



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

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

Adriana Marcela Londoño Cancelado

Danit Maria Torres Fuentes

SUPERVISORES: JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA

LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN

Contrato 014 de 2014

Dirección y acompañamiento: Nancy Martínez Alvarez-Directora IDEP

COMPONENTE: ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA

Bogotá, D.C, 2015

Diciembre de 2014

**INFORME FINAL 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”**

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO

Contrato No 014 de 2014

Magister en Historia -Universidad Nacional de Colombia

Magister en Comunicación –Pontificia Universidad javeriana

Polítologa –Universidad Nacional de Colombia

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

Bogotá, 2014

Contenido Tomo 1

INTRODUCCION	14
1. OBJETIVOS.....	17
1.1. OBJETIVO GENERAL	17
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
2.2. CONFIGURACION INICIAL: FORMAR AL CIUDADANO CÍVICO PARA LA NACIÓN.....	20
2.2.1. LA ESCUELA EN TENSION ENTRE EL ADENTRO Y EL AFUERA (CONTAMINACION –INCONTAMINACIÓN).	21
2.2.2. LA TENSION ENTRE DERECHOS Y DEBERES	22
2.3 . SEGUNDA CONFIGURACIÓN: EL CIUDADANO DELIBERANTE Y LA CIUDAD EDUCADORA.....	23
2.3.1. LA CIUDAD COMO ESPACIO FÍSICO O COMO ESPACIO DE RELACIONES Y ESCENARIO DE APRENDIZAJE	26
2.3.2. TENSION ENTRE CULTURA CIUDADANA Y ESCUELA CIUDADANA.....	30
2.3.3. LA CIUDAD COMO ESPACIO DE MARGINALIDAD Y SEGREGACIÓN Y COMO ESCENARIO DE INCLUSIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD.	33
2.4. TERCERA CONFIGURACION: NUEVAS CIUDADANIAS Y NUEVOS DERECHOS DEMANDAN UNA NUEVA ESCUELA.....	37
2.4.1. APUESTAS CENTRALES DEL ESTUDIO.....	37
2.4.1.1. APUESTA 1: LOS NIÑOS COMO ACTORES PROTAGÓNICOS DE LA CIUDAD.....	38
2.4.1.2. APUESTA 2: PENSAR LA ESCUELA Y LA CIUDAD COMO TERRITORIOS	40
2.4.1.3. APUESTA 3: EL DERECHO A LA CIUDAD EN CLAVE DE HUMANIZACIÓN	42
2.4.1.4. APUESTA 4: PEDAGOGÍA DE LA CIUDAD Y EMANCIPACIÓN	46
3. REFERENTES CONCEPTUALES DEL ESTUDIO.....	48
3.1. FOCOS DE LA MIRADA	48
3.1.1. La dignidad humana.	48
3.1.2. Sujeto de Derechos.	50
3.1.3. Reconocimiento.....	52
3.2. PRINCIPIOS	54
3.2.1. ARTICULO No 2: LA NO DISCRIMINACIÓN DEL NIÑO.	55
3.2.2. ARTÍCULO 3: EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO.	56
3.2.3. ARTÍCULO 6: LA SUPERVIVENCIA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO	57
3.2.4. ARTÍCULO 12: LA OPINIÓN DEL NIÑO	57
3.2.5. ARTÍCULO 31: EL ESPARCIMIENTO Y LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS Y CULTURALES DEL NIÑO.....	59
3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	60
3.3.1. CULTURA.....	60
3.3.2. PRÁCTICAS	60
3.3.3. LA POLÍTICO Y LA POLÍTICA.....	61
3.3.4. TERRITORIO.....	61
4. ENFOQUE METODOLÓGICO	62

4.1.	La caracterización.....	62
4.2.	Las Configuraciones.....	63
4.2.1.	Una mirada a la escuela desde la perspectiva de las configuraciones.....	64
4.2.2.	Las configuraciones como herramienta metodológica de abordaje histórico de la escuela.....	68
4.2.	NIVELES DE ANÁLISIS.....	70
4.2.1.	Nivel de análisis micro.....	70
4.2.2.	Nivel de análisis macro.....	73
5.	FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
5.1.	PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
5.1.1.	UNIVERSO DE ESTUDIO PRIMERA FASE.....	79
5.1.2.	INSTRUMENTOS APLICADOS EN PRIMERA FASE EN CLAVE DE CAJA DE HERRAMIENTAS.....	83
5.1.2.1.	INSTRUMENTO No 1: OBSERVACIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS ESCOLARES.....	84
5.1.2.2.	LA VOZ DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EXPRESADA EN LAS CARTOGRAFIAS SOCIALES.....	85
5.1.2.3.	MAPAS DEL CUERPO CON ESCOLARES DE LOS CICLOS 1, 2 Y 3. “RASTREANDO LA HUELLA DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN NUESTRO CUERPO.....	86
5.1.2.4.	Recorridos por el pasado en clave de configuraciones –ciclos 3, 4 y 5. 88	
5.1.2.5.	UN ACERCAMIENTO AL DISCURSO DE DIRECTIVOS Y MAESTROS.....	91
5.1.2.5.1.	CAFÉ DEL MUNDO CON DIRECTIVOS Y MAESTROS.....	91
5.1.2.5.2.	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL RECTOR O RECTORA 94	
6.	PRINCIPALES RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA PRIMERA FASE EN CLAVE DE LA RELACIÓN ESCUELA, CIUDAD Y DERECHOS.....	96
6.1.	UNA APROXIMACIÓN AL NIVEL DE ANÁLISIS MACRO: LAS REGLAS, ESTRUCTURAS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.....	100
6.1.1.	Los entornos escolares influyen en la vida y cotidianidad de niños, niñas y jóvenes: Dime que te rodea y te dire quién eres.....	101
6.1.2.	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.....	104
6.1.3.	Estructuras, infraestructuras y derechos: entre el abandono y la carencia y el uso racional y creativo de los espacios.....	107
6.2.	NIVEL DE ANALISIS MICRO: ADENTRARSE EN LA PIEL DE LA ESCUELA.....	109
6.2.1.	A la escuela no solo se va a aprender, la escuela también aprende.....	110
6.2.2.	La convivencia escolar se debate entre la discriminación y el bullying de un lado y el reconocimiento, del otro.....	112
6.2.3.	Los embelecos de la diversidad.....	115
6.2.4.	La participación de niños, niñas y jóvenes entre la formalidad de los procesos democráticos y el protagonismo de la libre expresión.....	117
6.2.5.	Los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela: entre los discursos y las prácticas.....	122

6.2.6. La distancia entre espacios y deseos, a propósito de la supervivencia y el interés superior.....	124
7. HALLAZGOS GENERALES EN CLAVE DE CONFIGURACIONES: LOS TRES TIPOS DE ESCUELA Y LA VIVENCIA DE LOS DERECHOS.....	127
7.1. La escuela como espacio de vigilancia y control o como lugar para la libertad y la autonomía.....	128
7.2. Una escuela que se debate entre abrirse y dialogar con la ciudad y con la diversidad o comprenderse así misma desde y hacia adentro.....	133
7.3. Reivindicando la posibilidad de soñar con una escuela diferente.	137
8. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO.....	141
8.1. EL MATERIAL DIDÁCTICO Y LAS PIEZAS COMUNICATIVAS DEL ESTUDIO EN CLAVE DE COMUNIC- ACCIONES.....	148
8.1.1. Referentes conceptuales que sustentaron el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio.....	148
8.1.1.1. La participación como eje nodal.....	149
8.1.1.2. El carácter dinámico y abierto.....	150
8.1.1.3. La relación entre figuraciones.....	150
8.1.1.4. Configuraciones, más allá de la interacción.....	151
8.2. LAS COMUNIC –ACCIONES DE APOYO METODOLÓGICO FASES I Y II.....	152
8.2.1. DIARIOS DE MAESTROS EN TORNO A LOS DERECHOS	152
8.2.2. URNAS DE LA MEMORIA.....	154
8.3. LAS COMUNIC –ACCIONES DE IMPACTO DE CIUDAD Y DE DIFUSIÓN MASIVA	156
8.3.1. FOTO MARATON Y VIDEO MARATON SOBRE LOS DERECHOS EN LAS ESCUELAS OFICIALES.	156
Justificación	156
Contenido y estructura.....	159
Impacto	160
8.3.2. TOMAS DE ESPACIOS DE CIUDAD: FLASH MOB – INTERVENCIÓN URBANA.....	162
Justificación	162
Contenido y estructura.....	164
Impacto	165
8.3.4. UN ALBUM FISICO Y VIRTUAL DE MONAS SOBRE LOS DERECHOS	166
9. EL DESPLIEGUE, RESULTADOS E IMPACTO DE LAS COMUNIC- ACCIONES.....	173
9.1. LOS DIARIOS DE MAESTROS COMO VENTANAS AL AULA Y A LA CIUDAD, DESDE LA MIRADA DEL MAESTRO	176
9.2. LAS URNAS DE LA MEMORIA: UNA MIRADA AL PASADO DE LA ESCUELA EN CLAVE DE DERECHOS	184
9.3. LA FOTO Y VIDEO MARATON DE LOS DERECHOS: LOS NIÑOS, NIÑAS, JOVENES, MAESTROS Y FAMILIAS SE TOMARON BOGOTÁ ..	190
9.3.1. 1era fase: Despertando el interés de los niños, niñas, jóvenes, maestros y familias de los colegios de Bogotá.	191
9.3.2. 2da fase: Los desafíos de tomarse la ciudad.	194
9.3.3. 3era fase: Llegó la hora de elegir los mejores.	200
9.4. EL FLASH MOB: UNA APUESTA POLÍTICA QUE PUSO A DIALOGAR LA ESCUELA, LA CIUDAD Y EL CUERPO	204

9.4.1. La apuesta política de los flash mobs y los desafíos para la escuela	206
9.4.2. El cuerpo entra en escena: un reconocimiento a la identidad de niños, niñas y jóvenes en diálogo con la ciudad.	208
9.4.3. Impactando ciudad a través de la interlocución con los ciudadanos 209	
9.5. UN ALBUM DE LÁMINAS SOBRE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: EL RETO DE APRENDER JUGANDO	210
9.5.1. La decisión de trabajar con un ciclo invisible: el ciclo 2	211
9.5.2. El álbum de los derechos de niños y niñas: una vitrina de sus miradas 213	
9.5.3. La invitación a viajar por Bogotá: el desafío narrativo del álbum 213	
9.5.4. Las estaciones del viaje por Bogotá	214
9.5.5. Las láminas del álbum, una excusa para intercambiar, crear y compartir.	216
10. RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO EN CLAVE DE CONFIGURACIONES	218
10.1. CLAVE No 1: UNA ESCUELA QUE ESCUCHA A LOS NIÑOS Y NIÑAS ES UNA ESCUELA QUE GARANTIZA SUS DERECHOS	221
10.2. CLAVE No 2: EL CUERPO COMO UN ELEMENTO CENTRAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DERECHOS	223
10.3. CLAVE No 3: LA ESCUELA DEBE APOSTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN Y AFIANZAR LO COLECTIVO COMO FORMA DE RESISTENCIA	225
10.4. CLAVE No 4: COMUNICACIÓN, PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y DERECHOS.....	227
10.5. CLAVE No 5: EXPLORAR EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA MEMORIA.....	229
10.6. CLAVE No 6: EL JUEGO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE, DE GOCE Y AVENTURA.....	231
10.7. CLAVE No 7: PEDAGOGÍAS PARA ENTENDER LA CIUDAD COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE	233
BIBLIOGRAFÍA	235

Índice de Ilustraciones.

Ilustración 1. Esquema de Categorías de Análisis.....	48
Ilustración 2. Mapa distribución Colegios por Fases.	83
Ilustración 3. Consolidado total primera fase.....	97
Ilustración 4. Cafe del Mundo Participantes.....	98
Ilustración 5. Cartografías. Participantes.....	99
Ilustración 6. Consolidado total participantes segunda fase.	174
Ilustración 7 Foto Participantes foto y video maratón.....	196
Ilustración 8. Taller de video. Participante tomando fotos.	197
Ilustración 9 Participantes revisan bases de la foto y video maratón.	198
Ilustración 10. Talleristas y participantes en foto y video maratón.	198
Ilustración 11. Cinta de apertura de foto y video maratón en el Parque Renacimiento	199
Ilustración 12. Entrevista Directora IDEP Nancy Martinez en Canal Capital programa el Cuaderno	201
Ilustración 13. Datos votaciones fotomaratón.....	201
Ilustración 14. Datos votación videomaratón.	202
Ilustración 15. Fotografías con mayor votación.....	203
Ilustración 16. Votación Videomaratón.	204

LISTADO DE ANEXOS (disponibles en CD- rom adjunto)

ANEXO No 1- Documento sobre Norbert Elias

ANEXO No 2 –Matriz sistematización café del mundo

ANEXO No 3 –Matriz sistematización mapas del cuerpo

ANEXO No 4 –Matriz sistematización recorridos por diferentes tipos de escuela

ANEXO No 5 –Informes institucionales por Colegio

ANEXO No 6 -Protocolo diarios de maestro

ANEXO No 7 –Protocolo urnas de la memoria

ANEXO No 8 -Protocolo flash mob o intervenciones urbanas

CONTENIDO TOMO II

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 13
2. RESUMEN DE RESULTADOS TOMO I Y TOMO II: Artículo Conjunto: De la Escuela observadora a la escuela movilizadora de los derechos	
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 comunic-acciones 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	
6.1. 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	168
6.1.1. Actitudes y disposiciones de los sujetos	169
6.1.2. Vinculaciones afectivas	177
6.1.3. <i>Desplazamientos y tensiones</i>	179

6.2	Disposición de la escuela para garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes	187
6.2.2	<i>la organización escolar y los espacios de aprendizaje e intercambio</i>	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	BIBLIOGRAFÍA	239
10	PARTE II: ARTICULO PUBLICABLE: Una mirada al aula y a la gestión escolar en clave de derechos	243
11.	ANEXOS	262
	Presentación en power point	
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS		
	Tabla No. 1 Matriz de Categorías y Escenarios de Análisis	
	Tabla No. 2 Colegios Base participantes del Estudio en la Fase I	
	Tabla No.3 Colegios participantes de la segunda fase del estudio, acompañados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios	
	Tabla No.4 Consolidado de Participantes que culminaron el proceso de Diario de Maestros	
	Tabla No. 5 Consolidado de participantes en Foto y video maratón por los derechos	
	Tabla No 6 Consolidado de los Instrumentos y herramientas de comunicación desarrolladas en el marco del estudio	
	Tabla No 7 Consolidado de colegios participantes y los instrumentos y procesos aplicados/desarrollados en cada uno	
	Tabla No. 8 Consolidado de participación en la Fase I en el Estudio No. 6 por Estamento	
	Tabla No. 9 Consolidado de participación en la Fase II en el Estudio No. 6 por Estamento	
	Tabla No. 10 Consolidado general de participante por estamentos	
	Tabla No. 11 Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la primera fase en el Estudio No. 6	
	Tabla No. 12 Consolidado general de participante de los ejercicios de campo de la Segunda fase en el Estudio No. 6	
	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

INTRODUCCIÓN

En consonancia con las orientaciones del Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016, en su objetivo estratégico que 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”; 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 coherencia 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”.

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.

Es importante mencionar que 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.” 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. Asimismo el proyecto intenta articularse a una visión más amplia de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, producto de un estudio colaborativo de carácter internacional, en donde los hallazgos y reflexiones del IDEP en torno a los temas relacionados con la diversidad, el territorio y los saberes se pondrán en diálogo con otras realidades, con el fin de ser visibilizados en escenarios académicos y de orientación de política pública a nivel nacional e internacional.

Como uno de sus antecedentes más importantes, 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.”, surge de la participación de la Directora general del Instituto, en el programa Internacional de "Los Derechos del Niño y la Niña en el Contexto del Aula" (Suecia, nov. 2013 / julio 2015) apoyado por la Universidad de Lund en Suecia y cuyo objetivo es coadyuvar en los procesos de cambio, mejora y transformación de prácticas y contextos en los cuales se desarrolla la acción educativa a en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá y en la definición de políticas públicas en educación, en relación con dos asuntos esenciales: la realización de los objetivos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la gestión de los colegios que promuevan y fortalezcan prácticas de reconocimiento, defensa, vivencia de estos derechos.”.

En el marco de este proyecto, se realizó un primer ejercicio de aproximación conceptual a la relación escuela, derechos y ciudad, que se constituye en el fundamento sustancial para la elaboración colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas derivadas del estudio y que corresponden a los referentes conceptuales y al diseño metodológico elaborado y que fue desplegado en dos fases: una primera en la que se realizó una línea de base bajo los presupuestos de la caracterización en un total de 11 colegios oficiales, y una segunda donde se incluyeron 15 colegios más que transitaron por a primera fase y desarrollaron la segunda fase junto con los 11 iniciales. La segunda fase buscaba avanzar en la producción colaborativa del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio que permitan su divulgación

posicionamiento, recordación e impacto en la ciudad, para lo que se desarrollaron cinco (5) comunic –acciones (foto y video maratón, flash mobs, urnas de la memoria, diarios de maestro y álbum de los derechos) que lograron posicionar el proyecto en la escuela y en la ciudad.

El informe final del Estudio 6 esta conformado por 2 tomos, cada uno de ellos realizado por las coinvestigadoras del Estudio, el primer tomo recoge los antecedentes, objetivos, justificación, y principales hallazgos de las fases de investigación del Estudio en clave de las piezas de comunicación del mismo y haciendo especial énfasis en la relación escuela-ciudad y derechos, el segundo tomo, presenta los principales referentes conceptuales del estudio, así como el despliegue metodológico desde la relación de aula y gestión escolar.

Por ello, el presente documento se constituye en el informe final del estudio 6 y se divide en dos partes (A Y B). EN LA PARTE A se incluyen los objetivos, apuestas centrales, los referentes conceptuales del estudio y principalmente de la relación derechos, escuela y ciudad y el diseño metodológico del estudio, que fundamentaron y sustentaron el material didáctico y las piezas comunicativas que se desprendieron de las fases de investigación contempladas. De igual forma, se incluyen los principales hallazgos correspondientes a la Primera Fase de la investigación leídos en clave de configuraciones y en el marco de la relación derechos, escuela y ciudad; así como los referentes conceptuales que sustentaron el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio y se explicitan y desarrollan una a una las propuestas de material didáctico y las piezas comunicativas del mismo, enfatizando en el impacto y despliegue de las mismas en la segunda fase de la investigación. Finalmente se realizarán una serie de recomendaciones de carácter pedagógico generadas a propósito de la propuesta de material didáctico y piezas comunicativas en el marco del estudio "La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C. EN LA PARTE B, se incluyen las principales reflexiones teóricas y aproximaciones conceptuales surgidas en el estudio y que se consolidan en un artículo de carácter publicable.

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del estudio, se propuso 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. (Primera Fase)”.

En este sentido, la construcción del material didáctico y las piezas comunicativas, debe contar con la participación y el concurso de maestros y maestras, así como la vinculación activa de los niños, niñas y jóvenes que habitan la escuela, considerando las prácticas propias del aula y la relación que la institución escolar establece y ha establecido a lo largo del tiempo con la ciudad. De esta forma, las piezas comunicativas materializarán dichas relaciones de una manera didáctica y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza –aprendizaje.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En los objetivos específicos de la investigación, se expresan los elementos sustanciales del estudio, asociados a la reflexión crítica sobre los procesos generados en el aula desde un enfoque de derechos, la participación de niños, niñas y jóvenes, la identificación e interlocución con experiencias institucionales y/o de colectivos de maestros, las relaciones de la escuela con la ciudad, entre otras, que a su vez iluminarán y marcarán los derroteros de la

elaboración y reproducción del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio.

Como elemento esencial en la construcción de las piezas comunicativas, se contemplará, como lo señala el tercer objetivo del estudio, 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. Es a partir del reconocimiento y del camino recorrido y la experiencia ganada por estas instituciones, que se diseñaran con los equipos de maestros y estudiantes, el material didáctico y las piezas de difusión masiva que permitirán que la mayoría de colegios oficiales de Bogotá, se conviertan en defensores y promotores de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

De igual forma, el material didáctico y las piezas comunicativas deben responder, como lo plantea el objetivo No 4, a una propuesta colaborativa de carácter internacional, que sustentada en el enfoque de derechos, aporte elementos que orienten la política educativa sobre infancia y juventud del Distrito Capital, en consonancia con los propósitos misionales del IDEP.

Asimismo, el material didáctico y las piezas comunicativas deben integrar los aportes conceptuales y metodológicos de los estudios realizados por el IDEP en sus demás componentes misionales, como lo plantea el objetivo 5 del Estudio.

2. ANDAMIAJE CONCEPTUAL DE LA RELACIÓN ESCUELA, CIUDAD Y DERECHOS

2.1. Una mirada en clave de configuraciones.

Al hacer un rastreo de la producción teórica sobre las relaciones entre escuela, ciudad y derechos, emergen una serie de componentes sustanciales de dicha relación, que al combinarlos de diferente manera, dan lugar a diversas

configuraciones sobre dichas relaciones, que a su vez develan tensiones y debates en torno a que se debe priorizar a la hora de poner en diálogo a la ciudad con la escuela, y a la ciudad con los derechos, o la escuela, la ciudad y los derechos.

La noción de configuraciones, utilizada por el sociólogo francés Norbert Elias resulta de mucha utilidad para pensar las relaciones entre escuela, ciudad y derechos dado que desde esta perspectiva los sujetos no se entienden desde sus singularidades, sino a partir de la red de relaciones que establecen con los otros, con la comunidad. Por ello, las configuraciones son pensadas en el marco de la interdependencia entre los sujetos, como un sistema que entreteje las acciones y las relaciones de los mismos en torno a una dinámica de poder.

De acuerdo con Elias, estas configuraciones tienen la capacidad de cambiar en el tiempo a partir del equilibrio que establecen los agentes sociales y de las posiciones que ocupan en el entramado social. Sin embargo, cada configuración encierra las tensiones existentes entre los actores sociales, coincidiendo así con los planteamientos del también sociólogo francés Pierre Bourdieu en torno a su concepción de campo, como un espacio de tensiones y relaciones conflictivas y consensuadas entre actores sociales.

Para efectos del presente estudio, las configuraciones demarcan las relaciones y tensiones que a través de la historia han ido configurando el campo de comprensión de las relaciones entre escuela y ciudad, entre escuela y derechos y entre escuela, ciudad y derechos. Relaciones que se van complejizando en la medida que se va transformando la sociedades y se van estableciendo nuevos ordenamientos del poder, que no implican necesariamente que la configuración inmediatamente anterior desaparezca, o se discontinúe en esa red de relaciones, sino que por el contrario sigue vigente pero no con la misma fuerza, ni en la misma posición que anteriormente ocupaba. Utilizando la metáfora de la cebolla, a una configuración inicial se le superponen nuevas configuraciones, que no implican que la capa anterior desaparezca y así sucesivamente se van ubicando unas sobre otras.

Cada una de las configuraciones que han ido determinando las relaciones entre escuela y ciudad, entre escuela y derechos y entre escuela, ciudad y derechos, se han pensado y definido a partir de un horizonte de sentido, de un telos o de una finalidad que ha concretado para cada momento histórico el tipo de ciudadano/ciudadanía que se busca o pretende alcanzar. Para la construcción de los horizontes se despliegan en cada configuración, unas prácticas pedagógicas y unas prácticas políticas que van moldeando la relación entre la ciudad y la escuela, a partir de los modos de habitar la ciudad.

A continuación se presentarán las tres grandes configuraciones que han marcado las relaciones entre escuela, ciudad y derechos, y que a su vez están conformadas por diferentes tensiones que han determinado cada configuración. De igual forma, cada configuración se orienta y explica a través de un horizonte de sentido, que como se explicó anteriormente, está determinado por unas prácticas pedagógicas y unas prácticas políticas delimitadas.

2.2. CONFIGURACION INICIAL: FORMAR AL CIUDADANO CÍVICO PARA LA NACIÓN.

Esta primera configuración está ubicada temporalmente en la conformación de los Estados –nación en América Latina. Proceso desarrollado a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, como resultado de las guerras de independencia que libraron buena parte de las naciones latinoamericanas y que demarcaron el fin de la dominación monárquica y el inicio de la era republicana. Con ello, la tarea de construir un tipo particular de ciudadano, que respondiera a los desafíos de la construcción de los nacientes estados – nación, pasaría por el protagonismo de la escuela.

En términos generales el telos que plantea esta primera configuración redonda en la formación de un sujeto moral y cívico, que la escuela se encargará de conducir y normalizar a partir de la instrucción y la vigilancia moral, que

combinada con el disciplinamiento de los cuerpos darán como resultado un ciudadano hecho a la medida del Estado.

Como lo señala Herrera y Díaz, la educación cívica se refiere a “la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad que se fomenta a través del reconocimiento de los símbolos patrios, bandera, escudo, himno nacional, del conocimiento de los prohombres, del respeto a las instituciones fundamentado sobre la obediencia, la urbanidad y el sometimiento a la autoridad” (Herrera y Díaz: 2001 p. 170)

En esta primera configuración se ubican los trabajos que reivindican la dimensión histórica de la relación entre escuela y ciudad, y entre escuela y derechos, para explicar el sentido de las configuraciones más recientes que otorgan a dichas relaciones un carácter de novedad, que es puesto en discusión por autores como Castro (2005). Por ello, frente a esta primera configuración subyacen dos importantes tensiones que constituyen el campo de fuerzas que empieza a dibujarse: de un lado la tensión entre la ubicación espacial de la escuela (afuera o adentro) y otra entre la relación existente entre derechos y deberes.

2.2.1. LA ESCUELA EN TENSIÓN ENTRE EL ADENTRO Y EL AFUERA (CONTAMINACION –INCONTAMINACIÓN).

Entendiendo la ciudad como un territorio hostil habitado por clases sociales consideradas peligrosas, trabajos como el de Javier Sáenz llaman la atención hacia la configuración de prácticas formativas que desde la Colonia se sustentaron alrededor de un “dispositivo de desconfianza hacia la población pobre” (IDEP:) , que terminó por privilegiar la ubicación de las escuelas por fuera de la ciudad.

En esta misma perspectiva, Alejandro Álvarez pone especial acento en las transformaciones históricas de la ciudad para marcar el paso de una vieja escuela, centrada en el “control del alma y el cuerpo” (IDEP: ,), a una escuela que pasa por el control de la ciudad. En este escenario, se señala que antaño

la escuela se configuraba como el bastión de la moral y por ende se ubicaba en territorios neutrales y no contaminados.

Esta comprensión de la relación escuela -ciudad que corresponde a los momentos iniciales de la configuración de estado -nación, entra en tensión con aquellas miradas que entienden las intrínsecas relaciones entre escuela y ciudad, desde la perspectiva etimológica, al entender “civitas” como ciudadanía y encontrar los hilos que históricamente unen los procesos de construcción ciudadana y la escuela como institución central de la modernidad.

Por esta misma vía, trabajos como los de Castro, reconocer el papel que jugó la educación en la construcción del estado –nación en Colombia a partir de su consideración como un “objeto de utilidad pública y de interés social”, que propició la reforma educacionista de los años treinta, en la que se reconoce la función extensiva que debe cumplir la escuela en su relación con la ciudad. De ahí que se insista en la importancia de valorar la historicidad de la escuela, para no perder de vista los “condicionamientos en los cuales está inmersa la escuela y el maestro”.

2.2.2. LA TENSIÓN ENTRE DERECHOS Y DEBERES

Otra de las tensiones que subyacen a esta configuración inicial, es aquella que plantea y conmina al ciudadano ejemplar, al cumplimiento de unos deberes, más que a la garantía y el respeto a unos derechos. Bajo esta perspectiva, la escuela se configura como un escenario de reproducción de los deberes ciudadanos a través de la interiorización de normas morales.

En uno de los estados del arte consultados sobre Educación ciudadana realizado en el año 2002 por el Grupo de Investigación Representación, discurso y poder de la Univ. Distrital, se resalta el predominio de la educación ciudadana orientada hacia el cumplimiento de unos deberes, que aprendidos de memoria como un catecismo, demarcaban las reglas de conducta cívica que debían cumplir los niños en la escuela y por fuera de ella. Esto explica la aparición en 1910 de la enseñanza de la historia, y se corresponde con una

paulatina apertura hacia la década del 30 con la aparición de las pedagogías activas, que ponen de presente una nueva educación para los nuevos sujetos en formación.

Esta comprensión de los deberes ciudadanos como ejes rectores de la formación ciudadana, de alguna manera persistirá en una configuración posterior, donde la cultura ciudadana será la protagonista. Incluso, en el estado del arte mencionado, se señala como las décadas de los sesenta y los setenta, la ciudadanía termina por reducirse a los rituales tradicionales del voto, a la primacía de los deberes sobre los derechos, entre otros. Sin lugar a dudas, este momento histórico configura prácticas políticas en el que interpelan a un “ciudadano nacional situado en el discurso de la nación...” (IDEP: 2005, 117).

Esta perspectiva tradicional de la escuela pareciera tener resonancias aun en rituales de disciplinamiento e instrucción que perviven en las escuelas de la capital, en elementos como los manuales de convivencia de corte autoritario o las prácticas de enseñanza que privilegian la disciplina, la educación obediente y el aconductamiento de los cuerpos.

2.3. SEGUNDA CONFIGURACIÓN: EL CIUDADANO DELIBERANTE Y LA CIUDAD EDUCADORA.

Si bien las relaciones entre la ciudad y la escuela hunden sus raíces históricas casi en el momento mismo de la emergencia de la escuela como institución fundante de la modernidad, las reflexiones y el trabajo práctico sobre esta relación, empiezan a cobrar fuerza en la década del ochenta, en el caso de algunos países de América latina como Brasil y México y particularmente de Colombia y desde la década del 70 en países europeos como Italia o España. La fuerza con la que empieza a pensarse esta relación, termina incluso, en la implementación de políticas públicas concretas, que afectan directamente a los sujetos y comunidades que habitan las ciudades.

Esta nueva configuración que empieza a moldearse después de la década de los treinta, alcanza una madurez hacia los años sesenta, cuando emergen

tímidamente en Italia los primeros planteamientos sobre la riqueza y el impacto que la educación podría tener para la vida misma, a través de las bondades que podría ofrecer la ciudad a la escuela como un espacio ostensiblemente educativo, que enriquece y diversifica las oportunidades formativas de la escuela, en tanto logra desmontar la idea de ciudad como espacio peligroso y ofrece a los niños la oportunidad de conocer directamente los hombres que trabajan en la ciudad. Esta estrecha relación entre ciudad y escuela, que se desarrolla en la década del sesenta a través de didácticas innovadoras inspiradas por Freinet y promovidas en Italia por el Movimiento di Cooperazione Educativa; adquiere forma hacia 1975, en Turín, única ciudad de Italia que no fue ocupada por potencias extranjeras y que desarrolla lo que podría llamarse el primer intento de consolidar una ciudad educadora, experiencia que dadas las condiciones históricas y la voluntad política se difunde con mayor facilidad en España.

Dos años antes de 1975, en 1973 el documento “Aprender a ser, la educación del futuro”, difundido por la Unesco introducía el concepto de Ciudad Educadora, a partir de la ampliación del horizonte educativo, más allá de los procesos de escolarización tradicionales, en donde la escuela tenía todo el protagonismo. 17 años más tarde se realiza el Primer Congreso Mundial sobre ciudades educadoras en Barcelona en 1990, y luego se adopta la carta de Ciudades Educadoras que consta de 20 principios. En esta importante declaración se destaca que la ciudad será educadora en tanto promueva la formación, la promoción y el desarrollo de sus habitantes.

Desde este primer Congreso, en 1990, se han venido realizando en varias ciudades del mundo, congresos bianuales sustentados en el intercambio de experiencias de implementación del modelo de ciudad educadora, traducida esta como una ciudad incluyente, ambientalmente sostenible, democrática, acogedora, formadora de sus ciudadanos y propiciadora de espacio público. Cuatro años más tarde, en 1994 el movimiento de ciudades educadoras se formaliza como Asociación Internacional de Ciudades Educadoras –AICE en el III Congreso Internacional celebrado en Bolonia. (Alfieri: 2005). En el marco de este movimiento internacional la ciudad es comprendida como un ambiente

global de aprendizaje en el que las sinergias de espacios, ambientes, proyectos y procesos educativos cobran sentido y protagonismo-

Uno de los puntos de quiebre de esta nueva configuración que adquiere su forma en la experiencia de la ciudad educadora y las múltiples tensiones que subyacen de ella, es la comprensión de que la educación en general y la escuela en particular, más que ser un dispositivo de transmisión y reproducción de normas, actitudes y comportamientos, es un espacio también para la creación, recreación y transformación de la cultura. Bajo esta perspectiva y atendiendo a los desafíos del proceso de urbanización y concentración poblacional por los que transitan las ciudades en Colombia, comienza a aparecer en la década de los ochenta las primeras experiencias asociadas a la Educación popular, que empiezan a contemplar una relación dinámica con el entorno. Es así como concretamente las ciudades de Tabio en Cundinamarca y Piedecuesta, en Santander, se convierten en las primeras experiencias de ciudades educadoras en Colombia.

Este movimiento internacional empieza a impactar las políticas públicas nacionales en la década de los noventa cuando se acentúa la relación dinámica con el entorno y se promulga en 1994 la Ley General de Educación y posteriormente el Plan Decenal de Educación (1996 -2006), en los que se reivindica la construcción de la ciudad como un ambiente global de aprendizaje, pero a la vez como un objeto de estudio e investigación. En esta misma década en varias ciudades del país, entre ellas Medellín, se realizan ejercicios experimentales de conformación de ciudades educadoras con el apoyo de la OEI, que culminan en la creación en 1997 de la Organización Colombiana de Ciudades educadoras –OCCE.

Contrario a lo que se piensa, el proceso de emergencia y consolidación de las ciudades educadoras, no fue un ejercicio consensuado y ajeno a resistencias. Por el contrario, esta configuración, en mayor proporción que la anterior despertó una serie de tensiones, y de debates sobre la pertinencia, los alcances y el telos mismo de la ciudad educadora como modelo a seguir.

2.3.1. LA CIUDAD COMO ESPACIO FÍSICO O COMO ESPACIO DE RELACIONES Y ESCENARIO DE APRENDIZAJE

Desde perspectivas más urbanistas, la ciudad entendida desde su materialidad física, aparece ante los ojos del niño como un gran texto en el que es posible leer y comprender “la historia, la memoria y los modos de habitar” (Saldarriaga:) de sus habitantes en un determinado momento histórico. Elementos estos que no son aprendidos en la escuela, sino que hacen parte de la experiencia y el encuentro del estudiante con la ciudad, que le permiten no solo fortalecer los sentimientos que se tienen en torno a ella, sino que se señala como la educación en el presente de la ciudad es una forma de influir en el futuro de la misma.

Bajo esta comprensión, espacios antes señalados desde la educación cívica como peligrosos e inadecuados, como la calle o la esquina cobran un protagonismo, en tanto comienzan a ser comprendidos como potentes espacios educativos, asociados a la escuela de la vida y a los aprendizajes esenciales para convivir con los otros.

Por esta misma línea se encuentra el trabajo realizado por Jaime Trillas, al contemplar al menos tres dimensiones o perspectivas en las que se materializa la relación entre ciudad y escuela, dos de las cuales nos interesa reseñar en el marco de esta tensión. De un lado, se puede APRENDER DE LA CIUDAD, cuando se entiende la misma como una fuente informal generadora de formación y socialización, pero más allá de sus espacios físicos, deben contemplarse la densidad de los encuentros humanos que en ella cobran vida y los productos culturales que en esta se encuentran. Elementos que empiezan a tensionar la comprensión de ciudad como espacio físico.

Como objetivo y contenido de la educación, se puede APRENDER LA CIUDAD, para superar de manera informal dos limitaciones: la superficialidad con la que se usa la ciudad en términos físicos, al transitar por ella, al recorrerla, y la parcialidad que limita el conocimiento de la ciudad más allá del lugar de residencia, o de los espacios frecuentemente visitados por sus

habitantes. Bajo esta perspectiva cuando se entiende la ciudad como un objeto de educación, deben superarse estos límites que se presentan en el aprendizaje directo

En esta dirección se encuentran los trabajos que contemplan la ciudad como un ambiente de aprendizaje directo y espontáneo, que obliga a aprender a leer la ciudad, a utilizarla y a sobrepasar los límites que esta misma nos impone. En esta perspectiva se encuentra la investigación Veo, juego, leo, escribo...rodando por mi ciudad, adelantada por el IDEP en 2006 que intentó poner en juego nuevas maneras de enseñar a través de la comprensión de la ciudad como un espacio pedagógico. Este proyecto que se inició en 2004 con los estudiantes de preescolar y primaria del Colegio Manuelita Sáenz se propuso desarrollar las competencias comunicativas a partir de la apropiación de la ciudad como un escenario de aprendizaje, en donde es posible encontrarse, confrontar y valorar las diferencias, al ser el lugar donde los niños inician procesos de socialización más amplios.

En este sentido, al igual que el aula, la ciudad empieza a comprenderse como un ambiente de aprendizaje, en el que los museos, los centros comerciales, las plazas de mercado, los medios de transporte, las bibliotecas, los parques y demás escenarios se convierten en lugares de aprendizaje e implican una ruptura de las fronteras de escuela, para propiciar con ello una interacción permanente entre la escuela y la ciudad. Interacción que se realiza a través de una “mirada crítica y propositiva, permitiendo descubrir nuevos significados, un sentimiento de pertenencia auténtico y arraigado, y construyendo valores éticos, entre los cuales deben salir la solidaridad y la equidad” (Sánchez, Ana Imelda et als, 2006, 16).

Lo interesante de pensar la ciudad como un escenario pedagógico, es que los miedos y temores que se construyen alrededor de ella y de sus habitantes desde el mundo adulto y que se transmiten a los niños y jóvenes, pueden resignificarse a través del contacto sensorial con cada uno de sus espacios. Asimismo y como lo plantean los maestros participantes del proyecto Veo, juego, leo y escribo....rodando por la ciudad, el establecer otros vínculos con la

ciudad, permite desmitificar la tradicional oposición entre escuela y ciudad, que se sustenta en la comprensión de la escuela como institución educativa y educadora por excelencia, que se contrapone a la ciudad como el espacio en donde el niño se deseduca, se extravía en las calles, lejos de la mirada y vigilancia de sus padres y profesores.

En términos conceptuales, la ciudad se comprendió no desde la violencia y la exclusión, sino 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).

Finalmente, es importante rescatar los planteamientos que desde el proyecto se realizan en torno a entender la escuela como un objeto de aprendizaje y de existencia cotidiana para los niños y niñas y como objeto de estudio para los maestros y maestras. Bajo esta perspectiva, la escuela debe confundirse con la vida misma, permitiendo así aprovechar “las posibilidades de conocimiento, de sentido de pertenencia de la comunidad, para mejorar su adaptación y convivencia” (Sánchez, Ana Imelda et als, 2006, 57), de acuerdo a lo planteado por Tonucci a partir del concepto de ciudad educadora.

Desde esta postura la ciudad aparece como un gran texto, que amerita ser leído y explorado, pero no a través de cualquier lectura, sino una lectura crítica que permita identificar sus déficits y sus excesos, las desigualdades, los propósitos y despropósitos de sus gestores, etc. De ahí que se evidencia la necesidad de aprender a leer la ciudad, entendiéndola no como un objeto estático, sino como un sistema dinámico, que está en permanente transformación, que evoluciona y cambia.

Entender la ciudad como un texto, desde la perspectiva de Saldarriaga, implica dotar de un sentido histórico a la misma, por lo que la ciudad al ser leída por los ciudadanos se convierte en un contenedor de la memoria histórica y de los

acontecimiento que han construido, demarcado y delimitado la estructura física de la misma (Saldarriaga: 1997).

Si bien el aprendizaje de la ciudad no puede endilgarse solo a la escuela, pues la experiencia de ciudad es un ejercicio que sobrepasa a la escuela 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 el triángulo o la relación, escuela, ciudad y derechos, se identifica la escuela como un lugar de apoyo al aprendizaje de ciudad de los sujetos, en tanto puede incluir en el currículo asignaturas que apunten a eso, o puede conducir al niño a un entendimiento mejor de su condición de ser ciudadano, que pasa por el aprendizaje de sus derechos y deberes, así como de su responsabilidad con la ciudad.

