas y jóvenes; cafés del mundo con docentes y directivos y entrevistas a profundidad a rectores y rectoras.

⁴ Estos son: el interés superior; la participación, la supervivencia, la no discriminación y el juego.

⁵ Con el propósito de comprender el concepto de configuraciones, Elías, retoma las configuraciones de agrupaciones de animales como las hormigas y las abejas, para compararlas con las configuraciones humanas, en tanto mientras las primeras están fijadas en alto grado, las configuraciones humanas se transforman constantemente, dado que su modificación depende estrechamente de la “posibilidad de que experiencias que ha tenido una determinada generación se transmitan, como saber social aprendido, a las siguientes generaciones”.

La segunda fase buscó profundizar el desarrollo de la relación a partir de la participación activa de colectivos de docentes y estudiantes de los colegios participantes, empleando para ello la metodología de Colaboratorio que invita a una construcción colectiva. El proceso de Colaboratorio con docentes parte de entender que la construcción de nuevos sentidos para la práctica pedagógica regular implica una exploración experiencial de la construcción subjetiva a partir de los sistemas de poder-saber de género, sexualidades, etnia/raza, clase y cuerpos otras dimensiones del aprehender, relacionadas con lo racional, lo emocional y lo ético.

LOS FOCOS CONCEPTUALES

Las reflexiones sobre los derechos humanos y particularmente de los derechos de los niños, niñas y jóvenes parten de reconocerlos como sujetos de derecho y un sujeto digno por el solo hecho de ser humano. El Estudio propuso una mirada integradora de los derechos de los niños, niñas y jóvenes partiendo de su condición inalienable y del respeto absoluto que se debe tener para con los seres humanos.

Pensar los derechos humanos pasa por el imperativo de promover la dignidad humana es, decir la valoración social del sujeto por el simple hecho de ser humano. Esta dignidad se concreta en tres lineamientos: la posibilidad de vivir como uno quiera (sentido vital), la posibilidad de vivir bien (contar con las condiciones materiales para hacerlo) y la posibilidad de vivir sin humillaciones (contar con una plataforma social y cultural que le permita desplegarse como un ser humano íntegro).

Para analizar la relación de la escuela, la ciudad y los derechos, pasa por la idea de reconocimiento, éste se resume en la idea de valorar la existencia de otro ser que es considerado mi igual. El reconocimiento según Honneth (1997) se desarrolla a través de tres esferas: **lazos afectivos**, los sujetos se logran identificar con un colectivo, se hacen conscientes de su valor personal y consolidan una imagen y concepto propio, positivo o negativo. “**A través del derecho**, las personas de una comunidad se reconocen como libres

e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor”. Según la autora, este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo y **la valoración social/solidaridad**, una forma de su autorrealización o de su identidad particular y de pertenencia a una comunidad.” (Fascioli 2008).

El tercer foco de análisis trata sobre los sujetos de derechos. Un reconocimiento que deriva de los dos asuntos anteriores: la dignidad humana y el reconocimiento. Un sujeto de derecho existe en la medida en que es reconocido por una comunidad. Este reconocimiento se da entre personas que se consideran como iguales.

LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tantos los focos conceptuales como las categorías de análisis fueron asumidos tomando en consideración dos aspectos centrales: la garantía de los niños, niñas y jóvenes y cuatro escenarios que definen la organización escolar en relación con la garantía de derechos: la cultura, la prácticas, lo político y la política y el territorio.

Los principios de la Convención de Derechos del Niño (CDN): Se privilegiaron cinco (5) principios y un derecho:

La no discriminación: ésta la entendemos como un acto que agrupar a los seres humanos según criterios elegidos e implica una forma de relacionarse socialmente. Concretamente, suele ser usado para hacer diferenciaciones que atentan contra la igualdad, ya que implica un posicionamiento jerarquizado entre grupos sociales, es decir, cuando se erige un grupo con más legitimidad o poder que el resto.” (INADI 2005).

El interés superior: éste es un principio revolucionario al interior de la CDN, en tanto pone el interés de niños y niñas por encima de los interés de los demás. Esto implica priorización en inversiones, diseño de políticas y todas las acciones tendientes a garantizar su bienestar.

La supervivencia y el desarrollo del niño: encierra un conjunto de derechos que garantizan la vida y la integridad de los NNJ. Particularmente el derecho a la vida, a su calidad de vida y a su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

La participación y la escucha de los NNJ: es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”.(UNICEF s.d en referencia a Roger Hart (1993)⁶.

El juego y el esparcimiento: 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).

Los escenarios para la garantía de los derechos

La cultura: es un conjunto de significaciones de seres sociales que actuando y relacionándose dan sentido a su propia realidad. Para los efectos de éste Estudio, el concepto de cultura se traslada al ámbito escolar, donde podríamos indicar que el cultura son patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994).La cultura escolar, si se quiere, puede ser asimilada a una cebolla, con varias capas y cada una de ellas dice de la escuela. Algunas invisibles y profundas y otras visibles y superficiales.

Lo político y la política: es necesario hacer una diferencia entre lo político y la política. Lo político nos remite a un acto individual, que permite visualizar las acciones y posturas de los sujetos en relación con su interacción con la política, con el Estado y con el poder. Es

⁶ Autor del texto: La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica

la "aspiración a tomar parte en el poder o a influir en la distribución del mismo. En consecuencia, podríamos decir que la política nos remite a un acto colectivo, que busca promover el desarrollo del bien público. Usualmente entendida como la influencia de definir la trayectoria de una entidad política determinada, en nuestro caso, la del Estado. Lo político, de manera consecuente, es la "aspiración a tomar parte en el poder o a influir en la distribución del mismo, ya sea entre los diferentes Estados, ya en lo que concierne, dentro del propio Estado, a los distintos conglomerados de individuos que lo integran" (Weber 1967).

La práctica: es una actividad desarrollada secuencialmente, respaldada por conocimientos, creencias y habilidades. Implica asegurar que las actividades de aula y las extraescolares promuevan la garantía de derechos de los estudiantes. Así mismo, que el modelo de gestión institucional se basó en el enfoque de derechos y por lo tanto las acciones o prácticas desarrolladas por sus integrantes sean coherentes con una cultura de respeto a los derechos de todos y todos.

Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas garantistas de la escuela. Se espera que desde esta dimensión las acciones programadas por la institución reflejen los valores culturales apropiados y desplegados.

El territorio: en este estudio se comprende la escuela como un territorio complejo de relaciones y tensiones entre los miembros de la comunidad académica y entre estos y la ciudad entendida a su vez como un territorio de similares características. Por ello, a continuación se abordará el territorio como una premisa de vital importancia para entender los derechos de los niños y niñas en la escuela desde una perspectiva situada y en contexto de ciudad. El territorio, como eje organizador de la política pública no solo garantiza el desarrollo de territorialmente contextualizadas, sino que prioriza la importancia de lo local condición esencial para avanzar hacia conexiones de orden global.

En el marco del estudio fue de interés profundizar desde el nivel micro el análisis de las relaciones espaciales de los individuos con el territorio (escuela y ciudad) y las

percepciones del cuerpo como territorio para la vivencia de los derechos. A nivel macro el estudio abordó los espacios de aprendizaje que la escuela promueve; la disposición de ésta y sus espacios para el aprendizaje y para la vivencia y goce de los derechos.

Sobre la apuesta metodológica:

El Estudio No 6: *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.*, fundamenta su proceso conceptual y metodológico en dos campos para analizar las relaciones entre los derechos de NNJ, la escuela y la ciudad, estos son: las Configuraciones y la Caracterización.

La primera desde el trabajo de Norbert Elias⁷, quien comprende las configuraciones como: las formas específicas de interdependencia que ligan unos individuos a otros. Lo que diferencia estas configuraciones es la longitud y la complejidad de las cadenas de interrelaciones que asocian a los individuos. Elias intentó mostrar cómo las estructuras de las funciones psíquicas, los modos habituales de orientar el comportamiento, están relacionados con la estructura de las funciones sociales, con el cambio de las relaciones interhumanas. (Bejar 1991).

Desde la Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS (1991), se rescatan los postulados de Elias, cuando afirma que: el hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha entre individuos. Las coacciones pacíficas que ejercen sobre él sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad. Se consolida un aparato de costumbres peculiar, un “super-yo” específico que pretende regular, reformar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social (Elias, 1993:459).

Para Elias, el individuo no se considera una entidad exterior a la sociedad, ni la sociedad una entidad exterior a los individuos, por lo que la sociedad no se concibe como la simple

⁷ Sociólogo alemán de origen judío, **Norbert Elias** es conocido por el trabajo que realizó en el campo de la *sociología figurativa*, dedicada a analizar la relación entre el poder y el conocimiento y su aplicación a un aspecto histórico. Su obra ha ejercido cierta influencia en autores como **Michel Foucault** y su obra recibió el reconocimiento de premios como **el Adorno o el Amalfi** de sociología. Tomado de: <http://www.lecturalia.com/autor/8220/norbert-elias>

suma de unidades individuales, ni como un conjunto independiente de actos individuales. El objeto de estudio de la sociología son los individuos interdependientes.

Desde este campo, el estudio asumió de Elías la necesidad de revisar las relaciones conflictivas y reciprocas y sus nuevas configuraciones entre los principios de la CDN, los cuatro escenarios de análisis y sus individuos. Estas revisiones se dieron desde una perspectiva micro orientada a las subjetividades, es decir centrada en los individuos y una macro, centrada en lo contextual, en los escenarios, lo que éste llama las figuraciones.

Para Elias (1993b) la historia es incompleta y distorsionada, si se busca el esplendor de una época en la individualidad única e irrepetible de ciertas personas. “Lo que se observa realmente son hombres que se desenvuelven en y a través de sus relaciones con otros hombres” (pág. 39)

Cuando Elías (1993b) habla del Individuo no se refiere a los aspectos personales que existen fuera de las relaciones reciprocas de los hombres, fuera de la sociedad. Tampoco refiere a algo existente por fuera de los individuos, aun sistema de roles o acciones. Siempre el individuo esta intrincado en un malla de relaciones con el contexto, con la figuración⁸.

La relación entre la figuración y el individuo es dialéctica, puesto que la figuración es en cierto modo independiente de concretos y determinados individuos, pero no de las persona en cuanto tal. Va más allá de la comprensión del individuo como “parte” de un todo para asumir que “un ser humano con su persona entera es en algunos aspectos representante de los grupos generales o configuraciones que el formó o forma con otras personas, aunque al mismo tiempo es completamente distinto y diferente de todas las otras personas” (Elías 1993b pág. 180). Por otro lado, la figuración siempre es dinámica y abierta. Por ese motivo, los cambios en las figuraciones producirán con el tiempo, cambios en la propia estructura

⁸ Estas son entramados de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi podríamos decir una figura gráfica determinada. Se incluyen relaciones armónicas y conflictivas, que son complementarias y no excluyentes. “De hecho la convivencia de las personas, incluso a pesar del caos y el desorden social, siempre adquiere una “figura” muy específica y esto es lo que Elias llama una figuración” (178).

de la personalidad de los individuos y transformaciones en las personas generación tras generación, darán lugar a cambios en las figuraciones.

Dentro del estudio se consideran tres configuraciones (relaciones individuo-contexto-figuraciones):

El primero corresponde a la configuración a cierto tipo de cultura escolar orientada a: formar “ciudadano cívico para la nación”,

El segundo corresponde a: formar “ciudadano deliberante y la ciudad educadora”

El tercero a la configuración de: generar nuevas ciudadanías, nuevos derechos para una nueva escuela”.

El segundo campo metodológico es la **Caracterización**⁹, por medio de éste, el estudio se plantea la necesidad de caracterizar la relación entre la escuela, los derechos y la ciudad. Mirada que implica describir, analizar la forma como la escuela, la ciudad y los sujetos allí vinculados comprenden, incorporan, reconstruyen, recrean y hacen posible la garantía de los derechos consagrados en CDN, haciendo una lectura desde las construcciones culturales, las prácticas en el ejercicio de los derechos y de su garantía; las acciones políticas y de la política en un territorio determinado.

⁹ Por Caracterización comprendemos fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso (Sánchez Upegui, 2010). Siendo un tipo de descripción cualitativa, puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos; y a partir de ellos, describir (caracterizar) de una forma estructurada; y posteriormente, establecer su significado (sistematizar de forma crítica) (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009). Esta actividad de caracterizar (que puede ser una primera fase en la sistematización de experiencias) parte de un trabajo de indagación documental del pasado y del presente de un fenómeno, y en lo posible está exenta de interpretaciones, pues su fin es esencialmente descriptivo”.

LOS ANÁLISIS Y LAS REFLEXIONES

Lo que dice la escuela desde los escenarios y la forma como se dispone para la garantía de derechos en clave de caracterización:

Desde la caracterización de las escuelas y sus vivencia y promoción de los derechos

- **La cultura**

Lo que comprende la escuela en relación con los derechos

Sin ser un asunto concluyente, hoy podemos decir que la escuela ha venido avanzando en asumir el enfoque de derechos en sus apuestas pedagógicas, organizativas y administrativas. No obstante, el camino ha estado atravesado por importantes comprensiones, tensiones y desplazamientos que dan cuenta del lugar que hoy ocupa el tema en la escuela y en la ciudad.

- **Los derechos de niños, niñas y jóvenes son un “discurso” que gana fuerza**, sin embargo, se asumen muchas veces como una imposición más, de tantas otras que llegan a la escuela y de las que debe ocuparse. En este sentido sería comprensible que el discurso de los deberes sea una especie de respuesta contestataria a dicha “imposición”, una suerte de resistencia que reduce las posibilidades de maniobra de los y las maestras en términos de restarle “autoridad” con sus estudiantes, en tanto hay un “ente superior” que regula dicha relación, por ejemplo la ley, los órganos de control, la comunidad de educativa, entre otros.
- Es una escuela que entiende que su misión principal con los estudiantes circula entre dos campos de fuerza – sí que quiere- uno el aprendizaje y el otro, el del disciplinamiento. Es comprensible que: **los derechos sean vistos aún como un asunto más del texto**, es decir, un tema que hay que estudiar, reflexionar y apropiar desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Desde esta lógica, se proponen proyectos, cátedras y acciones puntuales.

Un poco la lógica circula bajo el supuesto que lo que atañe a los docentes es un asunto del texto, que debe reflejarse automáticamente en los comportamientos y relaciones que establecen los y las estudiantes, aun cuando no se creen o aprovechen escenarios para su vivencia. No obstante, la escuela de hoy es cada vez mas consiente de la necesidad de pasar de los aprendizajes mecanismos de la escuela a los aprendizajes asociados con el ser y su relación con los otros y el territorio.

- Las escuelas de Bogotá se configuraron en un tiempo fuera de derechos, muchos docentes crecieron sin ellos y por lo tanto gana fuerza la tendencia a creer que los derechos son un asunto de “merecimiento, hay que ganárselos: **los derechos se ganan**, ese merecimiento está marcado por cumplir cierto tipo de condiciones y estándares que la comunidad educativa resalta como válidos. Incumplir o alejarse de dichos estándares implica entonces segregación, estigmatización y exclusión. Es decir en términos de (Honneth 1997), los sujetos que cumplen las exigencias de una comunidad serán valorados y reconocidos dentro de ésta. De lo contrario serán sometidos a exclusión y segregación (menosprecio moral).
- En esta misma lógica, **los deberes son anteriores a los derechos**, la existencia de los derechos está precedida por la existencia de deberes, los cuales son anteriores a los derechos. La escuela entiende los deberes como un conjunto de obligaciones de diverso orden que se derivan la pertenencia a un contexto determinado, en este caso, la escuela o la familia. Los deberes contemplan un conjunto amplio de asuntos: responsabilidad, respeto, obediencia, cumplimiento y rendimiento escolar, principalmente.
- Anteponer los deberes a los derechos y hacer de éstos un asunto de merecimiento, rompe con el ideal de derechos inherentes por la simple condición de ser humanos. Esto supondría que **la noción de Sujeto de Derechos se quiebra desde estas comprensiones**. El reconocimiento se da entre iguales, por lo tanto el quiebre de la

noción de sujeto de derechos devela que el relacionamiento estudiantes, docentes y directivos es totalmente asimétrico, de allí la necesidad de control y subordinación. No obstante, se abren nuevas posibilidades para pactar la vida en la escuela, se observaron interesantes procesos de revisión y ajuste de manuales de convivencia que permiten mayor participación e incidencia de sus estudiantes. Este tipo de procesos, así como los pactos por el disfrute del territorio escolar, son muestras de los desplazamientos que hoy vive la escuela.

La labor de las últimas administraciones de Bogotá ha instalado un discurso de la escuela como garante de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Este discurso toma cada día mayor fuerza, hoy el tema de los derechos se ha convertido en un imperativo ético de la escuela, no obstante, aún ésta se configura más como una observadora que como un movilizadora.

Sobre las prácticas y las vivencias

Desde el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá, se entiende a la escuela como una macrofiguración conformada por diferentes capas o planos de existencia. Si bien la escuela en términos estructurales se dispuso en muchas ocasiones desde sus políticas, directrices, estructura o funcionamiento para la garantía de los derechos de los niños, algunas de sus capas o subfiguraciones, conformadas por individuos concretos, no necesariamente coincidieron con la apuesta central del todo. En otras palabras, mientras en los documentos institucionales los derechos adquieren una centralidad, en las prácticas concretas de los actores, estos toman otras figuras como las de la vulneración, las del merecimiento de los derechos, las de las transacciones, pactos o acuerdos, o las que privilegian unos derechos sobre otros.

Estas comprensiones de la escuela revelan el tipo de prácticas que desarrolla. Prácticas marcadas por tendencias más discursivas que vivencial. Pareciera que las apuestas y la comprensión están más del lado de educación en derechos humanos y un poco menos del

lado del desarrollo de escenarios reales de vivencia de éstos. Apuestas que responde a la normalización del sistema.

Hay buenos ejemplos de prácticas que comienzan a irrumpir más allá del aula, como por ejemplo como los cuadernos viajeros por los derechos, carnavales y acciones de apropiación del entorno, proyectos de constructores de paz, entre otras tantas experiencias que se reconocen en estos 26 colegios participantes del estudio.

Entre las principales prácticas para revirar y destacar podemos mencionar las siguientes:

- **La escuela se sigue castigando:** La práctica más común de castigo es “la exposición y confrontación pública”, una acción en donde existe un sujeto con posibilidades de expresar públicamente su poder de someter, humillar o vulnerar a otro. Es una práctica de doble vía , tanto de maestros a estudiantes como de éstos a sus maestros y a otros compañeros. Sin embargo, son los estudiantes las principales víctimas de éste castigo. Es una forma de “escarmentar” al infractor y una especie de advertencia a los observadores (los demás estudiantes).

Otros ejemplos de estas nuevas modalidades de los castigos, que es muy usual en la cotidianidad de las instituciones escolares visitadas, es la que les restringe o quita a los estudiantes aquellas actividades que más disfrutaban en el colegio, como el descanso o la clase de educación física. Situaciones que terminan vulnerando los derechos primordiales de niños, niñas y jóvenes, como el derecho a ir al baño, o el derecho al juego. Así lo dejan claro los relatos de los niños y niñas que expresan “La profesora me quitó puntos porque creyó que fui dos veces al baño”; o “Nos castigaron por culpa de un compañero y nos quitaron la clase de educación física”.

- **Bajo reconocimiento de la diversidad de lo humano:** la escuela intenta ser un espacio para los “iguales”. En este sentido los asuntos de la diversidad de lo humano se han convertido en un reto importante. Hay dificultades para aceptar la diferencia de lo humano, esa que es propia de cada uno de nosotros motivada por

nuestra cultural, nuestras creencias y nuevas prácticas de vida. Que adicionalmente se alimenta de nuestra condición étnica, ancestral, físicas o de género.

Existe cierta tendencia a admitir aquellas características particulares de grupos socialmente protegidos en su identidad (afros, indígenas, gitanos, LGBTI entre otros), pero es poco admitida peinados, vestuario, adornos corporales de otros grupos sociales (urbanos). La escuela que tenemos no resiste la tentación de controlar el cuerpo y sus expresiones, es parte de sus características. Pero también, la escuela se está abriendo a nuevas expresiones juveniles. Empiezan a tener cabida otras estéticas juveniles, esto es más evidente en colegios que trabajan derechos humanos o inclusión educativa.

- **Sobre La No Discriminación**, los estudiantes y los docentes comprenden las implicaciones de éste concepto, no obstante, hay resistencias importantes para admitir que existe discriminación en la escuela. La tendencia general es a naturalizar e invisibilizar los episodios de discriminación: *“Los estudiantes se molestan y se burlan entre sí”*. Este pareciera ser un hecho natural, inevitable e inofensivo. Esto no indica que la escuela no ha esfuerzos importantes por tratar pedagógicamente estos asuntos, no obstante el esfuerzo puede multiplicarse.
- **El principio de la Supervivencia**, entendimos en el estudio que la escuela hace una particular comprensión de éste principio. Lo entiende desde la protección y desde allí restringe todo aquello que pueda poner en riesgo a los y las estudiantes. La invitación es a que lo haga desde la promoción del cuidado de sí y de los otros, en los términos planteados por Boff y Toro (2010). Es decir promoviendo autonomía, autoestima y amor propio.

La protección que hay hoy en la escuela se da desde el miedo y no desde la autonomía, la auto regulación y la felicidad. Por ello, la respuesta natural es la prohibición de jugar, de llevar balones, de hacer salidas, en fin. Este miedo no es solo responsabilidad de la escuela, la legislación actual y las expectativas de las

familias fortalecen la idea de la escuela como lugar de protección, por lo tanto es preferible configurarse desde el adentro, a espaldas de una ciudad que sin dudas es un lugar de peligro.

- **El derecho al Juego presenta mayores dificultades** para ser disfrutado en la escuela. El camino para la garantía del derecho al juego en la escuela es largo, es necesario abrirse a nuevas posibilidades pedagógicas en el aula de clase, no solo supeditar el juego a espacios de descanso y de ocio. La relación juego-aprendizaje es necesaria construirla en la escuela. Lo que se observó con mayor fuerza es el miedo a las lesiones de los niños y niñas, correr, golpearse, atropellarse unos con otros, son temas que la escuela debe evitar.
- **El control del cuerpo:** la escuela está llamada a reconocer, como lo mencionó un maestro en la estrategia de diarios de maestro, que el cuerpo le ha quedado grande y ha desbordado sus posibilidades y comprensiones. La recomendación pedagógica se remite a comprender que en el cuerpo de los niños, niñas y jóvenes se inscriben sus emociones, y sus vivencias, entenderlo como un lugar de expresión de identidad, donde las nuevas generaciones escriben lo que son, a través de las perforaciones, los tatuajes, los piercings o modificaciones al mismo. Como lo planteó Foucault hace varias décadas, el cuerpo es el lugar donde se ejerce la microfísica del poder.

La política y lo político en la escuela

- **Los procesos para la participación están anclados en la formalidad de la escuela y las prácticas de promoción de mayor autonomía.** Muchas prácticas de participación hacen parte de lo normado y por lo tanto están direccionadas por la institucionalidad y al servicio de ésta. No obstante, en medio de estas formalidades, se abren pasos escenarios alternativos de participación, como por ejemplo los proyectos innovadores, las INCITAR, las invitaciones de otros colegios, o de la SED, entre otros, permiten vincular a los estudiantes a otros procesos donde ellos y

ellas son los protagonismos y configuran un escenario vital de reconocimiento. Desde estos procesos y los pactos escolares por el manual o los espacios se abre camino una participación más activa e incidente en la escuela.

- **Del manual de las normas al manual de los pactos:** Sigue siendo el libro de las normas en el colegio, aquel que establece derechos, deberes, sanciones, pero también se está convirtiendo en una oportunidad para el intercambio y la participación de los estudiantes. Cada vez está más extendida la práctica de hacer consultas a los estudiantes para reformar los manuales. Sin embargo, dichas consultas aún no tienen el poder de incidir en asuntos que a juicio de los estudiantes son contrarios a sus aspiraciones y deseos, por ejemplo todo lo relacionado con las estéticas juveniles y el deseo de la escuela de homogenizar dichas estéticas.
- Finalmente, la relación con las políticas podría ser definida **“entre el estándar y la innovación**. El nivel central tiene buenas intenciones, pero su necesidad de homogenizar entorpece la autonomía institucional con el macro que ellos manejan”¹⁰. La sensación generalizada es que la política educativa por sí sola no es virtuosa, que está lejos de las realidades institucionales y cuando logra conexión con lo local es lenta en comparación con los cambios del contexto escolar.
- **La gestión escolar en clave de derechos:** En los 26 colegios participantes se ubican diversidad de formas de hacer posible la escuela. Es de anotar que los colegios de altos niveles de rendimiento está presente con mayor fuerza el enfoque de gestión basada fundamentalmente en resultados de aprendizaje. El discurso de los derechos de NNJ ha entrado con mayor timidez en el marco de éstos colegios. Una gestión escolar con enfoque de derechos debe asumirse desde tres esferas:
 - **Desde los derechos** se piensa una escuela que asume la dignidad como fundamento. Es decir promueve la autonomía, la provisión y la integridad moral de su comunidad educativa.

¹⁰ Entrevista Rectora Colegio José Asunción Silva. Judith Guevara Agosto de 2014.

- **Desde la pedagogía** es pensar en la pedagogía desde el humanismo, aquella en donde lo fundamental *“es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega con otros a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas”*. (Cajiao 2013)
- **Desde la administración y la gestión:** sugiere una humanización de las prácticas de gestión, en relación con el talento humano y de la forma como se toman las decisiones entre otras. Esto implica revisar los estilos de liderazgo y la forma como cada institución delega responsabilidades en los miembros de su comunidad educativa. La transformación de sistemas de gestión basadas en resultados a sistemas de gestión orientados a derechos es un imperativo para la escuela de hoy.

El territorio

La relación de la escuela con el entorno es compleja, se manifiesta las estructuras cerradas o enrejadas de las instituciones oficiales que parecen muchas veces cárceles, y que adicionalmente se encuentran en entornos difíciles y complejos, se complementan con actitudes desafiantes del personal de seguridad de algunas instituciones, que prohíben abiertamente a los estudiante comprar productos a los vendedores del barrio, posiblemente atendiendo una orden de los directivos de la institución que evitan la venta y el consumo de sustancias ilegales en el entorno del colegio. Sin lugar a dudas, en buena parte de las instituciones, el o la vigilante ejercen la frontera entre el adentro de la escuela, asumiendo una posición de autoridad y mando, que muchas veces se manifiesta en cierta desconfianza frente a las personas que visitan la Institución educativa.

- **Las relaciones entre la Escuela y la ciudad se debaten entre el temor a la ciudad como se temía al bosque y la inmersión en esta:** una de las tensiones más sobresalientes de la relación entre la escuela y la ciudad en los colegios oficiales visitados, es la que emerge de una relación con el entorno, que oscila entre el miedo

a la ciudad, reforzado por las condiciones de vulneración y seguridad que circundan los colegios, y una alta y positiva valoración de las salidas pedagógicas y exploratorias de la ciudad, que se organizan en el marco de algunas asignaturas o proyectos transversales con los que cuenta el colegio.

En buena parte de los relatos de los estudiantes y maestros se aprecia un profundo temor frente al entorno, que se acompaña con reclamos de seguridad, de más vigilantes y policías, que los protejan de los ladrones, de la venta de droga, y de otros monstruos que se han generado, porque se sienten inseguros en las aceras, calles y andenes del entorno de los colegios.

Con contadas excepciones, los relatos de niños, niñas y maestros, están contruidos desde la prohibición y el miedo hacia los lugares que nos les son permitidos, espacios o cercanías fuera y dentro del colegio que son considerados “peligrosos” o “inseguros”, bien sea por comentarios que hacen los padres o maestros o por experiencias propias de agresiones, robos o maltratos en esos lugares.

Desde esta perspectiva, y como lo plantea Tonucci, si antes “el bosque atemorizaba con sus sombras, sus rumores siniestros, el canto lúgubre del cuco, las ramas que podían atraparte de repente” (Tonucci: pág. 19), mientras nos sentíamos seguros en las casas y en las calles con vecinos y amigos, con los que jugábamos juntos, hoy esa ciudad que antes era nuestro refugio y protección, es el bosque que nos atemoriza, al que le tenemos miedo. Hoy por hoy las cosas se han invertido y el bosque genera confianza y la ciudad miedo. La ciudad y sus monstruos, que son la inseguridad, las pandillas, las barras bravas, el microtráfico, etc. Relatos como “Hay zonas de la localidad que están divididas por las barras bravas por eso hay mucha violencia”. *“por eso hay mucha inseguridad”*.

Bajo este panorama, son la casa y la escuela – *eventualmente los centros comerciales*-, los espacios que hacen las veces de ciudad de antaño, las que ofrecen confianza y seguridad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá. La escuela se

considera un remanso de paz y los derechos de los niños y niñas, están aparentemente garantizados en la escuela y en la casa, por ello, estos actores expresan un sentimiento de cariño y afecto por estos dos actores, y aducen sentirse seguros cuando se encuentran acompañados de sus papas y profesores, es decir que el estar fuera de la casa y el colegio, los hace sentir inseguros. En últimas tanto la casa como la escuela, terminan siendo los lugares de la protección y el cuidado de los niños, niñas y jóvenes.

En contraste con esta mirada temerosa de la ciudad y de sus múltiples monstruos, los niños, niñas y jóvenes escuchados a través de los instrumentos de investigación, manifiestan una alta valoración de los recorridos que desde algunas asignaturas realizan por el territorio de la ciudad, así como de las salidas a parques, museos, ferias y escenarios deportivos de Bogotá, que organiza el Colegio a través de salidas pedagógicas o actividades asociadas a los proyectos transversales. Para los niños y las niñas, las experiencias surgidas de estas incursiones a la ciudad y sus diferentes espacios, quedan como una huella indeleble en sus memorias, debido a la cantidad de aprendizajes significativos que pueden obtener de estas experiencias.

Si bien estas experiencias de incursión y redescubrimiento de la ciudad, generan en los estudiantes aprendizajes y recuerdos que marcan sus vidas profundamente, la posibilidad de ampliar la frecuencia y cantidad de las salidas pedagógicas se ve obstaculizada por la serie de trámites necesarios para sacar los niños y niñas de la institución escolar. Trámites que van desde el diligenciamiento de formatos, la consecución de pólizas y seguros de vida, la obtención del permiso de los papas y la logística que cada salida implica. De nuevo el principio de la protección impera sobre lógicas menos formalizadas y reguladas de apropiarse de la ciudad, de dialogar con ella, de sumergirse en sus entramados, calles y andenes.

- **La escuela entre el adentro y el afuera:** De otro lado, lo que pareciera ser un diálogo entre un adentro (la escuela) y un afuera (la ciudad), entre un adentro protegido y no contaminado y un afuera peligroso, agresivo, pero al mismo tiempo

complejo y lleno de aprendizajes, se desvirtúa cuando encontramos que los problemas y peligros propios de la ciudad entran en la escuela y la desafían permanentemente, de la misma forma que las dinámicas propias de la escuela, asociadas a la protección y la garantía de derechos sobrepasan los muros de la escuela, para dialogar con los vecinos, con el barrio, y con la ciudad en general.

Muchas veces en esta necesidad de resguardarse y protegerse de la ciudad, evidenciada en los muros, las rejas y estructuras cerradas, la escuela termina por construir barreras o fronteras invisibles para evitar la contaminación con las nuevas sensibilidades y culturas juveniles que habitan la ciudad. En ese afán de protección, la escuela olvida que esas nuevas sensibilidades pasan también por la piel de sus jóvenes estudiantes que desde el arte y la cultura construyen identidades asociadas a la música, a los mass media o al deporte, y que logran tensionar el papel de la escuela en relación con la ciudad.

Las tensiones asociadas a la gestión educativa

Lo primero que habría que decir es que mientras la escuela se piensa como un espacio para el aprendizaje y la formación de sujetos cívicos; los niños, niñas y jóvenes lo piensan como un espacio para hacer amigos. Desde esta importante tensión se construyen las realidades y prioridades de cada uno y se tejen las relaciones que marcan el micro territorio que es la escuela.

- **Las comprensiones de lo público y lo oficial:** los gobiernos de Bogotá han venido fortaleciendo la conciencia de lo público como un bien de todos y todas (la educación es uno de los bienes públicos más preciados de la ciudad); no obstante, en algunas de las escuelas del Estudio, sobre todo en aquellas con altos niveles de rendimiento académico, hay una tendencia a estigmatizar lo público como un espacio sucio, desordenado y de baja calidad. Expresiones como: *“Mi escuela no parece un colegio público, todo está limpio y sin deterioro”*, dan muestra de ello. Es claro que se equipara público con oficial y no público como un bien de todos, de

igual calidad para todos. Incrementar la valoración social de lo oficial es definitivo para consolidar una escuela sin exclusiones.

- Los avances de Bogotá en garantía de derechos pone una importante tensión en la escuela y la hemos llamado **entre el paternalismo y la responsabilidad del Estado**: la existencia de gratuidad, transporte escolar, la alimentación, los programas de salud, uniformes, útiles escolares entre otras condiciones de bienestar está siendo asumida por los docentes más radicales como una actitud “paternalista del Estado”. Beneficios que según éstos, son poco valorada por los estudiantes en tanto, juegan con los refrigerios, rompen los útiles, dañan las estructuras educativas, entre otros. A su juicio debe dejar que los padres asuman mayormente sus responsabilidades. Mientras tanto, para los decisores de política y la ciudadana, estos beneficios son complementos necesarios para la garantía plena del derecho a la educación.
- **La libre expresión y el cuidado de los bienes públicos es otra de las tensiones**, la vivencia y exigencia del derecho a la libre expresión por parte de los estudiantes se ve enfrentado al cuidado de la infraestructura escolar. Para los estudiantes, escribir y dibujar en pupitres, paredes y otros es una posibilidad de expresión. Allí reposan sus mensajes, sus dedicatorias, sus formas de estar visible. Esa una forma de expresión, de ubicarse en un territorio. Una forma de expresión que no es admitida por la escuela. Para los docentes y directivos es una falta de cuidado de lo público y de sentido de pertenencia, por ello, es necesario restringir estas conductas. En algunos colegios participantes, resuelven esta tensión, destinando espacios para la libre expresión, carteles, murales, grafitis, en fin, consolidándose como uno desplazamiento en busca de la garantía de derechos, en este caso el de la libre expresión que es uno de los mas exigidos por los jóvenes y adolescentes.
- **Los derechos de los maestros qué?:** Esta es una pregunta recurrente cuando se apela al interés superior del niño y se configura otra de las tensiones. Pareciera que la tendencia entre los docentes de todas las edades es la idea de equiparar la

garantía de derechos de los estudiantes con los derechos de los docentes. En temas como espacios para estudiar, citas médicas, permisos y otros. Existe una queja sobre la *vulneración* de sus derechos en favor de los derechos de los estudiantes.

- A nivel de la gestión escolar, aún subsistente enfoques **eficientistas de la educación que le dan más relevancia a los resultados académicos que a las prácticas más culturales**. El resultado práctico de estas dos formas de organizarse se traducen en: logros en pruebas, galardones a la gestión y el desarrollo de proyectos transversales que no guardan relación con competencias. Estos por lo general son extra escolares y muy ligados a intereses de maestros y estudiantes, que promueven escenarios de creatividad y participación de los estudiantes. Los dos esquemas tienen hoy vida en la escuela y se requiere flexibilizaciones y adaptaciones que permitan cumplir la misión de la escuela: la garantía plena de derechos de los niños y niñas. Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que los proyectos transversales son una respuesta contestataria al sistema, a la normalización del sistema, pero respondiendo de alguna forma a ésta. Es una forma impactante de generar saber por fuera de las aulas de clase, con ello responden a las preocupaciones académicas de la escuela y a las exigencias de innovación por parte de los estudiantes.
- **Estructuras, infraestructuras y derechos: entre el abandono y la carencia y el uso racional y creativo de los espacios:** las estructuras e infraestructuras de las instituciones educativas, desde lo físico, hasta lo imaginario y simbólico influyen de manera significativa en las prácticas de los diferentes miembros de los espacios escolares, así como en sus formas de relacionarse con la escuela. En este sentido, desde el relato de estudiantes y maestros se siente un permanente reclamo por el abandono distrital de los hábitats escolares, incluso en los megacolegios el espacio ha quedado insuficiente si se compara con la población que atiende cada uno de ellos. Problemas de humedad, dotaciones inadecuadas, pupitres en mal estado, baños rotos, problemas de filtraciones, goteras, entre otros, hacen parte de la

cotidianidad de gran parte de los colegios visitados en la primera fase y son resaltados en discursos de estudiantes y maestros.

Un poco menos de la mitad de los colegios visitados cuentan con infraestructuras muy deterioradas que hay que reemplazar o insuficientes para atender a la población con que cuentan. Por ello, varios de ellos están en proceso de construcción o reconstrucción, lo que ha obligado a las instituciones a acomodarse en espacios limitados o improvisados, mientras se terminan las obras. Incluso en muchos casos, se improvisan salones prefabricados que tienen problemas de temperatura, humedad, y resistencia, que se terminan dejando por largos periodos de tiempo en los colegios.

La precariedad de los espacios, así como su insuficiencia o falta de adecuación terminan por dibujar un panorama desolador que debe interrogar a la política pública distrital, dado que los territorios maltrechos e inadecuados, terminan generando tensiones y conflictos entre los estudiantes y entre los mismos maestros. Prueba de ello es como en una de las instituciones visitadas se presentan disputas por el territorio entre los docentes, que conducen incluso a dividir el colegio en zonas como playa baja; que corresponde a las casetas prefabricadas donde se ubican algunos cursos y cuyas condiciones de temperatura y disposición son complejas, playa media, que es la parte que del colegio que aun no ha sido intervenida y playa alta, donde se encuentran los espacios reformados o recién construidos, que mejor se adaptan a las necesidades de los proyectos que lidera el colegio.

De igual forma es posible evidenciar como el estado de las sedes, la carencia de espacios adecuados y propicios para el desarrollo de actividades programadas en los diferentes proyectos que desarrollan los colegios, sumados a la potencial amenaza de las condiciones de seguridad del entorno, parecieran inhibir el desarrollo de procesos de apertura al trabajo con las comunidades aledañas a la institución o con los vecinos del entorno escolar.

Sin lugar a dudas, la presencia de plantas físicas deterioradas o inadecuadas, rodeadas por entornos hostiles, más que potenciar el ejercicio pleno de los derechos, trae como consecuencia la imposibilidad del desarrollo de actividades intra y extraescolares, y algunas limitaciones en la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Se ven vulnerados, entre otros, el derecho al juego, a la libre expresión, a la participación, entre otros.

En contraste con este abandono estatal frente a las estructuras e infraestructuras, los colegios oficiales han resistido de manera creativa a los límites que impone el territorio desde la perspectiva material, aprovechando de manera eficiente los pocos y limitados espacios con los que se cuenta. En algunas instituciones, el pequeño patio escolar es sobre utilizado por los estudiantes de todos los ciclos en días y horas diferentes, para que pueda ser aprovechado al máximo. Asimismo, se han improvisado algunos salones para realizar actividades lúdicas o didácticas que no impliquen espacios al aire libre, como el cine o el teatro.

Un análisis en clave de configuración

Los tres tipos de escuela y la vivencia de los derechos

Los recorridos por los tres tipos de escuela realizados por los estudiantes de los ciclos III, IV y V, permitieron develar en clave configuraciones, las comprensiones que los estudiantes entienden de la escuela en diferentes momentos históricos por los que ha transitado esta institución, identificando de esos momentos que elementos o prácticas perviven o se mantienen hoy en sus instituciones.

Es importante reconocer que en el marco del estudio 6, las configuraciones fueron demarcando las relaciones armónicas y conflictivas entre los actores de la escuela, así como las tensiones que de allí subyacen, con el fin de entender el campo de comprensión de las relaciones entre escuela, ciudad y derechos. Estas relaciones que se van complejizando en el tiempo, no determinaron cambios abruptos o definitivos en una configuración que

precede a otra. Por el contrario, los nuevos ordenamientos de poder, no implican que necesariamente la configuración inmediatamente anterior desaparezca, por el contrario, esta sigue vigente pero ahora con menos fuerza, y una posición diferente a la que ocupaba. Recordando la metáfora de la cebolla, a una configuración inicial se le superponen nuevas configuraciones, que no implica que la capa anterior desaparezca. De esta forma, traduciendo las configuraciones a tipos de escuela, observaremos en el análisis de aquellos vestigios de las escuelas del pasado, que aún siguen vigentes en la escuela de hoy.

La escuela como espacio de vigilancia y control o como lugar para la libertad y la autonomía.

El comprender la escuela como una compleja configuración que articula las estructuras institucionales con los desenvolvimientos individuales de los sujetos, a partir de una compleja red de interdependencias, implica develar las tensiones y conflictos que en ella habitan, que la conforman y la transforman, que propician las diferentes figuras que ha adoptado a lo largo del tiempo.

En este sentido, acercarse a la escuela Tipo 1, donde se pretendió construir un ciudadano cívico para la nación a partir del disciplinamiento y la uniformidad de los cuerpos y del cumplimiento de unos deberes, por encima de la garantía de unos derechos, permitió develar en los colegios visitados algunas tensiones propias de una institución en crisis que se resiste a cambiar, pero que termina cediendo y transformándose por la fuerza y las acciones de los niños, niñas y jóvenes que la configuran.

En este sentido se identificaron como elementos propios de la cultura de este tipo de escuela los castigos, las formaciones estilo militar, las reglas estrictas y la obediencia ciega a las mismas. En este tipo de escuela imperaba el miedo y la disciplina y se honraban los símbolos patrios a través de rituales clásicos como las izadas de bandera o la participación en festejos que rememoran los bailes típicos o la música nacional. La escuela es un espacio represivo, que restringe y coarta la libre expresión y que al uniformizar, limita vulnera y cercena la diversidad humana.

En términos arquitectónicos, este tipo de escuela se asemeja con una cárcel, con un panóptico en el que impera la vigilancia y el control. Por lo general estas escuelas se encierran sobre sí mismas, protegiéndose de un entorno hostil y peligroso, por lo que la infraestructura se caracteriza por altas rejas, muros de grandes dimensiones, alambres de púas y demás artefactos que marcaran de manera visible la separación entre la escuela y la ciudad. En este sentido, este hallazgo coincide con los planteamientos de Álvarez (2005) que relaciona este tipo de escuela con un espacio en donde no solo se controla el alma y el cuerpo, sino que la escuela se constituye en el bastión de la moral y por ende debía ubicarse en territorios neutrales y no contaminados.

Otro de los elementos resaltados por los escolares de los ciclos III, IV y V sobre este tipo de escuela es aquel que señala el protagonismo de la escuela católica en la formación que se impartía en ésta escuela. En sus dibujos y relatos, los niños, niñas y jóvenes advierten la fuerte presencia del catolicismo y de la iglesia en la escuela tipo 1. Asimismo, se señala como las relaciones entre maestros y estudiantes eran completamente verticales, autoritarias y distantes.

Al identificar aquellos elementos o rasgos de la cultura escolar o de las prácticas presentes en las escuela de hoy, las opiniones aparecen divididas entre aquellos relatos que resaltan la apertura que viene teniendo su escuela hacia la diferencia y la libre expresión en el porte del uniforme, y aquellos que resienten que no se les permita el uso de accesorios, joyas o elementos propios de la época contemporánea como las uñas pintadas o el pelo tinturado; reflejando con ello, la tensión arriba señalada.

En torno a las relaciones entre maestros y estudiantes, mientras unos relatos dan cuenta del cambio en las relaciones, que pasan del autoritarismo vertical a la mutua confianza, otros advierten como los maestros conservan aun su autoridad y distancia en el aula de clase, pero por fuera de ella pueden ser amigos de los profesores, y aquellos que en el otro extremo manifiestan que permanecen “las relaciones verticales entre maestros y estudiantes, la educación es elitista (prevalecen las preferencias) y los uniformes” o

aquellos que afirman que hay sigue existiendo en ocasiones control, al expresar que “A veces hay manipulación y control”.

Los castigos asociados al escarnio público, a las humillaciones y ridiculizaciones frente a los demás hacen parte hoy de la cotidianidad de la escuela, vulnerándose así el derecho a la intimidad y al buen nombre, entre otros. Como ejemplo de ello, en uno de los relatos se expresaba el disgusto de una niña frente a la lectura pública de notas de menor a mayor, que pone en evidencia el rendimiento académico de los estudiantes que son informados de último.

En la escuela de hoy, las normas, políticas y directrices institucionales están construidas a partir del cumplimiento de las reglas y estándares establecidos. En los documentos institucionales están claramente establecidas las obligaciones de las y los estudiantes, que en términos de deberes, son recordados permanentemente en eventos, a partir de documentos entregados, entre otros. Estas normas se construyen en función de regular las relaciones “asimétricas” que imperan en la escuela.

Bajo esta perspectiva, es posible identificar como una de las tensiones propias de la escuela de hoy en relación con la escuela Tipo 1, la existente entre el cumplimiento de los deberes y obligaciones estipuladas en los documentos institucionales, y la garantía y disfrute de los derechos. En el discurso de directivas y maestros prima una comprensión de merecimiento de los derechos, en virtud del cumplimiento de los deberes. Así la garantía de los derechos pasa primero por el cumplimiento de los deberes, por el acatamiento de unas normas, o por el respeto de unas obligaciones establecidas, sin las cuales es imposible pensar en acceder a los derechos de niños, niñas y jóvenes.

El centralismo de los deberes sobre los derechos, que aun sigue vigente, corresponde a una de las tensiones propias de la configuración inicial, en la que incita al ciudadano desde su formación a constituirse como un ser ejemplar a partir del cumplimiento de unos deberes, a través de la interiorización de normas morales. En un estudio realizado en 2002 por la Universidad Distrital, se resalta como a principios de siglo, la educación se orientó hacia el

cumplimiento de unos deberes, que se aprenden de memoria como el catecismo y que guían la conducta cívica que debían cumplir los niños dentro y fuera de la escuelas (IDEP: 2002)

Considerando estos elementos, es posible atreverse a asegurar que en algunos aspectos la escuela de hoy sigue siendo una institución del pasado, que aun considera que debe ser reconocida por la sociedad como el templo del saber. Una escuela que se resiste a salir de una lógica academicista y normalizadora, y que aun se cree poseedora de una única verdad, de una única historia y que en algunas de sus prácticas conserva vestigios de la repetición y de la educación transmisionista propia de la escuela Tipo 1. Sin embargo, esta escuela del pasado es permanentemente confrontada por una escuela nueva, de aprendizajes significativos a partir de la experiencia, capaz de mutar y flexibilizar sus prácticas, capaz de escuchar y ponerse en el lugar de aquellos y aquellas que le dan sentido a la escuela: los estudiantes.

Si bien existen elementos que prevalecen aun en las escuelas de hoy, como el miedo en algunos, o las formaciones estilo militar, se registra una transformación y paulatina apertura de la escuela hacía la libre expresión, la participación, la posibilidad de opinar, restringida antaño. Incluso algunos relatos alcanzan niveles de profundidad interesantes para evidenciar esos cambios, cuando uno o una de las jóvenes expresa “Ha cambiado la manera de pensar, se creía que solo se educaba en el colegio, y la educación está en todos lados”.

La escuela tipo 2: formar “ciudadano deliberante y la ciudad educadora”:

Una escuela que se debate entre abrirse y dialogar con la ciudad y con la diversidad o comprenderse así misma desde y hacia adentro.

La escuela Tipo 2, que corresponde con una segunda configuración, se propone formar un ciudadano deliberante en el marco de una ciudad educadora. Entendida como un hecho comunicativo en tanto parte del significado comunicativo de la ciudad y se sustenta en los paradigmas informacional y dialógico y en lo que respecta a la apropiación y producción de productos de ciudad, y en los usos y maneras de habitar la ciudad, en tanto mediaciones culturales, pero también desde la relación educación, pedagogía y escuela, a través de la cual se toca directamente el sentido de la escuela en el territorio, para entender la ciudad como escenario educativo y encontrar la pertinencia de una mirada en clave pedagógica. Esta relación resalta la dimensión histórica y cultural entre escuela y ciudad al poner de presente los cambios de composición de la ciudad con las posibilidades de abrir la escuela (Castro: 2005).

En esta configuración de la escuela Tipo 2, se valora el impacto de la educación en la vida, a través de las bondades que ofrece la ciudad y la escuela como espacios educativos. La escuela más que ser un dispositivo de transmisión y reproducción de normas, es un espacio para la creación, recreación y transformación de la cultura. Se apuesta por una cultura ciudadana que promueva costumbres, acciones y reglas mínimas que fortalezcan el sentido de pertenencia, faciliten la convivencia y permitan el respeto del patrimonio común y se reivindica la ciudad como un ambiente global de aprendizaje y como objeto de estudio e investigación.

En relación con las comprensiones de la escuela como un espacio diverso e incluyente, se resalta en los relatos la relevancia de valores como la fraternidad, la igualdad y la solidaridad, y sobre todo *el respeto* a las diferencias. Por ello se reconoce esta escuela como “Una escuela más diversa, que acepta más las diferencias y es más incluyente”. En otro de los discursos se afirma que el colegio es un lugar “...donde se aceptan las etnias, las creencias, diferentes pensamientos y hay libertad de expresión”. Asimismo se señala el

reconocimiento a los afros, indígenas y profesores, considerados por los niños, niñas y jóvenes como ejemplo de la apertura a la diversidad por la que la escuela está transitando.

Como lo resalta Velásquez (2004), frente a la exclusión y marginación a la que han sido sometidas amplias capas de la sociedad, la escuela, a través de la política pública se enfrenta al reto de una inclusión encaminada hacia la ampliación del horizonte de ejercicio de la ciudadanía, sobre todo a aquellos habitantes a quienes se les ha negado el pleno disfrute de sus derechos. Atendiendo a este llamado, y como lo venimos analizando, la escuela viene haciendo un interesante desplazamiento hacia el reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural, étnica, social y económica, lo que le ha implicado aprender y desaprender dinámicas y procesos propios de configuraciones pasadas. Lo que se expresa en la apertura hacia la participación de niños, niñas y jóvenes, la capacidad de escuchar sus demandas y necesidades y la posibilidad de entender y comprender sus formas de ver, asumir y vivir el mundo de hoy.

Esta forma de entender la escuela abierta a la diversidad, se complementa con aquellos relatos y dibujos que entienden la escuela como un lugar abierto, rodeado de zonas verdes y sobretodo limpio. Un lugar abierto y en permanente relación con la ciudad a partir de las interacciones que los niños, niñas y jóvenes desde la escuela puedan tener con ésta. Razón por la cual, existe en los estudiantes una alta valoración de los aprendizajes que tienen fuera del colegio, a través de salidas pedagógicas, visitas a museos o paseos, en donde no solo conocen otras realidades, sino que aprenden sobre los animales, la naturaleza, la ciudad, etc.

En sus relatos los estudiantes reivindican las salidas pedagógicas como instrumentos muy potentes de aprendizaje, que incluso distan de las tradicionales clases de marcador y tablero, pues algunos relatos resaltan la posibilidad de aprender jugando, cuando los niños, niñas y jóvenes señalan que “No solo aprendemos en el colegio, también aprendemos por fuera de él”, “se aprende por medio de paseos educativos y se viven nuevas experiencias”, “Volando cometas aprendemos que nos podemos divertir en clase”. En otros relatos se

valora y recuerdan las visitas a los museos, a los monumentos o a lugares importantes de la ciudad como el jardín botánico.

Desde las tres dimensiones planteadas por Jaime Trillas (1997) para comprender la dimensión educación y ciudad: la ciudad como entorno (aprender en la ciudad), como fuente de agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad), encontramos que prevalecen combinadas las dos últimas en tanto se considera que se aprende de la ciudad, porque esta es una fuente generadora de formación y socialización, y es considerada como un agente informal de educación del que se aprende a través de la densidad de los encuentros humanos y de los productos culturales que en ella se encuentran. De igual forma, se aprende la ciudad cuando de manera informal se aprenden muchas cosas útiles para la vida ciudadana, pero con 2 limitaciones: la superficialidad (se aprende a usarla, pero no a decodificarla), y la parcialidad (la clase, el lugar de residencia, permite conocer solo una dimensión parcelada de la ciudad (Trillas: 1997)

Bajo esta perspectiva, la ciudad al igual que el aula, empieza a transformarse en un ambiente de aprendizaje, en el que los museos, las plazas de mercado, las bibliotecas y los parques se convierten en lugares para aprender, y para descubrir como lo advierte Sánchez, Ana I et als (2006) nuevos significados sobre la ciudad que en últimas potenciarán un sentimiento de pertenencia auténtico y sustentado en valores como la solidaridad y la equidad. De ahí la importancia de romper los muros, muchas veces infranqueables de la escuela protectora, para propiciar con ello una interacción más potente y rica entre la escuela y la ciudad.