Esta comprensión de la ciudad como fuente de formación y ambiente de aprendizaje, se debate entre el sobredimensionamiento del espacio físico de la ciudad, con sus calles, monumentos y museos como un escenario potente de aprendizaje y formación; y aquellas aproximaciones que ponen un mayor énfasis no tanto en los espacios físicos como escenarios educativos, sino en los efectos culturales e históricos de la apertura de los muros de la escuela a la ciudad, entendida esta como espacio de formación, campo de relaciones y lugar de construcción de memoria. Varios de los trabajos consultados en esta perspectiva, reivindican la noción de ciudad propuesta por el geógrafo y urbanista Jordi Borja, quien señala que la ciudad es el espacio público en tanto es un lugar de cohesión social y de intercambios. Es por ello que afirma que la “ciudad del espacio público pretende construir tejidos urbanos con vocación igualitaria y abierta, con elementos referenciales productores de sentido, con diversidad de centralidades y con capacidad de articular piezas y funciones diferentes (Borja: 2003, 134).

En términos de política pública, esta tensión se tradujo en el programa de la administración de Luis Eduardo Garzón “Escuela, ciudad, escuela” con el que se pretendía “hacer de la ciudad un entorno cultural, artístico, lúdico y una escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización” (Secretaría de Educación distrital: 2004, 15). Lo anterior consiguió que la escuela se abriera a

la ciudad y la ciudad se comprometiera con las necesidades y particularidades de la escuela. Este compromiso de la ciudad con la escuela, garantizaría no solo la democratización de la escuela, sino la proyección de la escuela misma hacía la región.

2.3.2. TENSION ENTRE CULTURA CIUDADANA Y ESCUELA CIUDADANA.

Reconociendo la ciudad como un escenario educativo y la escuela como un espacio privilegiado de formación ciudadana, la ciudad educadora como una configuración que adquiere múltiples sentidos, se debate en la tensión que generan los conceptos de cultura ciudadana, introducido en el primer gobierno de Mockus y que se sustenta en las “costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia y conducen al respeto del patrimonio común” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 1998), y el concepto de Escuela ciudadana propuesto por Gadotti, en el que se resalta y recupera la dimensión política y transformadora de la educación en su relación con la ciudad.

La cultura ciudadana se sustenta en una comprensión de ciudad en la que la distancia entre los comportamientos y las normas generan un clima de permanente inseguridad y caos, sobre el que se debe intervenir a través de la educación moral y el diálogo. Desde esta perspectiva, la ciudad se concibe como un agente generador de problemas, pero a la vez como una máquina de crear nueva información para hacer frente a los problemas que ella misma genera o provoca. De ahí que la educación sea fundamental para contrarrestar los problemas que la ciudad va produciendo y la escuela, sea entonces una de las instituciones más relevantes para el tratamiento de los nuevos problemas. Como mecanismos propuestos para el abordaje de los problemas sociales en el ámbito escolar, se relevan la participación y el diálogo como medios de gestión escolar. Desde la perspectiva de Manuel Puig, la “escuela en la ciudad, implica hacer posible la participación cívica real de los escolares en el medio ciudadano” (Puig: 1995, ...).

En esta misma línea, se ubican los planteamientos de Castro, quien identifica como una de las directrices temáticas de la Cátedra de Pedagogía 2005, la relación entre educación, ciudad y comunicación, desde la que se entiende a la ciudad educadora como un hecho comunicativo, sustentado en “los paradigmas informacional y dialógico y en la apropiación y productos de ciudad, y en los usos y maneras de habitar la ciudad, en tanto mediaciones culturales” (Castro: 2005,).

En congruencia con lo anterior, desde la perspectiva de Manuel Espinel, la cultura ciudadana, se instala en el acatamiento de las normas por parte de los ciudadanos, que a su vez deben regular sus comportamientos y evitar así el conflicto, desde una mirada eminentemente pragmática, a través de la cual la validez y eficacia simbólica de las normas, se traducirá fácilmente en comportamientos y actitudes consecuentes con dichas normas, a partir de una dinámica de causa –efecto. Bajo esta consideración, la vida urbana invade la escuela, siendo imposible formar ciudadanos sin considerar la relación fecunda la ciudad y la escuela.

El concepto de cultura ciudadana, entiende la cultura como la “progenitora de la educación, en tanto esta le da sentido y contenido a la educación” (Moncada Cardona: 2005, ..). Escenario en el que la educación no solo se encarga de reproducir la cultura, sino que también logra su transformación, de ahí que los rasgos de tradición e innovación, que en la práctica se oponen en el ámbito escolar, deben ser comprendidos desde su carácter interdependiente. En este escenario, la cultura ciudadana se articula con la democracia a partir de las responsabilidades y compromisos que suscita la vida en la ciudad y que demandan del ciudadano comportamientos adecuados y autoregulación.

En una comprensión más amplia de la cultura, una de las críticas que se hace al concepto de cultura ciudadana propuesto por Mockus, y que pone en tensión los límites del mismo, es la realizada por Javier Saenz, quien señala que “una de las críticas que subyacen a la cultura ciudadana es que se minimizan las potencialidades de la cultura de la ciudad y se concentran en los problemas de

las actitudes, comportamientos y conocimientos de la población que deben ser corregidos”

Recogiendo lo anteriormente planteado sobre cultura ciudadana, es posible advertir como los debates alrededor de la ciudad educadora como configuración, desde esta tensión particular, giran entre el pragmatismo, que pasa por la instrumentalidad y que resuena en términos pedagógicos en versiones transmisionistas de la educación, y el carácter político de la educación, recogido en el concepto de escuela ciudadana, a partir del cual la educación no es neutral, y se vislumbra a través de la relación entre la pedagogía crítica y la construcción de subjetividades democráticas. En esta misma perspectiva, la desigualdad no aparece como algo natural y dado.

Bajo esta perspectiva, y siguiendo a Gadotti, a toda ciudad educadora, debe corresponderle una escuela ciudadana, en tanto tienen el mismo proyecto a futuro: la construcción de una sociedad educadora –educanda. Esta dimensión política de la ciudad, se relaciona con una versión de la educación desde una perspectiva popular asociada al desarrollo comunitario. Conforme a sus planteamientos “la escuela deja de ser un lugar abstracto para integrarse definitivamente a la vida de la ciudad y ganarse con eso, nueva vida. La escuela se transforma en un nuevo territorio de construcción de ciudadanía” (Gadotti: 2005, 53).

Como ejemplo de una escuela que dialoga e interactúa con la ciudad, para dotarla de vida, en el marco de una apuesta por la construcción de nuevas ciudadanías, Gadotti rescata la conformación de los “Centros de educación Unificados” –CEU como parte de la postulación de Sao Paulo como ciudad educadora en 2004, en tanto espacios de humanización de las relaciones sociales, al estar ubicados en las zonas marginales y periféricas de las ciudades. Este valioso ejemplo, recrea también la tensión entre una ciudad inclusiva y una ciudad que marginaliza y segrega, que se desarrollará en el siguiente apartado.

Desde la perspectiva que dimensiona el carácter político de la educación en su relación con la escuela, se rescata la utopía como un elemento necesario para el hombre, en tanto no solo aporta de una mirada crítica y dialéctica de la realidad, sino que abre el camino para las nuevas posibilidades a las que se puede acceder en el futuro. Desde esta mirada, la utopía deja de ser un sueño inalcanzable y se convierte en un proyecto político viable, que se concreta en una praxis social.

Pensar las relaciones entre ciudad y escuela desde una dimensión política, implica redimensionar en términos espaciales, la importancia de la esfera de lo público, al ser este el lugar donde se encuentra la pluralidad y la diversidad de actores que conviven en la sociedad, al ser esta la esfera de los asuntos humanos y por ende el espacio de los conflictos y tensiones, pero también de la integración, de esperanza y de desarrollo.

2.3.3. LA CIUDAD COMO ESPACIO DE MARGINALIDAD Y SEGREGACIÓN Y COMO ESCENARIO DE INCLUSIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD.

En el marco de la configuración de ciudad educadora desde las distintas tensiones que esta encierra y que a su vez van delineando relaciones diversas entre ciudad y escuela y entre ciudad, escuela y derechos, es posible encontrar una tensión que suscita el dialogo entre la escuela y la ciudad desde la forma en que esta incluye y reconoce a cada uno de sus habitantes, en sus condiciones económicas y sociales, pero también en su diversidad cultural traducida en las diferentes formas de pensar, de ser y de actuar de los ciudadanos. Esta tensión remite también a pensar las complejas relaciones entre lo local y lo global como escenarios que determinan las comprensiones y vivencias de ciudad.

Varios estudios han comprendido la ciudad educadora desde la ambivalencia entre inclusión/exclusión asociada a las tensiones entre lo global y lo local. En ese sentido, los planteamientos de Velásquez llaman la atención sobre como las presiones globalizadoras del capital internacional, conjugadas con las

demandas internas de inclusión y calidad de vida de los ciudadanos agobiados por las políticas de ajuste estructural y apertura económica; dibujan un complejo panorama en el que la exclusión y la violencia están a la orden del día en las ciudades. En este complejo escenario, y retomando a Sarmiento, la pobreza no es la única manifestación de exclusión “otras formas han ganado terreno, entre las que cabe destacar la segregación socio –espacial, la violencia en sus múltiples manifestaciones y la falta de participación en las decisiones públicas” (Velásquez: 2004, 9).

Frente a estos fenómenos de exclusión y segregación social, se aboga entonces por un ejercicio de inclusión de las capas marginadas a partir de políticas públicas encaminadas hacia la ampliación del horizonte de ejercicio de la ciudadanía, sobretudo para aquellos habitantes que han sido objetos de exclusión y que por ello han encontrado dificultades para ejercer plenamente sus derechos. Bajo esta perspectiva, la exclusión es “la negación de derechos sociales y de oportunidades vitales fundamentales y expresa, por tanto, una situación de alta vulnerabilidad en la que los mecanismos de prevención, de asistencia, o de apoyo social no existen o no son capaces de restablecer un mínimo equilibrio de integración” (Velásquez: 2004, 13).

Bajo esta perspectiva, las políticas públicas deben dejar de atender necesidades específicas, para garantizarle a todos y todas el pleno ejercicio de sus derechos tanto civiles y políticos como sociales y culturales, considerando los diferentes ámbitos que deben integrarse en esta tarea, tales como el institucional, el económico, el social, el cultural, el político, el psicológico y el cultura, de acuerdo a lo planteado por Libardo Sarmiento (2004). En este sentido, frente a la fragmentación y privatización de las ciudades, se propone políticas basadas en la solidaridad colectiva, que reivindiquen un nosotros colectivo, sustentado en una preocupación por lo común, por aquello que nos interpela desde el territorio y el compartir con los otros.

En consonancia con ello, y desde la experiencia de ciudad educadora en Chile, Alicia Cabezudo llama la atención sobre las relaciones entre los gobiernos locales y los sistemas políticos latinoamericanos, en lo que respecta a la

protección y la garantía de los derechos de los habitantes. Concepción que responde a las condiciones históricas por las que transitó este país durante el periodo de la dictadura y que logró superar después de varias décadas. A pesar de ello, los problemas de exclusión e inequidad heredados de los gobiernos de facto, se enfrentan hoy a la globalización como un nuevo peligro que deben sortear los gobiernos locales, que cada vez cuentan con menos margen de maniobra para atender los problemas de pobreza y desigualdad que se acrecientan en las ciudades y que demandan de sus habitantes, soluciones inmediatas, que muchas veces no están en sus manos, sino en las de instituciones de carácter supranacional.

Producto de las tensiones entre lo local y lo global, la ciudad se convierte en un espacio contradictorio, en el que las dinámicas del desarrollo económico se enfrentan a problemáticas como la pobreza y el desempleo, o la apertura se contraponen con la marginalidad. En este marco de bipolaridades, la ciudad debe asumir el desafío de construir conceptos de ciudadanía y de derechos, para contrarrestar la anomia que deja a su paso la violencia y exclusión propias de un proyecto competitivo en lo global, que se busca sea integrador en lo local. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se piensa como “integradora y como integrada” (Cabezudo: 2005,).

Asumiendo esta tensionalidad entre lo global y lo local, los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular, aparecen como los mecanismos más efectivos para asegurar la inclusión y favorecer la integración de los habitantes a la ciudad, al ser la escuela el lugar donde se aprenden, generalizan y viven los derechos en el marco de la ciudad entendida como espacio de convivencia humana, por lo que la ciudad se comprende así como un “agente educador en derechos” (Cabezudo: 2005,...)

En términos prácticos la doble condición de la ciudad como un espacio que excluye, pero a la vez incluye, queda evidenciada en la investigación realizada por Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante en 2005, denominada “Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares en Bogotá, Medellín y Manizales”, en donde se explora desde los relatos la comprensión del derecho a la ciudad en jóvenes

escolarizados, encontrándose tensiones en la forma de comprender este derecho, pues mientras unos manifiestan su aceptación de la ciudad como espacio para vivir, otros reconocen en ella la discriminación y el rechazo del que son víctimas. Como lo señala el estudio “muchos jóvenes ven cercando el derecho a ella, reivindicando derechos básicos como vivienda, alimentación, así como el disfrute de espacios públicos” o señalan la exclusión desde los prejuicios o restricciones a las formas de expresión propias del mundo juvenil (IDEP: 2005, pag. 97)

Complementado lo anterior, Castro (2005) entiende la ciudad educadora desde la relación entre lo gubernamental, la cultura, la política y la formación, reconoce los aportes del discurso sobre los derechos humanos y las estrategias que reflexionan la ciudadanía desde una connotación política, como elementos sustanciales a la hora de comprender la educación y la escuela en clave de inclusión social. Como el autor lo señala “en este escenario, la participación y la construcción de ciudadanía son retos vigentes” (Castro: 2005...)

En consecuencia, asumir la relación escuela -ciudad desde una perspectiva política en el marco de la tensión entre lo global y lo local, conlleva al reconocimiento de los sujetos sociales como ciudadanos activos, a los que deben reconocérsele sus derechos. De ahí que las tensiones entre lo global y lo local adquieran sentido, cuando se reconoce como desafíos para los gobiernos locales, la posibilidad de los ciudadanos de intervenir en las políticas públicas, el derecho a la promoción de políticas sociales que contrarresten la discriminación y la posibilidad de encontrar sentido en la vida cotidiana de la ciudad, reconociéndose como lo político se concreta en la cotidianidad “al ser allí donde se expresan sus límites, al determinar relaciones de poder en el uso, referencia y expresión territorial.

2.4. TERCERA CONFIGURACION: NUEVAS CIUDADANIAS Y NUEVOS DERECHOS DEMANDAN UNA NUEVA ESCUELA

Entender las relaciones entre escuela, ciudad y derechos en el escenario actual, a partir del concepto de configuraciones y develando las tensiones que estas relaciones han suscitado en diferentes momentos históricos, a la luz de los estudios, investigaciones, experiencias y aproximaciones que se han realizado en las dos últimas décadas, tiene como punto de llegada el momento actual y los desafíos que este conlleva a la hora de pensar los sujetos y las nuevas identidades que habitan la ciudad, que la recorren y la apropian, así como los nuevos derechos que están demandando estos sujetos y la escuela que se corresponde con estas nuevas realidades, que de una forma y otra se han venido delineando en las configuraciones anteriores.

Bajo esta consideración, es posible trazar unas apuestas que articulan en el presente las tensiones entre estos procesos que han permitido pensar las relaciones entre escuela, ciudad y derechos. Cada apuesta recoge elementos que las diferentes fuentes consultadas aportaron y sirven como referencia para el avance del estudio.

2.4.1. APUESTAS CENTRALES DEL ESTUDIO.

En el marco de la tercera configuración resultante de la relación escuela, ciudad y derechos, emergen unas apuestas centrales del estudio, que no solo orientan las actividades desplegadas en la primera fase de la investigación, sino que iluminan la elaboración colectiva y mancomunada del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, dado que funcionan a manera de derroteros, que señalan los puntos nodales sobre los que debe centrarse el trabajo con niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia, las apuestas que se presentan a continuación permiten pensar los nuevos sujetos e identidades que habitan en las instituciones educativas de hoy y responder a sus subjetividades a partir del diálogo con ellos y de la consecuente construcción de herramientas didácticas y piezas

comunicativas que los interpelen y los inviten a su activa participación. Lo que implica también considerar los nuevos derechos que están demandando estos sujetos y la escuela que se corresponde con estas nuevas realidades, que de una forma y otra se han venido delineando en las configuraciones por las que ha transitado la escuela en periodos anteriores.

De esta forma, las apuestas que sustentan el estudio articulan en el presente las tensiones entre diversos procesos que han permitido pensar las relaciones entre escuela, ciudad y derechos y entre aula y gestión escolar a través del tiempo. Cada apuesta recoge elementos que las diferentes fuentes consultadas aportaron y sirvieron como referencia para el avance del estudio y para la construcción de las herramientas didácticas y de las piezas comunicativas.

2.4.1.1. APUESTA 1: LOS NIÑOS COMO ACTORES PROTAGÓNICOS DE LA CIUDAD

Ubicados en un momento histórico en el que nuevas sensibilidades, identidades y sujetos se han tomado las ciudades, poniendo en tensión a los ciudadanos que tradicionalmente las han habitado y ocupado, con prácticas y expresiones que desafían la vida misma de la ciudad; esta primera apuesta intenta asumir los desafíos de estas sensibilidades y sujetos que habitan las ciudades contemporáneas.

De igual forma, si se considera que uno de los ejes centrales del Estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C” emprendido por el IDEP en 2014, son los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, la primera apuesta apunta a entender el protagonismo de estos nuevos sujetos en la ciudad.

En esa perspectiva, Francesco Tonucci, investigador y dibujante italiano, iniciando la década de los noventa, en el mismo momento en el que se celebraba el I Congreso Mundial sobre ciudades educadoras en Barcelona, advertía sobre la importancia de contemplar a los niños como sujetos fundamentales de la vida de la ciudad, razón por la que emprendió en la ciudad

de Fano el proyecto “La ciudad de los niños” en 1991. Como punto de partida, Tonucci reconoce que los niños no son hojas en blanco sobre las que la escuela traza sus primeras y más importantes enseñanzas, para valorar los aprendizajes previos al ingreso a la escuela. Como él lo señala “antes de que un niño entre por primera vez en un aula escolar ya han sucedido las cosas más decisivas: los aprendizajes más importantes, aquellos sobre los que deberá construirse todo el conocimiento sucesivo, ya se han adquirido o, en caso contrario, difícilmente podrán recuperarse” (Tonucci: 1998, 36).

Reconocer a los niños como actores protagónicos de la ciudad, desde lo planteado por Tonucci, implica validar el juego como una de las experiencias centrales de los primeros años de vida y entender que su elevado valor, puede asemejarse con las experiencias más extraordinarias del adulto. A pesar de ello, la escuela ha intentado por todos los medios, controlar, regular y simplificar el juego de los niños, al punto de sustraerle su dimensión placentera.

De igual forma, advierte Tonucci como las ciudades se han olvidado de buena parte de sus ciudadanos y en especial de los niños, al privilegiar a lo largo de la historia a los ciudadanos adultos y productivos. Esto ha traído como consecuencia, que paradójicamente en un momento en el que los derechos de los niños cobran protagonismo y centralidad en congresos nacionales e internacionales, el niño se sienta solo y tenga que enfrentar en esa condición las expectativas de los adultos y los peligros que el mundo exterior pone ante la mirada protectora del adulto.

En esa misma línea, trabajos como el de Saldarriaga reconocen como una lectura temprana de la ciudad desde el encuentro e interacción con ella, conduce a orientar un sentido histórico de la vida urbana. Aquí empiezan a contemplarse los niños como protagonistas de la vida en la ciudad, por la apertura que estos tienen frente a los aprendizajes que la ciudad puede ofrecer para ellos.

Asimismo, desde diferentes estudios se empieza a considerar la calle como un espacio de aprendizaje que permite entender así la ciudad como una escuela informal de la vida, y sus calles como espacios de socialización de los niños y las niñas, quienes encuentran en el juego espacios espontáneos de interacción con sus pares y con el mundo adulto. Retomando la potente idea de Jacobs (muerte y vida de las grandes ciudades), los niños necesitan de lugares para jugar y aprender. Necesitan también, lo que él ha llamado como un exterior no especializado, entendido como un microcosmos diversificado, en el que los niños aprendan los principios sustanciales de la vida en común en una ciudad. Si asociamos los principios a los derechos, podríamos encontrar tímidamente una relación entre escuela, ciudad y derechos.

2.4.1.2. APUESTA 2: PENSAR LA ESCUELA Y LA CIUDAD COMO TERRITORIOS

Con el fin de desentrañar las relaciones entre la ciudad y la escuela, en lo que corresponde con el fecundo diálogo que debe existir entre la institución escolar y el entorno que la rodea, se sugiere comprender a 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.

Comprender la escuela y la ciudad como territorios, implica reconocer las relaciones armónicas o conflictivas entre el hombre y la naturaleza para entender con ello como las condiciones del medio determinan los cursos de acción de los sujetos. Desde esta perspectiva se retoman los avances en esta materia realizados por el estudio sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV, y V, desarrollado por el IDEP en 2013. Para este estudio, el territorio es comprendido como un lugar ligado a la vida, a la existencia del hombre, de ahí que se conciba como un espacio abierto e inacabado “capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano” (Guattari: 1990, 52).

En esta misma línea, y como elemento fundamental para pensar la relación entre Escuela y ciudad, Escobar entiende el territorio como un espacio en el que se conjugan pasado y presente para satisfacer las necesidades de quienes lo habitan y permitir el desarrollo de su proyecto de vida y garantizar el cuidado y respeto por las formas de diversidad y biodiversidad. En sus palabras los territorios se comprenden como “esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural” (Escobar: 2010, 165).

Entendida como un espacio de relaciones y tensiones, pensar la ciudad en relación con la escuela, implica necesariamente valorar la posibilidad que ofrece el territorio de experimentar la diversidad de valores, subjetividades, culturas y formas de ver el mundo que convergen en este espacio. En ese sentido, si se reivindica la dimensión política de la ciudad es posible recuperar la capacidad de organización, deliberación y debate de ideas entre los habitantes de la misma, pensados en términos de ciudadanos, con el fin de recuperar con ello la dimensión esencial de lo público, como elemento fundamental del derecho a la ciudad.

Desde la potencialidad del espacio público entendido como la esencia de la ciudad, e incluso como la plantean algunos autores (Bohigas), como la “ciudad misma”, en tanto este espacio, que puede ser físico, o imaginario, funciona como el punto de encuentro e intercambio de la diversidad y de la diferencia; la relación ciudad y escuela cobra sentido, como lo reconoce Carrión porque “el espacio público es el espacio de la pedagogía de la alteridad por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad, por tanto un espacio histórico, un espacio que tiene historia” (Carrión: 2004, 62).

En esa medida, y ante el crecientemente señalado, incluso desde la escuela, 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; la escuela se encuentra ante importantes desafíos en su relación con la ciudad. Desafíos como la superación de la fragmentación, la segmentación, la difusión, la inseguridad y la privatización de los espacios privados, posibilitaran el restablecimiento del lugar que los espacios públicos deben tener dentro de la estructura de las ciudades, dado que los espacios públicos le “otorgan calidad a la ciudad y definen su cualidad, de allí que sean un eje estratégico en la nueva ciudad o en el nuevo urbanismo (Carrión: 2004, 73).

2.4.1.3. APUESTA 3: EL DERECHO A LA CIUDAD EN CLAVE DE HUMANIZACIÓN

Si se comprende lo político como eje transversal de la ciudad, el debate sobre los derechos y su garantía aparece como un asunto nodal de la ciudadanía, en tanto se reconoce la centralidad de la participación en la exigencia de los derechos civiles y en el alcance de niveles de inclusión que se convaliden con prácticas de reconocimiento y respeto a la pluralidad. Esto pasa entonces por el respeto de los derechos humanos y al valor de la vida, como derecho sustancial

Esa conciencia de los derechos y los deberes en el marco del pleno ejercicio de la democracia como eje rector de la ciudadanía, es lo que para Gadotti corresponde con una ciudad educadora pensada como una apuesta política “que sueña con una ciudad incluyente, fundamentada en el principio de la dignidad y en el respeto de la vida; una ciudad más humanizada” (Byron y Gaona).

En este escenario, la escuela tienen un papel protagónico en la formación de ciudadanía al posibilitar el diálogo entre escuela y ciudad, a partir de la participación de los ciudadanos, en la gestión, planeación y el devenir de la ciudad, al contemplarse esta como el lugar donde transcurre la vida misma.

En congruencia con lo anterior, para el estudio, la dignidad se reconoce como un valor sustancial en tanto los derechos humanos son considerados un producto cultural que la humanidad ha alcanzado en sus luchas por realizar la dignidad humana 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 un máximo de dignidad. Por ello desde los procesos sociales y educativos se deben orientar pautas culturales que permitan afectar todas las dimensiones de la vida humana y favorezcan el fortalecimiento de creencias, valores, disposiciones, intercambios, compromisos, habilidades y proyecciones que busquen la realización de la dignidad humana, la convivencia y la inclusión.

Articulada con el territorio, la noción de dignidad que cada quien construye no es ajena a sus condiciones particulares, sino que se encuentra estrechamente relacionada con el contexto y con las distintas dimensiones de la vida humana (sociales, políticas, económicas, existenciales) y como producto cultural la dignidad adquiere un valor para los seres humanos en tanto desde allí se orientan sus búsquedas permanentes por su sentido de la justicia y la felicidad.

“...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).

Planteado en clave de dignidad humana, el derecho a la ciudad como un metaderecho, aparece como una conquista propia del siglo XXI, que responde a los procesos históricos que se han suscitado en el mundo. En esta perspectiva, se señala como la ciudad se reconoce como derecho de misma

forma que en el siglo XX se reconocieron los derechos de diversos actores como los niños, las mujeres, la naturaleza y los animales, y con ello ganaron respeto, reconocimiento y protección además de asegurar su garantía por parte del Estado. El derecho a la ciudad, entendida más allá del espacio físico o arquitectónico, como el lugar que garantiza una vida digna y en el que condensan y materializan los derechos conquistados históricamente por la humanidad.

Puesto en clave juvenil, el derecho a la ciudad no se agota en el reconocimiento de los derechos, sino en la emergencia de nuevas formas de experiencias compartidas que tienen lugar en las ciudades y que pasan por lo estético, nuevas relaciones espacio –temporales, lo intersubjetivo, entre otros.

Más que un listado de derechos, hablar del derecho a la ciudad, remite de manera directa a un ejercicio de conexidad entre derechos, lo que implica que el cumplimiento del derecho a la ciudad no puede darse de manera individualizada, sino que es necesario poner los derechos en relación para alcanzar los mínimos éticos que exige la dignidad humana . Este derecho nos saca del plano individualista de los derechos humanos y nos pone en el terreno de un derecho colectivo, que implica o envuelve otros derechos.

Coincidiendo con la mirada crítica propuesta por Boaventura de Souza Santos frente a la idea universalista de los derechos humanos a partir de una comprensión de la globalización como un proceso que denota pluralidad antes que singularidad; los derechos humanos como derechos universales, no solo están validando una forma de globalización desde arriba, sino que esta legitimando los derechos como instrumentos de la lucha de Occidente contra el resto del mundo. De hecho, como lo menciona el autor, los derechos humanos se sustentan sobre una serie de principios claramente occidentales “hay una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales, la naturaleza humana es esencialmente distinta de, y superior a, el resto de la realidad; el individuo tiene una dignidad absoluta e irreductible que debe ser defendida de la sociedad o el Estado; la autonomía del individuo requiere de

una sociedad organizada de manera no jerárquica, como una suma de individuos” (De Souza Santos: 1996, 8).

.Bajo esta perspectiva, la propuesta del autor radica en contraponer frente al universalismo de los derechos, “diálogos transculturales de problemas isomórficos”, en donde se ponen en juego conceptos y visiones de mundo diferentes que pueden “transmitir preocupaciones y aspiraciones similares y mutuamente inteligible (De Souza Santos: 1997, 10). Estos diálogos se complementan con una visión de los derechos y de la dignidad humana desde una perspectiva de incompletud que es más visible desde afuera, en tanto evita la perspectiva universalista o de superioridad de una cultura sobre otra. Desde esta mirada de incompletud de las culturas, es posible entender a partir del dharma hindú que la “concepción occidental de los derechos humanos está plagada de simetrías muy simplistas y mecánicas entre derechos y deberes” (De Souza Santos: 1996, 11), pero también es posible mirar la incompletud de la concepción hindú que privilegia la armonía, sobre el conflicto como ejes articuladores de la vida social.

Retomando a Borja y volviendo al derecho a la ciudad a partir de los aportes anteriores, es importante entenderlo como “una realidad sociocultural que se produce a partir de una interacción social determinada por la construcción de identidades individuales y colectivas, por el intercambio cultural, por la resignificación del espacio público, por la dinámica de las relaciones de género, generación e interétnicas, por la exigibilidad social y política de los derechos humanos, 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).

Desde esta perspectiva, el derecho a la ciudad está arraigado en el territorio, pensado como el lugar que se habita, en el que se permanece, en el que se construye el proyecto de vida, pero también en el que ocurren las relaciones conflictiva o consensuadas con los otros, por ello la ciudad es entendida como una realidad cultural relacional. En este sentido, el derecho a la ciudad implica

“construir y hacer ciudad, una ciudad digna que posibilita a través de sus espacios la distribución de recursos tanto materiales, como simbólicos” (Velásquez, 2014, 14) entre quienes la habitan, la recorren, la disfrutan y aquellos que planifican, la gobiernan o la diseñan.

2.4.1.4. APUESTA 4: PEDAGOGÍA DE LA CIUDAD Y EMANCIPACIÓN

Entendida como un espacio de múltiples tensiones y luchas, como un campo en disputa, en el que se define el quehacer del maestro y el lugar de la escuela en la sociedad, la pedagogía, adquiere especial relevancia en la relación escuela, ciudad y derechos, puesto que, permite comprender los procesos desde una perspectiva histórica y cultural, al situar los sujetos en los intersticios del pensamiento, los saberes y las práctica (Sáenz: 2005), así como en los cambios históricos que determinan la composición de la ciudad y con ello, “las posibilidades de abrir la escuela” (Castro: 2005, 71)

De igual forma, la pedagogía en clave de la relación escuela, ciudad y derechos, desafía la centralidad y el papel de la escuela en los procesos de formación de los ciudadanos, para otorgarle el protagonismo a otros espacios, y la voz, a otras verdades. Desde esta relación y encuentro con un otro “la ciudad”, el maestro deja de tener la verdad revelada, y avanza en la búsqueda de enfoques pedagógicos que lo conecten con diferentes disciplinas y áreas académicas, a partir de la participación de las mismas en la compleja tarea formativa que esta emprende. Como lo advierte Moncada “la escuela se descentra” (Moncada: 2005), y empieza a tejer lazos con otros espacios informales de enseñanza –aprendizaje, como la ciudad, que la obligan a repensarse permanentemente.

Desde esta perspectiva, la pedagogía deja de ser un saber cuyo recinto sustancial es la escuela, para ser un saber que circula también en la ciudad como escenario pedagógico. En el caso de las ciudades latinoamericanas se reconoce que “se ha constituido una cultura híbrida y fragmentada donde convergen una diversidad de mensajes formativos, que complejizan la función de la pedagogía” (Saenz: 2005,). Incluso, en algunas ciudades como Bogotá,

los esfuerzos de la política pública por propiciar una cultura ciudadana por fuera de las instituciones educativas, terminaron en un proceso de pedagogización de la ciudad.

Otro elemento sustancial para comprender la relación escuela, ciudad y derechos en clave pedagógica, es aquel que comprende la escuela en su relación y vínculo con el territorio en el que se encuentra, y al que la escuela esta llamada a entender y transformar (Castro: 2005). De ahí que al pensar la ciudad como un escenario educativo, la pedagogía adquiere un sentido emancipador y transformador de las condiciones en que los niños y niñas viven la escuela en relación con la ciudad y viceversa.

Siguiendo estos planteamientos, los maestros están llamados a enfrentar el clima de miedo y desesperanza que se ha propagado por las ciudades contemporáneas, con una pedagogía de la esperanza, que camine hacia procesos de humanización de las ciudades en las que habitamos. Como lo reconoce Gadotti “la esperanza para el profesor encuentra sentido en su misión de transformar personas, y a su vez alimentar su esperanza, para que consigan construir una realidad diferente, una ciudad nueva...” (Gadotti: 2005, 59).

Acompañada de esta pedagogía de la esperanza y la emancipación, Gadotti señala la importancia de aprender de ciudad todo aquello que tiene para enseñarnos, y que muchas no se aprovecha por la escuela, o simplemente se ignora. Por ello, propone una pedagogía de la ciudad que “nos enseñe a mirar, a descubrir la ciudad, para aprender con ella, de ella, para aprender a convivir con ella” (Gadotti: 2005, 60) entendiendo la diferencia como una oportunidad y no como un problema. Por ello, la pedagogía de la ciudad ubica a la escuela en una dimensión política, orientada a construir un proyecto político que tenga como eje central la pedagogía y que le apueste a una Educación en la Ciudad, al mejor estilo de Paulo Freire. Para lograr lo anterior, Gadotti propone como metodología, caminar la ciudad, recorrerla, construir mapas y guías para aprehenderla y no quedarse en la contemplación de imágenes y fotografías que han congelado la historia de las ciudades en el tiempo.

3. REFERENTES CONCEPTUALES DEL ESTUDIO

En términos generales y a partir del andamiaje conceptual de la relación escuela, ciudad y derechos, así como de las apuestas centrales del estudio, se construyeron colectivamente por el equipo de investigación los referentes conceptuales del estudio, que delimitan los focos de la mirada, los principios de la convención seleccionados y las categorías analíticas que permitieron construir las preguntas específicas de investigación, definir las técnicas usadas y construir los instrumentos de investigación que se aplicaron en el trabajo de campo. En el siguiente esquema es posible observar la articulación e interrelación entre focos de la mirada, principios de la convención seleccionados y categorías de análisis.



Ilustración 1. Esquema de Categorías de Análisis.

3.1. FOCOS DE LA MIRADA

3.1.1. La dignidad humana.

Los derechos humanos son un producto cultural de que la humanidad ha alcanzado en sus luchas por realizar la dignidad humana 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 un máximo de dignidad. Por ello desde los procesos sociales y educativos se deben orientar pautas culturales que permitan afectar todas las dimensiones de la vida humana y favorezcan el fortalecimiento de creencias, valores, disposiciones, intercambios, compromisos, habilidades y proyecciones que busquen la realización de la dignidad humana, la convivencia y la inclusión.

Tradicionalmente se ha considerado que la dignidad humana es aquel valor intrínseco que poseemos por el hecho de ser humanos, sin embargo hace ya un tiempo que se avanza en la resignificación de este concepto como resultado, como un producto cultural, de las luchas históricas de la humanidad por encontrar su lugar en el mundo. Desde esta perspectiva, la noción de dignidad que cada quien construye no es ajena a sus condiciones particulares, sino que se encuentra estrechamente relacionada con el contexto y con las distintas dimensiones de la vida humana (sociales, políticas, económicas, existenciales) y como producto cultural la dignidad adquiere un valor para los seres humanos en tanto desde allí se orientan sus búsquedas permanentes por su sentido de la justicia y la felicidad.

“...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). (Una ampliación de este concepto, es posible encontrarla en el Producto No 3 del Contrato 011 de 2014)

3.1.2. Sujeto de Derechos.

Hablar de sujeto de derechos, es hablar de tutelar de los mismos.” Hay varias formas de entender por qué se habla de sujeto de derechos. Por un lado, porque hay unos titulares de derechos y deberes en un contexto de relaciones jurídicas, es decir, portador o titular de unos derechos que están universalmente reconocidos (declaración universal de 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)

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;

(ii) posee competencias lingüísticas que le permiten exigir con argumentos claros y contundentes sus derechos;

(iii) 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;

(v) 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 a la infancia y 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, con un rol

social importante, cuya protección y desarrollo integral son un fin en sí mismo, además de ser un aporte al desarrollo y pervivencia de la sociedad. Este cambio de paradigma refleja un enfoque de derechos y debe reflejarse en las normas de cada uno de los países, las cuales se realizan en el marco del desarrollo social a través de políticas públicas, programas y proyectos dirigidos a esta población.

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. Los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento.

- ✓ Estado y de otros corresponsables para brindar protección y garantía de dichos derechos, lo cual no está presente en el enfoque de necesidades,
- ✓ 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.
- ✓ El enfoque de derechos supone la rendición pública de cuentas, lo cual no es considerado en el enfoque de necesidades.

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 ya que éstos son el fundamento de su trabajo en el marco de la Carta de las Naciones Unidas. Posteriormente en el 2000, se realizó la mayor Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en la Asamblea de las Naciones Unidas, donde se adoptó la Declaración del Milenio, como una apuesta de un mundo futuro deseable que incorporan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que deben ser vistos en el contexto más amplio de la Declaración que incluye como parte fundamental el respeto por todos los derechos humanos y libertades fundamentales, y en este marco, el desarrollo como un derecho de los pueblos. (Una ampliación de este concepto, es posible encontrarla en el Producto No 3 del Contrato 011 de 2014)

3.1.3. Reconocimiento.

El Reconocimiento, es la tercera postura conceptual que sustenta el Estudio 6. 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.

Hegel presenta entonces una teoría de estadios de reconocimiento social en el proceso de formación de la eticidad, una secuencia de tres relaciones de reconocimiento –en la esfera de la familia, la sociedad civil y el Estado-, en cuyo espacio los sujetos se confirman como personas individualizadas y autónomas de un modo cada vez más elevado.” Honneth toma estas tres formas de reconocimiento recíproco que están presentes en las diferentes esferas de la vida social y las nombra: *la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria*.

Es decir, 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 conceptos 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). La tercera forma de reconocimiento: esta es, la *valoración social* que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular.” (Fascioli 2008)

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 auto relación¹ 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 asegurar en común las condiciones de nuestra identidad personal. Las experiencias de menosprecio, de negación de reconocimiento a los individuos, hieren la subjetividad de tal 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.

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 en igualdad de condiciones y la posibilidad de gozo de las mismas libertades.

Para efectos del Estudio 6, pensar en reconocimiento, nos remite a la necesidad de promover desde la escuela, la familia y la ciudad los tres tipos de reconocimiento de que habla Honnet, el afectivo, el derecho y el comunitario. Es decir, la forma como la escuela, la familia y la comunidad permite la

¹ 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.

configuración de un sujeto auto reconocido, auto valorado y con auto concepto político, consiente 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 sus derechos y la movilización social para la realización de otros derechos y finalmente, el reconocimiento dado por la aceptación/pertenencia a un colectivo, en este caso, una escuela, una familia y una ciudad.

3.2. PRINCIPIOS

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

Desde el preámbulo, la Convención sobre los derechos del niño de 1989, pone especial atención e 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.

Desde la declaración de los derechos humanos del 48, la infancia adquiere un lugar importante al ser objeto de cuidados y asistencia especiales por parte de la familia, concebida como grupo fundamental de la sociedad encargado del crecimiento y bienestar de los niños, por lo que también merece la protección y asistencia para asumir estas responsabilidades. De esta forma, como lo menciona el preámbulo, el niño deberá crecer “en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”.

En este marco, se reafirma también la necesidad de que los niños reciban protección jurídica, antes y después de nacer, como lo menciona la Declaración de los derechos del niño, en la que se entiende al niño como un ser carente de la madurez física y mental para tomar decisiones, por lo que necesita protección y cuidados especiales.

Otro elemento a resaltar de la Convención sobre los derechos del niño es la importancia otorgada a las tradiciones, costumbres y valores de cada cultura en lo que corresponde con la protección y el desarrollo armonioso del niño, lo que de alguna manera reconoce y respeta la diversidad de culturas, de modos de crianza, de protección y de salvaguarda de los niños, niñas y jóvenes.

3.2.1. ARTICULO No 2: LA NO DISCRIMINACIÓN DEL NIÑO.

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 raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

La realidad de las escuelas en el distrito capital pasa por las cotidianas escenas de discriminación, que puestas en el lenguaje apropiado por los escolares, remiten al bullying o matoneo, pero que definitivamente van más allá de esto, al involucrar prácticas sutiles o explícitas de discriminación y falta de reconocimiento del otro, como diferente. Al explorar las causas de esta recurrente práctica de discriminación o bullying es posible encontrarse que las causas de discriminación identificadas por la Convención de los derechos del niño se quedan cortas frente a la realidad de nuestras escuelas, en las que el tipo de música que se escucha, la ropa que usas, o los buenos resultados en el colegio, son objeto de burla y discriminación. Dada esta situación, y comprendiendo que existe un reto fundamental alrededor de la discriminación

en la escuela, que implica trabajar con la diferencia y con la alteridad, el artículo No 2 resulta de vital importancia para el estudio a desarrollar.

Otro de los elementos por los que llama la atención este artículo de la Convención de los Derechos del niño, remite a la inclusión de los padres y representantes legales en la protección de los Estados frente a las distintas formas de discriminación que puedan presentarse. Lo anterior puesto en el escenario de las escuelas oficiales del distrito cobra importancia, puesto que varios de los casos de matoneo entre niños y niñas remiten a la condición social de sus padres, al grupo étnico al que pertenecen, al trabajo que desempeñan, entre otros. Por ello, incluir a los padres en el articulado de la Convención resulta de vital importancia.

3.2.2. ARTÍCULO 3: EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO.

Este artículo es de vital importancia porque les garantiza a los niños y niñas que sus derechos prevalezcan sobre los derechos de los demás miembros de la sociedad. En ese sentido, en todas las medidas que tomen frente a los niños las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, será considerado como primordial el interés superior del niño. En este sentido, el Estado deberá brindar al niño la atención adecuada, cuando no lo hagan sus padres u otras personas que tengan esa responsabilidad a su cargo.

En el entorno escolar, muchas veces permeado por un profundo 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 artículo, de acuerdo a lo mencionado por la Convención se relaciona también con la garantía de otros derechos que no necesariamente debe suplir la escuela, como los derechos a la salud, a la seguridad, en tanto menciona que “Los Estados partes se aseguran de que las instituciones, servicios y

establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”.

3.2.3. ARTÍCULO 6: LA SUPERVIVENCIA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO

Este artículo en profundo diálogo con la Declaración de los Derechos Humanos, determina que el derecho a la vida es fundamental para el niño, por lo que el Estado no solo debe garantizar la vida, sino que debe buscar preservarla, mantenerla. Por ello, este artículo contempla que el Estado debe “garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”

Al respecto, es posible advertir que si bien la escuela tienen un rol fundamental en la garantía de la supervivencia y el desarrollo del niño, otras instituciones centrales como la familia, el sistema de seguridad social, incluso la ley deben ser copartícipes en la tarea de garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños y niñas.

Estrechamente relacionado con éste artículo (No 6) se encuentra el Artículo 27 de la Convención referido al nivel de vida del niño, considerando que el derecho a un nivel de vida adecuado debe ser garantizado a todos los niños y niñas, con el fin de asegurar un desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. En este contexto, el Estado se hace responsable de garantizar que los padres puedan dar efectividad a este derecho y de que así suceda.

3.2.4. ARTÍCULO 12: LA OPINIÓN DEL NIÑO

Este es uno de los artículos 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.

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 este artículo, 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 de los Derechos del niño 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.

3.2.5. ARTÍCULO 31: EL ESPARCIMIENTO Y LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS Y CULTURALES DEL NIÑO

Desde la Convención de los derechos del niño de 1989, se contempla como un derecho de vital importancia para el desarrollo físico y mental del niño, el descanso y el esparcimiento. 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 –Convención sobre los Derechos del Niño)

Desde esta perspectiva es importante reconocer que el juego conlleva a la construcción de una serie de valores asociados a la convivencia y el reconocimiento del otro, por lo que la comprensión del juego como un escenario de diversión se complejiza cuando se da cuenta de los diferentes elementos que se despliegan en las actividades lúdicas. Emociones y afectos se han conjugado históricamente para hacer del juego una dimensión vital en el desarrollo y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Complementando lo anterior, el juego desde el punto de vista del desarrollo constituye la actividad rectora de la infancia y desde allí deben estar orientados y fundamentados todos los procesos y actividades pedagógicas en el ciclo inicial.

Como lo menciona el Estudio El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva 9 “un siglo de investigaciones han brindado definiciones y teorías

detalladas acerca de la función decisiva que cumple el juego en la vida, el aprendizaje y el desarrollo de los niños” (Brooked y Woodhead: 2013, 7). Desde allí también se subraya “que, mediante el juego, los niños exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, y, mientras lo hacen, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo” (Brooked y Woodhead: 2013, 8). Esto corresponde también con algunas de las investigaciones desarrolladas por el IDEP, en donde se reivindica desde los relatos de los niños y niñas, el derecho a jugar, a divertirse y a escoger las actividades recreativas que más les gustan como algo muy importante para su experiencia vital y su contacto con el mundo.

3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Para encontrar un despliegue amplio y profundo de las categorías de análisis, es importante consultar los productos No 1 y 2 de la coinvestigadora del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C”, Danit Torres. A continuación presentaremos un acercamiento sintético a las categorías de análisis.

3.3.1. CULTURA.

Es la forma como cada comunicad se construye, implica desarrollar valores, 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.

3.3.2. PRÁCTICAS

Implica una mirada de las acciones, actitudes y capacidades de la escuela para garantizar el desarrollo y existencia de una cultura de derechos en la escuela. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas de la

escuela. Se espera que desde esta dimensión las acciones programadas por la institución reflejen los valores culturales apropiados y desplegados.

3.3.3. LA POLÍTICO Y LA POLÍTICA

Implica asegurar que el enfoque de derechos es el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las acciones de bienestar común. Buscar ordenar la escuela y sus procesos en respuesta a unos valores construidos socialmente, es decir, en respuesta a la cultura escolar construida.

La política: es una actividad institucional que busca generar acciones de bienestar para todos, preservar el bien común. La política remite según Mouffe, al conflicto y a los antagonismos que este suscita, por lo que implica la vivencia real de un pluralismo democrático-

Lo político es la esencia de la política es. Es según Weber (1967), 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".

3.3.4. TERRITORIO

Es comprendido como un lugar ligado a la vida, a la existencia del hombre, de ahí que se conciba como un espacio abierto e inacabado "capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano" (Guattari: 1990, 52). Escobar entiende el territorio como un espacio en el que se conjugan pasado y presente para satisfacer las necesidades de quienes lo habitan y permitir el desarrollo de su proyecto de vida y garantizar el cuidado y respeto por las formas de diversidad y biodiversidad (Escobar: 2010)

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

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 las relaciones entre escuela y ciudad y entre aula y gestión escolar* empleo a manera de caja de herramientas, un conjunto de estrategias de la investigación cualitativa, centradas principalmente en dos conceptos transversales que constituyen los derroteros metodológicos del estudio: la Caracterización y las Configuraciones. A partir de estos conceptos se diseñaron los instrumentos metodológicos, y se abordaron las relaciones entre escuela y ciudad y entre aula y gestión escolar. A continuación se presentarán estos dos conceptos centrales a profundidad.

4.1. La caracterización.

En todo proceso de investigación, la caracterización corresponde a una fase o etapa de la investigación que permite describir acontecimientos, actores, procesos, entre otras. También es entendida como una fase del proceso de caracterización de experiencias. Como lo señalan *(Sánchez Upegui citados por CEDEVI: 2010)* “desde una perspectiva investigativa la caracterización es 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”.

En este mismo sentido, Bonilla, Hurtado & Jaramillo (2009), citado por CEDEVI (2010) afirman que la caracterización es un tipo de descripción cualitativa que 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).

Igualmente, según lo planteado por Strauss y Corbin (2002) la caracterización es una descripción u ordenamiento conceptual que se realiza considerando la perspectiva de la persona que la realiza. Por ello, la 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 objetivo esencial es la descripción.

4.2. Las Configuraciones.

La propuesta de pensar la metodología en clave de configuraciones, a partir de los planteamientos centrales del médico y filósofo alemán Norbert Elías, no solo permitio rastrear las mutaciones de la institución escolar y los sujetos que en ella habitan a lo largo del tiempo, sino que hicieron posible entender la complejidad de la escuela y de sus múltiples y mutantes relaciones. En este sentido, más allá de mirar las actuaciones individuales de los sujetos en el contexto escolar, a través del despliegue metodológico se observarán los sujetos en relación permanente con los otros. Para ello, resultan de vital importancia los aportes de Norbert Elías, quien desde su experiencia vital intenta tender puentes entre los aspectos biológicos o naturales que hacen parte de la especie humana y aquellos aspectos sociales que se activan y transforman a través del aprendizaje de modelos sociales heredados².

Siendo las estructuras relacionales entre los órganos pertenecientes a un mismo sistema, las que le permitieron a Elías entender que una teoría del desarrollo debería ubicar al individuo en el orden de lo sucesivo y más allá de los muros infranqueables que el conocimiento ha construido entre “naturaleza” y “cultura” y “objeto” y “sujeto”, el autor invita a pensar de manera procesual el desarrollo de las sociedades humanas, estableciendo los vínculos que puedan

² La medicina para Elías, la puerta de entrada al estudio del sujeto individual que se interrelaciona con otros y constituye así su propia experiencia de vida. Como el mismo lo manifestó “la medicina constituyó por lo menos una de las experiencias fundamentales que contribuyeron a mi paso de la filosofía a la sociología”. La medicina le permitió a Elías explorar la función que cumplen cada uno de los órganos dentro de la compleja estructura biológica, con el fin de determinar cómo en agrupaciones más complejas como las humanas, los sujetos se encuentran en permanente relación.

existir entre naturaleza y cultura, así como entre objeto y sujeto. Pasar de un pensamiento predominantemente bipolar a un pensamiento relacional, implica por lo tanto, reconocer que son los individuos quienes tienen la capacidad de controlar las pautas de conocimiento y por lo tanto, son ellos quienes tienen la posibilidad de transformar la realidad a partir de su predisposición a aprender de los otros. Este paso es fundamental para entender que el andamiaje metodológico del estudio, tiene como punto de partida el carácter relacional de la escuela³.

De esta forma, las rupturas que realiza Elias con algunas disciplinas, así como sus aportes en la comprensión del desarrollo de los individuos como un proceso relacional, permiten pensar la escuela como un sistema de relaciones dinámicas entre diferentes actores, que transforman permanentemente la realidad de la escuela, a través del tiempo.

Con el fin de encontrar un acercamiento a los planteamientos de Norbert Elias, respecto a las configuraciones humanas y su utilidad para entender la escuela a partir de la experiencia y aprendizaje de los sujetos como punto de partida, y el despliegue de sus principales tesis (Ver anexo No1). A continuación nos centraremos en realizar una mirada a la escuela desde la perspectiva de las configuraciones, para luego valorar los aportes metodológicos que el concepto ofrece para abordar históricamente la escuela.

4.2.1. Una mirada a la escuela desde la perspectiva de las 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 Elias resulta sustancial para abordar la escuela, sus dinámicas y

³ En últimas, el reto que plantea Elías es el de abandonar una teoría egocéntrica del conocimiento construida a partir de la bipolaridad objeto y sujeto, en donde el segundo no sea la prolongación egocéntrica del primero, para dar paso a un pensamiento en el que estas dos nociones se articulen y nos permitan reconstruir procesos sociales de larga duración, en los que tanto lo individual como lo social, tengan la misma trascendencia

transformaciones, puesto que comprende las relaciones entre individuos a partir de relaciones de interdependencia entre unos y otros⁴.

A partir de una crítica a la historia y de paso a la historiografía, que han entendido a los individuos como seres únicos e irrepetibles que se destacan por sus posiciones de poder y reconocimiento, convirtiéndose así en los héroes o protagonistas individuales de los diferentes momentos históricos, Elias rescata las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de sujetos individuales y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquellos cobran importancia. De ahí que su pregunta por las estructuras sociales, encuentre en el desenvolvimiento de los sujetos individuales, una respuesta parcial que se completa con las estructuras en las que estos se desenvuelven.

De esta forma, para Elias las diferentes modelaciones individuales de la estructura biológica repetible del hombre pueden influir, más o menos, en las transformaciones de las asociaciones sociales, que pueden llamarse historia, según la estructura que tengan.

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 Elias 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,

⁴ El concepto de configuraciones se despliega en la obra de Elias sobre la sociedad cortesana, en donde el autor intenta comprender este tipo de sociedad no como un fenómeno que existe por fuera de los individuos que la conforman, ya sean reyes o ayudas de cámara, en tanto estos no existen por fuera de la sociedad que integran unos con otros. Por ello, para Elias los individuos conforman las sociedades, a la vez que las sociedades están constituidas por individuos, o dicho de otro modo, los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones y las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes.

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.

En la perspectiva de poner a dialogar a los individuos aislados y a la sociedad en la que se desenvuelven, Elias continua con su crítica a la historia, cuando señala como los fenómenos sociales, pensados en clave de configuraciones que los individuos constituyen entre si, son tratados solo como especie de bambalinas, delante de las cuales individuos solitarios actúan, al parecer, como los auténticos protagonistas de los acontecimientos históricos. El desafío entonces, en palabras de Elias 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.

Bajo esta perspectiva, los individuos al interior de la escuela, dejan de considerarse como unidades o sistemas cerrados y empiezan a comprenderse como como sistemas abiertos orientados entre si y vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase, que en el marco de su interacción van formando configuraciones específicas⁵.

De esta forma, la posición de los sujetos en la escuela, no puede estar asociada exclusivamente a los aspectos personales que existen por fuera de las relaciones reciprocas entre estos, o por fuera de lo que ocurre en el adentro de la institución educativo y en relación con el afuera, con el barrio, con la comunidad, con la ciudad y con el país. Igualmente, si los sujetos escolares no pueden ser comprendidos por fuera de sus relaciones con los otros, tampoco es posible entender el sistema de roles y acciones que desarrollan cada uno de

⁵ Como ejemplo de ello, Elias afirma en su trabajo sobre la sociedad cortesana como el desarrollo personal del rey y el de su posición van de la mano. Asi pues, mientras el desarrollo personal del detentor adquiere dentro de ciertos límites, influencia sobre su posición, por otro lado, el desarrollo de la posición social que representa el desenvolvimiento social global al que esta pertenece, influye en el progreso personal de quien la detenta. Lo que ratifica como individuo y sociedad no pueden considerarse como objetos distintos, sino como procesos que pueden distinguirse, más no separarse. En la realidad de la escuela el desarrollo personal del rector o del equipo directivo se relaciona de manera estrecha con el desenvolvimiento de la posición que detentan cada uno de los actores en el escenario educativo.

los sujetos escolares, por fuera de ellos mismos. Como lo menciona Elias “Los individuos que aquí y ahora constituyen una configuración social específica, pueden indudablemente desaparecer y hacer sitio a otros: pero aunque cambien, la sociedad, la configuración misma siempre constará de individuos” (Elias: 1996,)

Si traducimos este planteamiento en términos metodológicos, solo mediante el análisis del desarrollo y estructura de una posición en cuanto tal, se puede obtener una imagen más clara sobre el efecto que tienen peculiaridades únicas de la persona, de su detentor en el desarrollo de la posición y en el uso de su elástico campo de decisiones⁶.

Al comprender la escuela y los actores que en ella habitan desde la perspectiva de un juego de posiciones, es importante considerar, de la mano de Elias la elasticidad de la posición y del campo de decisiones que esta conlleva en lo que respecta al concepto de configuraciones. En tanto que si se considera la posición como algo elástico y susceptible de cambiar, dado el campo de decisiones al que está sometida esta posición; pueden considerarse los caprichos, los deslices y las decisiones equivocadas, que a largo plazo, pueden conducir a una reducción de la fuerza del dominio. Por ello se hace necesario, mirar el campo de acción y las dependencias de los individuos. En términos de la escuela, es de vital importancia, observar la forma en que profesores, estudiantes y directivos utilizan el campo de decisiones que le otorga la institución, dentro de la escuela comprendida como una configuración específica, para observar desde allí su posición y las estrategias para dirigir su conducta personal.

⁶ Desde la perspectiva de Elias, cuando se plantea la interdependencia de los sujetos en una configuración, los conceptos de libertad y determinación se desdibujan, pues ningún hombre es totalmente libre, ni está completamente determinado, “el punto central del problema, que se afronta entonces, se encuentra en el entramado de dependencias, dentro del cual se abre al individuo a un campo de decisiones individuales, que simultáneamente limitan sus capacidades de decisión” (Elias: 2003, p. 47).

4.2.2. Las configuraciones como herramienta metodológica de abordaje histórico de la escuela.

En uno de sus textos emblemáticos “El proceso de civilización”, Norbert Elias reconoce que la evolución si bien tiene una dirección determinada por las circunstancias globales que atraviesan las unidades sociales, no tiene una fuerza superior que dirija el proceso, ni mucho menos que lo planifique o prevea. Lejos de compromisos religiosos o de lealtades ideológicas, Elías explica como el proceso de civilización no puede encontrar su origen en una base racional, cuando este lo que implica es la paulatina racionalización de las sociedades a partir del dominio de la vida impulsiva y afectiva. A pesar de la ausencia de planeación de las transformaciones acaecidas a lo largo del tiempo, el proceso de civilización no puede entenderse como un devenir arbitrario de situaciones desordenadas, en tanto son las relaciones de proximidad entre los hombres, las que crean una red de interdependencias que motivan el direccionamiento del cambio histórico.

A través del concepto de configuraciones, Elías pretende enfatizar en los procesos de relación que se generan en los distintos planos de la existencia y en la conexión existente entre el todo y sus partes, a través de una crítica al modelo atomista que considera la observación aislada de cada una de las unidades constituyentes del todo. Para el autor, tanto los estudios holísticos que intentan mirar el todo, como aquellos analíticos que se centran en el análisis de las partes, son reducidos en tanto no logran el grado de correspondencia y coordinación que permite a los científicos trasladarse de un plano a otro sin la menor preocupación.

En el plano de la sociedad, es posible encontrar configuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones que se relacionan entre si y que dependen de una unidad mayor, que no tiene que ser la más organizada e integrada, pero si la que tiene la mayor capacidad para dirigir el curso. Dentro de uno de estos niveles de configuraciones se encuentra el individuo, en tanto individuo como pieza fundamental, más no exclusiva del sistema. Este esquema de comprensión de la evolución social reabre el debate existente

entre la primacía de los individuos como objetos de estudio o de los fenómenos sociales independientemente de las personas individuales. Pero más que reabrirlo lo cierra, en tanto advierte que “es necesario conocer tanto el modo de funcionamiento de las unidades constituyentes (las partes, los individuos), como el modo de funcionamiento de la unidad compuesta (el todo, la sociedad) a que estas dan forma, es decir la manera en que estas están integradas” (los paréntesis son míos)

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.

En lo que respecta a la duración de las configuraciones y a su mutación en el tiempo, Elias señala como los desarrollos sociales que duran largos periodos transcurren lentamente, al punto que parecen estar detenidos en el tiempo. Cada uno de los individuos que forman parte de tales configuraciones es único e irrepetible, pero la misma configuración puede mantenerse durante muchas generaciones con un ritmo transformador relativamente lento. De manera asombrosa, el autor menciona que “...parece difícil entender que las configuraciones formadas por los hombres entre si puedan tener un ritmo de transformación más lento que el de los individuos que las constituyen” (Elias: 2003, p.25)

Una de las recomendaciones que realiza Elias para acercarse a las configuraciones como construcciones históricas, y desde allí leer los procesos y acontecimientos por los que ha transitado la escuela a través del tiempo es aquella en la que invita a evitar las valoraciones del investigador respecto al

objeto de estudio. En este caso, sugiere que se debe subordinar la propia escala de valores de investigador a la vigente de la época estudiada. Se aboga por la autonomía del objeto a investigar.

4.2. NIVELES DE ANÁLISIS

Desde un enfoque de investigación cualitativa y teniendo como derroteros metodológicos, la Caracterización y las Configuraciones, las dos fases de investigación en las que se concretó el diseño metodológico del estudio “La escuela y la ciudad; una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C.”, contemplaron dos niveles de análisis, que recogiendo los referentes conceptuales y las categorías propuestas, orientaron la construcción de las herramientas de investigación y el diseño de las piezas comunicativas y el material didáctico del estudio.

4.2.1. Nivel de análisis micro.

Este nivel de análisis parte de una mirada al lugar de los diferentes individuos que interactúan 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. A continuación se despliega la matriz que pone en diálogo las categorías, los aspectos a observar, las fuentes, los elementos a preguntar y los instrumentos de investigación que se desprenden de las preguntas en relación con las categorías propuestas.

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	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CULTUR A	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 de la vida escolar
	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?	Recorridos por diferentes tipos de escuela /entrevista con el rector
			¿Cuál o cuales son los elementos que generan la identidad en la escuela (uniforme, escudo, bandera?	Recorrido por diferentes tipos de escuela /entrevista con el rector/café del Mundo
	Desplazamientos y tensiones	Estudiantes	¿Qué tipo de vinculaciones afectivas o emocionales despiertan los símbolos y valores de la identidad escolar?	Recorridos por diferentes tipos de escuela
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?	Recorrido por diferentes tipos de escuela /entrevista con el rector/café del Mundo
			¿Qué relaciones de interdependencia se establecen entre quienes ejercen el poder? ¿Qué niveles de ejercicio del poder se encuentran?	Café del mundo
	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?	Recorridos por diferentes tipos de escuela/café del mundo
			¿De quien o quienes es la capacidad de manejar la marcha de la figuración? (niveles de participación y democracia)	Entrevista con el rector/Café del mundo
	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 publicas?	Recorridos por diferentes tipos de escuela/café del mundo
			¿Cuáles son los niveles de participación de los sujetos de la escuela en la	Recorridos por diferentes tipos de escuela/café

			implementación de políticas publicas?	del mundo	
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?	Cartografías – Mapas del cuerpo /café del mundo	
			¿Qué prácticas concretas de participación en la escuela se observan?	Mapas del cuerpo/recorridos por diferentes tipos de escuela/café del mundo	
		Maestros y maestras	¿Qué prácticas concretas de respeto al interés superior del niño se observan en la escuela?	Observación de episodios de la vida escolar/mapas del cuerpo	
			¿Qué se calla, se escribe y se habla respecto a la garantía y respeto a los derechos de niños y niñas?	Observación de episodios de la vida escolar/Cartografías/Café del mundo	
	Estudiantes	Que se calla, se escribe o se habla respecto a la vulneración de los derechos de niños y niñas en la escuela?	Observación de episodios de la vida escolar/Cartografías/Café del mundo		
		¿Cómo se han transformado los discursos y prácticas sobre la garantía de derechos en la escuela a través del tiempo?	Urna de la memoria /Recorridos por diferentes tipos de escuela		
	Desplazamiento y resistencias			¿Qué resistencias han existido en la escuela, respecto a la garantía de los derechos de niños y niñas?	Urna de la memoria /Recorridos por diferentes tipos de escuela
	TERRITORIO	Análisis espaciales de las relaciones al interior de la escuela, y de la escuela con el barrio, la ciudad.	Directivos	¿De que forma se comprende la escuela como un territorio?	Entrevista con el rector /café del mundo
				¿Cuáles son las relaciones de la escuela con el entorno, el barrio?	Café del Mundo/Recorridos por diferentes tipos de escuela
Comprensión, apropiación y relación		Maestros y maestras	¿Cual es y cuales han sido las relaciones de la escuela con la	Café del mundo/	

	de los individuos con el territorio.		ciudad?	Recorridos por diferentes tipos de escuela
	El cuerpo como territorio	Estudiantes	¿El lugar de donde vienen los niños y niñas es considerado en los procesos de enseñanza - aprendizaje?	Cartografías sociales – Mapas del cuerpo
			¿Desde que elementos se construye la relación escuela - ciudad y derechos?	Cartografías sociales – Mapas del cuerpo
			¿Puede el cuerpo comprenderse como un territorio de garantía y vulneración de derechos?	Cartografías sociales – Mapas del Cuerpo
			¿Cuáles son las comprensiones y apropiaciones de los sujetos en la escuela con el territorio?	Cartografías sociales – Mapas del cuerpo

TERRITORIO	Espacios o ambientes de aprendizaje (aula, patio, zonas verdes, otros)	Directivos	¿Cuáles son los lugares más agradables de la escuela, y cuales no?	Cartografías sociales con diferentes sujetos
		Maestros y maestras	¿En que espacios de la escuela se garantizan los derechos? ¿En que espacios se vulneran los derechos?	Cartografías sociales con diferentes sujetos
	Disposición de la escuela y sus diferentes espacios para el aprendizaje	Estudiantes	¿Qué elementos espaciales facilitan o dificultan el aprendizaje sobre los derechos en la escuela?	Cartografías sociales con diferentes sujetos

Tabla 1. Nivel de análisis micro.

4.2.2. Nivel de análisis macro.

Este nivel de análisis determina las reglas, estructura y organización de la escuela en su disposición para la comprensión y garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En consecuencia, en este nivel se intenta reconstruir la figuración como un todo, como un entramado construido por

interdependencias que siguen un patrón, unas reglas, unas estructuras. A continuación se despliega la matriz que pone en diálogo las categorías, los aspectos a observar, las fuentes, los elementos a preguntar y los instrumentos de investigación que se desprenden de las preguntas en relación con las categorías propuestas.

		NIVEL DE ANÁLISIS MACRO: REGLAS, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA		
		En este nivel se intenta reconstruir la figuración como un todo, como un entramado construido por interdependencias que siguen un patrón, unas reglas, unas estructuras		
CATEGORÍAS	ASPECTOS A OBSERVAR	FUENTES	ELEMENTOS A PREGUNTAR	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
CULTURA	Lo construido / aceptado/lo normado en la cultura escolar	Maestros y maestras	¿Qué elementos de la cultura escolar, han sido construidos y aceptados por todos y todas?	Café del mundo /entrevista con el rector
		Estudiantes	¿De que forma la cultura construida /compartida se relaciona con la garantía o vulneración de los derechos de niños y niñas?	Diario del maestro
		Directivos	¿Cuál o cuales de los elementos de la cultura escolar se han convertido en normas? Porque?	Diario del maestro /Café del mundo
	Imagen institucional y comunicaciones (lo estético y lo dialógico)	Directivos	¿Cuáles son los símbolos con los que se identifica la escuela?	Recorridos por diferentes tipos de escuela /café del Mundo
		Maestros y maestras	Cual es la relación de las apuestas comunicativas de la escuela y la garantía y vulneración de derechos?	Café del Mundo
			¿Qué improntas se promueven en términos comunicativos en la escuela?	Entrevista con el rector/Café del mundo
	Valores institucionales	Maestros y maestras	¿Cuáles son los valores institucionales que despliega la escuela? ¿Cómo han cambiado en el tiempo?	Urna de la memoria /Recorridos por diferentes tipos de escuela /Café del mundo
		Directivos	¿Cuál es la relación entre los valores institucionales y los derechos de niños y niñas?	Entrevista con rector/Recorridos por diferentes tipos de escuela /Café del mundo
		Estudiantes		
	Los marcos, metáforas y discursos que definen o han definido la escuela, sus modos, formas y alcances.	Maestros y maestras	¿Qué discursos, marcos y metáforas sobre los derechos han impactado la escuela?	Diario de maestro/flash mob/foto y video maratón/cartografías
		Directivos	¿Qué proyectos institucionales han definido lo que debe ser la escuela, sus formas o alcances?	Café del mundo /entrevista con el rector

		Estudiantes	¿Qué marcos, metáforas y discursos han predominado en la definición de la escuela?	Cartografías /café del Mundo/entrevista rector
LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO	Apropiación e incorporación: el interés superior	Maestros y maestras	¿De que manera predomina el interés del niño en las políticas institucionales	Café del mundo /entrevista con el rector
		Directivos	¿Cómo se refleja el interés superior en los documentos institucionales?	Café del mundo /entrevista con el rector
		Estudiantes	¿Cuál es la presencia del interés superior del niño en los valores y cultura institucional?	Urna de la memoria /Cartografías
			¿Cual es la relación entre la cultura construida y las políticas que guían el desarrollo de la institucionalidad?	Café del mundo /entrevista con el rector
	Política sectorial	Documentos de política pública	¿De que forma las políticas incorpora la cultura de los derechos humanos?	Café del mundo /entrevista con el rector
	Política Distrital		¿Qué elementos de las políticas públicas consideran los derechos de los NNAJ?	Café del mundo /entrevista con el rector
	Política nacional		¿Cómo se reglamenta la garantía y vulneración de los derechos de los NNAJ en las políticas?	Urna de la memoria /café del mundo
	La Convención	Texto de la convención	(sancion/compensación)	Urna de la memoria /café del mundo
	Los documentos institucionales :		¿sobre que comprensión del niño están construidos los documentos institucionales?	Café del mundo /entrevista con el rector
	PEI	Documentos institucionales		
	Manual de convivencia	Directivos	¿Qué elementos de los documentos institucionales reflejan la garantía de derechos?	
	Reglamentos		¿Cuál es la estructura general de la escuela que delinean los documentos institucionales	Café del mundo /entrevista con el rector
	Proyectos institucionales	Maestros y maestras	¿Cómo se reglamenta la garantía y vulneración de los derechos de los	Café del mundo /entrevista con el rector

	Observador del alumno		NNAJ? (sanción/compensación)		
	Estudios o datos estadísticos del Colegio (trayectoria de rendimientos académicos, demanda, deserción escolar, etc)	Estadísticas	¿De que forma los datos estadísticos expresan la garantía o vulneración de los derechos?	Café del mundo /entrevista con el rector	
			¿Qué tendencias marcan los datos estadísticos en distintos momentos de la historia de la escuela?	Café del mundo /entrevista con el rector	
PRÁCTICAS	Modelos administrativos y de gestión escolar	Directivos	¿Qué modelo administrativo o de gestión configura a la escuela?	Café del mundo /entrevista con el rector	
			¿Cómo han cambiado los modelos de gestión a través del tiempo?	Café del mundo /entrevista con el rector/urnas de la memoria	
	Procedimientos, organigramas, manuales de funciones, etc.		¿Sobre que concepción de derechos se sustentan los modelos administrativos y de gestión?	Café del mundo /entrevista con el rector	
			Ejercicios de autoridad y cumplimiento de normas y reglas	¿Qué procedimientos definen la estructura y organización de la escuela?	Café del mundo /entrevista con el rector
	La organización escolar			¿Quién o quienes ejercen la autoridad en la escuela y a través de que instrumentos?	Café del mundo /entrevista con el rector/cartografías
			¿Cómo es la relación entre cultura y práctica de garantía de DDHH en la gestión institucional ?	Café del mundo /entrevista con el rector	
			¿Cómo se organiza y dispone la escuela para los procesos de enseñanza -aprendizaje?	Café del mundo /entrevista con el rector	
			Maestros y maestras	¿Qué elementos o factores determinan la organización de la escuela?	Café del mundo /entrevista con el rector/Observación

Tabla 2. Análisis Macro
5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Con el fin de responder a los objetivos generales y específicos del Estudio 6
“La escuela y la ciudad. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y

jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C.”, se contemplaron en términos metodológicos la planeación y el desarrollo de dos fases de investigación, que arrojaron resultados concretos y que permitieron comprender de manera profunda las relaciones entre escuela, ciudad y derechos en las instituciones educativas seleccionadas.

En la primera fase, a manera de línea de base en términos de caracterización, se pretendió establecer un primer análisis de la relación escuela, derechos y ciudad a partir de un conjunto de métodos de investigación participativos en el que se recogen las voces de los niños, niñas y jóvenes, maestros y maestras y directivos docentes de un total de 11 Colegios oficiales de Bogotá, seleccionados a partir de una serie de reconocimientos otorgados por terceros. A continuación se explicará en detalle el Universo de estudio y los instrumentos de investigación empleados en esta Primera Fase.

Por su parte, la segunda fase de la investigación buscó profundizar el desarrollo de la relación escuela, ciudad y derechos a partir de la participación activa de colectivos de docentes y estudiantes en la planeación, el diseño y puesta en marcha de una serie de piezas de comunicación y material didáctico, que se denominaron las comunic-acciones. La metodología empleada en la segunda fase de la Investigación, se denominó Colaboratorio e implicó activamente a diferentes actores de la comunidad académica de los colegios participantes. Esta segunda fase implicó la participación de un grupo adicional de 15 colegios que atendieron una convocatoria abierta realizada por el IDEP.

5.1. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN.

En una primera fase se realizó un acercamiento in situ a un total 11 colegios distritales para desarrollar la puesta en escena del planteamiento metodológico. Esta fase se desarrolló en un primer momento entre el 15 de mayo y el 30 de agosto de 2014 y contempló las siguientes actividades y productos:

- 1) Aplicación y análisis de los instrumentos de investigación diseñados por el equipo de trabajo en 11 colegios con 2 jornadas por colegio.
- 2) Producción de un primer documento conceptual de la relación derechos, escuela y ciudad
- 3) Conformación de los colectivos de investigación en cada uno de los colegios participantes
- 4) Devolución de los primeros resultados del proceso a los colegios vinculados

La escogencia de los colegios participantes en la primera fase del estudio no sólo tuvo en cuenta la esencia participativa del Estudio, sino que se correspondió con uno de los objetivos específicos del estudio, consistente en “Indagar sobre el saber pedagógico generado en las instituciones que han obtenido 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”. En este sentido, se inició un proceso de identificación de los colegios que han sido objeto de reconocimiento de diversa índole (académico, cultural, investigativo, por demanda de cupos y acciones de inclusión y pertenencia a redes nacionales o internacionales de defensa y promoción de los derechos de los niños y niñas) otorgados por terceros y cuyo registro es visible.

5.1.1. UNIVERSO DE ESTUDIO PRIMERA FASE

Desde la Secretaría de Educación del Distrito se han 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 han otorgado al Estudio 6 la posibilidad de contar con un listado de posibles colegios a participar ya que estos cuentan con reconocimiento social e igualmente con un proceso institucional único, dinámico y diverso. Asimismo, se exploraron diversas páginas web con el fin de encontrar indicios de

reconocimiento en lo que los colegios y algunas instituciones como el IDEP comunican a través de las plataformas virtuales

Así mismo como lo indica el Observatorio Rural de Bogotá, el área rural es de 122.256,08 H, correspondiente al 74,70% del territorio distrital, lo que nos reveló que no es posible desconocer este sector del territorio y en respuesta a esto se incluyeron colegios que respondieran a este factor.

A partir del equipo de investigación se ha pensado que es necesario involucrar a los colegios que sobresalen por los resultados obtenidos en pruebas de conocimiento, pero así mismo se ha querido tener 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.

A partir de esta exploración se contó con un primer listado de posibles colegios a participar, en tanto cuentan con reconocimiento social e igualmente han desplegado procesos institucionales únicos, dinámicos y diversos. A continuación se presentan los criterios tenidos en cuenta para la selección de las instituciones escolares con las que se trabajó en la Primera Fase:

- 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
- Colegios pertenecientes a la Red Colombiana por la Defensa de los Derechos del Niño, auspiciada por (ASDI).

Ahora bien, entendiendo que este estudio tiene un antecedente de vital importancia y es la pasantía ASDI de la directora del IDEP en la Universidad de Lund, desde donde se trabajan los derechos del niño y la niña en el contexto del aula y la gestión de la escuela, se decidió invitar a los colegios que pertenecen a la Red Colombiana por la Defensa de los Derechos del Niño, quienes ha participado también de dicha pasantía, para así darle continuidad al proceso de formación que inició en Suecia y poder prolongar el trabajo en red.

Del ejercicio de cruce de información se construyó un primer listado de 30 colegios, que cumplieran más de un criterio de los arriba mencionados. Listado que se depuro posteriormente, para obtener un listado de 20 colegios. Los rectores y directivas de estos 20 colegios fueron invitados a una primera reunión informativa del estudio, a la que finalmente asistieron y se incorporarán a la primera fase un total de 11 colegios, distribuidos en 10 localidades de la Ciudad, que atendieron a la convocatoria para presentar el estudio y abrieron sus puertas para el desarrollo de las actividades programadas. En consecuencia, los colegios participantes de la primera fase del estudio fueron:

COLEGIO	LOCALIDAD
Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori I.E.D	Antonio Nariño
Colegio Femenino Lorencita Villegas I.E.D	Barrios Unidos
Colegio Cedit San Pablo	Bosa

Colegio San Bernardino I.E.D	Bosa
Colegio Institución Técnica Industrial Francisco José De Caldas I.E.D	Engativá
Colegio José Asunción Silva I.E.D	Engativá
Colegio Manuel Cepeda Vargas I.E.D	Kennedy
Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D	Los Mártires
Colegio Antonio José De Sucre I.E.D	Puente Aranda
Colegio Manuela Beltrán I.E.D	Teusaquillo
Colegio Aquileo Parra I.E.D	Usaquén
Colegio Juan de la Cruz Varela I.E.D	Sumapaz

Tabla 3. Listado instituciones participantes primera fase.

La totalidad de los colegios de esta primera fase cumplen con 3 o más reconocimientos, tienen procesos académicos y de desarrollo personal importantes, por ellos su participación fue altamente relevante para la investigación.

A continuación es posible observar la ubicación de este grupo de once (11) colegios en las diferentes localidades de Bogotá, así como de los quince (15) colegios de la segunda fase en el siguiente mapa:

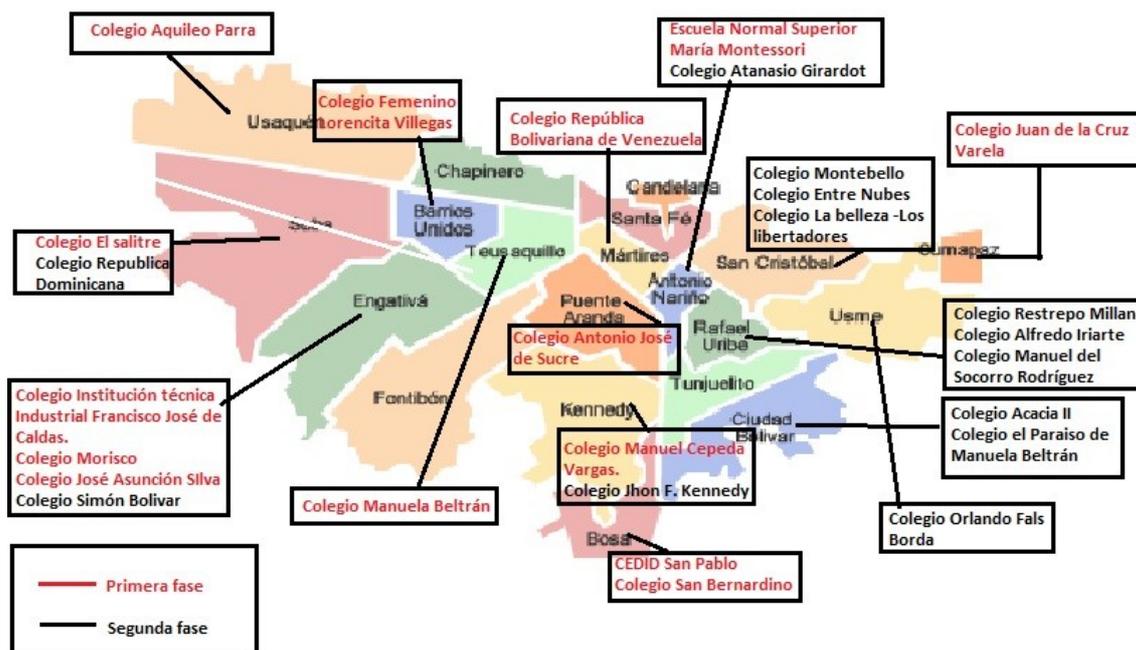


Ilustración 2. Mapa distribución Colegios por Fases.

5.1.2. INSTRUMENTOS APLICADOS EN PRIMERA FASE EN CLAVE DE CAJA DE HERRAMIENTAS.

Con el fin de registrar las vivencias asociadas a la vulneración y goce de los derechos en el ámbito escolar, se diseñaron una serie de instrumentos metodológicos, que en clave de caja de herramientas respondieron a los objetivos propuestos e hicieron posible construir una línea de base de cada uno de los colegios indagados, a partir de los conceptos de configuración y caracterizaciones.

Este paquete de instrumentos construido por el equipo de investigación surtió un proceso de validación interna y externa, realizado en dos jornadas de trabajo, la primera con todos los miembros del equipo y la segunda con uno de los colegios participantes. En cada una de estas jornadas de trabajo se realizarón ajustes, comentarios y sugerencias a los instrumentos de investigación, que fueron incorporados en la versión definitiva de los instrumentos.

Es importante mencionar que los instrumentos de investigación cualitativa diseñados, guardan correspondencia con una de las claves para la educación

propuestas por el IDEP. La clave No 1 señala la importancia de “escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades”, por lo que la mayoría de instrumentos aplicados contaron con la activa participación de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, así como de las directivas y maestros y maestras de estas instituciones.

Para entender la riqueza de los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación en el trabajo de campo, es importante aproximarse a cada uno de los instrumentos y conocer el objetivo buscado y la justificación del mismo. Por ello, a continuación se presentarán cada uno de los instrumentos implementados y su respectiva justificación y sentido.