Desde la otra dimensión de la tensión señalada, nos encontramos en los relatos de los niños, niñas y jóvenes con escuelas en las que aún pervive el encierro, como un lugar donde los niños se encuentran aislados del entorno como si la escuela fuera una cárcel que los separa y distancia de la realidad. De esta forma, la escuela se comprende así misma desde y hacia adentro. No se evidencia con claridad una relación con la ciudad, al contrario, esta se

visualiza por estudiantes y maestros como externa y lejana o como un territorio hostil y peligroso. Bajo esta lógica, aún persiste una relación de desconfianza entre la escuela.

A partir de la mirada de algunos de los niños, niñas y jóvenes, la ciudad es vista como “peligrosa” y por lo tanto toca distanciarse de ella y de sus posibilidades de lesionar la integridad de los y las estudiantes. Muchos colegios se nombran así mismos como “un Oasis” o como “remansos de paz y tranquilidad” en medio de lo huraño y complejo del territorio que circunda la escuela. Esta distancia con el entorno se materializa en las rejas o los alambres de púas que los distancian de la ciudad, por ello los niños y niñas dibujaron “Dibujo de un niño tras las rejas”, “Dibujo de colegio con rejas y alambres de púas al final de la reja”, “Dibujo de niños encerrados en un colegio con paredes altas y una pequeña puerta en la parte de adelante”.

Esta distancia entre la escuela y la ciudad también se refleja en los problemas de seguridad del entorno, en donde se concentran problemáticas como la prostitución, el robo, el microtráfico, las peleas y riñas callejeras, que generan miedo y temor entre niños, niñas y jóvenes. Un grupo de jóvenes de uno de los colegios visitados contaba que hay delincuentes en el barrio y por eso es inseguro salir tarde por el sector y que hay enfrentamiento entre estudiantes del mismo colegio y con jóvenes de otros colegios y que por lo general se encuentran a la salida para pelear ya que saben que en el colegio esto trae implicaciones graves.

La escuela Tipo 3: generar nuevas ciudadanías, nuevos derechos para una nueva escuela”

Reivindicando la posibilidad de soñar con una escuela diferente

La escuela Tipo 3 se corresponde en el tiempo a una configuración apenas naciente, cuyos primeros experimentos de transformación se empiezan a evidenciar en países como Suecia que tienen apuestas muy interesantes sobre la educación y la importancia de los derechos de los niños y niñas en una sociedad. Por ello, este tipo de escuela, que responde a las nuevas ciudadanías y a los nuevos derechos que se vienen gestando en nuestras sociedades, demandan importantes cambios en la escuela de hoy.

La escuela Tipo 3 se corresponde con un momento en el que nuevas sensibilidades, identidades y sujetos se toman las ciudades, poniendo en tensión a los ciudadanos que tradicionalmente las han habitado, con prácticas y expresiones que desafían la vida misma de la ciudad y el sentido de la escuela. Se comprende la escuela y la ciudad como territorios complejos de relaciones y tensiones, que permitan valorar la diversidad de valores, subjetividades y culturas y se convaliden con prácticas de reconocimiento y respeto a la pluralidad. Los niños y jóvenes se valoran como protagonistas de este momento. Se reconoce la centralidad de la participación en la exigencia de los derechos y en el alcance de niveles de inclusión y dignidad humana. Asimismo, la escuela se descentra como espacio exclusivo de formación y aprendizaje y el maestro deja de tener la verdad revelada.

Para los niños, niñas y jóvenes la escuela Tipo 3 es considerada como la escuela de los sueños, en donde se les permita ser como son, llevar sobre su piel y su cuerpo las marcas de su identidad, de su ser niños y jóvenes, por eso se reclama de manera permanente el respeto a la libre expresión y se reivindica la diferencia como el sello distintivo de este tipo de escuelas donde la otredad, la alteridad y esas nuevas sensibilidades y formas de ver el mundo puedan tener un lugar. Por ello aparece en las cartografías el dibujo de un niño con expansión en la oreja, otro con piercing, otro con pelo largo y pintado, las uñas pintadas y un tatuaje o los dibujos de dos niños, uno con el cabello parado y otro con el cabello largo.

En otra de los vestigios de este tipo de escuela, se dibujan dos niños, uno negro y otro blanco, en la parte inferior aparece un letrero dice “No al racismo”.

Bajo esta perspectiva y desde lo planteado por Tonucci (1998), la escuela se equivoca cuando cree que los niños son hojas en blanco sobre las que esta traza sus primeras enseñanzas, y puede moldear según sus intereses. Por el contrario, la escuela debe aprender que los aprendizajes más importantes del niño, aquellos sobre los que se debe construirse el conocimiento ya se han adquirido de manera previa a la entrada a la escuela, por lo que se recomienda a la institución educativa dialogar, valorar e interactuar con ellos, que implica en últimas reconocer la diversidad de niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela.

En esta escuela de los sueños, las formas de aprendizaje se conciben desde los relatos de niños, niñas y jóvenes como experiencias autónomas, en las que a través de las nuevas tecnologías los niños aprenden, interactúan, exploran y comparten en una sociedad en la que la información es avasallante. Sueñan con un colegio “donde hay muchos computadores, donde hay tablets y portátiles. Donde también los niños están relajados y no están presionados por los profesores”, como lo mencionan en sus discursos. Las tareas y las clases magistrales propias de la escuela del pasado no están contempladas en la escuela del futuro. Se aprendería a través del juego, de una relación armónica con la naturaleza, a través de las clases al aire libre y de talleres de música, teatro, artes, etc. Así lo expresa el relato de un niño que señala que “Me gustaría una escuela con tecnología más avanzada, que escribiéramos en computadores y no en cuadernos y que nos exigieran el uniforme”

Los tiempos demarcados de la escuela tradicional son vistos por los niños, niñas y jóvenes como asuntos del pasado, así como las prácticas restrictivas que buscan homogenizarlos a través del uniforme. En ese sentido, los niños, niñas y jóvenes sueñan con clases menos estrictas, con la posibilidad de llegar al colegio a la hora que quieran, pues resienten mucho las madrugadas para ir a estudiar. De igual manera, la escuela que sueñan es una escuela sin uniforme, donde cada quien pueda ser como quiera, sin ser juzgado, señalado, molestado. Como lo sugiere uno de los relatos “El uniforme no afecta el aprendizaje”, u otro que indica “Que no exijan tanto el uniforme y no nos dejen tareas” y el que señala la posibilidad de

“poder llegar al colegio sin uniforme”. Sobre el horario manifiestan que “Que el horario no fuera tan largo” y cuando advierten las diferencias con su propio colegio señalan que “... en nuestro colegio los horarios no son de 11:40 y se ve que en ese colegio (Tipo 3) no son estrictas las clases”.

Varios de los relatos entienden el colegio de los sueños como un espacio de paz, tranquilidad y concentración, donde el ruido sea mínimo y donde las relaciones se caractericen por el afecto, la armonía y la amabilidad. Como lo sugieren estos dos relatos, en el colegio de los sueños, los niños, niñas y jóvenes “... podría(n) correr, relajarse, escuchar música, estar a gusto, se relacionan muy bien porque son amables”. Otro de los discursos logra articular el rendimiento académico con unas condiciones más tranquilas y apropiadas para el aprendizaje cuando dice “si yo estuviera allá me iría más bien en el colegio por la tranquilidad, porque uno con mucho ruido se estresa y no se concentra bien”. Asimismo, cuando uno de los relatos señala lo que sería permitido en la escuela de los sueños, insiste en la posibilidad de “...correr y tener libertad, pasármela escuchando música, jugar, estar cómodo y a gusto. La relación sería no pelear y tener paz”

Los estudiantes sueñan con espacios amplios, grandes y abiertos, donde el tiempo del juego y el esparcimiento tengan un despliegue importante. Cuando los estudiantes piensan en la escuela de los sueños, la conciben como un espacio cargado de tranquilidad, libertad, convivencia, auto respeto. Manifiestan querer un colegio sin preocupaciones, donde los niños sean libres de hacer lo que quieran, estén relajados y sin presiones de los profesores. Sueñan con un colegio sin uniforme, en donde puedan desplegar libremente aquellos rastros de su identidad como los piercings, los tatuajes, el pelo largo y de colores.

Esta escuela de los sueños encuentra una profunda conexión con la perspectiva de Gadotti (2005) respecto a la ciudad, y que puede corresponder con la escuela, al pensarla en un espacio incluyente, sustentado en el principio de la dignidad y el respeto a la vida, en últimas una escuela y una ciudad más humanizadas. Por ello, el Estudio 6 encuentra la dignidad humana como uno de los focos de la mirada, del que se pueden orientar pautas culturales que afecten a todas las dimensiones de la vida humana y potencien creencias,

valores, disposiciones e intercambios, compromisos y proyecciones que busquen la realización de la dignidad humana, la convivencia y la inclusión.

El colegio de los sueños debe conectarlos con sus intereses y necesidades, por ello desean sala de música, de teatro, de arte, de astronomía. Les gustaría aprender a través de la tecnología y el juego y no tener que usar cuadernos y hacer tareas. El valor que más se exige para el colegio de los sueños es la libre expresión, que les da a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de ser como son y expresar libremente lo que quieren y sienten. Es recurrente el ideal de la libertad como espacios real de vivencia de derechos. En este ideario libertario, el juego ocupa la principal aspiración de los niños y niñas más pequeños, de los ciclos I y II.

Desde la perspectiva de configuraciones, cuando los niños y niñas fueron indagados sobre los elementos de esa escuela ideal o de los sueños que pueden palpar o evidenciar hoy en sus escuelas, la mayoría coincidieron en afirmar la distancia de sus escuela de hoy frente a la escuela ideal, pero un grupo importante reconoció algunos elementos y dinámicas en la que la escuela viene trabajando arduamente para responder a las expectativas de sus protagonistas: los niños, niñas y jóvenes de Bogotá. En alguna institución se evidenció como el solo hecho de poder asistir a una escuela a aprender, ya estaba garantizando un derecho primordial que es el derecho a la educación, que efectivamente no se desdibuja o desaparece de esa escuela ideal.

Otro grupo de niños, niñas y jóvenes valoraron la importancia que tiene para ellos que hoy la escuela se preocupe por lo que piensan y dicen, por lo que reconocieron que los derechos a la participación y a la libre expresión se encuentran garantizados en la escuela de hoy y se constituyen, como ya se mencionó, en uno de los pilares de la escuela de los sueños. En uno de los relatos, se destaca como el hecho de contar con computadores y un muro para hacer graffitis, los ubica más cerca que lejos de la escuela “ideal”. Asimismo, se valoran las salidas pedagógicas y la presencia de amplias zonas verdes en algunas instituciones, como elementos característicos de la escuela de los sueños.

LOS DESPLAZAMIENTOS

Frente a este panorama hoy las escuelas viven importantes desplazamientos que paulatinamente nos acercan al ideal de una escuela que pasa de observadora a movilizadora de los derechos de sus niños, niñas y jóvenes. Algunos de estos desplazamientos se resumen así:

- **De la práctica discursiva a la práctica cultural:** La tradición de la escuela en relación con los DDHH ha sido discursiva, un asunto del texto. No obstante, uno de los desplazamientos más notorios en el marco del Estudio son acciones consistentes para generar escenarios y situaciones para la práctica cultural de los derechos humanos. En este desplazamiento a jugado un importante papel las políticas y programas del nivel central, como por ejemplo 40x40, las INCITAR¹¹ y los proyectos de aula de los maestros y maestras. Estos procesos extra escolares tienen mucha potencia para promover nuevas prácticas pedagógicas y se acercan al ideal de escuela de los estudiantes. La escuela que se configura en relación directa con la ciudad y que aprovecha el territorio para aprender y éste aprende la escuela.
- **Sobre los proyectos pedagógicos / transversales:** El desarrollo de proyectos transversales es una de las apuestas más innovadoras para contrarrestar tendencias academicistas y eficientista. Se organizan alrededor de maestros interesados o de apuestas institucionales. Es el espacio para el reconocimiento tanto de maestros como de estudiantes, son una vitrina tanto interna como externa. La estrategia de rotación es un elemento interesante en la escuela, permite aprovechar la estructura existente, pero también crea barreras invisibles entre docentes, éstas por las dificultades de algunas aulas, las que nadie quiere y nadie desea trabajar.

¹¹ Frente a estos dos programas se tienen serias quejas en relación con su desarrollo operativo, el cual es catalogado de ineficiente. No obstante, no se cuestiona el sentido y la utilidad de estas dos estrategias.

- **Las prácticas de educación inclusiva una posibilidad para la instalación del enfoque de derechos en la educación:** Asumir un enfoque de educación diferencial implica para la escuela transformaciones tanto físicas, organizativas como de direccionamiento. Bien se podría decir que hoy la escuela avanza en el desarrollo de enfoques diferenciales centrados en condiciones, características y situaciones diferenciales como etnia, género, orientación sexual, desplazamiento, discapacidad, entre otros. No obstante, aún tiene resistencias con aquellas diferencias de lo humano (gustos, preferencias, creencias de grupos no sometidos a especial protección) allí hay que seguir haciendo esfuerzos para *des normatizar* la atención a las diferencias y posicionarlas en las acciones cotidianas de la escuela.
- **La primera infancia y sus exigencias de transformación de la escuela y del maestro:** Los colegios del estudio que desarrollan procesos de primera infancia tienen mayores posibilidades de incorporar adaptaciones, flexibilizaciones y transformación en virtud del enfoque de derechos. La oferta de primera infancia obliga a las instituciones a pensar su modelo educativo para ajustarlo a las necesidades de esta franja de edad. En los ejercicios de Diarios de Maestro era clara la tendencia en los escritos de los maestros, entre la esperanza y la emoción de trabajar con la infancia (Ciclo I y II) y la desesperanza y frustración de trabajar con los Ciclo III al V. Sobre todo con el Ciclo III en permanente confrontación del sistema y cuestionamiento de la verdad que dicho sistema ofrece (los adultos y sus instituciones).
- **Los conflictos escolares como escenario de transformación:** Pasar de una escuela que se relaciona discursivamente con los DDHH, a una que promueve espacios para su vivencia y reflexión permanente requiere de “impulsores”, es decir, de situaciones que motiven desplazamientos y tensiones. Uno de estos desplazamientos tiene que ver con la presencia de los conflictos escolares, éstos han venido proponiéndole a la escuela nuevos modos de constituirse. Son una fuente inagotable de aprendizajes, de negociación, de visibilización de actores. Las

escuelas que se abren a vivir y tramitar sus conflictos, tienen más posibilidades de transformación.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA REFLEXIÓN DESDE LAS DINÁMICAS ESCOLARES

Para la ruta y los viajeros

- Es un imperativo para la política pública promover nuevas comprensiones y practicas alrededor de la educación como un bien público. Así como la valoración social de la educación oficial igualitaria, equitativa y de calidad. La escuela necesita hacer el tránsito de los derechos como un asunto del texto, para anclarse en el desarrollo de prácticas culturales, es decir promover escenarios para la vivencia de los derechos. En este camino el desarrollo de proyectos transversales es una importante posibilidad.
- El principio del interés superior es el principio abarcador de la Convención, es fundamental promover su comprensión y transversalización en las prácticas de gestión escolar. Se requiere que éste principio haga parte de los procesos de autoevaluación y planeación institucional, estrategias ampliamente extendidas en la política distrital y nacional.
- El rol del maestro es generar aprendizajes en este caso para cuidarse a sí mismo, para cuidar a los demás, para fortalecer la cultura política, las acciones de solidaridad, para desarrollar inteligencias cooperativas, en fin. En este rol el aula es uno de los tantos escenarios para ello. Una escuela que se configura alrededor de los derechos de NNJ debe priorizar los aprendizajes de los estudiantes alrededor del cuidado de sí, lo que Honneth (1997) denomina el primer nivel de reconocimiento: su auto concepto, su auto valoración y su autoestima. Este es un imperativo en la escuela de hoy, orientada a formar para la vida.

- El ciclo III es el ciclo que recoge la adolescencia, el grupo etareo mas contestatario, con mayores dificultades para asumir las "normas" que impone la escuela. Éste ciclo evidencia que existente infantilización que vive y perpetúa la escuela. Por lo tanto es el grupo que mayores retos presentan y debe ser atendido prioritariamente por las políticas distritales. Sumado a ello es el grupo que se siente más excluido de las dinámicas escolares, el que se siente menos escuchado y menos incluido. Es clave que la escuela comience a hacer el tránsito de los estudiantes a los jóvenes, con sus dinámicas, complejidades y retos.
- Una escuela que escucha a los niños y niñas es una escuela que garantiza sus derechos: Esta primera recomendación emerge de las evidencias encontradas en el trabajo de campo, en donde los niños, niñas y jóvenes demandan de sus pares, pero también de sus padres y maestros una escucha atenta de sus ideas, demandas, deseos y gustos, en consonancia con la primera clave del IDEP, que señala la necesidad de "escuchar a los niños, y niñas, a sus maestros y familias". Para todo proceso de educación resulta cada vez más importante escuchar las voces que desde diferentes lugares, formas de ser y de vivir y modos de entender el mundo, convergen en el espacio escolar para redimensionar el sentido de la escuela y la pertinencia de sus objetivos.
- El camino de la pedagogía de la escucha parte de comprender de la mano de Tonucci, que escuchar a los niños debe empezar por darles la palabra, por permitirles expresar libremente lo que piensan y creen, sin libretos, sin directrices, sin orientaciones. Para ello "hace falta estar convencidos de que los niños tienen cosas para decirnos y darnos, y son diferentes de las que sabemos y somos capaces de hacer los adultos y que, por tanto, vale la pena dejarlos expresar lo que piensan de verdad" (Tonucci: 2012, 65).

En consecuencia el primer desafío del camino que sugiere la pedagogía de la escucha, implica transformar las prácticas tradicionales a través de la escuela se dispone a escuchar a los niños y niñas y atreverse, como lo plantea Tonucci (2012) a

considerar y tener en cuenta las opiniones de estos actores para realizar transformaciones estructurales en la macrofiguración de la escuela.

- Fortalecer los procesos de participación: en esta perspectiva, se recomienda que la escuela pase de prácticas consultivas a procesos de incidencia a acciones concretas en donde los niños, niñas y jóvenes puedan aportar en el devenir de la escuela, no solo en los asuntos formales, como el gobierno escolar o las actividades asociadas a los proyectos transversales, sino en asuntos estructurales de la vida de la escuela. Como lo expresa Tonucci, si algunas ciudades en el mundo se han abierto a la posibilidad de “invitar a los niños a diseñar espacios y estructuras reales de la ciudad” (Tonucci: 2012, 66) ¿por qué la escuela no puede ser capaz de implicar a los niños en las profundas transformaciones que reclama? El reto en resumen es: escuchar para transformar.
- Promover diálogos intergeneracionales: el segundo desafío del camino que traza la pedagogía de la escucha, plantea un dialogo intergeneracional entre estudiantes y maestros, en donde la escucha activa sea el eje motor que promueva el diálogo entre estos actores pertenecientes a distintas épocas, cuyas brechas culturales son evidentes. Frente a la incompreensión que sienten los niños, niñas y jóvenes por parte de algunos de sus maestros y directivos, se recomienda a estos escuchar y entender los diferentes lenguajes desde los cuales los estudiantes de hoy expresan lo que sienten, lo que implica entender que las nuevas generaciones no son las de la obediencia sumisa, sino las de la irreverencia argumentada. Del otro lado, la recomendación para los niños, niñas y jóvenes es a escuchar y entender que sus maestros y directivos pertenecen a una época en la que ni los derechos, ni la posibilidad de expresarse libremente existían. Esta doble tarea implica para las generaciones en diálogo, desaprender, y sobre todo desalojarse de sus propios egos y verdades.

Estos diálogos intergeneracionales deben partir del reconocimiento de los niños como sujetos pensantes, conscientes y no como infantes a proteger, a cuidar, etc.

Las relaciones infantilizadas entre adultos y niños deben repensarse, dada la capacidad de los niños de relacionarse, y de sensibilizar a los adultos. Los niños deben dejar de comprenderse como entes que están en proceso de preparación para el futuro (Amador: 2014), y deben entenderse como protagonistas del proceso educativo.

- Aventurarse al cambio y a la transformación de la escuela: el tercer desafío que presupone la pedagogía de la escucha para la escuela, implica que esta importante institución pueda perder el miedo al cambio. Cuando muy pocos regían los destinos de la escuela, los cambios en esta macrofiguración eran casi imperceptibles, pero en el momento en el que la escuela abre sus oídos para que las diferentes voces que en ella conviven aporten en su construcción, el cambio es inminente y las transformaciones se perciben de forma evidente. Por ello, la recomendación esencial para la escuela y sus diversos actores es a escuchar para transformarse, estar dispuestos a descentrarse e incluso a superar algunas creencias que impiden que la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes sea efectiva. Como lo expresa la premisa inicial, cuando la escuela se dispone a escuchar activamente a sus protagonistas, el respeto de los derechos se hace posible.

Es de vital importancia prestar especial atención a los permanentes reclamos de los niños por ser escuchados, por ser tenidos en cuenta, porque sus deseos, sueños y necesidades no sean menospreciados por el mundo adulto. Ellos y ellas tienen claro que obedecer no es lo único que deben hacer en la relación que tejen con las autoridades de la institución y con los profesores, ellos esperan que sus ideas sean tenidas en cuenta y sus sentimientos frente a diversos temas no pasen desapercibidos y sean atendidos.

- Reconocer la centralidad del cuerpo como territorio de disfrute de derechos: sin lugar a dudas, el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, dejó al desnudo la importancia del cuerpo en la construcción y garantía de los derechos de los niños,

al entender desde sus relatos y desde las apuestas metodológicas cómo por el cuerpo están pasando tanto la vulneración como el goce de los mismos. Desde sus miradas, salieron a relucir las marcas profundas que han dejado en sus cuerpos el maltrato y el abuso, así como los abrazos, afectos y mimos que reciben de sus padres, familiares y maestros.

A través de las cartografías del cuerpo, que nos permitieron entender el cuerpo como el primer territorio de los niños, niñas y jóvenes, se intentó redimensionar la clásica separación entre el cuerpo y el alma, propia de la modernidad, para avanzar hacia una comprensión más integradora del cuerpo como una compleja red de relaciones en la que se ponen en juego lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo cultural, etc. Desde esta perspectiva, el gran desafío pedagógico al que se enfrenta la escuela hoy es otorgarle al cuerpo la centralidad que adquiere en la garantía y goce de los derechos.

De igual forma, a través de las intervenciones urbanas o flash mobs, los niños, niñas y jóvenes, irrumpieron la ciudad a través de un despliegue de creatividad, imaginación y conocimiento, en donde el cuerpo funcionó no sólo como el mejor lenguaje o medio de expresión de sus sentires, sino como el protagonista de su relación con los espacios urbanos y con el mundo. Para las nuevas generaciones el cuerpo entonces, deja de ser el lugar del control y la disciplina, para convertirse en el escenario propicio de la libertad y la comunicación.

- Superar las comprensiones hegemónicas de la escuela tipo 1: escuela como entramado de relaciones y planos que se entretajan, está llamada en términos pedagógicos a superar las comprensiones hegemónicas del cuerpo propias de la escuela Tipo No1, donde el disciplinamiento y normalización del cuerpo eran el camino idóneo para la formación de las conductas y el moldeamiento de las mentes, y caminar hacia prácticas más abiertas que pasen por el reconocimiento de otros cuerpos, de otras formas de ser sujeto y de otras identidades que pasan por el cuerpo como lugar de emancipación y resistencia.

En esta perspectiva, procesos entendidos como fuente de conflicto y alteración de la convivencia como el correcto porte del uniforme, o los baños como espacios de vulneración de derechos, pueden ser releídos en clave pedagógica como lugares de resistencia, de autonomía y autenticidad donde niños, niñas y jóvenes escapan a la vigilancia –en el caso de los baños- o la enfrentan directamente, cuando deciden entubarse el pantalón del uniforme, pintarse las uñas, tinturarse el pelo o agregar accesorios prohibidos al mismo. Más que un llamado de atención de los niños, niñas y jóvenes, estas expresiones son gritos desaforados de los cuerpos que le dicen a la escuela “Aquí estamos, y aquí nos quedamos”

- Avanzar en el reconocimiento de las identidades y las nuevas ciudadanías: Este desaforado grito de los cuerpos en la escuela, la retan también a comprender la diversidad sexual, no desde el repudio, la anormalidad o el rechazo, sino desde el reconocimiento que esta reclama inscrita en los cuerpos de niños, que deciden vestirse de niñas o desde aquellos cuerpos que quieren vivir la sexualidad de forma espontánea. Desde esta perspectiva, la recomendación en términos pedagógicos para la escuela, es a entender el cuerpo como medio de expresión, como espacio de libertad, como lugar de resistencia de los niños, niñas y jóvenes, pero lo más importante como lugar donde hunde sus profundas raíces la identidad y el pleno disfrute de los derechos, el lugar donde se puede ser como se es, o como se quiere ser.
- Superar la competencia y el individualismo, la apuesta por lo común: El principal reto en clave pedagógica que se desprende de la construcción de lo común, es superar la competencia y el individualismo al que se ven abocadas las escuelas distritales en la carrera vertiginosa por alcanzar los estándares de calidad académica que les exigen las instituciones distritales y nacionales. Individualismo que pareciera propagarse a los colectivos de maestros que defienden su disciplinas o sus proyectos como feudos privados en los que nadie tiene potestad de intervenir, ni para aportar, ni para construir colectivamente. Si hay algo significativo que se

encontró en el trabajo de campo, fue la existencia de múltiples e interesantes proyectos de aula y proyectos institucionales que promueven el respeto y la garantía de los derechos incapaces de dialogar con otras áreas dentro de la misma institución o con otras instituciones a las que podrían aportar mucho estas ideas. Con desdén muchos docentes afirmaban *“Ahh..el cuento de los derechos, es el que trabajan los profes de sociales”*.

En el desarrollo del estudio fue claro que el más claro ejemplo de la fuerza pedagógica que tiene lo colectivo, resultó ser la estrategia de diarios de maestros, en tanto logró superar las barreras infranqueables del relato individual, y de las historias particulares que se registran en un diario, para pasar a la puesta en común de aquellas experiencias o problemáticas que habitan en su diario vivir como maestros y que lejos de ser cuestiones propias, resultaron ser experiencias compartidas. En esta estrategia se cocinaron ideas en colectivo y se hizo conciencia en equipo de aquellos elementos que siempre han estado allí y que han dejado profundas huellas en la escuela, pero de los que no se habían percatado antes. Este despertar de la conciencia colectiva, fue uno de los elementos que marcó profundamente la vivencia de los maestros y maestras escribientes de diarios.

- Reconocer las otras verdades que circulan por la escuela y cuestionar mi verdad: la construcción de lo común en clave pedagógica es una potente herramienta que permite potenciar otras miradas que descentran y desmarcan de la lógica del saber racional; aquellas miradas hegemónicas cargadas de verdades irrefutables que se niegan a desplazarse. Construir en lo común no solo implica conocer la verdad del “otro” o los “otros”, sino cuestionar mi propia verdad. Desde esta perspectiva la recomendación pedagógica parte de entender otras pedagogías en donde la verdad se construye entre todos y el conocimiento nos es algo de lo que hay que apropiarse, sino que esta puesto ahí donde todos puedan usarlo, y transformarlo.
- La imagen como una forma de comunicación de los y las estudiantes: estrechar lazos de comunicación con las nuevas generaciones, como recomendación

pedagógica parte de reconocer que tanto la fotografía, como el vídeo y el cuerpo, son los espacios en los que se narran y construyen en términos identitarios los niños, las niñas y los jóvenes de hoy. En este sentido se deben buscar actividades que potencien el empoderamiento desde la comunicación, que les permitan a los estudiantes desarrollar capacidades narrativas que posibiliten el intercambio y la convivencia pacífica y enriquecida con sus pares y con los demás actores de la comunidad educativa.

Por ello, la recomendación en clave pedagógica parte de entender que comunicar implica comprender el lenguaje del otro, los códigos en los que se comunica, lo que demanda más que dominar una lengua, el conocimiento de una serie de formas y claves de expresión que desbordan el texto escrito y el lenguaje oral y se insertan en el complejo mundo de las imágenes, de los colores y las formas que comunican, de los cuerpos que expresan, de los gestos que conmueven, de los silencios que hablan. Todo ello parte de reconocer los universos simbólicos en los que se mueven y habitan nuestros niños, niñas y jóvenes de hoy.

- Apostarle a la reconstrucción de la memoria: implica apostarle a la reconstrucción de las memorias de larga duración que vayan tejiendo y entretejiendo las versiones del pasado que pueden decirle algo al presente, que pueden resignificar las prácticas de la escuela hoy. Por ello, se recomienda establecer un fecundo diálogo entre las memorias individuales de los sujetos que hacen parte de la institución, con la memoria colectiva de la misma, con el fin de mirar estos encuentros y desencuentros. Adicionalmente se sugiere, principalmente a los maestros del área de sociales, empezar a establecer conexiones entre la memoria de la escuela, la memoria del barrio, la memoria de la ciudad y la memoria de un país como Colombia, que está enfrentando uno de los más importantes retos de su historia: la firma de un acuerdo de paz en donde la memoria juega un papel central.
- Recuperar el juego con dispositivo pedagógico y de socialización: el juego en las instituciones escolares se ha destinado a unos momentos y espacios determinados

marcados por el adulto, quien termina proponiendo a que se juega, cuando se juega, donde se juega y quienes pueden jugar. Aparte de ello, el juego se circunscribe principalmente a la vivencia cotidiana de un momento de la escuela: la primaria, como si el niño al pasar de primaria a bachillerato dejará de ser niño, y por ende se desdibujara paulatinamente su derecho al juego. En esta nueva etapa de formación la escuela prepara para el niño nuevas exigencias, en donde el juego ocupa un papel secundario, en el mejor de los casos.

Resulta necesario, bajo esta recomendación tener en cuenta el derecho al juego como un elemento sustancial en la vida de los niños, dadas las posibilidades que este ofrece y que desde la comprensión adulto céntrica de la escuela son difíciles de asimilar. Como lo plantea Tonucci “El niño vive en el juego una experiencia inusual en la vida del adulto: la de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, su fascinación” (Tonucci: 2012, 42).

“Ningún adulto podrá prever ni medir cuánto aprende un niño que juega y esa cantidad será siempre superior a la que podríamos imaginar. Nadie puede programar o acelerar este proceso a riesgo de impedirlo o empobrecerlo” (Tonucci: 2012, 42)

- Recuperar la ciudad como un espacio de aprendizaje: como su nombre lo anuncia, el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los Colegios Oficiales de Bogotá D.C.”, pretendió explorar la relación escuela, ciudad y derechos, para encontrar en ella la potencia que tiene reconfigurar los vasos comunicantes que han unido o separado la escuela de la ciudad a través del tiempo. Fue posible observar en el trabajo de campo, esta relación atraviesa por una interesante disyuntiva entre una escuela que le teme a la ciudad, porque la considera insegura, peligrosa y ante todo, una fuente de vulneración de derechos; y una escuela que intenta abordar la ciudad como un escenario de aprendizaje, una

inagotable fuente de conocimiento y experiencia que posibilita la formación en valores ciudadanos y en saberes prácticos para la vida.

Bajo esta última comprensión de las relaciones entre escuela y ciudad se sustentó el estudio en mención, que a través de la impronta “hay que recuperar la ciudad para los niños, niñas y jóvenes” se dispuso a tomarse espacios emblemáticos de Bogotá, así como intervenir artística y culturalmente los entornos escolares, para espantar el miedo y conjurar la inseguridad y el temor que suscitan las calles, las esquinas, los parques, el barrio y...la ciudad.

El reto para la escuela en clave pedagógica es lograr combinar su papel como protectora y fuente de seguridad para los niños, niñas y jóvenes, garantizando que esa protección no solo este en el adentro, sino en el afuera, logrando así la apropiación de espacios de ciudad antes negados o deformados por el temor a la misma, con ello se gana confianza, seguridad y bienestar para la comunidad educativa y se garantiza la formación de verdaderos ciudadanos que cuiden, amen, respeten y conozcan su ciudad.

3. REFERENTES CONCEPTUALES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Los derechos humanos son un producto construido culturalmente por la humanidad. Es el resultado de sus luchas por la dignidad y por ello han sido escogidos como medios para orientar actitudes y aptitudes que permitan a la comunidad vivir la vida en contextos reales y complejos con dignidad.

Las reflexiones sobre los derechos humanos y particularmente de los derechos de los niños, niñas y jóvenes parten de reconocerlos como sujetos de derecho y un sujeto digno por el solo hecho de ser humano. Esta concepción es la que focaliza el desarrollo del Estudio No. 6, en tanto propone una mirada integradora de los derechos de los niños, niñas y jóvenes partiendo de su condición inalienable y del respeto absoluto que se debe tener para con los seres humanos.

El Estudio desarrolló el siguiente esquema, el cual sintetiza la puesta conceptual y las categorías generales de análisis.

Gráfico No.2

Apuesta conceptual y analítica del Estudio No. 6

La mirada conceptual



Fuente: Elaboración equipo Estudio No.6 IDEP

El gráfico anterior, muestra la secuencia y las interrelaciones de la apuesta conceptual. Donde la dignidad este en el centro de la reflexión, ello implica reconocer a los sujetos como portadores de dignidad por el hecho de ser humanos y por lo tanto como titulares de derechos.

Desde esta postura se incorporarán al análisis, la pregunta por los principios de la Convención de los Derechos del Niño¹² y el Derecho al Juego, como una primera forma de establecer unos límites para el análisis desde los valores y creencias; la práctica de los derechos, los actos políticos de los sujetos, los actos institucionales y la pertenencia a un territorio; es decir, desde la cultural, la prácticas, la política y lo político y el territorio.

¹² La Participación, la No Discriminación, el Interés Superior y los Derechos de Supervivencia.

3.1 La Dignidad Humana como fundamento conceptual

Según De Miguel (2004), el término dignidad es originario del sanscrito, complementado por el latín (*Dec – Mus*) y el castellano, donde se conoció inicialmente como *Dignus* y después, *Digno*. El uso del término inicio con fuerza en el imperio romano, donde se hacía referencia básicamente como atributos o méritos de las personas que realizaban acciones a favor de los asuntos públicos. Era una suerte de reconocimiento externo que establecía estatus y diferenciación entre las personas. Esta acepción se mantiene incluso al día de hoy, enfrentada a nuevas concepciones basadas en el ser, las cuales fueron impuestas por el Cristianismo. En este caso, el énfasis estaba puesto en el ser, como superior en el universo, como una criatura privilegiada creada por Dios. Según De Miguel, tanto la corriente Estoica y el Cristianismo comienzan a darle vida a un concepto centrado en el hombre como digno por su propia naturaleza y no por reconocimientos externos.

Posteriormente, y gracias al Humanismo Renacentista, el concepto de dignidad comienza a ser asociado a “lo propio del hombre” y comienza a estar en la cúspide de la filosofía de dicho tiempo y sus principales exponentes. Es con Kant¹³ con quien se consigue una nueva dimensión, particularmente la idea central que *lo digno es aquello que no tiene precio*.

En esta época se rescata la idea del «valor intrínseco de la persona, derivado de una serie de rasgos que la hacen única e irrepetible; que es el centro del mundo y que está centrada en el mundo». “Podríamos, por tanto, que la dignidad es «el valor de cada persona, el respeto mínimo a su condición de ser humano, respeto que impide que su vida o su integridad sea sustituida por otro valor social»” (De Miguel 2004)

¹³ Kant concibe la "dignidad" como un valor intrínseco de la persona moral, la cual no admite equivalentes. La dignidad no debe ser confundida con ninguna *cosa*, con ninguna *mercancía*, dado que no se trata de nada útil ni intercambiable o provechoso. Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee dignidad, sino *precio*. Cuando a una persona se le pone precio se la trata como a una mercancía. "*Persona* es el sujeto cuyas acciones son *imputables* (...) Una cosa es algo que no es susceptible de imputación".

La dignidad del hombre se basa en tres hechos: *su capacidad de emitir juicios morales, su libertad para decidir acerca de sus acciones y su intelectualidad o capacidad de pensamiento*; dispone de la capacidad de elegir cómo comportarse, puede libremente optar por el bien o el mal y construye ideas simples y complejas. Particularmente Kant empleaba las nociones de racionalidad, autonomía e igualdad para explicar el concepto de dignidad en un sujeto, tres atributos que la definen.

Las conceptualizaciones sobre la dignidad nos llevan a dos diferenciaciones, una relacionada con el desarrollo del ser, con su individualidad, es decir, la dignidad desde la Ontología; la segunda, relacionada con los hechos del hombre, es decir, desde la Fenomenología.

La dignidad ontológica nos remite a su esencia, a su capacidad para trascender, de ir más allá de los hechos para concebir juicios morales, actuar o no en consecuencia, y elaborar concepciones abstractas más allá de lo que encuentra en la experiencia. (De Miguel 2004). Como consecuencia, el hombre está obligado a actuar moralmente, es decir, a aceptar responsabilidades que otros seres vivos no tendría que cumplir. Esto implicaría esa actitud responsable con la garantía de derechos individuales y colectivos.

Una de las consecuencias inevitables del hecho mismo de que el hombre sea digno, en el sentido ontológico de la palabra, está obligado a actuar moralmente, debe aceptar una serie de responsabilidades que otros seres no tienen o no asumirían. Así, las cualidades como la conciencia moral, unida a la libertad y a la intelectualidad, implica que el hombre debe decidir sobre la base de su razón. En palabras de Kant (1964 I.1964: a 119) la dignidad es una instancia moral que distingue al ser humano de los animales "y lo ennoblece ante todas las demás criaturas. Esto es, la dignidad desde la fenomenología.

Desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, *inalienables* y aplicables en igual medida a todas las personas, todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos. Independientemente de nuestra

nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra condición.

En relación con la infancia, la **Convención sobre los Derechos del niño suscrita en noviembre de 1989**, inicia recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas han proclamado y acordado que:

*“Toda persona, sin excepción tiene todos los derechos enunciados en ellos”, pero que a su vez, **“la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales”** y que la “familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades”.*

No obstante, la infancia ve lesionada su dignidad por múltiples situaciones que ponen en riesgo su integridad, física, emocional y social: el trabajo infantil, el maltrato, la explotación sexual, el analfabetismo, el hambre, las enfermedades prevenibles, entre muchos temas.

A este propósito UNICEF manifiesta: “A pesar de la existencia de toda esta serie de derechos, los niños y las niñas sufren a causa de la pobreza, la falta de hogar, los malos tratos, el abandono, las enfermedades que se pueden prevenir, la desigualdad en el acceso a la educación y la existencia de sistemas de justicia que no reconocen sus necesidades especiales. Estos son problemas que ocurren tanto en los países industrializados como en aquellos que se encuentran en desarrollo”.¹⁴

En este orden de ideas, el reconocimiento de la dignidad de niños y niñas está seriamente amenazada por la falta de acción del Estado y sus instituciones.

¹⁴ A este respecto ver: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_protecting.html

La dignidad en clave de acción e interacción con el Estado

“...la Dignidad Humana, orienta todas las actuaciones del Estado y es un principio de acción para las autoridades, quienes deben realizar todas las acciones necesarias y asumir las conductas relacionadas con sus funciones constitucionales y legales para proteger la dignidad humana y los derechos humanos. Como es sabido, las obligaciones del Estado en esta materia se concretan en el hacer todo lo que este a su alcance para proteger, y garantizar los derechos humanos, en el no realizar acciones que interfieran u obstaculicen los derechos y en proteger a las personas de las intervenciones de terceros que pudieran afectar la realización de los derechos. (Corte Constitucional de Colombia T 881/2002)

“Desde esta perspectiva, se trabajan tres ámbitos o lineamientos para la acción:

- (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera).
- (ii) La dignidad humana entendida como condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien).
- (iii) La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones)”
(SED Planes de Derechos Humanos, Convivencia y Seguridad 2010)

Es decir, según la Corte Constitucional (2002), la dignidad se concreta en tres lineamientos: la posibilidad de vivir como uno quiera (sentido vital), la posibilidad de vivir bien (contar con las condiciones materiales para hacerlo) y la posibilidad de vivir sin humillaciones (contar con una plataforma social y cultural que le permita desplegarse como un ser humano íntegro).

La dignidad humana, se constituye como un derecho fundamental autónomo, y cuenta con los elementos de todo derecho: un titular claramente identificado (las personas), un objeto de protección más o menos delimitado (autonomía, condiciones de vida, integridad física y

moral) y un mecanismo judicial para su protección (acciones legales). Se consolida entonces como verdadero derecho subjetivo.

En los términos del Estudio, pensar en dignidad humana desde los niños y niñas, implica acoger íntegramente los principios de la CDN, particularmente, el principio del Interés Superior, en tanto pone de manifiesto la acción primordial para garantizar condiciones de vida digna a niñas, niños y jóvenes.

La dignidad humana remite entonces a un segundo concepto central en el enfoque del estudio, *el reconocimiento*, como un acto que hace visible la existencia y las condiciones de la existencia de otro ser humano.

3.2 El reconocimiento

El asunto del reconocimiento ha adquirido relevancia en la teórica política, filosófica y psicológica en los últimos 20 años de la mano de los herederos de tercera generación de la Escuela de Frankfurt.

Partiendo de los estudios de Hegel en el siglo XIX, de Habermas en el siglo XX y los avances de Honneth (1997) a finales de ese siglo, podemos considerar que el concepto de Justicia está siendo desplazado por el de reconocimiento recíproco, que implica los principios de igualdad y moralidad.

En su texto *la Dialéctica*, Hegel incorpora el concepto de *lucha por el reconocimiento* que se convierte en una lucha a muerte en la relación entre el amo y los esclavizados. Desde esta perspectiva, los conflictos de los siglos XIX y XX podrían interpretarse como una lucha por el reconocimiento, abandonando la idea de luchas solo por la supervivencia.

Por su parte Habermas introduce la noción *reconocimiento mutuo* como núcleo del Estado de Derecho. Para él, solamente la igualdad de condiciones garantiza el respeto o el reconocimiento mutuo.

Para Honneth los conflictos sociales son una lucha por el reconocimiento, al estilo hegeliano, no obstante, supera la idea que los conflictos son una especie de *autoconservación/supervivencia* y se fortalece desde tres tipos: el reconocimiento afectivo, el reconocimiento desde el derecho y el reconocimiento desde la solidaridad (valoración social).

Como ya se había mencionado, Honneth toma estas tres formas de reconocimiento recíproco que están presentes en las diferentes esferas de la vida social: *la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria*.

A través de los lazos afectivos, los sujetos se logran identificar con un colectivo, se hacen conscientes de su valor personal y consolidan una imagen y *concepto propio, positivo o negativo*. “A través del derecho, las personas de una comunidad se reconocen *como libres e iguales*, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor” (Fascioli 2008). Según la autora, este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo.

Estas dos esferas del reconocimiento son insuficientes, “los derechos hacen que el individuo pueda saberse reconocido por cualidades que comparte con los demás miembros de la comunidad, pero el sujeto necesita además saberse reconocido por las cualidades valiosas que lo distinguen de sus compañeros de interacción. Así surge la necesidad de presentar una tercera forma de reconocimiento: la *valoración social*, una forma de su autorrealización o de su identidad particular.” (Fascioli 2008).

Contrario al reconocimiento, está lo que Honneth llama el *desprecio*, el cual genera privación de derechos, sometiendo a los sujetos a humillación, exclusión y al autodesprecio. Éste pierde la noción de ser valioso y de contar con una identidad personal. En este sentido cabe la diferenciación entre conocer y reconocer. El primero, sabe de la existencia de los sujetos, pero éstos son invisibles, mientras que el reconocimiento se da entre sujetos que se saben iguales en derecho, aun cuando sean diferentes en condición.

Desde la teoría de Honneth (1997), se pueden identificar tres tipos de desprecios o menosprecios:

El primer tipo concierne a la integridad física de la persona. Son aquellas formas de maltrato en las que la persona es forzosamente privada de la oportunidad de disponer libremente sobre su cuerpo. Lo definitorio de estas formas de maltrato físico - representadas por la tortura y la violación- lo constituye no el dolor corporal, sino el emparejamiento de este dolor con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto, hasta el punto de estar privado de todo sentido de la realidad (pág. 161).

El segundo menosprecio se produce cuando una persona es excluida estructuralmente de la posesión de determinados derechos dentro de una sociedad. Cualquier miembro de una comunidad tiene el mismo derecho a participar en su orden institucional. Si a una persona se le niegan sistemáticamente ciertos derechos de este tipo implica que no es considerada del mismo grado de capacidad moral que los otros miembros de la sociedad. Este menosprecio viene representado por la negación de derechos y por la exclusión social.

La degradación de los estilo de vida, es el tercer tipo de menosprecio. El individuo que experimenta este tipo de devaluación social normalmente cae preso de una pérdida de autoestima, « y, por consiguiente, de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características » (Honneth, 1997a: 164).

Los sujetos a lo largo de su vida, son dependientes del respeto o la valoración de sus compañeros de interacción. Los sujetos para construir y mantener una autorelación¹⁵ positiva requieren de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otros sujetos. Por tanto la moral comprende el conjunto de actitudes que estamos obligados a adoptar recíprocamente para asegura en común las condiciones de nuestra identidad personal. Las experiencias de menosprecio, de negación de reconocimiento a los individuos, hieren la subjetividad de tal

¹⁵ Honneth entiende por *auto relación* la conciencia o el sentimiento que cada persona tiene de sí misma con respecto a las capacidades y los derechos que le corresponden.

modo que tienen un papel esencial en la historia del desarrollo de las estructuras normativas morales, jurídicas y políticas. La experiencia de menosprecio puede influir en el origen de los conflictos sociales.

Estas relaciones de menosprecio por lo general se generan con grupos que gozan de características o situaciones consideradas “diferentes”. Es decir grupos étnicos, víctima de la violencia, personas con discapacidad, mujeres, grupos de la tercera edad, entre otros. El menosprecio que enfrentan convierte su diferencia en una desventaja.

(Comins (S.D) manifiesta que existe cierto acuerdo para distinguir tres fases de la auto relación práctica:

1. Hay un primer nivel de auto relación, un nivel primario que es indiscutible. Es del sujeto en relación con sus necesidades físicas y sus deseos, la *autoconfianza* es la expresión de una correcta auto relación del individuo en este nivel.
2. La segunda forma de auto relación práctica consiste en la conciencia de ser un sujeto moralmente responsable de sus propios actos. De este nivel depende el *auto respeto*.
3. La tercera se manifiesta en la conciencia de poseer capacidades buenas o valiosas. Esta conciencia genera la *autoestima*.

La autoconfianza, el autorespeto, la autoestima serían respectivamente los distintos valores que favorecerían una correcta auto relación del individuo. A este respecto Toro (2011) “considera que la enseñanza tiene tres retos importantes hacia el futuro: enseñar a los estudiantes autoestima, autoconocimiento y autoregulación, enseñar a pedir ayuda para crear redes y aprender a usar mejor la información acumulada, "pues el resto se consigue en Google".

Estos tipos de reconocimiento y menosprecio están regularmente presentes en la cultura, han sido deliberadamente instalados y han sido naturalizados por la sociedad, siendo necesario hacerlos conscientes para convertirlos en nuevas prácticas, erradicando aquellas que sean una amenaza para los procesos de reconocimiento de los sujetos, particularmente

como sujetos de derechos, que en términos de Kant, implica igualdad de condiciones y la posibilidad de gozo de las mismas libertades.

Para efectos del Estudio, pensar el reconocimiento, nos remite a la necesidad de promover desde la escuela, la familia y la ciudad los tres tipos de reconocimiento de que habla Honneth, el afectivo, el derecho y el comunitario. Es decir, la forma como la escuela, la familia y la comunidad permite la configuración de un sujeto auto reconocido, auto valorado y con autoestima, consciente de sus capacidades y con desarrollo de sus competencias políticas; así mismo, un sujeto reconocido en derecho, en tanto la escuela, la familia y la ciudad promueve la garantía de los mismos, sumado al reconocimiento dado por la aceptación/pertenencia a un colectivo, en este caso, una escuela, una familia y una ciudad.

3.3 Sujeto de derechos

La expresión sujeto de derechos es común en las ciencias sociales, jurídicas y políticas. Surge en su dimensión actual en Alemania en el siglo XIX, aun cuando sus orígenes se remontan a algunos escritos de los Escolásticos del XV y XVI.

Hablar de sujeto de derecho implica una persona humana titular de derechos, es decir el reconocimiento de su personalidad jurídica, de su subjetividad y de su valor intrínseco, es decir, su dignidad.

Hay varias formas de entender por qué se habla de sujeto de derechos. Por un lado, porque hay unos titulares de derechos en un contexto de relaciones jurídicas, es decir, portador o titular de unos derechos que están universalmente reconocidos (Declaración Universal de los Derechos Humanos) y sobre los cuales puede establecerse una exigibilidad para hacerlos prevalecer en el marco de una sociedad. Así, la realización efectiva de los derechos humanos es indispensable para la construcción de una sociedad más justa, ya que los mismos posibilitan la construcción de un horizonte ético para un entendimiento común.” (MEN S, D)

El ser humano es un fin en sí mismo, que a su vez puede proponerse fines, es un ser capaz de hacerse preguntas morales, de discernir entre lo justo y lo injusto, de distinguir entre acciones morales e inmorales, y de obrar según principios morales, es decir, de obrar de forma responsable. Los seres moralmente imputables son fines en sí mismos, son seres *autónomos* y merecen un *respeto incondicionado*.

Un sujeto de derechos implica que:

- Conoce la normatividad básica en derechos humanos y la aplica para promover y defender sus derechos y los de los otros, además, conoce instituciones que le permiten acceder a la garantía de sus derechos;
- “Posee competencias lingüísticas que le permiten exigir con argumentos claros y contundentes sus derechos;
- Es capaz de actuar sobre el mundo y asumir con responsabilidad, sentido crítico y autonomía, una postura ante las situaciones que le afectan, hace uso de argumentos y nunca de la fuerza, su intencionalidad es convencer, no someter; (iv) se sabe libre y reconoce la libertad de los otros y la respeta, sabe que existe valor en la diversidad, por lo que reconoce al otro como un legítimo otro, estableciendo relación de respeto mutuo y;
- Es vigilante de los otros, lo que no significa ser un acusador de las acciones de aquel a quien observa, sino más bien se entiende como una posibilidad de solidaridad y de acogida”. (Magendzo 2006).

Asumir esta postura ha reforzado el cambio de paradigma en relación con la infancia y la adolescencia, al concebirlos ya no como objetos de intervención desde la situación irregular, simples beneficiarios, víctimas u objetos de asistencia, sino como sujetos activos titulares o sujetos de derechos. Sujetos con un rol social importante, cuya protección y desarrollo integral es un fin en sí mismo. Además de ser un aporte al desarrollo y pervivencia de la sociedad, este cambio de paradigma refleja el enfoque de derechos y debe reflejarse en las normas de cada uno de los países.

En líneas generales, el enfoque basado en derechos considera que *el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos, es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado*. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, programas y proyectos, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas. Las acciones que se emprendan en este campo no son consideradas sólo como el cumplimiento de mandatos morales o políticos, sino como la vía escogida para hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos.

Pensar en los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos implica al Estado reconocer su titularidad y desarrollar mecanismos para cumplir en cada uno de sus niveles y estamentos, los procesos y procedimientos para hacerlos posibles.

En el marco del Estudio No.6, entender a los niños, niñas y jóvenes desde la perspectiva de un sujeto de derechos, implica su reconocimiento como individuo y no solo como colectivo. Un sujeto consciente de sus derechos y responsables como su reciprocidad hacia los derechos de los demás. En términos de Kant, implica el desarrollo de una autonomía relacional.

3.4 El aula y la gestión en la escuela

“En el fondo, la gestión se trata sólo de afecto y ganas de hacer las cosas bien; es, ese afecto el que se transforma en compromiso, una gestión más humana que permite reconocer y respaldar el talento de las personas”, destacó Eduardo Ramírez (rector Colegio Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme. 2013)”.

“La gestión no solo es una labor administrativa financiera; es administrativa del talento humano, administrativa de los sueños de la comunidad educativa; tenemos que administrar desde una reflexividad didáctica, es estar a la vanguardia con el

equipo docente de cómo hacer un diseño curricular, de lo más reciente en pedagogía y didáctica; pero sobre todo, es compartir y construir en conjunto”.
Hugo Florido, rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela” (Revista Aula Urbana No. 90) ¹⁶

Pensarse la gestión desde la orilla de los derechos y no solo desde la administración y la eficiencia, es un reto para el sistema educativo. Implica a los sujetos de la educación, ubicar en el centro de la tarea educativa los derechos de los niños, niñas y jóvenes y no solo la necesidad de respuestas satisfactorias a las exigencias de resultados de aprendizaje, eficiencia y efectividad. Adicionalmente, implica desplazar las preocupaciones sobre los resultados de aprendizaje hacia los resultados de la garantía integral del derecho a la educación y la realización de otros derechos.

La gestión podría ser definida en forma concreta como la utilización eficiente, de medios, estrategias, recursos y capacidad para el logro de un fin concertado. Esta definición a juicio de Cortez (2002) es trasplantada de la administración empresarial a la educación. “Se piensa la gestión desde una racionalidad instrumental que deviene en técnicas de gerencia propuestas como neutrales y generalizables y que se supone, consiguen resultados efectivos y eficientes independientemente de los contextos en los que se apliquen”. ¹⁷

Contraria a esta definición, una gestión basada en derecho se fundamenta en la dignidad humana como eje de su acción y en la consideración de que los niños, niñas y jóvenes, docentes, administrativos, padres y madres entre otros, son titulares de los mismos.

Las áreas de gestión que la escuela defina dependerán de los valores y las creencias que haya construido la institución; de la capacidad de ésta para convocar, reconocer, relacionarse; de los recursos que posea y de las metas que se haya propuesto, las cuales pueden estar cercana o lejana a lo estimado desde la política pública¹⁸; pero claramente

¹⁶ Colegios y rectores que hicieron parte del estudio 6.

¹⁷ Ver IDEP- Osorno y otros 2002.

¹⁸ Las áreas de gestión tradicionalmente desarrolladas son: la directiva, la financiera, la pedagógica y la comunitaria.

desde éste enfoque deben incorporar la perspectiva de promoción y garantía de derecho en cada una de las dimensiones claves de la gestión de procesos: la Cultura, la Política y las Prácticas.

Desde la primera dimensión, una gestión con enfoque de derechos debe ser capaz de construir valores y actitudes para reconocer a los otros y otras como sujetos de derechos; así como generar acciones, capacidades y aptitudes para la práctica de los derechos, para aprender a vivir juntos y reconocernos.

Desde la dimensión de la política, una gestión con enfoque de derechos debe ser capaz de diseñar, concertar y desplegar con participación incidente de su comunidad educativa un conjunto de políticas, normas y procedimientos que reflejen los valores culturales alrededor de la garantía de los derechos humanos.

Desde la dimensión de la práctica, se esperaría que una gestión con enfoque de derechos, refleje en los modos, las acciones y los resultados de la institución la apropiación de valores y principios basados en el respeto y garantía por los derechos de los niños, niñas y los jóvenes principalmente, pero también de los docentes, los padres y las madres, los administrativos y los directivos de dicha institución.

Según Casassus (2000) “La gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente. Por ello, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica”. Ante esta falta de especificidad, sus apuestas han estado circulando más desde los esquemas organizativos que de los educativos.

Estudios desarrollados por IDEP y la Universidad Distrital (2013), indican que ésta ha sido una tendencia generalizada en las políticas educativas los países de América Latina, en la comprensión de la gestión escolar como réplica del modelo del *management* empresarial.

En ese sentido, la lógica de la planeación, la evaluación de cara a indicadores y estándares y los modelos de calidad, permearon las escuelas homogeneizándolas al proponer una única y misma ruta de mejoramiento.

“Esta concepción eficientista instrumentalizó la educación, haciendo que, por una parte, lo administrativo tuviera más peso que lo pedagógico, y por el otro, que los/as maestros/as se preocuparan más por alcanzar los objetivos planteados en los planes de estudios que por desplegar las condiciones para favorecer el aprendizaje en los niños y niñas. Según Tello (2008)¹⁹ “cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio (...) Al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y –en tanto servicio- más que institución se convierte en mera organización”. (IDEP-U Distrital 2013 producto No. 2).

El lenguaje de los derechos es de reciente instalación en los discursos sociales y educativos de la región. La mayoría de las legislaciones incorpora el discurso de los derechos con posterioridad a la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño en 1989, muy impulsados por organismos internacionales como UNICEF y la UNESCO. Por lo tanto, el lugar que ocupan los derechos en los modelos que aparecieron con fuerza en los 90s es muy tímido. Su centro ha sido la calidad educativa, entendida ésta como resultados académicos y no como escuela garante de derechos, incluido el de aprender en forma pertinente. Lo central en este tipo de enfoques son los resultados y en segunda medida los estudiantes.

Desde este Estudio, la mirada propuesta se focaliza en la garantía, promoción y movilización alrededor de los derechos de niños, niñas y jóvenes y particularmente del derecho a la educación. Ese debe ser el lente que permita organizar, desarrolla y evaluar los procesos al interior de la escuela. *En la educación, para la educación y a través de la educación.*

¹⁹ Ver TELLO, César. 2008. Gestionar la Escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pp. 1-10. Citado por IDEP-U Distrital 2013.

Dahlberg y Cols. (2005) citado por IDEP-U Distrital (2013) se refieren al discurso de calidad²⁰ en educación infantil, afirmando que:

“El discurso de la calidad puede entenderse como un producto del pensamiento de la ilustración y del entusiasmo de la modernidad por el orden y el dominio. Debido a ello, ese discurso contempla el mundo a través de una lente modernista y complementa las construcciones modernistas del niño y de la institución para la primera infancia. El lenguaje de la calidad es también el de la institución para la primera infancia como productora de resultados pre especificados y el del niño o la niña como recipientes vacíos a los que hay que preparar para el aprendizaje y para la escuela, y a los que hay que ayudar en su viaje de desarrollo.”

En contraste a una de las aspiraciones del modelo de calidad por los resultados, investigadores de IDEP y U Distrital (2013)²¹ han buscado mostrar nuevos modelos de gestión en el aula diferentes al esquema administrativo; en dicho estudio manifiestan en referencia a proyecto de gestión del Colegio Manuel Cepeda Vargas²² que:

“El proceso de enseñanza-aprendizaje no se concibe como momento para aprobar o desaprobado; se entiende, en cambio, como el escenario para comprender a los estudiantes como universos complejos con trayectorias de vida que determinan sus formas de ver y entender el conocimiento y el aprendizaje”.

²⁰ “El concepto de calidad tiene que ver principalmente con la definición a través de la especificación de criterios, de un estándar generalizable con el que juzgar un producto con certeza. El proceso de especificación de criterios y la aplicación sistemática y metódica de éstos tienen por objetivo hacer posible que sepamos si algo -ya sea un producto manufacturado o un servicio- cumple el estándar o no. En la construcción del concepto de calidad ocupa un lugar central el supuesto de que existe un ente o una esencia de la *calidad* que es una verdad cierta, objetiva y cognoscible que aguarda «ahí fuera» a que alguien la descubra y la describa.” Dahlberg y Cols. (2005)

²¹ Experiencia gestión escolar para la atención de niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas transitorias. IDEP – U Distrital 2013. Investigadores: Diana Patricia Abril Sierra y César Augusto Mayorga Mendieta (Docente participante en la estrategia Diario de Maestros del Estudio 6).

²² Colegio participante en el estudio 6.

En consecuencia de los anterior, los colegios distritales se enfrentan hoy a una tensión importante, responder a los parámetros de gestión imperantes en la política nacional e internacional o hacer resistencia a este modelo, pero enfrentando señalamientos y estigmatizaciones.

Las tensiones del modelo de gestión basado en resultados

Introducir en el escenario escolar “modelos eficientistas” ha generado importantes tensiones a su interior, no solo por la inclusión de nuevas formas de organización, uso de recursos y orientación hacia los resultados; también porque estas nuevas lógicas han generado para los docentes y directivos, nuevas obligaciones distantes de las pedagógicas. Tal y como lo manifiesta Casassus (2000), la gestión fue el foco principal de la política educativa en los 90s en toda la región y ante la dificultad de integrar este “discurso importado” a la dinámica de la escuela, se convirtió en su principal problema.

Este análisis es relevante en tanto un grupo importante de los colegios que hicieron parte de éste estudio están basados en enfoques orientados a la gestión de calidad y por lo tanto le dan un lugar privilegiado a los resultados académicos.

Las principales tensiones las resumen así:

- *Ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa.* La gestión educativa, como aplicación de los principios generales de la gestión y de la educación, supone que los principios de ambos campos deberían estar representados en la estructuración de la disciplina, no obstante, la dimensión educativa – las escuelas y su quehacer- aparecen sólo como un soporte para contener los conceptos de la gestión.
- *Tensión conceptual y valorativa,* producto de la reconceptualización de la educación desde la economía. En la última década, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, la productividad, la competitividad y los

incentivos han copado la literatura y el discurso de la política educativa. Una de las consecuencias de esto, desde el punto de vista conceptual, ha sido el establecimiento de un sistema con mundos paralelos y superpuestos entre la política y la práctica, donde se genera a juicio del autor un proceso de simulación generalizado, es decir se cumple a nivel formal con los procesos de gestión, pero dicho cumplimiento no influye en el quehacer cotidiano de la institución.

- *Tensión por los estándares y los resultados:* la premisa de esta tensión pareciera ser: lo importante es determinar con precisión el “producto” de la educación o rendimiento del sistema, para así poder medirlo, determinar el ámbito y niveles de “calidad”, referirlo a “estándares” y a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia). Con esta confianza se han desarrollado los sistemas de medición y de evaluación de la calidad de la educación que miden la producción de la educación entendida como un porcentaje de logros de los objetivos académicos. Por esta capacidad de medir el producto de la educación, y consecuentemente, desencadenar los procesos de gestión mencionados en los párrafos anteriores, estos sistemas se están transformando en el principal instrumento de gestión.
- La cuarta tensión es *la divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala (centralización – descentralización)*. El nivel del sistema y el nivel de la escuela, o bien el nivel macro y el nivel micro. Los sistemas de educación en América Latina son sistemas que presentan a la vez características de descentralización y de centralización, por lo tanto tienen incorporada estructuralmente esta divergencia. Una de las características de los procesos de descentralización ha sido la de sacar del nivel central la responsabilidad de la gestión de las escuelas. Se trata ahora de “ministerios sin escuelas”. Si el nivel central no tiene la autoridad de la gestión de las escuelas, no tiene la capacidad de decidir sobre el funcionamiento de la escuela, y solo tiene funciones de regulación. Para resolver este vacío de poder, optó por generar instrumentos desde el nivel central. El más importante de ellos fue el establecimiento de sistemas de evaluación y desde éste se ejerce influencia en los destinos y prioridades de la educación.

- En quinto lugar, un problema de la gestión tiene que ver con el *desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa*. En la cultura de la tradición pedagógica no ha habido lugar para el desarrollo de competencias de gestión, por lo tanto los equipos directivos se enfrentan a un desafío sin herramientas.
- Otra de las tensiones es *la ausencia de investigación adecuada*. En particular la investigación sobre los modelos de gestión educativa. Es necesario analizar, la factibilidad, las ventajas y desventajas de cada modelo en función de los contextos y los objetivos educativos.
- Por último, la tensión *entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión*. La gestión autoritaria está asociada casi exclusivamente a la gestión por resultados, mientras que la democrática se asocia a la gestión del talento humano y *desde este texto nos atrevemos a decir que es la gestión por la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes*. Estas dos formas de gestión reflejan distintas escuelas de pensamiento y se relacionan de manera distinta con el tiempo. Como su nombre lo indica, el primero tiende a focalizar su atención en los resultados.

3.4.1 La gestión educativa desde el enfoque de derechos, un nuevo paradigma?

“No basta escolarizar. Es indispensable examinar lo que ocurre al interior de la escuela y asegurar que sus procesos de organización garantizan una buena educación, orientada a fortalecer una sociedad respetuosa de los derechos humanos, capaz de construir vínculos de solidaridad entre las personas y consciente de su responsabilidad con el desarrollo emocional, ético y social de los niños, niñas y jóvenes.” (Cajiao, 2009).

A partir del reconocimiento de los derechos humanos como parte intrínseca del desarrollo, y del desarrollo como un medio para hacer realidad los derechos humanos, surge a finales de los años 90 el **enfoque de derechos humanos**: *El objetivo de este enfoque es integrar en*

las prácticas del desarrollo, las normas, criterios y principios éticos inherentes a los derechos humanos en las políticas, planes, proyectos y procesos del desarrollo.

El enfoque basado en derechos considera que *el primer paso para otorgar poder a los excluidos, es reconocer que son titulares de derechos*, es decir, que son sujetos de derechos, no objeto de políticas sociales, receptores de un servicio.

El denominado enfoque de derechos se nos plantea como una guía amplia acerca de la forma de garantizar la participación en el proceso de gestión, en el cumplimiento de las obligaciones; en la manera de evaluar las acciones y, en los mecanismos de rendición de cuentas y de responsabilidad que deberían establecerse en cualquier institución.

De las necesidades/servicios a los derechos

El paso previo del enfoque de derechos, fue el de necesidades. El proceso de articulación entre el desarrollo y los derechos humanos, fue muy limitado hasta inicios de la década de los 90, las apuestas estaban dadas en la *satisfacción de necesidades básicas*, a partir de la transferencia efectiva de los recursos para aumentar el bienestar social.

Particularmente en relación con los niños y niñas, *“El enfoque de derechos aplicado a la planeación del desarrollo y protección integral de niñas, niños y adolescentes, se entiende como la aplicación de los principios de los derechos de la niñez para planificar, diseñar, implementar y monitorear programas con la meta final de fortalecer sus derechos, tal y como se definen en la ley internacional.* (Save the Children 2002).

La convergencia gradual de los enfoques de desarrollo y de derechos humanos, se generó en los 90 a partir de dos tendencias: por un lado países que exigían cada vez más la asistencia para el desarrollo como un derecho y no como un instrumento de solidaridad y por otro, que los países desarrollados condicionaban dar dicha asistencia, a la existencia de una mayor gobernabilidad y democracia en los países que la requerían. Sólo hasta 1997, el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en el marco del fin de la Guerra

Fría, lanzó un programa de reformas de esta organización con un énfasis claro en los derechos humanos, los cuales son el fundamento de su trabajo en el marco de la Carta de las Naciones Unidas.

Si bien ambos enfoques (necesidades y derechos humanos) buscaban aportar a la supervivencia y desarrollo de los potenciales humanos, se diferencian en sus fundamentos y en las implicaciones de dichos supuestos en la planeación, tales como:

- a) La primera y la más obvia de todas, el primero centra su atención en *necesidades* y el segundo en *derechos como garantías universales*,
- b) El enfoque de derechos establece la *obligación moral y legal de parte del Estado y de otros corresponsables para brindar protección y garantía de dichos derechos*, lo cual no está presente en el enfoque de necesidades,
- c) Los *sujetos de derechos (o titulares de derechos)*, exigen tales derechos, participan activamente y hacen control social a su aplicación, mientras que en el enfoque de necesidades son vistos como *objetos pasivos de bienestar o caridad*.
- d) El enfoque de derechos supone la *rendición pública de cuentas*, lo cual no es considerado en el enfoque de necesidades”.(Save the Children 2002)
- e) Los derechos corresponden al ámbito del “ser”, mientras que las necesidades corresponden al ámbito del “tener.” (Amartya Sen 2002)

Así mismo, este enfoque asume que:

- 1) La interdependencia y la integralidad de los derechos humanos de las diferentes generaciones, deben tener en cuenta la perspectiva histórica de éstos.
- 2) La concatenación, articulación y corresponsabilidad de los principios de los derechos humanos son el marco amplio y complejo del sistema nacional o internacional de derechos humanos, desde el cual se adelanta las acciones.
- 3) La universalidad, la igualdad y la no discriminación, son principios de los derechos humanos de donde se desprenden las acciones preferenciales hacia los grupos vulnerables o excluidos de la sociedad

- 4) Los derechos están ligados a responsabilidades, en clave de la autonomía moral de la que habla Kant.

El enfoque basado en derechos plantea posibilidades de gran potencial como lo son:

- Su capacidad integradora dando bases comunes para establecer sinergias y asociaciones entre diversos derechos, actores y sectores relacionados con la educación.
- El derecho a la educación de niñas y niños se puede lograr más eficazmente, si se toman medidas para hacer realidad sus derechos a no ser discriminados, ser protegidos frente a la explotación laboral, las violencias, el abuso y explotación sexual, participar significativamente en la toma de decisiones y para tener una vida digna.
- La educación desempeña un papel primordial en la realización de otros derechos.

3.4.2 Los principios de un enfoque de gestión basada en derechos

Así como se asume la dignidad y el sujeto de derechos como premisas conceptuales del enfoque de gestión basado en derechos, también existen cuatro principios orientadores del proceso de gestión y por lo tanto de la definición de política, de los medios para hacerla real y para lograr apropiación y práctica cultural basada en ésta.

Estos principios están basados en los principios de la Convención Internacional de Derechos de Niño (CDN)

El Interés Superior del Niño, es el primer principio. ...fue uno de los mecanismos para avanzar en el proceso de considerar el interés del niño como un interés que debía ser públicamente, y por consecuencia, jurídicamente protegido (INN-OEA Bruñol S.D:7).

Este reconocimiento ha sido un proceso gradual desde una primera etapa en que fueron personas prácticamente ignoradas por el derecho y solamente se protegían jurídicamente las facultades de los padres. “Los intereses de los niños eran un asunto privado, que quedaba fuera de la regulación de los asuntos públicos”. (INN-OEA, Bruñol, S.D).

Sólo con el proceso iniciado con la Convención, en el que los intereses de la niñez se convierten en derechos genuinos, los niños podrán oponer sus derechos como límite y orientación tanto de la actuación de los padres, como del Estado.

En términos de gestión educativa, el principio invitaría a las escuelas a considerar en el proceso de gestión educativa y cada uno de sus componentes, a los niños, niñas y jóvenes desde sus particularidades y la subjetividad de sus derechos y no solo en la universalidad de los mismos; así como en las políticas de acceso; organización espacial y pedagógica; diseños curriculares; procesos de evaluación y regulación de la convivencia, entre otros.

El segundo principio es la *Universalidad*: Todas las personas nacen con derechos humanos independientemente de su origen étnico, sus creencias y sus prácticas, su ubicación geográfica, su género o su nivel de ingresos. Sin embargo, a pesar de los sólidos marcos jurídicos internacionales y nacionales que apoyan los derechos humanos, los grupos sociales que tradicionalmente han sufrido las consecuencias de la marginación y de la discriminación dentro de sus países y sociedades son los que siguen corriendo un mayor riesgo de que sus derechos se vulneren o no se cumplan, una situación que ocurre sistemáticamente.

Un enfoque basado en los derechos humanos selecciona específicamente a los grupos con mayor riesgo de exclusión y discriminación para promover políticas de equiparación de oportunidades y de restablecimiento de derechos. Generalmente, ello implica destinaciones mayores de recursos financieros, técnicos y operativos para asumir sistemas de gestión más complejos que permitan garantizar el curso normal de las acciones y dentro de éste, el enfoque diferencial que dichos grupos excluidos requieren.

A menudo es necesario aplicar soluciones innovadoras para defender los derechos de los niños, niñas y jóvenes desfavorecidos y de sus familias. Por ejemplo, para garantizar la educación inclusiva: búsqueda activa de niñas y niños que no asisten a la escuela o, centros móviles de aprendizaje para facilitar que los niños que se encuentran en lugares de difícil acceso puedan recibir una educación o procesos intensos de sensibilización para asumir asuntos con alta carga de moralidad (orientaciones sexuales diversas o embarazo temprano).

El tercer principio es el de *Indivisibilidad*: Todos los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, lo que significa que no se debe conceder un carácter prioritario a ninguno de los derechos. Para los niños y niñas, la indivisibilidad significa garantizar que los derechos relacionados con la persona integral del niño se cumplan mediante la realización de sus derechos, acorde a las características propias de su edad en las dimensiones física, psicológica, de desarrollo y espirituales, y no solamente concentrándose en la prestación de servicios esenciales como la atención básica de la salud o la educación. También exige trabajar en asociación con otras organizaciones que dispongan de aptitudes y conocimientos técnicos complementarios para satisfacer estas necesidades y de políticas intersectoriales integradas y holísticas ya sea a nivel sectorial (en salud, educación o protección), así como a nivel poblacional (para la infancia y adolescencia, considerando todos sus derechos).

Hacer efectiva la indivisibilidad de los derechos requiere:

- Que las políticas reconozcan la indivisibilidad e interdependencia de los derechos.
- Una visión holística de los niños y niñas.
- Que se reconozca la necesidad de priorizar las acciones y programas.

Esto implicaría una gestión con capacidad de movilizar sensibilidades y voluntades políticas y organizativas para promover la realización de otros derechos al interior y exterior de la escuela con el concurso de socios locales y distritales.

Participación es el tercer principio, un elemento central de un enfoque basado en los derechos humanos es la premisa de que la cooperación para el desarrollo es más eficaz cuando los sujetos a quienes se dirige –tanto los individuos como las comunidades– participan en su planificación, aplicación y evaluación. La promoción de la autonomía del individuo y de la comunidad es tanto el objetivo para la realización de los derechos humanos como un medio en favor de los mismos. La adaptación de los programas al contexto local ha demostrado ser fundamental para su aceptación, ampliación y sostenibilidad. Así, cada vez más se realizan consulta a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sobre el desarrollo de sus comunidades, quienes dan recomendaciones desde su perspectiva vital, que son incorporadas en documentos de diversas políticas públicas, programas y proyectos.

Aplicar el principio de la participación, implica que:

- Todas las políticas y programas reconocen el derecho de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a participar
- La participación es fundamental para permitir a la niñez y juventud, de manera progresiva, reclamar y defender todos sus derechos

Desde este principio la escuela puede promover una participación incidente desde los órganos del gobierno escolar definidos para tal fin, en cada una de las áreas de gestión que la institución defina. Así como promover nuevos escenarios de participación como lo son los proyectos pedagógicos, artísticos y culturales.

Finalmente, *la rendición de cuentas y control social*: se reconoce que los niños, niñas y jóvenes son titulares de derechos y no sujetos pasivos de un acto de caridad; por lo tanto si son sujetos activos del proceso de gestión, ello incluye una participación activa en los resultados del proceso como mecanismos para consolidar una comunidad de ciudadanos y ciudadanas informados y con capacidad de proponer ajustes y modelación a los procesos de gestión desarrollados en la escuela. No como parte del cumplimiento de requisitos,

como parte de la comprensión y apropiación de un enfoque que incorpora la participación y control social de la comunidad como una estrategia clave de dicho proceso.

Es la rendición de cuenta y el control social el que reviste de legitimidad una gestión, cualquier que ésta sea. Es la forma de mantener el contacto con las comunidades y con sus necesidades; es la forma de valorar el nivel de impacto, aceptación y apropiación que la gestión tiene en dicha comunidad.

El enfoque de derechos trasladado a la educación tiene importantes valores agregados:

- 2 *Promueve la cohesión, la integración y la estabilidad social:* Los DDHH promueven la democracia y el progreso social, lo cual enfatiza la educación de calidad y, por ende tiene efectos positivos en niñas y niños: aumenta el interés en sus estudios, estimula entornos escolares que valoran y escuchan sus opiniones, promueve valores en la familia y la sociedad, promueve y valora la comprensión de otras culturas y pueblos - contribuyendo al diálogo intercultural y al respeto por la riqueza de la diversidad cultural y el derecho a participar en la vida cultural, fortaleciendo así las identidades y la cohesión social.
- 3 *Crea respeto por la paz y la solución no violenta de los conflictos:* Este enfoque aplicado en la educación, se basa en los principios de la paz y la solución no violenta de los conflictos; para lograr este objetivo, las escuelas y las comunidades, deben crear entornos de aprendizaje que eliminen todas las formas de castigos físicos, sexuales o humillantes impuestos por los docentes y eliminar todas las formas de acoso y agresión entre los alumnos. Ello supone crear estrategias que instalen la cultura de paz y no violencia, lo cual puede generar grandes consecuencia en la sociedad en general.
- 4 *Contribuye a una transformación social positiva:* Este enfoque que hace realidad la educación en derechos humanos, desarrolla capacidades y habilita a las niñas, niños, jóvenes y a otros actores participantes, para alcanzar la transformación social hacia sociedades que respeten los derechos humanos y la justicia social.
- 5 *Es más rentable y sostenible:* Tratar a niñas, niños y jóvenes con dignidad y respeto y establecer sistemas educativos integradores, participativos y responsables, servirá para mejorar los resultados de la educación. Esto supone la adaptación de la gestión escolar a

las necesidades de niñas y niños para la realización de su derecho a la educación, por ejemplo por situación de trabajo, discapacidad o de otro tipo, lo cual reducirá las elevadas tasas de abandono y repitencia. Así mismo, la violencia, malos tratos, actitudes discriminatorias, la falta de pertinencia del programa de estudios y la mala calidad de la enseñanza, son factores que contribuyen significativamente en la capacidad para aprender y quedarse en la escuela.

- 6 *Crea capacidad:* El enfoque se concentra en la creación de capacidad y en la habilitación, por tanto, aprovecha y desarrolla las capacidades de los gobiernos para cumplir sus obligaciones y de las niñas, niños, sus familias y comunidades, para reclamar sus derechos.

4. EL DESARROLLO METODOLÓGICO Y LAS CATEGORIAS DE ANÁLISIS

4.1. La apuesta metodológica

El Estudio No 6: *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* fundamenta su proceso metodológico en dos campos a fin de analizar las relaciones entre los derechos de NNJ, la escuela y la ciudad, estos son: las Configuraciones y la Caracterización.

La primera desde el trabajo de Norbert Elias²³, quien comprende las configuraciones como: *las formas específicas de interdependencia que ligan unos individuos a otros. Lo que diferencia estas configuraciones es la longitud y la complejidad de las cadenas de interrelaciones que asocian a los individuos.*

Elias intentó mostrar cómo las estructuras de las funciones psíquicas, los modos habituales de orientar el comportamiento, están relacionados con la estructura de las funciones sociales, con el cambio de las relaciones interhumanas. (Bejar 1991)

Desde la Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS (1991), se rescatan los postulados de Elias, cuando afirma que: *el hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha entre individuos. Las coacciones pacíficas que ejercen sobre él sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad. Se consolida un aparato de costumbres peculiar, un “super-yo” específico que pretende regular, reformar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social (Elias, 1993:459).*

²³ Sociólogo alemán de origen judío, Norbert Elias es conocido por el trabajo que realizó en el campo de la *sociología figurativa*, dedicada a analizar la relación entre el poder y el conocimiento y su aplicación a un aspecto histórico. Su obra ha ejercido cierta influencia en autores como Michel Foucault y su obra recibió el reconocimiento de premios como el Adorno o el Amalfi de sociología. Tomado de: <http://www.lecturalia.com/autor/8220/norbert-elias>

Para Elias, el individuo no se considera una entidad exterior a la sociedad, ni la sociedad una entidad exterior a los individuos, por lo que la sociedad no se concibe como la simple suma de unidades individuales, ni como un conjunto independiente de actos individuales. El objeto de estudio de la sociología son los individuos *interdependientes*.

De esta manera, la sociedad se concibe como un tejido cambiante y móvil de múltiples interdependencias que vinculan recíprocamente a los individuos. El tejido social está atravesado por numerosas formas de interrelación que se entrecruzan. Relaciones asimétricas.

Desde este campo, el estudio asumió de Elías la necesidad de revisar las relaciones conflictivas y reciprocas y sus nuevas configuraciones entre las cinco (5) categorias de análisis de derechos: los principios de la CDN y las cuatro (4) categorias de análisis de escenarios y sus individuos (escuela y la ciudad): Cultura, la Política/lo Político; la Práctica y el Territorio desde una perspectiva micro orientada a las subjetividades, es decir centrada en los individuos y uno macro, centrada en lo contextual, en los escenarios, lo que éste llama las **Figuraciones**.

El siguiente grafico muestra en clave de configuraciones la forma como el Estudio hará un análisis del individuo y sus circunstancias y del contexto donde se mueve. Esto lo hemos denominado el contexto de lo micro y de lo macro.

Grafico No. 3

Configuraciones en Clave Metodológica



Fuente: Elaboración del Equipo Estudio No.6

En términos del gráfico, se entiende que el Estudio No. 6 orientó su operación y análisis en términos de configuraciones, ellos implica adicionalmente a lo ya expuesto, hacer una mirada en dos vías: la primera desde las comprensiones, percepciones y acciones de los individuos, es decir, se ocupara del lugar de los individuos y su juegos de relaciones, poder e influencia. La segunda, sobre sus relaciones con los otros y el contexto.

Para Elias (1993b) la historia es incompleta y distorsionada, si se busca el esplendor de una época en la individualidad única e irrepetible de ciertas personas. *“Lo que se observa realmente son hombres que se desenvuelven en y a través de sus relaciones con otros hombres”* (pág. 39)

Cuando Elías (1993b) habla del Individuo no se refiere a los aspectos personales que existen fuera de las relaciones reciprocas de los hombres, fuera de la sociedad. Tampoco refiere a algo existente por fuera de los individuos, aun sistema de roles o acciones.

Siempre el individuo esta intrincado en un malla de relaciones con el contexto, con la figuración²⁴.

En referencia al contexto, para Elías, el desafío entonces, es destacar aquello que en los “estudios históricos aparece como un trasfondo inestructurado y hacerlo accesible a la investigación científica como una relación estructurada de los individuos y de sus acciones”. En ese sentido los hombres no pierden su carácter y valor como individuos. Los individuos dejan de considerarse como unidades o sistemas cerrados y se consideran como sistemas abiertos orientados entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y formando configuraciones específicas.

La relación entre la figuración y el individuo es dialéctica, puesto que la figuración es en cierto modo independiente de concretos y determinados individuos, pero no de las persona en cuanto tal. Va más allá de la comprensión del individuo como “parte” de un todo para asumir que “un ser humano con su persona entera es en algunos aspectos representante de los grupos generales o configuraciones que el formó o forma con otras personas, aunque al mismo tiempo es completamente distinto y diferente de todas las otras personas” (Elías 1993b pág. 180)

Por otro lado, La figuración siempre es dinámica y abierta. Por ese motivo, los cambios en las figuraciones producirán con el tiempo, cambios en la propia estructura de la personalidad de los individuos y transformaciones en las personas generación tras generación, darán lugar a cambios en las figuraciones.

Dentro del Estudio se consideran tres configuraciones (relaciones individuo-contexto-figuraciones):

²⁴ Estas son entramados de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi podríamos decir una figura gráfica determinada. Se incluyen relaciones armónicas y conflictivas, que son complementarias y no excluyentes. “De hecho la convivencia de las personas, incluso a pesar del caos y el desorden social, siempre adquiere una “figura” muy específica y esto es lo que Elias llama una figuración” (178).

La primera corresponde a la configuración a cierto tipo de cultura escolar orientada a: formar “*ciudadano cívico para la nación*”, el segundo corresponde a formar “*ciudadano deliberante y la ciudad educadora*” y el tercero a la configuración de generar *nuevas ciudadanías, nuevos derechos para una nueva escuela*”.

El segundo del campo metodológico es la *Caracterización*²⁵, por medio de éste, el Estudio se planteo la necesidad de caracterizar la relación entre la escuela, los derechos y la ciudad. Mirada que implica describir, analizar la forma como la escuela, la ciudad y los sujetos allí vinculados comprenden, incorporan, reconstruyen, recrean y hacen posible la garantía de los principios de los derechos consagrados en CDN, haciendo una lectura desde las construcciones culturales, las prácticas en el ejercicio de los derechos y de su garantía; las acciones políticas y de la política en un territorio determinado.

Desde estas dos miradas metodológicas, se definieron unas categorías de análisis o focos, por un lado, los principios de la CDN y por el otro, unos escenarios de interrelación de los individuos y los contextos. A continuación se describen ambos:

4.2 Los Principios de la Convención de Derechos del Niño: La escuela y la ciudad

Pensar el tema de la infancia en el marco de la Convención implica reconocer que más allá de una comprensión etárea de la infancia como aquella edad que oscila entre el momento en el que nace el niño y alcanza la mayoría de edad (18 años), momento en el que el niño se transforma en adulto. Más allá de esta comprensión, es importante desde el proyecto entender la infancia como “el Estado y la calidad de vida del niño”, por lo que está referida

²⁵ Por Caracterización comprendemos una fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso (Sánchez Upegui, 2010). Siendo un tipo de descripción cualitativa, puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos; y a partir de ellos, describir (caracterizar) de una forma estructurada; y posteriormente, establecer su significado (sistematizar de forma crítica) (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009). Esta actividad de caracterizar (que puede ser una primera fase en la sistematización de experiencias) parte de un trabajo de indagación documental del pasado y del presente de un fenómeno, y en lo posible está exenta de interpretaciones, pues su fin es esencialmente descriptivo”.

a la calidad de esos años en los que debe gozar de las posibilidades de crecer, jugar y desarrollarse plenamente.

Desde el preámbulo, la Convención, pone especial atención a los derechos fundamentales del hombre, resaltando la dignidad y el valor de la persona humana, en tanto la garantía de estos derechos conduce al progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un amplio concepto de libertad.

Un elemento a resaltar 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.

Los principios centrales de la Convención que hacen parte de las líneas de análisis del Estudio No. 6 son:

4.2.1 El interés superior

El interés superior es un principio revolucionario al interior de la CDN, en tanto pone el interés de niños y niñas por encima de los intereses de los demás. Esto implica priorización en inversiones, diseño de políticas y todas las acciones tendientes a garantizar su bienestar integral.

Este principio es de vital importancia porque 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 adultocentrismo, 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 principio, 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, a la alimentación, entre otros.

En el marco del Estudio No. 6, que base su enfoque en los derechos de NNJ como ejes de la gestión escolar y del trabajo de aula, el interés superior se deberá reflejar en las acciones culturales, políticas y en las prácticas de los colegios participantes. Esto implica una escuela que construye sus procesos, desarrolla sus prácticas y organiza su territorio tomando en consideración la garantía plena de los derechos de NNJ. Como se anunció anteriormente, es una escuela que base su actuar en el enfoque de derechos desde el interés superior.

4.2.2 La no discriminación

A través del artículo No 2, la Convención señala que de los derechos contemplados en la misma pueden gozar todos los niños sin distinción alguna, independientemente de la etnia; el color de la piel; el género; el idioma; la religión; la opinión política o de otra índole; el origen nacional o social; la posición económica; los impedimentos físicos; el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

Esto implica que los sujetos están protegidos desde la ley de situaciones de vulneración, exclusión y rechazo por alguna de las anteriores circunstancias o condiciones.

Por discriminación se entiende “el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio elegido e implica una forma de relacionarse socialmente. Concretamente, suele ser usado para hacer diferenciaciones que atentan contra la igualdad, ya que implica un

posicionamiento jerarquizado entre grupos sociales, es decir, cuando se erige un grupo con más legitimidad o poder que el resto.” (INADI 2005)²⁶

Entre las características de la discriminación el INADI establece:

- *Crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas;*
- *Hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo;*
- *Establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales. (2005: 41)*

Una de las formas más comunes de discriminación se da por la pertenencia a una etnia en particular y por el color de la piel, lo que se denomina racismo. Lo entendemos como forma de discriminación que centra su observación en la diferencias de tipo físico, biológico y cultural. Guiándose por un prototipo aceptado de hombres y mujer que lleva a excluir todo lo que no se parezca a lo normado y aceptado como legítimo; apelando a una “supuesta” superioridad genética.

Según el INADI (2005), se puede “descomponer al racismo en diferentes dimensiones. La primera dimensión refiere a los **mecanismos mentales** que implican los prejuicios y estereotipos propios de la discriminación expuestos más arriba. En cuanto a los **sentimientos**, mencionamos especialmente la sensación de rechazo, miedo y amenaza, incluso odio. Otra dimensión es la de las **actitudes** racistas, entre las cuales señalamos como características a la intolerancia y la estigmatización (otro tipo de actitudes pueden ser

²⁶ Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y El Racismo, Argentina.

de tipo opinión o creencia). Asimismo, las actitudes se ven plasmadas en el nivel de las **prácticas** discriminatorias, las cuales van desde el discurso, la indiferencia, los insultos, segregación, golpizas y matanzas”.

En el escenario escolar es fácil encontrar rastros de la discriminación, que se convierte en otra forma de violencia en la escuela, ejercida por estudiantes, por docentes y en general por el sistema. Un sistema que está organizado para albergar los iguales, desde un modelo homogenizante que desconoce la diversidad y desvaloriza las manifestaciones sociales y culturales que se alejan de lo normado.

Entre los principales efectos de la discriminación en los niños y particularmente en el escenario escolar guardan relación con:

- 1) Depresión y aislamiento
- 2) Trastornos psicológicos y fisiológicos (tartamudez, inseguridad, afecciones psicósomáticas, retraso en el aprendizaje)
- 3) Bajo rendimiento escolar
- 4) Deserción escolar
- 5) Violencia y agresividad

Promover escenarios de no discriminación es un imperativo moral, social, legal y cultural en la sociedad y en las escuelas: La discriminación hoy es un delito en Colombia y en gran parte de mundo. Estamos llamados todos a generar procesos educativos que permita la relación simétrica, igualitaria y equitativa de todos y todas que supera tantos siglos de discriminación por motivos de raza.

4.2.3 La supervivencia y el desarrollo del niño

La supervivencia encierra un conjunto de derechos que garantizan la vida y la integridad de los NNJ. Particularmente el derecho a la vida, a su calidad de vida y a su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

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 y 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 co-partícipes en la tarea de garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños y niñas.

4.2.4 La participación y la escucha de los NNJ

Roger Hart (1993)²⁷, referenciado por UNICEF (S.D), afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”.

En este sentido, por participación infantil se entiende la posibilidad de “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

Este es uno de los principios que reconocen y promueven en mayor grado la autonomía de los niños y niñas frente a los adultos, dado que les otorga una voz propia y con ello el derecho a expresar libremente sus ideas, su opinión, sus deseos y necesidades sobre aquellos asuntos que afectan al niño. Todo ello circunscrito a la edad y la madurez del mismo para tomar las decisiones que le afectan.

²⁷ Autor del texto: La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.

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, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional”.

De acuerdo con éste, los niños pueden gozar del derecho 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”.

De esta forma, la libre expresión de las ideas y sentimientos del niño y la posibilidad de expresarlos por cualquier medio, incluyendo aquellos medios con los que más se identifican, como los artísticos, quedan plenamente garantizados en este importante artículo de la Convención de los Derechos del Niño.

De otro lado, e intentando complejizar el derecho a la participación, es necesario también considerar el artículo No 17 de la Convención que garantiza el libre acceso de los niños y niñas a la información y al material proveniente de diversas fuentes nacionales e internacionales, privilegiando aquella que promueva el bienestar de los niños. Para ello, la Convención alienta a los medios a difundir información y materiales de interés social y cultural para 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.

4.2.5 Derecho al juego y el esparcimiento

Desde la Convención de los Derechos del Niño de 1989, se contempla como un derecho de vital importancia para el desarrollo físico, mental, el descanso y el esparcimiento de los niños y niñas. Es así como el derecho al juego y a la participación en actividades recreativas propias de la edad de los niños y niñas son reconocidas 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 –CDN 1989)

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.

4.3 Las categorías de análisis desde los escenarios y sus individuos: la escuela y la ciudad

Desde el Estudio No.6 consideramos cuatro escenarios, entendiendo por escenario, los espacios, contextos e interacciones en las que se ponen en acción los derechos y donde se crean, recrean y transforman las relaciones entre los individuos, la escuela y la ciudad en relación con los derechos. Estos son:

4.3.1 La cultura

En palabras de Geertz es un conjunto de significaciones de seres sociales que actuando y relacionándose dan sentido a su propia realidad. Entonces podríamos indicar que la cultura es un entramado ordenado de estas significaciones establecidas socialmente, en virtud de las cuales la gente actúa y se comporta. “Esos patrones de significado se expresan tanto explícita (a través de símbolos), como implícitamente en nuestras creencias dadas por sentadas.” (Stolp 1997)”

Para los efectos de éste Estudio, el concepto de cultura se traslada al ámbito escolar, donde podríamos indicar que el cultura son patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994).

Según Stolp (1997) la definición de cultura incluye “profundos patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia (de la escuela)”. Paul E.Heckman (1993) nos recuerda que la cultura de la escuela yace en “*las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores*”.

Estas definiciones van más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje eficiente. Se enfocan más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de

la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.”

La cultura escolar, si se quiere, puede ser asimilada a una cebolla, con varias capas y cada una de ellas dice de la escuela. Algunas invisibles y profundas y otras visibles y superficiales. Kugelmass (2004) y Schein (2004), afirman que la cultura tiene tres niveles:

El primero guarda relación con los *artefactos y patrones de conducta*; el segundo, los *valores declarados* y el tercero, las *creencias y supuestos implícitos*.

El nivel más superficial, más visible y tangible en cierto modo, sería el de los artefactos y los patrones de conducta. En él se incluirían, los símbolos, estandartes, eslóganes, uniforme, himnos, etc. Los artefactos son una evidencia de las otras dos capas de la cebolla.

Un nivel un poco más profundo sería el de los valores que se declaran y propugnan. Aquí destacan las declaraciones hechas en documentos, en actos oficiales, y en el discurso oficial de los directivos y representantes de la escuela.

En el nivel más profundo (o implícito) se ubicarían las creencias y supuestos más básicos que dan sentido al quehacer cotidiano de los profesores. Estos supuestos por lo general están naturalizados. La respuesta general es *que aquí es así, aquí se hace así*.

En este estudio fue de vital interés asumir el análisis y la reflexión de los maestros alrededor de los tres niveles expuestos. Así mismo, fue del interés hacer una mirada desde lo micro, es decir, desde el lugar de los individuos, sus actitudes, valores, creencias y disposiciones para ser y para comprender en función de la construcción de la cultura escolar y sus vinculaciones afectivas. A nivel macro, se focalizó la mirada en lo que el colectivo acepta, construye y ha normado, la forma como la escuela se autodefine, se auto representa y la estética construida.

4.3.2 Lo político y la política

Lo político nos remite a un acto individual, subjetivo, que permite visualizar las acciones y posturas de los sujetos en relación con su interacción con la política, con el Estado y con el poder. Es la "aspiración a tomar parte en el poder o a influir en la distribución del mismo.

“Algunos conciben lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, mientras otros lo consideran un espacio de poder, conflicto y antagonismo. Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político”. (Mouffe 2007 p.16).

En consecuencia, podríamos decir que la política nos remite a un acto colectivo, que busca promover el desarrollo del bien público. Usualmente entendida como una acción que influencia la trayectoria de una entidad política determinada, en nuestro caso, la escuela.

Para los efectos del Estudio de lo político se buscó indagar sobre los mapas de redes y relaciones de poder, es decir, lo político de los sujetos (maestros, estudiantes, directivos, padres, administrativos), los niveles y concepciones de participación, niveles de incidencia.

A nivel macro, es decir, el nivel de la política, la presencia sostenible del principio de interés superior en el desarrollo de la política institucional, así como el lugar que ocupa los derechos en su construcción, despliegue y apropiación en clave de una gestión desde el enfoque de derechos.

Este escenario, implica asegurar que la inclusión y el enfoque de derechos sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las principales políticas a permear están el PEI y el Manual de Convivencia, principalmente.

4.3.3 La práctica

Una práctica es una actividad desarrollada secuencialmente, respaldada por conocimientos, creencias y habilidades.

Implica asegurar que las actividades desarrolladas desde el aula y extraescolares promuevan la garantía de derechos de los estudiantes. Así mismo, que el modelo de gestión institucional de la escuela se base en el enfoque de derechos y por lo tanto, las acciones o prácticas desarrolladas por sus integrantes son coherentes con una cultura de respeto y garantía a los derechos de todas y todos.

Estas prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas garantistas de la escuela. Se buscó que desde esta dimensión las acciones programadas por la institución reflejarán los valores culturales apropiados y desplegados.

Las prácticas desarrolladas por la comunidad educativa dan la medida de la forma como la cultura de respeto por los derechos está incorporada en la vida institucional. De allí la importancia de revisar las actitudes y capacidades de los sujetos para desarrollar prácticas garantistas de los derechos; las prácticas comunicativas, lo que se calla, lo que se escribe y lo que se habla; revisar las prácticas en clave del ejercicio del poder. A nivel macro, es de interés del proceso revisar los modelos administrativos y de gestión escolar; los ejercicios de autoridad, construcción y cumplimiento de reglas y normas y la organización de la escuela.

4.3.4 El territorio

Este fue el último escenario del Estudio, para sus efectos, se comprende la escuela como un territorio complejo de relaciones y tensiones entre los miembros de la comunidad académica y entre estos y la ciudad entendida a su vez como un territorio de similares características. Por ello, a continuación se abordará el territorio como una premisa de vital

importancia para entender los derechos de los niños y niñas en la escuela desde una perspectiva situada y en contexto de ciudad.

El territorio, como eje organizador de la política pública no solo garantiza el desarrollo de territorialmente contextualizadas, sino que prioriza la importancia de lo local condición esencial para avanzar hacia conexiones de orden global.

Considerando, junto con Guattari (1990), que en el mundo contemporáneo, no puede separarse la naturaleza de la cultura, en tanto es necesario “pensar transversalmente las interacciones entre ecosistema, mecosfera y universos de referencias, sociales e individuales” (Guattari: 1990, 34); Arturo Escobar, desde su experiencia práctica con las comunidades negras del pacífico colombiano realiza una lectura transversal de la relación entre hombre y naturaleza a través de las interconexiones existentes entre el territorio, la cultura y la estrategia política, que en últimas vindican la relación entre los derechos humanos y ambientales.

Desde esta perspectiva, y desde una propuesta de construcción de categorías en dialogo con las prácticas de las comunidades del pacífico, Escobar entiende el territorio como “un espacio fundamental y multidimensionalidad, para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; el uno pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa, así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales; en el presente, existe la necesidad de su defensa” (Escobar: 2010, 164). Desde esta perspectiva, pensar el territorio, implica articular, los patrones de poblamiento, el uso de espacios y prácticas de significado, que incluye a su vez el uso de recursos.

El territorio es pensado como el lugar en el que se hace efectiva la apropiación del ecosistema, entendida por Escobar como “esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural” (Escobar: 2010, 165). En consecuencia los territorios están atados a los planes de vida de los sujetos que los habitan y de esta forma, el cuidado y respeto por las formas de diversidad, tanto naturales

como humanas, se encuentra en estrecha relación con el proyecto de vida de las comunidades, sustentado este en la relación que han establecido con sus prácticas y valores propios.

Desde otra perspectiva, el territorio es pensado como el escenario en el que se “plasman y concretan los valores sociales, el lugar en el que toman tierra los conflictos sociales por el uso del suelo y de los recursos” (Calvo & Gutiérrez: 2007, 48).

Dentro de este pensamiento ancestral, el territorio se articula desde el concepto de “buen vivir”, entendido este también como un territorio vivo, donde se habita y trabaja a partir de los ciclos de la naturaleza, en una conjugación colectiva, que potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante. Desde esta lógica, el buen vivir no se fundamenta en una utopía de futuro, como si lo fue y sigue siendo el desarrollo para el paradigma dominante, sino que se construye en el aquí y en el ahora y apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. Supone una visión holística e integradora del ser humano, inmersa en la gran comunidad terrenal, que incluye además del ser humano, al aire, al agua, al suelo, las montañas, los árboles y los animales y está en profunda comunión con la pacha mama, con las energías del universo y con Dios.

En el marco del Estudio, se buscó profundizar desde el nivel micro el análisis de las relaciones espaciales de los individuos con el territorio (escuela y ciudad) y las percepciones del cuerpo como territorio para la vivencia de los derechos. A nivel macro, los espacios de aprendizaje que la escuela promueve; la disposición de ésta y sus espacios para el aprendizaje y para la vivencia y goce de los derechos.

A continuación se muestra una tabla con las categorías desde sus niveles micro y macro en cada uno de los espacios planteados, así como una primera batería de preguntas y técnicas de investigación para el trabajo de campo. Estas fueron convertidas en protocolos de campo, validadas interna y externamente en el mes de junio y aplicadas en campo de junio a noviembre de 2014.

Tabla No. 1

Matriz de Categorías y Escenarios de Análisis

CATEGORÍAS	NIVEL DE ANÁLISIS MICRO: EL LUGAR DE LOS INDIVIDUOS EN LA ESCUELA Y SUS JUEGOS DE POSICIONES			
	En este nivel se entienden las figuraciones como entramados de individuos concretos, por lo que se hace necesario indagar como (maestros, padres, directivos, estudiantes, otros) se relacionan en la figuración.			
	ASPECTOS A OBSERVAR	FUENTES	ELEMENTOS A PREGUNTAR	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN
CULTURA	Actitudes y disposiciones para ser/comprender: la diversidad, la inclusión, la participación, la gestión	Directivos	¿Qué actitudes se observan respecto al respeto a la diversidad, a la inclusión, la participación y la gestión en la escuela?	Observación de episodios escolar: Aula, patio, ingreso y egreso de estudiantes, entre otros Diarios de Maestro
	Vinculaciones afectivas (símbolos, identidades, valores)	Maestros y maestras	¿Qué comprensiones se tienen y comparte respecto de la diversidad, inclusión, participación y gestión en la escuela? ¿Cuál o cuales son los elementos que generan la identidad en la escuela (uniforme, escudo, bandera)?	Cartografías del cuerpo Café del Mundo
	Desplazamientos y tensiones	Estudiantes	¿Qué tipo de vinculaciones afectivas o emocionales despiertan los símbolos y valores de la identidad escolar?	Cartografía del cuerpo Observación
LA POLITICA Y LO POLÍTICO	Mapas y redes de relaciones y posiciones de poder (modelos de juegos, relaciones conflictivas y armoniosas)	Directivos	¿Quién o quienes ejercen el poder y desde que posiciones concretas? ¿Cómo afecta esto la garantía de los derechos en la escuela? ¿Qué relaciones de interdependencia se establecen entre quienes ejercen el poder? ¿Qué niveles de ejercicio del poder se encuentran?	Entrevista Rector/directivo Café del Mundo Cartografía en clave histórica
	Procesos de formulación de políticas públicas (niveles de participación, actores, relaciones de poder)	Maestros y maestras	¿Cuál es la intensidad del poder ejercido por cada uno de los actores en juego? ¿Cómo se relaciona esto con la garantía de derechos? ¿De quién o quienes es la capacidad de manejar la marcha de la figuración? (niveles de participación y democracia)	Café del Mundo Cartografía en clave histórica Café del Mundo Cartografía en clave histórica
	Niveles de participación e incidencia en el diseño y despliegue de las políticas	Estudiantes	¿Cuáles son los niveles de participación de los sujetos de la escuela en el diseño formulación de políticas públicas? ¿Cuáles son los niveles de participación de los sujetos de la escuela en la implementación de políticas públicas?	Cartografías del cuerpo Foto y video maraton Cartografía del cuerpo Observación
PRÁCTICAS	Prácticas, actitudes y capacidades para ejercer: la diversidad, la inclusión, la participación, el interés superior	Directivos	¿Qué prácticas concretas de respeto de la diversidad /inclusión /no discriminación se observan en la escuela? ¿Qué prácticas concretas de participación en la escuela se observan?	Entrevista Rector/directivo Café del mundo Cartografías de la memoria y del poder
	Lenguaje: lo que se calla, lo que se escribe, lo que se habla.	Maestros y maestras	¿Qué prácticas concretas de respeto al interés superior del niño se observan en la escuela? ¿Qué se calla, se escribe y se habla respecto a la garantía y respeto a los derechos de niños y niñas? Que se calla, se escribe o se habla respecto a la vulneración de los derechos de niños y niñas en la escuela?	Café del Mundo Cartografía en clave histórica Diarios de Maestros Diarios de Maestros
	Desplazamiento y resistencias	Estudiantes	¿Cómo se han transformado los discursos y prácticas sobre la garantía de derechos en la escuela a través del tiempo? ¿Qué resistencias han existido en la escuela, respecto a la garantía de los derechos de niños y niñas?	Urna de la memoria -máquina del tiempo Diarios de Maestros Urna de la memoria -máquina del tiempo
TERRITORIO	Análisis espaciales de las relaciones al interior de la escuela, y de la escuela con el barrio, la ciudad.	Directivos	¿De qué forma se comprende la escuela como un territorio?	Cartografías del cuerpo Cartografía en clave histórica Café del Mundo
		Maestros y maestras	¿Cuáles son las relaciones de la escuela con el entorno, el barrio? ¿Cuál es y cuales han sido las relaciones de la escuela con la ciudad?	Cartografías del cuerpo Cartografía en clave histórica Café del Mundo
	Comprensión, apropiación y relación de los individuos con el territorio.	Estudiantes	¿El lugar de donde vienen los niños y niñas es considerado en los procesos de enseñanza -aprendizaje? ¿Desde que elementos se construye la relación escuela -ciudad y derechos? ¿Puede el cuerpo comprenderse como un territorio de garantía y vulneración de derechos?	Cartografías del cuerpo Cartografía en clave histórica Café del Mundo Cartografías del cuerpo Cartografía en clave histórica Café del Mundo
	El cuerpo como territorio		¿Cuáles son las comprensiones y apropiaciones de los sujetos en la escuela con el territorio?	Cartografías del cuerpo Cartografía en clave histórica Café del Mundo

Fuente: Elaboración Equipo del Estudio No. 6

5. LA RUTA OPERATIVA

El Estudio No. 6 es un estudio cualitativo con énfasis participativo que a partir del concepto de dignidad humana, reconocimiento y sujeto de derechos, busca establecer las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de NNJ, particularmente desde los principios de la Convención de Derechos del Niño: el interés superior; la participación, la supervivencia, la no discriminación y el juego, que no siendo principio, es vital en su relación con el aprendizaje y la enseñanza y desde unos escenarios como que genera la cultura, la política y lo político, las prácticas de la escuela y el territorio del adentro y del afuera.