5.1.2.1. INSTRUMENTO No 1: OBSERVACIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS ESCOLARES

La Observación no participante o in situ es una técnica de investigación que implica la observación no implicativa o complementaria de los escenarios escolares, considerando aquellos aspectos que no necesariamente pasan por lo académico, sino que hacen referencia a la regulación de la vida institucional, la territorialidad y espacialidad de las vivencias de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Por ello se observan momentos propios de la vida escolar y espacios centrales de la misma.

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”*.

El objetivo de la observación in situ es el de identificar las prácticas de los diferentes actores de la institución escolar en torno a la garantía y vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la observación del patio escolar, de las situaciones y espacios escolares no “académicos” de las

relaciones políticas, simbólicas, cognitivas, socio –afectivas, lúdicas y/o expresivas.

Dentro de las preguntas que orientan el proceso de observación encontramos las siguientes. Si se requiere observar el protocolo completo del instrumento (Ver anexo No 1, producto 3):

1) Descripción del contexto escolar:

- a. *El Adentro:* Características físicas, distribución espacial, la iconografía y la estética escolar
- b. *El Afuera:* Características del sector aledaño, vecindades

2) La organización espacial escolar

- a. Los salones: tamaño, decoración, distribución de sillas, tipos de sillas, ventilación, ubicación de estudiantes
- b. Los espacios directivos: ubicación, tamaño, decoración,
- c. El patio: características, protagonistas,

3) Las interacciones

- a. El ingreso: descripción del proceso, actores, atención, emoción observable
- b. El descanso: organización de grupos, espacios configurados, roles y protagonistas
- c. La Salida descripción, actores, atención, emoción observable.

5.1.2.2. LA VOZ DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EXPRESADA EN LAS CARTOGRAFIAS SOCIALES.

En consonancia con el propósito central del estudio que consiste en la activa participación de los niños, niñas y jóvenes en los procesos centrales de la vida social, y en relación con uno de los principios de la Convención Internacional

de los Derechos del Niño, que reivindica el derecho a la libre expresión de los niños y el derecho que tienen a ser escuchados; se construyeron una serie de instrumentos que permitieran escuchar las voces de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la activa participación de los mismos en las actividades propuestas. Estos instrumentos buscan recoger la diversidad de voces y expresiones de los estudiantes de todos los ciclos, en torno a la vivencia, el goce y vulneración de sus derechos. A continuación se presentan cada uno de ellos

5.1.2.3. MAPAS DEL CUERPO CON ESCOLARES DE LOS CICLOS 1, 2 Y 3. “RASTREANDO LA HUELLA DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN NUESTRO CUERPO

Las cartografías del cuerpo se sustentan en una de las categorías centrales del Estudio 6: la categoría de Territorio, en tanto se aprovecharon las posibilidades y ventajas que brindó la cartografía social como una técnica etnográfica de investigación cualitativa, que permite explorar los 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.

Una de las ventajas más importantes de la cartografía social, es la posibilidad que ofrece de expresar a través de signos, gráficas e ilustraciones, la relación de los sujetos con el territorio. Aparte de ser una herramienta que privilegia la construcción colectiva y participativa de conocimiento, la cartografía utiliza una serie de recursos visuales como forma, textura, tamaño, color, orientación con

el fin de potenciar el reconocimiento de los sujetos de sus prácticas y discursos en torno a la escuela, y específicamente su cuerpo como un territorio.

De la misma forma en que los mapas de los territorios 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: 2013, 107). En este sentido, a través de las cartografías del cuerpo se busca explorar cuales son las huellas más significativas del respeto el goce y disfrute de los derechos, así como las huellas de la violación y el irrespeto de los mismos.

La actividad inicia con una actividad de relajación en la que los niños reconocen el cuerpo como un territorio que guarda la memoria de sus vidas y las huellas del camino recorrido. Luego se dibuja una silueta de alguno de los niños, y sobre ella se van registrando, a partir de preguntas, las situaciones en las que los niños y niñas viven el disfrute o la vulneración de sus derechos en su casa y en la escuela. Algunas de las preguntas provocadoras de la actividad son:

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 y siento 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 en mi casa y en mi escuela? ¿Escucho y reconozco lo que dicen los demás?

CORAZÓN: ¿Cuándo me siento feliz o triste a que lugares de mi casa o mi escuela acudo? ¿A quien le cuento mis tristezas y alegría en mi casa y en mi escuela? ¿Cómo actúo?

MANOS -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?

VIENTRE: ¿Existen niños y niñas diferentes a mi en la escuela? ¿Por qué son diferentes? ¿Qué pasa con esos niños en el salón de clases, y en la escuela en general?

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

Es importante anotar que cada una de las partes del cuerpo recorrida a partir de preguntas y reflexiones realizadas por los niños remiten a uno u varios principios de la Convención de los Derechos del Niño seleccionados por el estudio. Así las preguntas que corresponden a la cabeza y a la boca, dan cuenta del principio de la participación de los niños y niñas. Para obtener el protocolo completo del instrumento (ver anexo No 2, producto 3).

5.1.2.4. Recorridos por el pasado en clave de configuraciones –ciclos 3, 4 y 5.

Este tipo de cartografía social parte de reconocer 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 Elias 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 Elias 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 de Nobeit Elias 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 y 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.

En este sentido, el objetivo de este tipo de cartografía es 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.

La dinámica de la actividad se sustenta en la ambientación de tres tipos diferentes de escuela que existieron y existen en el tiempo y que se corresponden con las configuraciones recreadas en el primer avance

conceptual. En este sentido, el primer tipo de escuela corresponde con la configuración "CIUDADANO CIVICO PARA LA NACIÓN" y se ubica temporalmente en los inicios del siglo XX en Colombia, el segundo corresponde al "CIUDADANO DELIBERANTE Y LA CIUDAD EDUCADORA" que corresponde con la década de los cincuenta y sesenta y el tercero a la configuración "NUEVAS CIUDADANÍAS, NUEVOS DERECHOS PARA UNA NUEVA ESCUELA" que se corresponde con el presente y futuro de las escuela.

A partir de estos tipos de escuela, los estudiantes se organizan en 3 grupos de 5 estudiantes cada uno, y a partir de allí se recrean los elementos centrales de cada tipo de escuela a partir de la escenografía dispuesta, conformada sobretodo por imágenes de cada uno de los tipos de escuela, reflexionando a partir de las siguientes preguntas, que a su vez responden a las categorías de análisis del estudio:

CULTURA: ¿Qué elementos de la cultura escolar constituyeron este tipo de escuela?

LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA: Cuales 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?

Como se mencionó, 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. (Ejemplo: imagen IED Agustín Nieto Caballero para la 1era Configuración). Si se desea conocer los

detalles del instrumento es posible consultar el protocolo en (Ver anexo 3, producto 3).

Al final del ejercicio en grupo en cada una de las configuraciones de tipos de escuela, el grupo completo de estudiantes hará un recorrido por cada tipo de escuela, complementando las reflexiones de sus compañeros y compañeras. En el ejercicio de reflexión y análisis de cada tipo de escuela es de vital importancia discutir cuales de los elementos identificados para ese tipo de escuela, se mantienen o perviven en su escuela hoy.

5.1.2.5. UN ACERCAMIENTO AL DISCURSO DE DIRECTIVOS Y MAESTROS

En todo proceso de investigación resulta de vital importancia recoger no sólo las voces de los sujetos de las políticas públicas en educación, sino de aquellos encargados de ejecutarlas, de llevarlas a cabo y de disponer la escuela y los espacios para la dinámica de enseñanza –aprendizaje propia de la escuela. Asimismo, abrir las técnicas de investigación para la inclusión de nuevas voces, relatos y discursos, permitirá contrastar los relatos de los estudiantes, con las de sus directivos y maestros, con el fin de desentrañar las tensiones y ambivalencias de un espacio altamente interdependiente como lo es la escuela. Por ello se diseñó una serie de instrumentos que recogen estas voces: El Café de Mundo con directivos y maestros y la entrevista semi –estructurada con el rector o rectora del colegio. A continuación presentaremos cada uno de ellos:

5.1.2.5.1. CAFÉ DEL MUNDO CON DIRECTIVOS Y MAESTROS

A partir de la riqueza que ofrecen las técnicas conversacionales, en las que cada participante puede expresar de manera libre y espontánea lo que piensa y siente de sus vivencias en la institución educativa, emerge el instrumento del Café del Mundo, entendido este como 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 conduce 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 de Café del Mundo permite crear entornos para nuevos conocimientos, ideas y sugerencias a partir de los conocimientos concertados y compartidos en el marco de diálogos entre miembros de una comunidad específica. En este sentido, el Café del mundo busca 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 los niños, niñas y jóvenes en el marco de las relaciones entre escuela y ciudad y aula y gestión escolar.

La dinámica del Café del Mundo inicia con la ubicación de los directivos y docentes en 2 o 4 mesas dependiendo del número de participantes en la sesión. Alrededor de la mesa, y bebiendo un café que funciona como bebida dinamizadora, se inicia la discusión alrededor de las categorías del estudio, suscitadas por algunas preguntas provocadoras. Acompaña el café algunos alimentos sencillos, que informalizan el espacio y propician la confianza de los participantes para que el relato fluya sin ningún tipo de prevenciones. Las preguntas que dinamizan este espacio de conversación son:

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 de la escuela? ¿Qué representan?

2) Mesa dos (2): LA POLITICA Y LO POLITICO EN LA ESCUELA

- a. Cómo se viven las relaciones de poder en la escuela?
- b. Quienes son los protagonistas de los escenarios de poder? Cuál es la intensidad e influencia de su poder? ¿El poder se comparte o se ejerce desde ciertos lugares? ¿Cuáles? ¿Existen márgenes de libertad en el ejercicio del poder? ¿Existen límites?
- c. Cómo influye esto en la dinámica y cultura escolar? ¿Cómo se toman las decisiones en la escuela? ¿en que tipo de decisiones participan los estudiantes? ¿Cómo?

3) Mesa tres (3): LA PRACTICA 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 enfrenta 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 ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son sus límites? ¿Cuáles son sus posibilidades?
- b. Define el territorio las prácticas y relaciones que se viven en la escuela? ¿Por qué?
- c. ¿Cómo son las relaciones que guarda la escuela con la ciudad? ¿Cómo son los relaciones de la escuela con la comunidad? Con el barrio?

Al final de la conversación se socializan las ideas centrales de cada mesa, recogidas por un relator elegido por cada grupo. En este espacio de

socialización se complementan, discuten nuevamente y se validan los acuerdos obtenidos en cada mesa. Para acceder al protocolo completo de este instrumento (Ver anexo 4, producto 3).

5.1.2.5.2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL RECTOR O RECTORA

La necesidad de incorporar un instrumento de investigación que recogiera la voz del rector o rectora como líder la institución educativa y como la persona que tiene el panorama completo del colegio, de su historia y de los proyectos bandera del mismo; surgió una vez iniciado el trabajo de campo, cuando se adelantaron las visitas a algunas instituciones donde se pudo comprobar el papel fundamental que juega el líder en la estructura, organización y gestión de la institución. Por ello se diseñó una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los rectores y que incluye preguntas asociadas a los referentes conceptuales y a los principios de la Convención de los Derechos del Niño trabajados por el equipo de investigación. A continuación se presentan las preguntas orientadoras de la entrevista:

1) GENERALIDADES

- a. Nombre
- b. Nivel educativo
- c. Breve relato de su experiencia como docentes y directivo docentes
- d. Tiempo de experiencia en colegio como rector(a)

2) COMPRENSIONES SOBRE LOS DDHH DE NNJ

- a. Que son los derechos humanos y para que han servido
- b. Aportes de su existencia a la vida de la sociedad y particularmente de NNJ
- c. Cómo se refleja que este colegio ha apropiado la estructura de DDHH
- d. Qué tensiones genera en la comunidad educativa en enfoque de derechos?

e. Cómo se tramitan estas tensiones?

3) ORGANIZACIÓN Y GESTION ESCOLAR EN CLAVE DE DDHH

- a. Describa LA CULTURA ESCOLAR que ha construido este colegio?/valores, normas principios, símbolos, creencias
- b. Cuál es el sello por el que se reconoce este colegio?
- c. Como se dispone: física y espacialmente el colegio para el proceso de aprendizaje?
- d. Que características marcan las relaciones entre la comunidad educativa?
- e. Cuáles son las principales normas y políticas que rigen el desarrollo del colegio /docentes como con estudiantes

4) APUESTA HISTÓRICA EN CLAVE DE CONFIGURACIONES

- a. Cuáles son los hitos históricos más relevantes del colegio?
- b. Aprendizajes institucionales logrados en cada hito?
- c. Cuáles son los logros más sobresalientes de la comunidad educativa en cada hito?

5) SOBRE LA RELACIÓN CON LAS POLITICAS PUBLICAS

- a. Qué tipo de políticas nacionales, distritales y locales han influido en el desarrollo del colegio?
- b. Cómo ha participado la comunidad en su estructuración, desarrollo y evaluación?
- c. En qué medida los logros del colegios guardan relación con estas políticas públicas?

6) RELACIONES CON EL ENTORNO

- a. Cuáles son las características del entorno escolar?
- b. Describa la relación del colegio con el entorno y cómo influye en el proceso de aprendizaje y convivencia
- c. Cómo se aprovecha el entono en el proceso de enseñanza aprendizaje?

- d. Cómo es la relación del colegio con (ICBF, Salud, cultura, policía?)

7) DESAFIOS Y RETOS

- a. En que camino va la escuela en el proceso de incorporación de proceso en torno a enfoque de derechos?
- b. Cómo se vive en el colegio el derecho a la participación? (características, retos y desafíos)
- c. Cómo se vive en el colegio el tema de No discriminación (características, retos y desafíos)
- d. Cómo se vive en el colegio el derecho el Juego? (características, retos y desafíos)

La aplicación de este importante instrumento permitió contrastar las voces de los niños, niñas y jóvenes, así como la de directivos y maestros, con la mirada y comprensiones del rector o rectora como líder de la institución educativa. Si se desea consultar en detalle el protocolo de entrevista (Ver anexo 5, producto 3).

6. PRINCIPALES RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA PRIMERA FASE EN CLAVE DE LA RELACIÓN ESCUELA, CIUDAD Y DERECHOS

Durante el desarrollo de la primera fase del estudio que inició el Lunes 9 de Junio y culminó parcialmente el Viernes 29 de agosto, se visitaron un total de once (11) colegios, en los que se aplicaron cerca de siete (7) instrumentos de investigación, que implicaron alrededor de cuatro y cinco visitas por cada uno de los Colegios. En total el Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de niñas, niños y jóvenes de Bogotá” en su primera fase trabajo con un grupo de más de 340 docentes y directivos docentes y alrededor de 184 estudiantes de todos los ciclos de formación. A continuación podemos encontrar los niveles de participación de cada uno de ellos, en la siguiente tabla:

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

Tabla 4. Niveles de participación por actores.

En términos estadísticos, la primera fase contó con una participación de un 61% de docentes, un 5% de directivos docentes y un 33% de estudiantes. Lo que indica que la participación intentó ser equitativa entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, logrando el propósito general de la 1era fase en clave de caracterización, el cual era de escuchar las diversas voces de la escuela en la perspectiva de construir una línea base sobre la vivencia y garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes. A continuación se puede observar graficamente esta participación:

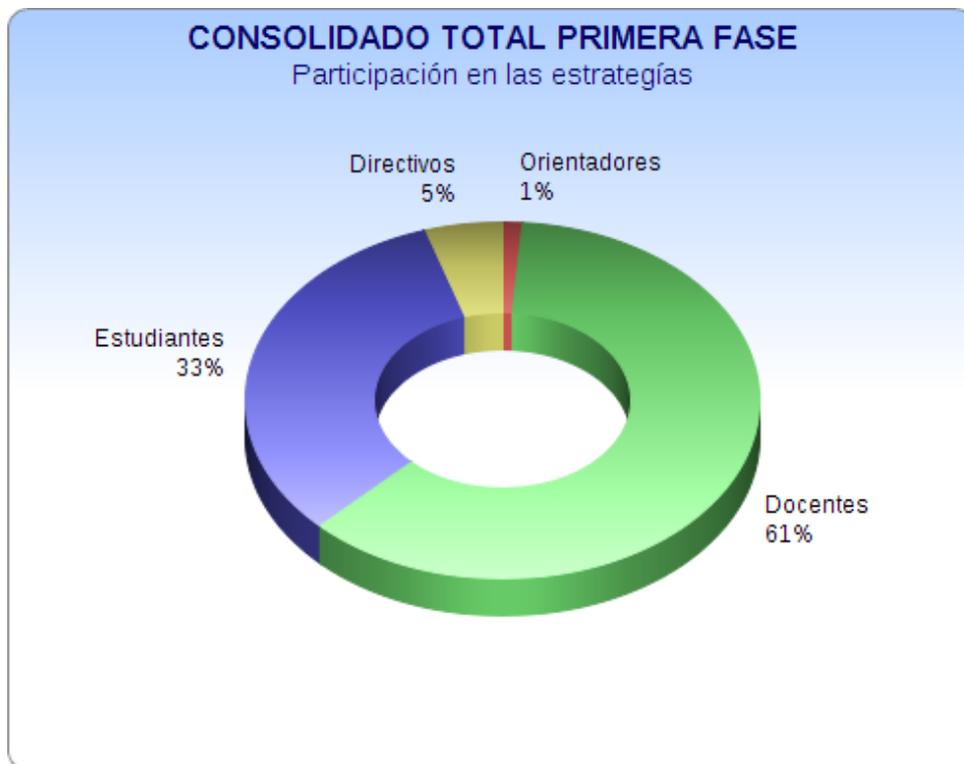


Ilustración 3. Consolidado total primera fase.

Los resultados a continuación presentados emergen de la participación de los diferentes actores en los instrumentos de investigación diseñados en el andamiaje metodológico del estudio. Por ello, en lo que respecta a los cafés del mundo, se contó con la participación de 115 docentes, 20 directivos y 6 orientadores, como lo muestra la siguiente gráfica. Adicionalmente la información encontrada se organizó en una matriz que puede encontrarse en el Anexo No 2 de este informe (Ver Anexo 2).

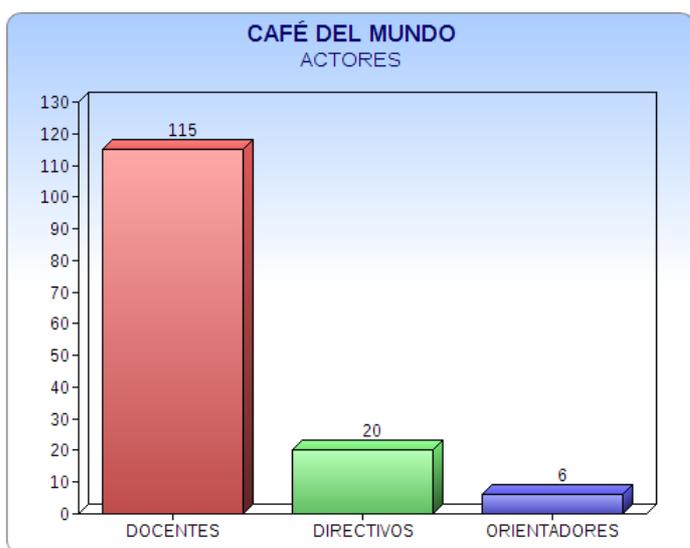


Ilustración 4. Cafe del Mundo Participantes

Por su parte, los instrumentos que implicaron la activa participación de los niños, niñas y jóvenes de los diferentes ciclos escolares, y en los que se pretendía escuchar sus voces, contaron con una importante participación de 324 estudiantes de primaria, ciclos 1, 2 y parte del 3, y de 203 estudiantes de bachillerato que corresponden a los ciclos 3, 4 y 5 tal y como se muestra en la siguiente gráfica. La información cualitativa surgida de la aplicación de los mapas del cuerpo y de los recorridos por el territorio, puede encontrarse en las matrices de sistematización que se anexan a este informe (Ver Anexos 3 y 4):

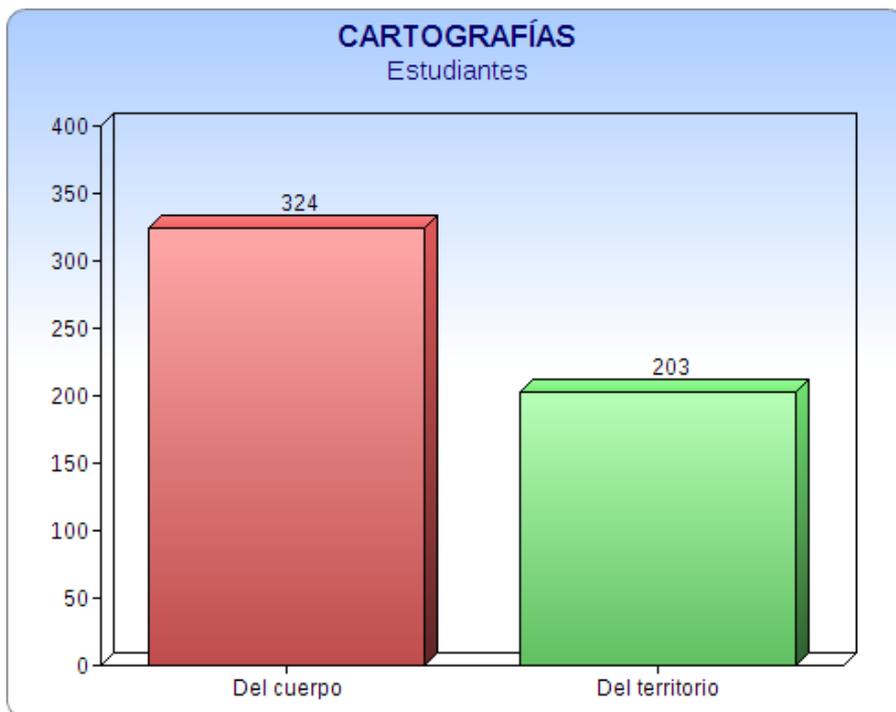


Ilustración 5. Cartografías. Participantes.

Bajo estas consideraciones, la riqueza de los hallazgos pasa por una profunda y rigurosa inmersión en las dinámicas, tensiones y conflictos presentes en los colegios con los que se trabajó en esta primera fase del Estudio, así como la posibilidad que se tuvo de escuchar y contrastar las voces de los actores centrales de la comunidad educativa (estudiantes, maestros y directivas) a través de cada uno de los instrumentos aplicados. De esta forma, el desarrollo de la primera fase permitió recoger información significativa alrededor de los siguientes principios de la convención: no discriminación, participación, interés superior, supervivencia y juego, todo esto analizado a la luz de las categorías centrales del Estudio: cultura, prácticas, territorio y la política/lo político. De igual forma se construyeron informes detallados por colegios, que se pueden encontrar en el Anexo 5 de este informe (Ver Anexo No 5)

Como resultado de este ejercicio, emergen temas reiterativos que demarcan tendencias, tensiones y desplazamientos que serán analizados a continuación a partir de un diálogo analítico con las categorías propuestas y los referentes conceptuales desplegados a lo largo del estudio No 6. El análisis de los resultados obtenidos privilegiará la mirada en clave de configuraciones, con el

fin de comprender las mutaciones del espacio escolar a través del tiempo, y en diferentes momentos históricos.

Es importante aclarar que muchos de los hallazgos encontrados se presentan en términos de tensiones o situaciones disyuntivas, atendiendo a la comprensión de una escuela compleja, en permanente mutación y que viene realizando importantes desplazamientos en sus discursos y prácticas. La escuela entendida como un territorio en el que se tensan y entran en conflicto diferentes sentidos, experiencias y formas de ver y vivir los contextos escolares, es el punto de partida de esta presentación de resultados. De igual forma esta lectura en clave de tensiones y configuraciones retoma los niveles de análisis micro y macro que orientaron el diseño metodológico del Estudio 6.

De igual forma los resultados presentados no solo responden a los objetivos planteados, sino que establecen un fecundo diálogo con los referentes conceptuales emanados de la relación escuela, ciudad y derechos y retoman los postulados centrales de los focos de la mirada, los principios de la Convención seleccionados (participación, no discriminación, juego, supervivencia e interés superior) así como las categorías analíticas abordadas (territorio, cultura, prácticas, y la política y lo político).

6.1. UNA APROXIMACIÓN AL NIVEL DE ANÁLISIS MACRO: LAS REGLAS, ESTRUCTURAS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.

El análisis de los resultados desde un nivel macro, enfatizan en la reconstrucción de la configuración como un todo, a partir de una aproximación a la estructura y organización de la escuela, así como las relaciones que esta construye con la ciudad. En este sentido la configuración se entiende como un entramado construido por interdependencias que obedecen a un patrón, unas reglas, unas infraestructuras y unas estructuras.

6.1.1. Los entornos escolares influyen en la vida y cotidianidad de niños, niñas y jóvenes: Dime que te rodea y te dire quién eres.

La primera llegada a los colegios distritales de Bogotá, marca de forma definitiva la configuración del espacio escolar en relación con el entorno, con las rutas de acceso, con los vecinos y con los barrios colindantes al Colegio. Los medios de transporte utilizados para llegar, el tiempo destinado para el desplazamiento y las observaciones en general, empiezan a dibujar de manera precisa elementos concretos de la cultura y las prácticas que al interior del colegio se despliegan en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Esto implica que no es lo mismo ubicar un colegio sobre una vía de acceso principal, que cuente con rutas de acceso diversas, e incluso con un sistema de transporte público que comunica al colegio con el resto de la ciudad, a llegar a un colegio de difícil acceso, rodeado por problemas ambientales complicados y que no cuente con un sistema de transporte que permita la comunicación del colegio con el barrio y con la ciudad.

La cercanía o lejanía de rutas de transporte o las dificultades ambientales o de acceso a los colegios, impactan también las condiciones de seguridad de los entornos escolares, que evidenciadas en los relatos de niño, niñas, jóvenes y maestros, determinan de manera decisiva sus vivencias en la escuela y por fuera de ella. En el desarrollo de la primera fase, nos encontramos con algunos colegios ubicados en zonas de fácil acceso, rodeados de zonas verdes limpias y bien cuidadas que configuran un entorno sano, que cuenta con una diversidad de actividades de tipo recreativo y cultural, que les permiten disfrutar de las múltiples posibilidades que el barrio ofrece. Estas características presentes en el entorno del Colegio Francisco José de Caldas, permite pensar que las relaciones entre el colegio y el barrio sean positivas y que tanto niños, como niñas y jóvenes se sientan seguros y su relación con el barrio sea amigable.

Encontramos también colegios con entornos difíciles, bien sea por las edificaciones que se encuentran a su alrededor (talleres de mecánica, fábricas, zonas comerciales, zonas de tolerancia) o por la ausencia de zonas verdes,

que hacen que los entornos sean menos agradables para los niños y niñas. Dadas estas condiciones los problemas de seguridad se acentúan y las directivas del colegio terminan por cerrar más los muros de la escuela, construyendo barreras infranqueables entre la escuela y la ciudad, al concebir el colegio como el único lugar seguro y en paz donde niños, niñas y jóvenes pueden gozar de sus derechos y contar con un espacio adecuado para el aprendizaje y desarrollo de los menores.

La ausencia de zonas verdes aledañas al colegio, no solo dificulta que los estudiantes puedan cambiar de actividad y de ambiente, llevando a cabo actividades alternativas a las que cotidianamente están presentes en su proceso de formación, sino que impide que la comunidad educativa establezca otro tipo de relación con el barrio y con la ciudad, lo que termina por encapsular la vida del colegio al interior de las rejas y muros que lo protegen o diferencian del mundo exterior.

Es posible identificar también colegios ubicados en zonas de difícil acceso, que no cuentan con rutas de transporte público, por lo que la llegada debe hacerse caminando un largo trayecto. Por tanto, Colegios como el San Bernardino de Bosa, dada su ubicación terminan por marginarse o aislarse de la ciudad, en razón a la distancia de la que se encuentra el colegio de una zona poblada de manera multitudinaria. Al ubicarse en uno de los límites de la ciudad, y considerando las condiciones geográficas y ambientales que lo rodean, al encontrarse muy cerca de la ronda del río Bogotá, el San Bernardino se siente alejado y a veces extraño de la ciudad y de la Localidad, pero a pesar de ello maestros y estudiantes han desplegado elementos recursivos y creativos para valorar y aprovechar este distanciamiento de la ciudad e incluso para contrarrestar los efectos ambientales de habitar cerca al río, como las inundaciones que deterioran la infraestructura del Colegio. El barrio como tal no trasmite un ambiente de total seguridad, debido a la presencia de basura en las calles, las construcciones disparejas que dejan a las personas sin por donde caminar y lo inhóspito del lugar. Llegar a colegio es respirar un aire desolador y de olvido para quien transita el sector sin tener ningún tipo de vínculo con el barrio.

Un caso similar es posible encontrarlo al otro extremo de la ciudad, en la localidad de Usaquen, donde se ubica el Colegio Aquileo Parra, cuya ubicación es bastante particular, pues queda muy cerca de un cuerpo de agua, que lo separa de varios conjuntos residenciales de sectores acomodados de la ciudad, y se ubica en el corazón de un barrio popular que cuenta con muy pocas zonas verdes y cuyos pobladores son por lo general empleadas del servicio, obreros de la construcción y vigilantes. Este entorno problemático que no ofrece muchos espacios de recreación a los niños, niñas y jóvenes que asisten al colegio, termina por explicar los problemas de soledad, abandono, descuido y desprotección que sufren los niños y niñas y que los maestros y directivas intentan subsanar durante la permanencia de los estudiantes en la institución.

Esta relación compleja con el entorno, que se manifiesta en 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 estudiantes 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.

Sin lugar a dudas las problemáticas sociales que aquejan las zonas circundantes a los colegios, terminan por evidenciarse también al interior del colegio. En zonas donde la vulneración de los derechos es cotidiana y los contextos son violentos y agresivos, los colegios terminan por atender las secuelas de dichos entornos, lo que genera en ellos importantes desafíos para solventar y aliviar las problemáticas del entorno. Este es el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela ubicado en el Barrio Santa fé, donde se

encuentra la zona de tolerancia más grande de la ciudad. Al sector lo aquejan diversas problemáticas como la prostitución y expendio de drogas, y alberga a una gran parte del grupo LGTBI de Bogotá. Problemáticas que terminan desafiando las formas de relacionarse y las vivencias propias de la institución en aras de llenar los vacíos generados por las carencias familiares y sociales, y por el abandono y descuido de los padres de los niños, niñas y jóvenes que estudian en el colegio. En medio de este complejo entorno, fue posible encontrar una institución comprometida con buscar estrategias pedagógicas de inclusión y respeto a la diferencia que logren quitarle más niños a las calles de la localidad.

6.1.2. 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: pag 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, las 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. Aprendizajes que van desde lo comportamental, hasta los cognocitivo, pasando por aprendizajes para la vida y el futuro.

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 consecucion de polizas 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.

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 desvirtua 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 la nuevas sensibilidades y culturas juveniles que habitan la ciudad. En ese afan de protección, la escuela olvida que esas nuevas sensibilidades pasan tambien 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.

6.1.3. Estructuras, infraestructuras y derechos: entre el abandono y la carencia y el uso racional y creativo de los espacios

Realizar un acercamiento crítico a los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios de Bogotá, a partir de una categoría como la de territorio, que implica no solo una extensión terrestre sobre la que demarcan unos límites y una soberanía, sino que tiene en cuenta las relaciones, prácticas sociales, culturales, económicas y formativas que en él se entretajan y construyen. Por ello, el territorio no solo debe satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los sujetos que lo habitan, sino que esta estrechamente relacionado con los proyectos de vida de las comunidades, sustentando en consecuencia, sus prácticas, costumbres y valores propios.

Bajo esta perspectiva, las estructuras y las 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 sobreutilizado 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.

En este sentido, frente a los límites y restricciones, los directivos y docentes han desplegado estrategias bastante innovadoras para hacer del territorio una red espacial de conexiones y de localizaciones, construyendo de esta forma territorialidades (Massey: 1995), que a su vez generan una geografía del poder caracterizada por la desigualdad, la fragmentación, la tensión y el conflicto. Por ello, el creativo uso y aprovechamiento de los espacios en las escuela no supera los conflictos, solamente los transforma, los hace solucionables.

Aunque se han privilegiado los espacios del colegio para las actividades netamente académicas, cada vez mas ha ganado terreno el aprendizaje a través del juego, el arte, la música y el teatro, lo que ha permitido también reconfigurar los pocos y deteriorados espacios con los que se cuenta, para dar rienda suelta a las nuevas sensibilidades y demandas de los niños, niñas y jóvenes en la institución escolar.

6.2. NIVEL DE ANALISIS MICRO: ADENTRARSE EN LA PIEL DE LA ESCUELA

A través de este nivel de análisis se pretendió adentrarse en la piel de la escuela, en el adentro de la misma, para desde allí entender las configuraciones como entramados de actores concretos y las formas en que se relacionan de manera armónica y conflictiva al interior del espacio escolar. Por ello, los protagonistas de los relatos son para este nivel de análisis los niños, niñas y jóvenes, los directivos, maestros y padres de familia.

6.2.1. *A la escuela no solo se va a aprender, la escuela también aprende*

Tradicionalmente se ha entendido que la escuela es un lugar al que niños, niñas y jóvenes van a aprender. Considerada el templo del saber, la escuela se erigió como la más legítima poseedora de la verdad, del conocimiento que al ser revelado tenía la posibilidad de multiplicarse y extenderse a rincones insospechados. Esa era la virtud del maestro como conocedor y multiplicador de la verdad de la Escuela. Con las transformaciones contemporáneas la escuela deja de ser el epicentro de una única verdad, y se dispone también a aprender de los sujetos que en ella interactúan.

En ese sentido, el trabajo de campo en la primera fase fue revelador de esta importante transformación de la escuela, que empieza a abrir sus oídos para escuchar a los niños, niñas y jóvenes y se dispone a aprender de ellos. La escuela viene aprendiendo paulatinamente que formar no significa uniformar y que la diversidad dejó de ser un discurso y se instaló en los colegios para enseñar a los maestros, maestras y directivos la importancia de entender, comprender y convivir con los niños, niñas y jóvenes de nuestro tiempo.

Los colegios visitados en la primera fase poco a poco han empezado a aceptar la libre expresión e incluso, algunos han ido más allá al promover espacios para la libre expresión de sus estudiantes y maestros, propiciando así el despliegue de la diversidad en la escuela. Si bien los avances en este aspecto aun deben traducirse en prácticas más incluyentes y respetuosas de la diferencia, se resalta el camino avanzando hasta el momento.

Lo más interesante de la apertura de la escuela hacia la diversidad y la libre expresión de niños, niñas y jóvenes es que este desplazamiento ha implicado un proceso de desaprendizaje de los profesores de mayor edad, quienes desde sus propios relatos cuentan como se han sintonizado con sus estudiantes a partir de escuchar y entender sus nuevos lenguajes, formas de ser y sentir y

sus prácticas cotidianas, que como ellos manifiestan, distan mucho de las de ellos, pero se convierten en un desafío sustancial de la escuela contemporánea.

Evidencia de ese desplazamiento la encontramos también en aquellos relatos de maestros y directivas que reconocen una apertura y aceptación de la diversidad sexual y cultural, que va más allá de reconocerle sus derechos, y pasa por prácticas de aprendizaje de las otras culturas, de diálogo con ellas. Este es el caso del Colegio Manuela Beltrán, sede primaria, que se dió a la tarea de incluir un grupo de niñas indígenas kogui en el colegio, y a partir de esta experiencia viene realizando un diccionario de términos kogui y ha logrado sintonizar a la comunidad educativa en el reconocimiento y valor de esta cultura indígena para un país pluricultural y multicultural como Colombia.

De igual forma, es posible resaltar que aquellos colegios que cuentan con procesos incipientes o fortalecidos de educación inclusiva, y que lo han hecho explícito en su PEI y en sus prácticas cotidianas, avanzan con mayor rapidez por el camino del aprendizaje de la diversidad, que implica el reconocimiento y respeto de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, así como el tránsito del discurso a la práctica en lo que a garantía de derechos se refiere.

Evidencia de ese camino recorrido es el aprendizaje que la escuela viene adquiriendo respecto a los temas relacionados con la educación sexual y la diversidad de tendencias sexuales que se encuentran y conviven en la escuela y que han sido abordadas con mayor libertad en el colegio, ya que existen los espacios institucionales dedicados al tema. Esto se materializa en prácticas de respeto y tolerancia frente a la diversidad en el colegio y que se expresa en los relatos de estudiantes que advierten que “Si yo le digo a mi profesora que me gusta alguien de mí mismo sexo, no pasa nada”. Lo contrario sucede en la casa de algunos de los niños, y niñas quienes cuentan en sus discursos como si les gusta una persona del mismo sexo, sus padres los regañan y corrigen, pues entienden estas conductas como desviadas o anormales. En otro de los relatos se advierte como “En mi casa aceptan la diversidad sexual y en otras casas no aceptan eso”.

En el interesante, y al mismo tiempo complejo camino que la escuela viene recorriendo en su apertura hacia la diversidad y la inclusión ha aprendido a convencer a los niños, niñas y jóvenes a partir del diálogo y la argumentación, y no a través de la imposición. En consecuencia, las prácticas que predominan en las escuelas visitadas tienen que ver cada vez más con la mediación y con la negociación, y menos con la imposición, la verticalidad y el autoritarismo. Lo que indica que el rostro de los niños, niñas y jóvenes empieza a considerarse, a ser tenido en cuenta, su voz empieza a contar y ellos como actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora tienen un lugar.

6.2.2. La convivencia escolar se debate entre la discriminación y el bullying de un lado y el reconocimiento, del otro

A pesar de los importantes pasos que ha dado la escuela en la aceptación e inclusión de la diversidad y con ello los avances obtenidos en los problemas de convivencia que afectan la institución, las prácticas más frecuentes de la vida escolar están rebotadas de episodios de discriminación y maltrato físico y verbal entre los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, si bien la escuela viene avanzando en la garantía de derechos, la dinámica propia de la vida escolar pareciera retroceder en lo referente al respeto entre compañeros, entre iguales. Esto coincide plenamente con el hecho de que sea el respeto a los demás, a los otros y a la diferencia el valor que más subrayan los escolares de todos los ciclos, al indagarse por el tema de la cultura institucional. Muchos reconocen en sus instituciones educativas la ausencia o la presencia de este importante valor para la vida de niños, niñas y jóvenes en la importante etapa de formación de su identidad.

Expresiones como “un compañero me quita la lonchera”, “que un compañero le pegue al otro”, “los niños nos pegan”, no son solo una muestra de aquellas situaciones que a los niños les parecen injustas de su vida escolar, sino el reflejo de los niveles de agresividad física que perviven en el espacio escolar y que se multiplican en momentos como el descanso, o algunos cambios de clase. Agresividad que encuentra sus raíces en los hogares de estos niños y

niñas, en los que se evidencia el maltrato, o las peleas injustificadas de sus padres. En sus propias palabras los niños manifiestan ser agredidos o golpeados por sus padres con expresiones como: “mi papá le pega a mi mamá”, “es injusto que le peguen a mis hermanas” “yo le pego a mi hermana” “mis hermanos me molestan y me hacen llorar” “que me pegan cachetadas”, entre otras.

Este recorrido por los discursos de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar evidencia que la discriminación y el maltrato que encuentra muchas veces su origen en el hogar y que se reproduce en la escuela obedece a una cadena de vulneración que viene en cascada y se multiplica por los desniveles en las relaciones. La autoridad del adulto sobre el niño se ve reflejada en el uso de castigos físicos hacía él para corregirlo, para aconductarlo, de la misma forma que los niños más grandes, más altos, son los que por lo general se aprovechan de los más pequeños y los golpean o les quitan su lonchera. Relatos como “Nos quitan las onces, nos pegan, empujan, nos rasguñan.”, “Nos quitan las onces, nos pegan, nos empujan.”, “Los compañeros nos quitan los columpios a las malas.”, “Nos empujan, nos golpean, nos tratan mal” reflejan estas situaciones de maltrato físico entre compañeros.

En lo concerniente a la discriminación o burla frente a los compañeros y compañeras considerados como diferentes, el “bullying” o “matoneo” es una de las prácticas más recurrentes de la cotidianidad escolar de los niños y niñas, quienes ven violentados sus derechos cuando son rechazados por sus compañeros por sus cualidades físicas, por su rendimiento académico, por su color de piel y por diferentes e insospechados motivos, que causan en los niños graves secuelas en sus vidas, manifestadas en episodios de tristeza, soledad y abandono.

Es importante observar como las causas de discriminación y burla en la escuela dejaron de estar ligadas a diferencias asociadas al color de piel o al sexo, propias del enfoque diferencial y se han desplazado hacía una infinidad de razones y motivos que superan las clásicas diferencias. Se excluyen y

discriminan a partir de burlas a las niñas y niños gordos, flacos, altos, bajos, inteligentes, negros, con gafas, desjuiciadas, entre otras razones.

En los relatos de los niños, niñas y jóvenes encontramos vestigios desoladores de la discriminación y el maltrato, cuando manifiestan que “Si somos gorditos o tenemos gafas, o somos morenos o altos nos insultan. Nosotros nos debemos quedar callados. Digámosle a los profes o mamas y no nos discriminan”, “A mí me discriminan por ser alta y por correr distinto a los demás. Me ponen apodos como jirafa, edificio, etc y otros apodos ofensivos”, “Unas amigas no salen conmigo, dicen que soy gorda y fea y eso me hace sentir muy mal (dibujo carita triste)” “Otras niñas discriminan a las desjuiciadas”, “Me siento discriminado cuando uno saca malas notas y los demás niños ya no quieren salir con uno”, “Hay una niña que le llaman fenómeno, porque le cae mal a unos compañeros”, “Que mis compañeras discriminen a mi compañera Carmen por su color de piel”.

La recurrencia en los relatos de los maltratos y las burlas hacia los niños considerados por ellos diferentes o fuera de lo normal terminan siendo normalizados en la institución escolar, a pesar de los ingentes esfuerzos que realizan los maestros y maestras por enseñar el respeto a la diferencia, por evitar el maltrato y por dejar huellas de comprensión y tolerancia entre los niños y niñas

A pesar de estos esfuerzos emprendidos por los maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá, de manera paradójica, los relatos de los estudiantes llaman la atención sobre algunas prácticas discriminatorias por parte de ellos y ellas, que desvirtuan los esfuerzos de inclusión de la escuela. Las prácticas están relacionadas con las preferencias que algunos maestros demuestran hacia cierto tipo de estudiantes, que por lo general son los de mejor rendimiento académico o los más colaboradores y juiciosos del salón. Estas preferencias terminan por otorgar ciertos privilegios a unos estudiantes sobre otros, desdibujando el discurso sobre la igualdad y equidad que cotidianamente se predica en las aulas de clase. Con relatos como el que sugiere que “Los profesores tienen unos niños preferidos y consentidos, y

ahora qué pasaría si la profesora no estuviera, ¿qué va a ser del niño?”, o “Nuestra profesora de nosotros nos presiona cuando nos hace previa oral, no nos trata igual a todos, no nos acepta las actividades medio feas”, “Deja ir al baño a los preferidos y a los demás no”, reflejan esta situación ambivalente que los niños, niñas y jóvenes resienten de su vida escolar.

La otra cara de esta ambivalencia, la constituyen experiencias significativas donde el reconocimiento y el respeto por el otro resultan ser la prioridad de las escuelas. Fue posible encontrarse con acciones emprendidas por los maestros y maestras donde se busca la empatía con los estudiantes a partir de llamarlos por su nombre, permitiendo claro esta, que en doble vía, ellos se refieran a sus maestros no como profes, sino por su nombre. Este sencillo ejercicio de reconocimiento del otro, ha mejorado de manera significativa la convivencia escolar, y disminuido los conflictos propios de la escuela.

6.2.3. Los embelecados de la diversidad.

Asociado al principio de no discriminación consagrado en la Convención Internacional de los derechos del niño, aparece la diversidad como uno de los grandes desafíos a los que se ve enfrentada la escuela hoy. En sus pasillos y aulas, salones y patio conviven hoy niños de diversas procedencias regionales, de costumbres distintas y con orientaciones sexuales diferentes. Las preguntas para la escuela hoy, luego de observar sus prácticas en torno a este tema son ¿Que tipo de diversidad se acepta y se reconoce en la escuela? ¿Cual es la que resulta para maestros y directivas la diversidad políticamente correcta?. La respuesta a estas preguntas hacen parte del aparente juego o engaño que presupone la garantía de este importante principio en la cotidianidad escolar.

Este embelecado presupone que existe una diversidad que se acepta e intenta incluir en la escuela, como aquella que presupone las diferencias étnicas, de género o asociadas a los estudiantes con condiciones especiales, sujetos de especial protección constitucional, en un país que se reconoce como “pluriétnico y multicultural”. Al margen de esta diversidad políticamente correcta, que se reconoce e incluye a partir de acciones positivas, se encuentra

la diversidad sexual, que sigue siendo mirada de reojo y con desconfianza por parte de maestros y directivos. Creencias tan comunes entre ellos, como la que plantea que enseñarles o hablarles de sexo a los jóvenes es incitarlos a su práctica desmedida, y a las consecuencias que para el colegio esto trae con el aumento del embarazo adolescente, siguen estando presentes en los discursos de las instituciones oficiales.

Desde otras posiciones más radicales, se rechaza de entrada la diversidad sexual, cuando se pone de presente que los comportamientos asociados a esta pueden ser contagiosos o resultar ser peligrosos para los más pequeños. Como lo reconoce un estudiante frente a lo que sucede en su colegio “En el caso de la homosexualidad, no lo permiten tanto ya que esto puede causar el daño mental de un niño más pequeño”. De otro lado, existen maestros que declaran explícitamente a sus estudiantes que “ser homosexual es malo”, lo que es criticado por sus propios estudiantes en el sentido en que reconocen que este comentario atenta contra los derechos de los estudiantes o miembros de la comunidad educativa que tengan tales preferencias..

En contraste con esta mirada hegemónica de la diversidad, es importante resaltar como algunas instituciones vienen realizando un trabajo muy interesante y desafiante alrededor de la diversidad sexual. De un lado, el Colegio Manuela Beltrán ubicado en una zona de masiva presencia de población LGBTI ha entendido que antes que adoptar posiciones cerradas frente a esta población, los ha ido comprendiendo e incluyendo sus particulares formas de relacionarse con el cuerpo. Por ello, es común ver algunos estudiantes hombres que se han declarado abiertamente homosexuales y usan falda para asistir al colegio. De otro lado, en otra de las instituciones visitadas, una de las estudiantes de la institución comunicó a su familia su condición de lesbiana, razón por la cual fue expulsada de su propio hogar por sus padres; frente a esta situación el colegio se apropió de esta situación para ayudar y acompañar la estudiante que gracias a la intervención de sus docentes encontró refugio e incluso trabajo, llevándola a vivir sola a tan pronta edad, pero con el debido acompañamiento psicológico, situación que la propia

estudiante agradece y resalta como labor de garantía de derechos y el respeto a la libre expresión del plantel educativo (Mora: 2014).

La escuela debe entender que los fenómenos de discriminación entre los estudiantes no solo se sustentan en las diferencias tradicionales como las asociadas al color del piel o a las costumbres, sino que se han multiplicado y extendido a otros elementos como la apariencia física, el barrio donde se vive, la música que se escucha, o incluso los olores que emanan algunos niños y niñas de sus partes íntimas. En lo que respecta a las diferencias de género, desde los primeros años se establecen diferencias con el género opuesto desde la feminización de una prenda de vestir como la falda, y los abusos que pueden suscitarse por parte de los niños frente a esta prenda de vestir.

6.2.4. La participación de niños, niñas y jóvenes entre la formalidad de los procesos democráticos y el protagonismo de la libre expresión.

Atrapada en espacios formales e instituidos por agentes externos a la escuela como la Personería Distrital, que regula la figura del Personero del Colegio o el gobierno escolar, que tiene una reglamentación específica; la participación en la escuela queda reducida a rituales centrales de la democracia liberal como las votaciones periódicas, las promesas de los candidatos y la participación en espacios de decisión como los Consejos Académicos o Directivos, en donde los estudiantes tienen voz, pero no voto y su capacidad de influencia y transformación de la escuela es muy limitada.

Como lo mencionaba una maestra en un café del mundo, prácticamente en los rituales formalizados de la participación en la escuela, termina pasando lo mismo que en la realidad política colombiana. Los candidatos son elegidos traves de múltiples promesas que nunca cumplen y una vez elegidos, ejercen con juicio su papel como por los primeros dos meses y luego se olvidan de su compromiso con los representados. Sin lugar a dudas, estas prácticas, que pueden ser comunes a muchos colegios, demuestran el desgaste de las

formas tradicionales en que la política se comprende y ejerce hoy en la mayor parte de los espacios de la vida social, entre ellos, la escuela.

Adicional a ello, otro tema sensible de la formalización de la política en la escuela, es el que se relaciona con el presupuesto y la inversión que hace el Estado en los Colegios Públicos. Para estudiantes y maestros, la educación pública se sustenta más en las carencias o en la falta de inversión, que en las posibilidades que esta inversión ofrece. Por lo general, el incumplimiento de las promesas de los personeros y del gobierno escolar están asociadas a la precariedad del presupuesto, o al mal manejo que se le da a este. Como lo señala uno de los relatos “El personero tiene algunos proyectos los cuales el rector no deja avanzar porque no hay presupuesto y al final del año nos dan las cuentas pero nosotros no vemos que eso sea verdad ya que nos damos cuenta que no han comprado nada o que no las ponen”. Desde la mirada de los maestros, los niños, niñas y jóvenes despiertan un sentido crítico frente al escenamiento de la política en la institución, expresada en las promesas incumplidas por los que detentan el poder y toman las decisiones. Cuando no se les promete lo que se les cumple ellos comienzan a protestar, pero muchas veces, desde la mirada del docente, esto no se corresponde con el compromiso y cuidado que tienen los estudiantes con los recursos públicos.

En el marco de esta formalización de la participación los niños, niñas y jóvenes en sus relatos reclaman que en algunas ocasiones no son escuchados, no son tenidos en cuenta, incluso algunos de ellos señalan ser invisibles para los adultos o para los niños más grande. De esta forma, allí donde la escuela entiende la participación como la posibilidad de elegir y ser elegidos, los niños, niñas y jóvenes reivindican el derecho a la libre expresión, que junto con el derecho a ser escuchados, se convierten en la esencia misma de la participación para estas generaciones. Es así como la persistencia de mecanismos formales de participación como las elecciones de personeros o representantes de curso, hacen de la política un ejercicio obligatorio y no se corresponden con las demandas de libertad de expresión que los niños, niñas y jóvenes realizan a partir de sus relatos.

En este sentido, encontramos una gran distancia entre los mecanismos formales de participación presentes en la escuela y las demandas de los estudiantes. Si bien al interior del aula de clase, la participación se materializa a través del símbolo tradicional de levantar la mano para opinar, para participar en clase o proponer, los niños, niñas y jóvenes sienten que no son tenidos en cuenta, ya que las ideas que proponen no se materializan en cosas tangibles o en hechos concretos que impacten la vida de la escuela. Al sentir que sus inquietudes no se resuelven o que no reciben respuesta claras frente a lo que desean y sueñan, los niños, niñas y jóvenes empiezan a albergar sentimientos de no ser escuchados. Lo que permite concluir, que a pesar que existen espacios de participación que el colegio ha propiciado de modo muy formal aún, existe un sentimiento general por parte de los estudiantes de no ser escuchados.

Relacionado con ello, es interesante pensar porque el derecho a la libre expresión, que sobrepasa la mera participación en las actividades que la escuela convoca, o la posibilidad de hablar en clase a través del clásico ritual de levantar la mano, resulta ser la bandera indiscutible de las nuevas generaciones, que reclaman en sus formas de ser, de vestir, de perforar su cuerpo, o de tatuarlo, vestigios de esa libertad de expresar lo que son y sienten más allá de la palabra oral y escrita, que parecen ser los únicos códigos válidos de comunicación en una escuela que parece quedarse en otra era.

La distancia entre la participación y el derecho de ser escuchados se manifiesta por parte de niños, niñas y jóvenes en expresiones como “Si propongo pero no pasa nada”, “Cuando yo tengo una pregunta la profe no me escucha” “A mí no me gusta que cuando yo quiera hablar con el profesor, no quiera” “Cuando tengo una idea no me la escuchan o de pronto depende de lo que estén haciendo” “Los profes no nos dejan participar de las actividades, solo a los grandes”. Relatos que coinciden con las afirmaciones donde los niños manifiestan que deben permanecer callados en el salón de clases, donde no tienen la libertad de hablar, pues deben guardar silencio mientras sus maestros hablan.

En contraste con el espacio escolar en la casa, o en el ámbito familiar los niños, niñas y jóvenes de los ciclos iniciales se sienten escuchados y tenidos en cuenta. En general sienten que con sus padres pueden opinar y sus opiniones son tenidas en cuenta, aunque reivindican el papel fundamental que cumplen sus hermanos, abuelos y otros familiares en la escucha y atención de sus deseos y necesidades. Además sienten que se les brindan espacios de esparcimiento donde pueden compartir en familia, lo que se evidencia en expresiones como “Mi mamá me lleva al parque y me compra helado de banano” o “Un día mi papá nos quería llevar al parque entonces vio las nubes negras como si fuera a llover entonces se me ocurrió una idea, yo le dije a mi papá que esperaríamos a que escampara y escampó y nos fuimos al parque a jugar”

A pesar de este sentimiento generalizado de ser escuchados en el seno de sus familias, algunos de los relatos de niños y niñas dejan al descubierto la soledad y el abandono que experimentan por parte de sus padres. En muchos relatos se resiente la ausencia de sus padres, por sus ocupaciones laborales o porque siempre están ocupados y no tienen tiempo para escucharlos. Otras veces los niños manifiestan que sus ideas no son apoyadas porque el padre le dice que no hay plata, lo que permite inducir que muchas de las ideas de los niños y niñas están asociadas a la adquisición de bienes de consumo como juguetes, ropa, helados, dulces, etc.

Para los niños, niñas y jóvenes, la participación se expresa cada vez más en la libertad que tienen de usar el pelo largo, de maquillarse, de usar tatuajes o de usar el uniforme como ellos y ellas quieren, pues esta es una forma de comunicar lo que son y lo que sienten. Por su parte el mundo adulto, se acude a todo tipo de justificaciones y razonamientos para coartar, reprimir y vigilar estas nuevas formas de expresión de una generación distinta a las de ellos. Uno de los profesores al respecto manifiesta que hay que manejar el libre desarrollo de la personalidad porque se ven casos como el maquillaje en niñas que son muy bonitas y que no necesitan maquillaje porque hasta ahora estas comenzando a vivir y tienen toda la belleza de la juventud. Sin lugar a dudas

esto da cuenta del desencuentro generacional y del abismo existente entre unos y otros

A pesar de que de un lado la participación se encuentre atrapada en los espacios formales de la democracia, las instituciones educativas han venido encontrando espacios alternativos desde los cuales vincular a los estudiantes y garantizar así su activa participación. Colegios como el Restrepo Millán logran una participación “de los estudiantes en sus proyectos culturales, establecidos de forma lúdica y pedagógica, que convierte a los estudiantes participantes, en agentes multiplicadores de enseñanzas y lecciones aprendidas; dentro de los proyectos, se encuentra entre otros las prácticas y competencia de disciplinas deportivas, el teatro como arte comunicativo, donde se da una gran integración de la comunidad estudiantil y que logra una gran interacción de los procesos formativos y la realidad social, como agentes encadenantes, que coadyuvan a la cohesión cultural de la misma institución y a la formación de sujetos reflexivos, dinamizadores y participativos en la resolución de conflictos y en la promoción de espacios para mejorar su convivencia social” (Mora: 2014).

Es a través de los proyectos transversales de los colegios oficiales se ha potenciado la participación de los estudiantes, sobretodo en actividades culturales y deportivas que garantizan su despliegue de la creatividad y el desarrollo de la libre expresión como posibilidad de ejercicio pleno de derechos. En espacios como izadas de bandera, celebraciones especiales, fiestas patrias, torneos, etc, los estudiantes se hacen partícipes dando rienda suelta a sus manifestaciones comunicativas, a sus formas de ver y estar en el mundo, de una manera más libre y autónoma, sin un control determinante del mundo adulto. Por ejemplo, en una institución educativa, como el IED Montebello, se mantiene la participación de los estudiantes a partir de la posibilidad de rescatar ciertas actividades o juegos tradicionales que ayudan a estos a compartir de manera lúdica sus aprendizajes y comportamientos y a mejorar su convivencia escolar.

Otra de las evidencias de las formas alternativas de participación que se tejen en los colegios, es la posibilidad que algunas instituciones, como el IED

Virginia Gutiérrez de Pineda, de que sean los miembros de la comunidad educativa los encargados de construir los símbolos de identidad del Colegio. Por ello, el himno del Colegio fue hecho por un profesor de música de la tarde, en conjunto con uno de la mañana que escribió la letra. De igual forma los estudiantes, los padres y profesores participaron activamente en el diseño del uniforme. Adicionalmente, el Colegio cuenta con un proyecto denominado “El muro de la expresión y la convivencia”, en donde los estudiantes pueden expresar libremente lo que piensan y sienten. Esa experiencia de ser reconocidos y validados en la escuela, así como el hecho que sus opiniones e ideas sean válidas, hacen de los niños, niñas y jóvenes adopten una postura distinta frente a la escuela y a la familia.

6.2.5. Los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela: entre los discursos y las prácticas.

En el trabajo de campo fue posible constatar que mientras los derechos humanos en general y particularmente, los derechos de niños, niñas y jóvenes están presentes en las apuestas discursivas e institucionales de los colegios visitados e incluso hacen parte de proyectos transversales emprendidos por las instituciones educativas durante importantes períodos de tiempo; en las prácticas cotidianas de las escuelas la vivencia y garantía de los derechos se ve amenazada por situaciones de discriminación, de maltrato, de ausencia de participación real, entre otras. Por ello, se puede asegurar que las rutas para desplazar las comprensiones y discursos sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes hacia prácticas culturales concretas están en fase de desarrollo e implementación. No se desconoce los ingentes esfuerzos que la escuela hace por aterrizar el discurso de los derechos en prácticas concretas de respeto y reconocimiento hacia el otro, pero también es posible afirmar que aun falta dar grandes pasos hacia una mayor garantía de los derechos.

Incluso, es posible encontrar en los relatos de maestros, maestras, niños, niñas y jóvenes un manejo apropiado, impecable y respetuoso de la importancia de los derechos y de la necesidad de garantizarlos y promoverlos, que no necesariamente coincide con las prácticas abiertamente violatorias de la

intimidad, de la individualidad, del libre desarrollo de la personalidad y en general de los derechos de los estudiantes , que constituyen la esencia misma de su etapa vital (participación, libre expresión, derecho a ser escuchados y juego).

Una de las tensiones que suscita este distanciamiento entre discursos y prácticas aparece cuando la institución escolar en aras de garantizar uno de los principios de la Convención de los Derechos del Niño, como lo es el de la protección, termina vulnerando un derecho sustancial para la vida de los niños: el juego, resaltado en varias oportunidades por Francesco Tonucci, para quien “..el juego del niño es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación exitante , llena de misterio, de riesgo de aventura” (Tonucci: 2012, 43). Para el autor el juego, antes que ser una actividad tutelada y vigilada por el mundo adulto debe ser el espacio de la diversión, de la invención y de la alegría propia del mundo infantil.

A pesar de ello, la mayoría de los colegios visitados tomaron decisiones radicales con el fin de proteger la vida y la salud de profesores y estudiantes e incluso de salvaguardar los bienes materiales de las instituciones como ventanas, puertas, etc. Decidieron prohibir el uso de balones de todo tipo a la hora del descanso, lo que vulnera de manera evidente su derecho al juego, a la recreación y al esparcimiento, en el momento considerado por niños, niñas y jóvenes como el de mayor libertad y disfrute de su jornada escolar.

Resultaba para los observadores de campo completamente extraño e incluso desolador ver a un grupo grande de niños y niñas en la hora del descanso caminando a paso lento en la cancha, sentados en el piso hablando o simplemente inventando pelotas con trozos de papel para poder jugar sin hacerle daño a nadie. Sumado a esto, las directivas y docentes encargados de la gestión escolar, han creado una figura de vigilancia, control y supervisión de los niños y niñas en el descanso, designando a maestra o maestro cuya tarea es vigilar y supervisar este espacio. Hablando con algunos de los maestros encargados de esta labor que se rotan permanentemente, la tarea de

supervisión del descanso se percibe más como un castigo o como una actividad que incomoda, que como un momento de goce o de aprendizaje.

En contraste con ello, existen instituciones en las que el ejercicio de los derechos prima sobre la reivindicación de los deberes y las reglas de la institución, que antes que imponerse de manera vertical, se concertan o establecen entre los diferentes actores involucrados. Una de las instituciones visitadas establece pactos de convivencia que renueva cada año conjuntamente con la comunidad educativa. Asimismo, se resalta como en otra escuela, se establecen unos mínimos de aula, que corresponden a acuerdos de convivencia derivados de la concertación entre los estudiantes y su director o directora de grupo. Sumado a ello, se establecen mecanismos de control social para hacer cumplir dichos mínimos.

6.2.6. La distancia entre espacios y deseos, a propósito de la supervivencia y el interés superior.

Entender que el interés de los niños y niñas están por encima de cualquier miembro de la sociedad es asegurarle a la infancia una vida digna y plena tanto material, como afectivamente. En este sentido, desde los colegios visitados se emprenden grandes esfuerzos por ambientar y cuidar los espacios con los que se cuentan, muchas veces limitados y restringidos, para el goce efectivo de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Por ello, se hace del colegio un espacio limpio, agradable y amigable para sus habitantes, buscando el bienestar de los niños y niñas en general. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en varios de los relatos recogidos, los niños y niñas sienten que los espacios con los que cuentan en el colegio son insuficientes para desarrollar sus actividades recreativas, para crear lazos de unión y afectividad que generen en ellos y ellas la plenitud esperada.

En varias de las instituciones educativas visitadas, existe una preocupación vital por el desarrollo integral de los niños y niñas, al punto de llegarse a afirmar por parte de maestros y directivas que los niños y niñas son la razón de ser de la institución y por ende su bienestar prima sobre el de todos los demás. Sin

lugar a dudas, los colegios han empezado a recorrer un camino de construcción y consolidación de espacios que permitan los cambios y transformaciones propios de las nuevas tendencias de la educación. Cambios que tienen que ver con la adecuación de espacios, la solicitud de nuevas herramientas tecnológicas para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje y el desarrollo de proyectos especiales de educación en valores, de convivencia, de ciudadanía, donde se abordan los derechos de los niños y niñas y se trabaja a favor de su garantía y respeto.

Estos esfuerzos del colegio por garantizar el interés superior de los niños y niñas son valorados por los pequeños quienes señalan sentirse cómodos, felices y a gusto en sus colegios, no solo con la planta física, sino con la forma en que está organizada la institución, y con las prácticas que allí se despliegan. En sus relatos manifiestan “Nosotros sentimos por el colegio: amor, interés, esmero, armonía y amistad”, dibujo de corazón y dentro dice: a mí sí me respetan todos mis derechos”, “Expresan afectos por sus maestras, por leer y estudiar y por la expresiones de afecto en la escuela”.

Asociado al principio de interés superior de los niños y niñas, aparece el derecho de supervivencia, considerado como el derecho a los recursos, aptitudes y contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. La supervivencia abarca derechos de vital importancia como el derecho a recibir una alimentación adecuada, la vivienda, el agua potable, la educación oficial, la atención primaria en salud, el tiempo libre y la recreación y el aprovechamiento de actividades culturales y de información sobre los derechos. En este sentido, si bien los colegios de Bogotá han venido avanzando de forma significativa en garantizarle a los niños sus derechos en el ámbito escolar, las limitaciones en la planta física y la ausencia de espacios suficientes han llevado a que se limiten acciones de recreación y goce de los derechos de niñas y niños en aras de asegurar la protección de los mismos. De igual forma, se han venido restringiendo el acceso a ciertas áreas del colegio y durante horas determinadas por los riesgos que se puedan correr. Hay sectores del colegio vetados para los estudiantes como la sala de profesores,

el baño de profesores, la cocina, o la coordinación que de alguna manera impiden la libre movilidad de niños y niñas por el espacio escolar.

En los relatos de los niños y niñas, se resiente de manera especial, el no poder desplegar su derecho al juego, como lo mencionábamos anteriormente, en el patio de descanso, en el momento destinado para ello. Derecho que viene de la mano de una de las acciones vitales para el desarrollo infantil como lo es correr. Si bien algunos niños y niñas intentan comprender y validar las razones que legitiman esta decisión que asume la escuela cuando expresan que “No nos dejan correr por que ha habido lastimados”; la mayoría añora un patio grande donde se pueda correr y jugar libremente. Así lo expresan sus relatos “la libertad es una experiencia increíble y no nos la deberían quitar, por ejemplo no hay libertad en el colegio porque no nos dejan correr”, “En el colegio no puedo correr, ni jugar libre.” “En el recreo no podemos correr”, “En el colegio quiero que haya un patio grande para jugar”, “Me gusta correr, correr, pero en el colegio no podemos No puedo jugar con el balón en el recreo” “No puedo correr en el recreo” “No puedo correr en el descanso”.

En lo que concierne al derecho al juego, ampliamente vulnerado en las instituciones visitadas, cabe resaltar que en algunas escuela, como es el caso del IED Paraiso de Manuela Beltrán, dentro de los derechos que más se reconocen, respetan y garantizan en la institución es el derecho al juego, pese a las limitaciones de espacio y las busquedas de distribución equitativa y creativa de los espacios por parte del grupo de docentes de la IED.

Otro de los aspectos que se tienen en cuenta bajo el principio y derecho a la supervivencia es el relacionado con el derecho a una adecuada alimentación. En este sentido, los esfuerzos ingentes que ha realizado la administración distrital por brindar refrigerios y en algunos colegios almuerzos calientes a niños y niñas, se valoran y reconocen no solo por directivas y maestros, sino por los mismos niños que manifiestan que antes no les gustaba el refrigerio, pero ahora si. En las observaciones realizadas encontrábamos refrigerios balanceados, completos y nutritivos con presencia de lácteos, frutas, cereales y

demás alimentos esenciales para el sano crecimiento de niños, niñas y jóvenes.

Finalmente en lo que respecta al derecho a la salud, que debe ser garantizado sobretodo por los padres a través de la afiliación de los niños y niñas al sistema de salud, la escuela tiene el compromiso de preservarla mientras los niños se encuentren en la institución. Por esta razón, muchos colegios oficiales cuentan con una enfermería o un médico disponible para la atención de los estudiantes, pero muchos otros colegios no cuentan con ello, y los estudiantes resienten la ausencia de un espacio y de un profesional que les garantice este derecho. Asimismo, en los relatos de los niños y niñas fue posible evidenciar prácticas que violentan la naturaleza humana, como el hecho de privar o prohibir que niños y niñas puedan ir al baño cuando lo requieran y el cuerpo se los exija y no cuando el maestro o maestra los autorice. Este relato de un niño refleja lo señalado sobre la vulneración de este derecho “A veces no nos dejan ir al baño en horas de clase”.

7. HALLAZGOS GENERALES EN CLAVE DE CONFIGURACIONES: 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.

7.1. 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 (principios de siglo XX), 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 si 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 Alvarez (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 3, 4 y 5 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”.

El manual de convivencia, como el compendio de reglas que regulan la convivencia escolar, es comprendido por los estudiantes como un símbolo de la escuela Tipo No 1, que representa la escuela de principio de siglo encargada de formar un “ciudadano cívico para la nación”, en tanto este documento mantiene vigentes las sanciones y los castigos propios de este tipo de escuela, al consagrar en su articulado el tipo de faltas cometidas y las sanciones a imponer, es posible concluir de la mano de los relatos de niños, niñas y jóvenes, que los castigos sin ser tan drásticos y físicos permanecen, aunque son más leves, como ellos lo señalan. 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, el derecho 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.

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.

La primacía de los deberes sobre los derechos como un discurso que se ha posicionado fuertemente en la escuela, denota el temor de los maestros y maestras de perder su autoridad en el aula y en la escuela, el miedo a que los cimientos de la legitimidad de las decisiones de los adultos sea socavado. Esta lógica riñe con la idea de un sujeto de derechos, digno y merecedor de ellos en tanto es humano. Incluso en alguno de los colegios, uno de los docentes definió a los estudiantes como “animalitos Salvajes que requieren de disciplina y aconductamiento” y en otros espacios se insistía en que a los niños siempre se les habla de derechos y no de deberes, lo que manifiesta la nostalgia de directivas y maestros por recuperar la autoridad quebrantada.

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 escuela (IDEP: 2002)

Como se mencionó anteriormente, otro de los elementos de la escuela Tipo 1 que se redimensionan en la escuela actual, son los castigos, que si bien no desaparecen del todo, se desplazan de la violencia física a un tipo de violencia más simbólica e incluso psicológica. El someter a los estudiantes al escarnio público, amenazarlos con las notas o castigarlos por llegar tarde a través de planas, actividades pedagógicas o trabajos para la institución, son formas modernas usadas por directivos y docentes para mantener el control y la autoridad sobre los estudiantes. Así queda registrado en el relato de un estudiante que señala que “todavía se conservan formas de castigo como la

nota y los hacen responsables de sus actos, dicen que ahora es más incompleta la educación”(J.F.K).

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”

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 hacia 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”.

7.2. 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 ubicada en el tiempo entre la década de 1930 y el año 2000, 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.

Las reflexiones que se suscitaron entre niños, niñas y jóvenes alrededor de este tipo de escuela, oscilan entre la tensión entre una escuela diversa e incluyente, que dialoga con el entorno y que encuentra en la ciudad un espacio de aprendizaje significativo y aquellas que resaltan las condiciones hostiles del entorno, los problemas de seguridad, de pandillismo, microtráfico y drogadicción que impiden que la escuela se comunique con la ciudad, empiece

a extender lazos de relación con ella, logré considerar el barrio o la ciudad como espacios de aprendizaje importantes.

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 sobretodo 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 razas, 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 Velasquez (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, sobretodo 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 se 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 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)

De igual forma, las visitas a los lugares emblemáticos de la ciudad que resaltan los relatos de los niños, niñas y jóvenes convergen con la idea de pensar la ciudad como un texto, desarrollada por (Saldarriaga: 1997), puesto que en la estructura física de la ciudad se pueden leer la historia, la memoria y los modos de habitar este espacio, por eso se debe aprender a leer la ciudad para fortalecer así los sentimientos hacia ella. Se señala que educar en el presente

es una forma de influir en el futuro de la ciudad. Muchas de esas cosas no se aprenden en la escuela, sino son parte del aprendizaje ciudadano.

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 aun 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 uraño y complejo del territorio que circunda la escuela. Esta distancia con el entorno se materializa en las rejas o los alambres de puas 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 puas 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.

7.3. 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.

La escuela tipo 3 para los niños, niñas y jóvenes 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 avallasadora. 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 estan 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. Asi 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 logró articular el rendimiento académico con unas condiciones más tranquilas y apropiadas para el aprendizaje cuando dice “si yo estuviera allá me iría mas 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, autorespeto. 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 mas 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.

8. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO

En la segunda fase del Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C.” se fortalecieron los colectivos de investigación de cada uno de los colegios participantes con miras a apoyar la aplicación de estrategias, herramientas y producción de saber alrededor de la relación derechos, escuela y ciudad que culminaron en la producción de una serie de herramientas didácticas y de piezas de comunicación que permitieron la difusión masiva de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en los colegios oficiales de Bogotá. Los colegios en la segunda fase se vincularon, a diferencia de la primera, a través de una convocatoria abierta que realizó el IDEP y difundió en sus redes de comunicación. Al llamado respondieron quince (15) instituciones que se vincularon a esta fase, como se observa en la siguiente tabla:

Fase	Colegios	Localidad
Fase II	Colegio Distrital Salitre	Suba
Fase II	Colegio Distrital Paraiso de Manuela	Ciudad Bolívar

	Beltran	
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

Tabla 5. Colegios Fase II.

La segunda fase se llevó a cabo entre los meses de Agosto y Noviembre e implicó acciones de formación y sensibilización con los colectivos de maestros y maestras para el desarrollo de las siguientes acciones:

1. Desarrollo de Colaboratorio con los 11 colectivos de investigación conformados en la primera fase para diseñar la caja de herramientas y poner en juego las piezas y herramientas de investigación definidas por el equipo de trabajo
2. Una propuesta y puesta en marcha del desarrollo de caja de herramientas para ser aplicadas en la segunda fase y posterior a ella: esta Caja de herramientas se proponen dos tipos de herramientas, la de aplicación in situ y las de difusión masiva.

Las primeras fueron (aplicación in situ):

- a. Diarios de maestros
- b. Urnas de la Memoria

Las segundas (difusión masiva):

- a. Foto maratón y vídeo maratón “los derechos de niños, niñas y jóvenes en los colegios de Bogotá”, convocatoria abierta a los 370 colegios.
- b. Flash mobs
- c. Album de láminas adhesivas sobre los derechos

Las acciones de esta fase giran alrededor del desarrollo de la metodología de **Colaboratorio**, en concordancia con la intencionalidad participativa del Estudio. 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.

Es importante mencionar, que no solo el diseño y elaboración del material didáctico y las piezas comunicativas se realizaron en clave de colaboratorio, sino que el uso de las piezas por maestros y estudiantes contemplará la misma dinámica, a partir del diálogo sensible en torno a los derechos, de niños, niñas y jóvenes. A partir de allí, a modo de laboratorio colaboratorio, los estudiantes y maestros podrán seguir alimentando constantemente las piezas comunicativas y el material didáctico, a partir de sus experiencias en el aula y la escuela, y por fuera de ella.

Los laboratorios que funcionaron en clave de diálogo de saberes, se constituyeron en proyectos dinámicos, en los que cada colegio participante, de acuerdo a sus fortalezas y potencialidades aportó en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, aprovechando las capacidades investigativas y la perspectiva crítica y transformadora de docentes y estudiantes, con el fin de decantar en perspectiva de derechos un conocimiento crítico, solidario y compartido sobre la garantía de los mismos,

que trascendió la escuela misma y empezó a tejer o a reconstruir lazos importantes con la ciudad.

En el siguiente gráfico es posible observar las acciones de primera y segunda fase adelantadas en cada uno de los colegios vinculados al estudio:

No.	Fase	Colegios	Localidad	Caracterización				Estrategias Comunic-acciones			
				Cartografía del Cuerpo	Cartografía del territorio	Café Mundo	Entrevista Rector	Urna	Flash Mob	Diario de Maestros	Concursantes Inscritos FotoMaraton y Video Maraton
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	Antonio Nariño	√	√				NO	1	59
4	Fase I	Colegio Distrital María Montessori	Antonio 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	Colegio Distrital República	Suba	√	√	√			NO	1	

	II	Dominicana									
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	Usaque n	√	√	√	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 Gutierrez 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 Millán	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	Colegio Distrital Antonio José	Puente	√	√	√	1	1		1	

	I	de Sucre	Aranda								
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

Tabla 6. Colegios Participantes y estrategias. Fase 1 y 2.

8.1. EL MATERIAL DIDÁCTICO Y LAS PIEZAS COMUNICATIVAS DEL ESTUDIO EN CLAVE DE COMUNIC- ACCIONES

Como se mencionó anteriormente el material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio 6 se construyeron de manera colaborativa en correspondencia con los objetivos del estudio y el alcance de cada una de las fases propuestas en el diseño metodológico. Por ello, es importante diferenciar entre aquellas piezas que hicieron parte del despliegue metodológico de las fases I y II del Estudio y cuyo desarrollo se dio durante el trabajo de campo realizado; y aquellas que tuvieron como objetivo central el impacto de ciudad y la difusión masiva de los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios de Bogotá.

A pesar de esta diferencia, las piezas comunicativas y el material didáctico del estudio, que se han traducido en comunic- acciones, por la capacidad que tienen de comunicar y de impactar tanto la escuela como la ciudad, comparten unos referentes conceptuales que se constituyeron en los derroteros de estas comunic –acciones.

8.1.1. Referentes conceptuales que sustentaron el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio.

Los referentes conceptuales que sustentaron el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio retoman de manera sustancial la propuesta de pensar la metodología en clave de configuraciones, a partir de los planteamientos centrales del médico y filósofo alemán Norbert Elias, que no solo permiten rastrear las mutaciones de la institución escolar y los sujetos que en ella habitan a lo largo del tiempo, sino que hacen posible entender la complejidad de la escuela y de sus múltiples y mutantes relaciones, para construir herramientas didácticas y comunicativas acordes con las escuelas distritales y los sujetos que las conforman.

Pensar las herramientas didácticas y las piezas de comunicación en clave de configuraciones

Si se quiere pensar la escuela en clave de configuraciones es importante valorar de la mano de Elias el papel integrador que cumple la escuela como configuración, en tanto de la misma forma que la familia, la escuela permite que los niños lleguen a ser individuos humanos a partir de su relación con los otros. En sus palabras “los niños llegan a ser individuos humanos a través de la integración en figuraciones determinadas, es decir, en familias, escuelas, comunidades, campesinas o estados”. De ahí que no sea posible pensar la existencia humana, por fuera de configuraciones sociales concretas, como la escuela o el estado.

8.1.1.1. La participación como eje nodal

En esa perspectiva y dado que la elaboración de las herramientas didácticas y las piezas de comunicación se construirán a partir de un ejercicio de construcción colectiva, que integre como ejercicio pedagógico, la participación activa de directivos, colectivos de maestros y estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá; la lógica de las configuraciones pensadas desde Elias, posibilitan entender la escuela como una configuración, entendida esta como un entramado de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi que podría decirse 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” (Romero: 2013, 178).

De esta forma, la ruta metodológica del estudio propone transitar por cada una de las configuraciones que han conformado la escuela en su relación con la ciudad y con los derechos, para desde allí construir las piezas comunicativas, que en clave de configuraciones, facilitarán la comprensión, la vivencia y el respeto de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la dinámica escolar. En últimas estas piezas de comunicación deben recoger las relaciones

conflictivas y armónicas entre todos los actores En términos de Elias “la convivencia social de los seres humanos está llena de contradicciones, de tensiones y estallidos” (Romero: 2013,174).

8.1.1.2. El carácter dinámico y abierto

Al igual que las configuraciones, el material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, se piensan desde una perspectiva abierta y dinámica, puesto que algunas de ellas, se piensan como elementos en permanente construcción, en tanto acogen los cambios tanto en los actores que participan en la escuela, como en las figuraciones que estos van dibujando. Desde los planteamientos de Elias, las figuraciones, se caracterizan por ser siempre dinámicas y abiertas. 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.

En este sentido, las herramientas didácticas y las piezas de comunicación en tanto se concebirán abiertas al cambio y a la retroalimentación de múltiples actores, parten de una relación dialéctica entre la figuración y el individuo, en tanto, como lo plantea Elias, la figuración es en cierto modo independiente de concretos y determinados individuos, pero no de las persona en cuanto tal. Es así como se intenta ir 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” (Romero: 2013, 180).

8.1.1.3. La relación entre figuraciones

Dado que el estudio intenta abordar críticamente los derechos de los niños, niñas y jóvenes a partir de la relación entre ciudad y escuela, la construcción colectiva de las piezas comunicativas, deben contemplar no solo las relaciones que se entretujan en la escuela como figuración central del estudio, sino que

debe contemplar las relaciones que establece el individuo con otras configuraciones de las que hace parte, entre ellas la ciudad. Como lo reconoce Elias, un individuo puede abandonar una figuración e insertarse en otra, pero eso dependerá de si su figuración actual le permite esa conciencia y capacidad de abandono. De igual manera, los individuos pueden estar formando parte a la vez de diversas figuraciones (familia, escuela, estado) que se encuentran relacionadas entre si.

Bajo esta consideración, las piezas comunicativas, deben condensar la relación entre escuela ciudad, en el momento actual, pero también en configuraciones anteriores, con el fin de registrar la mutación que ha sufrido esta relación en el tiempo. De hecho una de las piezas comunicativas, implican una interacción entre la escuela y la ciudad a partir de las imágenes fijas y en movimiento que los estudiantes puedan aportar para mostrar esta relación en clave de garantía y vulneración de derechos

8.1.1.4. Configuraciones, más allá de la interacción.

En la perspectiva de pensar las herramientas didácticas y las piezas comunicativas, como un resultado del proceso de participación de los diferentes actores que se relacionan de manera conflictiva o armoniosa en la escuela; es importante superar, de acuerdo con lo planteado por Elias, el concepto de interacción entre individuos, desde la lógica de la interacción, en tanto este concepto no logra desprenderse del dualismo individuo –sociedad, puesto que da la impresión que los individuos aislados, en un momento dado se encuentren e interactúan.