El objetivo general planteado en el estudio fue de:

“Desarrollar un estudio que aporte a la construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía brindando una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en experiencias institucionales generadas por colectivos de maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá que, además de garantizar la participación de niños, niñas y jóvenes, tenga en cuenta las prácticas de aula, la gestión en la escuela y las relaciones de la escuela con la ciudad en el marco del Plan Institucional del IDEP 2012-2016 y del Plan de Desarrollo de a Bogotá Humana.

Sus objetivos específicos fueron:

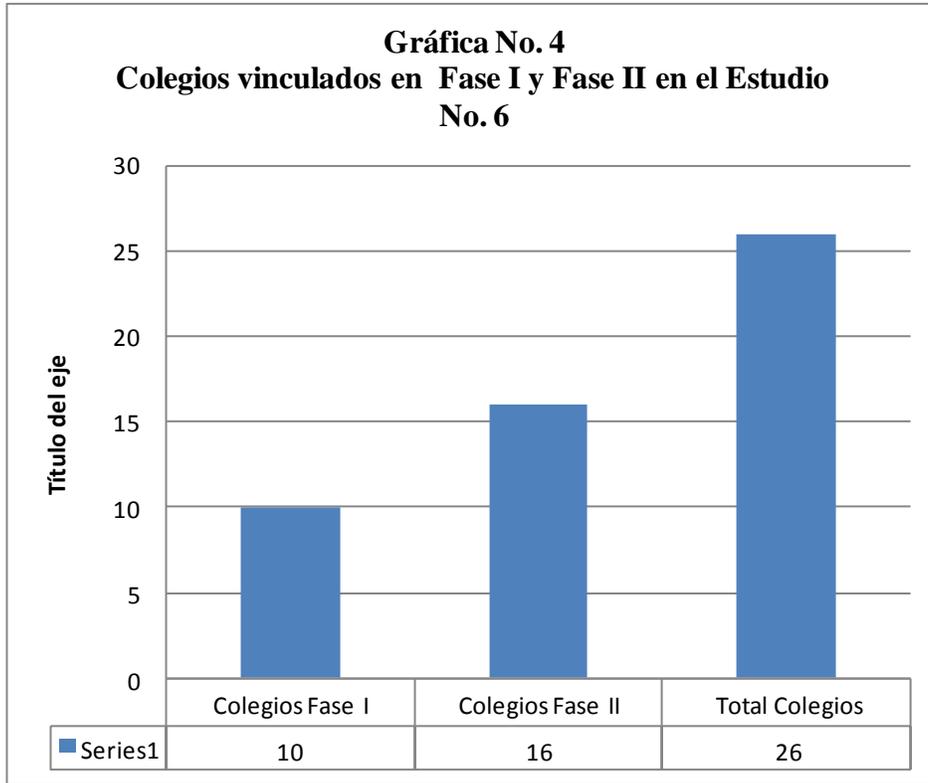
- *Promover una reflexión crítica sobre los procesos generados en el aula y su articulación con la gestión en la escuela, desde un enfoque de derechos, teniendo en cuenta la participación de niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros de los colegios distritales de Bogotá.*
- *Analizar desde un enfoque de derechos, las relaciones generadas en los colegios del Distrito Capital, entre la escuela y la ciudad, considerando tanto la participación de niños, niñas y jóvenes, como la identificación e interlocución con experiencias institucionales y/o de colectivos de maestros.*

- *Indagar sobre el saber pedagógico generado en las instituciones educativas que han obtenido un reconocimiento social en el ámbito educativo distrital en tanto experiencias significativas, teniendo en cuenta la propuesta del PEI, las prácticas pedagógicas y el lugar que ocupan los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en ellas*
- *Articular un estudio situado sobre los colegios distritales e inscrito en el marco del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, con una propuesta colaborativa de carácter internacional que desde el enfoque de derechos aporte elementos para apoyar la orientación de la política educativa sobre infancia y juventud del Distrito Capital, en correspondencia con los propósitos misionales del IDEP.*
- *Integrar los aportes conceptuales y metodológicos de aquellos estudios desarrollados en el marco del Plan Institucional del IDEP 2012-2016 vinculando así los cuatro componentes misionales del Instituto: Escuela, Currículo y Pedagogía, Educación y Política Pública, Cualificación Docente y Comunicaciones.” (IDEP-Ficha del Estudio No. 6. 2014).*

En cumplimiento de estos propósitos, metodológicamente se consideró pertinente diseñar dos fases, que permitiera en una primera, caracterizar las apuestas institucionales en relación con las comprensiones y prácticas en la garantía de los Derechos de la infancia y en un segundo momento, potenciar con estrategias de comunicación, modos de acción para sensibilizar e instalar nuevos discursos y prácticas en los colectivos docentes y comunidades educativas. Estas fases serán ampliadas más adelante.

5.1 Universo del Estudio

Dado la característica participativa del Estudio No. 6 se propuso dos posibilidades para motivar la participación de los 26 colegios que finalmente se vincularon.



La primera partió desde la categoría de reconocimiento. Se identificaron 45 colegios que gracias a desarrollo académicos, cultural, demanda de cupos, acciones de inclusión y pertenencia a redes nacionales o internacionales de defensa y promoción de DDHH de NNJ, gozaban de reconocimiento, aquel otorgado por la comunidad en términos de valoración social. Estos configuraron los colegios que llamamos de la primera fase del Estudio. En total se seleccionaron 12 colegios, de los cuales se vincularon activamente 10. Los colegios el Salitre y Moriscos que también se vincularon, solo que se incorporaron al proceso en el mes de agosto durante la segunda fase.

La selección en la primera fase

Para la selección de los colegios de primera fase el primer paso fue la revisión de documentos oficiales desde la Secretaria de Educación del Distrito Capital, la cual ha emitido una serie de resoluciones que han permitido premiar a los colegios más destacados en diversas áreas, los estímulos que serán nombrados más adelante, le otorgo al Estudio la

posibilidad de contar con un listado de posibles colegios a participar ya que contaban con reconocimiento social e igualmente con un proceso institucional único, dinámico y diverso.

A partir del equipo de investigación se pensó que era necesario involucrar a los colegios que sobresalen por los resultados obtenidos en pruebas de conocimiento, pero así mismo, se tuvo en cuenta a los colegios que se destacan en áreas artísticas, de investigación e innovación y que cuentan con procesos de inclusión. Igualmente dando respuesta a los ejes rectores del estudio es necesario contar con los premios que den razón de la gestión institucional.

Los aspectos mencionados anteriormente generan tendencias entre estudiantes y padres de familia que se pueden ver reflejadas en premios como la permanencia escolar y la demanda, por esta razón se incluyen estas variables dentro de nuestros criterios de selección. A continuación se enumeran las pautas que se han tenido en cuenta desde el Estudio “La Escuela y la Ciudad” entre los años 2007 y 2013:

- Reconocimientos ICFES Saber 11
- Reconocimientos Permanencia Escolar
- Reconocimientos Investigación e innovación educativa
- Reconocimientos Excelente Gestión Institucional
- Reconocimientos Galardón a la excelencia
- Reconocimientos Pruebas Saber 5° y 9°
- Reconocimientos Foro Pedagógico
- Demanda (1-30)
- Ruralidad

Sumado a ello, se tomó en consideración colegios que pertenecen a la Red Colombiana por la Defensa de los Derechos del Niño, quienes han participado en una pasantía a Suecia por cuenta de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional ASDI. El resultado de este primer proceso fue:

Tabla No. 2
Colegios Base participantes del Estudio en la Fase I

COLEGIO	LOCALIDAD
Colegio Distrital Escuela Normal Superior Distrital María Montessori I.E.D	Antonio Nariño
Colegio Distrital Femenino Lorencita Villegas I.E.D	Barrios Unidos
Colegio Distrital Cedit San Pablo	Bosa
Colegio Distrital San Bernardino I.E.D	Bosa
Colegio Distrital José Asunción Silva I.E.D	Engativá
Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas I.E.D	Kennedy
Colegio Distrital Antonio José De Sucre I.E.D	Puente Aranda
Colegio Distrital Manuela Beltrán I.E.D	Teusaquillo
Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela I.E.D	Los Mártires
Colegio Distrital Juan de la Cruz Varela I.E.D	Sumapaz

Fuente: Elaboración propia

La totalidad de los colegios cumplieron con tres (3) o más reconocimientos, tienen procesos académicos y de desarrollo personal importantes.

La selección de la segunda fase

El segundo proceso se hizo a través de la adhesión voluntaria al proyecto, por medio de una convocatoria pública a todos los colegios distritales. Estos colegios los identificamos como colegios de la segunda fase. La característica fundamental de éste proceso eran colegios que tuvieran acciones en relación con derechos humanos. De este proceso quedaron 16 colegios vinculados al proceso para conformar los 26 colegios finales.

Para los colegios de la *fase II*²⁸, se realizó una convocatoria en la página web del IDEP www.idep.edu.co. Los colegios interesados se inscribieron y el resultado fueron 16, los cuales fueron invitados a una reunión de presentación del estudio a fin de establecer interés en el ejercicio que el Estudio implicaba. El resultado del proceso fue el siguiente:

Tabla No.3
Colegios participantes de la segunda fase del estudio, acompañados por la
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Fase	Colegios	Localidad
Fase II	Colegio Distrital Salitre	Suba
Fase II	Colegio Distrital Paraiso de Manuela Beltran	Ciudad Bolívar
Fase II	Colegio Distrital Atanasio Giradot	Antonio Nariño
Fase II	Colegio Distrital John F. Kennedy	Kennedy
Fase II	Colegio Distrital Simón Bolívar	Suba
Fase II	Colegio Distrital República Dominicana	Suba
Fase II	Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores	San Cristobal
Fase II	Colegio Distrital Entre Nubes	San Cristobal
Fase II	Colegio Distrital Manuel del Socorro Rodríguez	Suba
Fase II	Colegio Distrital Orlando Fals Borda	Usme
Fase II	Colegio Distrital Virginia Gutierrez de Pineda	Suba
Fase II	Colegio Distrital Restrepo Millán	Rafael Uribe
Fase II	Colegio Distrital Montebello	San Cristobal
Fase II	Colegio Distrital Alfredo Iriarte	Suba
Fase II	Colegio Distrital Morisco	Engativá

Fuente: elaboración propia

²⁸ Los colegios participantes de la segunda fase, fueron acompañados por el equipo de talleristas e investigadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien celebró contrato con el IDEP para tal efecto.

5.2 Fases del estudio

Primera fase

La primera fase se consolidó a manera de línea de base, pretendió establecer un primer análisis de la relación escuela, derechos y ciudad a partir de un conjunto de métodos de investigación participativos.

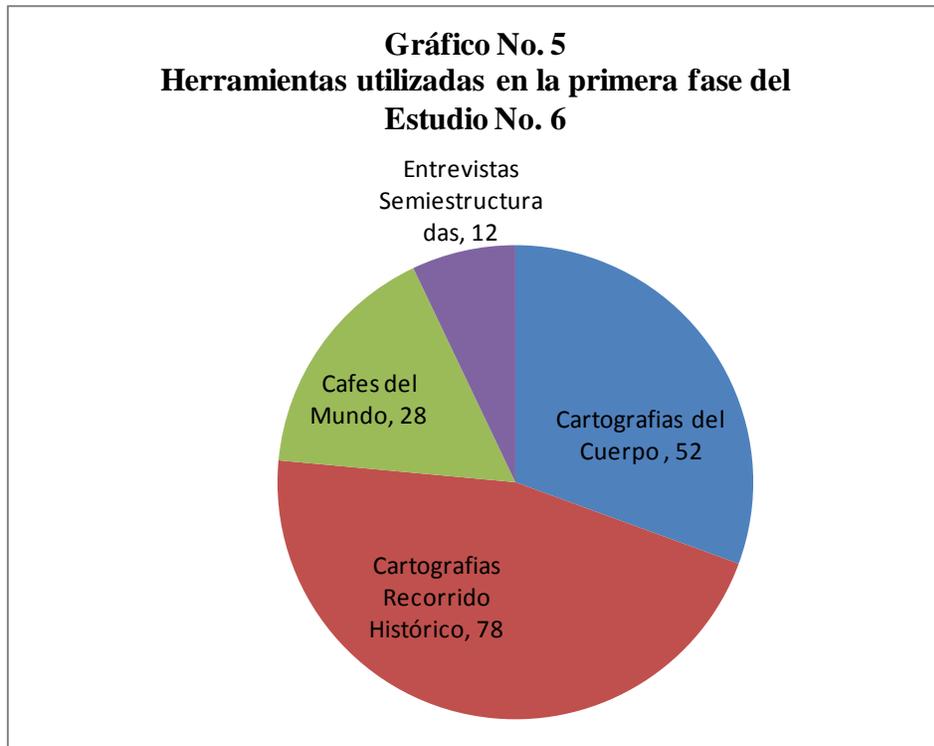
Su importancia radica en que permitió al equipo consolidar las herramientas de investigación y lograr mayor participación de los colegios y sus maestros en la segunda fase del proceso.

Esta fase se desarrolló desde el 15 de mayo y hasta el 30 de julio de 2014. Fue desarrollada por el equipo de investigadores del estudio. Se implementaron las siguientes actividades y se obtuvieron los siguientes productos:

- 1) *Instalación y socialización del proceso*: para ello se desarrollaron reuniones, formativas e informativas con rectores, directivos docentes y maestros. Así como visitas de profundización a cada uno de los colegios participantes. En virtud de lo anterior se desarrollaron tres reuniones con rectores y directivos y 26 visitas protocolarias, una por colegio.
- 2) *Identificación del colectivo del Colaboratorio en los primeros 10 colegios*²⁹ del Estudio. Esta acción pretendió consolidar en los colegios participantes, unos colectivos de trabajo, así como identificar actores claves para aportar a la organización de los espacios de reflexión y análisis con colectivos de docentes. En consecuencia este actor estuvo orientado a facilitar el desarrollo de la aplicación de instrumentos, de su validación y de las reflexiones frente a sus resultados.

²⁹ Los colegios participantes de este primer momento fueron: Colegio Republica Bolivariana de Venezuela, Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos; Colegio José Asunción Silva, Colegio Antonio José de Sucre, Colegio Manuela Beltrán, Colegio Normal María Montessori; Colegio Manuel Cepeda Vargas, Colegio San Bernardino, Colegio Cedit San Pablo, Colegio Juan de la Cruz Varela.

- 3) *Aplicación de los instrumentos de investigación diseñados por el equipo de trabajo:* Desde esta acción se aplicaron hasta 9 acciones por colegio participante. En total se aplicaron 52 cartografías del cuerpo, 78 de en clave histórica, 18 cafés del mundo y 12 entrevistas a directivos. La población que se impactó por las diversas estrategias de la primera fase fue cercano a las 1000 personas.



Fuente: elaboración propia

- 4) *Producción de documento conceptual sobre la relación derechos, escuelas y ciudad:* Este documento se trabajó fundamentalmente en el Producto No. 3 de éste proceso. Fue un primer acercamiento analítico al desarrollo de la relación escuela.-derechos-ciudad.
- 5) *Socialización de resultados iniciales:* Esta acción se desarrolló al interior del equipo de trabajo del estudio y permitió generar una discusión interesante sobre las miradas, los alcances y los resultados que cada integrante del equipo puso ubicar en

el proceso de análisis de los resultados. Estos resultados serán consolidado con el Producto No. 4 y presentados a los 10 colegios iniciales del Estudio.

Segunda fase - *Colaboratorio y divulgación*³⁰:

La segunda buscó profundizar el desarrollo de la relación a partir de la participación activa de colectivos de docentes y estudiantes, empleando para ello la metodología de Colaboratorio por medio de las estrategias de comunic-aciones como el Flash Mob, las Urnas de la Memoria, el diseño de Álbum de los Derechos y el Diarios de Maestros.

En esta fase se fortalecieron los colectivos de investigación de cada uno de los colegios con miras a apoyar la aplicación de estrategias participativas, herramientas y producción de saber alrededor de la relación derechos, escuela y ciudad. Implica acciones de formación, sensibilización con los colectivos para el desarrollo de las acciones y estaciones de la fase.

Se propuso su desarrollo de julio a Noviembre, con 26 colegios participantes. Las acciones de esta fase giraron alrededor del desarrollo de las estrategias de comunica-acciones a través del proceso de Colaboratorio con docentes, el cual parte de entender que la construcción de nuevos sentidos para la práctica pedagógica regular implica una exploración experiencial de la construcción subjetiva a partir de los sistemas de poder-saber de género, sexualidades, etnia/raza, clase y cuerpos otros dimensiones del aprehender, relacionadas con lo racional, lo emocional y lo ético.

En este Estudio, el objetivo del Colaboratorio es apoyar el diseño de la caja de herramientas y la poner ésta en marcha en cada colegio participante. Es decir, apoyar el diseño, ajustes y pilotaje de las estrategias de comunic-aciones que el proyecto impulsó.

³⁰ Se asume el trabajo desarrollado por: BERNAL, Marina (2013). Documentos metodológicos del proyecto de transversalización de género, Bogotá: SED, IDEP.)

5.3 Instrumentos de campo, material didáctico y piezas de comunic-acciones de la fase I y II

El paquete de instrumentos en clave de caja de herramientas, fue diseñado por equipo y validado en dos jornadas, la primera con el equipo interno del IDEP y la segunda con uno de los colegios participantes. Dado el carácter de fase línea de base, se propuso el desarrollo de instrumentos cualitativos pensados desde los dos campos metodológicos: Caracterización y Configuraciones.

En esta fase se trabajó con 26³¹ colegios y estuvo direccionada por la entidad contratada por IDEP para desarrollar el trabajo de campo, la Corporación Universitaria Minuto de Dios con acompañamiento del equipo base. Los instrumentos aplicados se resumen en el siguiente aparte.

Instrumento No. 1: Observaciones de campo

La observación de campo es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. *Para Strauss-Levi (2002), el “trabajo de campo [...] tiene como eje fundamental la observación, pues éste es el instrumento por excelencia para aprehender “la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia”*

En palabras de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997) *“observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”*. La Observación a desarrollar en este proceso es la no participante estructurada.

³¹ Aun cuando se incluye en la lista general, el Colegio Distrital Francisco José de Caldas no se logró desarrollar el proceso completo.

Objetivo: Realizar observaciones de campo alrededor de las relaciones e interacciones de los sujetos en la escuela frente a la vivencia, garantía de los principios y derechos del CDN

Preguntas guías

<i>Observaciones No. 1:</i> <i>Descripción del contexto escolar</i>	<i>Observaciones No. 2: La</i> <i>organización espacial escolar</i>	<i>Observaciones No. 3: Las</i> <i>interacciones</i>
<p><i>El Adentro:</i> Características físicas, distribución espacial, la iconografía y la estética escolar</p> <p><i>El Afuera:</i> Características del sector aledaño, vecindades</p>	<p>Los salones: tamaño, decoración, distribución de sillas, tipos de sillas, ventilación, ubicación de estudiantes</p> <p>Los espacios directivos: ubicación, tamaño, decoración,</p> <p>El patio: características, protagonistas.</p>	<p>El ingreso: descripción del proceso, actores, atención, emoción observable</p> <p>El descanso: organización de grupos, espacios configurados, roles y protagonistas</p> <p>La salida descripción, actores, atención, emoción observable.</p>

Impacto en su uso en el marco del estudio: la Observación participante estructurada desarrollada por el equipo base y por la entidad de apoyo, demostró su potencia para conocer las prácticas desarrolladas en el contexto escolar en relación con las políticas promulgadas y la cultura desplegada y reconocida. Particularmente en función de las normas de conducta del colegio.

Instrumento No. 2: Mapas del cuerpo con escolares del ciclo I Y II³²

“Rastreado la huella de los derechos de niños, niñas y jóvenes en nuestro cuerpo”

Considerando que el territorio, es uno de los ejes temáticos sobre los que gravitó la investigación, se aprovecharon las posibilidades y ventajas que brindó la cartografía social como una técnica etnográfica de investigación cualitativa, que permitió explorar los

³² Todo el aparte de instrumentos y piezas de comunicación fue adaptado de los productos No. 2 de Londoño Cancelado Adriana (2014) y Fonseca Oscar, integrantes del equipo de investigación del Estudio No. 6.

diferentes territorios ocupados en la escuela, y aquellos con los que se relacionan los escolares, a través de la interpretación de emociones, actitudes, expresión de valores, formas de comunicación, experiencias y comprensión de las relaciones sociales de los sujetos que habitan, recorren e interactúan con dichos espacios.

La cartografía social se asimila a la experiencia de un viaje por el territorio, a través del cual es posible develar las tramas invisibles de la relación entre los sujetos y su entorno, así como “relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio” (Ramírez: 2013, 106) con el fin de evidenciar situaciones que antes no eran visibles. Es importante reconocer la utilidad de la cartografía social para identificar las situaciones de riesgo y vulnerabilidad de los escolares en su intento por explorar la vivencia de los derechos humanos en la escuela, se retomó uno de los tres tipos de mapas que propone.

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 Cabanzo: 2012, 107).

Preguntas Exploratorias: ¿Cuáles son las huellas más significativas del respeto, goce y disfrute de tus derechos? ¿Cuáles son las huellas más significativas de la violación y el irrespeto de tus derechos?

Desarrollo del paso a paso: la actividad inicia con un ejercicio de relajación donde los estudiantes van explorando cada parte de su cuerpo. El grupo de 10 o 12 estudiantes, se divide en dos grupos, en cada uno de los cuales se escoge uno de los estudiantes que servirá de modelo para trazar o dibujar la silueta del cuerpo. Una vez recortada esta será dividida en dos partes, en cada una de las cuales se registrarán las vivencias en dos ámbitos (Casa: Lado izquierdo) (escuela: Lado derecho). En este momento el facilitador explica que no existe ninguna restricción en cuanto a la manera como cada estudiante quiera expresar las

huellas sobre la silueta, puede hacerlo de manera abstracta, a través de dibujos símbolos, palabras, manchas, recortes de revista, etc. Una vez terminado el ejercicio, uno a uno cada estudiante en cada una de las partes del cuerpo y considerando el ámbito al que hace referencia, realizará sus trazos de acuerdo a las siguientes preguntas. La idea es empezar desde arriba hacia abajo, de la cabeza a los pies. En cada uno de las partes cada integrante dibujara o trazará lo que considere pertinente respecto a las siguientes preguntas:

Cabeza: En que situaciones te sientes comprendido; valorado y tenido en cuenta en la casa y en la escuela. Dibuja recorta o escribe

Ojos: ¿Qué situaciones injustas he presenciado en mi casa y en la escuela? ¿En qué situaciones de mi vida familiar y escolar he observado la exclusión o discriminación? ¿Cómo he actuado en estas situaciones?

Boca: ¿en qué situaciones he podido expresar lo que quiero en mi casa y en la escuela? ¿He sido objeto de insultos o malas palabras en mi casa y en la escuela? ¿He sido objeto de insultos o malas palabras de parte de mis profesores y compañeros?

Orejas: ¿en qué situaciones me siento escuchada(o)? ¿Mis problemas y angustias han sido escuchados por mis compañeros y profesores? ¿Escucho y reconozco lo que dicen los demás?

Vientre: ¿De qué forma se garantizan en mi casa la diversidad de opciones sexuales? ¿De qué forma se garantizan en el colegio la diversidad de opciones sexuales? ¿Todas las opciones son respetadas, o hay algunos estudiantes discriminados?

Pies: ¿Qué situaciones han impedido mi libre movilidad por el colegio o por el barrio?

Brazos: ¿He sido objeto de golpes o maltratos por parte de mis padres y hermanos? ¿He sido objeto de golpes o maltratos por parte de mis compañeros?

Una vez culminados los trazos, estos se adhieren a la pared y cada estudiante comparte su mapa a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué observamos?
- ¿Qué aspectos comunes encontramos?
- ¿Qué diferencias encontramos en cada mapa?

Posteriormente se le pide a cada uno de los estudiantes, que en hojas de colores y haciendo uso de lápices y marcadores de colores, puedan dibujar el camino de la casa a la escuela, identificando los lugares que más nos agradan y aquellos que nos parecen peligrosos o desagradables.

**Instrumento No 3: Recorridos por el pasado en clave de Configuraciones –ciclos III
IV Y V: “Recorriendo la historia de mi escuela en clave de configuraciones”**

Si entendemos la escuela como un espacio altamente complejo en el que convergen tensiones y contradicciones producto de las relaciones entre los actores que la conforman y habitan, el concepto de configuraciones propuesto por Norbert Elías resulta sustancial para abordar la escuela, sus dinámicas y transformaciones, puesto que comprende las relaciones entre individuos a partir de relaciones de interdependencia entre unos y otros.

El valor que tiene el concepto de configuraciones para pensar la escuela, radica en que lejos de pensarla como un espacio en el que se condensan los actos únicos e irrepetibles de sujetos aislados que ostentan posiciones de poder, es posible traspasar de la mano de Elías los eventos únicos e individuales para ingresar en uno más amplio que encierra además las posiciones y configuraciones sociales de los sujetos que conforman la escuela, lo que abre el camino a un tipo de cuestiones que permanecen latentes e inaccesibles. Un ejemplo de ello, desde la perspectiva del autor es como con la ayuda de una investigación sistemática de las configuraciones, se pudo, demostrar que un hombre como Luis XIV, no reinaba de un modo absoluto, si se entiende por ello, que su obrar y su poder no conocían ninguna limitación.

De esta forma, y si comprendemos la escuela como una figuración que va mutando en el tiempo, es posible advertir desde el provechoso diálogo entre dos niveles de análisis: 1) nivel micro, en el que se entienden las figuraciones como entramados de individuos concretos, por lo que se hace necesario indagar como (maestros, padres, directivos, estudiantes, otros) se relacionan en la figuración y 2) nivel macro: en el que se intenta reconstruir la figuración como un todo, como un entramado construido por

interdependencias que siguen un patrón, unas reglas, unas estructuras; las posibilidades que existen de registrar los cambios por los que ha transitado la escuela en el transcurso de los años.

Objetivo: reflexionar en clave histórica, la vivencia de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela a partir de la cultura, las prácticas, la política y lo político y el territorio, a la luz de los principios de la convención relacionados con: la participación, la no discriminación, la supervivencia y el interés superior del niño.

Preguntas exploratorias

- Cultura: ¿Qué elementos de la cultura escolar constituyeron este tipo de escuela?
- Lo político y la política: Cuáles fueron las políticas o las formas de lo político que se desplegaron en ese momento histórico?
- Prácticas: ¿Cuáles fueron las prácticas más recurrentes de este momento histórico?
- Territorio: ¿Cómo fue la relación de este tipo de escuela con la ciudad, con el territorio?

Desarrollo paso a paso

1. Se organizan 3 grupos de estudiantes por cada ciclo, a partir de los siguientes colores o numeración, con los que se identifican al iniciar la actividad. Lo clave es que la organización corresponda a un ciclo determinado (III, IV o V)
2. Se dispondrán de tres espacios dentro del salón para ubicar en orden 3 momentos históricos por los que ha transitado la escuela, y que demarcan a su vez 3 tipos de escuela diferentes:
 - El primero corresponde a la configuración “*Ciudadano cívico para la nación*”
 - El segundo corresponde al “*Ciudadano deliberante y la ciudad educadora*” y,
 - El tercero a la configuración “*Nuevas ciudadanías, nuevos derechos para una nueva escuela*”.

Cada uno de los espacios será ambientado con imágenes propias de las configuraciones a partir de la infraestructura física de la escuela en los diferentes

momentos. Lo anterior se realizará mediante reproducción de imágenes de la arquitectura escolar que concuerden con cada configuración y que a gran escala, funcionen como un escenario. (EJEM: imagen IED Agustín Nieto caballero para la 1era Configuración). De igual manera se ambientaran los momentos con piezas sonoras que evoquen cada configuración.

3. En cada uno de estos espacios se demarcan como en un eje cartesiano cada una de las categorías del estudio (Cultura, lo Político y la Política, Prácticas, Territorio). En cada una de los momentos de la escuela o configuraciones, se ubicará un integrante del estudio quien guiará el trabajo en la configuración. Asimismo el escenario tendrá una breve explicación del tipo de escuela que se construye en este momento histórico adherida sobre la escenografía. Cada equipo de estudiantes, se ubicará en una de las configuraciones, y llevará a cabo las siguientes actividades.

Trabajo colectivo: a través del debate colectivo, el grupo definirá los elementos, objetos, referentes, símbolos, entre otros, que hacen parte de cada una de las categorías del plano cartesiano, en relación con cada uno de los principios de la Convención y de acuerdo a las siguientes preguntas:

Posterior al trabajo colectivo, cada uno(a) de los estudiantes, registrarán las huellas o vestigios del momento histórico analizado, en su institución educativa. Estas huellas serán registradas en una hoja de papel y adheridas a la escenografía de la configuración.

Una vez se culmine el trabajo individual y colectivo, el equipo de estudiantes rotará y pasará al siguiente momento histórico. Una vez lleguen al siguiente momento, podrán construir sobre lo construido por el anterior equipo.

Lo trabajado por cada uno de los equipos se diferenciará del de los otros, a través del color en el que elaboraran los elementos y objetos de cada configuración. Para ello se dispondrá de un kit de materiales del mismo color seleccionado al inicio de la actividad.

Instrumento No. 4: Café del Mundo

El Café del Mundo es una forma intencional y organizada de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de Café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños.

“En el curso de la vida diaria, la gente en la organización se mueve de mesa en mesa, llevando semillas de ideas y aprendiendo de una conversación en otra. Las conexiones entre las ideas que se comparten en estas mesas dentro y fuera de la organización –y de las acciones que emergen de esta red de conversaciones- ayudan a construir la base del conocimiento de la organización y a dar forma a su futuro”.

La metodología permite crear entornos para nuevos conocimientos, ideas y sugerencias a partir de las ideas concertadas en el marco de diálogos entre miembros de una comunidad de conocimiento.

Objetivo: Generar un escenario 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 de aula y su relación con la ciudad.

Metodología

- 1) Se definen cuatro (4) mesas en donde los participantes divididos por números inician la conversación.
- 2) Cada mesa contará con un facilitador del equipo del estudio, quien hará los registros acordados (fotos, grabaciones, notas)
- 3) Cada grupo rota por cada una de las mesas y expone su conclusión de cada tópico
- 4) El grupo siguiente no solo reflexiona y construye su postura, también tiene en cuenta la conclusión del grupo anterior.
- 5) Cada grupo plasma en una bitácora, sus conclusiones para ser analizadas posteriormente por el equipo investigador.

- 6) Al finalizar el ejercicio, los participantes (aleatoriamente) comparten sus impresiones y los conocimientos construidos o consensuados.

Batería de preguntas

1) *Mesa uno (1): La cultura institucional*

- a. ¿Qué Caracteriza la cultura escolar /cómo somos en este colegio?
- b. ¿Cuáles son los elementos que crean identidad en la escuela?
- c. ¿Qué obligaciones y emociones generan los símbolos escolares?

2) *Mesa dos (2): La política y lo político en la escuela*

- a. Cómo se vive el poder en la escuela?
- b. Quiénes son los protagonistas de los escenarios de poder?Cuál es la intensidad e influencia de su poder?
- c. Cómo influye esto en la dinámica y cultura escolar?

3) *Mesa tres (3): La práctica de los derechos*

- a. Cuáles son las prácticas más relevantes en relación con derechos en la escuela
- b. Qué episodios de discriminación se han vivido en la escuela?
- c. Qué tipo de resistencia enfrente la escuela y sus protagonistas en relación con la garantía de los derechos?
- d. ¿Qué actitudes se tienen frente a: poblaciones diversas y a la participación

4) *Mesa cuatro (4): La relación con el territorio*

- a. Describan el territorio que compone la escuela
- b. Cuáles son las características del territorio sobre el que tiene influencia
- c. Hablemos de las relaciones que guarda la escuela con la ciudad?

Posterior al trabajo de campo: Una vez aplicado el conjunto de instrumentos, el equipo concentró sus acciones alrededor de la producción, validación y ajuste de un primer documento conceptual de la relación derechos, escuela y ciudad, ésta constituye la tercera acción de ésta fase.

5.4 El material didáctico y de comunicación

En las fases I y II del estudio, el material didáctico y las piezas comunicativas funcionaron como una caja de herramientas que facilitarán el trabajo con los diferentes actores de la escuela, por lo que se contempla la puesta en marcha de tres actividades didácticas, que implican el despliegue de algunas piezas comunicativas, como por ejemplo las urnas de la memoria, o las piezas de promoción de la foto maratón y video maratón sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes en la escuela. A continuación observaremos cada una de estas piezas.

Diarios de maestros: palabras tomadas

Uno de los aportes del ejercicio fue comprender el complejo universo de los maestros y maestras del distrito capital, desde el encuentro con la palabra propia y ajena para transformar en diversas vías lo que piensa de nosotros y la forma como nosotros asumimos nuestras labores”

Cesar Mayorga –Colegio Eduardo Umaña Mendoza

Para Francesco Tonucci, los diarios escolares impresos, entendidos como un mundo hecho de dibujos y de palabras, de relatos cotidianos y de poesía, así como de experiencias científicas y de fantasía, son capaces de contener las huellas de los rostros de los “niños, sus sentimientos, y sus esfuerzos, los mecanismos de su conocimiento, de su voluntad de expresarse” (Tonucci: 2000, 5). De ahí la importancia de esta herramienta de investigación que privilegia la escritura y el registro de la experiencia, y que vaya delineando las huellas autobiográficas de la vida de los maestros y de sus estudiantes.

Como lo reconoce Tonucci, detrás de los productos escolares “hay unos niños, con su diversidad, sus problemas, sus familias y sus juegos, sus dolores y alegrías...”

Su nombre nos remite a lo íntimo, a lo personal, a un espacio para conversar consigo mismo, de uno mismo y de lo que tiene valor como sujeto. Su mayor preocupación es que

el investigado plasme allí sus precepciones y sensaciones y análisis sobre la realidad observada y vivida. Realidad de la cual no puede abstraerse. En este proceso la realidad observada-vivida-narrada se recrea; más aún al ser un relato compartido con un colectivo de pares.

Éste diario de maestros no solo permitió combinar la palabra y la voz; también las imágenes, a través de fotografías, video y audios sobre la vida escolar y sus protagonistas.

Los diarios de maestros, así como todo tipo de ego-documentos constituyen una fuente primaria de indudable interés para los estudios históricos-sociológicos sobre los maestros y maestras como grupo profesional y como es obvio, sobre las instituciones educativas, su cultura escolar y los procesos de enseñanza aprendizaje. Nos acerca al currículo real y a esa especie de caja fuerte que ha sido el aula de clase. (Viñao 2013)

Los *antecedentes*: el diario de maestro es una excelente derivación del diario de campo, una forma de hacer registros etnográficos para conocer desde la práctica cultural a una comunidad. Desde la descripción de los actores, la inmersión del investigador y los desplazamientos que éste logra a partir de su relación con las comunidades o los intereses de investigación.

Su origen se da con las crónicas de viajes realizadas por misioneros, exploradores, comerciantes y conquistadores europeos. Esta herramienta íntima comenzó a hacer parte de los temas sociales y de investigación con los trabajos de Branislaow Malinoski, con su libro lo Argonautas del Pacífico Occidental.

En el campo educativo, los diarios de maestros y maestras han comenzado a hacer carrera en los procesos de reflexión sobre la práctica. En un intento de conocer la escuela por dentro, desde la palabra, las emociones y tensiones de sus maestros y maestras.

Las intencionalidades: la principal intencionalidad del proceso es la de recuperar 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.

La estrategia también permite la construcción de memoria, inmortalizar momentos trascendentes para el maestro, para sus estudiantes para la escuela. El diario es un texto escrito a muchas manos y conversado a muchas voces, en la medida en que no solo facilita la reflexión y la escritura, también compartirla y re-elaborarla colectivamente.

La propuesta metodológica: avanzar en una propuesta de diario de maestro, que permita reflexiones y transformaciones en relación con el rol del maestro, con la escuela y con la ciudad como promotores y garantes de los derechos de niños, niñas y jóvenes, implica desplazamientos en las apuestas y prioridades de la escuela y la ciudad. Implica modificar el sistema desde adentro, desde sus prácticas y desde su cultura.

En la estrategia de diario de maestro se privilegiaron tres tipos de reflexiones; la individual: centrada en las reflexiones, emociones, percepciones y sentimientos del que escribe, el maestro y la maestra. Se caracteriza por promover relatos autobiográficos, relatos íntimos que lleva al escritor a una reflexión sobre sus apuestas, sobre sus posturas y sobre sus posibilidades en su rol profesional y personal.

Otra de las reflexiones promovidas desde el ejercicio, es la del entorno. Una reflexión sobre las relaciones de la escuela con el entorno, con la ciudad, con las familias y la forma como desde el estudio se considera la escuela y sus espacios como territorios habitados por la comunidad educativa, donde se pone en juego la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, el rol de un maestro investigador no puede dejarse de lado las observaciones de prácticas al interior de la escuela, de sus compañeros, de los y las estudiantes, de las familias, en general de la comunidad educativa. Observar y analizar los dispositivos de

cuidado, respeto y garantía de niños y niñas que están instalados en la cultura escolar es uno de sus principales objetivos.

La propuesta para los maestros y maestra es la de avanzar en el desarrollo de textos narrativos, los cuales relatan hechos que suceden, reales o ficticio, así como texto analíticos expositivo, que busca explicar “de manera objetiva” un hecho o una realidad, apoyado con información relevante y finalmente el más utilizado de todos, el texto descriptivo, que señala características de personas, animales, lugares, circunstancias, emociones y conductas. El diario exige de los maestros y maestras relatos sistemáticos y pormenorizados de los acontecimientos. Así como reconocer los problemas y asumirlos en su realidad cambiante y compleja. Una buena metáfora es la de un malabarista de platos chinos, con ocho (8) de estos platos en el aire al mismo tiempo³³.

El lenguaje: el diario por excelencia utiliza el texto, el cual no es otra cosa que un pasaje lingüístico de más de un enunciado. Hablado, escrito o visual. En este ejercicio se combinaron tres formar maravillosas de lenguaje; el escrito, el oral y el audiovisual.

Tradicionalmente la escuela ha priorizado el lenguaje escrito, el cual ha estado atravesado por el temor que genera escribir y recientemente por la curiosidad de las nuevas tecnologías para comunicarse y para aprender y enseñar. En este sentido, la estrategia introdujo la idea que el diario se escribe a varios lenguajes. El escrito en una bitácora que cada maestro manejó; el oral que se escribía en cada una de las sesiones de encuentro colectivo y el audiovisual que motivó el desarrollo de videos, de álbumes de fotos, de presentaciones interactivas y de audios.

La ruta desarrollada: operativamente se desarrollaron sesiones presenciales donde se propusieron preguntas para ser profundizadas desde cada sospecha. Preguntas por el ser, por el hacer, por el entorno, por los logros, por el adentro y el afuera de la escuela. El

³³ Metáfora empleada por Capilla Luis en Diario de un Aprendiz de Maestro. Aragón España. Mayo 2013.

equipo de tutores recibía los escritos, los retroalimentaba y en la sesión presencial el autor lo compartía y recibía aportes del colectivo.

El trabajo de Diario de Maestros inició con varias invitaciones a cada uno de los participantes:

La primera para desarrollar una relación íntima con su diario. Una relación que permitiera reflexiones muy profundas sobre sus motivaciones, sus emociones, sus prácticas, sus métodos. Sobre su ser persona y sobre su ser maestro y maestra.

La segunda invitación tenía que ver con la posibilidad de construir una comunidad con otros maestros, no solo los que hicieron parte del proceso presencialmente, sobre todo con otros maestros que podían hacer parte del proceso virtualmente. Para ello se creó un blog³⁴ donde fueron compartidos los relatos previamente aprobados por los maestros para que aparecieran.

La tercera invitación fue a superar el miedo adentrarse en alguno de los dos lenguajes priorizados en el ejercicio, el escrito y el audiovisual. El resultado es palpable, más de 30 escritos y un sinnúmero de reflexiones individuales y colectivas sobre la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y el rol del maestro en este compromiso ético.

La cuarta invitación fue a construir o develar sus sospechas de investigación³⁵. Una sospecha de investigación, es un interés, una pregunta que el maestro tiene en relación con la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes en la escuela. En este sentido cada uno de los participantes inició el trabajo reflexivo alrededor de dicha sospecha y sus escritos reflejan sus avances, sus tensiones y sus desplazamientos. Cada uno de estas sospechas tuvo la oportunidad de ser abordada a través de escritos y videos en las sesiones presenciales.

³⁴ http://www.idep.edu.co/esunanota/?page_id=141 y comunicacioneducativa.ning.com

³⁵ Término acuñado por Aura Isabel Mora, coordinadora del proyecto por parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, socia del IDEP en este proceso.

La última invitación fue la de ser capaces de observar. El reto fundamental era seguir siendo actores del proceso y observarlo críticamente. Un maestro que afina su capacidad de observar sus apuestas, sus relaciones y su ejercicio profesional en virtud de la garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes, es un maestro con capacidad de promover activamente en la escuela su compromiso con esta garantía.

La ruta de trabajo del Diario de Maestro demostró que los maestros y maestras están en capacidad de ser agentes promotores de derechos en su escuela y más aún de contagiar a otros maestros y maestras para seguir reflexionando sobre la escuela como un lugar de disfrute sin condiciones de los derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

La estructura y las secciones

El diario es una especie de agenda/programador con fragmentos de los relatos construidos por lo docentes. Se imprimirán 6000 copias y tendrá 240 caras y 12 secciones así:

1. Enero: Protagonistas (los maestros y maestras participantes)
2. Febrero: la Escuela y la ciudad: una mirada a los Derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá (Resumen del estudio)
3. Marzo: el Diario de Maestro: Palabras tomadas (la estrategia de diario)
4. Abril: voces y sentires de maestros y maestras (relatos del ser maestro)
5. Mayo: palabra que transforma: una mirada los y las estudiantes (relatos sobre sus estudiantes)
6. Junio: una ventana al aula: (relatos sobre la escuela)
7. Julio: descubriendo Ciudad (relatos sobre ciudad)
8. Agosto: los derechos se notan (relatos sobre derechos)
9. Septiembre: la experiencia de escribir I (testimonios de los maestros)
10. Octubre: la experiencia de escribir II (testimonios de los maestros)
11. Noviembre: las sospechas (preguntas y reflexiones de investigación de los y las maestras)
12. Diciembre: miscelánea (para notas y observaciones)

Tabla No.4

Consolidado de Participantes que culminaron el proceso de Diario de Maestros

MAESTROS QUE CULMINARON EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA DIARIOS DE MAESTROS					
	Colegio	Localidad	Nombre maestr@	Género	Correo electrónico
1	Aquileo Parra	1	Rafael Antonio Gómez R.	Hombre	motoratonrafa@yahoo.com
2	República Dominicana	11	Maritza Gamboa García	Mujer	maritzagamboagarcia@yahoo.com
3	Manuela Beltrán	13	Claudia Isabel Ardila R.	Mujer	clisardila33@hotmail.com
4	Manuela Beltrán	13	Claudia Marina Díaz	Mujer	claudanidj@yahoo.com
5	Atanasio Girardot	15	Angela Torres Valderrama	Mujer	antova2010@hotmail.com
6	José Francisco Socarrás(*)	7	Kelly Herrera Castillo	Mujer	kellyzu114@yahoo.es
7	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Eliana Bohorquez	Mujer	titis_eli@hotmail.com
8	San Bernardino IED	7	Nadia Argote	Mujer	cundurimarca64@hotmail.com
9	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Fanny Alicia Archila Rojas	Mujer	1bfannychila@gmail.com
10	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Sandra Milena Hernández F.	Mujer	milenita-2105@hotmail.com
11	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Paola Iveth Rojas	Mujer	paorojasg@hotmail.com
12	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Adriana Rozo	Mujer	nanitarozo@gmail.com
13	Montebello IED	4	Flor Angela Castellanos	Mujer	foraela@gmail.com
14	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Mónica Conde	Mujer	oscar1nona1@yahoo.es
15	El paraíso-Manuela Beltrán	19	María Nancy Castillo	Mujer	casnany27@hotmail.com
16	Antonio José de Sucre	16	Elsa Nagles Mesa	Mujer	enaglesmesa@gmail.com
17	Montebello IED	4	María A. Salas	Mujer	ahikza@hotmail.com
18	Montebello IED	4	Esperanza Pinzón	Mujer	gesperanzapinzon@hotmail.com
19	Manuel del Socorro Rodríguez	18	Jeimy Viviana Alvarado C	Mujer	vivicamelo26@gmail.com
20	Jhon F. Kennedy	8	Edwin Ferrer	Hombre	edwfero@hotmail.com
21	Eduardo Umaña Luna (*)	8	Cesar Augusto Mayorga M.	Hombre	cesarmayorgam01@gmail.com
22	Manuel Cepeda Vargas	8	Norvelis Margoth Guarín	Mujer	margocitag1@hotmail.com
23	Manuel Cepeda Vargas	8	Ingrid Urueña	Mujer	butterflypapalot@gmail.com
24	El paraíso-Manuela Beltrán	19	Yolanda Duarte	Mujer	yoly121295@hotmail.com
25	Eduardo Umaña Mendoza (*)	5	Diana del Pilar Reito	Mujer	
26	Manuel Cepeda Vargas		Angela Rusinque	Mujer	angela-rusinque@hotmail.com

(*) Colegios que no hicieron parte del estudio, pero algunos de sus maestros participaron de la estrategia.

Fuente: Elaboración propia

Nota: se inscribieron un total de 40 docentes, de los cuales 26 culminaron todas las sesiones con la asistencia requerida. El resto tuvo asistencia intermitente.

Urnas de la memoria

En un momento en donde la saturación y el rápido discurrir de los acontecimientos, nos impiden registrar y guardar en la memoria aquellos momentos, situaciones, personas u objetos significativos que han marcado nuestras vidas, dejando una huella profunda en lo que somos, en nuestra identidad, resulta de vital importancia apostar por estrategias que permitan reconstruir la memoria cercana y lejana de que somos y de lo que hemos vivido y transitado en instituciones tan emblemáticas como la escuela.

En sociedades altamente conflictivas como la nuestra, activar la memoria y con ella, todo lo que esta encierra y desencadena, es un paso fundamental para comprender de manera profunda las relaciones armónicas y conflictivas que se establecen con los otros, encontrar salidas a los conflictos, y generar un nivel de conciencia que le otorgue sentido vital a los sujetos que habitan la escuela, y a la institución misma.

Las Urnas de la Memoria, pueden ser comprendidas como pequeños museos que salvaguardan los recuerdos en una época en la que todo se olvida fácilmente, en la era del instante. Por ello es importante, reivindicar la génesis de la palabra “museo”, para con ello, comprender que la palabra viene de la diosa musa, y significa el templo de la musa.

Contenido y estructura la urna de la memoria: se contempla como un dispositivo, en forma de caja de gran tamaño, que se ubicará en un lugar visible de la institución escolar, para que los distintos sujetos que habitan la escuela, puedan ir depositando aquellos 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.

El diseño de la urna:

1. Las urnas se construyeron en cartón de 1 mt de alto, por 50 cm de ancho.
2. Se elaboraron un total de 10 urnas, dada la cantidad de colegios que decidieron utilizar esta estrategia pedagógica.

3. Cada urna tenía una ventana para ver su contenido y así motivar su llenado por los miembros de la comunidad educativa.
4. Cada urna iba acompañada de un instructivo tamaño carta impreso a full color que a su vez motivaba la participación en esta actividad.

Para su promoción se realizaron visitas a los colegios de primera y segunda fase con apoyo del equipo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. En esta actividad participaron 10 de los colegios que se incluyen en el Estudio. En cada uno se expuso en qué consistía la actividad y se dio especial importancia a sus particularidades, sus necesidades y dinámicas internas.

En cada uno de los 10 colegios que asumieron la realización de esta actividad, se constituyó un grupo de estudiantes y maestros y maestras que de manera voluntaria querían participar. A ellos se les encomendó el cuidado de la urna y la motivación a sus pares para participar en la actividad de acuerdo a las instrucciones que se entregaban en una afiche tamaño carta que acompaña la urna. A este grupo de personas se les ha nombró como “Los guardianes de la Urna”, ellos crearon diferentes estrategias según el colegio para motivar el llenado de la urna, comenzado por decorarla con una estética particular y propia. Además ellos mismos decidieron cómo se daría apertura a partir de una actividad sugerida que incluye la elaboración de un muro de la memoria donde se colocaran los objetos depositados para ubicarlos en una línea de tiempo que permita que puedan ser interpretados en clave de la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes a través de la historia del colegio.

Momentos de la urna de la memoria: la invitación a participar en la urna de la memoria estuvo motivada por cinco (5) momentos que giraron alrededor de la importancia de recordar, re-conocer, volvernos conscientes, para saber lo que somos ya así aprender del pasado. Los momentos indicados a los estudiantes y comunidad educativa en general fueron los siguientes:

Busca un objeto que represente tu paso por el colegio. Puede ser: el cuaderno que usaste hace años o los libros con los que aprendiste a leer, la foto de tus profesores o compañeros, un dibujo, tu sudadera o el saco del uniforme antiguo.

Marca el objeto. Es importante que antes de depositar el objeto en la Urna lo marques con un formato que te entregaremos.

Deposítalo en la urna. Recuerda que con estos objetos reconstruiremos los momentos vividos en el colegio.

Espera que la urna se vaya llenando de recuerdos. Tendremos una semana para llenarla completamente de las experiencias de tus compañeros, maestros, padres y vecinos.

Asiste al momento de apertura de la Urna. Ese día reconstruiremos juntos la historia del colegio, para dejarla expuesta en un muro, lleno de creatividad e imaginación...el *Muro de la Memoria*.

Estrategias de motivación: Aparte de las visitas a cada rector(a) o colectivo de investigación, la Urna iba acompañada de unas instrucciones que servían a su vez como motivación y detonante de la actividad. El diseño del afiche estaba dispuesto para ser una guía de las líneas generales de la actividad para que en cada colegio tomara los matices correspondientes a su contexto, sus dinámicas institucionales, sus tiempos, disponibilidades y particularidades en general.

Así mismo, se incluyó información de motivación en la página web del Estudio. Allí se mencionaron las indicaciones necesarias para participar en la actividad y se motiva a todos los integrantes de la comunidad educativa a darle las características propias y a participar en sus diferentes momentos.

En el siguiente link se puede acceder a la sección Urna de la memoria de la página web:
http://www.idep.edu.co/esunanota/?page_id=141

Impacto: 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. En las urnas se pudo depositar imágenes, símbolos, objetos, documentos, que se constituyeron en huellas o rastros de las épocas por las que ha transitado la institución, con el fin de determinar los fundamentos del reconocimiento social alcanzado por la misma.

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

Sin lugar a dudas para las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que habitan en la sociedad de la información de la que nos habla Manuel Castells, las imágenes se convierten en un medio de comunicación e interacción consigo mismo, y con los otros. Ejemplo de ello, es el auge que ha tomado en los últimos años las fotos selfies en la que jóvenes se retratan a ellos mismos con sus dispositivos móviles y las comparten masivamente a través de las redes sociales.

Como lo señala Castells, en la sociedad de la información la magnitud de los cambios en el sistema de medios de comunicación adquieren proporciones inimaginables. La complejidad que adquiere el sistema de medios masivos por la digitalización de los procesos, viene afectando desde la vida cotidiana de los sujetos, hasta el funcionamiento y sentido de instituciones como la escuela, la política, la economía, entre otras. Por ello, retomando a Castells, se tratan de cambios estructurales y no de innovaciones tecnológicas concretas, que deben tenerse en cuenta a la hora de pensar en las relaciones escuela, ciudad y derechos.

Pensado en términos generacionales, de la mano de Margaret Mead (1971), la capacidad de construir sistemas simbólicos y culturales propios, que incluso logran distanciarse de la escuela y la familia como sistemas tradicionales de socialización, la desarrollan en mayor medida el grupo etareo de menos edad, en el que se incluyen los niños, las niñas y los jóvenes, quienes tienen también se encargan de estar a la vanguardia en torno a la adopción de las innovaciones sociales y tecnológicas.