Sobre el particular, Elias reconoce que hay multitud de figuraciones distintas y de diversos tamaños. Por ello aunque se distinguen grandes tipologías de figuraciones (familia, escuela, industria), a su vez hay diversos modos de estructurarlas y de organizarlas. En este sentido, la relación entre aula y gestión escolar como elemento central del estudio, conmina a pensar herramientas didácticas y piezas de comunicación articuladas con lo que acontece y se despliegue en el nivel macro de la estructura, gestión y

organización de la escuela, así como en el nivel micro que intenta registrar lo que acontece en el aula de clase.

Bajo esta lógica, las configuraciones no pueden ser entendidas como un concepto abstracto, de difícil aplicación y concreción, ni como un tipo ideal weberiano, menos real, que los individuos concretos que la forman. Es así como se comprenderán y elaboraran colectivamente las herramientas didácticas y las piezas comunicativas del estudio.

8.2. LAS COMUNIC –ACCIONES DE APOYO METODOLÓGICO FASES I Y II

En las fases I y II del estudio, el material didáctico y las piezas comunicativas funcionaron como una caja de herramientas que facilitaron el trabajo con los diferentes actores de la escuela, por lo que se contempló la puesta en marcha de tres actividades didácticas, que implicaron 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 comunic –acciones, su despliegue y resultados.

8.2.1. DIARIOS DE MAESTROS EN TORNO A LOS DERECHOS

Justificación

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...” (Tonucci: 2000)

Contenido y estructura

Esta actividad tiene por objetivo 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. El diario de los maestros tendrá como referencia, entre otras, las siguientes preguntas provocadoras y partirá de un ejercicio de sensibilización de los colectivos de maestros frente al sentido de escribir y registrar sus vivencias en la escuela.

¿Qué elementos de la cultura escolar, han sido construidos y aceptados por todos y todas?

¿De qué forma la cultura construida /compartida se relaciona con la garantía o vulneración de los derechos de niños y niñas?

¿Cuál o cuáles de los elementos de la cultura escolar se han convertido en normas? Porque?

Esta actividad debe realizarse con un grupo pequeño de docentes y estudiantes que contemplen la mayor diversidad posible, por lo que se sugiere escogerlos a través de los siguientes criterios

-genero (hombres, mujeres)

-grupo poblacional al que pertenecen (indígena, mestizo, room, afrocolombiano)

-edades

-conocimiento del entorno.

-función o rol que juega dentro del colegio

Impacto

A través de estos diarios autobiográficos y vivenciales se intenta recoger la experiencia de docentes y estudiantes a partir del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, respecto a la relación escuela, ciudad y derechos, de una manera diferente, que involucra nuevas formas de comunicación que desbordan la comunicación oral o escrita en términos formales.

Uno de los impactos que puede tener esta experiencia de registro y construcción de memoria, es la posibilidad de inmortalizar los mejores fragmentos de los diarios de maestros construidos a lo largo de la investigación, en un texto dinámico e interactivo donde se registren estos fragmentos y pueda ser de utilidad a todos los maestros y maestras de las escuelas públicas de Bogotá. Para ampliar el despliegue de esta comunicación se puede consultar el protocolo completo de la misma (Ver Anexo No 6)

8.2.2. URNAS DE LA MEMORIA

Justificación

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, sin embargo “poca gente sabe que la madre de la diosa musa era Mnemosine, diosa de la memoria” (Lee: 2004, 6).

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.

Impacto

A través de las urnas de la memoria, se reconstruirán los diferentes momentos de la escuela, en su relación con la garantía de los derechos. En las urnas se podrán depositar imágenes, símbolos, objetos, documentos, que se constituyan 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 institución educativa. Para ampliar el despliegue de esta comunic-acción consultar el protocolo de mlsma (Ver anexo No 7)

8.3. LAS COMUNICACIONES –ACCIONES DE IMPACTO DE CIUDAD Y DE DIFUSIÓN MASIVA

En el marco de la segunda fase del proceso de investigación en la que se contempló la consolidación de un colectivo de maestros, maestras y estudiantes que bajo la dinámica de un laboratorio trabajaron colectivamente, se diseñaron y construyeron piezas de comunicación de difusión masiva que impactaron la totalidad de colegios públicos de Bogotá y la ciudad en General. A continuación se presentan las piezas de difusión masiva

8.3.1. FOTO MARATON Y VIDEO MARATON SOBRE LOS DERECHOS EN LAS ESCUELAS OFICIALES.

Justificación

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 selphy 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 menciona Phillipi y Avendaño respecto a estas generaciones “los nuevos dispositivos tecnológicos y sus nuevas gramáticas son usados en la medida que asumen un sentido en sus prácticas cotidianas y trayectorias biográficas” (Phillipi y Avendaño: 2011, 61).

Como le 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. Relatos, que además “supone no solo la familiaridad tecnológica, sino el manejo de las gramáticas emergentes que permiten que un sujeto, relate, en 140 caracteres” (:2011,67)

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 fotomaratón 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.

En lo que respecta al video es preciso recordar, que los orígenes de las imágenes en movimiento que expresan una realidad, 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 super 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 filmdoras 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 la 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.

8.3.2. TOMAS DE ESPACIOS DE CIUDAD: FLASH MOB –INTERVENCIÓN URBANA.

Justificación

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 aun 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 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 de flash mobs 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 mobs 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. Práctica que se remonta al 2003 en Estados Unidos pero que proviene de una manifestación artística originada hace más demedio siglo, denominada Happening" (Chauca: 2012, 2).

Sin lugar a dudas, lo que marca la diferencia entre el flash mob y expresiones performativas anteriores, como el happening, es la posibilidad que tiene de circular masiva e instantáneamente a través de las redes sociales, lo que le garantiza suficiente difusión y repercusión en diversos escenarios sociales y culturales. En ese sentido, la intervención artística no se queda en el momento en el que se "toma" o interviene el espacio público, sino que tiene la virtud de congelarse en la memoria a través del uso del vídeo para registrar el flash mob y compartirlo a miles de personas en el mundo.

El flash mob como instrumento de comunicación, retoma elementos del teatro, cambiando la subida y la bajada del telón, por la necesidad de comunicación más urgente y directa, que saca a relucir la magia de lo efímero. Con el happenig, el flash mob comparte algunas características como el azar, la imprevisibilidad formal, espacial y temporal, y lo más importante, la participación del público, que deja de ser un espectador pasivo, para convertirse en uno activo. Como menciona Chauca “el desplazamiento es decisiva, irreplicable y única, la reacción del transeúnte también” (Chauca: 2012, 5).

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 perfoances como potentes herramientas comunicativas y de integración de las dinámicas escolares tendrán 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 escogerá un espacio de la ciudad a intervenir y se iniciará con los 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 los talleres colectivos, se construirá colectivamente el guion del flash mob, que definirá minuto a minuto la situación o situaciones a visibilizar, así como el rol que jugará cada uno de los participantes en la puesta en escena. Una vez definidos la fecha, hora y lugar de la misma, se procede a preparar todo y a definir los materiales que se usarán. Para ello, el equipo de investigación acompañará la planeación de la intervención y la puesta en escena de la misma.

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, es necesario hacer 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 mobs y los performance 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 mobs 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. En este sentido, el flash mob se propone y logra registrar y conectar las diferencias, a través de la articulación de sujetos y con ello, la suspensión de la desigualdad. Para ampliar la información sobre esta comunic –acción y hacer un uso pedagógico se puede consultar el protocolo (Ver Anexo No 8)

8.3.4. UN ALBUM FISICO 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.

En Colombia la casa de álbumes más conocida es Panini, que originariamente nace en Italia en 1961 con el lanzamiento de la primera colección sobre el campeonato Italiano de fútbol. Sus fundadores, los hermanos Panini (Giuseppe, Benito, Humberto y Franco) empezaron en 1945 abriendo un kiosco en Módena. En 1954 empezaron una compañía de distribución de periódicos. En 1988 la empresa se vendió al grupo Maxwell la cual hizo una serie de cambios y puso la dirección en manos extranjeras. Después de años de inestabilidad financiera, en 1992 fue comprada por Bain Gallo Cuneo y De Agostini. En sólo dos años de prudente administración se devolvió a la

empresa su antiguo esplendor. Panini fue adquirida por Marvel Entertainment Group. La sede principal permaneció en Italia. Hoy Panini es un grupo que factura ciento de millones al año, tiene unos 600 empleados y cada año publica más de cien colecciones deferentes, editadas en diferentes idiomas y que se venden en todo el mundo.

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. Así queda demostrado en el estudio sobre

derechos humanos y ambientales realizado en 2013, por el IDEP (Londoño, A: 2013).

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 logre 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

Es importante mencionar que todo el proceso de diseño y elaboración del álbum de monas, será un ejercicio de construcción colectiva, a través del cual estudiantes, maestros, directivos y padres, realizarán sus aportes y contribuciones al diseño y elaboración de cada una de las piezas del álbum. La estrategia metodológica utilizada para ello, serán los talleres colectivos con los actores mencionados, donde el despliegue de la creatividad, la participación y el juego serán el común denominador.

Este ejercicio contará con la elaboración de una portada para el álbum en la que se incluirá el título y un diseño alusivo al tema general de álbum, una contra portada en la que se incorporara una presentación del álbum, enfatizando en su carácter pedagógico, unas páginas interiores en las cuales se incluirán fotografías alusivas al período histórico que se esté manejando, unas láminas que ilustrarán a través de fotografías los principales derechos de la Convención de los derechos del niño y las formas de materializarlos en la escuela y empaques de las láminas que incorporarán la portada del álbum con una breve información acerca de él.

Con respecto a la estrategia de comunicación y divulgación del álbum se realizarán afiches que presenten el tema del álbum e incluyan la justificación del proyecto y algunos elementos visuales que generen un mayor interés del estudiante y de la comunidad educativa. Se complementa su presentación con una serie de displays de exhibición del producto generando una apariencia novedosa. Finalmente, se planea la creación de unos volantes que incluyan la información pertinente para crear expectativa entorno a la novedad del producto.

Impacto

La enseñanza tradicional de los derechos de los niños, niñas y jóvenes se encuentra con dificultades como la densidad y complejidad de los temas asociados, la falta de creatividad de los maestros para difundirlos y la sencillez y alto contenido escrito de las cartillas y libros de texto sobre derechos, ciudadanía, y democracia en la escuela. Hechos que repercuten en el desinterés y la falta de atención hacia la garantía y el respeto de los derechos en el ámbito escolar. Razón por la cual, se hace necesario apostarle hacia nuevas iniciativas que despierten el interés de los estudiantes y faciliten el trabajo de los profesores, siendo el álbum de los derechos de niños, niñas y jóvenes, uno de ellas.

No podemos olvidar el gran impacto que causó y sigue causando el Álbum de Historia Natural de Chocolatinas Jet no sólo en el ámbito académico, sino en el ámbito social, en tanto varias de nuestras generaciones se divirtieron a la vez que aprendieron de historia natural a partir de esta herramienta que aunque no fue implementada en el escenario escolar, alcanzó un importante impacto dentro de éste.

El impacto que se pretende causar con esta iniciativa, no solo pretende quedarse en el ámbito educativo, a través del fortalecimiento de los procesos pedagógicos creativos, sino que intenta irrigar el conocimiento y apropiación de los derechos de niñas, niños y jóvenes a nivel local y distrital, a fin de generar

ciudadanos más conscientes, participativos y capaces de transformar las condiciones del entorno. Lo que queremos y pretendemos con este álbum es formar a ciudadanos protagonistas de su propia historia y con ella de su propio futuro.

A partir del diseño y producción de un álbum de los derechos de niños, niñas y jóvenes, es posible dimensionar la importancia que tienen herramientas pedagógicas como estas en una sociedad en la que las imágenes tienden a predominar sobre la escritura, sin demeritar el papel central que esta aun sigue cumpliendo, y aclarando que para la realización del álbum, es necesario utilizar las imágenes acompañadas de textos escritos.

Adicional a ello, bajo el presupuesto de aprender jugando, se puede incentivar en los estudiantes de colegios, y en los demás actores de la comunidad educativa, nuevas formas de relacionarse con el conocimiento sin que de ninguna forma se sacrifique su densidad y complejidad. Es importante que desmitifiquemos la idea de que el juego esta asociado con el ocio, el entretenimiento y por lo tanto, con la relajación mental.

Finalmente, está ampliamente comprobado que los mecanismos visuales y las imágenes promueven la imaginación y facilitan la comprensión de los contenidos. De ahí que de un tiempo para acá, el cine y el video sean recursos educativos fundamentales.

9. EL DESPLIEGUE, RESULTADOS E IMPACTO DE LAS COMUNICACIONES.

Como punto de partida, es importante resaltar que la segunda fase del Estudio “la Escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes en los colegios oficiales de Bogotá D.C”, se concentró en otorgar una activa participación y todo el protagonismo a los niños, niñas y jóvenes de la Bogotá Humana a partir de la puesta en escena de la Clave No 1 de IDEP que se propone “escuchar a los niños y niñas, a sus familias y comunidades”. En ese

sentido, y como lo indica la siguiente gráfica, la participación de los estudiantes paso del 33% en la Primera fase, aun significativo 85% en la segunda fase.

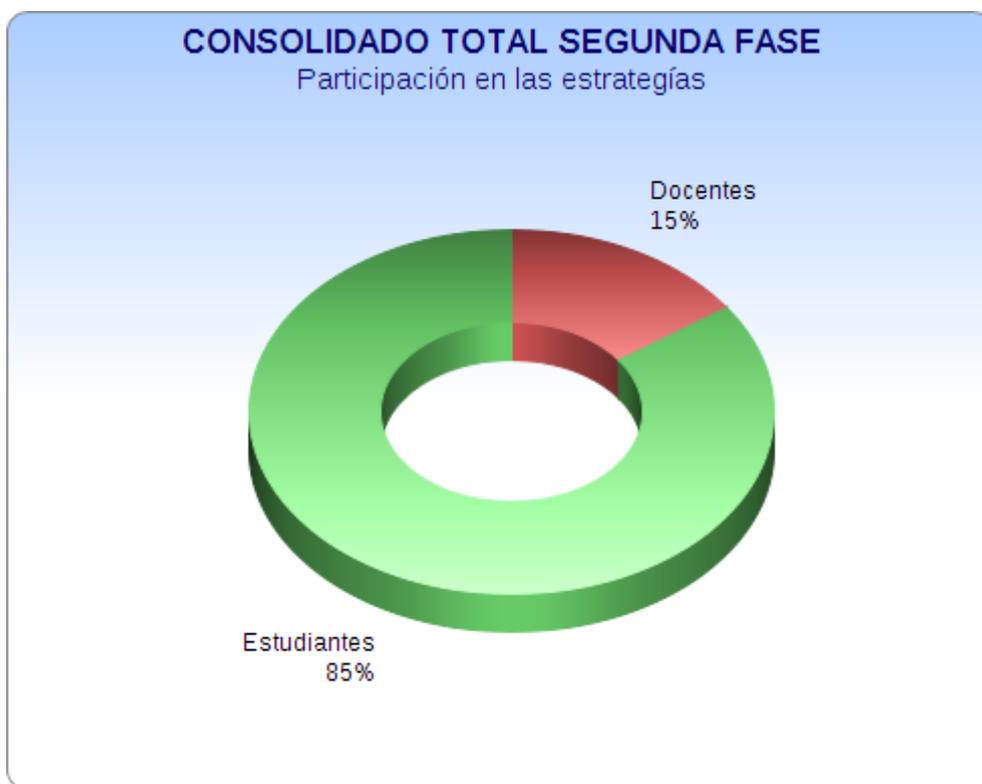


Ilustración 6. Consolidado total participantes segunda fase.

En este sentido, el despliegue de las comunic –acciones que se presentarán a continuación se sustentan sobre la premisa de escuchar a los niños, las niñas y los jóvenes, recogiendo los planteamientos de Ramos y Guzman (2011), para quienes existen 5 razones esenciales para escuchar a los estudiantes. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que la escuela dirige todos sus procesos de enseñanza, aprendizaje y formación hacia los estudiantes y por ende es necesario conocer sus preocupaciones, sus formas de aprender y vivir en los contextos escolares, lo que tiene serias implicaciones en el diseño de los planes de estudio y en los procesos de organización de la propia escuela.

La segunda razón se sustenta en la complejidad de los estudiantes y la forma en que de manera fragmentada han sido analizados. Escuchar a los niños y niñas, por ende implica “integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo: sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las

relaciones que establecen entre contextos sociales en los que participan y sus proyecciones al presente y al futuro” (Ramos y Guzman: 2011, 268). En esta perspectiva, encontraremos como muchas de las comunicaciones al privilegiar la mirada o la iniciativa de los niños, niñas y jóvenes lograron develar los elementos resaltados por Ramos y Guzman.

La tercera razón se sustenta en la diversidad de estudiantes que habitan el espacio escolar. Diversidad que imposibilita hablar de un estudiante único o del rol del estudiante, para mejor considerar las múltiples experiencias estudiantiles que se encuentran en la escuela. Bajo esta perspectiva, la pregunta no es “si los estudiantes se apropian o no de lo que la escuela les ofrece, sino como a partir de sus experiencias de estudiantes, tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas” (Ramos y Guzman: 2011, 269)

La cuarta y quinta razón para escuchar a los estudiantes, se articula de manera significativa a los propósitos de las comunicaciones, que buscaban por un lado, invitar a la escuela a explorar otros lugares del aprendizaje que no necesariamente pasan por lo curricular o lo organizativo, en la perspectiva en que “conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que supone que una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares y organizativos, sino que debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela” (Ramos y Guzman: 2011, 269). La quinta razón por su parte, intenta superar la invisibilidad a la que se someten los niños, niñas y jóvenes en los contextos educativos, para aprender a darles la palabra y a escuchar sus voces, opiniones y perspectivas con total atención. Esta premisa se recoge en el nombre del proyecto y del despliegue de las comunicaciones “Cuando nos notan es una nota”.

A continuación se desplegarán una a una las comunicaciones sustentadas y justificadas en el apartado anterior, haciendo especial énfasis en el proceso de planeación y construcción colectiva de cada una de ellas, los resultados obtenidos y el impacto de cada una, tanto en la escuela como en la ciudad.

Iniciaremos con las piezas de aplicación in situ (Diarios de Maestro y Urnas de la memoria) y continuaremos con las de difusión masiva e impacto de ciudad (Foto y vídeo maratón, Flash mobs y álbum de los derechos).

9.1. LOS DIARIOS DE MAESTROS COMO VENTANAS AL AULA Y A LA CIUDAD, DESDE LA MIRADA DEL MAESTRO

La estrategia de Diarios de maestro resultó ser una potente ventana al espacio íntimo y secreto del aula desde la perspectiva del maestro, que le permitió reflexionar sobre su ser docente, sus experiencias de aula, la relación con sus estudiantes, con la escuela y con la ciudad, a la luz de los derechos de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá. Este instrumento resultó útil para capturar y apresar en un texto o una imagen el paso del tiempo, y con este de las enseñanzas, aprendizajes y lecciones que éste va dejando a su paso.

La forma de despertar la magia de escribir en los maestros y maestras de los colegios vinculados al estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, fue a través de una serie de talleres de sensibilización desplegados en la Primera fase del estudio, y en los que se invitaba voluntariamente a los maestros y maestras interesados en participar. En total se realizaron 10 talleres de diarios de maestros, en los que participaron un total de 277 maestros distritales entre hombres y mujeres, como lo evidencia la siguiente tabla. Los talleres de sensibilización, pretendieron en un primer momento presentar de forma creativa y a través de ejemplos concretos, que es un diario, y cuáles son los diferentes ejemplos que existen de diarios, para concluir en un acercamiento al diario de campo y sus orígenes en la antropología.

ESTRATEGIAS	ACTORES	No de participantes	MUJERES	HOMBRE
Diarios de maestro	docentes	267	180	87
	estudiantes	0	0	0
	directivos	9	4	3
	orientadores	1	1	1

TOTAL	277	185	90
-------	-----	-----	----

Tabla 7. Participantes Diarios de Maestros.

Posteriormente, los maestros y maestras fueron convocados a dejar volar su imaginación y creatividad para diseñar con diversos materiales que el equipo de investigación les daba la estructura de un diario de maestro, que secciones debería tener y si era posible algunos apartados de lo que en el registrarían. Producto de este ejercicio, en donde se les dio el protagonismo a los maestros y maestras, se construyeron propuestas muy creativas en el diseño, forma y contenido de esta importante herramienta de comunicación. En el marco de este ejercicio, los maestros y maestras no solo trabajaron de forma colectiva, sino que recordaron aquellos momentos de su infancia y época escolar en donde el pegar, el recortar y el dibujar eran elementos centrales de su interacción con el mundo.

Producto de este ejercicio, se crearon cerca de 44 propuestas diversas de diarios de maestros, que combinaron la creatividad y la imaginación. Muchas de ellas diseñadas para trabajar con niños de primera infancia o de los ciclos iniciales, dado que contaban con formas de animales, o de objetos propios de estos ciclos de vida. También se contó con un despliegue interesante de nombres otorgados a estos ejemplos de diarios. Incluso algunas maestras se aventuraron a crear super héroes para recrear esta emocionante aventura de escribir. Entre los nombres otorgados al diario se destacan: “mas allá de los muros, tejiendo matices diarios, Compartiendo momentos, Caja de sueños, hojas al viento, jardines de experiencias, que bella es mi labor, entre otros.

Una vez finalizada la primera fase, se realizó una convocatoria abierta a los maestros y maestras del distrito capital interesados en participar en la estrategia de diarios de maestros. A partir de allí se conformó un grupo inicial con 40 maestros y maestras de diversas instituciones interesadas en escribir o registrar en imágenes aquellas escenas de la cotidianidad de la escuela desde la perspectiva de la vivencia de los derechos, de niños, niñas y jóvenes de Bogotá. De este número inicial de docentes interesados (40) culminaron el

proceso de formación un total de veinteseis maestros (26), quienes al final recibieron una certificación otorgada por la Universidad Minuto de Dios, quien fue la aliada principal en la Segunda fase del estudio.

La ruta desarrollada

La formación en la comunicación de diario de maestros contó con un total de cinco (5) sesiones presenciales donde se propusieron preguntas para ser profundizadas a partir de unas sospechas iniciales. Se preguntó por el ser maestros, por el hacer de la profesión, por el entorno, por los logros alcanzados y por el adentro y afuera de la escuela. Para iniciar estas reflexiones del puño y letra de los participantes se les entregó a cada uno un diario que recogía los elementos más impactantes obtenidos en los talleres iniciales de sensibilización.

Antes de iniciar cada una de las sesiones presenciales, el equipo de tutores recibía los escritos, los retroalimentaba y en la sesión presencial, el maestro o maestra compartía con el colectivo sus escritos, recibiendo los aportes y reflexiones de este. Tal vez, el compartir y socializar aquellas problemáticas que parecieran individuales, pero que son comunes a la vida de los maestros de la Capital, resultó para todos y todas una de las experiencias más gratificantes de diarios de maestro.

El proceso de formación de diarios de maestro se sustentó en varias invitaciones a los participantes en las que se buscaba que ellos, a partir de la utilización de múltiples lenguajes, pudieran reflejar la realidad compleja y cambiante de la escuela, pero a la vez de sus propias vidas y de las de los estudiantes en clave de derechos. Por ello, la primera invitación consistió en desnudar el ser maestro, desde su ser persona, hasta su ser maestro o maestros, intentando reflejar en una relación íntima con el diario sus motivaciones, emociones, práctica y métodos.

En aras de ir conformando una comunidad de sentido, la segunda invitación se centró en el compartir con otros maestros no solo presencialmente, sino

virtualmente la alegría de escribir. Por ello se creó un blog donde se alojaron los escritos elaborados con ellos, y con la pretensión de generar discusión alrededor de su ser docente, con otros colegas. El blog puede ser consultado en: <http://comunicacioneducativa.ning.com/blog-sed-bogota/oscar-noel-chavez-entre-el-silencio-y-el-ruido>.

El miedo a probar otros formatos y lenguajes de comunicación, como el audiovisual, fue la cuarta invitación realizada a los participantes, quienes no dudaron en adentrarse en el formato audiovisual y producir desde allí las imágenes de su cotidianidad. El resultado de esta incursión, se refleja en los 25 escritos y el sinnúmero de reflexiones individuales y colectivas que fueron suscitadas alrededor del compromiso ético que presupone la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Como el punto de partida del proceso de formación fueron las sospechas de investigación⁷, entendidas estas como aquellos intereses o preguntas que el maestro se hace en relación con la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela; la cuarta invitación giró en torno al análisis y reflexión sobre dichas sospechas y en sus escritos reflejaron sus avances, sus tensiones y sus desplazamientos, a través también de videos y de lo aprendido sobre el lenguaje audiovisual.

Finalmente, el proceso de formación culminó con una invitación a que los maestros y maestras observaran críticamente sus apuestas, sus relaciones y su ejercicio profesional a la luz de la garantía de derechos, con el fin de que a través de esta perspectiva crítica sobre su quehacer el maestro pudiera convertirse en un promotor y garante de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar.

Resultados e impacto

⁷ Término acuñado por Aura Isabel Mora, coordinadora de la Fase II y profesora de la Universidad Minuto de Dios

La comunic –accion de diarios de maestro que tuvo como objetivo recoger la experiencia de los docentes a través del registro escrito y audiovisualde sus vivencia en la escuela, respecto a la relación escuela, ciudad y derechos, terminó siendo una potente herramienta investigativa desde la cual los maestros y maestras pudieron reflexionar sobre sus prácticas en el aula y por fuera de esta, desde dos perspectivas fundamentales: una individual e íntima que suscitó un fascinante viaje hacia ellos mismos, y una colectiva, que convierte al diario en un texto polifónico, escrito a muchas manos y con la participación de multiplicidad de voces que no solo facilitaron la reflexión y la escritura, sino que permitieron compartirla y re elaborarla colectivamente.

Sin lugar a dudas, uno de los grandes alcances de la escritura de los diarios de maestros, no solo fue lograr que los maestros recuperaran su voz, sino que pudieran retomar la palabra, muchas veces olvidada, opacada o dejada de lado por los demás miembros de la comunidad educativa, o por la multiplicidad de proyectos que llegan a la escuela y terminan por sobrecargarla de responsabilidades y funciones. Desde sus relatos los maestros y maestras valoran significativamente la posibilidad de escribir para trascender la rutina del aula y para reflexionar y encontrar sentido en su quehacer de guía, de faro, de acompañante.

La muestra fehaciente del impacto de esta comunic –acción en la vida de los maestros y maestras participantes se recoge en los siguientes relatos escritos de su puño y letra:

Reconocer mi papel de maestro, revisar cuanto potencial tengo al escribir y como y cuanto puedo producir escribiendo. He reflexionado sobre mi responsabilidad en descubrir lo humano o en cada uno de ellos y en mí mismo.

El diario es el espacio para sacar aquello que pensamos y sentimos y poco compartimos. Aprendí que el ejercicio de escribir sobre el otro, el medio, la experiencia, lleva un correlato del cual se puede s tener una nueva mirada del sujeto

Siento un compromiso total porque comprendí que desde mi humanidad de maestra puedo cambiar mi mundo y aportar con ello al otro.

Pienso que cuando se reflexiona constantemente en un tema, se ve lo que parece inusual, respecto a los derechos de niños, niñas y jóvenes. Es una forma crítica de manejar un relato...

En la parte escrita, me demostré que escribir es fácil, expresar en letras las vivencias con los niños, niñas y jóvenes y la fotografía me ayudó a ver más allá de lo a diario veo.

Aparte del reconocimiento desde la voz de los maestros y maestras de lo que la estrategia de diarios suscito en ellos, es posible encontrar un sinnúmero de aprendizajes que resaltan los maestros de su experiencia en la aventura de escribir y de retratar con imágenes sus vivencias dentro y fuera del aula. Las ganancias en reflexividad y la apropiación de otros lenguajes como el audiovisual recrean tan fascinantes relatos que a continuación se presentan:

- 1. 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”*
- 2. Aprendí a ser más reflexiva en mis acciones, pues a veces se vulneran los derechos de los niños, niñas y jóvenes en el aula de clases sin ser el maestro conscientes de la situación.*
- 3. Logré ver el esfuerzo y trabajo que hacen los docentes día a día para mejorar las condiciones de sus alumnos y ellos me hace sentir orgullosa de ser maestra.*
- 4. Es importante trabajar en todo momento con actividades y con nuestros actos los derechos de niños, niñas y jóvenes y hacerlos valer dentro y fuera de las instituciones con padres de familia y familiares.*
- 5. Al hacer mis escritos aprendí que es un buen ejercicio para plasmar algunos momentos de mi labor y reflexionar más sobre ella. También conocí estrategias de la fotografía y del video. A través de los diferentes videos pude conocer otros ambientes educativos y sus niños y niñas.*
- 6. Agradezco al IDEP por la oportunidad de aprender, reflexionar y mover sentimientos, corazones y razones. Gracias por haberme llevado a escribir, el llevar mi realidad al papel y a través de esta reflexionar sobre cada día mejor en mi labor. Gracias IDEP*
- 7. Fue fundamental poder ser partícipe de este diario de maestro, ya que logré ser más reflexiva como educadora a la gran experiencia que he tenido en el aula también fue fundamental, poder escuchar a mis compañeros y aprender de ellos.*
- 8. Al reflexionar sobre mi quehacer diario a fortalecerme en mis debilidades y sobre todo enfrentarme con la escritura a dejar el miedo y que estoy a tiempo para empezar a escribir mi autobiografía.*

9. Como docente debo comenzar a cambiar mis actitudes puesto que soy el ejemplo de mis estudiantes, para no vulnerar los derechos de ellos, todo lo contrario, fortalecerlos
10. Me pareció muy asertiva la estrategia que utilizaron sobre el diario de maestros ya que fue un ejercicio muy enriquecedor que me permitió expresar todas las vivencias que he tenido en mi labor como docente, además que me cuestioné y me dio muchas pautas para hacer el ejercicio de observar.
11. Siempre he sabido y estoy plenamente convencida que como docente soy una garante de derechos hacia los niños y niñas. En la observación que realice diariamente en este tiempo con mis alumnos me hizo reflexionar si diariamente estamos respetando totalmente estos derechos o en ocasiones los estamos vulnerando?. Creo que nos falta Compromiso ;
12. Me brindó la oportunidad de reflexionar sobre el discurso que manejamos los docentes y el hecho de escribir leer y analizar a cada uno de mis estudiantes siento que mejora y enriquece mi labor cada día.
13. Fue asertiva la experiencia porque me hizo reflexionar sobre la labor que realizó diariamente, como puedo mejorar para garantizar los derechos de los niños, pero también pude darme cuenta que escogí mi carrera que era, porque es muy gratificante mi trabajo.
14. Excelente proceso para incentivar las habilidades de los maestros para conocer sus experiencias y compartir sus sentires en la escuela. Fue muy poco tiempo para construir mucho.
15. Es una motivación para darle una mirada responsable a que está sucediendo con los derechos de niños, niñas y jóvenes.
16. Como estrategia me ha permitido reflexionar hechos que me han permitido crecer o reafirmarme a cambiar como dice una compañera. "es encontrarse a si mismo".
17. Fue un proyecto provechoso que me permitió volver a escribir sobre las actividades diarias en el aula. Fortalecer la organización de trabajos dejando tiempo para escribir y dejar memoria del diario vivir en clase, dando mayor importancia a las actividades enfatizando en el respeto por los derechos humanos revalidado las prácticas.
18. La metodología utilizada es particular, el permitir mostrar y contar nuestras historias, pensándonos como investigadores, sabernos que nuestro diario vivir está creando o destruyendo en un camino tan especial como lo es la docencia. La discusión entre pares es muy productiva entre nosotros existen mentalidades distintas experiencias paralelas. Unos piensan en el poder del docentes y otros ven la docencia como un aprendizaje.
19. Aprendí que con disciplina y compromiso puedo plasmar todas aquellas experiencias pedagógicas y de rutina que día a día me ayude a crecer como personas y a convertirme en un ser transformador. Siempre hay algo nuevo en cada amanecer.
20. El diario de maestro le agradezco haberme enseñado a ser disciplinada con la

escritura, en el sentido de mirar el trasfondo de las actividades y sucesos que pasan durante la jornada escolar. Observé más comportamientos que las actividades en sí mismas. Procuré ser feliz y hacer feliz a mis estudiantes. Observé mis prácticas y las he mejorado en bien de mis estudiantes.

21. Aprendí a reconocermme, repensarme y releerme como docente.

Logré tomar distancia de mis prácticas, de mis rutinas, de mis discursos para reflexionar y comprender desde otros ángulos las situaciones que a diario se nos plantean y generar abordajes diferentes. Que si bien no las resuelve logran hacer mi día a día más cómodo.

22. Fue una experiencia en donde pude darme cuenta que en realidad los maestros y maestras somos investigadores y que el conocimiento no solo lo tienen los filósofos o grandes escritores sino en nuestro diario vivir. Es bueno tener espacios en los cuales podamos conocer al quehacer y las experiencias de mis compañeros.

23. Me parece pertinente, permitió la expresión de lo que piensan los maestros de y en su cotidianidad, sin ser juzgados. Nos hemos dado cuenta que somos personas muy contradictorias a la hora de enseñar con el ejemplo.

24. Es una manera muy creativa y especial de enseñarnos que realmente somos una sociedad que necesita aprender a comunicarse. Me ensañaron a apreciar que realmente estamos conectados con los derechos humanos de los niños y las niñas. Si no que estos es lo que realmente importa en nuestra sociedad.

Gracias ;

25. Participar en la experiencia de diario de maestros me permitió reflexionar sobre mi quehacer pedagógico, ver la riqueza de mis estudiantes , los aprendizajes de cada historia de vida, confirmar algo que he intuido siempre y es que en nuestra labor docente no solo formamos en las disciplinas académicas, sino más importante, en la parte humana. A nivel de aportes, humanizar la enseñanza, ver a los estudiantes como seres de derechos, especialmente a poblaciones vulnerables por su condición de discapacidad, o en situación de riesgo, como los muchachos que tienen problemas de consumo.

Además escuchar historias de otros docentes, con las mismas preocupaciones valida la importancia de entablar diálogos pedagógicos y redes académicas para afrontar muchos de los problemas al interior de nuestras instituciones y no sentirnos solos en nuestra labor.

Finalmente, el éxito rotundo de la estrategia de diarios, manifestado en los relatos y el agradecimiento de los participantes de esta comunic –accion pretende trascender el grupo de 23 maestros y extenderse a un grupo de 6.000 docentes del distrito capital que pertenecen a los colegios participantes en el Estudio. Esta extensión parte de la creación colectiva de una de las piezas de comunicación y difusión masiva del estudio, que consiste en un diario de

maestro en físico, que contenga una selección de los mas significativos textos y reflexiones elaborados en los talleres de formación por los maestros y maestras participantes. Adicional a ello, estos diarios donde se registrarán las vivencias cotidianas sobre la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes, funcionarán como un planeador mensual que resulta de bastante utilidad para la vida diaria de los maestros.

9.2. LAS URNAS DE LA MEMORIA: UNA MIRADA AL PASADO DE LA ESCUELA EN CLAVE DE DERECHOS



Una de las formas de humanizar la escuela, de la misma forma que Gadotti plantea la humanización de la ciudad, es a través de la reactivación de la memoria y de los recuerdos, para que en clave de configuraciones se pueda como colectivo ganar conciencia de los pasos que la institución ha caminado, revisando con ello los aciertos, desaciertos y avances en la garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Mirar atrás para encontrar sentido en el presente, se constituyó en el principal objetivo de la comunic –acción de urnas de la memoria.

Las urnas de la memoria comprendidas entonces como pequeños museos en los que se salvaguardan los recuerdos y las experiencias asociadas a ellos, resultaron se un potente activador e la memoria de la escuela, que le permitió

reconocer y validar de manera colectiva los aprendizajes adquiridos a través de tiempo, valorando de manera significativa aquellos avances logrados en la búsqueda de una escuela pertinente y de calidad, y aquellos elementos en los que se debe seguir trabajando para avanzar en los propósitos emprendidos como institución escolar.

La participación de toda la comunidad educativa: reto sustancial de las urnas de la memoria

Considerando que el principio de la participación fue uno de los principales derroteros del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios oficiales de Bogotá D.C”, las urnas de la memoria como herramienta didáctica de construcción de memoria colectiva se sustentaron en la activa participación de todos los miembros de la comunidad educativa: directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, personal administrativo, entre otros.

La participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa se materializó en los tres momentos en los que se desplegó la actividad: en un primer momento se requirió de la creatividad y compromiso con el dispositivo de la urna de la memoria, presentado en forma de una caja de gran tamaño entregada en blanco y cuyo primer objetivo era decorarla y darle una identidad propia a partir de la identidad y cultura de la institución a la que llegaba la Urna de la Memoria. En este momento, fue de vital importancia la conformación de un grupo denominado “Los guardianes de la urna”, quienes se encargaron de explicar el sentido del artefacto y promover la participación en esta comunicación.

Una vez decorada y ubicada en un lugar visible de la institución educativa, se inicia el segundo momento, que tiene por objetivo invitar a todos los miembros de la comunidad educativa a depositar en la urna aquellos objetos, imágenes, textos, fotografías, videos, emociones recuerdos que puedan comunicar algo sobre la historia del Colegio y que tengan para cada uno de ellos un

significado especial. A partir de este momento se incentivó de nuevo la participación libre, voluntaria y activa en esta herramienta didáctica.

De igual forma, en el tercer momento de las urnas de la memoria, se sustenta sobre un importante esfuerzo de construcción colectiva fundamentado en la participación de la comunidad educativa en general. Este tercer momento, denominado apertura de la Urna pretendió reconstruir la historia del colegio en clave de derechos, por lo que fue indispensable la presencia de la comunidad educativa para destapar la urna, sacar todos los elementos depositados en ella y ubicarlos en una línea del tiempo que permitiera recavar los distintos momentos por lo que ha transitado el colegio a lo largo de su historia, e ir armando el recorrido del mismo para dejarlo expuesto en uno de los muros del Colegio.

Las urnas de la memoria: una oportunidad de mirar la escuela desde la perspectiva de las configuraciones

Asumiendo el concepto de configuraciones propuesto por Norbert Elias, como una de las categorías centrales de la relación escuela, ciudad y derechos, las urnas de la memoria, se dieron a la tarea de engranar las estructuras sociales, con los individuos que la conforman, al entender la escuela como una configuración en la que se ponen en diálogo los actos únicos e irrepetibles de los individuos con las posiciones y configuraciones sociales que estos actos en interdependencia con los de otros individuos, van dibujando o modelando.

Bajo esta perspectiva, ni la estructura y reglas de la escuela son consideradas como bambalinas, delante de las cuales los individuos solitarios actúan, ni los diferentes actores de la comunidad educativa son considerados como los auténticos protagonistas de los acontecimientos históricos de la institución. Por el contrario, desde la perspectiva de configuraciones, los individuos no pierden su carácter y valor como individuos, pues son considerados como sistemas abiertos, orientados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y conformando así configuraciones específicas: entre ellas la ESCUELA.

En ese sentido, las urnas de la memoria pretendieron captar desde la experiencia de individuos concretos las formas y configuraciones que ha ido adquiriendo la escuela a través del tiempo, a partir de desentrañar 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. Todo ello impulsado por la activación de la memoria y todo lo que ella encierra y desencadena.

Esta activación de la memoria tiene lugar en el momento donde impera lo efímero, donde la saturación y el rápido transcurrir de los acontecimientos, impiden muchas veces atraparlos, congelarlos, volverlos a mirar para encontrar el sentido a nuestra vidas, para descubrir las huellas que ha dejado en nosotros. Por ello, resultó de vital importancia apostarle a una estrategia como la de urnas de la memoria que permitió reconstruir la memoria cercana y lejana de lo que es la escuela, de lo que ha vivido, pero con ella de los sujetos que la han habitado y configurado.

La invitación a recordar

Al igual que los flash mobs o intervenciones urbanas, las urnas de la memoria se realizaron de manera voluntaria en aquellas instituciones educativas que se mostraron interesadas en reconstruir la historia del Colegio en clave de garantía de derechos. Por eso, del total de los 26 colegios participantes en las fases I y II del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C”, un total de 11 colegios decidieron apostarle a la comunic –acción de urnas de la memoria. De este total de 11 colegios, cuatro (4) colegios se vincularon al proyecto en la 1era fase del mismo, y los restantes siete (7) colegios atendieron el llamado de la segunda fase del estudio. En términos geográficos, los colegios participantes están ubicados en ocho (8) de las 20 localidades con las que cuenta Bogotá, entre las que se cuentan: Suba, Martires, San Cristobal; Kennedy, Antonio Nariño, Usme, Barrios Unidos y Puente Aranda.

No.	Fase	Colegios	Estrategias
-----	------	----------	-------------

			Localidad	Comunica- ciones
				Urna
1	Fase II	Colegio Distrital El Salitre	Suba	1
2	Fase I	Colegio Distrital María Montesori	Antonio Nariño	1
3	Fase II	Colegio Distrital John F. Kennedy	Kennedy	1
4	Fase II	Colegio Distrital Simón Bolívar	Suba	1
5	Fase I	Colegio Distrital República Bolivariana Venezuela	Martires	1
6	Fase II	Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores	San Cristobal	1
7	Fase II	Colegio Distrital Entre Nubes	San Cristobal	1
8	Fase II	Colegio Distrital Orlando Fals Borda	Usme	1
9	Fase II	Colegio Distrital Virginia Gutierrez de Pineda	Suba	1
10	Fase I	Colegio Distrital Lorencita Villegas	Barrios Unidos	1
11	Fase I	Colegio Distrital Antonio José de Sucre	Puente Aranda	1

Tabla 8. Participantes Urnas de la memoria.

El proceso de participación en la herramienta de urnas de la memoria, recorrió los siguientes pasos, que fueron incluidos en las distintas piezas de comunicación y promoción de esta actividad, en términos de un afiche y de la difusión masiva a través de la página web del proyecto:

- a. **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.
- b. **Marca el objeto.** Es importante que antes de depositar el objeto en la Urna lo marques con un formato que te entregaremos.
- c. **Deposítalo en la urna.** Recuerda que con estos objetos reconstruiremos los momentos vividos en el colegio.
- d. **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.

- e. **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.

Finalmente es posible concluir que el proceso de participación efectiva en esta actividad se encontró con dificultades asociadas a la falta de tiempo, de un lado, o la necesidad de ampliar el plazo de llenado de la urna y sacar el mejor provecho de la invitación a recordar, lo que determinó que algunos de los colegios vinculados decidieran continuar la actividad en el año 2015. El Balance entonces es el siguiente: 11 Urnas programadas, 10 Urnas de Cartón entregadas, 5 Urnas realizadas y finalizadas, 2 reprogramadas para el próximo año por la directivas, 3 Canceladas por diferentes motivos, y 1 Urna que no se realizó ni se reprogramó. En la siguiente tabla se resume la situación con respecto a las Urnas de la memoria:

Colegios	Urna	Descripción situación
Salitre	√	Recibió la Urna, pero no la abrió, El rector reprogramó la actividad para el próximo año.
María Montessori	√	La Urna fue entregada, pero la profesora encargada de la actividad no pudo llevarla a cabo por motivos personales
John F. Kennedy	√	Entregada y realizada.
Simón Bolívar	√	Entregada, pero actividad cancelada por falta de tiempo de la institución.
República Bolivariana Venezuela	√	Entregada, pero la actividad fue cancelada por motivos personales de la profesora encargada
Entre nubes	√	No se le entregó Urna, ni tampoco elaboró la que se había comprometido a hacer
Orlando Fals Borda	√	Entregada y realizada.
Virginia Gutierrez de Pineda	√	Entregada y realizada.
Lorencita Villegas	√	Entregada y realizada.
Antonio José de Sucre	√	Entregada y realizada.
José Asunción Silva	√	Entregada, pero la rectora reprogramó la actividad para el próximo año.

Tabla 9. Resultados Urnas por institución.

9.3. LA FOTO Y VIDEO MARATON DE LOS DERECHOS: LOS NIÑOS, NIÑAS, JOVENES, MAESTROS Y FAMILIAS SE TOMARON BOGOTÁ

La foto y vídeo maraton de los derechos fue una de las más ambiciosas apuestas de ciudad que emprendió 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.”, no solo porque implicó una amplia participación de estudiantes de todos los ciclos y de casi la mitad de los colegios de Bogotá, sino porque desde sus orígenes fue una iniciativa que insto a que los niños, niñas y jóvenes se hicieran protagonistas de Bogotá y pudieran comprenderla mas que como un escenario para aprender, como una ciudad que cuida y garantiza sus derechos, a pesar de que tenga aun mucho que aprender para llegar a escenarios de plena garantía y respeto.

Por ello, las miradas, enfoques, planos y formas de ver y percibir la ciudad y la escuela de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá, asi como de sus maestros y familias, nos permitieron descubrir una ciudad compleja y diversa, que viene haciendo importantes esfuerzos de inclusión de amplios sectores marginados, de superación de la segregación y de apoyo a expresiones artísticas y culturales que habitan el espacio urbano, de un lado, y del otro, de una escuela que se debate entre las dinámicas propias del pasado, y aquellas que la invitan al cambio, a la apertura y transformación permanente de sus prácticas y rituales de enseñanza y aprendizaje.

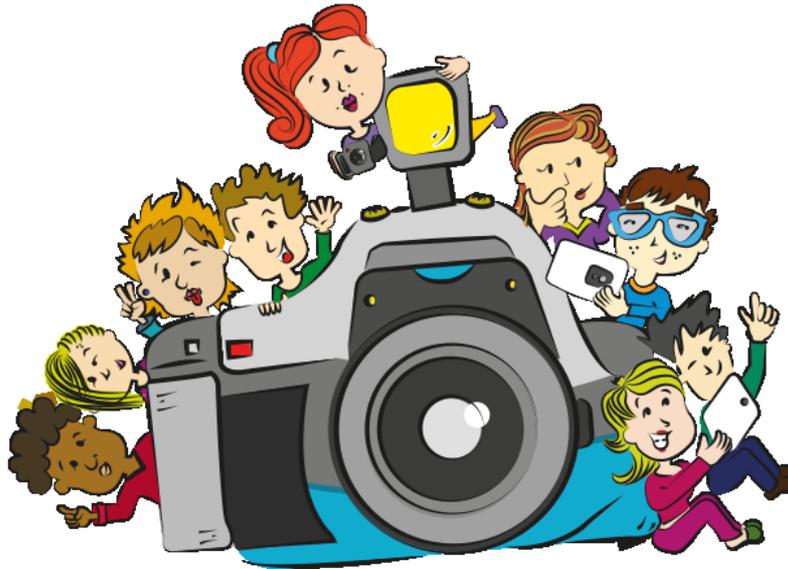
La foto y video maraton de los derechos funcionó como un concurso, que más que invitar a la competencia, hacía un especial llamado para que los niños, niñas, jóvenes, maestros y familias se tomaran la ciudad y la escuela con sus cámaras, celulares y tablets, para registrar con ellas la vivencia de los derechos, en un tiempo determinado y a partir de unos temas sugeridos por el

estudio. La idea entonces fue la de capturar en imágenes fijas y en movimiento donde se expresan, como se expresan y como se viven los derechos en la ciudad y en la escuela. Para incentivar la apropiación de estos espacios desde su mirada, se establecieron una serie de premios muy atractivos para los niños, niñas, jóvenes y maestros y que nos permitieron contar con su activa participación.

Un proceso con múltiples aprendizajes

El concurso contó con tres fases importantes en su desarrollo: la primera de ellas estuvo relacionada con la convocatoria y promoción del concurso en medios de comunicación y diversas redes sociales, la segunda contempló la planeación y el desarrollo del evento de Lanzamiento del Concurso y la tercera, se relaciona con el proceso de votación y selección de los ganadores del concurso. A continuación se presentará cada una de estas fases de esta importante comunic –acción enfatizando los objetivos de la misma, los actores involucrados y el impacto generado en cada fase. Asimismo, se resaltarán los aprendizajes alcanzados en cada una de ellas.

9.3.1. 1era fase: Despertando el interés de los niños, niñas, jóvenes, maestros y familias de los colegios de Bogotá.



El reto central de la primera fase del concurso de foto y vídeo maratón consistió en convocar de manera formal a todos los 259 Colegios oficiales que existen en la ciudad y garantizar a partir de diversas acciones de promoción la participación de niños, niñas, jóvenes, maestros y familias. Para ello se enviaron cartas de invitación en físico a todos los colegios de Bogotá con el fin de presentar el estudio y explicar la dinámica del concurso y la importancia de garantizar la participación de la comunidad educativa del Colegio. Cada una de estas cartas estuvo acompañada de un afiche tamaño tabloide con la imagen del concurso y las instrucciones asociadas a la inscripción al mismo, aclarando las fechas límites para ello. La idea era poder contar con una herramienta de comunicación, que posibilitará la difusión masiva del concurso y nos garantizará así una amplia participación de niños, niñas y jóvenes en él. Por ello se imprimieron 400 afiches que fueron entregados junto con las cartas en todos los colegios de Bogotá.

Adicional a ello, se enviaron cinco (5) mails masivos con la promoción de la actividad, la invitación a inscribirse en la página del IDEP y algunas indicaciones a tener en cuenta. Igualmente a través de la página web del IDEP y de sus redes sociales se publicaron noticias con información sobre las bases del concurso, las categorías, las fechas a tener en cuenta y demás información de relevancia. Esta web se actualizó en 5 oportunidades y tuvo una

importante acogida entre los maestros del distrito, que son el público que más consulta la información que el Instituto publica.

Con el fin de impactar algunos medios de comunicación distrital y de incidir en los vehiculos de comunicación con los que cuenta la Secretaría de Educación Distrital, se desarrollaron para la comunidad en general 3 boletines de prensa que fueron enviados y circulados por diferentes medios, entre ellos RED ACADEMICA, el portal web de la SED, el 1, el 2 y el 14 de Octubre. Esta actividad logró impactar medios con los que cuenta el IDEP, como el programa de radio aula dial y el programa de radio escuela Pais.

Con el fin de garantizar una efectiva participación en la radio pública y en algunas emisoras escolares de los colegios involucrados en el estudio, se produjo una cuña radial invitando a los niños, niñas, jóvenes, maestros y familias a inscribirse en los plazos establecidos para ello. Asimismo, se realizó una amplia difusión del concurso a partir de la plataforma virtual diseñada de forma especial para el Estudio 6 y en la que se motivo la participacion y se divulgaron de manera creativa los objetivos del concurso, así como las indicaciones necesarias para participar en este. Esta página con la sección específica se puede consultar en: http://www.idep.edu.co/esunanota/?page_id=2.

Con el fin de conectarnos directamente en los universos comunicativos en los que se mueven hoy en día los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, se motivo la participación en la foto y vídeo maraton de los derechos a través de las redes sociales, sobretodo en la más importante de todas para las nuevas generaciones que es el facebook. La difusión por las redes sociales, se realizó a través de la página de facebook del IDEP y de la página de facebook que se creo para el estudio: <http://www.facebook.com/cuandonosnotanesunanota>, que desde el inició contó con una alta aceptación, al punto de llegar a más de 1.500 seguidores en un corto espacio de tiempo.

Complementando lo anterior, se realizaron jornadas de promoción in situ en varios de los colegios vinculados al estudio, en las que el nivel de acogida y

aceptación del concurso fue sorprendente. Incluso en uno de los colegios visitados se llegaron a inscribir casi 100 estudiantes de primaria. Estas jornadas de promoción en los colegios dejaron importantes aprendizajes surgidos de escuchar a los niños, niñas y jóvenes y entender sus necesidades. De ahí que a partir de escuchar sus consideraciones sobre los premios inicialmente pensados para los primeros puestos, una cámara de fotos y una de videos, se haya tomado la decisión de cambiarlos, debido al entusiasmo que generaba en los estudiantes las tablets, que eran el premio del segundo lugar, más allá de los premios pensados desde nuestra lógica adultocentrista para los primeros lugares.

Finalmente y luego de un arduo trabajo de convocatoria y promoción, se logró despertar el interés de niños, niñas, jóvenes, maestros y familias por inscribirse en el concurso. Cerradas las inscripciones virtuales se contó con la inscripción de un total de 612 participantes de los cuales 525 se inscribieron para foto maratón y 87 para video maratón. De este total, más de la mitad de ellos, un número de 395 entre niños, niñas, jóvenes, maestros y familias hacían parte de los 26 colegios participantes del estudio 6. Lo interesante de todo es que contamos con participantes desde los 4 años, hasta los 57 años.

9.3.2. 2da fase: Los desafíos de tomarse la ciudad.

Con más de 600 inscritos prestos a participar en el concurso de Foto y video maratón, el reto de la segunda fase era mucho más ambicioso que la primera, puesto que pretendió realizar un evento masivo de ciudad con los niños, niñas, jóvenes, maestros y familias en un lugar emblemático del centro de la ciudad. Con este evento, no solo se buscaba recrear por un momento, lo que Tonucci plantea cuando afirma retomando a Mumford (1945) como las ciudades “han sido pensadas sólo para la categoría más fuerte de los ciudadanos: la adulta y productiva” (Tonucci: 2012, 45) y han olvidado a uno de sus protagonistas centrales: los niños y niñas. Por ello, la propuesta central de este autor italiano se denomina la Ciudad de los niños y consiste en “hacer mas lento el tráfico,

devolver espacio a los peatones, a las bicicletas, devolver las plazas a la gente” (Tonucci: 2012, 63).

Y es que justamente ese el objetivo central del Evento de Lanzamiento de la Foto y vídeo maratón “Devolver las plazas a la gente”, recuperar el espacio público para el disfrute de los habitantes olvidados de la ciudad: los niños, niñas y jóvenes. Lo que no esperábamos con este propósito era encontrar tantas dificultades para hacer de este sueño una realidad. Dificultades que pasaban por aquello que habíamos encontrado en la primera fase de la investigación, donde el principio de la protección de los más pequeños terminó por primar sobre otros derechos como el juego o la libre expresión. Nos encontramos así con una escuela protectora, que se correspondía con la ciudad protectora que íbamos descubriendo con la organización del evento de Lanzamiento.

En primera instancia, debemos afirmar que el propósito era apropiarse de un parque público emblemático ubicado muy cerca al centro de la Ciudad: el Parque del Renacimiento, ubicado en la Cra 26 con Calle 22 y reconocido como un lugar para la memoria de la ciudad, dado que bajo sus instalaciones reposan algunos restos de personas asesinadas o fallecidas el 9 de Abril de 1948 en lo que se conoció como el Bogotazo. Este parque que lleva más de 11 años de existencia, es un lugar de importantes dimensiones, diseño y comodidad, que ha sido poco apropiado por los habitantes de la ciudad. El gerente del parque nos cuenta que el promedio de personas que entran y aprovechan el parque entre semana no supera los 50 diarios. En consecuencia, lo primero que tuvimos que hacer fue solicitarle al Instituto Distrital de Recreación y Deporte el préstamo de este espacio público, lo que implicó surtir una serie de trámites y llenar algunos formatos.

Paso seguido se nos explicó que cualquier evento público masivo que se realizará con niños, y que superará las 150 personas, debía contar con un protocolo logístico especializado, que contará con ambulancia, acompañamiento de la policía, entre otras cosas. Este requerimiento que a primera vista parecía sencillo y obvio, fue uno de los más grandes aprendizajes

logrados con la organización del concurso y con el sueño de que los niños se tomaran un espacio de ciudad. Aprendimos no sólo a buscar articulación con otras instituciones distritales como la Secretaría de Integración social, para sacar adelante el proyecto, sino que conocimos que la administración distrital cuenta con unos protocolos y formatos para llevar a cabo este tipo de eventos con la presencia de niños, niñas y jóvenes.

Luego de superar estos inconvenientes, y lograr contar con una empresa de Logística profesional que estuviera registrada ante las autoridades distritales, nos dimos a la tarea de superar la invisibilidad de los niños y niñas en la ciudad, buscando un distintivo, lo suficientemente visible para que todos los ciudadanos de Bogotá pudieran entender que durante dos días, el 18 y el 19 de Octubre los pequeños se tomarían la ciudad con sus cámaras, tablets, celulares para registrar sus vivencias de los derechos. Por ello, se diseñaron e imprimieron 500 camisetas con la imagen del concurso y con los logos de las instituciones participantes. En esta imagen se muestran en detalle los distintivos:



Ilustración 7 Foto Participantes foto y video maratón

Otro de los retos que se nos presentaron fue el de transformar un espacio gris y frío, a la medida de los niños, recreando su alegría con los colores y las formas. Para ello, se diseñaron e imprimieron grandes pendones y pasacalles con la imagen del proyecto, y se construyeron dos grandes columnas de bombas de colores que pronto le dieron vida, color y alegría a este emblemático lugar. Justo a la medida y los mundos mágicos de los niños, niñas y jóvenes que asistirían al evento de Lanzamiento.

Una vez llegó el esperado día, el Sábado 18 de Octubre contamos con la participación de casi 500 personas entre niños, niñas, jóvenes, maestros y familias quienes aprovecharon 3 talleres de formación en fotografía que programamos en el mismo espacio y disfrutaron de un sencillo acto cultural en el que los protagonistas fueron los niños, a través de sus voces, de sus cuerpos y de sus ideas y necesidades. En las siguientes fotografías podemos explorar esta nutrida participación.



Ilustración 8. Taller de video. Participante tomando fotos.

Con el objetivo de traducir al lenguaje de los niños las sugerencias que desde el Estudio teníamos para tomar fotografías en aquellos lugares donde los niños sintieran que los principios que guiaron el estudio (interés superior, participación, supervivencia, no discriminación y juego) se vivieran en la ciudad, se construyó una foto ruta donde se les invitaba a ver la ciudad como un gran cuerpo que te escucha, te abraza, te ama, se mueve y te permite mover y respira y te deja respirar. A través de esta metáfora de entender a Bogotá como un gran cuerpo se les pedía a los participantes del concurso a buscar las orejas, los brazos, el corazón, las piernas y los pulmones de Bogotá. Esta foto ruta fue entregada el día del Lanzamiento como se muestra en la siguiente imagen.



Ilustración 9 Participantes revisan bases de la foto y video maratón.

En lo que respecta a la video maratón se diseñó una video ruta donde se les invitaba a los niños, niñas y jóvenes a entender su escuela como un gran cuerpo que al igual que la ciudad los ama, escucha, abraza, ñes permite moverse y los deja respirar. La formación en vídeo para los participantes que se inscribieron específicamente a este concurso, se llevó a cabo el Sábado 25 de Octubre en el estudio de TV de la Universidad Minuto de Dios y en el participaron 6 concursantes, como se muestra en la siguiente imagen.



Ilustración 10. Talleristas y participantes en foto y video maratón.

Al final del evento y con una especial invitación que implicaba que Durante dos días, los niños, niñas y jóvenes, sus padres y familias, así como sus maestros se tomarán la ciudad con sus cámaras fotográficas y celulares para registrar la vivencia de los derechos en Bogotá. Durante estos días los y las participantes debían apropiarse de los rincones, las calles, las esquinas y los lugares significativos de Bogotá para buscar imágenes que capturaran historias de una ciudad en permanente transformación que se dispone para garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes y que tiene mucho que aprender al respecto. Por ello, la maratón culminó con el corte de una cinta especialmente construida para dar inicio a la carrera, a la toma de ciudad, como se muestra en la siguiente imagen.



Ilustración 11. Cinta de apertura de foto y video maratón en el Parque Renacimiento

Este importante evento de ciudad contó con un despliegue mediático en el Canal público de la ciudad: Canal Capital, que realizó una nota periodística transmitida en las dos emisiones diarias de su noticiero y que se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=IA3TX8kNUOU>. Adicional a ello los

programas de radio del IDEP, Aula dial e Infancias con voz de la Secretaría de Integración social cubrieron el evento a través de programas especiales.

9.3.3. 3era fase: Llegó la hora de elegir los mejores.

En la fase final del concurso, se contó también con una activa y nutrida participación de los niños, niñas y jóvenes, así como de sus maestros y familias. En total concursaron 160 fotografías y 9 videos que fueron alojados en la página del facebook del proyecto, para iniciar con ello el proceso de votación virtual a través de un aplicativo transparente que solo permitía un voto por persona.

Con el objetivo de motivar este ejercicio de participación a través de las redes sociales, se contó con la participación de la Directora del IDEP y de dos jóvenes participantes del Estudio 6 en uno de los programas más vistos por la audiencia escolar en Bogotá: el programa “El cuaderno” transmitido por el Canal 13, donde se explicaron las bases del concurso y se invitaron a todos los niños, niñas y jóvenes a votar por las mejores fotos y videos concursantes. En la siguiente imagen fué posible registrar esta participación.



Ilustración 12. Entrevista Directora IDEP Nancy Martinez en Canal Capital programa el Cuaderno

Adicional a ello, se invitó a votar a través de la página web del IDEP, así como de la página de facebook del proyecto y se enviaron mails masivos a todos los inscritos para que se animaran a votar por las mejores fotos y vídeos de los niños, niñas, jóvenes, sus maestros y familias. En el caso de la fotomaratón, cuya votación se llevó a cabo entre el 20 y el 26 de octubre en la página de facebook, se contó con un total de 656 votos distribuidos según el género, las edades y las proveniencias geográficas de los votantes, así:

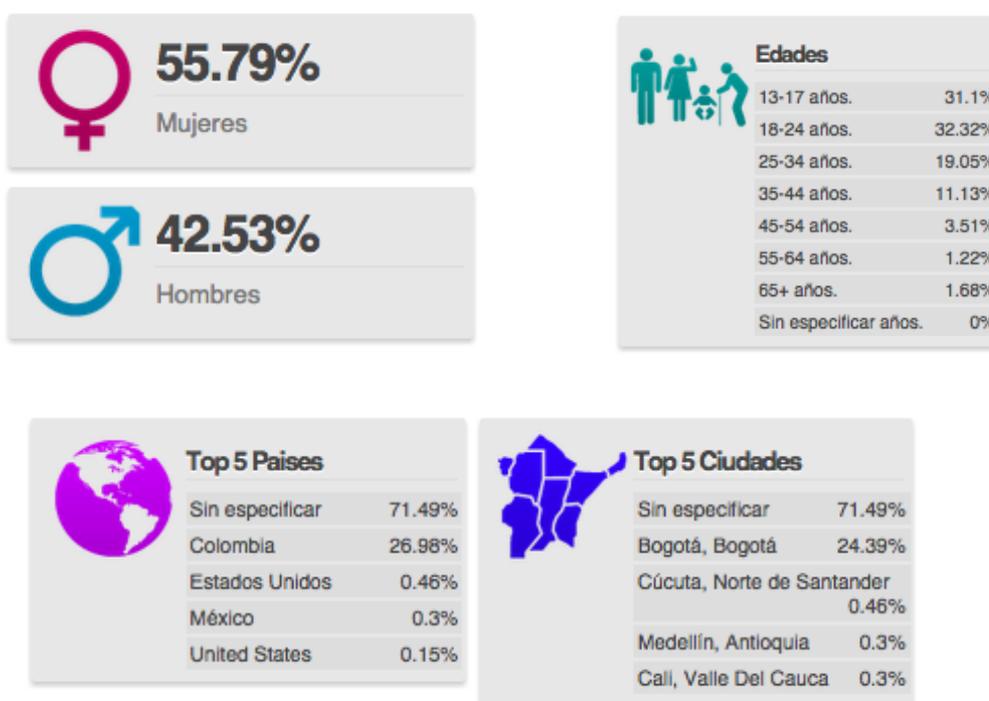


Ilustración 13. Datos votaciones fotomaratón.

En lo que corresponde a vídeo maratón, la votación se llevó a cabo entre el 2 y el 7 de noviembre en la pagina de Facebook. En total se contaron con 123 votos distribuidos según el género, las edades de los votantes y la ubicación geográfica de los mismos, así:



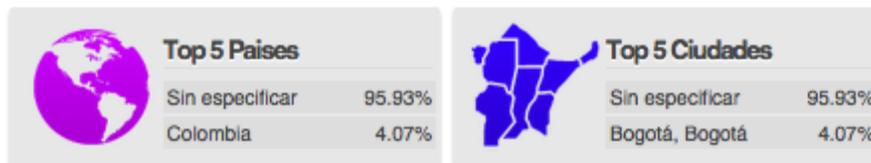
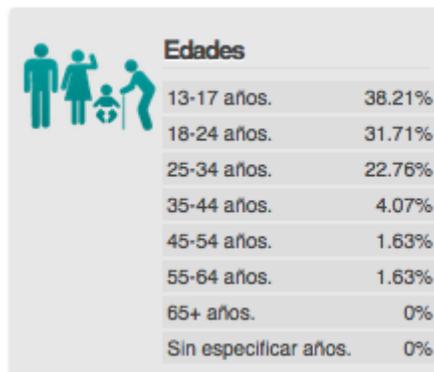


Ilustración 14. Datos votación videomaratón.

Atendiendo a la Clave No 1 del IDEP, las fotografías y videos ganadores fueron elegidos atendiendo dos criterios: el primero de ellos tuvo que ver con la participación virtual de niños, niñas y jóvenes, quienes tuvieron un protagonismo en la web, y el segundo criterio contó con la mirada aguda de un grupo de 6 niños y niñas vinculados al programa de la Secretaría de Integración Social “Infancias con voz”, quienes estaban sensibilizados previamente sobre la importancia de los derechos. Con esta doble mirada, se procedió a escoger a los ganadores. En el primer caso, las fotografías más votadas en todas las categorías (estudiantes, maestros, familias) fueron las siguientes:

Ilustración 15. Fotografías con mayor votación.

#	Nombre	Tipo	Imagen	Votos
1	EDWIN FERRER	Imagen		78
2	YAN CARLOS LOBON CAICEDO	Imagen		60
3	Tania Yiseth Toquica Peña	Imagen		55
4	Carlos Eduardo Zambrano Afanador	Imagen		55
5	Elsy Aguilera Gonzalez	Imagen		25
6	Jazmin Eliana Ramirez Guerrero.	Imagen		23
7	INGRID KATALINA ABELLO BRICEÑO	Imagen		21
8	Jonatan Daniel Villanueva Rivera	Imagen		18
9	Angie Lorena Valero Bustos	Imagen		18

Por su parte, los vídeos con mayor cantidad de votos, fueron los siguientes

#	Nombre	Tipo	Imagen	Votos
1	COLEGIO ENTRE NUBES VIVE LOS DERECHOS	Video		41
2	UN MINUTO PARA CONTAR	Video		35
3	MUCHAS MANOS	Video		24
4	UNIDOS SOMOS MÁS	Video		18
5	LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EN LA UNION	Video		1
6	LA VIDA DE LOS NIÑOS	Video		1
7	LOS ESTUDIANTES TAMBIÉN ENSEÑAN	Video		0
8	DIVERSIDAD	Video		0
9	LA UNION EUROPEA	Video		0

Ilustración 16. Votación Videomaratón.

El jurado conformado por un grupo de niños y niñas del Programa “Infancias con voz”, se reunieron el sábado 8 de noviembre para elegir las mejores fotografías y videos, que combinados con los mas votados serían los que obtendrían premios. Finalmente el Lunes 10 de noviembre se publico en la página de Facebook el total de los ganadores, entre foto y video maratón.

9.4. EL FLASH MOB: UNA APUESTA POLÍTICA QUE PUSO A DIALOGAR LA ESCUELA, LA CIUDAD Y EL CUERPO



Imagen Flash Mob o toma de ciudad instantánea, organizado por Estudiantes de los grados 8, 9, 10 y 11 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Localidad Antonio Nariño

Retomando el sentido más político de lo que implica la exigencia por la garantía y respeto de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, los flash mobs o intervenciones urbanas se llevaron a cabo como experiencias que desafiaron la centralidad de la escuela, para otorgarle protagonismo y voz a otros espacios y a otras verdades, como la ciudad y sus múltiples significados. Bajo esta consideración la escuela logró descentrarse y empezar a superar el miedo a la ciudad, como el miedo al bosque que advertíamos en los hallazgos de la primera fase; para empezar a tejer lazos con otros espacios informales de enseñanza -aprendizaje, que la obligaron a repensarse permanentemente.

Sin lugar a dudas, los flash mobs como potentes comunic –acciones en donde se esperaba que la escuela interviniera e irrumpiera en un espacio de ciudad a través de unos objetivos y una planeación concreta, se convirtieron en escenarios en donde la pedagogía adquirió un sentido emancipador y transformador de las condiciones en que los niños y niñas viven la escuela en relación con la ciudad, puesto que tanto maestros como estudiantes enfrentaron el clima de miedo desesperanza que suscita el entorno y la ciudad

a través de lo que Gadotti ha señalado como pedagogía de la esperanza mediante la que el profesor “encuentra sentido en su misión de transformar personas, y a su vez alimentar su esperanza, para que consigan construir una realidad diferente, una ciudad nueva...” (Gadotti: 2005, 59).

9.4.1. La apuesta política de los flash mobs y los desafíos para la escuela

Desde que se presentó a cada uno de los 26 colegios participantes en el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de los niños niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C”, la propuesta de los flash mobs, muchos lo asumieron como un acto político de toma de ciudad, a través del cual la escuela tenía la posibilidad de llamar la atención sobre algunos aspectos de especial sensibilidad frente a la garantía y respeto de los derechos de niños, niñas y jóvenes en la ciudad. Si bien sabían que era un reto muy grande, por las implicaciones que tenía superar los muros de la escuela y sacar a los niños, niñas, jóvenes y maestros a la ciudad para apropiarse de ella, muchas instituciones decidieron asumir los retos que la propuesta implicaba.

Otro grupo de instituciones decidieron no participar de las tomas de ciudad por motivos asociados al tiempo, pero sobretodo como una resistencia a los procesos administrativos que debe emprender cualquier institución escolar cuando desea realizar una actividad por fuera la institución. Procesos que van desde la solicitud del permiso a los padres de familia, la consecución de pólizas y seguros de vida y el diligenciamiento de formatos y demás procedimientos para llevar a cabo la actividad.

A continuación encontraremos el grupo de Colegios que de manera voluntaria tomaron la decisión de intervenir algunos espacios de ciudad, de los cuales 4 corresponden a los colegios vinculados en la fase I y los restantes 4 fueron incluidos en la fase No 2 a través de la Convocatoria abierta realizada por el IDEP. En total entonces, participaron de los flash mobs un total de ocho (8) de los 26 colegios del estudio. Estos nueve colegios se encuentran ubicados en 8 localidades diferentes de la ciudad, que corresponden casi a la mitad de las 20

localidades con que cuenta la ciudad, lo que nos permite concluir que en términos de territorio abarcado, se logró un impacto de ciudad.

No.	Fase	Colegios	Localidad	Estrategias Comunica- ciones
				Flash Mob
1	Fase I	Colegio Distrital María Montesori	Antonio Nariño	1
2	Fase II	Colegio Distrital John F. Kennedy	Kennedy	1
3	Fase II	Colegio Distrital Simón Bolívar	Suba	1
4	Fase I	Colegio Distrital República Bolivariana Venezuela	Martires	1
4	Fase II	Colegio Distrital Entre Nubes	San Cristobal	1
5	Fase II	Colegio Distrital Manuel del Socorro Rodríguez	Suba	1
6	Fase I	Colegio Distrital CEDID San Pablo	Bosa	1
7	Fase II	Colegio Distrital Orlando Fals Borda	Usme	1
8	Fase I	Colegio Distrital José Asunción Silva	Engativá	1

Tabla 10. Participantes Flashmobs.

Este grupo de escuelas que decide apropiarse de espacios públicos de ciudad a través de la intervención de niños, niñas, jóvenes y maestros, no solo desafiaron los retos asociados a la protección de niños y niñas fuera de la escuela, sino que creyeron en una pedagogía de la esperanza de la que nos habla Gadotti, y decidieron aprender de la ciudad todo lo que tiene para enseñarles, y en la otra vía, enseñar a la ciudad lecciones sobre el respeto y la garantía de los derechos. Por ello, junto con la pedagogía de la esperanza, los flash mob, le apostaron a una pedagogía de la ciudad que les permitió aprender a mirarla con otros ojos, a descubrirla y aprender con ella, y lo más importante fue “aprender a convivir con ella” (Gadotti: 2005, 60), comprendiendo la diferencia y la diversidad que en ella habita, no como un problema, sino como una oportunidad.

En términos metodológicos, una pedagogía de la ciudad, desde la perspectiva de Freire, recoge muchos de los elementos que configuraron los flash mobs realizados. Elementos como caminar la ciudad, recorrerla, construir mapas y guías para aprenderla, fueron sustanciales en la planeación y ejecución de los flash mobs. Lo anterior implicó superar la interacción con la ciudad que se queda en la contemplación de imágenes y fotografías que la congelan en el tiempo, y no permiten aprehenderla como un espacio en movimiento y en permanente transformación.

9.4.2. El cuerpo entra en escena: un reconocimiento a la identidad de niños, niñas y jóvenes en diálogo con la ciudad.

Si bien se han retomado dos desafíos centrales que asumió la escuela al emprender ejercicios de tomas de ciudad, uno asociado a la posibilidad de salir y superar las fronteras, muros y barreras que la distancian de la ciudad y que se han conjugado con el temor y miedo que se tiene frente a ella y el otro, asociado a la capacidad que asume la escuela de descentrarse como lugar exclusivo de la verdad y la razón, para comprender a través de la pedagogía de la ciudad, como se puede aprender, interactuar y transformar la ciudad como escenario de aprendizaje; aun queda por abordar uno de los desafíos centrales que asume la escuela: entender el cuerpo como un lugar de expresión e identidad de los niños, niñas y jóvenes.

Las tomas de ciudad en su afán por impactar los imaginarios hegemónicos de la relación escuela, ciudad y derechos, teniendo como protagonistas a los niños, niñas y jóvenes, se propuso redimensionar el cuerpo, así como las comprensiones hegemónicas sobre este adoptadas del tipo de escuela No 1, que corresponde a una configuración inicial de la relación escuela, ciudad y derechos. Bajo esta configuración, el cuerpo es normalizado y disciplinado a través del castigo físico y de prácticas autoritarias a través de las cuales se moldean los cuerpos y las mentes de niños, niñas y jóvenes en la escuela.

Como se advirtió en los hallazgos de la primera fase, muchas de estas comprensiones y prácticas alrededor del cuerpo han desaparecido o se han

transformado en al escuela de hoy, como es el caso de los castigos físicos; algunas de ellas han permanecido en el tiempo. En el trabajo de campo, fue comun observar prácticas de disciplinamiento y normalización de los cuerpos que permanecen, como las formaciones, la disposición corporal en los salones y demás espacios del colegio, entre otras. Por ello, entender el cuerpo como un medio de comunicación se convirtió en un reto para la escuela.

Este desafío partió de comprender que buena parte del ser niño, niña o joven hoy pasa por el cuerpo y por lo que este pueda expresar a partir de las intervenciones que sobre el se hacen, y que la escuela tanto resiente, como son las perforaciones, los tatuajes o piercings, que no son más que formas de expresión y comunicación propias del cuerpo de estas nuevas generaciones. En este sentido, los flash mobs fueron un despliegue de creatividad, imaginación y contenido en los que el cuerpo fue el protagonista y el principal medio de expresión.

9.4.3. Impactando ciudad a través de la interlocución con los ciudadanos

Como se explicito anteriormente, los flash mob fueron pensados como una puesta en escena donde el arte se convirtió en acción a través de “actos vitales de transferencia, trasmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas...” (Vignolo: 2009, 29), que se propusieron recuperar la ciudad y el espacio público a través de una interacción con los transeuntes o ciudadanos, quienes no se esperan lo sucedido. La idea entonces, con las intervenciones urbanas realizadas fue la de garantizar la participación del público que dejó de se un espectador pasivo, para convertirse en un espectador activo.

Las instituciones participantes, a través de un proceso de planeación y montaje de la intervención jalonado por un grupo de estudiantes y profesores, acompañado desde el proyecto por un tallerista, determinaban entre otras cosas el número de participantes, el tema central o la problemática a intervenir, la fecha, el día y la hora de la intervención, los materiales requerido, la

duración de la misma y los pormenores de la interacción con el público. Una vez se contaba con ello se llevaba a cabo la intervención.

Un elemento central de esta intervención urbana, que la diferencia del performance, es el registro que pueda hacerse de ella, con el fin de garantizar la circulación masiva a través de redes sociales, que permitan que esta puesta en escena se congele en la memoria a partir del uso del vídeo. Por ello, se dispuso de cámaras profesionales para grabar las intervenciones urbanas en calidad Full HD. Incluso en varias ocasiones, se utilizaron dos cámaras para tener la perspectiva de los participantes en la actividad y de los espectadores, retomando la importancia que se tuvo de impactar a la ciudadanía de Bogotá.

Desde el punto de vista de los espectadores, los flash mobs fueron en esencia una intervención de espacios públicos y cotidianos que a partir de una temática denunciaron las injusticias sociales y lograron llamar la atención sobre la necesidad de seguir avanzando en la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes. En últimas, las intervenciones de ciudad se constituyeron en un llamado de atención a los habitantes para que se piense diferente y se genere una nueva conciencia frente a las temáticas presentadas.

Por último, es importante mencionar que los resultados concretos de cada uno de estos ejercicios de tomas de ciudad o flash mobs, podrán encontrarse en el informe final de la Universidad Minuto de Dios, institución encargada de acompañar el desarrollo y ejecución de la segunda fase de la investigación.

9.5. UN ALBUM DE LÁMINAS SOBRE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: EL RETO DE APRENDER JUGANDO

Una de las apuestas de material didáctico más ambiciosas y desafiantes, no sólo porque pretende llegar a las manos de miles de niños y niñas de los Colegios oficiales de Bogotá, sino porque se propone la tarea de que los niños puedan aprender sobre sus derechos, e incluso modificar algunas de sus prácticas de vulneración de los mismos, a través del juego, el descubrimiento y

la creatividad que despliegan las actividades plasmadas en el álbum de los derechos

En este escenario, el álbum de los derechos, más que un objeto en sí mismo que logra combinar el juego y el aprendizaje, se constituye en una excusa para suscitar las relaciones de intercambio entre niños y niñas alrededor de la consecución de las láminas necesarias para completar el álbum. En ese sentido, se logra combinar la experiencia individual de explorar el álbum, sus actividades y personajes y la experiencia colectiva de compartir, intercambiar e interactuar con otros.

De igual forma, el álbum de láminas sobre los derechos, se constituye en una práctica y pertinente herramienta didáctica de aula, a través de la cual el maestro no solo puede recrear a través de las historias y personajes que contiene el álbum, la vivencia de los derechos, sino que puede ampliar, complementar y reimaginar con los niños y niñas estas historias, con el fin de ir consolidando un conocimiento práctico sobre este tema de especial importancia en la vida cotidiana de los pequeños: la garantía de los derechos de los niños y niñas.

Sumado a lo anterior, el álbum de láminas sobre los derechos de niños y niñas, se perfila como una de las comunic –acciones que trasciende el estudio “La Escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, en tanto permite que el proyecto y sus objetivos sigan vigentes a partir de la experiencia lúdica de estudiantes y maestros y de los intercambios que se suscitan alrededor del álbum. Incluso, como todo álbum funciona como un objeto coleccionable, es posible que muchos de sus usuarios lo conserven como pieza de colección a través del tiempo.

9.5.1. La decisión de trabajar con un ciclo invisible: el ciclo 2

Si bien un álbum de láminas coleccionable, es una herramienta de comunicación y juego que moviliza de igual forma a los adultos y a los niños, quienes se sumergen fácilmente en el reto de conseguir las láminas, de intercambiar y compartir con otros, tal y como lo ha demostrado durante varias décadas los álbumes de los mundiales de fútbol creados y distribuidos por Panini; para esta oportunidad se tomó la decisión que la primera edición del Album de los Derechos, que funcionará como pilotaje para poner a prueba la herramienta didáctica, la estrategia de difusión y los contenidos pedagógicos se concentrará en el segundo ciclo de formación.

El segundo ciclo de formación, que corresponde a los grados de tercero y cuarto de primaria, de acuerdo a lo encontrado en el trabajo de campo, es un ciclo sobre el que no recaen muchas de las políticas distritales, que se vienen concentrando en primera infancia, o involucran desde el ciclo 3 en adelante. Por ello, se decide potenciar el trabajo con este ciclo intermedio, a partir de la propuesta de Album de los derechos, con el fin de impactar sobre sus prácticas en lo que a la garantía de derechos se refiere.

Las particularidades de este ciclo que comprende niños entre los 8 y 10 años, se ajustan perfectamente al objetivo central del álbum que es el aprender jugando, dado que los ejes del desarrollo del mismo son el descubrimiento y la experiencia, que son elementos esenciales del álbum, en tanto se les invita a los niños a hacer un viaje por su ciudad, descubriendo en ella su corazón, sus piernas, sus orejas, etc. Asimismo en el ciclo 2 la actividad se centra en las relaciones y los afectos, en tanto los niños y niñas entienden la valía de sus compañeros, profesores, y amigos, reconociendo y valorando al otro, lo que constituye un elemento central para propiciar el intercambio de las láminas, y el ejercicio colectivo que de allí se suscita.