De esta forma, frente a las voces y representaciones hegemónicas que la escuela ha construido en torno a la garantía y vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes, se espera que ellos a través de los dispositivos móviles con los que cuentan, puedan compartir sus propios relatos y narrativas en torno a la vivencia de los derechos, teniendo presente el uso de los dispositivos tecnológicos como instrumentos de poder simbólico a través de los cuales, los sujetos escolares despliegan su sensibilidad, sus emociones y sus comprensiones sobre los derechos en relación con la escuela y la ciudad. Como lo señala “no es solo expresar sino expresar con otros. En otras palabras, implica relatar desde sí mismo en un espacio en el que se incluye la otredad (: 2011, 63).

En las nuevas generaciones de niño, niñas y jóvenes es evidente que tanto la fotografía como el video, corresponden a los espacios desde los que tradicionalmente se narran y construyen en términos identitarios. Por ello, cuando se plantea el empoderamiento comunicacional, se evidencia en los sujetos de estas generaciones el desarrollo de capacidades narrativas a partir de la habilidad para construir relatos, a partir del capital cultural con el que se cuenta y que en buena parte ha sido reproducido por el colegio.

En términos metodológicos y prácticos, el empoderamiento cultural dialoga con las tradiciones activo –participantes latinoamericanas inspiradas en el legado de Paulo Freire, y que cobran significado en tanto se enfocan en sectores excluidos y marginados, pero “comunicativamente activos si encuentran un sentido más allá de la entretención” (:2011,68). Por ello la foto maratón y la video maratón cobran especial sentido en tanto dialogan con los diversos modos de expresión, narración y comunicación que despliegan los niños, niñas y jóvenes hoy, permitiéndoles expresar sus emociones, percepciones y nociones sobre el goce y la vulneración de sus derechos a través de la imagen.

Los orígenes de las imágenes en movimiento que expresan una realidad (video), se remontan a la Francia de finales del Siglo XIX, en la que los hermanos Lumiere expresan a través de la imagen cinética, los primeros registros de la realidad en movimiento, a partir de cortas películas. Posteriormente se desarrollo “una narrativa de ficción con la concentración dramática del teatro y la dilatación narrativa de la novela. Paralelamente, el cine

informativo a través del noticiario, desarrollo la narración breve referencial de un acontecimiento, y el cine documental utilizó las técnicas narrativas de la ficción. Por su parte los aficionados producían breves películas referenciales, para, principalmente, fijar la memoria familiar. La llegada del formato súper 8 en los años sesenta facilitó y abarato su producción” (Díaz: 2009, 64).

En los años ochenta, el video se desmarca del uso profesional y se populariza entre los aficionados a través de las cámaras filmadoras o video cámaras que permiten captar los acontecimientos inusuales, en cualquier momento y en cualquier lugar con códigos icónicos básicos, pero al mismo tiempo atractivos, lo que produce así un nuevo fenómeno, que tiene que ver con el salto del video amateur a la televisión. Posteriormente el clip, entendido desde el montaje como un fragmento de video que se ensamblaría con otros, para completar un relato, se convierte en protagonista y empieza a impactar la industria musical, en tanto “la música pop se comercializa en forma de video –clips y genera una cultura juvenil global” (Díaz: 2009,65).

En los años noventa, con la emergencia y popularización del internet, la narrativa propia del video clip o video corto se impone sobre los largos y grandes relatos propios de las películas. De igual forma, con la emergencia y gran acogida que empiezan a tener los dispositivos móviles que incorporan los dispositivos de captación de imágenes, haciéndolos portátiles y facilitando con ello su uso continuo, en tanto podemos fácilmente convertir cualquier instante o momento familiar en un video –clip, entendido como un “relato concentrado, que requiere una atención fugaz, apto para un consumo banal y compulsivo y fácilmente compartido mediante la difusión viral...” (Díaz: 2009, 65).

Aprovechando el ciberespacio, el video se convierte en potente medio de construcción de identidad, por parte de niños y jóvenes, así como de movilización social. Coincidiendo con Castells “Internet es la conexión global –local, que es la nueva forma de control y de movilización social en nuestra sociedad” (Castells, 1999). Este carácter paradójico del internet explica de un lado la dependencia simbólica de los sujetos respecto al consumo, y del otro, el mundo de posibilidades de movilización y de libre expresión de sus ideas, que

se reflejó en las movilizaciones sociales generadas a través de las redes sociales en lo que se denominó “la primavera árabe”.

Otra de las ventajas que ofrecen el vídeo y la fotografía en el ciberespacio, es la posibilidad de interactuar, de compartir, de crear lazos de solidaridad con los otros, bien sean cercanos o lejanos. El ciberespacio permite traspasar fronteras geográficas, sociales, culturales, políticas y religiosas. Por ello, el video y la fotografía no solo han logrado catalizar la movilización del grupo, sino que se convierten en los grandes motores de las redes sociales y prácticamente en los lenguajes privilegiados en los que niños, niñas y jóvenes se están comunicando hoy.

Contenido y estructura: la foto maratón es una actividad que implica la toma de fotos alrededor de uno o de unos temas determinados en un lapso de tiempo asignado que no puede ser muy largo. Este ejercicio implica que varios concursantes a través de su mirada se apropien de algunos espacios de la ciudad y puedan contar a través de una imagen lo que en ellos sucede, lo en ellos sienten o perciben. A partir de allí y a través de unos temas específicos, los concursantes desarrollaran las temáticas establecidas dentro del plazo acordado del concurso. Es importante contar con distintivos especiales para que cada uno de los concursantes, pueda reconocerse frente a los demás como participante de la maratón.

En tanto implica una competencia, la foto o video maratón debe definir un punto de partida y una hora determinada de inicio de esta carrera por el arte, en el que varios fotógrafos aficionados ponen a prueba su talento al demostrar ser comunicativamente activos. Una vez surtido el plazo, los concursantes entregaran las fotos seleccionadas según las temáticas del concurso y se elegirán a través de un jurado que seleccionará las mejores fotos y vídeos, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Calidad técnica de cada fotografía y de los vídeos
- Cumplimiento y desarrollo de las temáticas propuestas
- Criterio estético y conceptual del participante
- La composición de la imagen y el video

Las mejores fotos y videos serán premiados, en primer lugar con una exposición itinerante por la ciudad y algunos colegios de Bogotá, en lo que respecta a las fotografías y con la publicación de los mejores vídeos en el home del proyecto, en lo que se refiere a los videos. Adicional a ello, se contará con importantes incentivos para los equipos ganadores.

Impacto: tanto las fotos como los videos que se escojan como los mejores en la foto y video maratón tendrán un lugar muy importante en el ciberespacio, dadas las posibilidades que este ofrece de relaciones horizontales que nos garantizan la participación de los niños, niñas y jóvenes. Es así como “frente a la comunicación unilateral o bidireccional propia del universo mediático, en el ciberespacio la comunicación es horizontal, multidireccional. Los usuarios son emisores y receptores sin jerarquía entre ellos y con plena capacidad para contribuir a este intercambio en el grado en el que cada uno desee” (Cebrian: 2008, 349, citado por Díaz Arias: 2009, 64)

Si consideramos la fotografía y el vídeo como los nuevos lenguajes a través de los cuales se expresan mayoritariamente las nuevas generaciones, el impacto que una foto y video maratón puede tener es muy grande, si consideramos la cercanía de los niños, niñas y jóvenes con este nuevo lenguaje, sustentado en la interrelación de la palabra (oral y escrita), la imagen fija, y la imagen en movimiento, el sonido natural de las imágenes, los efectos sonoros, y la música en lo que respecta al vídeo. Es esta compleja composición de elementos la que le otorgan una potencia sin parangón al lenguaje visual y audio visual. Como lo reconoce Cebrian, en este lenguaje “...los distintos elementos expresivos se coordinan espacial (encuadre y disposición del plano) y temporalmente (sucesión de planos) en una permanente relación de sincronías y asincronías hasta producir un resultado autónomo, con un sentido nuevo y distinto al de sus diferentes elementos” (Cebrian citado por Díaz: 2005, 44).

Ubicado en el ciberespacio, la fotografía y el video son más que un nuevo lenguaje, al interrelacionarse con el lenguaje hipermedia, producen un 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. Como lo reconoce Cebrian, más allá de la estructura lineal característica del lenguaje audiovisual “se produce una fragmentación, de tal manera que la comunicación se establece mediante relatos muy breves, en forma de paquetes” (Cebrián citado por Díaz: 2005, 65). Por ello, la significación y las narrativas demandan una construcción interactiva del receptor a partir de las asociaciones y articulaciones creadas por el autor del mensaje, que a su vez están conectadas con las de otros autores, como si fuera una red.

Desarrollo de la estrategia: la foto maratón y video maratón de los derechos funcionó como un concurso en el que en un tiempo determinado los participantes, estudiantes, familiares de los estudiantes y maestros y maestras, a partir de unos temas sugeridos a través de una **foto ruta**, capturan imágenes fijas y en movimiento, donde expresan como se viven los derechos de los niños, niñas y jóvenes en Bogotá. Este concurso permitió a los participantes registrar a través de imágenes su vivencia sobre el goce y/o vulneración de los derechos.

Momentos de la Foto y Video Maratón.

Para realizar esta actividad se llevaron a cabo 4 momentos. Cada uno de ellos tuvo unos mensajes específicos, unas piezas de promoción y divulgación, unas acciones, unos actores involucrados y unos impactos percibidos.

Momento de convocatoria.: la convocatoria a estos concursos estaba dirigida a todos los colegios oficiales de Bogotá. En ella podían participar estudiantes, maestros y maestras y familiares de los estudiantes, distribuidos en 3 categorías, cada una con unos premios que ayudaban a consolidar la convocatoria propuesta. Además se publicó en la página web del IDEP el documento políticas del concurso.

Para fortalecer la convocatoria se realizaron las siguientes acciones y piezas de comunicación.

Cartas de invitación a todos los colegios de Bogotá: La carta iba dirigida al rector de todos los colegios oficiales de Bogotá, donde se explicaba el Estudio, el concurso Foto y Video Maratón y la importancia de la participación de la comunidad educativa de su colegio.

Afiche:

- Se diseñó, imprimió y distribuyó en todos los colegios oficiales de Bogotá un afiche tamaño tabloide con las instrucciones para inscribirse en el concurso Foto y Video Maratón. Se imprimieron 400 afiches.
- Correos electrónicos masivos: Se hicieron cinco (5) envíos masivos con la promoción de la actividad y diferentes propósitos puntuales.
- Invitación a través de la web del IDEP: A través de la página del IDEP se publicaron noticias con información del concurso, el formulario de inscripción e indicaciones a tener en cuenta.
- Boletines de prensa: Desarrollados para la comunidad en general y dirigidos a los medios de comunicación de la base de datos del IDEP. Se desarrollaron 3 boletines de prensa.
- Página web del estudio: Se utilizó la página web del estudio para motivar la participación y brindar todas las indicaciones necesarias a los participantes. Se puede consultar la sección del concurso en http://www.idep.edu.co/esunanota/?page_id=2
- Cuña dial para la promoción de la actividad: Como una manera de estar presentes en las radios escolares de los colegios involucrados en el Estudio se desarrolló un acuña radial con las indicaciones para inscribirse en el concurso.
- Medios de comunicación: Se publicó información del concurso en diferentes medios de comunicación: Programa de radio del IDEP, Programa de radio Escuela País, Portal web de la Secretaria de Educación de Bogotá - Red Académica.
- Redes sociales: Se motivó la participación en el concurso en la página de Facebook del IDEP el 14 y 18 de octubre. Además se abrió la página de Facebook del estudio <http://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota> que desde el inicio contó con una amplia aceptación y seguidores, con cerca de 1506 fans.

A partir de las acciones anteriormente descritas se obtuvo un amplio número de inscritos. 525 para foto maratón y 87 para video maratón.

Tabla No. 5

Consolidado de participantes en Foto y video maratón por los derechos

COLEGIOS PARTICIPANTES FOTO Y VIDEO MARATON POR LOS DERECHOS			
N	COLEGIO	N. INSCRITOS	PARTICIPANTES
1	JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ	4	
2	JHON F KENNEDY	93	Colegio del estudio
3	MANUEL CEPEDA VARGAS	1	Colegio del estudio
4	MANUELITA SAENZ	2	
5	REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA	25	Colegio del estudio
6	SAN JOSÉ	26	
7	CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA	1	
8	LOS PINOS	1	
9	ATAHUALPA	1	
10	MANUELA BELTRÁN	98	Colegio del estudio
11	ATANASIO GIRARDOT	59	Colegio del estudio
12	ORLANDO FALS BORDA	16	Colegio del estudio
13	SIMON BOLIVAR	17	Colegio del estudio
14	TOM ADAMS	1	
15	LA GAITANA	1	
16	JOSÉ ASUNCIÓN SILVA	47	Colegio del estudio
17	JUAN REY IED	1	
18	EDUARDO UMAÑA MENDOZA	4	
19	OFELIA URIBE DE ACOSTA	2	
20	ANTONIO JOSE URIBE	1	
21	AQUILEO PARRA	10	Colegio del estudio
22	LOS COMUNEROS OSWALDO GUA YASAMIN	6	
23	NO INFORMADO	119	
24	JOSE MARTI	1	
25	MONTEBELLO	17	Colegio del estudio
26	RURAL JOSE CELESTINO MUTIS	1	
27	CARLOS ARTURO TORRES	4	
28	UNION EUROPEA	1	
29	EL SALITRE	1	Colegio del estudio
30	SAN FRANCISCO DE ASIS	11	
31	CIUDAD DE BOGOTA	4	
32	CIUDAD DE VILLAVICENCIO	1	
33	LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS IED	1	
34	ALFONSO REYES ECHANDIA	11	
35	GENERAL SANTANDER	1	
36	RODRIGO LARA BONILLA	4	
37	JUAN DE LA CRUZ VARELA	2	Colegio del estudio
38	MARIA MONTESORI	3	Colegio del estudio
39	VENECIA	4	
40	GARCÉS NAVAS	1	
41	MARSELLA	1	
42	ALFREDO IRIARTE	2	Colegio del estudio
43	ANGELILES DEL REY	1	
44	JULIO FLOREZ	14	
45	DON BOSCO V	1	
46	FLORIDABLANCA	1	
47	BENJAMIN HERRERA	1	
48	CARLOS PIZARRO LEONGOMEZ	2	
49	GONZALO A RANGO	2	
50	PANAMERICANO	2	
51	REINO DE LOS NIÑOS	1	
52	VILLAMAR	1	
53	MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ	9	
54	SAN AGUSTIN	1	Colegio del estudio
55	JUAN EVANGELISTA GOMEZ	1	

COLEGIOS PARTICIPANTES FOTO Y VIDEO MARATON POR LOS DERECHOS			
N.	COLEGIO	N. INSCRITOS	PARTICIPANTES
56	FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	1	
57	EL PORVENIR	1	
58	ENTRE NUBES	1	Colegio del estudio
59	SAN JOSE DE BAVARIA	1	
60	REPUBLICA DE ESTADOS UNIDOS	4	
61	NUEVA ESPERANZA	2	
62	CANADA	2	
63	DIEGO MONTAÑA CUELLAR	3	
64	NUEVA COLOMBIA	1	
65	CIUDAD DE MONTREAL	1	
66	MARIA MERCEDES CARRANZA	1	
67	RAMÓN DE ZUBIRIA	1	
68	JOSE MARÍA CORDOBA	1	
69	OTRAS INSTITUCIONES	23	
70	CARLO FEDERICI	2	
71	LICEO MERCEDES NARIÑO	4	
72	ALEXANDER FLEMING	4	
73	NESTOR FORERO ALCALA	2	
74	EL PARAISO MANUELA BELTRAN	1	Colegio del estudio
75	MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO	4	
76	COLEGIO DISTRITAL INSTITUTO TECNICO INTERNACIONA	1	
77	GUILLERMO LEÓN VALENCIA	1	
78	UNIÓN COLOMBIA	1	
79	JORGE SOTO DEL CORRAL	1	
80	EL RODEO	1	
81	PANTALEON GAITAN PEREZ	1	
82	LA VICTORIA	1	
83	LUIS ANGEL A RANGO	1	
84	TOMAS CARRASQUILLA	1	
85	RODRÍGO ARENAS BETANCOURT	1	
86	VIRGINIA GUTIERREZ DE PINEDA	2	Colegio del estudio
87	BRISAS DEL DIAMANTE	2	
88	GUSTAVO RESTREPO	1	
89	JOSÉ FELIX RESTREPO	1	
90	ORLANDO FALS BORDA	16	Colegio del estudio
91	ÁLVARO GOMEZ HURTADO	2	
92	MARCO FIDEL SUAREZ	1	
93	USAQUEN	2	
94	EL JAZMIN	1	
95	SAN CARLOS	3	
96	ALBERTO LLERAS	1	
97	DEBORA A RANGO PEREZ	1	
98	VENEZUELA	1	
99	LOS ANGELES	1	
100	EL REY DE LOS SANTOS MARTIRES	1	
101	GEORGE WILLIAMS	1	
102	CEDID SAN PABLO	2	
103	ANTONIO JOSE AVILA	1	
104	MOLINOS	1	
105	JUAN MARTIRES	1	
106	ALTAMIRA	2	
107	COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOME	1	
108	RAFAEL URIBE URIBE	1	
109	UNIMINUTO COLEGIO	2	
110	LA CANDELARIA	1	
Total estudiantes inscritos		763	

Fuente. Elaboración propia con datos del proceso de inscripción.

Momento del evento de lanzamiento de los concursos: El 18 de octubre de 2014 en el Parque de Renacimiento se llevó a cabo el evento de lanzamiento de Foto y Video Maratón.

Asistieron 473 personas que tuvieron la oportunidad de participar en talleres de fotografía y disfrutaron de un acto cultural. Toda la planeación de este evento masivo que contó con el respaldo de la Secretaria de Integración Social del Distrito.



Fotografías del evento de lanzamiento y los talleres de fotografía organizados en el Parque del Renacimiento el 18 de octubre el día del lanzamiento del concurso.

Se realizó un gráfico para camisetas que se repartieron entre los participantes y se diseñaron dos instructivos uno denominado Foto Ruta y Video Ruta, que incluía las bases del concurso y sugerencias para tomar fotografías en diferentes lugares de Bogotá.



Fotografía de niñas leyendo la foto ruta diseñada.

También se diseñó y entregó el día del lanzamiento del evento otro instructivo que contenía las especificaciones técnicas para el envío de la fotografía o video a fin de ser compatible con la plataforma del concurso.

La capacitación en video para los participantes en el concurso video maratón, se realizó el sábado 25 de octubre de 2014 en el estudio de TV de la Universidad Minuto de Dios. Allí participaron 6 concursantes.



Fotografía de la capacitación en video en el estudio de TV de la Universidad Minuto de Dios.

Cubrimiento de medios:

- El evento de lanzamiento estuvo presente el Canal Capital que realizó una nota periodística transmitida en dos de sus emisiones. Se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=IA3TX8kNU0U>
- Programa de radio del IDEP, también hizo un cubrimiento especial en el programa del día 19 de octubre de 2014.
- El programa Infancias con Voz de la Secretaria de Integración Social se vinculó al evento de lanzamiento y sus reporteros infantiles realizaron varios registros sonoros para posteriormente realizar varios clips de audio.

Momento de votación por las fotografías y videos participantes.

En total participaron en el concurso 160 fotografías y 9 videos que se dispusieron en la página de Facebook <https://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota>, mediante una aplicación para concursos de fotografía y video que permite la transparencia de la votación pues solo admite un voto por persona y ofrece unas estadísticas muy completas de participación y alcance del concurso.

Para motivar la votación por las fotografías y videos participantes se desarrollaron las siguientes acciones.

- La directora del IDEP y dos jóvenes participantes en el concurso asistieron al programa “El Cuaderno” del canal 13 donde se hizo la invitación a votar por las fotos y videos que concursaron.
- Invitación a través de la web del IDEP a la comunidad en general a votar por las fotografías y videos participantes.
- Promoción a través de la página de Facebook del Estudio a votar por las fotografías y video nominados.
- Mail masivo a las bases de datos del IDEP con la invitación a votar por las fotografías y videos concursantes.

Resultados de la votación.: La votación de la Foto Maratón se llevó a cabo del 20 al 26 de octubre en la página de Facebook de Estudio: <https://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota> donde estaban dispuestas las 160 fotografías participantes. En total hubo 656 votos. La votación de la Video Maratón se llevó a cabo del 2 al 7 de noviembre en la página de Facebook de Estudio: <https://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota> donde estaban dispuestos los 9 videos participantes. En total hubo 123 votos distribuidos de la siguiente manera según el género, edades y ubicación de los votantes.

Elección de ganadores: Las fotografías y video ganadores fueron elegidas teniendo en cuenta dos criterios: i) Las fotografías y videos con más votos ii) Las fotografías y videos elegidas por un jurado integrado por 6 niños y niñas del programa de la Secretaría de Integración Social “Infancias con voz” por ser este un grupo sensibilizado con la temática de la vivencia de los derechos. Estos dos criterios fueron discutidos y acordados en el equipo de Estudio del IDEP en reunión del 7 de noviembre tal como consta en el acta disponible en la carpeta del contrato 015, donde además se acuerdan los detalles técnicos del instrumento de evaluación y todos los detalles a tener en cuenta para garantizar la transparencia del concurso.

El jurado integrado por 6 niños del y niñas del programa de la Secretaría de Integración Social “Infancias con voz” se reunió el sábado 8 para elegir las fotografías ganadoras. Después de una ardua votación se eligen los ganadores que se encuentran en el acta firmada por los niños y niñas integrantes del jurado.

Impacto alcanzado: El concurso contó con el cubrimiento de los medios de comunicación distritales como Canal Capital y Canal 13. Además contó con el cubrimiento en radio de dos programas y la publicación permanente en 3 portales web institucionales.

El impacto alcanzado en Facebook, llega a un alcance total de 2.800 personas, 1.500 personas dieron click en publicaciones relacionadas con los concursos y 245 personas

interactuaron gracias al concurso. Sumado a la movilización que se logró con el concurso en su primera versión.

Álbum físico y virtual de monas sobre los derechos

Origen del álbum: de la mano de la fotografía, el álbum ilustrado tuvo origen en París hacia 1858 luego de que el fotógrafo Disderí (1819-1890), empezará a utilizar en lugar de tarjetas de visita, retratos fotográficos. Por ello, se puso de moda que los amigos y familiares se enviaran mutuamente retratos fotográficos, que al quedar sueltos se perdían o arruinaban, por lo que surge la necesidad de reunir y guardar estos retrato en un libro, en el que se pudieran conservar sin ningún problema. De esta forma aparecen los álbumes fotográficos.

A través de los álbumes fotográficos, se ayudó a la gente a construir documentos visuales, a través de los cuales se lograba inmortalizar a sus familias para la posteridad. Por ello, los álbumes se convirtieron en un potente medio de comunicación y de expresión, en el que se registraban los momentos más importantes de la historia de una familia, o de un grupo de personas. Adicionalmente otra de sus virtudes es la posibilidad que tienen los álbumes de ser presentados a los visitantes o a los demás miembros de la familia o grupo de forma organizada. Con el paso del tiempo, los álbumes familiares se democratizaron rápidamente, quedando así al alcance de todas las personas.

La popularidad alcanzada por los álbumes familiares, permitió que se expandieran a otros campos de interés, ya no solo familiares, sino asociados a temas específicos como la naturaleza, las estampillas, el arte, entre otros, haciendo de este medio de un archivo visual, que inmortaliza, guarda información y posibilita la interacción en torno a temas de interés particular. Es tanta la acogida que generan los álbumes que pronto se convierten en artículos de colección.

Al explorar el campo de literatura, es posible encontrar también con los “álbumes ilustrados”, que se definen a partir de la combinación entre “texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico, y

antes que nada es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página” (Arizpe y Morag: 2004, 43-44).

De esta forma, y coincidiendo con la primera y una de las apuestas centrales del estudio, los álbumes reconocen al niño como protagonista central y al juego como una de las experiencias centrales de los primeros años de vida. Al estar enfocados en una audiencia infantil y juvenil, los álbumes se convierten en objetos de aprendizaje y juego, que desde la perspectiva de Tonucci reivindican la centralidad de estas audiencias, en su dimensión participativa, en tanto más que ser hojas en blanco, son sujetos cargados de experiencias y aprendizajes previos a su relación con una institución escolar.

Bajo esta perspectiva se reivindica del juego su dimensión placentera, que se equipara con las experiencias más extraordinarias que pueden tener los adultos en su relación con el mundo. De ahí que el álbum, entendido como un juego, en el que el niño aprende, a la vez que se divierte, se convierte en una poderosa herramienta de comunicación y de interacción entre los niños, los jóvenes y entre estos y los adultos.

De igual forma, los álbumes ilustrados son considerados como vehículos de entretenimiento infantil, en tanto logran una interesante conjunción entre imágenes y palabras, al ser creados con una intención estética consciente. En lo que respecta a la literatura, es la interacción íntima entre lector y escritor, la que crea niveles de significación abiertos a cualquier interpretación diferente y contiene en sí misma el propósito de generar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer.

Si bien el álbum, a través de la historia ha sido manejado gráficamente de diversas formas y su diseño ha cambiado con el tiempo; en esencia, el propósito central de esta pieza gráfica es la de ser un documento visual de entretenimiento para la humanidad. Por ello, aunque el álbum ha evolucionado en su técnica, realización, impresión, formato, tipo de papel y acabados, la finalidad sigue siendo la misma. De hecho a través del tiempo, por la facilidad

y práctico manejo, el más usado ha sido el tipo cuadernillo, pues es el que más se adecua para la colección de cromos y monas.

Dado el interés que despierta en niños y jóvenes los álbumes, así como la posibilidad que estos tienen de conocer un tema y guardarlo en la memoria, las marcas más importantes del mundo han sacado sus propios álbumes para promocionarse y darse a conocer al mundo. Por ejemplo: Coca Cola, Disney, Nestle, entre otros han utilizado el álbum para cumplir sus propósitos, así como algunas federaciones en diversos deportes como La Copa Mundial de Fútbol, los Juegos Olímpicos, el Automovilismo, el Ciclismo, etc.

Justificación: en los últimos tiempos, los álbumes han tenido un enfoque comercial cuyo objetivo es estimular la compra de caramelos o monas para así promocionar un deporte, un personaje famoso o un producto. En definitiva, lo que se ha buscado es el provecho económico apoyado por el ofrecimiento de premios y recompensas que motiven al consumidor a completar el álbum.

Frente a este panorama, se observa cómo los álbumes no necesariamente se han proyectado didácticamente como auxiliares de aprendizaje escolar o como instrumentos complementarios en el aula de clase o por fuera de ella, para posicionar un tema en la institución escolar y para garantizar su promoción y vivencia a través del juego, del intercambio y de la interacción que la experiencia de completar el álbum suscita. Incluso, se advierte como en asignaturas que despiertan niveles mínimos de interés en los y las estudiantes, como la ética, la democracia o la historia, no se ha contemplado el uso de estas herramientas pedagógicas para garantizar el interés y la motivación en temas de cardinal importancia para los escolares, como los arriba mencionados.

En lo que respecta a la enseñanza de los derechos humanos dentro del ámbito escolar, se advierte una serie de estrategias que a través de los años se han desplegado en las instituciones educativas, para que estos derechos sean conocidos y respetados por todos. Tales estrategias, que comprenden inclusión en el currículo, ejercicios transversales, programas y proyectos institucionales, entre otros, han tenido importantes efectos en

materia cognoscitiva, pero no necesariamente se han visto reflejados en la práctica y vivencia de los derechos humanos en la escuela.

Por las razones anteriormente esgrimidas, si se quiere impactar sobre las prácticas de todos los actores de la escuela en lo que respecta al respeto y la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes, se deben buscar estrategias didácticas y que susciten interés y motivación frente a los derechos, con el fin de generar prácticas acordes a los aprendizajes en materia cognoscitiva adquiridos en la dinámica escolar.

Así mismo, la necesidad de incluir nuevas herramientas pedagógicas en el aula de clase, parte de las transformaciones en el aprendizaje de las nuevas generaciones, que comprenden como la lectura no es el único recurso de memorizar, así como tampoco la explicación del docente es suficiente para garantizar aprendizajes útiles para la vida. Por ello, los estudiantes hoy exigen nuevas posibilidades de experimentación y acercamiento a la realidad que se distancian de las viejas formas de enseñanza.

Es así como la incursión de los nuevos medios de comunicación (televisión, radio y video) dentro del aula escolar facilitan la comprensión y la familiarización del estudiante con los temas trabajados en el período escolar; es decir, la imagen ayuda y refuerza la comprensión y retención de los elementos que se quieren aprender.

De esta forma la creación de un álbum de monas sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes que funcione como un medio de comunicación entre el maestro y el alumno y que pueda acercarse a las necesidades o requerimientos de las nuevas generaciones, resulta ser un proyecto de vital importancia para la modernización de la escuela y para la transformación de los tradicionales recursos pedagógicos que esta utiliza.

Más allá de ser un mecanismo netamente comercial, el álbum de monas resignifica los modos de abordar y comprender los derechos de los niños, niñas y jóvenes dentro del espacio escolar y por fuera de este. A partir de esta herramienta se intenta motivar a los y las estudiantes, los maestros, los directivos y los padres de familia, a que se involucren

directamente en garantía y goce efectivo de los derechos, a través de prácticas concretas, que puedan impactar sobre los niveles de violencia, segregación, frustración y desencanto, que tienen cabida en la escuela. Por ende, esta herramienta está encaminada a una transformación de la educación a partir de la incorporación de una nueva herramienta pedagógica que permita nuevas posibilidades de pensar y concebir la escuela.

Para finalizar, es importante que el álbum como herramienta pedagógica, se logró sintonizar con las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, que responden con mayor interés a los impulsos visuales, que a la rigidez del texto escrito. Por lo que crear una herramienta pedagógica adecuada, se convierte en una necesidad urgente.

Contenido y estructura.: a continuación detallaremos el contenido, estructura e hilo narrativo del Álbum de los Derechos, haciendo énfasis en su carácter de pieza de comunicación vinculada al juego, la creación colectiva, participativa y a la concepción modular y dialógica que caracteriza las piezas de comunicación que se han elaborado el desde el Estudio.

Las secciones del Álbum de los Derechos: El Álbum de los Derechos está dividido en cinco (5) secciones que coinciden con los cinco (5) principios que el Estudio se propuso trabajar: *Participación, No discriminación, supervivencia, interés superior del niño, derecho al juego.*

Para fines de comunicación cada una de las 5 secciones ha adoptado un nombre que hace referencia a contextos más cercanos a los niños y niñas y que utiliza su lenguaje cotidiano invitándolos al juego y la imaginación. Partimos de pensar a Bogotá como un *gran cuerpo* que camina, respira, habla, abraza... y propusimos los siguientes nombres:

- *Sección 1: Bogotá me ama.* En este apartado nos concentraremos el principio del interés superior del niño. Destacando imágenes y acciones donde los niños y niñas son la prioridad de la escuela y la ciudad, donde se sienten amados y respetados.

- *Sección 2: Bogotá me escucha.* En este apartado se destacarán todos los espacios y lugares donde niños, niñas y jóvenes se sienten escuchados, donde sus ideas son tenidas en cuenta, donde se pueden expresar libremente.
- *Sección 3: Bogotá me abraza.* Este apartado corresponde al principio de la No discriminación. Destacaremos los espacios, acciones y situaciones donde los niños, niñas y jóvenes se sienten aceptados tal y como son. Donde su raza, sexo, edad, condición económica o social no es un impedimento para considerarse igual de valiosos a los demás.
- *Sección 4: Bogotá me permite moverme.* En esta sección resaltaremos todos aquellos lugares o situaciones donde los niños, niñas y jóvenes sientan que pueden ejercer su derecho al juego. Aquellos espacios donde ellos pueden moverse con libertad, experimentar la alegría de encontrarse con sus amigos y amigas, donde pueden practicar sus deportes favoritos. Donde pueden correr, cantar o gritar con libertad.
- *Sección 5: Bogotá me deja respirar.* Esta sección corresponde al principio de supervivencia. En ella nos concentraremos en todas las condiciones que ofrece Bogotá para permitirte seguir respirando todos los días, lo cual no solo implica aire de buena calidad sino alimentación saludable, salud garantizada, vivienda digna. En general todas las condiciones para que niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse de manera íntegra tanto física como mental mente.

Además, cada sección contará con un cuento ilustrado. Estos cuentos han sido elaborados por la maestra Sandra Marcela Falla Barragán y su creación literaria ha contado con el aval y reconocimiento local lo que los convierte en un insumo apropiado para el Álbum y una invitación a la reflexión y al acercamiento de la vivencia de los derechos desde las inmensas posibilidades de la literatura.

Público objetivo: el público serán los estudiantes del ciclo 2 de colegios oficiales de Bogotá, es decir los estudiantes de 3° y 4° grado, que comprenden edades entre los 8 y 10

años.³⁶ Se seleccionó precisamente este ciclo dado que muchas de las iniciativas distritales se han centrado en la promoción de la primera infancia o involucran los ciclos del III en adelante. Es importante mencionar que esta primera edición del Álbum de los Derechos, funcionará como un piloto para poner a prueba el álbum, la estrategia de difusión y los contenidos pedagógicos, con el propósito de que esta pieza de comunicación involucre otros ciclos, más colegios incluso no oficiales e incluso más actores de la ciudad.

Para finalizar, es importante mencionar que el Álbum de los Derechos ha sido pensado como una herramienta pedagógica, que se sintoniza con las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, que responden con mayor interés a los impulsos visuales, que a la rigidez del texto escrito. Es una pieza de comunicación para ser creada junto con los niños y niñas participantes, donde a través del juego y el intercambio se genera aprendizajes significativos en tono a la vivencia de sus derechos en la escuela y la ciudad.

Tomas de espacios de ciudad: Flash Mob –intervención urbana

En el marco de la relación ciudad y escuela, se advierte como en un primer momento la escuela se entendió alejada de la ciudad comprendida como un afuera contaminado y violento del que había que distanciarse. Por ello la escuela se construyó en aras de proteger al niño, a la niña y al joven de la inseguridad de las calles, esquinas, y demás lugares de la ciudad. Esa postura de la escuela, que aún permanece vigente en algunos lugares, se tradujo en un asedio, desprecio y rechazo hacia el espacio público, que podríamos denominar como agorafobia, y cuyas consecuencias son nefastas en términos de posibilidades de construcción y cohesión sociales, o en lo referido a la participación y la toma de decisiones como elementos sustanciales del derecho a la ciudad.

Frente a este panorama que se sustenta en una oposición irreconciliable entre un adentro (escuela) y un afuera (ciudad), se pretende a través del performance entendido como arte en acción, que implica “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y

³⁶http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

sentido de identidad a través de acciones reiteradas...” (Vignolo: 2009, 29), volver a ocupar el espacio público, para redefinirlo, reconstruirlo y dotarlo de sentido, a partir del flash mob o intervenciones urbanas.

Como se mencionó anteriormente, a través de actos performativos se intenta recuperar el espacio público y estrechar la relación ciudad y escuela desde la imaginación, la creatividad, el juego, la lúdica, con el fin de entender que “las imágenes de la ciudad son múltiples y cada persona va armando su propio territorio de acuerdo a los recorridos y con los deseos que pueda realizar en estos espacios” (Pergolis, Orduz y Moreno: 1986, citado por Sánchez: 2006).

Desde esta perspectiva el aprendizaje de la ciudad, no solo queda como una función de la escuela, sino que la sobrepasa y se traslada a las calles, a las esquinas y a otros espacios en el marco de los recorridos y la lectura de la ciudad. En este sentido, la reapropiación y resignificación de los espacios públicos, está encaminada a la exigibilidad social y política de los derechos humanos, que pasa por “... el ejercicio de la ciudadanía plena y por la capacidad de los ciudadanos de construir sus proyectos de vida e intervenir en el desarrollo equitativo y sustentable de la ciudad” (Borja, Jordi, citado por Velásquez: 2004, 14).

Los flash mob o 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, y al capitalismo como sistema económico que ha demostrado su ineficacia y catastróficas consecuencias. Frente a estos niveles de desasosiego y desorientación, la ciudadanía se ha tomado la calle para expresar su desacuerdo e inconformidad. Ejemplo de ello, han sido los movimientos como el 15 –M o los Indignados, en los que la ciudadanía ha respondido con prácticas escénicas como el flash mob a través de las cuales “multitudes instantáneas, convocadas por un soporte digital, un mensaje vía redes sociales, blogs, foros, e-mail o móvil, realizan algo inusual en el paisaje urbano, de manera “espontánea”, durante un breve periodo de tiempo.

La calle como espacio privilegiado del flash mob recobra todo sentido a través del flash mob, en tanto la presentación testimonial, a cambio de la representación cobran vigencia con esta intervención urbana “sin artificios, sin exigencias del guión, del “aquí” y el “ahora” de acontecimientos colectivos sin jerarquías, sin autoría...” (Chauca: 2012, 5).

Contenido y estructura: Los flash mob o performances como potentes herramientas comunicativas y de integración de las dinámicas escolares tuvo como protagonistas a los niños, niñas y jóvenes de los colegios participantes en la II fase de la investigación, de acuerdo con el diseño metodológico expuesto. En cada uno de los colegios, se escogió un espacio de la ciudad a intervenir y se inicio con reuniones y/o talleres de planeación colectiva del ejercicio de intervención urbana definiendo:

1. Número de participantes
2. Tema central o temáticas sobre las que girará el flash mob
3. Fecha, día y hora de la intervención.
4. Materiales requeridos
5. Duración de la intervención
6. Guion del flash mob
7. Interacción con el público y los transeúntes

En estos espacios se construyó el guion del flash mob, con el minuto a minuto de la situación a visibilizar, así como el rol que jugó cada uno de los participantes en la puesta en escena.

Considerando que el flash mob, a diferencia de otras expresiones de arte en vivo como el happening, tiene una amplia repercusión en las redes sociales, se hicieron registros en vídeo de las diferentes experiencias de intervenciones urbanas desplegadas por los colegios participantes de la investigación, con el fin de garantizar su masiva difusión a través del ciberespacio. Esto garantizará un importante impacto en lo que la divulgación y promoción de los derechos de niños, niñas y jóvenes requiere.

Impacto: Frente a la paulatina privatización de los espacios públicos en ciudades como Bogotá, en la que las calles o parques se convierten en sitios de turismo o propiedad de agentes externos, el flash mob y los performace apuntan a recuperar y resignificar los espacios públicos, con el fin de avanzar en la superación de las brechas y los muros que separan la escuela de la ciudad y viceversa.

En términos educativos el flash mob tiene una importante repercusión si se contemplan las tesis sobre el aprendizaje entendido como construcción de experiencia desde Jhon Dewey (Chauca:2012), y se entiende con ello, que la pedagogía urbana se sustenta en el “libre acceso, la interacción, el diálogo, la estimulación y la interpretación de significados sólo a partir de los sentidos, de la experiencia por un público lego en la materia, no por ello, menos peligroso” (2012, 6)

De igual forma, las intervenciones urbanas a través de los flash mob o ejercicios performativos, suponen un importante proceso de inclusión social, en donde la diversidad se manifiesta a través de la heterogeneidad del grupo que realiza la intervención y que en últimas visualiza a protagonistas desconocidos, o vulnerables de movimientos sociales hasta ahora ignorados o sectores poblacionales invisibilizados como los niños y jóvenes.

Promoción, comunicación y momento de los Flash mob: En esta actividad decidieron participar 10 de los colegios. Se dio especial peso a la comunicación persona a persona.

Construcción del grupo para la elaboración de flash mob: en cada uno de los 10 colegios se constituyó un grupo de estudiantes y maestros y maestras que de manera voluntaria querían participar. A ellos se les explicó en qué consistía la actividad y se les acompañó en su planeación y ejecución.

Grabación en video de los flash mob: cada uno de los flash mob desarrollados se grabará en video calidad Full HD. De ser posible la grabación se realizará a dos cámaras para tener la perspectiva de los participantes en la actividad y los espectadores. El objetivo es enriquecer el producto de video a divulgar.

Difusión de los flash mobs en redes sociales: para tal fin se ha hecho presencia en las 3 redes sociales más populares en Colombia³⁷. Se ha creado un canal en YouTube (Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCvW9rTpeHsUyqu33L-EJCgg>), con el fin de subir y compartir los videos editados de cada uno de los 10 Flash Mobs a realizar.

Adicionalmente se compartieron y siguen compartiendo a través de la página de Facebook y Twitter del Estudio, (<https://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota> y @Idepesunanota) Además se replicarán en las redes sociales del IDEP en YouTube, Facebook y Twitter y con redes aliadas como las del Programa de la Secretaría de Integración Social “Infancias con Voz” y demás redes que trabajan por la infancia en la ciudad como Bogotánitos y Mi parche ambiental, además a través de las cuentas de redes sociales de colegios oficiales y medios de comunicación del distrito.

En el siguiente aparte se hace un balance del desarrollo en campo de cada uno de estos instrumentos.

³⁷ <http://www.elpais.com.co/elpais/entretenimiento/noticias/asi-mueven-hoy-principales-redes-sociales-colombia>. Consultado el 15 de noviembre.

5.5 Desarrollo operativo

El estudio 6 se desarrolló desde el 22 de enero y hasta el 30 de noviembre de 2014, siendo los meses más exigentes, en términos de actividades, los meses de junio a Octubre. Periodo en que se desarrolló el trabajo de campo en los 26 colegios participantes. En conclusión, el estudio empleó los siguientes instrumentos en fase I y II:

Tabla No 6

Consolidado de los Instrumentos y herramientas de comunicación desarrolladas en el marco del estudio

Fase I		Fase II	
Cartografías del cuerpo (Ciclo I, II)	2	Flash mob	1
Cartografía del territorio (Ciclo III, IV y V)	3	Diario de maestro	1
Observación etnográfica	1	Foto y Video Maratón	1
Taller Diario de Maestro	1	Urnas de la memoria	1
Café del Mundo	1	Álbum de los Derechos	1
Entrevista Rectores/as/Directivos/as	1		
Total	9		6

Fuente: elaboración propia

En total, se aplicaron para la fase de I de caracterización y configuración: 52 Cartografías del Cuerpo; 78 Cartografías en Clave Histórica, 18 Cafés del Mundo y 12 entrevistas a directivos y 12 Urnas de la memoria en proceso de planeación y desarrollo; 10 jornadas de Flash Mob y 23 docentes en talleres de Diario de Maestros . A continuación se detalla la operación de los instrumentos de la fase I y II.

Tabla No 7
Consolidado de colegios participantes y los instrumentos y procesos
aplicados/desarrollados en cada uno

No.	Fase	Colegios	Localidad	Caracterización				Estrategias Comunica-ciones			
				Cartografía del Cuerpo	Cartografía del territorio	Café Mundo	Entrevista Rector	Urna	Falsh Mob	Diario de Maestros	Concursantes Inscritos FotoMaraton y Video Marator
1	Fase II	Colegio Distrital Salitre	Suba	√	√		1	1			1
2	Fase II	Colegio Distrital Paraiso de Manuela Beltran	Ciudad Bolívar	√	√	√			NO	8	1
3	Fase II	Colegio Distrital Atanasio Giradot	Anton io Nariño	√	√				NO	1	59
4	Fase I	Colegio Distrital María Montesori	Anton io Nariño	√	√	√		1	1		3
5	Fase I	Colegio Distrital Manuela Beltrán	Teusaquillo	√	√	√	1		NO	2	98
6	Fase II	Colegio Distrital John F. Kennedy	Kennedy	√	√			1	1	1	93
7	Fase II	Colegio Distrital Simón Bolívar	Suba	√	√			1	1		17
8	Fase I	Colegio Distrital República Bolivariana Venezuela	Martires	√	√	√	1	1	1		25
9	Fase I	Colegio Distrital Francisco José de Caldas	Engativá	√		√			NO		
10	Fase II	Colegio Distrital República Dominicana	Suba	√	√	√			NO	1	
11	Fase II	Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores	San Cristobal	√	√			1			
12	Fase II	Colegio Distrital Entre Nubes	San Cristobal	√	√	√	1	1	1		1
13	Fase II	Colegio Distrital Manuel del Socorro Rodríguez	Suba	√	√	√			1	1	
14	Fase I	Colegio Distrital Aquileo Parra	Usaquen	√	√	√	1		NO	1	10
15	Fase I	Colegio Distrital CEDID San Pablo	Bosa	√	√	√	1		1		
16	Fase I	Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas	Kennedy	√	√	√				3	1
17	Fase II	Colegio Distrital Orlando Fals Borda	Usme	√	√	√		1	1		16
18	Fase II	Colegio Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda	Suba	√	√	√		1			2
19	Fase I	Colegio Distrital Juan de la Cruz Varela	Sumapaz	√	√	√	1	1	1		2
20	Fase I	Colegio Distrital San Bernardino	Bosa	√	√	√	1		NO	1	
21	Fase II	Colegio Distrital Restrepo Milán	Rafael Uribe	√	√		1		NO		
22	Fase II	Colegio Distrital Montebello	San Cristobal	√	√	√			NO	3	17
23	Fase II	Colegio Distrital Alfredo Iriarte	Suba	√	√				NO		2
24	Fase I	Colegio Distrital Lorencita Villegas	Barrios Unidos	√	√	√	1	1			
25	Fase I	Colegio Distrital Antonio José de Sucre	Puente Aranda	√	√	√	1	1		1	
26	Fase II	Colegio Distrital Morisco	Engativá	√	√	√			NO		
27	Fase I	Colegio Distrital José Asunción Silva	Engativá	√	√	√	1		1		47
TOTALES							12	12	10	23	395

Fuente: elaboración propia.

Los participantes

La mayor participación del estudio se centró en los y las estudiantes. Muy en la tónica de las Claves del IDEP, particular la que indica que es necesario “escuchar a los niños y niñas”. A continuación se presentan los consolidados de la Fase I y Fase II.

Tabla No. 8

Consolidado de participación en la Fase I en el Estudio No. 6 por Estamento

TOTALES PRIMERA FASE			
ROL	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
Docentes	347	237	110
Estudiantes	184	99	85
Directivos docentes	28	14	14
Orientadores	7	6	1
TOTAL PRIMERA FASE	566	356	210

Fuente: listas de asistencia a las actividades

Tabla No. 9

Consolidado de participación en la Fase II en el Estudio No. 6 por Estamento

TOTALES SEGUNDA FASE			
ROL	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
Docentes	62	55	7
Estudiantes	343	207	146
Directivos docentes			
Orientadores			
TOTAL SEGUNDA FASE	405	262	153

Fuente: listas de asistencia a las actividades

A nivel general, el estudio logró un impacto directo de 971 personas. Este consolidado no incluye las acciones de Foto y video maratón que contó con cerca de 800 participantes adicionales.

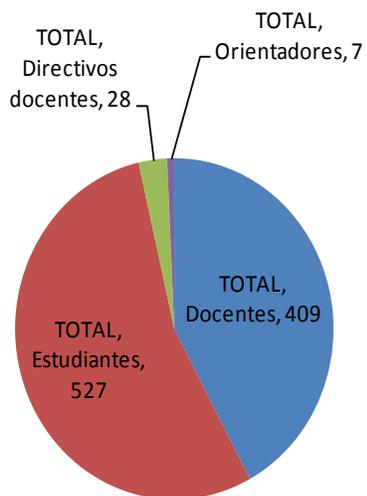
Tabla No. 10

Consolidado general de participantes por estamentos

TOTALES PRIMERA Y SEGUNDA FASE			
ROL	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
Docentes	409	292	117
Estudiantes	527	306	231
Directivos docentes	28	14	14
Orientadores	7	6	1
Total	971	618	363

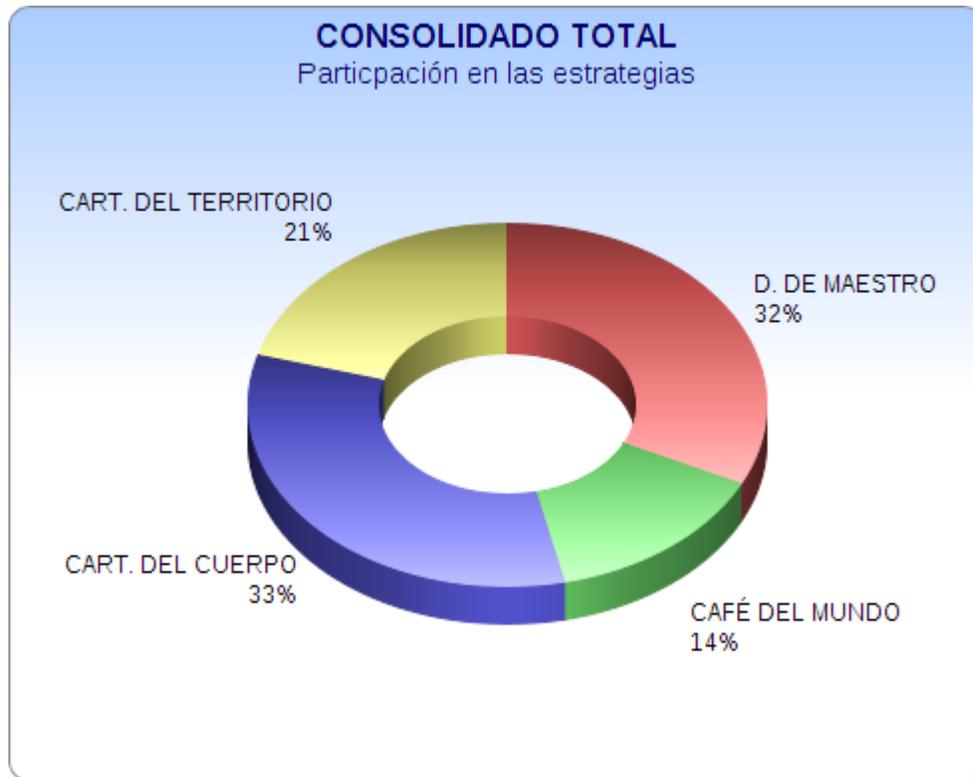
Fuente. Listas de asistencia del proyecto

Gráfica No. 6
Total participantes en el Estudio 6 en las herramientas de campo primera fase



Gráfica No. 7

Porcentaje de participación en los diferentes ejercicios por parte de Estudiantes y docentes en el marco del Estudio No.6



Como puede observarse, los estudiantes fueron e mas del 55 % del total de participantes del estudio. Los docentes ocupan el segundo lugar en importancia. Estos dos estamentos son los que vivencia con fuerza las acciones y las dinámicas de aula.

A nivel de instrumentos propuestos, se desarrolló el proceso de la siguiente forma, en fase I y fase II:

Tabla No. 11

Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la primera fase en el Estudio No. 6

TOTAL POR ACTIVIDAD PRIMERA FASE		TOTAL	MUJERES	HOMBRES
ACTIVIDAD	ROL			
Talleres de Sensibilización Diarios de maestro	docentes	267	180	87
	estudiantes	0	0	0
	directivos	9	4	3
	orientadores	1	1	1
Café del mundo	docentes	93	63	30
	estudiantes			
	directivos	20	10	10
	orientadores	6	5	1
Cartografías del cuerpo	docentes			
	estudiantes	116	60	56
	directivos			
	orientadores			
Cartografías Recorrido Histórico	docentes			
	estudiantes	68	39	29
	directivos			
	orientadores			
TOTAL POR ACTIVIDAD		580	362	217

Fuente: listados de asistencia de las actividades del proyecto

En esta etapa se observó un porcentaje importante de docentes, esto debido a que muchas de las acciones se desarrollaron durante la semana de planeación institucional de mitad de año y eso hizo que su participación pudiera ser masiva, sobre todo en los talleres de sensibilización de Diario de maestros.

Tabla No. 12**Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la segunda fase en el Estudio No. 6**

TOTAL POR ACTIVIDAD PRIMERA FASE		TOTAL	MUJERES	HOMBRES
ACTIVIDAD	ROL			
Talleres de Sensibilización Diarios de maestro	docentes	267	180	87
	estudiantes	0	0	0
	directivos	9	4	3
	orientadores	1	1	1
Café del mundo	docentes	93	63	30
	estudiantes			
	directivos	20	10	10
	orientadores	6	5	1
Cartografías del cuerpo	docentes			
	estudiantes	116	60	56
	directivos			
	orientadores			
Cartografías Recorrido Histórico	docentes			
	estudiantes	68	39	29
	directivos			
	orientadores			
TOTAL POR ACTIVIDAD		580	362	217

Fuente: Listados de asistencia del proyecto

Esta fase conserva la misma tendencia de la anterior, una alta participación de estudiantes en cada uno de los ejercicio definidos para ellos, como fueron las Cartografías.

Como se ya se anotó anteriormente, las acciones de la segunda fase en términos de comunicación tenían un impacto mas indirecto a través de los medios masivos de comunicación. Notas en TV, a través de las redes y por medio radiales. En términos generales, el impacto indirecto del proceso fue cercano a las 5000 personas, incluyendo los inscritos y los votantes de la foto y video maratón.

6. COMPRENSIONES, TENSIONES Y DESPLAZAMIENTOS

6.1. Sobre las comprensiones y construcciones de la escuela frente a los derechos de niños, niñas y jóvenes y su relación con el contexto de aula y la gestión en la escuela

Los derechos de niños, niñas y jóvenes se enfrentan a una permanente tensión y confrontación en la escuela. Su existencia está anclada entre la formalidad de lo discursivo y la exigencia de un rol activo y movilizador para su garantía plena.

Asumir y reconocer que los niños, niñas y jóvenes tienen derechos implica cambiar la forma de relacionarse con adultos, con la familia y en la escuela. Para aquellos adultos que crecieron y fueron educados sin saber que tenían derechos, esto no es fácil. Sin embargo, es un deber ético de los padres y profesores aprender a respetar los derechos de los niños y niñas, ejerciendo su autoridad sin que esto implique pasar por sobre sus derechos

(MEN CHILE S.D)

Se podría decir que la escuela acepta y promueve derechos, en primera instancia por que hacen parte del discurso legal y formal. Sin embargo, es necesario reconocer que hay avances importantes en su comprensión como un compromiso ético, pero aún el proceso para ser incorporados como práctica, pasa por la idea de mantener “el control” sobre los sujetos que la componen. Esto implica una permanente “confrontación, negociación e individualización de las relaciones con los estudiantes. La escuela de hoy camina a pasos lentos en relación con esta perspectiva, pero hay importantes indicios de desplazamientos en comprensiones, prácticas y prospectivas.

A continuación se especifican asuntos que permiten tener una mirada amplia de las comprensiones que la escuela ha construido alrededor de los derechos, desde las actitudes, las disposiciones, las vinculaciones afectivas y los desafíos y tensiones a las que se ven enfrentadas.

6.1.1 Actitudes y disposiciones de los sujetos

Los derechos se ganan

La comprensión de los DDHH de niños, niñas y jóvenes parecieran ser un asunto de “merecimiento” y estos merecimientos están marcados por el “cumplimiento” de cierto tipo de condiciones y estándares que la comunidad educativa resalta como los válidos. Incumplir o alejarse de dichos estándares implica entonces segregación, estigmatización y exclusión. Es decir en términos de (Honneth 1997), los sujetos que cumplen las exigencias de una comunidad serán valorados y reconocidos dentro de ésta. De lo contrario serán sometidos a un menosprecio moral.

Desde esta comprensión la escuela desarrolla mecanismos, normas, procedimientos que permitan de alguna forma validar dicho merecimiento: los manuales de convivencia, las exigencias académicas, la participación activa en los procesos impulsados por el colegio entre otros. Esta visión es compartida en gran medida por el cuerpo de docentes, directiva y sorprende de un grupo de estudiantes por lo general de los primeros ciclos (I y II)

Los debes anteriores a los derechos

Desde esta comprensión que la existencia de los derechos está precedida por la existencia de deberes, los cuales son anteriores a los derechos. La escuela entiende los deberes como un conjunto de obligaciones de diverso orden que se derivan la pertenencia a un contexto determinado, en este caso, la escuela o la familia. Los deberes contemplan un conjunto amplio de asuntos: responsabilidad, respeto, obediencia, cumplimiento, rendimiento escolar, principalmente.

No obstante, la escuela vive una importante tensión en este sentido, por un lado el cumplimiento de los deberes supone respeto por los derechos de los demás y por el otro, los deberes están más relacionados con el respeto a la institucionalidad escolar y sus normas.

En la lógica de obediencia y sumisión y menos en desarrollo de autonomía personal y ciudadanía de alta intensidad.

Las estudiantes demuestran en todo su caminar, siempre tienen una relación de respeto, cordialidad y límites. Saben que en el colegio existen unas responsabilidades antes que nada, somos un fehaciente ejemplo de derechos y responsabilidades. Ver Entrevista a rectores participantes del Estudio.

¿Será que Los deberes opacan los derechos?, este fue una de las sospechas de investigación de alguno de los maestros del Diario de Maestros, sospecha que amerita profundización por parte de la escuela.

El quiebre en la noción de sujetos de derechos

Anteponer los deberes a los derechos y hacer de éstos un asunto de merecimiento, rompe con el ideal de derechos inherentes por la simple condición de ser humanos – aquella de que nos habla Kant-; así mismo, con la idea de sujetos de derechos; implicaría entender que en la escuela se pone en entredicho la noción de sujeto de derechos de los estudiantes y desde allí las relaciones de éstos con los docentes es asimétrica. Adicionalmente, es necesario recordad que el reconocimiento como sujetos de derechos seda entre iguales y si esta simetría está en duda en la escuela, las posibilidades de consolidarla como espacios garantistas de derechos requiere mayores y permanentes esfuerzos.

Los derechos como un asunto más del texto que del contexto

El discurso de los derechos de NNJ hace su entrada en la escuela a mediados de la década de los 90s y lo hace como un asunto propio del conocimiento. Igualmente para el resto de sectores los derechos de NNJ aparecieron junto con los problemas y las vulnerabilidades que enfrentaban la infancia, la desprotección, la violencia, la desnutrición, la mortalidad, los embarazos adolescentes, en fin. En consecuencia los temas en relación con derechos fueron “delegados” a entidades como el ICBF o las Secretarías de Salud.

La escuela es un espacio para el aprendizaje y por lo tanto los derechos humanos y particularmente los derechos de niños, niñas y jóvenes eran un tema que hay que estudiar, reflexionar y apropiar. Desde esta lógica, se proponen proyectos, cátedras y acciones puntuales. Un poco la lógica circula bajo el supuesto que lo que atañe a los docentes es un asunto del texto escrito, que debe reflejarse automáticamente en los comportamientos y relaciones que establecen los y las estudiantes, aun cuando no se creen o aprovechen escenarios para su vivencia.

Muchas de las iniciativas y preocupaciones de la escuela - hasta muy reciente- se centraban en la educación en derechos humanos, entendiéndola como un asunto relacionado con el aula y con algunas acciones transversales ancladas en artefactos culturales, declaraciones (actos simbólicos), pero poco en transformaciones implícitas.

Hoy la escuela enfrenta un proceso interesante, se hace la pregunta por las prácticas culturales y como transformarla. Por ello, la aparición de proyectos extraescolares que buscan promover garantía de derechos es una gran oportunidad para pasar del texto a la apropiación y transformación del contexto.

“El colegio lleva varios años haciendo foros sobre DDHH. Lástima que se fue un profe que lideraba. Le preocupa la continuidad del proyecto, porque el profe trabajó solo. Están trabajando con los docentes de sociales en proyectos como leer, pensar y debatir con enfoque de derechos humanos. Nos falta hacerlo más transversal, mas vivencial de parte de todos los docentes. En este tiempo sigue siendo proyecto de área”. Entrevista a Rectores(as)

Este testimonio, refleja como hay acciones y buenas iniciativas que parte del interés de un docente o grupo de docentes, pero se requiere hacerlos transversales para lograr mayor sostenibilidad.

Los derechos de niños, niñas y jóvenes un “discurso” que gana fuerza

Los derechos de niños, niñas y jóvenes se asumen muchas veces como una imposición más de tantas otras que llegan a la escuela y de las que debe ocuparse. En este sentido sería comprensible que el discurso de los deberes sea una especie de respuesta contestataria a dicha “imposición”, una suerte de resistencia que reduce las posibilidades de maniobra de los y las maestras en términos de restarle “autoridad” con sus estudiantes, en tanto hay un “ente superior” que regula dicha relación, por ejemplo la ley, los órganos de control, la comunidad de educativa, entre otros.

En consecuencia, los derechos de NNJ son impuestos y vigilados por muchos sectores, volviendo vulnerable al maestro en su relacionamiento con los niños, niñas y jóvenes. Esta percepción se da sobre todo en maestros con más de 50 años, los cuales crecieron en un época sin derechos y de alguna forma recientes que hoy se manejen los asuntos de relacionamiento con la infancia desde posturas más horizontales. A este respecto una de las rectoras entrevistadas indica.

En principio hubo una reacción que generaba más trabajo el hecho de hablar de derechos todas las semanas. Hoy la reacción ha sido positiva y se están disfrutando los beneficios. Entrevista a rectoras.

Los derechos de NNJ amenaza, impotencia o refuerzo a la autoridad?

En consonancia con lo anterior, el discurso y la vivencia de los derechos muchas veces es visto como un proceso que *desempodera* al maestro, obligando a la escuela a entablar nuevos diálogos y negociaciones más horizontales. Los docentes manifiestan cierta sensación de desesperanza e impotencia. Ésta última “marca la relación profesor-estudiante.

Algunos docentes se verían sobrepasados, e impotentes frente a las conductas agresivas y el comportamiento disruptivo de algunos de sus estudiantes. Lo claro es que la percepción

que tienen los estudiantes es que algunos docentes no tienen los argumentos pedagógicos como enfrentar estas conductas agresivas, quedando sujeto a un conformismo y a una actitud pasiva donde la falta de un liderazgo docente se hace notar.”³⁸ Muchos docentes son víctimas de matoneo dentro y fuera del aula por parte de sus estudiantes. Este sentimiento es casi generalizado entre estudiantes contactados en éste estudio. Más aún en colegios donde las exigencias académicas son muy altas y se incrementa su sentimiento de frustración antes los bajos resultados.

En consecuencia, las prácticas más comunes para enfrentar estas situaciones se resumen en el siguiente testimonio de uno de los directivos entrevistados:

Acciones que vulneran derechos desde los maestros es sacarlos de clase, se vulnera el derecho a la educación. Los chicos acá son muy críticos y ellos a veces se pasan casi a la irreverencia y eso hace que el maestro se sienta expuesto, chocan con los maestros y éstos los sacan del aula. Situaciones complejas que enfrentan poderes. Hay estudiantes que no siguen directrices y para no sentirse desautorizado sacan a sus estudiantes de clase. Hay maestros que no dejan ni hablar, pero hay otros que son más de argumentos. Entrevista a rectores(as).

Por su parte para los estudiantes pareciera que los derechos existen como una barrera protectora ante “abusos”, autoritarismo de los adultos o simplemente para subvertir normas que consideran injustas. Los comprenden como una tabla salvadora. Cómo una conquista. No obstante, existen limitaciones importantes para asumirse también como promotores de derechos, no solo de los de sí mismos, sobre todo de los demás, los de sus iguales.

No en vano los reclamos de los docentes y de otros estudiantes por conductas que violentan los derechos y la dignidad de otros estudiantes y de los maestros. No solo verbal, si no físicamente. Situaciones que pareciera que aún no se sabe cómo manejar en la escuela y tampoco tienen posibilidad en el sistema, lo recurrente es la expulsión de la institución. A

³⁸ Adaptado de <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy3.shtml#ixzz3C000G6Mf>

este respecto vale la pena una reflexión de la rectora del Colegio CEDID San Pablo de Bosa:

Algo que no se puede repetir es la expulsión de los niños del plantel, las pandillas que están alrededor del colegio son los ladrones, consumidores, muchos eran de éste colegio y de otros de la zona. Si no puede estar en esta institución hay que asegurarse que estén en otro colegio, no puede vulnerarse su derecho a la educación de esa manera. Entrevista a rectores(as).

Juntos, revueltos, pero no iguales: las relaciones maestros -estudiantes

El éxito de una relación se da por el reconocimiento como iguales, las relaciones entre docentes y estudiantes se fractura en tanto para los primeros la noción de sujeto de derechos pareciera que no aplica para los estudiantes que incumplen sus deberes. Esta relación entre iguales es reemplazada muchas veces por una relación de subordinación y sumisión o en su defecto de permanente irreverencia y confrontación. Se requiere avanzar en relaciones respetuosas sin pretensiones de subordinación. A este respecto se rescata una reflexión del Diario de Maestros:

El estudiante le da sentido al maestro y el maestro le da sentido al estudiante, es una relación mutua que implica visualizar un futuro lleno de esperanza. Hay una complicidad, los maestros y los estudiantes, pensando cómo hacer para que el conocimiento decantado en las asignaturas se convierta en una oportunidad para transformar realidades, para generar esperanza.

“Reconocernos unos a otros como de la misma especie es uno de los desafíos del proyecto de humanización. El racismo, las guerras, la tortura, los etnocidios, los genocidios, las muertes masivas por hambre, etc. nos indican que aun tenemos que recorrer un camino para llegar a reconocernos como de la misma especie, lo cual solo es posible a través del encuentro y el reconocimiento del otro como distinto y diferente a mí pero tan legítimo y digno como yo. (Boff y Toro 2009).

La escuela observadora y la escuela observada

Hasta hace poco tiempo, los maestros se asumían como actores externos al proceso de promoción de derechos, pareciera que éstos los otorga el Estado, lo vigila el Estado y el docente es un observador, por lo tanto la escuela es una observadora. Su rol casi que estaría limitado a “enseñarlos”. Recientemente irrumpen con fuerza posturas más comprometidas con hacerlos posible en el escenario escolar en la idea de educar desde y para los derechos humanos. Ello transforma el rol del maestro de observadores a promotores.

El rol de la escuela es aún tímido en la idea promocionar los derechos y tomar como bandera la idea de una educación para, desde y a través de los derechos de NNJ.

Sumado a lo anterior, la escuela es hoy una institución observada, carente de privacidad. Pese a los esfuerzos importantes desarrollado por las políticas de Bogotá de los últimos 15 años, la escuela se reciente a asumirse como “pública”, es decir de todos. Una escuela abierta a la comunidad, con posibilidad de facilitar que todos los llamados tengan juego en el escenario de la toma de decisiones de la escuela.

Esta resistencia a ser observada influye marcadamente en sus apuestas, sus prioridades, en las relaciones que establece con la ciudad y en tipo de educación que imparte.

Un asunto adicional es pensar los maestros y maestras como observadores de la realidad escolar para comprenderla y apoyar su transformación. A este respecto los maestros del Diario de Maestro reflexionan:

Los maestros son los mejores observantes de su realidad, el campo experimental de la escuela les permite tener claridad alrededor de diversos temas que la institución propicia. Por eso, la invitación en este espacio escritural es a que los profesores se conviertan en los primeros investigadores, para que las propuestas no provengan de afuera sino de ellos mismo, 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 externos que apenas se percatan de las realidades que la escuela experimenta constantemente.

La escuela reguladora

Esta es otra de las actitudes de la escuela frente a los derechos, la regulación. La escuela regula el cuerpo, el juego, el comportamiento, la participación, las relaciones sociales, en fin es infinita la lista.

En el marco de esta regulación, los derechos también están regulados. El uso del uniforme, los horarios y espacios para jugar, el llevar o no balones, en fin. Una interesante reflexión hace la rectora del Colegio Antonio José de Sucre sobre el efecto de esta regulación en las relaciones estudiantes – maestros:

Cosas como el porte del uniforme ponen en choque a estudiantes, si me preguntan a mí se ven más lindo arreglados, con el uniforme bien puesto, se ven más presentables, pero también soy consciente que eso hace parte de la libertad de ellos, yo quisiera que si mis muchachos salen a representar la institución fueron bien lindos, arregladitos, ordenaditos. Los estudiantes que se vuelven rebeldes frente a este tipo de normativa, tienden a ser los que no hacen caso, los desobedientes, los irreverentes. Los que portan bien el uniforme no, son los que ya están normatizados. Son paradigmas que uno se forma, el pelo no pintado, la bota del pantalón no en pitillo. Nosotros somos una fábrica de salchichas. La educación pensada para formar moldes, sin ser críticos. Entrevista a rectores(as).

6.1.2 Vinculaciones afectivas

Por vinculaciones afectivas, se comprende en este Estudio el conjunto de normas, valores y asuntos que les dan identidad a los sujetos, en este caso a los miembros de una comunidad educativa. Son lo que podríamos llamar el primer de las capas de la cultura, el de los artefactos y patrones de conducta (Kugelmass y Schein 2004).

Entre la simbología institucional y la valoración de la amistad

Aun cuando la institucionalidad valora enormemente los símbolos escolares, no sucede lo mismo con los estudiantes. Para éstos, no generan identidad, es un asunto formal que responde a la Escuela Tipo 1. Es decir a la escuela que forma un ciudadano cívico para la nación, meta de la escuela de principios de siglo y que algunas de sus características siguen muy vigente en gran parte de los colegios del estudio.

En términos de Honnet (1997) y su teoría del reconocimiento, diríamos que la construcción de pertenencia a una comunidad está dada por la solidaridad y la valoración que se genera en ellas. El respeto, la amistad, el compañerismo son valores que se destacan como propios de la cultura de la Escuela Tipo 2 caracterizada por formar ciudadanos deliberantes en el marco de una escuela que empieza a dialogar con la ciudad. También muchas características de éste tipo de escuela subsisten en la escuela de hoy.

Estos valores se corresponden con los relatos de los estudiantes³⁹ que se sienten a gusto en su colegio y que reconocen de manera positiva el reconocimiento y respeto a la diferencia que se vive en su institución. Se podría indicar que este tipo de escuela trabaja el reconocimiento desde las tres esferas de Axel Honnet.

³⁹ Los estudiantes que participaron en este estudio fueron 527 en la fase I y II.

Como bien lo diría Freire: 2001:28), “lo importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir... Ahora es lógico... Ninguna escuela así va a ser fácil,... estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educar, ser feliz. “

Entonces lo que hoy desde la óptica les da identidad a los estudiantes de los colegios, no son sus símbolos, son sus modos de hacerse en comunidad. Es decir el tipo de comunidad de conforman, sus amigos y la relaciones que con ellos establecen. A la escuela se va a hacer amigos ;

Las normas como el eje de las relaciones de la institucionalidad y los estudiantes

Las relaciones y acciones institucionales, están construidas a partir de la necesidad de “cumplir reglas y estándares. Están claramente establecidas las obligaciones de los y las estudiantes. Se construyen en función de regular/ legitimar las relaciones “asimétricas” que imperan en la escuela.

Todas estas comprensiones y estos caminos que la escuela viene circulando han generado sin lugar a dudas tensiones y desplazamientos importantes en relación con sus creencias, con sus roles y con sus responsabilidades.

El respeto un imperativo en las relaciones escolares

Una respuesta coincidente en los actores contactados, se resume en la palabra respeto, la cual agrupa y define derechos. Este concepto tiene diversas acepciones; desde los estudiantes es una manera de exigir igualdad, participación no maltrato; para los docentes en relación con los estudiantes implica obediencia y subordinación a la institucionalidad y frente a las directivas igualdad, justicia y reconocimiento.

Y justamente el respeto, junto con el saber conversar (la comunicación efectiva) y la hospitalidad (solidaridad) uno de los valores para aprovechar las oportunidades de

relacionamiento y encuentro para crear un proceso de auto percepción de especie, percibirnos y aceptarnos como una sola familia (Boff y Toro 2009)

6.1.3 Desplazamientos y tensiones

Los desplazamientos

Asumir un enfoque de derecho en la escuela y permitir que por medio de éste se organice, regule y desarrolle el acto educativo en general, es un tema tensionante que genera cuestionamientos y reflexiones frente al rol del maestro y sobre todo de la escuela.

Entre los desplazamientos observados en el marco del estudio destacamos los siguientes:

De la práctica discursiva a la práctica cultural

La tradición de la escuela en relación con los DDHH ha sido discursiva, como se anotó anteriormente, un asunto del texto. No obstante, uno de los desplazamientos más notorios en el marco del estudio es la acción – aún tímida- de desarrollar acciones consistentes para generar escenarios y situaciones para la práctica cultural de los derechos humanos. En este desplazamiento a jugado un importante papel las políticas y programas del nivel central, como por ejemplo 40X40 y las Incitar⁴⁰. Como se verá más adelante, estos procesos extra escolares tienen mucha potencia para promover nuevas prácticas pedagógicas y se acercan al ideal de escuela de los estudiantes. La escuela que se configura en relación directa con la ciudad, que usa el territorio para aprender. También ha contribuido en este proceso, el “agotamiento” del discurso de aula para promover la transformación o instalación prácticas de vida respetuosas de los derechos.

Las prácticas de educación inclusiva una posibilidad para la instalación del enfoque de derechos en la educación

⁴⁰ Frente a estos dos programas se tienen serias quejas en relación con su desarrollo operativo, el cual es catalogado de ineficiente. No obstante, no se cuestiona el sentido y la utilidad de estas dos estrategias.

Uno de los más importantes desplazamientos, tiene que ver con el desarrollo de prácticas de inclusión en la escuela. Asumir un enfoque de educación diferencial implica para la escuela transformaciones tanto físicas, organizativas como de direccionamiento.

La escuela es un espacio para los iguales, asumir la diversidad de lo humano como una característica estructural y desarrollar mecanismos pedagógicos, organizativos, normativos y administrativos para lograr un lugar en condiciones de equidad para todos y todas, es una de las apuestas más potentes para el logro del enfoque de derechos. Asumir enfoques de educación inclusiva –aún en su fase diferencial- implica procesos consistentes de reflexión docente, de reorganización del sistema, de autorregulación de la comunidad educativa.

En los colegios que no hacen parte de colegios de alto nivel de reconocimiento, admiten con mayor tranquilidad aretes, maquillaje y cortes de pelo, así como noviazgos entre estudiantes, relaciones y presencia homosexual.

Bien se podría decir que hoy la escuela avanza en el desarrollo de enfoques diferenciales centrados en condiciones, características y situaciones diferenciales como etnia, género, orientación sexual, desplazamiento, discapacidad, entre otros. No obstante aún tiene resistencias con aquellas diferencias de lo humano (gustos, preferencias, creencias de grupos no sometidos a especial protección) allí hay que seguir haciendo esfuerzos para *desnormalizar* la atención a las diferentes y situarlas en las acciones cotidianas de la escuela.

No obstante, el reconocimiento de la diversidad en la escuela, con todas las resistencias que aún existen en un importante desplazamiento de una escuela construida para los iguales a una escuela que reconoce lo diferencial. Es claro igualmente, que para el reconocimiento de lo diverso de lo humano hay resistencias, por ejemplo es fácil conseguir niñas indígenas con coloridos y amplios collares propios de su cultura indígena, pero hay restricciones para que estudiantes de Bogotá lleven Piercing o cortes de pelo particulares. Ambos son adornos personales que bien podrían ser admitidos. Pero no necesariamente es así. Unos hacen parte de culturas ancestrales y otros de culturas urbanas. Con lo anterior se concluye

que la ciudad avanza hacia el respeto y reconocimiento de las estéticas de los grupos étnicos, así mismo, realiza adaptaciones para responder a las necesidades de personas con discapacidad y con orientaciones sexuales diversas, pero aún camina lento hacia la diversidad de culturas urbanas y juveniles –seguramente consideradas como nocivas por su aparente capacidad para subvertir el orden institucional-. En el siguiente testimonio extractado de las entrevistas con rectores, se resumen la opinión de los estudiantes sobre este tipo de regulaciones:

Toca pensar si vale la pena gastar tiempo en exigir el no uso del piercing, los tatuajes, la camiseta de otro color, si en verdad como ellos dicen eso no afecta el aprendizaje.

Finalmente, desarrollar la educación inclusiva se basa en la posibilidad de asumir la educación como un bien público. A este respecto, Toro (2011) indica, que "no es posible alcanzar la inclusión mientras la educación no sea considerada un bien público por todas las sociedades de América Latina.

La primera infancia y sus exigencias de transformación de la escuela y del maestro

Los colegios del estudio que desarrollan procesos de primera infancia tienen mayores posibilidades de incorporar adaptaciones, flexibilizaciones y transformación en virtud del enfoque de derechos. La oferta de primera infancia obliga a las instituciones a pensar su modelo educativo para ajustarlo a las necesidades de esta franja de edad.

En los ejercicios de Diarios de Maestro era clara la tendencia en los escritos de los maestros, entre la esperanza y la emoción de trabajar con la infancia (Ciclo I y II) y la desesperanza y frustración de trabajar con los Ciclo III al V. Sobre todo con el Ciclo III en permanente confrontación del sistema y cuestionamiento de la verdad que dicho sistema ofrece (los adultos y sus instituciones). A este respecto Boff y Toro (2009) indican que: *“Toda pretensión de verdad conlleva un principio de violencia: busca imponer, coaccionar o neutralizar”*

El manual que regula la vida escolar

Frente al manual de convivencia hay diversidad de posibilidades. Aún cuando sigue siendo el libro de las normas en el colegio. Aquel libro que establece derechos, deberes, sanciones. También el manual se está convirtiendo en una oportunidad para el intercambio y la participación de los estudiantes.

Cada vez está más extendida la práctica de hacer consultas a los estudiantes para reformar los manuales⁴¹. Sin embargo, dichas consultas aún no tienen el poder de incidir en asuntos que a juicio de los estudiantes son contrarios a sus aspiraciones y deseos, por ejemplo todo lo relacionado con las estéticas juveniles y el deseo de la escuela de homogenizar dichas estéticas. A este respecto el rector del Colegio Aquileo Parra reflexiona sobre los manuales y los pactos que con éste se logran:

Se hicieron pactos de convivencia para todas las aulas de clase. Se retomaron los elementos de la problemática de la comunidad: drogas, embarazo. Todo esto se convirtió en un dialogo y de allí salieron los pactos. Los pactos se socializan cada año y se articulan con el manual de convivencia. Entrevista a rectores(as).

Otra rectora indica:

Intentamos hacer un ejercicio democrático donde los estudiantes puedan opinar frente al manual de convivencia, lo que si pienso es que una vez esté la norma es para cumplirla, porque si no el ejercicio no tiene sentido.

Sin embargo, en este desplazamiento se admiten en algunos de los colegios del estudio, darle toques personales a los uniformes, como pantalones entubados, uso de aretes, tintura de colores, zapatos diversos, manillas, collares y otros artefactos que visten el cuerpo. Algo

⁴¹ Este es un importante desplazamiento de la escuela para escuchar a los jóvenes y mediar algunos temas de importancia en la relación escuela-docentes-estudiantes.

que parece normal en la vida cotidiana, para la escuela es toda una revolución. Es despojarse de uno de sus funciones, la de regular el cuerpo.

Los conflictos escolares como transformador

Pasar de una escuela que se relaciona discursivamente con los DDHH, a una que promueve espacios para su vivencia y reflexión permanente requiere de “impulsores”, es decir, de situaciones que motiven desplazamientos y tensiones. Uno de estos desplazamientos tiene que ver con la presencia de los conflictos escolares, éstos han venido proponiéndole a la escuela nuevos modos de constituirse. Son una fuente inagotable de aprendizajes, de negociación, de visibilización de actores. Las escuelas que se abren a vivir y tramitar sus conflictos, tienen más posibilidades de transformación.

Las tensiones

El estigma de lo público, de lo oficial y la valoración de lo privado

Aun cuando existe una diferencia clara entre lo público y lo oficial, en la cotidianidad, estos dos conceptos se usan indistintamente en el sector y en los medios de comunicación. “Según Luis Jorge Garay, "lo público" es lo de interés o utilidad común, que atañe al colectivo, que concierne a la comunidad y por ende a la autoridad de allí emanada, *lo que es visible y transparente, lo que es accesible a todos*, en oposición a lo privado, a lo que es individual, lo invisible u opaco, lo secreto y lo cerrado.(Pérez S.D)

Por su parte el autor indica que para José Bernardo Toro, "lo público" es aquello que conviene a todos de la misma manera, para la dignidad de todos: todos los bienes o servicios destinados a la *satisfacción de las necesidades comunes e indispensables que hacen posible la vida digna de todos*, son bienes públicos o bienes colectivos por excelencia; la justicia, la vigilancia de las calles, los servicios domiciliarios, la educación básica, la salud preventiva, la vivienda mínima o las telecomunicaciones. Por ello lo público se configura en aquellos lugares en donde se toman las decisiones, en los espacios

educativos y de producción del saber, en los medios de comunicación, en el Estado y en espacios no estatales, en los organismos de elección pública, en los espacios de discusión y concertación entre vecinos, en las empresas audiovisuales, y en general en aquellos lugares donde se producen y distribuyen los bienes simbólicos que dan sentido colectivo a la sociedad.

Con esta claridad, es importante anotar que los colegios participantes en el estudio se mueven entre la idea de colegios que no parecen públicos, pero que hacen parte de la oficialidad y pareciera que esto es un merito importante para destacarlos:

“Mi escuela no parece un colegio público, todo está limpio y sin deterioro”.
Entrevista a rectores(as).

Frases como estas se repiten con mucha frecuencia. Lo oficial (rotulado con lo público), esta encasillado como proceso /lugares deteriorados físicamente, con suciedad y con dificultades serias para prestar servicios de calidad. Mientras tanto lo privado esta visto como lo organizado, lo que ofrece servicios de calidad, son espacios con cierto nivel de exclusividad. Para este grupo de colegios éste sería un ideal a alcanzar. Un ideal que le permitiría seguir tomando distancia de aquello que no consideran como valioso (lo público/oficial).

“Pese a que somos oficiales, que tenemos pésima infraestructura y que gozamos de bajo nivel de reconocimiento por parte de la SED, tenemos estos resultados”.
Entrevista a rectores(as).

Este es otra de las frases que ilustra este estigma frente a lo público y a lo oficial.

Asumir la educación como un bien público es un requisito indispensable para lograr sistemas educativos desde el enfoque de derecho, donde todos caben, todos participan todos son reconocidos.

Justamente, este es un de los cuatro (4) paradigmas que menciona Toro (2011), que subsisten en la educación de toda América Latina. “Primero, aceptar como normal la existencia de dos sistemas educativos de diferente calidad: estatal y privado; segundo, definir al educador sólo como un docente que expone teorías; tercero, darle prevalencia a los enfoques pedagógicos de clases magistrales; y cuarto, valorar la inteligencia como un bien privado, individual y de supremacía sobre los otros”.

La sensación de menosprecio moral y subvaloración

Este estigma desde los estudiantes se observa desde una cierta expresión de resentimiento y bajo nivel de reconocimiento, expresiones como:

“A las estudiantes del Aquileo Parra, nos dicen Aquileo perras” o “los estudiantes de los colegios privados no tiene nada en la cabeza, son huequitas por dentro”.
Cartografía de estudiantes.

Se observa un subvaloración y una fractura en ese primer nivel de reconocimiento de que habla Honneth, el reconocimiento de sí mismo.

Frente al tema del reconocimiento entre estudiantes se podría establecer una diferenciación, - sin que esta sea una situación común al universo de los colegios estudiantes - tiene que ver con el reconocimiento que ganan estudiantes por su irreverencia y permanente confrontación a las normas del colegio. Los docentes desde al aula proponen acciones de contención, pero en algunos de los colegios visitados el fenómeno está en expansión.

Contrario a esta situación en los colegios de alto nivel de rendimiento académico, el reconocimiento esta dado fundamentalmente para los estudiantes más aplicados, los más obedientes y los pegados a la norma.

Existe otro grupo de estudiantes “los diferentes”, los que van en contra de la norma. Ellos igualmente gozan de cierto tipo de reconocimiento, el cual podrían estar relacionado con la

necesidad de “mantener por parte de los alumnos un estatus social dentro de una "contra cultura escolar" y que ella les brinda cierto poder de dominación frente a los demás compañeros, ejerciendo un poder justiciero, imponiendo sus propias norma y leyes en oposición a las normas ya existente en el contexto institucional escolar. Como resultado se consigue desafiar a la autoridad y oponerse a las normas y reglamentaciones internas establecidas por la institución escolar, considerando e interpretando estas como normas autoritarias y opresoras.”⁴²

La libre expresión y el cuidado de los bienes públicos

Esta es otra de las tensiones que enfrenta la escuela tiene que ver con la vivencia y exigencia del derecho a la libre expresión por parte de los estudiantes y el cuidado de la infraestructura por parte de la escuela. Para los estudiantes, escribir y dibujar en pupitres, paredes y otros es una expresión de su sentir. Allí reposan sus mensajes, sus dedicatorias, sus formas de estar visible. Esa una forma de expresión, de ubicarse en un territorio, una forma de expresión que no es admitida por la escuela. Para los docentes y directivos es una falta de cuidado de lo público y de sentido de pertenencia.

A esto se suma la apropiación y rebautización de espacios en las escuelas. Espacios destinados al encuentro de los y las estudiantes. Espacios para el coqueteo, pero también para las riñas, para el matoneo e incluso para los robos al interior de las instituciones. Esto ubica un nuevo lugar para los maestros, el de cuidadores y vigilantes del uso y apropiación de este tipo de espacios.

Ante esta situación se han desarrollado algunas alternativas interesantes, como en el Colegio Antonio José de Sucre, que existen unos tableros permanentes para la expresión de los y las estudiantes de la institución.

⁴²Ver: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy3.shtml#ixzz3BztRaMcn>

Y los derechos de los maestros?

Esta es una pregunta recurrente cuando se apela al interés superior del niño y se configura otra de las tensiones. Pareciera que la tendencia entre los docentes de todas las edades es la idea de equiparar la garantía de derechos de los estudiantes con los derechos de los docentes. En temas como espacios para estudiar, citas médicas, permisos y otros existe una queja sobre la *vulneración* de sus derechos en favor de los derechos de los estudiantes.

6.2 Disposición de la escuela para garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes

La disposición de las escuelas para garantizar derechos se ubica entre asuntos: las políticas y institucionales y la coherencia con la cultura escolar.

Gracias a los avances normativos las escuelas intentan disponerse física, académica y socialmente para garantizar en primer lugar el derecho a la educación y a partir de allí los demás derechos relacionados. No obstante, como se ha indicado a lo largo de éste análisis hay tensiones importantes para resolver en comprensión y prácticas de los derechos de NNJ.

Las escuelas con altos niveles de rendimiento escolar y buenos resultados centran su accionar en garantizar competencias académicas. En algunos de estos colegios se pierde el año con una materia o la nota mínima estaba sobre 7. Los espacios de disfrute, de ocio, de socialización siempre están marcados por la necesidad de “aprovechar” el tiempo para apoyar la tarea educativa.

Los estudiantes manifiestan que la exigencia es alta y eso genera igualmente altos niveles de estrés por cumplir con los estándares. Frases como:

“Los estudiantes se “adaptan” y los que no lo logran, se van”. Entrevista a rector(es).

“Es culpa de las directivas, ustedes saben que este curso es difícil y deberían dividirnos. Aquí ya sabemos quiénes son indisciplinados, ya perdieron el año, pues que se vayan”. Entrevista a rectores(as).

Pese a que existen aún este tipo de posturas, cabe anotar que en todos estos colegios desarrollan acciones remediales para mejorar los resultados de sus estudiantes rezagados, en jornadas contrarias y de forma solidaria por parte de sus maestros.

Sin embargo los colegios de alto nivel de rendimiento académico enfrentan importantes presiones para mantener status en la ciudad y muchas veces eso prima por encima de sus estudiantes:

“Este colegio está acostumbrado a ganar muchos premios, hay muy buenos estudiantes y muy buenos maestros. Duro fue haber cerrado cursos por falta de estudiantes, se cerraron 3 cursos. Los estudiantes repitentes se sacan. El año pasado hubo una repitencia del casi 40%, el colegio es muy exigente, para que un muchacho pase debe pasar con 7 y con una materia pierde el año”.

“Hay una dinámica compleja frente a la garantía de derechos, si uno quiere mantener un buen nivel hay que exigir, pero ahí es donde uno dice pero a qué costo, se intenta lograr cautivar a los estudiantes. Hay que motivar con la nota, para que puedan pasar la materia”. Entrevista a rectores(as).

Hoy también asistimos a nuevas miradas que buscan superar estas posturas que lesionan de manera importante la garantía del derecho a la educación.

A continuación se analiza esta disposición desde cuatro asuntos: las políticas; la organización escolar y los espacios de aprendizaje e intercambio y los actores y escenarios de ejercicio de poder.

6.2.1 La organización escolar y los espacios de aprendizaje e intercambio

Pareciera que la organización escolar gira alrededor de dos asuntos centrales: la *convivencia/disciplina* y *los contenidos/el aprendizaje*. Es decir, una escuela que aconducta e instruye. La primera enmarcada en los Manuales de Convivencia y sus espacios de organización, comités de convivencia y orientación escolar. La segunda en su apuesta pedagógica, curricular y en los espacios de desarrollo académico como los consejos académicos, los proyectos transversales, las reuniones de área, las comisiones de evaluación entre otros. Algunos colegios relatan como un éxito del proceso de participación que sus líderes estudiantiles en ésta última. Lo ven como un desplazamiento importante, dado que antes era un tema solo destinado a docentes.

En la siguiente frase se resumen los intereses de muchas de las escuelas de hoy:

“Aquí hay alta demanda, porque hay formación y disciplina, hemos tenido altos resultados académicos en el ICES, los egresados son el mejor ejemplo del colegio”. Entrevista a rectores(as).

La organización escolar de los colegios participantes se mueve entre enfoques eficientistas de la educación que le dan relevancia a los resultados académicos y las tendencias más culturales -e incluso de resistencia si se quiere-, que le dan fuerza al desarrollo de otro tipo de competencias mas sociales, relacionales, mas en clave de desarrollo de proyecto de vida.

El resultado práctico de estas dos formas de organizarse se traducen en: logros en pruebas, galardones a la gestión por un lado y por el otro el desarrollo de proyectos transversales, los cuales por lo general son extra escolar y muy ligado a intereses de maestros, más que de la institucionalidad en su conjunto.

*“Aquí en este colegio tenemos proyectos han abierto puertas a los estudiantes:
Proyecto entre pares: 12 aulas con tablero interactivo
Pilosos e Ingeniosos leyendo y escribiendo, PILEO*

Enseñanza de la matemática a través de la lúdica, se les ha dado otra visión de la matemática

Refuerzo escolar a través de la cibernética social

Robótica

40x40

Banda sinfónica y marcial”.

Estas dos tendencias por lo general agrupan a estudiantes de alto nivel académico o disciplinario. Los estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias poco acceso tienen a estos procesos. Sobre ellos recae la imagen de la institución y por lo tanto los colegios aseguran que los “mejores” hagan parte de estos procesos. En consecuencia, un grueso de estudiantes se ve marginado de participar.

El aula es el escenario de aprendizaje por excelencia. La mirada sobre ésta sigue siendo tradicional: maestros, aula, pizarra (madera, acrílico o digital), estudiantes inmóviles. Mientras ello ocurre, para los estudiantes el colegio de los sueños:

Tiene sala de música, de teatro, de arte, de astronomía. Les gustaría aprender a través de la tecnología y el juego y no tener que usar cuadernos y hacer tareas. Cartografía Recorrido Histórico.

En la escuela de hoy, el arte, el deporte, la lúdica son acciones accesorias. Mientras que para los estudiantes son las principales en su proceso educativo.

Este ideal de escuela dista mucho de la que hoy tienen. No obstante, los colegios reportan como novedad el uso de tableros electrónicos y otros elementos tecnológicos en clases; así como la existencia de aulas de música, danza o tecnología.

La relación de aprendizaje con el entorno (territorio) es limitada, subsisten algunas posibilidades de salidas pedagógicas y prácticas escolares. Los colegios sienten que su entorno es una limitación para el aprendizaje, es más bien un peligro. Prima el miedo y la

desconfianza, muchas veces este sentimiento esta correspondido por la realidad que se vive en el entorno:

“El entorno es una amenaza, por la ilegalidad, por la venta de drogas. Hay cercanía de casas de gay. Una cosa que ha cambiado el entorno, es el proyecto de reverdecer el colegio, esto ha creado una cultura de cuidar el ambiente. Al comienzo se la robaban. Se evitan los grafitis y la suciedad del entorno. Las pinturas hicieron que se respetaran las paredes”. Entrevista a rectores(as).

No obstante hay muchos ejemplos de colegios se que abren al entorno como espacio para aprender, como por ejemplo:

“En este colegio hacemos recorrido al Humedal de Torca, caminatas para elevar cometas, se aprovecha Divercity. Se tiene conexión con el Jardín Botánico. Los estudiantes hacen salidas ecológicas. Se hacen salidas por la ciudad. Hace poco se fueron a Zipaquirá y a Guatavita. Se llevaron 300 estudiantes con todo”. Entrevista a rectores(as).

Sin duda el desarrollo de proyectos transversales es una de las apuestas más innovadoras para contrarrestar tendencias academicistas y eficientista. Se organizan alrededor de maestros interesados o de apuestas institucionales. Es el espacio para el reconocimiento tanto de maestros como de estudiantes, son una vitrina tanto interna como externa. La estrategia de rotación es un elemento interesante en la escuela, permite aprovechar la estructura existente, pero también crea barreras invisibles entre docentes, éstas por las dificultades de algunas aulas, las que nadie quiere y nadie desea trabajar.

En ambos “modelos” persiste la sensación de inseguridad al interior de las platas físicas por temas como deterioro, espacios “oscuros” -donde los estudiantes ganan privacidad-, inundaciones en época de lluvias, la invasión de la mirada de los transeúntes -por la inexistencia de muros altos-, robos o matoneo entre otros.

A propósito de las barreras, la existencia de dobles y triples jornadas hace muy complejo la organización administrativa. Por lo general aún cuando hay un solo rector, un solo nombres y un solo PEI, cada jornada funciona como si fuera un colegio distinto. Fue muy diciente que en algunos de los colegios del estudio hubo necesidad de hacer ejercicios de cafés del mundo en cada jornada del colegio. Esto indica que las culturas escolares están construidas a partir de las interacciones y no por las políticas generales de la institución.

Los derechos de NNJ y la estructura física

En términos de la relación con los derechos es claro que la estructura escolar es una limitante importante. No tener espacios para enfermería, orientación adecuada, aulas especializadas, espacios amplios para “juegos” - hace que la institucionalidad funcione en su expresión más simple y que en el caso de los juegos que son tan importantes para los estudiantes, sean limitados, prohibidos y reemplazados en el mejor de los casos por otros donde el cuerpo es controlado y se asegure su integridad.

En los ejercicios de Cartografía, los estudiantes manifiestan querer un colegio sin preocupaciones, donde los niños sean libres de hacer lo que quieran, estén relajados y sin presiones de los profesores. Sueñan con un colegio sin uniforme, en donde puedan desplegar libremente aquellos rastros de su identidad como los piercings, los tatuajes, el pelo largo y de colores. El colegio de los sueños debe conectarlos con sus intereses y necesidades, por ello desean sala de música, de teatro, de arte, de astronomía. Les gustaría aprender a través de la tecnología y el juego y no tener que usar cuadernos y hacer tareas.

El valor que más se exige para el colegio de los sueños es la libre expresión, que les da a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de ser como son y expresar libremente lo que quieren y sienten. Es recurrente el ideal de la libertad como espacios real de vivencia de derechos. En este ideario libertario, el juego ocupa la principal aspiración de los más pequeños (ciclo I y II).

“Me siento libre en el descanso, en el aula me siento como un preso”. Cartografía del Cuerpo, estudiantes de Ciclo II.

En general, la infraestructura escolar, incluso la de los colegios nuevos (Megacolegios), no siempre cumple a satisfacción con lo que se espera de un infraestructura desde el enfoque de derechos. Hay avances claves en zonas de baños, áreas comunes, la conexión con el entorno; pero limitado en espacios para juegos, zonas verdes e incluso accesibilidad para personas con discapacidad.

La infraestructura que la SED está promoviendo debe revisar sus estándares, no solo en términos urbanísticos y de construcción, sobre todo en virtud de las exigencias de la escuela de hoy y del enfoque de derechos.

6.2.2 Escenarios y actores de poder en la escuela

Desde una mirada convencional de los escenarios y actores de poder están claramente definidos en la escuela y delimitados por la ley. Giran alrededor a los asuntos que ya hemos identificado como constitutivos de ésta: la convivencia/disciplina y los contenidos/el aprendizaje. Desde éste último los docentes ejercen “algo de poder e influencia”. Sin embargo, las decisiones administrativas y presupuestales con capacidad de influencia son tomadas por los directivos o por la Secretaría de Educación.

El acto subjetivo de lo político está marcado por los límites que impone la institucionalidad, tanto para estudiantes como para docentes. El gobierno escolar es el escenario principal para la participación, aún cuando responda por lo general a ejercicios formales, entendiendo por formales, aquellos que están regidos por la normatividad del sector.

Estudiantes en ejercicios de Cartografías ejemplificaron los escenarios y actores de poder con una pirámide, en la cima están los docentes, en la media los padres y en la base los estudiantes. Con ello representan el nivel y posibilidad de su influencia en la toma de decisiones de la institución escolar. Pese a esta percepción, los maestros consideran que

están lejos de los escenarios donde se toman las decisiones. A esta sensación se suma confrontaciones importantes con las directivas.

Todos los colegios estructuran su gobierno escolar, eligen sus representantes, hacen reuniones y asambleas, pero los espacios para decidir están marcados para determinados actores, los mejores estudiantes, los más disciplinados, los docentes y las directivas.

6.2.3 La políticas públicas institucionales

“La relación con las políticas podría ser definida “entre el estándar y la innovación. El nivel central tiene buenas intenciones, pero su necesidad de homogenizar entorpece la autonomía institucional con el macro que ellos manejan”⁴³.

La sensación generalizada es que la política educativa por sí sola no es virtuosa, que está lejos de las realidades institucionales y cuando logra conexión con lo local es lenta en comparación con los cambios del contexto escolar. De allí la idea que las políticas son más “imposiciones” del nivel central que en muchos casos “afectan” la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Otro aporte de los rectores a esta enunciado se resume en la siguiente frase:

“Los actores de la SED ya no están. Cada uno llega y hace una cosa y no hay continuidad y eso termina afectando al colegio. Ejemplo participo en un proyecto de colegios que construyen convivencias, se hicieron muchas cosas, se hizo un trabajo. Llego la nueva administración y se guardaron las cartillas”. Entrevista a rectores(as).

Cada institución visitada acoge y adapta dichas políticas para responder a las necesidades de ciudad. Hay un importante reconocimiento a la política de 40x40 por las

⁴³ Entrevista Rectora Colegio José Asunción Silva. Judith Guevara Agosto de 2014.

transformaciones que pueden lograr en la dinámica escolar y en la motivación a los proyectos de vida de sus estudiantes.

Los colegios han desarrollado habilidades importantes para “adaptarse” al desarrollo de estas políticas públicas, aun cuando vayan en vía contraria o en ritmos distintos de lo que ellos comprenden como garantía del derecho a la educación. Ese es sin duda una gran habilidad ganada por la escuela que debe ser reconocida.

Como se puede ver, la relación que se establece entre la escuela y las políticas emanadas de la SED y del MEN por lo general está marcada por la desconfianza e incluso por la contraposición. Para los niveles centrales y nacionales, pareciera que el nivel institucional es incapaz de asumir los retos que la escuela de hoy impone; mientras que para el nivel institucional estos dos niveles se guían más por sus políticas de gobierno que por las necesidades estructurales del sistema y por lo tanto generan inestabilidad porque sus acciones no son sistemáticas, ni sostenibles.

Todavía prima una lógica eficientista de la política, resumida en menores recursos y mayores beneficios/resultados. Ello se refleja entre otros asuntos en los parámetros de alumno por aula y por docente, que a juicio de los docentes es una amenaza para la calidad educativa y por lo tanto para la garantía del derecho a la educación.

6.3 La vivencia de los derechos en la escuela: la pregunta por las prácticas

La tendencia inicial es que la escuela asuma un rol más formativo que práctico alrededor de los derechos de NNJ. Pareciera que las apuestas y la comprensión están más del lado de Educación en derechos humanos y un poco menos del lado del desarrollo de escenarios reales de vivencia de éstos. Estos nos dejan frente al reto de consolidar una escuela que se repiensa desde el enfoque de derechos.

Pensar en los DDHH como uno de los tantos discursos que pasa por la escuela y que como tantos, será reemplazada por uno nuevo, implica una dificultad de apropiarlo como parte de

su estructura y como la misión más importante de ésta. En consecuencia la escuela poco se asume como promotora y movilizadora de los DDHH de los niños, las niñas y los jóvenes.

En el cuerpo de docentes se observan dos tendencias, los docentes que nacieron y aprendieron en el tiempo de la obediencia, es decir a mediados y finales de siglo y los docentes de finales del siglo. Estos aprendieron en el tiempo de los derechos. De acuerdo a esta tendencia, se observa un choque generacional y a partir de éste choque, se desarrollan prácticas de relación con los estudiantes. La primera, más centrada en el cumplimiento de normas y en la idea que los derechos se ganan, que es un asunto de merecimiento. Los segundos, han ido generando una lógica más dialogante en la escuela, más a tono con las necesidades de los estudiantes, más en términos de sus comprensiones, disfrute y sus responsabilidades frente a los derechos. Eso no significa que los primeros no se articulan a esta nueva realidad y los segundos sí. Es necesario indicar que aún cuando en los docentes de mayor edad se observan mayores resistencias, en los más jóvenes también se observan prácticas muy retardatarias en términos de comprensión y práctica del enfoque de derechos.

Hay buenos ejemplos de prácticas que comienzan a irrumpir más allá del aula, como por ejemplo en el Colegio José Asunción Silva, con los Cuadernos Viajeros por los Derechos o el Carnaval por la Vida del Colegio República Bolivariana de Venezuela, o el proyecto Constructores de Paz del Jhon F. Kennedy, entre otras tantas experiencias que se reconocen en estos 26 colegios. Estas iniciativas prometen ser una importante conexión con los padres y madres de familia y con la comunidad en general de estos colegios. Igual que la revisión de los estándares académicos que excluyen un grueso número de estudiantes que no los alcanzan.⁴⁴

La escuela sigue castigando

La práctica más común de castigo o sometimiento, es el “escarnio” y la humillación pública. Una acción en donde existe un sujeto con posibilidades de expresar públicamente su poder de someter, humillar o vulnerar a otro. Es una práctica de doble vía (tanto de

⁴⁴ En dos de los colegios visitados se pierde el año con una materia en la que no alcancen logro.

maestros a estudiantes como de éstos a sus maestros y a otros compañeros). Sin embargo, son los estudiantes las principales víctimas de éste castigo. Es una forma de “escarmentar” al infractor y una especie de advertencia a los observadores (los demás estudiantes).

A este respecto, Miller A. (2000) manifiesta que “ *un niño castigado y humillado en nombre de la educación interioriza muy pronto el lenguaje de la violencia y la hipocresía y lo interpreta como el único medio de comunicación eficaz.*” (pág.: 186)

Esta forma de castigo y control revela rasgos de la escuela de principios de siglo, es decir la Escuela Tipo 1, centrada en la construcción de un ciudadano cívico para la nación⁴⁵, al tiempo que se lesiona el principio de la Corte Constitucional que hace parte de una vida digna: Vivir sin Humillaciones⁴⁶. Ésta, se convierte en una forma de “hacer sentir” la disciplina a los jóvenes que deciden confrontarla. Es la forma colectiva e individual de castigo, de “aconductamiento” o de resistencia.

Un ejemplo de esto, en el ejercicio de Cartografía desarrollado, una de las prácticas que más los afectaba era la lectura pública (en el salón de clases) de sus resultados académicos. No era necesario mencionar los nombres o las notas. El docente solamente indica que leerá los resultados de mayor a menor y es claro entonces que los que llama al final tuvieron los más bajos resultados, esto les genera vergüenza y humillación.

Así mismo se observaron prácticas de dejar al sol en la mitad del patio a los estudiantes que llegan tarde. Esto ocurre durante toda la primera hora de clases. No se les permite cubrirse

⁴⁵ Esta definición hace parte del Producto No. 2 del Estudio y hace referencia a la escuela de finales del siglo XIX y principios siglo XX existió una marcada necesidad de control, las estructuras de los colegios eran cerradas, era una arquitectura que separaba a la escuela del contexto en que estaba sumergida, desde donde se podía vigilar y controlar lo que sucedía en otros espacios del colegio. Fue el tiempo del poder y la vigilancia. Era una escuela excluyente, que exigía de la adaptabilidad de sus estudiantes, docentes y directivos docentes. Ésta era una escuela elitista, las personas que accedían a ella tenían ciertas características y tipo de formación, no era para la comunidad en general. En relación a la Cultura, se dice que existía una marcada influencia religiosa, una apuesta por construir ciudadanos patriotas y un seguimiento a las leyes muy explícito.

⁴⁶ Ver Sentencia T-881 de 2002 Sobre la Dignidad Humana.

del sol. Otra práctica común es limitar el uso del baño, la salida al descanso o la asistencia a actos de importancia para los estudiantes.

La diferencia de lo humano

Otra de las prácticas que emergen del análisis son las dificultades para aceptar la diferencia de lo humano, esa que es propia de cada uno de los seres humanos y que no obedecen a situaciones étnicas, ancestrales, físicas o de género. Existe cierta tendencia a admitir aquellas características particulares de grupos socialmente protegidos en su identidad (afros, indígenas, gitanos, LGBTI entre otros). A estos se les permite peinados, adornos particulares. Estos regularmente a no se les permitiría a los sujetos que no gozan de este tipo de protección especial.

Podemos encontrar niñas y niños de la comunidad indígena con llamativos collares, con su vestimenta tradicional o la población afro se les permite trenzas, chaquiras y afros, pero no se admiten peinados urbanos/modernos para los demás estudiantes. En entrevistas con algunos de los rectores, se manifestó:

El Manual es muy leguleyo que en el momento real no se cumple, está en una discusión que hay que dar frente a qué tan importante es tal vez gastar tiempo en exigir el no uso del piercing, los tatuajes, la camiseta de otro color, si en verdad como ellos dicen eso no afecta el aprendizaje.

Analizar esta frase nos lleva a recoger una de las sospechas de investigación de unos de los maestros del Diario de Maestros, al indicar que al a escuela le quedó grande el cuerpo.

Los lenguajes que circulan por la escuela están anclados en lo normado, en lo escrito, en lo aceptado, en lo esperado. Se podría indicar que hay un lenguaje “único”, sobre el cual se juzga y se valora estudiantes y docentes. Es el lenguaje oficial, se caracteriza por responder a los códigos escritos, donde otros nuevos lenguajes como la imagen, las variantes dialectales urbanas o étnicas y otros nuevos “códigos juveniles” hacen parte de asuntos

marginales que riñen con las políticas de la escuela y por lo tanto deben ser segregados y reemplazados.

El estudiante adjetivado, los estudiantes segregados

Un *adjetivo* es una parte de la oración o palabra que complementa a un sustantivo o nombre para calificarlo; expresa características o propiedades atribuidas a un sustantivo, ya sean concretas, ya sean abstractas.⁴⁷ Es decir, resaltar las características de las personas, éstas entonces se vuelven el mecanismo más preciso para decir de esa persona.

En consecuencia, en las escuelas encontramos los juiciosos, los desordenados, los barristas, los negros, los gay, las embarazadas, en fin. Un grueso grupos que se ve segregado al interior de la institución.

Esta es una herencia de la sociedad, la escuela es reflejo de la misma, por lo tanto no puede sustraerse fácilmente de éste tipo de prácticas sociales.

Lo femenino y el género en las apuestas de la escuela

Particularmente, los colegios femeninos, ubican su acción en relación con garantía de derechos en una lógica de promover el cambio de estereotipos frente a la capacidad de las mujeres para acceder a la ciencia, a la educación y para generar mayor autonomía.

Así mismo, en otros colegios que fueron femeninos existe la convicción en los docentes de más tradición en pensar que la presencia de género opuesto genera distracciones, conflictos y en cierta medida desorden. Sobre todo del género masculino.

En este mismo sentido persisten los ideales estéticos de hombres y mujeres, cabellos cortos para los unos y largos para las otras. En algunos casos debe estar recogido y no tinturado;

⁴⁷<http://es.wikipedia.org/wiki/Adjetivar>

el rostro sin maquillaje, sin adornos corporales; el largo de las faldas para las mujeres, el tipo de medias, el tamaño de la bota en los hombres. Los juegos para unos y para otros, como por ejemplo el fútbol, las porras o la danza son espacios claramente delimitados para unos y otros. Respondiendo siempre a los estereotipos de género.

Una de las rectoras de los antiguos colegios femeninos nos cuenta que le dicen sus maestros en reuniones institucionales:

“Los maestros añoran el pasado con la nueva rectora. El maestro no ubica los nuevos contextos. El colegio era femenino. El tiempo pasado fue mejor, añoran a otros rectores”. Entrevista a rectoras(as).

6.4 La práctica de los principios y los derechos

Frente a los principios rectores de la convención y orientadores de éste estudio, los colegios tienen experiencias diversas que les permiten vivir con mayor o menor intensidad cada uno de estos principios.

A continuación se realiza un breve análisis del lugar que ocupa cada uno de estos principios en la relación escuela, ciudad y derechos en los colegios que componente esta mirada del Estudio No. 6.

El interés superior

Este es el principio de principios, es la base de la comprensión de las obligaciones que genera en la humanidad la CDN. La comprensión de este principio es un poco difusa en el sector educativo. Existe la convicción desde la norma que los niños, niñas y jóvenes son prioridad, pero en la práctica priman las preferencias de los adultos o lo que ellos consideran debe ser lo correcto. El colegio organiza sus espacios, sus apuestas y sus recursos para dar cabida al desarrollo de este principio; sin embargo, muchas de las acciones prácticas que pone en juego riñen con la idea del interés superior y se ubican más

del lado de la necesidad de normalización y del control. Muchas cosas se hacen en la escuela por el bien de los estudiantes, aun cuando vayan en contravía de sus derechos.

Otro tema que amerita mayor análisis es la convicción que la única que hace algo por la vida de los niños y niñas es la escuela. Qué la familia, los medios de comunicación y la comunidad son muchas veces una amenaza para éstos. El colegio es una barrera de contención. Frases como la siguiente de un maestro en uno de los talleres de sensibilización a la estrategia de Diario de Maestros, indica que persiste la idea de la escuela como contención y los maestros como salvadores:

“Los niños son como animalitos necesitan aconductamiento y eso no lo hace la escuela quien lo hace, los padres no hacen nada por los niños.” Taller de Sensibilización Diarios de maestros. Primera Fase.

Un avance importante en la comprensión y acción frente a este principio es que los estudiantes y docentes se escuchan más, esto fue reiterado en las Cartografías del Cuerpo con estudiantes más pequeños. Por lo general los estudiantes manifiestan que este es uno de los temas que más les gusta de sus colegios, el buen trato y la escucha.

Asumir el principio del Interés Superior pasa entre otros asuntos, por asumir la educación como bien público, los docentes como promotores de derechos y los estudiantes como sujetos de los mismos son restricciones.

La participación

Los procesos de participación como ya se anotó anteriormente están anclados en la formalidad de la escuela, hacen parte de lo normado y por lo tanto están direccionadas por la institucionalidad y al servicio de ésta. Por lo general se espera que estos procesos de participación motiven y convoque a los estudiantes que de cierta manera están alineados con la dinámica y las expectativas institucionales. Aun cuando esta no es la generalidad, la

lógica de manejo del poder al interior del colegio hace que esta participación sea pasiva y poco incidente.

Esta lógica no es distinta a la que se puede observar en otros sectores. La participación es uno de los principios/derechos con mayores dificultades para concretarse. Los bien intencionados proyectos y esfuerzos por lo general solo reproducen a manera “ejercicios”, los espacios y escenarios de participación de los adultos. Se convierten estos ejercicios en una especie de práctica para cuando sean adultos. En la mayoría de los casos estos ejercicios llegan al nivel de consulta y eventualmente de rendición de cuentas:

“Quienes toman las decisiones son el rector y los coordinadores y los profesores, uno como estudiantes puede opinar”. Cartografías de Recorrido Histórico.

Sumado a lo anterior, el ejercicio de la participación además de ser formal, es selectivo, en tanto poco vincula a los estudiantes de ciclos I y II, la escuela asocia este derecho mayormente con los jóvenes y adolescentes. Casi una tendencia general es la “invisibilidad” de los niños y niñas pequeños, los cuales se sienten poco escuchados y poco tenidos en cuenta tanto en la casa como en la escuela.

Es necesario que la SED y el IDEP generen estrategias y acciones para atender las situaciones que rodean a los estudiantes del ciclo III, allí se recogen gran parte de las resistencias, la confrontación y las contravenciones al sistema escolar.

Independiente de las dificultades que enfrenta la escuela para comprender y garantizar derechos, hay un avance significativo en la idea de escuchar a los niños y niñas. Ello quedó reflejado en las Cartografías del Cuerpo realizada en diversos colegios.

En medio de estas formalidades, se abren pasos escenarios alternativos de participación, como por ejemplo la participación en proyectos innovadores, invitaciones de otros colegios, de la SED, entre otros, permiten vincular a los estudiantes a otros procesos.

En relación a los espacios de participación de los docentes, en un ejercicio de Café del Mundo, fue evidente que los espacios de incidencia de los docentes están circunscritos a los aspectos pedagógicos, académicos y sobre todo al aula. El aula es el espacio de poder del maestro

La participación es un desafío para la escuela de hoy. Un desafío que debe involucrar a cada uno de los estamentos y superar la formalidad. Un ejercicio de participación desde el enfoque de derechos de la infancia amerita impactar la vida cotidiana de la escuela y del aula y no solo los espacios normados.

Para el proceso de transformación curricular se hizo consulta con todas las instancias. Se hizo con estudiantes. Pidieron una reunión con docentes, porque ellos querían manifestarles a sus profesores lo que quiere que se transformara del currículo. Colegio Manuela Beltrán Entrevista Rectores.

Esto implica a la escuela abrir nuevas posibilidades y nuevos escenarios de participación. Escenarios no tradicionales como los proyectos transversales, la organización espacial, las relaciones con el entorno y con la ciudad entre otros.

La No discriminación

Los estudiantes y los docentes comprenden las implicaciones de éste concepto, no obstante, hay resistencias importantes para admitir que existe discriminación en la escuela. La tendencia general es a naturalizar e invisibilizar los episodios de discriminación: “*Los estudiantes se molestan y se burlan entre sí*”. *Entrevista a rectores(as)*. Este pareciera ser un hecho natural, inevitable e inofensivo.

Los niños perciben las diferencias en relación con las características físicas. Aprenden a separar por que la sociedad separa. Por lo general es el color de piel, la contextura física y el uso de lentes los temas que más controversia causan. Casi que podría decirse a manera de provocación que a partir del Ciclo II los niños y niñas comienzan a hacer énfasis en estas

diferencias y allí es clave el papel de la escuela para garantizar que la diferencia no se convierta en desigualdad y con ello en procesos permanentes de segregación al interior de la escuela.

Es necesario resaltar que la escuela reproduce la naturalización de la discriminación y el racismo presente en la sociedad. Lo que se espera es que sea capaz de provocar las rupturas necesarias frente a esa reproducción y naturalización.

Frente a los temas de orientación sexual existe un consenso discursivo de “aceptación”, no obstante, algunos de estos temas los niños y niñas más pequeños lo reciben con “asco”, con repudio, la cual se observa en sus caras y en sus expresiones en las Cartografías del Cuerpo.

Esta necesidad de normalización también generan fuertes episodios de discriminación, por ejemplo en los colegio de alto reconocimiento académico, la desobediencia, la falta de rendimiento y ser “mal hablados” es un factor de discriminación. Los estudiantes son expuestos ante una comunidad que juzga y que escarmienta.

“La indisciplina hace que se discrimine a los chicos. Los castigos tienen que ver con la exclusión, sacarlo de clase, no asistir a actividades. Hay nota actitudinal y está en todas las materias”. Entrevista a rectores(as).

La supervivencia

Los derechos de supervivencia están atravesados por una comprensión particular de la protección y del cuidado. La escuela se comprende a sí misma, como un escenario de protección de la integridad de niños, niñas, jóvenes y también de los objetos que la componen (libros, pupitres, equipos, etc.), en este sentido, es necesario “cuidar” de todo mal lo que compone y hace a la escuela. Ello genera prácticas que protegen, pero que también vulneran derechos, claramente el derecho al juego es de los que más se afecta. La comprensión del cuidado se da desde el miedo y no desde la autonomía, la auto regulación y la felicidad.

Según Boff y Toro (2009),” nos encontramos hoy frente a una gran paradoja: al mismo tiempo que estamos creando todas las condiciones para la desaparición de la especie humana, hemos creado todas las condiciones para hacer posible el relacionamiento y el encuentro global como especie. Amenazamos la supervivencia y al mismo tiempo fortalecemos los medios de convivencia y comunicación.”

Entendemos el cuidado en la perspectiva de Boff cuando afirma:

“Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos. Por eso el ethos que ama se completa con el ethos que cuida. El «cuidado» constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. [...]. O cuidamos o pereceremos. El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y de regeneración de daños pasados.

Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos. (Boff, 2003 referenciado por Boff y Toro, 2009)

La escuela y el cuidado

Como ya se anotó anteriormente, la escuela se asume -y la sociedad lo espera- como un espacio para la protección y cuidado. Ello implica asegurar todas las condiciones para el logro de una vida libre de “peligros” o situaciones dañinas para la integridad de los y las estudiantes. Entre estas se encuentra en uso de drogas, los embarazos tempranos, las agresiones físicas, la vinculación a redes de explotación entre otros.

Desde la perspectiva de los autores, pensar en el cuidado desde la escuela implica:

“El cuidado de sí mismo: entendido como el auto cuidado y para los autores, suponen dos aprendizajes indispensables: aprender a cuidar el cuerpo y aprender a cuidar el espíritu.

El primero, el cuidado de sí mismo “supone una concepción del cuerpo, una educación acerca de tener y habitar en el cuerpo, en la carne”. (Boff y Toro 2009)

Como ya lo hemos anotado antes, a la escuela le quedó grande el cuerpo. Se ha dedicado a regularlo desde el miedo y no desde la libertad. “Nuestros sistemas educativos son deficientes en este aspecto. En muchos países las materias referentes al cuerpo no reciben la atención que merecen; la educación física, el deporte, la expresión corporal, el teatro, la danza, etc. son “materias extracurriculares”. (Boff y Toro 2009)

Los autores coinciden en indicar que es necesario desarrollar en la escuela la pedagogía necesaria para lograr que los y las estudiantes aprendan “a valorar y respetar su propio cuerpo como un bien insustituible y a respetar el cuerpo de los otros”. Aseguran que “quizás se crean mejores condiciones para evitar el daño a los cuerpos: el asesinato, el secuestro, la tortura, el hambre, el suicidio, etc. La vida es sagrada porque el cuerpo es sagrado, porque el cuerpo es sagrado”.

El cuidado del espíritu, tiene que ver con otra de las grandes misiones de la escuela, “aprender a tener una ética autónoma, es decir, saber autorregularse, tener autoconocimiento y autoestima”. Muy en la lógica de Honneth y su primer nivel de reconocimiento.

“La autorregulación es la capacidad de darse orden a sí mismo para poder ser libre. La libertad no es posible sino en el orden, pero el único orden que produce libertad es el que yo mismo construyo en cooperación con otros para hacer posible la dignidad de todos. La autorregulación teniendo, como norte ético los derechos humanos, es el fundamento de la ciudadanía y de la participación social.” (Boff y Toro 2009)

Para Miguel de Zubiría del Instituto Alberto Merani en Bogotá, en los colegios de hoy y en virtud de éste enfoque es necesario crear hoy currículos de “amigología” (aprender a hacer amigos) para los niños entre 11 y 15 años; y de “noviología” (aprender a establecer relaciones estables de pareja) para los jóvenes entre 15 y 18 años.

Pasar de inteligencias privadas a inteligencias más cooperativas y altruistas

Según Parra J (2005) referenciado por Bloff y toro (2009), el principio guerrero “concibe la inteligencia como propiedad personal, privada e interna En este sentido, es un bien privado de un individuo, que se localiza en el cerebro y que se manifiesta en el desempeños de pruebas. Entonces la escuela pretende que sus estudiantes sean los más inteligentes, los más competentes en diferentes pruebas de evaluación de habilidades intelectivas, y sean los más sanos cerebralmente (selección de los mejores). Y el estudiante pretende ser el más inteligente de todos, ser el de mejor puntaje en pruebas, ser el más sano cerebralmente entre muchos.”

La escuela necesita pasar de potenciar inteligencias privadas a inteligencias colectivas y altruistas. Con capacidad de cooperar y no solo competir.

“Pasar al altruismo cognitivo supone *“el cuidado del intelecto bajo condiciones de aceptación de la debilidad y la cooperatividad humana.* Según estos principios la escuela y un estudiante deberían fundamentalmente desarrollar la capacidad de buscar ayuda en los intentos de solución de un problema (reconocimiento de la debilidad, solicitud de cuidado):

¿Con quién estar para desafiar la soledad? ¿A quién preguntarle? ¿Quién me ayuda? El ejercicio continuo del intelecto, buscando ocasiones para usarlo en beneficio de sí mismo y los demás (responsabilidad intelectual, ser un cuidador): ¿a quién ayudar? Desarrollar la responsabilidad política, social y cultural del uso del intelecto: ¿cómo debo ayudar?.”

En conclusión, desde el principio de supervivencia, la escuela debe proponerse “la creación de condiciones estables para que cada generación se pueda apropiarse de los mejores saberes disponibles a nivel local y global. El cuidado supone una nueva visión sobre los saberes relevantes o irrelevantes para las siguientes generaciones y por lo tanto se requieren cambios substanciales de los actuales enfoques curriculares los cuales están orientados al éxito, dominio y conquista. El cuidado supone la socialización masiva de saberes

orientados a la inclusión, el respeto, la creación de redes de amistad y confianza, al cuidado de los bienes públicos, al consumo consciente, a la austeridad, etc.” (Boff y Toro 2009).

En los análisis del proceso es claro que la escuela debe realizar un desplazamiento de entender la supervivencia como una asunto “protección desde el miedo” a una protección desde la libertad. Este desplazamiento aún está lejano, estamos acostumbrados a ver los jóvenes particularmente desde la carencia y no desde la potencialidad.

Otro de los asuntos que tienen que ver con el tema de la supervivencia son las políticas que el Estado ha desarrollado para el bienestar de los estudiantes.

Entre el paternalismo y la responsabilidad del Estado

La política distrital en su avance y concreción del derecho a la educación, ha venido atendiendo los factores conexos a esta que se convierten en una barrera para su garantía plena: gratuidad, transporte escolar, la alimentación, los programas de salud, uniformes, útiles escolares entre otros. Estas condiciones de bienestar esta siendo asumida por los docentes más radicales como una actitud “paternalista del Estado”, que es poco valorada por los estudiantes en tanto, juegan con los refrigerios, rompen los útiles, dañan las estructuras educativas, entre otros.

Estas políticas de bienestar también están generando desplazamientos en la forma como la escuela se define. Hoy es una escuela que exige al entorno cooperación para garantizar derechos de los niños, niñas y jóvenes que alberga. En esta tarea las alianzas con las instituciones del entorno son definitivas. Sin embargo, esta relación es coyuntural. Está asociada a necesidades concretas y a episodios fortuitos. Contrario a las relaciones con Hospitales y con el ICBF, la cual es más fluida y sostenible, pero aun en la lógica mas remedial que promocional. Los temas de protección de la infancia y de promoción de la salud ocupan un lugar preponderante en la escuela por su natural sentido del cuidado y protección.

El derecho al juego : A la rueda rueda....

El juego es para los niños la forma más eficaz de comprender, interiorizar y reproducir la realidad en la que viven. Es su posibilidad de aprender, de relacionarse con otros y de conocerse a sí mismos. No obstante, en la vida hemos organizado espacios reducidos para el juego y lejos de las posibilidades de producir. Producir y jugar no son compatibles. Esto se corresponde con una mirada adultocentrista.

El juego es uno de los derechos con mayores dificultades de garantizar en la escuela. Sumado a lo anterior, su desarrollo se cruza con la idea y la necesidad de protección; correr, pegarse, caerse son riesgos importantes a considerar y desde allí es normal ver en los patios de las escuelas, parques con candado; canchas sin poder llevar balones, canchas llenas de sillas y muebles en desuso entre otros.⁴⁸

Pero esta actitud de evitar el juego, también se choca con la idea de mantener la calma y la tranquila en la comunidad. Los vecinos de los colegios también tienen reparos y actitudes agresivas ante los juegos de los estudiantes en espacios públicos aledaños:

“Los vecinos tienen diferentes miradas, los vecinos se quejan por el juego de balón, pero a veces los vecinos no los devuelven”. Entrevista a rectores(as).

En Cartografías realizadas era claro para los niños, que la libertad la experimentan en el descanso, cuando pueden correr, autogobernarse, relacionarse con sus compañeros; mientras que en el aula se sienten “presos”, son las reglas del docente las que priman y el cuerpo es controlado.

⁴⁸ En casi todos los colegios visitados hay prohibiciones de uso de balones por diversas razones: seguridad sobre todo.

En la dinámica de generar pactos para la convivencia, colegios como el José Asunción Silva, el Antonio José de Sucre, el Manuela Beltran y el Juan de la Cruz Varela, han permitido el uso de balones en las horas de descanso y han generado propuesta de uso de canchas por días específicos o adelantan descanso de niños pequeños para evitar afectarlos en su integridad.

El camino para la garantía del derecho al juego en la escuela es largo, es necesario abrirse a nuevas posibilidades pedagógicas en el aula de clase, no solo supeditar el juego a espacios de descanso y de ocio. La relación juego-aprendizaje es necesaria construirla en la escuela.

6.5 Las prácticas y el aprendizaje en el aula y aula como territorio

“En palabras de Bourdieu, en la sala de clases se construye el espacio social (2003:34), es decir , esa realidad invisible organiza las prácticas y las representaciones de los agentes de una sociedad, mediante un proceso de transmisión de conceptos de persona a persona, de un educador a un educando, lo que Habermas llama " un proceso comunicativo a través del cual se van asimilando las particulares maneras de entender el mundo que cada sociedad y, por ende, que cada cultura ha asumido para sí". (Bustamante, A. s/f.)”

El aula es uno de los lugares de la escuela donde suceden las más importantes interacciones, adicionalmente es el espacio de poder e influencia del docente. En términos generales y con algunas excepciones -particularmente del Colegio República Bolivariana de Venezuela, que desarrolla acciones deliberadas de relación con el entorno y la localidad-⁴⁹, la escuela se comprende así misma desde los muros que la componen. Es decir la vida escolar inicia en la puerta y llega hasta el patio. Ese es su territorio.

Cortez A. (2010) en la introducción del texto “Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula del IDEP nos indica que: “El aula de clase

⁴⁹ La experiencia del Colegio tiene que ver con el desarrollo del Carnaval por la Vida, una experiencia surgido como respuesta a un caso de suicidio de un estudiante hace 10 años. El carnaval es hoy un sello del colegio, un reconocimiento de la importancia de la vida y de amplificar su voz en un contexto complejo y agresivo como es la localidad de Mártires.

es descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de-poder que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones sico-sociales de los allí involucrados: Los procesos pedagógicos que en ella se dan están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer como válido solo una clase de conocimiento; el académico, solo un tipo de orden; el institucional, solo una forma de escuela; la que no acepta diferencias y un solo un tipo de maestro, el transmisor de conocimientos”. A este respecto Cajiao (2013) trae a colación las frases de Heidegger en relación con la labor de enseñanza.

«En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, mas pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlo siempre a disposición. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender". Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por "aprender" se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura, el que hoy en día, cuando todas las cosas se valorizan solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, desde el punto de vista comercial, ya nadie quiera ser maestro. Probablemente esta aversión se relacione con aquello gravísimo que da qué pensar.» (Martin Heidegger, 2005. Referenciado por Cajiao 2013).

Este proceso de enseñanza es justamente el que se asume desde un enfoque de derechos que reconoce sus estudiantes como sujetos de saber y al maestro como un mediador.

Para la investigadora del IDEP, “Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización que se producen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y la transformación”.

Mientras tanto y como lo relatan los docentes de Diarios de Maestros:

“La ciudad- también como territorio de la escuela- es el lugar de los cuentos, allí se tejen historias de fantasmas y de miedos, pero también de ilusiones y de oportunidades. Es un espacio injustamente disfrazado con máscaras de peligro. Pero no es la ciudad la que es peligrosa somos los que la habitamos quienes con nuestras acciones y paranoias despertamos el miedo a explorarla. Sin embargo la ciudad puede ser un lugar rico para el aprendizaje allí se decantan historias que pueden alimentar la curiosidad y vivencia de los niños.

La ciudad es un lugar de aprendizajes y los niños, niñas y jóvenes son los más predispuestos a adquirirlos mediante la apropiación de los espacios, los tejidos de amistad en torno al juego, el descubrimiento de territorios, el caminar, atravesar calles, visitar parques, recorrer la ciudad etc. En este orden se invita a los maestros a que reflexionen su ciudad como un espacio que le puede pertenecer al estudiante.”

La escuela está en permanente tensión entre los aprendizajes que es capaz de generar y socializar en el aula y los que la ciudad está en condición de generar, conocimientos y aprendizajes altamente valorados por los estudiantes a diferencia de los que el aula provee. No obstante en esta tensión pareciera que por los miedos a la ciudad y sus peligros, la tendencia hacia una educación desde el aula gana terreno.

El rol del maestro es generar aprendizajes en este caso para cuidarse a sí mismo, para cuidar a los demás, para fortalecer la cultura política, las acciones de solidaridad, para desarrollar inteligencias cooperativas, en fin. En este rol el aula es uno de los tantos escenarios para ello. Claramente, la ciudad es el otro, inexplorado territorio.

Los aprendizajes en de la vida, der la ciudad hacen parte de los que Pozo (2001 y 1997, referenciado por Acuña y otros IDEP 2010) señala como el aprendizaje implícito, aquel que se refiere a la situación en que el sujeto no puede informar lo que ha aprendido o como lo ha aprendido, es decir, se refiere al aprendizaje del que no somos conscientes de tenerlo o de cómo lo obtuvimos y, por el contrario, el aprendizaje explícito es del que sí se tiene conciencia que se aprendió y de cómo y cuándo se obtuvo ese aprendizaje, éste último a juicio de ésta investigación haría parte de los aprendizajes del aula.

La realidad de las aulas nos permite ver que siguen existiendo estudiantes que continúan sin acceder ni apropiarse de los aprendizajes que plantea la escuela. (Acuña L. y otros IDEP 2010). Ello implica cuestionar sobre el papel de ésta y las formas de enseñanza y aprendizaje, centrada aún en la transmisión de conocimiento.

En relación con este asunto, los estudiantes tienen una alta valoración de los aprendizajes y las vivencias que les proporciona el entorno y la ciudad. La relación con el entorno inmediato se da por el uso de espacios públicos como coliseos y parques. En la ciudad con el desarrollo de salidas pedagógicas, visitas a museos o paseos, en donde no solo conocen otras realidades, sino que pueden experimentar la ciudad. Para los estudiantes de colegios distritales de localidades periféricas, existe una relación casi inexistente con la ciudad. Para muchos es desconocida.

Lo innovador, lo autónomo, lo significativo en la escuela pasa por fuera del aula. A este respecto, “El IDEP asume que el ejercicio de la autonomía escolar pasa necesariamente por la generación de innovaciones educativas. Si no hay innovación no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. "Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir proponer, reevaluar pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación".

Cortez A. en: Osorno Martha y otros (2000)

Muchas de estas innovaciones están planteadas en términos de proyectos transversales que guardan relación con la ciudad, con el territorio. No obstante, la percepción del equipo de docentes y directivos docentes, e incluso de estudiantes es que los entornos escolares no son seguros. Son un riesgo para la integridad de estudiantes y profesores. Pero igualmente pareciera haber una convicción que el entorno inmediato no tiene nada que enseñar. Una ciudad vista como posibilidad de tránsito, sin poder en sus interacciones.

Se tiene la percepción que solo dentro del colegio los estudiantes están seguros La escuela es una especie de *Urna* en la que los estudiantes habitan varias horas al día. Existe la preocupación por que los hechos de violencia, robos y micro tráfico no se desarrolló dentro de los muros. Cuando eso sucede fuera hay preocupación, pero cuando ocurre adentro se prenden todas las alarmas, dado la vocación de cuidado y protección que ostenta la escuela.

“En principio las paredes eran máximo de 1mts de alto, pero la gente se entraba y les quitaban las maletas, también podía entrar las sustancias, gracias a Dios pudimos construir nuestro coliseo. Eso nos ha permitido tener a nuestros niños seguros y estar tranquilos.” Entrevista a rectores(as).

Para aportar a esta idea de la urna, se destacan algunas reflexiones de rectores(as) entrevistados:

Nosotros somos más bien como una urna, que no les afecte el entorno, las dos sedes tienen en entorno muy inseguro. Aquí los vecinos reconocen la existencia pero no se involucran en nada. Entrevista a rectores(as).

Es innegable que en muchos de los colegios visitados se evidencian entornos hostiles, que terminan en reclamos de seguridad por parte de los estudiantes, que de forma permanente son víctimas de robos, peleas, atracos, etc.

En síntesis, el aula es concebida como un micro territorio en sí mismo. Un territorio donde se tejen relaciones, donde se configuran espacios y escenarios de poder. El lugar donde también se pone en juego la vivencia de los derechos y por lo tanto, garantizar enfoques garantistas en la escuela, pasa por lograr aulas escolares innovadoras donde el rol docente trascienda de la transmisión de conocimientos a los creación, recreación y confrontación der contenidos. Fortaleciendo conciencia crítica en sus estudiantes.

7. LA GESTIÓN ESCOLAR EN CLAVE DE DERECHOS

“La escuela no solo es conocimiento, sino también sentimiento y emoción. El ser humano es una complejidad de cosas.

Rector Aquileo Parra

Y esa complejidad, amerita todos los esfuerzos para ser considerada en todas las formas de hacer escuela. Como se mencionó anteriormente, el discurso y la práctica del sector educativo ha estado marcado desde la década de los 90s por la gestión escolar. Una propuesta originaria de enfoques administrativos y de gestión de la calidad total. A este respecto Cajiao (2013) nos dice:

“Infortunadamente se produce un profundo cambio en la concepción del modelo educativo a finales de los noventa, que comienza a reversar muchos de los avances realizados en las dos décadas anteriores, y se inicia un proceso de tecnocratización del aparato educativo basado en nociones de eficiencia administrativa y financiera, donde cuenta muy poco la comunidad educativa y sus relaciones con la realidad contextual. La pedagogía se considera como un elemento distractor y un factor de encarecimiento del servicio. Para algunos de los tecnócratas que dirigen el sector no pasa de ser un discurso carente de eficacia, comparado con los mecanismos de control instrumental como la evaluación cuantitativa, la financiación a la demanda y la fusión de instituciones.”

Ya anotamos que ha significado para la escuela y para el sistema educativo, asumir este enfoque tan extendido por América Latina. Las tensiones a la que se han enfrentado y sigue enfrentando.

Tal vez la más compleja de todas es cómo se incorpora el discurso pedagógico y el discurso sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes en un enfoque que prioriza resultados de aprendizaje antes que indicadores de felicidad, integración, inclusión de los niños y niñas.

En los 26 colegios participantes se ubican diversidad de formas de hacer posible la escuela. Es de anotar que los colegios de altos niveles de rendimiento está presente con mayor fuerza el enfoque de gestión basada fundamentalmente en resultados de aprendizaje. El discurso de los derechos de NNJ ha entrado con mayor timidez en el marco de éstos colegios. Por lo general se entienden los derechos de NNJ como una posibilidad para tener una educación de “calidad”, entendiendo por calidad aquella que está atravesada por la valoración social frente a resultados en pruebas externas de conocimiento y bajos niveles de violencia escolar y problemáticas juveniles (embarazos tempranos, consumo de drogas alcohol, matoneo, entre otros).

La tensión a este nivel está dada por que la normativa nacional e internacional han venido priorizando la garantía de derechos de la infancia. Ante lo cual estos sistemas de gestión han venido incorporándolos como parte de una escuela de calidad. Esta es una gran oportunidad para lograr transformaciones de éste tipo de modelos de gestión.

En virtud de lo anterior, los colegios incorporan prácticas de vivencia de los DDHH, como por ejemplo valoración por parte de los estudiantes del desempeño de los docentes (a través de encuestas). Como es lógico, no existe un solo modo o un modo válido de incorporar el enfoque de derecho a la gestión de las escuelas, no obstante hay unos no negociables que deben estar presentes. Estos lo hemos dividido en tres ejes: el de los derechos, el de la pedagógica y el de la administración y la gestión:

7.1 Desde los derechos

Desde los postulados del a Ley 115 de 1994 se define “la escuela como lugar donde se garantizan los derechos, orientada a la “formación” integral, que promueve la inclusión, una educación para el presente; una escuela donde caben todos, un lugar de vida y para la vida. El enfoque igualmente considera que en el campo educativo los medios y los fines son difícilmente separables, por lo que incluso actividades de gestión que a veces se consideran de apoyo, tienen un saldo y un impacto pedagógico. (MEN-U Nacional 2013).

Desde los derechos se piensa una escuela que asume la dignidad como fundamento. Es decir promueve la autonomía, la provisión y la integridad moral de su comunidad educativa.

El segundo elemento, muy en relación con el primero es asumir integralmente el principio del interés superior como el principio de principios, el abarcador. Como vimos a lo largo del análisis en las escuelas no se asume integralmente éste principio. Se antepone temas como la seguridad, la calidad académica, la limpieza y otros asuntos a los intereses de los estudiantes, aún cuando se actúe en su nombre.

Reconocimiento es la palabra clave. Reconocernos como valiosos, como parte de la misma comunidad, como sujetos con verdad y saber, como sujetos de derechos. Este es un imperativo en la escuela. Implicaría para ésta despojarse de su necesidad de control en virtud de asimetrías validadas en la relación entre maestros y estudiantes. En los colegios vinculados es clara la necesidad de avanzar desde la cultura y la práctica en promover acciones permanentes para el reconocimiento de los y las estudiantes. Implicaría el cuidado de sí y el cuidado de los otros.

Los derechos de los estudiantes no están solo circunscritos al derecho a la educación. Se requiere tener una mirada integral e interdependiente de los mismos. De allí la necesidad de superar miradas focales en relación con los derechos.

Finalmente, la escuela tiene que pasar de observadora a ser movilizadora en relación a la garantía y defensa de los derechos de niños y niñas, no solo en el espacio escolar, también en relación con otros espacios donde el estudiante se mueve. La escuela es una amplificadora de voces y en este sentido no puede guardar silencio cuando las vulneraciones no ocurren en su territorio.

Para la CDN asumir un enfoque de derechos implica superar tres mega principios: el de la *provisión*, que hace referencia a los derechos básicos como la alimentación, la vivienda, la

educación, el de la *protección* que implica evitar cualquier abuso, abandono, malos tratos entre otros y finalmente, el de la *participación*, que todos los niños y niñas tienen derecho a asumir un papel activo en su vida, en este caso en la escuela.

7.2 Desde la pedagogía

Pensar en pedagogía nos remite necesariamente a la educación. Su campo principal de acción, pero no el único. Para Cajiao (2013): *“El pedagogo” por excelencia no es, pues, el empírico inspirado e ignorante que espontáneamente logra el favor de sus alumnos. Es mucho más que eso: es una persona capaz de conquistar la pasión en torno al conocimiento, a la cultura y a la ética con las cuales debe encararse el desarrollo humano. Por esto, y en este sentido, la pedagogía es un humanismo, en cuanto ejercicio constante de discusión de los temas que son cruciales para el ser humano: el conocimiento, la ciencia, la política, la ética, el arte, el amor, la paz...*

En el mismo sentido, Toro (2010) indica que enseñar los contenidos básicos como física, matemáticas, literatura no es el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, eso se encuentra en Google. Cajiao concuerda al indicar el problema del pedagogo es acercar a las nuevas generaciones a la cultura, al ejercicio de la razón, al debate de las ideas, a los valores humanos a través de la física, la literatura, la matemática o la historia y suscitar la pasión por el conocimiento en la medida en que este tiene significado para la vida humana.

Lo anterior entrega a la pedagogía la responsabilidad de conducir a sus miembros a ser parte activa del desarrollo cultural de la humanidad, empleando para ello un selección cuidadosa y pertinente de los contenidos que pueden desarrollar y fortalecer la identidad de cada uno de los individuos en el contexto de su comunidad de referencia, el desarrollo de formas eficaces de transmisión de conocimientos y procesos de aprendizaje autónomo y la selección y reconocimiento de quienes tienen la responsabilidad de acercar a los jóvenes a la tradición cultural. (Cajiao 2013).

Entre los(as) rectores(as) entrevistados rescatamos reflexiones que guardan relación con este análisis:

“Disponernos para un currículo articulado: trabajo colectivo docente. La pedagogía es un asunto de comunidades. Se requiere lo administrativo y la gestión se acogen a lo pedagógico. Entrevista a rectores(as).

Pensar en la pedagógica en clave de derechos, es pensar en la pedagogía desde el humanismo, aquella en donde lo fundamental *“es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega con otros a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas”*. (Cajiao 2013)

En este marco hay cinco (5) asuntos que deben ser asumidos por la escuela:

6. Asumir los y las estudiantes y sus particularidades como eje del proceso educativo
7. Educar para la vida y para el cuidado de sí y de los otros.
8. Reconocer las verdades que circulan por la escuela. No solo la verdad del maestro
9. Reconocer a los estudiantes como un sujeto de saber
10. Reconocer el liderazgo docente.

Un fin de la pedagógica en clave de derechos es lograr relaciones respetuosas, armónicas que logren que los estudiantes sean felices en su paso por la escuela:

Se ha avanzado en la medida que por lo menos ya hay un conocimiento, mucho maestros se dan el espacio de tener un trato mucho más humano y cercano con los estudiantes. Como tener espacio de democratizar ciertas cosas como el manual, espacios donde se sientan escuchados.

Hace falta cambiar mentalidades, sensibilizar, a veces somos muy cerrados. Entender nuevas tendencias y que los chicos puedan estar felices en el colegio que se sientan bien. Entrevista a rectores(as).

Así mismo los colegios que se están atreviendo encuentran réditos importantes para resaltar:

“El énfasis es la pedagogía por proyectos ha permitido que los profesores, a través de los proyectos también hayan ganado reconocimientos, en el 2010 el club de astronomía ganó el premio a la innovación y ciencia, se logró que los estudiantes que tenía mayor grado de indisciplina se involucraran y la Sergio Arboleda los capacito, al igual que a los padres, salieron a La Tatacoa, Maloka, fue una experiencia de aprendizaje muy exitosa y el número de participantes ha aumentado, en el 2013 la NASA realizó un concurso y 10 estudiantes a EU, 5 a Chile... han visto su trabajo académico con otros ojos. En la Universidad Sergio Arboleda les dieron beca a los mejores. Museo interactivo de la mecánica, 2012, modalidad de diseño de máquinas, es un proyecto de una magnitud impresionante, ganó premio de innovación, los docentes han sido invitados en diferentes espacios para ser socializados.” Entrevista a rectores(as).

“El enfoque pedagógico, nos ha dado una ganancia nuestros chicos son creativos, el colegio los proyecta de diferentes formas, los estudiantes cuando se van a graduar ya saben que quieren hacer, la técnica empieza desde 6 grado, hacen exploración y en grado 8 ya toman la decisión”. Entrevista a rectores(as).

7.3 Desde la administración y la gestión

“Cultura organizacional, es tener claridad en cómo funciona la institución como funciona el liderazgo cómo funciona la institución, damos ejemplo de liderazgo, todo está sistematizado y las estudiantes saben hacia donde van, tienen una disciplina mental, todo lo que hacen debe ser de calidad, debe ser responsable”. Entrevista a rectores(as).

La gestión escolar en cada colegio depende fundamentalmente de los intereses del rector o rectora. El Consejo Directivo por lo general es consultado, se producen debates de ideas, pero es en cabeza del rector(a) que recae la decisión final. Fundamentalmente es el

responsable legal de la entidad y sobre quien recaen las mayores responsabilidades fiscales y organizativas. En este Consejo Directivo también la participación es más formal. No obstante, se encuentran ejemplos de mayor democratización, donde las decisiones pasan fundamentalmente por el Consejo Académico, al que se le mucha importancia.

La gestión escolar con enfoque de derechos sugiere una humanización de las prácticas de gestión, en relación con el talento humano y de la forma como se toman las decisiones entre otras. Esto implica revisar los estilos de liderazgo y la forma como cada institución delega responsabilidades en los miembros de su comunidad educativa.

Muchos de los asuntos de administración y gestión también están normados por la ley y regulados por terceros. Ello podría ser una limitante para los rectores que desean hacer transformaciones, no obstante, se encuentra posturas alternativas para lograr transformaciones al interior de dichas reglas y normas que permitido fortalecer las apuestas que la escuela ha elegido.

Frente a la tenencia y uso del espacio físico de las instituciones, es necesario indicar que éste es uno de riesgos para la aplicación del enfoque de derecho. Muchas de las infraestructuras escolares son deficitarias, tanto en constitución, tamaño, como en diseño. Los espacios no garantizan la labor pedagógica en clave de derechos y mucho menos las relaciones con el entorno.

Al no tener las condiciones físicas de infraestructura, hay hacinamiento y esto afecta las relaciones. Entre los estudiantes y los docentes. Esto genera problemas de convivencia. En el foro lo que más salió fue la problemática por la falta de espacios. No están ubicados entre el presupuesto. Entre 9 y 3 de la tarde se tiene una duplicación de estudiantes impresionante. Entrevista a rectores(as).

Los esfuerzos administrativos para garantizar derechos en la escuela en cuanto a infraestructura deben comprometer a la nación, al distrito y a la administración local. Se

observaron prácticas de negociación de espacios con la comunidad, para el uso de parques, espacios para parqueaderos, bohíos para acciones culturales entre otros.

Este estudio encontró que hay cinco (5) asuntos que deben ser considerados para promover otros escenarios para la gestión escolar:

- 1) Fortalecer la comprensión frente a lo público y de la educación como un bien colectivo, de todos e igual en calidad para todos.
- 2) Promover proceso de presupuestos participativos como fórmula para democratizar la administración y lograr incidencia de los estudiantes en el manejo de fracciones del presupuesto. En los colegios participantes se encontraron experiencias en este sentido.
- 3) Generar condiciones para la rendición pública de cuentas. Este es un requisito de cualquier gestión con enfoque de derechos, vincula a la comunidad educativa en los destinos de la institución.
- 4) Lograr mejores procesos de habitar el territorio y sus actores, ello supone abrirse a vivirse la ciudad con sus complejidades. Entender que la ciudad habita en la escuela y que se requieren mecanismos para aprender de una y de otra.
- 5) Integración real de sedes y jornadas al proyecto institucional, este es sin duda uno de los efectos más complejos de la política eficientista de los 90s. Juntar instituciones alrededor de nuevos valores, nuevas gerencias y nuevos equipos humanos. Hoy la tendencia a observar una institución fraccionada, no solo por sedes, también por jornadas. Se comportan como diversos equipos, aún cuando tienen un mismo rector(a). Se requiere desde la SED y desde los equipos directivos afrontar con decisión políticas y estrategias que permita fortalecer apuestas políticas y organizativas unificadas para las instituciones educativas.

Finalmente, la transformación de sistemas de gestión basadas en resultados a sistemas de gestión orientados a derechos es un imperativo para la escuela de hoy. La preocupación por los resultados excluye a todos los que no logran dichos resultados, incrementando la discriminación y desdibujando la escuela como un escenario de la movilidad y la inclusión social.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

La preocupación sobre como la escuela comprende, vivencia, protege y promociona los derechos de niñas y niños debe ser la principal de toda la gestión pública. Esto supone que aquello del interés superior sea un asunto de la gestión pública y la gestión política de Bogotá.

Los derechos humanos como producto cultural construido por la humanidad llevan más de 60 años de instalación y aún enfrentamos serias dificultades para comprender que éste se da ante seres que se reconocen como iguales. Sin asimetrías que generen discriminación y derechos para personas de primera y de segunda. Este panorama de asimetrías y desigualdades se agudiza cuando se trata de la infancia. Un grupo humano poco reconocido como sujeto de derechos.

La escuela ha venido avanzando tímidamente en asumir el enfoque de derechos en sus apuestas pedagógicas, organizativas y administrativas. No obstante el camino ha estado atravesado por importantes comprensiones, tensiones y desplazamientos que nos permitimos indicar a continuación.

Comprensiones, desplazamientos y tensiones para asumir enfoque de derecho en la educación

Las comprensiones

- *Los derechos de niños, niñas y jóvenes un “discurso” que gana fuerza:* Los derechos de niños, niñas y jóvenes se asumen muchas veces como una imposición más de tantas otras que llegan a la escuela y de las que debe ocuparse. En este sentido sería comprensible que el discurso de los deberes sea una especie de respuesta contestataria a dicha “imposición”, una suerte de resistencia que reduce

las posibilidades de maniobra de los y las maestras en términos de restarle “autoridad” con sus estudiantes, en tanto hay un “ente superior” que regula dicha relación, por ejemplo la ley, los órganos de control, la comunidad educativa, entre otros.

- *Los derechos se ganan:* la comprensión de los DDHH de niños, niñas y jóvenes parecieran ser un asunto de “merecimiento” y estos merecimientos están marcados por el “cumplimiento” de cierto tipo de condiciones y estándares que la comunidad educativa resalta como los válidos. Incumplir o alejarse de dichos estándares implica entonces segregación, estigmatización y exclusión. Es decir en términos de (Honneth 1997), los sujetos que cumplen las exigencias de una comunidad serán valorados y reconocidos dentro de ésta. De lo contrario serán sometidos a un menosprecio moral.
- *Los deberes anteriores a los derechos:* La existencia de los derechos está precedida por la existencia de deberes, los cuales son anteriores a los derechos. La escuela entiende los deberes como un conjunto de obligaciones de diverso orden que se derivan la pertenencia a un contexto determinado, en este caso, la escuela o la familia. Los deberes contemplan un conjunto amplio de asuntos: responsabilidad, respeto, obediencia, cumplimiento, rendimiento escolar, principalmente.
- *El quiebre en la noción de sujetos de derechos:* Anteponer los deberes a los derechos y hacer de éstos un asunto de merecimiento, rompe con el ideal de derechos inherentes por la simple condición de ser humanos – aquella de que nos habla Kant-; así mismo, con la idea de sujetos de derechos; implicaría entender que en la escuela se pone en entredicho la noción de sujeto de derechos de los estudiantes y desde allí las relaciones de éstos con los docentes es asimétrica. Adicionalmente, es necesario recordad que el reconocimiento como sujetos de derechos seda entre iguales y si esta simetría está en duda en la escuela, las posibilidades de consolidarla como espacios garantistas de derechos requiere mayores y permanentes esfuerzos.
- *Los derechos como un asunto más del texto que del contexto:* La escuela es un espacio para el aprendizaje y por lo tanto los derechos humanos y particularmente

los derechos de niños, niñas y jóvenes eran un tema que hay que estudiar, reflexionar y apropiar. Desde esta lógica, se proponen proyectos, cátedras y acciones puntuales. Un poco la lógica circula bajo el supuesto que lo que atañe a los docentes es un asunto del texto escrito, que debe reflejarse automáticamente en los comportamientos y relaciones que establecen los y las estudiantes, aun cuando no se creen o aprovechen escenarios para su vivencia.

- *Los derechos de NNJ amenaza, impotencia o refuerzo a la autoridad?:* el discurso y la vivencia de los derechos muchas veces es visto como un proceso que *desempodera* al maestro, obligando a la escuela a entablar nuevos diálogos y negociaciones mas horizontales. Los docentes manifiestan cierta sensación de desesperanza e impotencia. Ésta última “marca la relación profesor-estudiante. Algunos docentes se verían sobrepasados, e impotentes frente a las conductas agresivas y el comportamiento disruptivo de algunos de sus estudiantes.
- *Juntos, revueltos, pero no iguales: las relaciones maestros -estudiantes :* El éxito de una relación se da por el reconocimiento como iguales, las relaciones entre docentes y estudiantes se fractura en tanto para los primeros la noción de sujeto de derechos pareciera que no aplica para los estudiantes que incumplen sus deberes. Esta relación entre iguales es reemplazada muchas veces por una relación de subordinación y sumisión o en su defecto de permanente irreverencia y confrontación. Se requiere avanzar en relaciones respetuosas sin pretensiones de subordinación.
- *La escuela observadora y la escuela observada:* El rol de la escuela es aún tímido en la idea promocionar los derechos y tomar como bandera la idea de una educación para, desde y a través de los derechos de NNJ. Sumado a lo anterior, la escuela es hoy una institución observada, carente de privacidad. Pese a los esfuerzos importantes desarrollado por las políticas de Bogotá de los últimos 15 años, la escuela se reciente a asumirse como “pública”, es decir de todos. Una escuela abierta a la comunidad, con posibilidad de facilitar que todos los llamados tengan juego en el escenario de la toma de decisiones de la escuela. Esta resistencia a ser observada influye marcadamente en sus apuestas, sus prioridades, en las relaciones que establece con la ciudad y en tipo de educación que imparte.

- *La escuela reguladora:* La escuela regula el cuerpo, el juego, el comportamiento, la participación, las relaciones sociales, en fin es infinita la lista. En el marco de esta regulación, los derechos también están regulados. El uso del uniforme, los horarios y espacios para jugar, el llevar o no balones, en fin.
- *Las normas como el eje de las relaciones de la institucionalidad y los estudiantes:* Las relaciones y acciones institucionales, están construidas a partir de la necesidad de “cumplir reglas y estándares. Están claramente establecidas las obligaciones de los y las estudiantes. Se construyen en función de regular/ legitimar las relaciones “asimétricas” que imperan en la escuela.
- *El respeto un imperativo en las relaciones escolares:* Una respuesta coincidente en los actores contactados, se resume en la palabra respeto, la cual agrupa y define derechos. Este concepto tiene diversas acepciones; desde los estudiantes es una manera de exigir igualdad, participación no maltrato; para los docentes en relación con los estudiantes implica obediencia y subordinación a la institucionalidad y frente a las directivas igualdad, justicia y reconocimiento.

Las tensiones

- *Entre la simbología institucional y la valoración de la amistad:* Aun cuando la institucionalidad valora enormemente los símbolos escolares, no sucede lo mismo con los estudiantes. Para éstos, no generan identidad, es un asunto formal que responde a la Escuela Tipo 1. Es decir a la escuela que forma un ciudadano cívico para la nación, meta de la escuela de principios de siglo y que algunas de sus características siguen muy vigente en gran parte de los colegios del estudio. Para ellos lo más importante de la escuela son los amigos y las relaciones que allí se tejen. A la escuela se va a hacer amigos.
- *El estigma de lo público y de lo oficial y la valoración de lo privado:* Aun cuando existe una diferencia clara entre lo público y lo oficial, en la cotidianidad, estos dos conceptos se usan indistintamente en el sector y en los medios de comunicación.

Muchos de los colegios participantes en el estudio se mueven entre la idea de colegios que no parecen públicos, pero que hacen parte de la oficialidad y pareciera que esto es un merito importante para destacarlos: “*Mi escuela no parece un colegio público, todo está limpio y sin deterioro*”.

- *Entre el paternalismo y la responsabilidad del Estado:* La política distrital en su avance y concreción del derecho a la educación, ha venido atendiendo los factores conexos a esta que se convierten en una barrera para su garantía plena: gratuidad, transporte escolar, la alimentación, los programas de salud, uniformes, útiles escolares entre otros. Estas condiciones de bienestar está siendo asumida por los docentes más radicales como una actitud “paternalista del Estado”, que es poco valorada por los estudiantes en tanto, juegan con los refrigerios, rompen los útiles, dañan las estructuras educativas, entre otros.
- *La sensación de menosprecio moral y subvaloración:* Desde los estudiantes se observa desde una cierta expresión de resentimiento y bajo nivel de reconocimiento. Frente al tema del reconocimiento entre estudiantes se podría establecer una diferenciación, - sin que esta sea una situación común al universo de los colegios estudiantes - tiene que ver con el reconocimiento que ganan estudiantes por su irreverencia y permanente confrontación a las normas del colegio. Los docentes desde al aula proponen acciones de contención, pero en algunos de los colegios visitados el fenómeno está en expansión. Contrario a esta situación en los colegios de alto nivel de rendimiento académico, el reconocimiento esta dado fundamentalmente para los estudiantes más aplicados y los más obedientes.
- *La libre expresión y el cuidado de los bienes públicos:* la vivencia y exigencia del derecho a la libre expresión por parte de los estudiantes se enfrenta al cuidado de la infraestructura escolar. Para los estudiantes, escribir y dibujar en pupitres, paredes y otros es una posibilidad de expresión. Allí reposan sus mensajes, sus dedicatorias, sus formas de estar visible. Esa una forma de expresión, de ubicarse en un territorio, una forma de expresión que no es admitida por la escuela. Para los docentes y directivos es una falta de cuidado de lo público y de sentido de pertenencia.

- *Y los derechos de los maestros?:* Esta es una pregunta recurrente cuando se apela al interés superior del niño y se configura otra de las tensiones. Pareciera que la tendencia entre los docentes de todas las edades es la idea de equiparar la garantía de derechos de los estudiantes con los derechos de los docentes. En temas como espacios para estudiar, citas médicas, permisos y otros existe una queja sobre la *vulneración* de sus derechos en favor de los derechos de los estudiantes.

La disposición de la escuela para garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes

- Gracias a los avances normativos las escuelas intentan disponerse física, académica y socialmente para garantizar en primer lugar el derecho a la educación y a partir de allí los demás derechos relacionados. No obstante, como se ha indicado a lo largo de éste análisis hay tensiones importantes para resolver en comprensión y prácticas de los derechos de NNJ.
- *Los estudiantes se “adaptan” y los que no lo logran, se van”:* Las escuelas con altos niveles de rendimiento escolar y buenos resultados centran su accionar en garantizar competencias académicas. En algunos de estos colegios se pierde el año con una materia o la nota mínima estaba sobre 7. Los espacios de disfrute, de ocio, de socialización siempre están marcados por la necesidad de “aprovechar” el tiempo para apoyar la tarea educativa.
- Pareciera que la organización escolar gira alrededor de dos asuntos centrales: la *convivencia/disciplina* y los *contenidos/el aprendizaje*. Es decir, una escuela que aconducta e instruye. La primera enmarcada en los Manuales de Convivencia y sus espacios de organización, comités de convivencia y orientación escolar. La segunda en su apuesta pedagógica, curricular y en los espacios de desarrollo académico como los consejos académicos, los proyectos transversales, las reuniones de área, las comisiones de evaluación entre otros.
- La organización escolar de los colegios participantes se mueve entre enfoques efficientistas de la educación que le dan relevancia a los resultados académicos y las tendencias más culturales –e incluso de resistencia si se quiere-, que le dan fuerza al desarrollo de otro tipo de competencias mas sociales, relacionales, mas en clave

de desarrollo de proyecto de vida. El resultado práctico de estas dos formas de organizarse se traducen en: logros en pruebas, galardones a la gestión por un lado y por el otro el desarrollo de proyectos transversales, los cuales por lo general son extra escolar y muy ligado a intereses de maestros, más que de la institucionalidad en su conjunto.

- La relación de aprendizaje con el entorno (territorio) es limitada, subsisten algunas posibilidades de salidas pedagógicas y prácticas escolares. Los colegios sienten que su entorno es una limitación para el aprendizaje, es más bien un peligro. Prima el miedo y la desconfianza, muchas veces este sentimiento esta correspondido por la realidad que se vive en el entorno.
- El desarrollo de proyectos transversales es una de las apuestas más innovadoras para contrarrestar tendencias academicistas y eficientista. Se organizan alrededor de maestros interesados o de apuestas institucionales. Es el espacio para el reconocimiento tanto de maestros como de estudiantes, son una vitrina tanto interna como externa. La estrategia de rotación es un elemento interesante en la escuela, permite aprovechar la estructura existente, pero también crea barreras invisibles entre docentes, éstas por las dificultades de algunas aulas, las que nadie quiere y nadie desea trabajar.
- *Los derechos de NNJ y la estructura física:* En términos de la relación con los derechos es claro que la estructura escolar es una limitante importante. No tener espacios para enfermería, orientación adecuada, aulas especializadas, espacios amplios para “juegos” - hace que la institucionalidad funcione en su expresión más simple y que en el caso de los juegos que son tan importantes para los estudiantes, sean limitados, prohibidos y reemplazados en el mejor de los casos por otros donde el cuerpo es controlado y se asegure su integridad.
- Desde una mirada convencional de los escenarios y actores de poder están claramente definidos en la escuela y delimitados por la ley. Giran alrededor a los asuntos que ya hemos identificado como constitutivos de ésta: la convivencia/disciplina y los contenidos/el aprendizaje. Desde éste último los docentes ejercen “algo de poder e influencia”. Sin embargo, las decisiones

administrativas y presupuestales con capacidad de influencia son tomadas por los directivos o por la Secretaría de Educación.

- *“La relación con las políticas podría ser definida “entre el estándar y la innovación. El nivel central tiene buenas intenciones, pero su necesidad de homogenizar entorpece la autonomía institucional con el macro que ellos manejan”⁵⁰. La sensación generalizada es que la política educativa por sí sola no es virtuosa, que está lejos de las realidades institucionales y cuando logra conexión con lo local es lenta en comparación con los cambios del contexto escolar. De allí la idea que las políticas son más “imposiciones” del nivel central que en muchos casos “afectan” la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.*

La vivencia de los Derechos

- La tendencia inicial es que la escuela asuma un rol más formativo que práctico alrededor de los derechos de NNJ. Pareciera que las apuestas y la comprensión están más del lado de Educación en derechos humanos y un poco menos del lado del desarrollo de escenarios reales de vivencia de éstos. Estos nos dejan frente al reto de consolidar una escuela que se repiensa desde el enfoque de derechos.
- Hay buenos ejemplos de prácticas que comienzan a irrumpir más allá del aula, como por ejemplo en el Colegio José Asunción Silva, con los Cuadernos Viajeros por los Derechos o el Carnaval por la Vida del Colegio República Bolivariana de Venezuela, o el proyecto Constructores de Paz del Jhon F. Kennedy, entre otras tantas experiencias que se reconocen en estos 26 colegios. Estas iniciativas prometen ser una importante conexión con los padres y madres de familia y con la comunidad en general de estos colegios. Igual que la revisión de los estándares académicos que excluyen un grueso número de estudiantes que no los alcanzan.⁵¹
- *La escuela sigue castigando:* La práctica más común de castigo o sometimiento, es el “escarnio” y la humillación pública. Una acción en donde existe un sujeto con posibilidades de expresar públicamente su poder de someter, humillar o vulnerar a

⁵⁰ Entrevista Rectora Colegio José Asunción Silva. Judith Guevara Agosto de 2014.

⁵¹ En dos de los colegios visitados se pierde el año con una materia en la que no alcanzan logro.

otro. Es una práctica de doble vía (tanto de maestros a estudiantes como de éstos a sus maestros y a otros compañeros). Sin embargo, son los estudiantes las principales víctimas de éste castigo. Es una forma de “escarmentar” al infractor y una especie de advertencia a los observadores (los demás estudiantes).

- *La diferencia de lo humano:* Otra de las prácticas que emergen del análisis son las dificultades para aceptar la diferencia de lo humano, esa que es propia de cada uno de los seres humanos y que no obedecen a situaciones étnicas, ancestrales, físicas o de género. Existe cierta tendencia a admitir aquellas características particulares de grupos socialmente protegidos en su identidad (afros, indígenas, gitanos, LGBTI entre otros). A estos se les permite peinados, adornos particulares. Estos regularmente a no se les permitiría a los sujetos que no gozan de este tipo de protección especial. Podemos encontrar niñas y niños de la comunidad indígena con llamativos collares, con su vestimenta tradicional o la población afro se les permite trenzas, chaquiras y afros, pero no se admiten peinados urbanos/modernos para los demás estudiantes.
- *Lo femenino y el género en las apuestas de la escuela:* Particularmente, los colegios femeninos, ubican su acción en relación con garantía de derechos en una lógica de promover el cambio de estereotipos frente a la capacidad de las mujeres para acceder a la ciencia, a la educación y para generar mayor autonomía. Así mismo, en otros colegios que fueron femeninos existe la convicción en los docentes de más tradición en pensar que la presencia de género opuesto genera distracciones, conflictos y en cierta medida desorden. Sobre todo del género masculino.
- *Sobre el interés superior:* La comprensión de este principio es un poco difusa en el sector educativo. Existe la convicción desde la norma que los niños, niñas y jóvenes son prioridad, pero en la práctica priman las preferencias de los adultos o lo que ellos consideran debe ser lo correcto. El colegio organiza sus espacios, sus apuestas y sus recursos para dar cabida al desarrollo de este principio; sin embargo, muchas de las acciones prácticas que pone en juego riñen con la idea del interés superior y se ubican más del lado de la necesidad de normalización y del control. Muchas cosas se hacen en la escuela por el bien de los estudiantes, aun cuando vayan en contravía de sus derechos.

- *La participación:* Los procesos de participación como ya se anotó anteriormente están anclados en la formalidad de la escuela, hacen parte de lo normado y por lo tanto están direccionadas por la institucionalidad y al servicio de ésta. La participación es uno de los principios/derechos con mayores dificultades para concretarse. Los bien intencionados proyectos y esfuerzos por lo general solo reproducen a manera “ejercicios”, los espacios y escenarios de participación de los adultos. Se convierten estos ejercicios en una especie de práctica para cuando sean adultos.
- En medio de estas formalidades, se abren pasos escenarios alternativos de participación, como por ejemplo la participación en proyectos innovadores, invitaciones de otros colegios, de la SED, entre otros, permiten vincular a los estudiantes a otros procesos.
- *La No discriminación:* Los estudiantes y los docentes comprenden las implicaciones de éste concepto, no obstante, hay resistencias importantes para admitir que existe discriminación en la escuela. La tendencia general es a naturalizar e invisibilizar los episodios de discriminación: “*Los estudiantes se molestan y se burlan entre sí*”. Este pareciera ser un hecho natural, inevitable e inofensivo. En los colegio de alto reconocimiento académico, la desobediencia, la falta de rendimiento y ser “mal hablados” es un factor de discriminación. Los estudiantes son expuestos ante una comunidad que juzga y que escarmienta.
- *La supervivencia:* Los derechos de supervivencia están atravesados por una comprensión particular de la protección y del cuidado. Ello genera prácticas que protegen, pero que también vulneran derechos, claramente el derecho al juego es de los que más se afecta. La comprensión del cuidado se da desde el miedo y no desde la autonomía, la auto regulación y la felicidad.
- *El derecho al juego:* El juego es uno de los derechos con mayores dificultades de garantizar en la escuela. Sumado a lo anterior, su desarrollo se cruza con la idea y la necesidad de protección; correr, pegarse, caerse son riesgos importantes a considerar y desde allí es normal ver en los patios de las escuelas, parques con candado; canchas sin poder llevar balones, canchas llenas de sillas y muebles en desuso entre otros. El camino para la garantía del derecho al juego en la escuela es

largo, es necesario abrirse a nuevas posibilidades pedagógicas en el aula de clase, no solo supeditar el juego a espacios de descanso y de ocio. La relación juego-aprendizaje es necesaria construirla en la escuela.

Las prácticas y el aprendizaje en el aula y aula como territorio

- El aula es uno de los lugares de la escuela donde suceden las más importantes interacciones, adicionalmente es el espacio de poder e influencia del docente. La escuela está en permanente tensión entre los aprendizajes que es capaz de generar y socializar en el aula y los que la ciudad está en condición de generar, conocimientos y aprendizajes altamente valorados por los estudiantes a diferencia de los que el aula provee. No obstante en esta tensión pareciera que por los miedos a la ciudad y sus peligros, la tendencia hacia una educación desde el aula gana terreno. *“Me siento libre en el descanso, en el aula me siento como un preso” (Cartografía del Cuerpo)*
- Lo innovador, lo autónomo, lo significativo en la escuela pasa por fuera del aula. Muchas de estas innovaciones están planteadas en términos de proyectos transversales que guardan relación con la ciudad, con el territorio. No obstante, la percepción del equipo de docentes y directivos docentes, e incluso de estudiantes es que los entornos escolares no son seguros. Son un riesgo para la integridad de estudiantes y profesores. Pero igualmente pareciera haber una convicción que el entorno inmediato no tiene nada que enseñar. Una ciudad vista como posibilidad de tránsito, sin poder en sus interacciones.
- En síntesis, el aula es concebida como un micro territorio en sí mismo. Un territorio donde se tejen relaciones, donde se configuran espacios y escenarios de poder. El lugar donde también se pone en juego la vivencia de los derechos y por lo tanto, garantizar enfoques garantistas en la escuela, pasa por lograr aulas escolares innovadoras donde el rol docente trascienda de la transmisión de conocimientos a los creación, recreación y confrontación der contenidos. Fortaleciendo conciencia crítica en sus estudiantes.

La gestión escolar en clave de derechos

- En los 26 colegios participantes se ubican diversidad de formas de hacer posible la escuela. Es de anotar que los colegios de altos niveles de rendimiento está presente con mayor fuerza el enfoque de gestión basada fundamentalmente en resultados de aprendizaje. El discurso de los derechos de NNJ ha entrado con mayor timidez en el marco de éstos colegios.
- Una gestión escolar con enfoque de derechos debe asumirse desde tres esferas:
 - **Desde los derechos** se piensa una escuela que asume la dignidad como fundamento. Es decir promueve la autonomía, la provisión y la integridad moral de su comunidad educativa.
 - **Desde la pedagogía** es pensar en la pedagogía desde el humanismo, aquella en donde lo fundamental *“es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega con otros a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas”*. (Cajiao 2013)
 - **Desde la administración y la gestión:** sugiere una humanización de las prácticas de gestión, en relación con el talento humano y de la forma como se toman las decisiones entre otras. Esto implica revisar los estilos de liderazgo y la forma como cada institución delega responsabilidades en los miembros de su comunidad educativa. La transformación de sistemas de gestión basadas en resultados a sistemas de gestión orientados a derechos es un imperativo para la escuela de hoy.
- Los colegios reconocen el desarrollo de políticas que promueven nuestros escenarios para el aprendizaje como la propuesta de INCITAR de la SED y 40x40.

Los desplazamientos

- *De la práctica discursiva a la práctica cultural:* La tradición de la escuela en relación con los DDHH ha sido discursiva, como se anotó anteriormente, un asunto

del texto. No obstante, uno de los desplazamientos más notorios en el marco del estudio es la acción – aún tímida- de desarrollar acciones consistentes para generar escenarios y situaciones para la práctica cultural de los derechos humanos. En este desplazamiento a jugado un importante papel las políticas y programas del nivel central, como por ejemplo 40X40 y las Incitar⁵². Como se verá más adelante, estos procesos extra escolares tienen mucha potencia para promover nuevas prácticas pedagógicas y se acercan al ideal de escuela de los estudiantes. La escuela que se configura en relación directa con la ciudad, que usa el territorio para aprender.

- *Las prácticas de educación inclusiva una posibilidad para la instalación del enfoque de derechos en la educación:* Uno de los más importantes desplazamientos, tiene que ver con el desarrollo de prácticas de inclusión en la escuela. Asumir un enfoque de educación diferencial implica para la escuela transformaciones tanto físicas, organizativas como de direccionamiento. Bien se podría decir que hoy la escuela avanza en el desarrollo de enfoques diferenciales centrados en condiciones, características y situaciones diferenciales como etnia, género, orientación sexual, desplazamiento, discapacidad, entre otros. No obstante aún tiene resistencias con aquellas diferencias de lo humano (gustos, preferencias, creencias de grupos no sometidos a especial protección) allí hay que seguir haciendo esfuerzos para *desnormalizar* la atención a las diferentes y situarlas en las acciones cotidianas de la escuela.
- *La primera infancia y sus exigencias de transformación de la escuela y del maestro:* Los colegios del estudio que desarrollan procesos de primera infancia tienen mayores posibilidades de incorporar adaptaciones, flexibilizaciones y transformación en virtud del enfoque de derechos. La oferta de primera infancia obliga a las instituciones a pensar su modelo educativo para ajustarlo a las necesidades de esta franja de edad. En los ejercicios de Diarios de Maestro era clara la tendencia en los escritos de los maestros, entre la esperanza y la emoción de trabajar con la infancia (Ciclo I y II) y la desesperanza y frustración de trabajar con los Ciclo III al V. Sobre todo con el Ciclo III en permanente confrontación del

⁵² Frente a estos dos programas se tienen serias quejas en relación con su desarrollo operativo, el cual es catalogado de ineficiente. No obstante, no se cuestiona el sentido y la utilidad de estas dos estrategias.

sistema y cuestionamiento de la verdad que dicho sistema ofrece (los adultos y sus instituciones).

- *El manual que regula la vida escolar:* Sigue siendo el libro de las normas en el colegio. Aquel libro que establece derechos, deberes, sanciones, también se está convirtiendo en una oportunidad para el intercambio y la participación de los estudiantes. Cada vez está más extendida la práctica de hacer consultas a los estudiantes para reformar los manuales. Sin embargo, dichas consultas aún no tienen el poder de incidir en asuntos que a juicio de los estudiantes son contrarios a sus aspiraciones y deseos, por ejemplo todo lo relacionado con las estéticas juveniles y el deseo de la escuela de homogenizar dichas estéticas.
- *Los conflictos escolares como transformador:* Pasar de una escuela que se relaciona discursivamente con los DDHH, a una que promueve espacios para su vivencia y reflexión permanente requiere de “impulsores”, es decir, de situaciones que motiven desplazamientos y tensiones. Uno de estos desplazamientos tiene que ver con la presencia de los conflictos escolares, éstos han venido proponiéndole a la escuela nuevos modos de constituirse. Son una fuente inagotable de aprendizajes, de negociación, de visibilización de actores. Las escuelas que se abren a vivir y tramitar sus conflictos, tienen más posibilidades de transformación.

Las recomendaciones

- 1) Es un imperativo para la política pública promover nuevas comprensiones y practicas alrededor de la educación como un bien público. Así como la valoración social de la educación oficial igualitaria, equitativa y de calidad.
- 2) La escuela necesita hacer el tránsito de los Derechos como un asunto solo del texto para anclarse en el desarrollo de prácticas culturales, es decir promover escenarios para la vivencia de los Derechos.
- 3) El principio del interés superior es el principio abarcador de la Convención, es fundamental promover su comprensión y transversalización en las prácticas de gestión escolar y yendo más allá, desde las políticas distritales, y nacionales.

- 4) El rol del maestro es generar aprendizajes en este caso para cuidarse a sí mismo, para cuidar a los demás, para fortalecer la cultura política, las acciones de solidaridad, para desarrollar inteligencias cooperativas, en fin. En este rol el aula es uno de los tantos escenarios para ello.
- 5) Dado la alta valoración por parte de los estudiantes de los aprendizajes que tienen fuera del colegio, a través de salidas pedagógicas, visitas a museos o paseos, en donde no solo conocen otras realidades, sino que aprenden sobre los animales, la naturaleza, la ciudad, se hace necesario promover desde el nivel central procesos de apropiación de la ciudad como escenario de aprendizaje.
- 6) Los estudiantes sueñan con un colegio sin uniforme, en donde puedan desplegar libremente aquellos rastros de su identidad como los piercings, los tatuajes, el pelo largo y de colores. Esto implica una revisión colectiva del Manual de Convivencia y su sentido en la escuela. Una gran discusión distrital con los jóvenes.
- 7) Los colegios enfrentan problemas importantes de coordinación entre sedes y jornadas. Es necesario desarrollar procesos de integración efectivos. En la actualidad funcionan hasta tres colegios por sede.
- 8) El ciclo III es el ciclo que recoge la adolescencia, el grupo etareo más contestatario, con mayores dificultades para asumir las normas que impone la escuela, por lo tanto es el grupo que mayor riesgo presenta y debe ser atendido prioritariamente por las políticas distritales.
- 9) Una escuela que se configura alrededor de los Derechos de NNJ debe priorizar los aprendizajes de los estudiantes alrededor del cuidado de sí, lo que Honneth denomina el primer nivel de reconocimiento: su auto concepto, su auto valoración y su autoestima. Este es un imperativo en la escuela de hoy. Orientada a formar para la vida.

9. BIBLIOGRAFIA

- ACUÑA L. y otros (2010). Revista Educación Y Cultura No. 19 Segundo Semestre. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá en: <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista19.pdf>. Consultado diciembre de 2014.
- BERNAL Marina (2013). Documentos metodológicos del Proyecto de transversalización de género, Bogotá: SED, IDEP.)
- BOURDIEU, Pierre. (2003) "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Bs. Aires, Argentina, Siglo XXI, Editores 2003. En: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMwNEM7k>. Consultado, agosto de 2014.
- BOFF y Leonardo y TORO Bernardo (2009). Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación. Bogotá y Petrópolis. En: http://www.fundacionparalareconciliacion.org/documentos/upload/02052012_430pm_4fa1a7870c3e7.pdf. Consultado diciembre de 2014.
- _____ (2003) referenciado por Boff y Toro (2009) Leonardo, El Ethos que Cuida. En www.leonardoboff.com/articulos. Consultado diciembre de 2014.
- BUSTAMANTE, Alvarado. "La Educación como Fenómeno social" Documento s/f. en: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMwa209O>. Consultado agosto de 2014
- CAJIAO Restrepo Francisco (2013). Consideraciones Básicas para el Desarrollo de una Escuela de Pedagogía. En: http://www.unicafam.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1288&Itemid=359. Consultado Diciembre de 2014
- CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T881/2002. En: www.corteconstitucional.gov.co. Consultado junio de 2014.
- LONDOÑO c. Adriana (2012). Producto 2 y 3: "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". IDEP. Bogotá.

- FASCIOLI Ana (2008) Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de *El Sistema de la Eticidad* de Hegel en la filosofía contemporánea. Revista ACTIO N° 10 – diciembre 2008. Ver: <http://fhuce.edu.uy/ActioSite09/Textos/10/Fascioli10.pdf>. Consultado agosto de 2014.
- ELIAS, Norbert (1993a) *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, Norbert (1993b). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (2001)".Educación para la liberación". Desarrollo y Cooperación (D+C) N° 6, Noviembre/Diciembre. Frankfurter en: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CNmkYuNm>. Consultado agosto de 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (S.D). Los Derechos Del Niño En La Escuela: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103062352110.MINEDUCLos%20Derechos%20del%20Nino%20en%20la%20Escuela.pdf. Consultado 29 de agosto de 2014.
- MILLER A, (2000) *El origen del Odio*: Barcelona, Ediciones B. en: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMIJHGtw>. Consultado agosto de 2014
- HEIDEGGER Martin (2005). *Qué significa pensar*. Traducción de Raúl Gabas. Madrid. Editorial Tratta, S.A.
- HONNETH, A. (1997a): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona.
- IDEP. Revista Aula Urbana No. 21-. Septiembre de 2011. Educación y Universo escolar en el Distrito Capital en: <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2081.pdf>
- PARRA, Jaime (2005) *El cuidado del intelecto*. En: *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Facultad de Educación. Universidad Javeriana. Bogotá.

- OSORNO Martha y otros (2000). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. IDEP. En <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/indice.htm>. Consultado agosto de 2014.
- PÉREZ Teodoro (S.D) – Hablemos de Ética Pública: El Concepto de ética de lo público. Una mirada desde Luis Jorge Garay y Bernardo Toro. En: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-329260.html>. Consultado 12 de dic de 2014.
- TORRES Danit María (2014) IDEP. Estudio No. 6. Producto No. 2 y Producto 3 Contrato No. 18/2014. 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."
- TORO José Bernardo (SD). la construcción de lo público desde la sociedad civil. en: <http://es.scribd.com/doc/123400686/jose-bernardo-toro-la-construccion-de-lo-publico-2>. Consultado diciembre de 2014.
- _____(2011). Los sistemas educativos de América Latina requieren un cambio de pensamiento": En: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-289116.html>. Consultado 12 de diciembre de 2014.
- Universidad Nacional de Colombia (2013). Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID). Documento Borrador Mejoramiento de la Gestión Escolar. Contrato interadministrativo no.553. Bogotá d.c. en: <http://asodir.org.co/index.php/8-institucional/69-mejoramiento-de-la-gestion-escolar-ministerio-de-educacion>. Consultado diciembre de 2014.
- VÁSQUEZ Olga (2011). Educación en Derechos Humanos. La Práctica de los Derechos Humanos en la Escuela. En: IDEP. Revista Aula Urbana No. 21-. Septiembre de 2011.Educación y universo escolar en el Distrito Capital en: <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2081.pdf>

Webgrafia

- www.redacademica.edu.co
- www.idep.edu.co
- www.sedbogota.edu.co

www.mineduacion.edu.co

www.oei.org.es

Parte II:

Un artículo de carácter publicable relacionado con el objeto del contrato cuya estructura y extensión serán convenidas con el supervisor del contrato.

Una mirada al aula y a la gestión escolar en clave de derechos

Danit Torres Fuentes

Co-Investigadora Estudio: la Escuela y la Ciudad, una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, para abordar la relación aula y gestión en la escuela.

Resumen:

La escuela enfrenta hoy importantes tensiones en relación a la garantía de los derechos como asunto misional. La tensión resultante de pasar de una escuela Observadora de los DDHH a una escuela que los moviliza y los hace posible. Estas reflexiones hacen parte de las conclusiones del Estudio *la Escuela y la Ciudad, una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá del IDEP*. Estudio desarrollado en 26 colegios oficiales de Bogotá durante 2014.

La comprensión de esta misión pasa por superar visiones centradas en el cumplimiento de deberes para tener goce de derechos, en la idea de regular el cuerpo y su movimiento, de reconocer a los y las estudiantes en una relación simétrica como sujetos de derechos, personas con valor social, persona que hacen parte activa de una comunidad.

Así mismo, es una escuela que se desplaza de prácticas discursivas de los derechos a la promoción de prácticas culturales, donde los proyectos de innovación – extra aula, por lo general- se convierten en un camino interesante para generar dichos espacios y para apropiar para el saber del espacio del “afuera” de la escuela, es decir, la ciudad.

Pensar en una escuela desde el enfoque de derechos implica una escuela que se asume como un bien público y por lo tanto, es una escuela con capacidad de incluir a todos y a

todas. Una escuela que es capaz abrirse a nuevas verdades donde el saber lo genera la interacción con los otros y el rol del maestro es de acompañamiento y no de instrucción.

Palabras Clave: derechos, infancia, aula, gestión escolar y enfoque de derechos

Los derechos como tema central de las agendas públicas

El Estudio: “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios distritales de Bogotá, D.C” es un esfuerzo del IDEP por seguir profundizando la mirada a las dinámicas escolares en clave de derechos de niños, niñas y jóvenes a propósito de los 25 años de la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

El estudio buscó aportar a la “construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía brindando una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en experiencias institucionales generadas por colectivos de maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá que, además de garantizar la participación de niños, niñas y jóvenes, tuvieran en cuenta las prácticas de aula, la gestión en la escuela y las relaciones de la escuela con la ciudad en el marco del Plan Institucional del IDEP 2012-2016 y del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana. Se logró la vinculación de 26 colegios distritales y a más de 2500 personas en las diversas fases y actividades.

Fue un estudio cualitativo con énfasis participativo que a partir del concepto de dignidad humana, reconocimiento y sujeto de derechos, buscó establecer las relaciones y configuraciones que se tejen en la escuela y la ciudad en relación con los derechos de los niños, niñas y jóvenes, particularmente desde la forma como se comprenden y materializan principios y derechos de la Convención de Derechos del Niño⁵³. Cada uno de ellos mirado desde la cultura construida, lo político como acto subjetivo y las políticas desplegada, las prácticas desarrolladas en la escuela y la construcción del territorio como espacio de relación y existencia vital de los sujetos.

Contempló dos fases, la primera a manera de línea de base, pretendió establecer un primer análisis de la relación escuela, derechos y ciudad a partir de un conjunto de estrategias investigativas, en clave de caracterización y configuración, ésta última, en los términos de Norbert Elías⁵⁴. En este sentido se logró un acercamiento a más de 700 personas, con

⁵³ Estos son: el interés superior; la participación, la supervivencia, la no discriminación y el juego.

⁵⁴ Con el propósito de comprender el concepto de configuraciones, Elías, retoma las configuraciones de agrupaciones de animales como las hormigas y las abejas, para compararlas con las configuraciones

talleres de sensibilización sobre diarios de maestros; cartografías del cuerpo y cartografías del territorio con estudiantes de todos los ciclos, las cuales permitieron determinar las huellas que la vivencia de los derechos deja en los niños, niñas y jóvenes; cafés del mundo con docentes y directivos y entrevistas a profundidad a rectores y rectoras.

La segunda fase buscó profundizar el desarrollo de la relación a partir de la participación activa de colectivos de docentes y estudiantes de los colegios participantes, empleando para ello la metodología de Colaboratorio que invita a una construcción colectiva. El proceso de Colaboratorio con docentes parte de entender que la construcción de nuevos sentidos para la práctica pedagógica regular implica una exploración experiencial de la construcción subjetiva a partir de los sistemas de poder-saber de género, sexualidades, etnia/raza, clase y cuerpos otras dimensiones del aprehender, relacionadas con lo racional, lo emocional y lo ético.

Los focos conceptuales

Las reflexiones sobre los derechos humanos y particularmente de los derechos de los niños, niñas y jóvenes parten de reconocerlos como sujetos de derecho y un sujeto digno por el solo hecho de ser humano. El Estudio propuso una mirada integradora de los derechos de los niños, niñas y jóvenes partiendo de su condición inalienable y del respeto absoluto que se debe tener para con los seres humanos.

En primer medida pensar los derechos humanos pasa por el imperativo de promover la dignidad humana. ES decir la valoración social del sujeto por el simple hecho de ser humano. Esta dignidad se concreta en tres lineamientos: la posibilidad de vivir como uno quiera (sentido vital), la posibilidad de vivir bien (contar con las condiciones materiales para hacerlo) y la posibilidad de vivir sin humillaciones (contar con una plataforma social y cultural que le permita desplegarse como un ser humano integro).

humanas, en tanto mientras las primeras están fijadas en alto grado, las configuraciones humanas se transforman constantemente, dado que su modificación depende estrechamente de la “posibilidad de que experiencias que ha tenido una determinada generación se transmitan, como saber social aprendido, a las siguientes generaciones”.

El segundo elemento para analizar la relación de la escuela y la ciudad con los derechos, pasa por la idea de reconocimiento. El cual se resume en la idea de valorar la existencia de otro ser que es considerado mi igual. El reconocimiento según Honneth (1997) se desarrolla a través de tres esferas: *lazos afectivos*, los sujetos se logran identificar con un colectivo, se hacen conscientes de su valor personal y consolidan una imagen y *concepto propio, positivo o negativo*. “A *través del derecho*, las personas de una comunidad se reconocen *como libres e iguales*, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor”. Según la autora, este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo y *la valoración social*, una forma de su autorrealización o de su identidad particular y de pertenencia a una comunidad.” (Fascioli 2008).

El tercer foco de análisis es el reconocimiento que hace la escuela a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos. Un reconocimiento que deriva de los dos asuntos anteriores: la dignidad humana y el reconocimiento.

Lo que comprende la escuela en relación con los derechos

Sin ser un estudio concluyente, hoy podemos decir que la escuela ha venido avanzando tímidamente en asumir el enfoque de derechos en sus apuestas pedagógicas, organizativas y administrativas. No obstante, el camino ha estado atravesado por importantes comprensiones, tensiones y desplazamientos que dan cuenta del lugar que hoy ocupa el tema en la escuela y en la ciudad.

Lo primero que tendríamos que reconocer es que hoy *Los derechos de niños, niñas y jóvenes un “discurso” que gana fuerza*: no obstante, que se asumen muchas veces como una imposición más, de tantas otras que llegan a la escuela y de las que debe ocuparse. En este sentido sería comprensible que el discurso de los deberes sea una especie de respuesta contestataria a dicha “imposición”, una suerte de resistencia que reduce las posibilidades

de maniobra de los y las maestras en términos de restarle “autoridad” con sus estudiantes, en tanto hay un “ente superior” que regula dicha relación, por ejemplo la ley, los órganos de control, la comunidad de educativa, entre otros.

Siendo una escuela que entiende su misión principal con sus estudiantes desde dos campos de fuerza – sí que quiere- uno el aprendizaje y el disciplinamiento, es comprensible que: ***Los derechos sean vistos aún como un asunto más del texto***, es decir, un tema que hay que estudiar, reflexionar y apropiar. Desde esta lógica, se proponen proyectos, cátedras y acciones puntuales. Un poco la lógica circula bajo el supuesto que lo que atañe a los docentes es un asunto del texto, que debe reflejarse automáticamente en los comportamientos y relaciones que establecen los y las estudiantes, aun cuando no se creen o aprovechen escenarios para su vivencia.

Las escuelas de Bogotá se configuraron en un tiempo fuera de derechos, muchos docentes crecieron sin ellos y por lo tanto gana fuerza la tendencia a creer que los derechos son un asunto de “merecimiento, hay que ganárselos: ***Los derechos se ganan***: Ese merecimiento está marcado por cumplir cierto tipo de condiciones y estándares que la comunidad educativa resalta como válidos. Incumplir o alejarse de dichos estándares implica entonces segregación, estigmatización y exclusión. Es decir en términos de (Honneth 1997), los sujetos que cumplen las exigencias de una comunidad serán valorados y reconocidos dentro de ésta. De lo contrario serán sometidos a un menosprecio moral.

En esta misma lógica, ***Los debes anteriores a los derechos***: La existencia de los derechos está precedida por la existencia de deberes, los cuales son anteriores a los derechos. La escuela entiende los deberes como un conjunto de obligaciones de diverso orden que se derivan la pertenencia a un contexto determinado, en este caso, la escuela o la familia. Los deberes contemplan un conjunto amplio de asuntos: responsabilidad, respeto, obediencia, cumplimiento, rendimiento escolar, principalmente.

Anteponer los deberes a los derechos y hacer de éstos un asunto de merecimiento, rompe con el ideal de derechos inherentes por la simple condición de ser humanos, esto

supondrían que *la noción de Sujeto de derechos se quiebra desde las comprensiones de la escuela*. El reconocimiento se da entre iguales, por lo tanto el quiebre de la noción de sujeto de derechos devela que el relacionamiento estudiantes docentes es totalmente asimétricos de allí la necesidad de control y subordinación. No obstante se abren nuevas posibilidades para pactar la vida en la escuela, se observaron interesantes procesos de revisión y ajuste de manuales de convivencia que permiten mayor participación e incidencia de sus estudiantes.

La labor de las últimas administraciones de Bogotá ha instalado un discurso de la escuela como garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Este discurso toma cada día mayor fuerza, hoy el tema de los DDHH se ha convertido en un imperativo ético de la escuela, no obstante, aún ésta se configura más como una observadora que como un movilizadora.

Sobre las prácticas y las vivencias

Estas comprensiones de la escuela revelan el tipo de prácticas que desarrolla. Prácticas marcadas por la tendencia inicial a que la escuela asuma un rol *más formativo que vivencial alrededor de los derechos de NNJ*. Pareciera que las apuestas y la comprensión están más del lado de Educación en derechos humanos y un poco menos del lado del desarrollo de escenarios reales de vivencia de éstos. Hay buenos ejemplos de prácticas que comienzan a irrumpir más allá del aula, como por ejemplo en el Colegio José Asunción Silva, con los Cuadernos Viajeros por los Derechos o el Carnaval por la Vida del Colegio República Bolivariana de Venezuela, o el proyecto Constructores de Paz del Jhon F. Kennedy, entre otras tantas experiencias que se reconocen en estos 26 colegios. Estas iniciativas prometen ser una importante conexión con los padres y madres de familia y con la comunidad en general de estos colegios. Igual que la revisión de los estándares académicos que excluyen un grueso número de estudiantes que no los alcanzan.⁵⁵

⁵⁵ En dos de los colegios visitados se pierde el año con una materia en la que no alcancen logro.

Preocupa que *en La escuela se sigue castigando*: La práctica más común de castigo es el “escarnio” y la humillación pública. Una acción en donde existe un sujeto con posibilidades de expresar públicamente su poder de someter, humillar o vulnerar a otro. Es una práctica de doble vía (tanto de maestros a estudiantes como de éstos a sus maestros y a otros compañeros). Sin embargo, son los estudiantes las principales víctimas de éste castigo. Es una forma de “escarmentar” al infractor y una especie de advertencia a los observadores (los demás estudiantes).

La escuela intenta ser un espacio para los “iguales”. En este sentido los asuntos de la *diversidad de lo humano se han convertido en un reto importante*. Hay dificultades para aceptar la diferencia de lo humano, esa que es propia de cada uno de los seres humanos y que no obedecen a situaciones étnicas, ancestrales, físicas o de género. Existe cierta tendencia a admitir aquellas características particulares de grupos socialmente protegidos en su identidad (afros, indígenas, gitanos, LGBTI entre otros), pero es poco admitida penados, vestuario, adornos corporales de otros grupos sociales. La escuela que tenemos no resiste la tentación de controlar el cuerpo y sus expresiones.

En este sentido, el principio de la No discriminación se ve afectado, los estudiantes y los docentes comprenden las implicaciones de éste concepto, no obstante, hay resistencias importantes para admitir que existe discriminación en la escuela. La tendencia general es a naturalizar e invisibilizar los episodios de discriminación: “*Los estudiantes se molestan y se burlan entre sí*”. Este pareciera ser un hecho natural, inevitable e inofensivo. Esto no indica que la escuela no ha esfuerzos importantes por tratar pedagógicamente estos asuntos, no obstante el esfuerzo debe multiplicarse.

Los procesos para la participación están anclados en la formalidad de la escuela, hacen parte de lo normado y por lo tanto están direccionadas por la institucionalidad y al servicio de ésta. En medio de estas formalidades, se abren pasos escenarios alternativos de participación, como por ejemplo la participación en proyectos innovadores, invitaciones de otros colegios, de la SED, entre otros, permiten vincular a los estudiantes a otros procesos.

Frente al *principio de la supervivencia*, entendimos en el estudio que la escuela hace una particular comprensión de éste. Lo entiende desde la protección, la invitación es que a que lo haga desde una protección con libertad y autonomía y desde cuidado. Promoviendo escenarios para el cuidado de si y al cuidado de los otros en los términos planteados por Boff y Toro (2010). La comprensión del cuidado se da desde el miedo y no desde la autonomía, la auto regulación y la felicidad, por ello, la respuesta natural es la prohibición de jugar, de llevar balones, de salidas, en fin.

En consecuencia, el derecho al juego presenta mayores dificultades para ser garantizar en la escuela. El camino para la garantía del derecho al juego en la escuela es largo, es necesario abrirse a nuevas posibilidades pedagógicas en el aula de clase, no solo supeditar el juego a espacios de descanso y de ocio. La relación juego-aprendizaje es necesaria construirla en la escuela.

Las tensiones que enfrenta la escuela para asumir el enfoque de DDHH

Lo primero que habría que decir es que mientras la escuela se piensa como un espacio para el aprendizaje y la formación de sujetos cívicos; los niños, niñas y jóvenes lo piensan como un espacio para hacer amigos. Desde esta importante tensión se construyen las realidades y prioridades de cada uno, se tejen las relaciones que marcan el micro territorio que es la escuela.

Reconocemos que los gobiernos de Bogotá han venido fortaleciendo la conciencia de lo público como un bien de todos y dentro de ésta, *la educación es uno de los bienes públicos más preciados de la ciudad*. No obstante, en algunas de las escuelas del Estudio, sobre todo en aquellas con altos niveles de rendimiento académico, hay una tendencia a estigmatizar lo público como un espacio sucio, desordenado y de baja calidad. Expresiones como: *Mi escuela no parece un colegio público, todo está limpio y sin deterioro*”, dan muestra de ello. Es claro que se equipara público con oficial y no público como un bien de

todos, de igual calidad para todos. Incrementar la valoración social de lo oficial es definitivo para consolidar una escuela sin exclusiones.

Los avances de Bogotá en garantía de derechos pone una importante tensión en la escuela y la hemos llamado *entre el paternalismo y la responsabilidad del Estado*: la existencia de gratuidad, transporte escolar, la alimentación, los programas de salud, uniformes, útiles escolares entre otras condiciones de bienestar está siendo asumida por los docentes más radicales como una actitud “paternalista del Estado”, que es poco valorada por los estudiantes en tanto, juegan con los refrigerios, rompen los útiles, dañan las estructuras educativas, entre otros. A su juicio debe dejar que los padres asuman mayormente sus responsabilidades.

La libre expresión y el cuidado de los bienes públicos es otra de las tensiones, la vivencia y exigencia del derecho a la libre expresión por parte de los estudiantes se enfrenta al cuidado de la infraestructura escolar. Para los estudiantes, escribir y dibujar en pupitres, paredes y otros es una posibilidad de expresión. Allí reposan sus mensajes, sus dedicatorias, sus formas de estar visible. Esa una forma de expresión, de ubicarse en un territorio, una forma de expresión que no es admitida por la escuela. Para los docentes y directivos es una falta de cuidado de lo público y de sentido de pertenencia.

Finalmente, una tensión, producto de las comprensiones de la escuela sobre los Derechos esta relacionada con *los derechos de los maestros qué?*: Esta es una pregunta recurrente cuando se apela al interés superior del niño y se configura otra de las tensiones. Pareciera que la tendencia entre los docentes de todas las edades es la idea de equiparar la garantía de derechos de los estudiantes con los derechos de los docentes. En temas como espacios para estudiar, citas médicas, permisos y otros existe una queja sobre la *vulneración* de sus derechos en favor de los derechos de los estudiantes.

A nivel de la gestión escolar, aún subsistente enfoques *eficientistas de la educación que le dan relevancia a los resultados académicos y las tendencias más culturales* -e incluso de resistencia si se quiere-, que le dan fuerza al desarrollo de otro tipo de competencias más

sociales, relacionales, más en clave de desarrollo de proyecto de vida. El resultado práctico de estas dos formas de organizarse se traducen en: logros en pruebas, galardones a la gestión, exigencia –algunas veces extrema- a los estudiantes y el desarrollo de proyectos transversales, los cuales por lo general son extra escolares y muy ligado a intereses de maestros, más que de la institucionalidad en su conjunto, pero que promueven escenarios de creatividad y participación de los estudiantes. Los dos esquemas tienen hoy vida en la escuela y se requiere flexibilizaciones y adaptaciones que permitan cumplir la misión de la escuela: la garantía plena de derechos de los niños y niñas.

La escuela del adentro y la del afuera: Así como la escuela tipo 1⁵⁶, la relación de aprendizaje con el entorno (territorio) es limitada, subsisten algunas posibilidades de salidas pedagógicas y prácticas escolares. Los colegios sienten que su entorno es una limitación para el aprendizaje, es más bien un peligro. Prima el miedo y la desconfianza, muchas veces este sentimiento está correspondido por la realidad que se vive en el entorno, plagada de violencia e inseguridad. Lo innovador, lo autónomo, lo significativo en la escuela pasa por fuera del aula. Muchas de las innovaciones están planteadas en términos de proyectos transversales que guardan relación con la ciudad, con el territorio.

Finalmente, la relación con las políticas podría ser definida ***“entre el estándar y la innovación***. El nivel central tiene buenas intenciones, pero su necesidad de homogenizar entorpece la autonomía institucional con el macro que ellos manejan⁵⁷. La sensación generalizada es que la política educativa por sí sola no es virtuosa, que está lejos de las realidades institucionales y cuando logra conexión con lo local es lenta en comparación con los cambios del contexto escolar.

Los desplazamientos

Frente a este panorama hoy las escuelas viven importantes desplazamientos que paulatinamente nos acercan al ideal de una escuela que pasa de observadora o movilizadora

⁵⁶ Es decir a la escuela de principios de Siglo, que forma un ciudadano cívico para la nación y se consolidaba solo hacia dentro.

⁵⁷ Entrevista Rectora Colegio José Asunción Silva. Judith Guevara Agosto de 2014.

de los derechos de sus niños, niñas y jóvenes, algunas de estos desplazamientos se resumen así:

De la práctica discursiva a la práctica cultural: La tradición de la escuela en relación con los DDHH ha sido discursiva, un asunto del texto. No obstante, uno de los desplazamientos más notorios en el marco del estudio es la acción – aún tímida- de desarrollar acciones consistentes para generar escenarios y situaciones para la práctica cultural de los derechos humanos. En este desplazamiento a jugado un importante papel las políticas y programas del nivel central, como por ejemplo 40X40 y las Incitar⁵⁸. Estos procesos extra escolares tienen mucha potencia para promover nuevas prácticas pedagógicas y se acercan al ideal de escuela de los estudiantes. La escuela que se configura en relación directa con la ciudad y que usa el territorio para aprender.

Sobre los proyectos pedagógicos / transversales: El desarrollo de proyectos transversales es una de las apuestas más innovadoras para contrarrestar tendencias academicistas y eficientista. Se organizan alrededor de maestros interesados o de apuestas institucionales. Es el espacio para el reconocimiento tanto de maestros como de estudiantes, son una vitrina tanto interna como externa. La estrategia de rotación es un elemento interesante en la escuela, permite aprovechar la estructura existente, pero también crea barreras invisibles entre docentes, éstas por las dificultades de algunas aulas, las que nadie quiere y nadie desea trabajar.

Las prácticas de educación inclusiva una posibilidad para la instalación del enfoque de derechos en la educación: Asumir un enfoque de educación diferencial implica para la escuela transformaciones tanto físicas, organizativas como de direccionamiento. Bien se podría decir que hoy la escuela avanza en el desarrollo de enfoques diferenciales centrados en condiciones, características y situaciones diferenciales como etnia, género, orientación sexual, desplazamiento, discapacidad, entre otros. No obstante, aún tiene resistencias con aquellas diferencias de lo humano (gustos, preferencias, creencias de grupos no sometidos a

⁵⁸ Frente a estos dos programas se tienen serias quejas en relación con su desarrollo operativo, el cual es catalogado de ineficiente. No obstante, no se cuestiona el sentido y la utilidad de estas dos estrategias.

especial protección) allí hay que seguir haciendo esfuerzos para *des normatizar* la atención a las diferentes y situarlas en las acciones cotidianas de la escuela.

La primera infancia y sus exigencias de transformación de la escuela y del maestro: Los colegios del estudio que desarrollan procesos de primera infancia tienen mayores posibilidades de incorporar adaptaciones, flexibilizaciones y transformación en virtud del enfoque de derechos. La oferta de primera infancia obliga a las instituciones a pensar su modelo educativo para ajustarlo a las necesidades de esta franja de edad. En los ejercicios de Diarios de Maestro era clara la tendencia en los escritos de los maestros, entre la esperanza y la emoción de trabajar con la infancia (Ciclo I y II) y la desesperanza y frustración de trabajar con los Ciclo III al V. Sobre todo con el Ciclo III en permanente confrontación del sistema y cuestionamiento de la verdad que dicho sistema ofrece (los adultos y sus instituciones).

Del manual de las normas al manual de los Pactos: Sigue siendo el libro de las normas en el colegio. Aquel libro que establece derechos, deberes, sanciones, también se está convirtiendo en una oportunidad para el intercambio y la participación de los estudiantes. Cada vez está más extendida la práctica de hacer consultas a los estudiantes para reformar los manuales. Sin embargo, dichas consultas aún no tienen el poder de incidir en asuntos que a juicio de los estudiantes son contrarios a sus aspiraciones y deseos, por ejemplo todo lo relacionado con las estéticas juveniles y el deseo de la escuela de homogenizar dichas estéticas.

Los conflictos escolares como transformador: Pasar de una escuela que se relaciona discursivamente con los DDHH, a una que promueve espacios para su vivencia y reflexión permanente requiere de “impulsores”, es decir, de situaciones que motiven desplazamientos y tensiones. Uno de estos desplazamientos tiene que ver con la presencia de los conflictos escolares, éstos han venido proponiéndole a la escuela nuevos modos de constituirse. Son una fuente inagotable de aprendizajes, de negociación, de visibilización de actores. Las escuelas que se abren a vivir y tramitar sus conflictos, tienen más posibilidades de transformación.

La gestión escolar en clave de derechos

En los 26 colegios participantes se ubican diversidad de formas de hacer posible la escuela. Es de anotar que los colegios de altos niveles de rendimiento está presente con mayor fuerza el enfoque de gestión basada fundamentalmente en resultados de aprendizaje. El discurso de los derechos de NNJ ha entrado con mayor timidez en el marco de éstos colegios. Una gestión escolar con enfoque de derechos debe asumirse desde tres esferas:

- 9.1. **Desde los derechos** se piensa una escuela que asume la dignidad como fundamento. Es decir promueve la autonomía, la provisión y la integridad moral de su comunidad educativa.
- 9.2. **Desde la pedagogía** es pensar en la pedagogía desde el humanismo, aquella en donde lo fundamental *“es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega con otros a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas”*. (Cajiao 2013)
- 9.3. **Desde la administración y la gestión:** sugiere una humanización de las prácticas de gestión, en relación con el talento humano y de la forma como se toman las decisiones entre otras. Esto implica revisar los estilos de liderazgo y la forma como cada institución delega responsabilidades en los miembros de su comunidad educativa. La transformación de sistemas de gestión basadas en resultados a sistemas de gestión orientados a derechos es un imperativo para la escuela de hoy.

Las rutas y los viajeros

Es un imperativo para la política pública promover nuevas comprensiones y practicas alrededor de la educación como un bien público. Así como la valoración social de la educación oficial igualitaria, equitativa y de calidad.

La escuela necesita hacer el tránsito de los Derechos como un no solo del texto y anclarse en el desarrollo de prácticas culturales, es decir promover escenarios para la vivencia de los Derechos.

El principio del interés superior es el principio abarcador de la Convención, es fundamental promover su comprensión y transversalización en las prácticas de gestión escolar y yendo más allá, desde las políticas distritales, y nacionales.

El rol del maestro es generar aprendizajes en este caso para cuidarse a sí mismo, para cuidar a los demás, para fortalecer la cultura política, las acciones de solidaridad, para desarrollar inteligencias cooperativas, en fin. En este rol el aula es uno de los tantos escenarios para ello.

Los estudiantes sueñan con un colegio sin uniforme, en donde puedan desplegar libremente aquellos rastros de su identidad como los piercings, los tatuajes, el pelo largo y de colores. Esto implica una revisión colectiva del Manual de Convivencia y su sentido en la escuela. Una gran discusión distrital con los jóvenes.

El ciclo III es el ciclo que recoge la adolescencia, el grupo etareo mas contestatario, con mayores dificultades para sumir las normas que impone la escuela, por lo tanto es el grupo que mayores riesgo presenta y debe ser atendido prioritariamente por las políticas distritales

Finalmente, una escuela que se configura alrededor de los Derechos de NNJ debe priorizar los aprendizajes de los estudiantes alrededor del cuidado de sí, lo que Honneth denomina el primer nivel de reconocimiento: su auto concepto, su auto valoración y su autoestima. Este es un imperativo en la escuela de hoy. Orientada a formar para la vida.

BIBLIOGRAFIA

- ACUÑA L. y otros (2010). Revista Educación Y Cultura No. 19 Segundo Semestre. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá en: <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista19.pdf>. Consultado diciembre de 2014.
- BOURDIEU, Pierre. (2003) "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Bs. Aires, Argentina, Siglo XXI, Editores 2003. En: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMwNEM7k>. Consultado, agosto de 2014.
- BOFF y Leonardo y TORO Bernardo (2009). Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación. Bogotá y Petrópolis. En: http://www.fundacionparalareconciliacion.org/documentos/upload/02052012_430p_m_4fa1a7870c3e7.pdf. Consultado diciembre de 2014.
- _____ (2003) referenciado por Boff y Toro (2009) Leonardo, El Ethos que Cuida. En www.leonardoboff.com/articulos. Consultado diciembre de 2014.
- BUSTAMANTE, Alvarado. "La Educación como Fenómeno social" Documento s/f. en: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMwa209O>. Consultado agosto de 2014
- CAJIAO Restrepo Francisco (2013). Consideraciones Básicas para el Desarrollo de una Escuela de Pedagogía. En: http://www.unicafam.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1288&Itemid=359. Consultado Diciembre de 2014
- CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T881/2002. En: www.corteconstitucional.gov.co. Consultado junio de 2014.
- LONDOÑO c. Adriana (2012). Producto 2 y 3: "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". IDEP. Bogotá.
- FASCIOLI Ana (2008) Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de *El Sistema de la Eticidad* de Hegel en la filosofía contemporánea. Revista

ACTIO N° 10 – diciembre 2008. Ver:
<http://fhuce.edu.uy/ActioSite09/Textos/10/Fascioli10.pdf>. Consultado agosto de 2014.

- ELIAS, Norbert (1993a) *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, Norbert (1993b). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (2001) ".Educación para la liberación". *Desarrollo y Cooperación (D+C)* N° 6, Noviembre/Diciembre. Frankfurter en: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CNmkYuNm>. Consultado agosto de 2014.
- MILLER A, (2000) *El origen del Odio*: Barcelona, Ediciones B. en; <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CMIJHgtw>. Consultado agosto de 2014
- HEIDEGGER Martin (2005). *Qué significa pensar*. Traducción de Raúl Gabas. Madrid. Editorial Tratta, S.A.
- HONNETH, A. (1997a): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona.
- IDEP. *Revista Aula Urbana* No. 21-. Septiembre de 2011. Educación y Universo escolar en el Distrito Capital en: <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2081.pdf>
- PARRA, Jaime (2005) *El cuidado del intelecto*. En: *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Facultad de Educación. Universidad Javeriana. Bogotá.
- OSORNO Martha y otros (2000). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. IDEP. En <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/indice.htm>. Consultado agosto de 2014.
- PÉREZ Teodoro (S.D) – *Hablemos de Ética Pública: El Concepto de ética de lo público. Una mirada desde Luis Jorge Garay y Bernardo Toro*. En: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-329260.html>. Consultado 12 de dic de 2014.

- TORRES Danit María (2014) IDEP. Estudio No. 6. Producto No. 2 y Producto 3 Contrato No. 18/2014. 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."
- TORO José Bernardo (SD). la construcción de lo público desde la sociedad civil. en: <http://es.scribd.com/doc/123400686/jose-bernardo-toro-la-construccion-de-lo-publico-2>. Consultado diciembre de 2014.
- _____(2011). Los sistemas educativos de América Latina requieren un cambio de pensamiento": En: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-289116.html>. Consultado 12 de diciembre de 2014.

Webgrafia

www.redacademica.edu.co

www.idep.edu.co

www.sedbogota.edu.co

www.mineduccion.edu.co

www.oei.org.es

12.ANEXO

Presentación en Powert Point