Como lo menciona la cartilla sobre los ciclos construida por la Secretaria de Educación Distrital “en este espacio de la vida, los niños y niñas se caracterizan por ser dinámicos, imaginativos, propositivos, argumentativos y muestran cierto nivel de independencia. Se evidencia su curiosidad por el entorno y su capacidad para asimilar información sobre hechos y experiencias

concretas y avanzan en la construcción de conceptos más elaborados de manera coherente para plantear hipótesis sobre muchos fenómenos”. Descripción que coincide con los objetivos y alcances del Álbum de los derechos.

9.5.2. El álbum de los derechos de niños y niñas: una vitrina de sus miradas

Es importante reafirmar que el Álbum de los derechos ha sido pensado como una pieza de comunicación que se sintoniza con las nuevas generaciones de niños y niñas, que privilegian el lenguaje visual o audiovisual, al lenguaje escrito u oral. Son niños y niñas que responden con mayor interés a los impulsos visuales. Bajo esta consideración, en el diseño del álbum se privilegia la imagen, sobre el texto y se logró ante todo privilegiar la mirada del niño y la niña, sobre la del adulto.

Para no desaprovechar el derroche, de creatividad e imaginación que los niños, niñas y jóvenes desplegaron en el concurso de la Foto Maratón, que logró recoger 160 fotografías tomadas por los niños y niñas de Bogotá desde su mirada, privilegiando su óptica y su perspectiva; el álbum de los derechos se conecta con esta comunicación a partir de la posibilidad de convertir algunas de esas imágenes en láminas a todo color, que hacen parte del paisaje gráfico de esta herramienta pedagógica. De esta forma, la apuesta visual de los concursantes, trascenderá el concurso y quedará inmortalizada en este objeto de colección.

En consecuencia, la gran mayoría de fotos concursantes en la foto maratón son parte de la estructura y contenido del álbum y recrean cada una de las sesiones diseñadas. Adicional a ello, se privilegiaron algunas imágenes surgidas del despliegue de los diferentes instrumentos de investigación en el trabajo de campo del estudio 6.

9.5.3. La invitación a viajar por Bogotá: el desafío narrativo del álbum

Con la idea de hacer del álbum más que una herramienta pedagógica, una aventura que despertará en los niños y niñas de los colegios distritales de Bogotá su interés y atención, se extiende a todos y todas una invitación a viajar por Bogotá, no de la manera convencional como lo hacemos a través de los medios de transporte que la ciudad dispone para su movilidad, sino a través de la imaginación y el juego, considerando a Bogotá como un gran cuerpo que tiene corazón, orejas, piernas, brazos y pulmones.

El viaje por las diferentes parte de Bogotá, pensada como un gran cuerpo, que para el álbum se traducen en cinco (5) diferentes sesiones, está protagonizado por una niña de carne y hueso que participó activamente en varias de las actividades del proyecto, entre ellas el flash mob y la foto y vídeo Maratón, llamada Saray. Saray entonces, invita y acompaña a los niños y niñas en esta emocionante aventura.

Adicional a ello, cada una de las sesiones, o parajes del viaje, estarán recreados con un grupo de cuentos infantiles aportados por una profesora de preescolar, que ha venido trabajando de manera didáctica el tema de los derechos. De cada uno de estos cuentos se desprenden a su vez una serie de personajes animados que irán interactuando con Saray en este fascinante viaje por Bogotá en clave de derechos.

Las 5 sesiones en las que esta dividido el álbum se corresponden con los cinco (5) principios que el estudio abordó en sus diferentes apuestas metodológicas (Participación, no discriminación, derecho al juego, supervivencia e interés superior del niño). En las secciones contempladas en el álbum se realiza un importante ejercicio de traducción de los principios al lenguaje cotidiano de los niños, al invitarlos al juego y la imaginación.

9.5.4. Las estaciones del viaje por Bogotá

Bajo la metáfora del viaje, el álbum entonces esta compuesto por cinco (5) sesiones que corresponden a los 5 principios del estudio, que pensadas como

estaciones del viaje, invitan a los niños a realizar un recorrido donde ellos también pueden ser protagonistas. Recorrido recreado por historias y diálogos entre diversos personajes, juegos e imágenes que privilegian su mirada y comprensión de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la ciudad. Las sesiones o estaciones del viaje son:

ESTACIÓN No 1 BOGOTÁ ME AMA: En esta sesión se desarrolla el principio de interés superior del niño, a partir de la búsqueda del Corazón de Bogotá, referido a aquellos lugares y espacios donde los niños y niñas se sienten respetados y amados, donde sienten que son prioridad para la ciudad. La sesión termina con un cuento cuyo protagonista es un mono llamado Tini, quien descubre que tiene derechos.

ESTACIÓN No 2 BOGOTÁ ME ESCUCHA: En esta estación de la mano de el mono Tini y Saray, la niña que protagoniza el álbum, se invita a los niños y niñas a encontrar las orejas de Bogotá, intentando destacar aquellos espacios o lugares donde sienten que sus ideas son tenidas, en cuenta, donde pueden sentirse en libertad de expresarse y se sienten escuchados por todos los habitantes de la ciudad. Esta estación culmina con un cuento alrededor de un gallinazo que intenta aprovecharse de un pequeño polluelo.

ESTACIÓN No 3 BOGOTÁ ME ABRAZA: En esta estación se privilegia el principio de la no discriminación y se recrean de la mano del mono Tini y Saray circunstancias en donde los niños pueden sentirse vulnerados o rechazados por diferentes situaciones. A partir de allí se invita a que los niños y niñas encuentren los brazos de la ciudad a partir de descubrir aquellos lugares o situaciones donde se sienten aceptados tal y como son, donde su sexo, edad, condiciones físicas, culturales o económicas no son impedimento para considerarse igual de valiosos o importantes a los demás. Esta estación culmina con un cuento denominado “Todos menos uno”, en donde se señalan situaciones de discriminación en el mundo animal.

ESTACIÓN No 4 BOGOTA ME DEJA RESPIRAR: A través de esta estación se invita a los niños y niñas a que ubiquen los pulmones de Bogotá, en consonancia con el principio de supervivencia. El acento en esta estación se pone sobre las condiciones, lugares y situaciones que ofrece la ciudad para permitirle a los niños, no solo seguir respirando todos los días, sino contar con una alimentación saludable, una salud garantizada y una vivienda digna. En consecuencia, el principio de supervivencia alude a todas las condiciones para que niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse de manera integra no solo física, sino emocional y mentalmente. Esta sección culminará con un cuento ilustrado sobre un perro que asiste a un colegio de gatos.

ESTACIÓN No 5 BOGOTA ME PERMITE MOVERME: Esta estación remite al derecho al juego, uno de los más vulnerados en los niños de ciclo 2, de acuerdo a los resultados del trabajo de campo del estudio. Por ello, la invitación a los niños y niñas es a buscar aquellos espacios donde se puedan mover con libertad y donde puedan sentir y desplegar la alegría de ser niños y de encontrarse con sus amigos y amigos para jugar. Adicionalmente la idea es resaltar a través de las imágenes aquellos lugares donde pueden practicar sus deportes favoritos, donde pueden correr, cantar y jugar con total libertad. En esta sesión los personajes centrales serán Concha, una cerdita y uno de los niños de la imagen del proyecto “Cuando nos notan es una nota”, de nombre Camilo.

9.5.5. Las láminas del álbum, una excusa para intercambiar, crear y compartir.

Como elementos centrales del álbum en lo que al intercambio, la participación y el juego se refiere, se encuentran las láminas o monas que completarán este aventurero viaje. Las láminas para el estudio se constituyeron en la posibilidad de conectarse con los lenguajes privilegiados por los niños, niñas y jóvenes y de paso, impactar sus prácticas concretas alrededor de los derechos, dado que se les invita a crear algunas de las láminas, o a interactuar con la plataforma virtual para acceder a otro grupo de láminas.

En total el Álbum de los derechos se completa con algo más de 200 láminas distribuidas en cada una de las sesiones, mas o menos de a 40 o 45 por sección. Como lo menciona Fonseca “las láminas son el detonante del intercambio, la participación y el juego del Álbum de los derechos” (IDEP: 2014, 17), por ello se construyeron 3 tipos de láminas para propiciar el trueque, la creatividad y la posibilidad de compartir desde lo virtual con otros niños y niñas que estén llenando el álbum. En consecuencia, el álbum cuenta con los siguientes tipos de láminas:

1. **Láminas autoadhesivas e intercambiables que potencian el trueque:** A través de estas láminas surgidas desde la mirada de los niños, niñas y jóvenes sobre sus derechos, se busca incentivar el trueque y el intercambio entre niños, a partir de la negociación y la búsqueda de acuerdos. El total de estas láminas supera las 150 unidades por álbum.
2. **Láminas que convierten a los niños y niñas en cocreadores:** con este grupo de láminas se pretende invitar a los niños y niñas a ser coparticipes o cocreadores del álbum a partir de una serie de indicaciones asociadas a prácticas o actividades concretas sobre la vivencia de sus derechos en la escuela, en el barrio o en la ciudad, que ellos completaran con libertad en los espacios en blanco dispuestos en el álbum.
3. **Láminas que impactan las practicas sobre los derechos:** a través de este grupo de láminas, se invita de manera especial a los niños y niñas a consultar la plataforma virtual del estudio www.idep.edu.co/esunanota, con el fin de realizr diversas actividades o retos que les permitan acceder a estas láminas, imprimirlas y adherirlas al álbum. Lo anterior permitirá no solo la participación, sino la creación

colectiva, el intercambio y compartir de saberes y experiencias alrededor de los derechos en Bogotá.

10. RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO EN CLAVE DE CONFIGURACIONES

Abordar la escuela como un escenario complejo y cambiante en el que diferentes actores a lo largo del tiempo sostienen relaciones armónicas y/o conflictivas, se constituyó en el reto sustancial de la construcción de un material didáctico y unas piezas comunicativas que dialogaran con la realidad de la escuela hoy, con su presente, pero también con su pasado, con sus diversos actores, dinámicas y prácticas pedagógicas, con el fin de poner a su alcance unas herramientas de gran utilidad para el abordaje, comprensión y garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

En esta perspectiva, el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios oficiales de Bogotá”, encontró en los planteamientos teóricos y en las claves metodológicas del médico y filósofo alemán Norbert Elias, las bases sustanciales para entender la relación entre escuela, ciudad y derechos, y a partir de allí, desplegar una serie de acciones y propuestas pedagógicas que permitieran avanzar en el goce y garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes en estos dos importantes espacios de socialización, que se entienden como un entramado de relaciones e interconexiones entre sus diferentes actores.

En este sentido, las recomendaciones pedagógicas que se desprenden del estudio mencionado y que se presentan a continuación, están construidas en clave de configuraciones, entendidas estas como un entramado de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi podríamos decir una figura gráfica determinada. De esta forma, los diferentes actores que interactúan en la escuela, dejan de considerarse, desde la perspectiva de Elias,

como unidades y sistemas cerrados, para ser entendidos como sistemas abiertos orientados entre sí y vinculados reciprocamente.

Las recomendaciones pedagógicas se desprenden de un primer hallazgo fundamental del estudio, que se constituye en el derrotero para comprender en términos de pistas, los retos pedagógicos a lo que se enfrenta la escuela hoy en lo que corresponde a su relación con la ciudad y a la garantía y respeto de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Este hallazgo permite comprender a la escuela como una macrofiguración, en la que conviven diferentes configuraciones alrededor de la comprensión y vivencia de los derechos que se relacionan entre sí, y dependen a su vez de la figuración mayor.

La escuela como una macrofiguración en la que conviven diversas configuraciones

El punto de partida de las recomendaciones pedagógicas en clave de derechos, implica un primer acercamiento al lugar en el que se ponen en escena dichas recomendaciones, el espacio en el que cobran vida, a partir de las prácticas de los sujetos que las agencian: la escuela. Por ello, aproximarse a la escuela desde la perspectiva de las configuraciones, parte de comprenderla no de manera holística como un todo, sino enfatizar en los distintos planos de existencia que conforman ese todo, lo que se denomina, sus partes. Al respecto, Elias crítica aquellos estudios holísticos que intentan mirar el todo, así como aquellos estudios analíticos que se quedan en el análisis de las partes; por su carácter reduccionista que les impide ver la correspondencia y coordinación entre los diferentes planos o capas que conforman los fenómenos sociales. Aporte que resulta sustancial para entender la escuela como una configuración.

Desde esta perspectiva, el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá, 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 acuerdo, o las que privilegian unos derechos sobre otros.

En esta perspectiva, la escuela debe entenderse como un complejo entramado de relaciones en el que coexisten diferentes miradas sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes, que operan como capas de una macrofiguración. Es así como es posible encontrarse con versiones tradicionales de los derechos, propias de una escuela del pasado o Tipo 1, en las que deben primar los deberes sobre estos; versiones más contemporáneas que intentan pensar los derechos más allá de lo cognitivo y los conectan con la vida, propias de una escuela Tipo 2; y otras versiones más desafiantes que entienden que la garantía de derechos pasa por cuerpo y recorre las nuevas sensibilidades e identidades que en él se configuran, desafiando y descolocando a la escuela misma como figuración estructural o macrofiguración.

Cada una de estas miradas entra en tensión con las otras en la cotidianidad de la escuela, por lo que su comprensión resulta fundamental para desplegar las recomendaciones pedagógicas que subyacen del estudio. Por ello, a continuación, a manera de claves, retomando la metáfora que el IDEP ha venido posicionando (5 claves para la educación), se presentaran 10 recomendaciones pedagógicas que resultan ser claves para responder la pregunta por el sentido de escuela hoy. Como si hicieran parte de una partitura musical en la que entran en escena en un mismo momento varias notas, que se conectan con las otras creando una entusiasta y potente polifonía, las claves presentadas constituyen los planos de una misma melodía, de una misma configuración.

10.1. CLAVE No 1: 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.

Si bien en el reconocimiento que niños, niñas y jóvenes realizan del espacio escolar, se observa el desplazamiento de una escuela que tenía la verdad revelada y a la que no le interesaba escuchar a sus protagonistas, hacia una escuela que desmitifica su hegemonía como templo del saber y dispone sus oídos para escuchar a los actores que la habitan; los retos pedagógicos que la escucha activa sugieren demarcan un camino fecundo por recorrer.

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 a considerar y tener en cuenta las opiniones de estos actores para realizar

transformaciones estructurales en la macrofiguración de la escuela. En esta perspectiva, se recomienda que la escuela pase de prácticas consultivas a los escolares para validar sus decisiones, o supere el tradicional ritual de levantar la mano y pedir permiso para opinar o participar; 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

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 incomprensión que sienten los niños, niñas y jóvenes por parte de algunos de sus maestros y directivas, 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.

Finalmente, 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.

10.2. CLAVE No 2: EL CUERPO COMO UN ELEMENTO CENTRAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS 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.

Desde esta perspectiva, la escuela esta 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 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”

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.

10.3. CLAVE No 3: LA ESCUELA DEBE APOSTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN Y AFIANZAR LO COLECTIVO COMO FORMA DE RESISTENCIA

Uno de los más importante aprendizajes que la construcción del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio “La escuela y la ciudad: una

mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá D.C., se sustentó en la potencia que tiene el trabajo colaborativo para propiciar verdaderas acciones que transforman la cotidianidad de la escuela. Trabajo que no solo implicó el diálogo con los niños, niñas y jóvenes como protagonistas del proceso educativo, sino con sus maestros y directivos en clave de derechos.

En este sentido, esta clave implica reconocer la construcción de lo común a partir de la implicación activa de todos los actores que conviven en el espacio escolar, con el fin de garantizar su participación y evitar su rechazo o indiferencia. De ahí que todas las estrategias desplegadas como comunicaciones contaron con una activa participación de maestros, estudiantes y directivos que de manera voluntaria se sumaron al trabajo alrededor de la vivencia, respeto y garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

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”.

Por ello, las comunic –acciones fueron ante todo una apuesta por poner en diálogo aquellos actores que en el marco de la convivencia escolar están llenos de contradicciones y tensiones, para empezar a suscitar acciones comunes que los pusieran a trabajar juntos. En urnas y flash mob despertamos el diálogo

ente estudiantes, docentes y directivos en los procesos de planeación y de sensibilización frente a estas estrategias, con la foto y vídeo maratón quisimos propiciar a partir de la foto ruta una comunicación entre padres e hijos, entre maestros y familias, y con la iniciativa de diarios de maestros se pusieron en contacto maestros y maestras de diferentes colegios oficiales.

Justamente 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.

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 aquella 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 pedagogías otras en donde la verdad se construye entre todos y el conocimiento nos el algo de lo que hay que apropiarse, sino que esta puesto ahí donde todos puedan usarlo, y transformarlo.

10.4. CLAVE No 4: COMUNICACIÓN, PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y DERECHOS

La comunicación se convirtió en el eje articulador de cada una de las acciones desplegadas por el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los

derechos de niños, niñas y jóvenes en los colegios oficiales de Bogotá”, al actuar como un dispositivo que dotó de sentido cada una de ellas, al implicar a los actores involucrados en su construcción y desarrollo y al escucharlos para conocer de primera mano sus expectativas.

En ese sentido, cada uno de los instrumentos de investigación y de las comunic –acciones fueron pensadas desde la lógica de los actores con los que se iba a interactuar, con los que se iba a establecer una comunicación. Entendimos que el café es una bebida dinamizadora para dialogar con directivos y maestros y fungió como medio de comunicación, y las imágenes y los dispositivos tecnológicos resultaron ser el vehículo idóneo de comunicación con las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes.

Sin lugar a dudas, los dispositivos tecnológicos como cámaras, celulares y tablets se convirtieron en medio más efectivo para que niños, niñas y jóvenes compartieran la vivencia de sus derechos desde sus propios relatos y narrativas, teniendo en cuenta que entienden estos dispositivos como instrumentos de poder simbólico, desde los cuales desplegar su sensibilidad, emociones y comprensiones sobre los derechos en relación con la escuela y la ciudad. Dentro de esta perspectiva, la escuela debe entender que su desafío pedagógico es posibilitar que los niños no solo se expresen, sino que puedan “expresar con otros. En otras palabras, implica relatar desde sí mismo en un espacio en el que se incluye la otredad (Mead: 2011, 63).

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 comunicacional, 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.

De igual manera, se debe apostar desde la comunicación en aquellas pedagogías que reconozcan los saberes y la condición de los maestros, al otorgarles de nuevo la palabra perdida entre los formatos y los canones institucionales, . El volver a tomar la palabra como derrotero político del maestro no es más que recuperar su fuerza comunicativa y su capacidad de expresar, resistir y transformar la realidad de la escuela.

10.5. CLAVE No 5: EXPLORAR EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA MEMORIA

A veces pareciera que el vertiginoso día a día de la escuela, este eterno presente, no diera lugar a la memoria o al pasado. Son tantos los acontecimientos que recorren los pasillos, las aulas, el patio de recreo, que ni el mas avezado observador podría registrarlos todos o podría capturarlos en una sola imagen. Son tantas las situaciones que transcurren en el día a día, que se resuelven en el instante, y que muchas veces no dan tiempo de espera o permiten la reflexión sosegada por el quehacer.

Si a lo anterior le sumamos que vivimos hoy en el mundo de la inmediatez y de la comunicación que fluye a niveles insospechados, en un momento donde el instante se nos va de las manos, recomendar en clave pedagógica que la escuela reconstruya su pasado, para encontrar en el los vestigios o las huellas que sobreviven en el presente en relación con la garantía de derechos, parece un desafío impensable para los tiempos presentes.

Pero esta titánica labor, se constituye en un elemento esencial para recuperar hoy el sentido de la escuela, para validar su importancia como espacio de socialización y de aprendizaje, para reconocer en ella y en su histórica labor una parte sustancial de lo que somos hoy como sociedad. La memoria no solo activa los recuerdos, sino que nos hace conscientes de las transformaciones ha sufrido esta macrofiguración y que parecen imperceptibles. Como lo señala Elías “...parece difícil entender que las configuraciones formadas por los hombres entre si puedan tener un ritmo de transformación más lento que el de los individuos que las constituyen” (Elias: 2003, p.25)

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria se activo a través de la estrategia de comunic –acción denominada urnas de la memoria, en la que se pretendía que los distintos sujetos que habitan la escuela depositarán en dispositivo, en forma de caja de cartón de gran tamaño, aquellos objetos que rememorarán las vivencias y el pasado de la escuela, a través de objetos, imágenes, documentos, etc, de importante significado para cada uno de los actores implicados. Este sencillo ejercicio no solo dio cuenta de aquello que se recuerda, que se trae de nuevo al presente, sino tambien de lo que se olvida. Como lo plantea Paul Ricoeur, la memoria y el olvido parecieran dos caras de una misma moneda.

Lo que pareciera ser un ejercicio anacrónico, logró en la escuela activar la reflexión en torno a la manera en que se han resuelto los conflictos y problemáticas, las formas en las que se ha direccionado la institución en las diferentes épocas de su historia y el registro y goce de aquello que para niños, niñas y jóvenes ha sido significativo de su paso por la escuela. A pesar de ello, se observaron memorias cortas, fragmentadas e intermitentes, que obedecen a la juventud de los colegios, al cambio de nombre e identidad que han sufrido, e incluso a la juventud y corta duración en la institución de los estudiantes.

Por ello el reto en términos pedagógicos, 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.

10.6. CLAVE No 6: EL JUEGO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE, DE GOCE Y AVENTURA.

Emprender un estudio sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes es encontrarse de frente con una de las actividades que más disfrutan y que más reflejan la alegría de la etapa vital por la que transitan: el juego. El derecho al juego y la recreación consagrado en la Convención Internacional de los Derechos del niño, es uno de los derechos que la escuela ha sacrificado en aras de garantizarle a los estudiantes la protección y cuidado que requieren.

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.

Si a lo anterior le sumamos como históricamente la escuela ha separado los procesos de cognición y aprendizaje de los procesos lúdicos y didácticos, tenemos un panorama poco alentador respecto a la garantía de este sustancial derecho para la vida de un niño. Como lo reconoce Tonucci “El juego libre y

espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística: las experiencias precisamente en las que el hombre se encuentra frente a la complejidad, en las que encuentra de nuevo la posibilidad de dejarse conducir por el gran motor del placer” (Tonucci: 2012, 43).

Si bien muchas pedagogías hoy se centran en el juego, la recomendación es ampliar el placer del juego a todos los ciclos escolares, introducirlo en las clases como una nueva forma de aprender que nada tiene que envidiarle a los métodos tradicionales de la memoria, del ejercicio repetitivo, etc. Al contrario, el juego explora la creatividad del niño, le permite encontrarse con el mundo desde la excitación, el misterio, el riesgo y la aventura, y con ello le posibilita resolver por sí solo las situaciones a las que se ve enfrentado. Por ello, el juego no puede seguir siendo condenado al aprovechamiento del tiempo libre, o a una asignatura específica, el juego debe ser transversal en los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en su etapa escolar.

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 adultocéntrica 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).

Si valoramos el sentido y la riqueza pedagógica del juego en el marco de esta recomendación, podríamos llegar a la misma conclusión a la que llega Tonucci, cuando afirma que “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)

En ese sentido, para el estudio en mención el juego representó una de las principales necesidades de los niños y niñas en su etapa de crecimiento, y sustentó buena parte de los instrumentos de investigación y de las piezas de comunic –acción a través de las cuáles se invitó al niño o niña a jugar en las cartografías del cuerpo y del territorio, a aprender jugando a través del álbum de los derechos o a explorar su creatividad a través de los flash mobs o de la foto y video maratón.

10.7. CLAVE No 7: PEDAGOGÍAS PARA ENTENDER LA CIUDAD COMO 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. Como 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.

Es así como de la excitante experiencia que representó el despliegue de las comunic-acciones de foto y video maratón y de flash mob, se desprende una de las más interesantes recomendaciones de este estudio: la escuela debe recuperar el derecho a la ciudad, el derecho a usar sus espacios como lugares

de aprendizaje, donde se tejen amistades y se fortalecen los lazos de socialización y confianza en los niños, niñas y jóvenes.

Bajo esta recomendación, y si la escuela respondiera a la pregunta ¿qué tipo de ciudadanos esta formando, cuando afianza y recrea el miedo a la ciudad y la desconfianza en sus habitantes? fácilmente encontraría que el camino a seguir en lo que respecta a la relación escuela, ciudad y derechos, es el de la apertura y disposición a conocer la ciudad, a recorrerla, a resignificarla y lo más importante a recuperarla para los niños, niñas y jóvenes, para los que poco ha sido pensada la ciudad, desde la lógica hegemónica del eficientismo y la segregación. Por ello la invitación explícita en clave de recomendación es a tomarse la ciudad, sin miedo, sin temores, sin protocolos y trámites que limitan, restringen y terminan con el sueño de devolver la ciudad a sus más importantes habitantes: los niños. Como lo señala el informe final de la Universidad Minuto de Dios que acompaña la segunda fase del estudio “Un niño encerrado está condenado a la soledad, un niño que explora nuevos territorios y conoce nuevos amigos en la calle está garantizando la posibilidad de construir relaciones afectivas necesarias para ser felices” (Mora, Aura: 2014, 63).

En síntesis, 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.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVICH Víctor. Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista de la CEPAL No. 88, Abril 2006

ALCALDIA Mayor de Bogotá. Secretaria de Educacion Distrital. Planes de Derechos Humanos, Convivencia y Seguridad. Bogotá, 2010.

AMADOR, Juan Carlos (2014). Apuntes Cátedra Inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, agosto de 2014.

ARIZPE, Evelyn y MORAG, Styles (2004). Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales, México: Fondo de Cultura Económica.

ÁVILA, Agustín y POBLENZ, Juan (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: AVILA ROMERO, Agustín y VASQUEZ, Luis Daniel (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

BROOKED, Liz y WOODHEAD, Martin (2013). El derecho al juego. Universidad abierta Child and Youth Studies Group, Reino Unido.

CALVO, Susana y GUTIERREZ, José (2007). El espejismo de la Educación ambiental, Madrid: Ediciones Morata.}

CASTELLS, Manuel (1999). Internet y la sociedad en red, Universidad abierta de Cataluña, En (www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/In -

CASTRO, Jorge Orlando (2005). Ciudad Educadora, he ahí el problema, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

CASTRO, Jorge Orlando (2005). Ciudad Educadora, he ahí el problema, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

CENTRO DE DESARROLLO VIRTUAL, CEDEVI. Coordinación Gestión del Conocimiento Año: 2010. Instrumento de caracterización de experiencias (v.1)

CENTRO DE DESARROLLO VIRTUAL, CEDEVI. Coordinación Gestión del Conocimiento Año: 2010. Instrumento de caracterización de experiencias (v.1)

CHAUCA, Pilar (2012). El flash mob: antecedentes y perspectivas como práctica escénica comprometida socio –políticamente, En: Revista Arte y Sociedad. Revista Investigación, No 1, Febrero de 2012, ISSN: 2174 -7563.

CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T881/2002. En: www.corteconstitucional.gov.co

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (1996). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos, En: Revista Análisis político, No 31 (mayo –agosto), Bogotá: Universidad Nacional

DEWEY, John (2004). Experiencia y educación. Madrid.

DÍAZ, Rafael (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguajes, En: Revista Comunicar, No 33, XVII, Madrid: España, ISSN 1134 -3478.

ELIAS, Norbert (1993). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, Norbert (1993). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

ESCOBAR, Arturo (2010). Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: enviñon editores.

FONSECA, Oscar (2014). Producto No

GADOTTI, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

GUATTARI, Félix (1990). Las tres ecologías, Valencia (España): Pretextos.

JIMENEZ Mercedes. (Sin Datos). Enfoque de derechos aplicado al desarrollo y protección integral de la infancia y adolescencia.

LEE, Young (2004). Una urna para preservar la vida: salvaguardia y legado del patrimonio cultural inmaterial, Ponencia Congreso ICOM, No 4, En: http://www.cool.conservation-us.org/icom/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-4/SPA/p5_2004-4.pdf, (consultado el 26 de mayo de 2014, 10:20 p.m)

LEFF, Enrique (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano. Patrimonio de un saber para la sustentabilidad, En: ISEE Publicación Ocasional, No 6. Sección filosofía ambiental latinoamericana, tomado de <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>, el 2 de julio de 2013.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2006.

MCKERNAN, J (2000). Investigación acción y currículo. Segunda Edición. Madrid, España: Morata. Tomado de: Priore y Asnzola (2010) . Universidad de Carabobo. Innovative Pedagogical . Practices. Caracterização de experiências didáticas inovadoras ver:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32233/1/articulo8.pdf>

MEN. Programa de Educación para los derechos humanos. Eduderechos. Caja de Herramientas de para actuar. ¿Qué es un sujeto de derechos, cuáles son las características de un sujeto de derechos. En: www.colombiaaprende.edu.co, consultado 10 de febrero de 2014. Pág 1 al 4.

MONCADA, Ramón (2005). Ciudad, educación y escuela, En: Revista Educación y ciudad No 7. Bogotá: una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Octubre.

MONCADA, Ramón y TORO, Javier (1997). Ciudad y Escuela. Historia de Barrios, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

MORA, Aura Isabel (2014). Documento final consolidado con los resultados del procesamiento de la información, el acompañamiento metodológico y el soporte académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas de la segunda fase del estudio “la escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C., Bogotá: Universidad Minuto de Dios, IDEP.

NACIONES UNIDAS (2005). La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, Nueva York y Ginebra.

ONU. Resolución de la Asamblea General 55/2 , Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, 18 de septiembre de 2000

PNUD. Derechos Humanos. Enfoque de Derechos. Boletín virtual “América Latina Genera. Gestión del Conocimiento para la igualdad de género: http://www.americlatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=390&Itemid=190, consultado febrero 10 de 2014.

PRESIDENCIA DE LA RÉPUBLICA DE COLOMBIA. Lineamientos Generales Estrategia de Cero a Siempre. Bogotá 2010.

PULIDO, Orlando y PABON, Rafael (2012). Diseño de la estrategia del componente misional Educación y políticas públicas desde el enfoque de Derechos y la Construcción de saberes, Bogotá: IDEP.

RAMIREZ, María Eugenia (2012). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. En: Revista Educación y Ciudad, No 23 Junio –diciembre de 2013, Bogotá: IDEP, pags 103 -116.

RAMOS, Claudia y GUZMAN, Carlota (2011). Cinco razones para escuchar a los estudiantes, en BATALLAN, Graciela y NEUFELD, Maria Rosa (2011) Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela, Buenos Aires: Biblos.

ROMERO MOÑIVAS, Jesús (2013). Los fundamentos de la sociología de Norbert Elias, Valencia (España), Tirant to blanch.

ROMERO MOÑIVAS, Jesús (2013). Los fundamentos de la sociología de Norbert Elias, Valencia (España), Tirant to blanch.

SAENZ, Javier (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de la ciudad , En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

SALDARRIAGA, Alberto (1997). La escuela como ciudad, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

SALDARRIAGA, Alberto (1997). La escuela como ciudad, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

SANTOS Martha (1999) en referencia a Mary Robinson – prefacio de "Marco conceptual de derechos humanos para UNICEF".

SAVE THE CHILDREN (2002). Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

ternet Castells.htm 29-06-2003) (consultado el 26 de mayo de 2014, 3:56 p.m)

TONUCCI, Francesco (1998). La ciudad de los niños, Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez.

TONUCCI, Francesco (2012) La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad -1era Ed, Buenos Aires: Losada.

TRILLAS, Jaime (1997). La educación y la ciudad, En: Revista Educación y ciudad. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP

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

UNICEF 2003. Paul Nelson and Hellen Dorsay, At the Nexus of Human Rights and Development: New Methods and Strategies of Global NGOs, World Development 31. 2003. Traducido de Human Rights Approach to Development Programming, por Urban Jonsson.

11. PARTE B – ARTICULO PUBLICABLE RELACIONADO CON EL OBJETO DEL CONTRATO

TITULO:

Una mirada a la relación entre escuela, ciudad y derechos desde los aportes de Norbert Elias y su concepto de configuraciones

AUTOR:

Adriana Marcela Londoño Cancelado

RESUMEN:

El presente artículo aborda las relaciones entre escuela, ciudad y derechos retomando los aportes del filósofo Alemán Norbert Elias y el concepto de configuraciones. En una primera parte del artículo se explica la pertinencia de Elias para entender la escuela como una configuración, resaltando el valor teórico y metodológico del concepto, que resulta sustancial para comprender las configuraciones y tensiones que subyacen a la relación escuela, ciudad y derechos. En una segunda parte se ocupa de entender en clave histórica, tres tipos de configuraciones que surgen de esta relación explicar las tensiones que subyacen a cada una de ellas, y en la parte final se dialoga con algunos hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, respecto de las tres configuraciones surgidas y analizadas.

PALABRAS CLAVE:

Configuraciones, escuela, interdependencia, ciudad, derechos

Introducción

Con el objetivo de avanzar en la construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía a partir de una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, 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”, desarrollado por el Instituto de Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, en el año 2014”, se propuso realizar un acercamiento a los diferentes actores de la dinámica escolar, a partir de la complejidad de sus relaciones y de las interdependencias que se generan entre unos y otros. En este sentido, más allá de mirar las actuaciones individuales de los sujetos en el contexto escolar, a través del despliegue metodológico se observarán los sujetos en relación permanente con los otros. Para ello, resultaron de vital importancia los aportes del médico y filósofo alemán Norbert Elias, reconocido como un autor que realiza ingentes aportes en el campo de la sociología y la historia.

I. Un primer acercamiento a los aportes de Norbert Elias

Desde su experiencia vital, Norbert Elias intenta tender puentes entre los aspectos biológicos o naturales que hacen parte de la especie humana y aquellos aspectos sociales que se activan y transforman a través del aprendizaje de modelos sociales heredados⁸, a través del conocimiento de la complejidad del cuerpo humano y de las múltiples interconexiones entre sus órganos. Esto le permite a Elias realizar una lectura de la sociedad desmarcada de constructos ideológicos y de percepciones trascendentales que ponen énfasis en la experiencia del sujeto individual que conoce el mundo, lo habita y por supuesto desea dominarlo. De ahí que para Elías el problema del poder deba alejarse de los dogmatismos ideológicos y pensarse desde las tempranas estructuras del sujeto que aprende y conoce en su relación con los otros, y que en virtud de dicha relación desarrolla con mayor efectividad un cierto tipo de competencias relacionadas con el ejercicio del poder. Lectura que resulta inspiradora para pensar la escuela como un entramado de relaciones e interconexiones entre sus diferentes actores.

⁸ La medicina para Elías, la puerta de entrada al estudio del sujeto individual que se interrelaciona con otros y constituye así su propia experiencia de vida. Como el mismo lo manifestó “la medicina constituyó por lo menos una de las experiencias fundamentales que contribuyeron a mi paso de la filosofía a la sociología”. La medicina le permitió a Elías explorar la función que cumplen cada uno de los órganos dentro de la compleja estructura biológica, con el fin de determinar cómo en agrupaciones más complejas como las humanas, los sujetos se encuentran en permanente relación.

Las estructuras relacionales entre los órganos pertenecientes a un mismo sistema, son las que le permiten a Elías entender que una teoría del desarrollo debería ubicar al individuo en el orden de lo sucesivo y más allá de los muros infranqueables que el conocimiento ha construido entre “naturaleza” y “cultura” y “objeto” y “sujeto”, el autor invita a pensar de manera procesual el desarrollo de las sociedades humanas, estableciendo los vínculos que puedan existir entre naturaleza y cultura, así como entre objeto y sujeto. Pasar de un pensamiento predominantemente bipolar a un pensamiento relacional, implica por lo tanto, reconocer que son los individuos quienes tienen la capacidad de controlar las pautas de conocimiento y por lo tanto, son ellos quienes tienen la posibilidad de transformar la realidad a partir de su predisposición a aprender de los otros.

De esta forma, las rupturas que realiza Elías con algunas disciplinas, así como sus aportes en la comprensión del desarrollo de los individuos como un proceso relacional, permiten pensar la escuela como un sistema de relaciones dinámicas entre diferentes actores, que transforman permanentemente la realidad de la escuela, a través del tiempo.

La experiencia y el aprendizaje de los sujetos como punto de partida

Dada la importancia que tiene en la escuela, las prácticas de los sujetos que la habitan, recrean y reconstruyen, para la investigación resulta vital retomar del pensamiento de Norbert Elías, los aportes en torno a la centralidad de la experiencia del sujeto en relación con los otros, así como aquellos centrados en el aprendizaje para pensar las herramientas didácticas y de comunicación del estudio. Al reivindicar la biología para explicar el comportamiento social de los sujetos, Elías reconoce como la naturaleza, y no elementos apriori que preceden a la experiencia como lo señaló Kant, es la que prepara al individuo para la vida en sociedad y son los cambios en el proceso evolutivo los que determinan el nivel de avance o retroceso de la misma.

En este sentido, la experiencia no tiene más antecedente que el nacimiento biológico del sujeto y la experiencia que este adquiere en su relación con los

otros. Por ello, pensar el neonato, alejado de los cuidados de un adulto responsable, es prácticamente imposible desde la óptica de Elias⁹.

Combinado con la experiencia, el aprendizaje de los individuos, hace parte esencial del direccionamiento de la conducta humana. En este sentido, la escuela adquiere un papel protagónico en los procesos de evolución y desarrollo de las sociedades, en tanto, como lo explica Elias, existe un alto nivel de dependencia entre la dirección de la conducta humana y la experiencia del individuo concreto desde la infancia y por su aprender. Como lo reconoce el autor, lo anterior es una condición para que "...las sociedades humanas tengan lo que llamamos HISTORIA, o, con un acento distinto, DESARROLLO SOCIAL" (Elias: 1996, 23)

En ese sentido, mientras las configuraciones de hormigas y abejas 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" (Elias: 1996, 23) De ahí la importancia del aprendizaje y de la transmisión del mismo en las configuraciones sociales, siendo la escuela una de las más importantes.

Un acercamiento a la escuela desde la perspectiva de las 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 Elias resulta sustancial para abordar la escuela, sus dinámicas y

⁹ Tan determinante es la experiencia para los sujetos en relación, que cuando Elias compara la historia de las sociedades humanas con la de las sociedades animales, observa que a diferencia de las animales, en las que la estructura, las formas de relación e interdependencia pueden repetirse sin ningún cambio, porque las formas sociales están arraigadas en la estructura biológica de los organismos; en las sociedades humanas, por el contrario, puede alterarse la estructura y la forma de las interdependencias individuales "sin que se modifique la organización biológica de los hombres" (Elias: 1996, 22). De esta forma, los cambios en la convivencia humana se desenvuelven dentro del marco de una misma e idéntica especie biológica.

transformaciones, puesto que comprende las relaciones entre individuos a partir de relaciones de interdependencia entre unos y otros¹⁰.

A partir de una crítica a la historia y de paso a la historiografía, que han entendido a los individuos como seres únicos e irrepetibles que se destacan por sus posiciones de poder y reconocimiento, convirtiéndose así en los héroes o protagonistas individuales de los diferentes momentos históricos, Elias rescata las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de sujetos individuales y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquellos cobran importancia. De ahí que su pregunta por las estructuras sociales, encuentre en el desenvolvimiento de los sujetos individuales, una respuesta parcial que se completa con las estructuras en las que estos se desenvuelven.

El valor que tiene el concepto de configuraciones para pensar la escuela, radica en que lejos de entenderla 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 Elias 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.

En la perspectiva de poner a dialogar a los individuos aislados y a la sociedad en la que se desenvuelven, Elias continua con su crítica a la historia, cuando señala como los fenómenos sociales, pensados en clave de configuraciones que los individuos constituyen entre si, son tratados solo como especie de bambalinas, delante de las cuales individuos solitarios actúan, al parecer, como los auténticos protagonistas de los acontecimientos históricos. Bajo esta

¹⁰ El concepto de configuraciones se despliega en la obra de Elias sobre la sociedad cortesana, en donde el autor intenta comprender este tipo de sociedad no como un fenómeno que existe por fuera de los individuos que la conforman, ya sean reyes o ayudas de cámara, en tanto estos no existen por fuera de la sociedad que integran unos con otros. Por ello, para Elias los individuos conforman las sociedades, a la vez que las sociedades están constituidas por individuos, o dicho de otro modo, los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones y las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes.

perspectiva, los individuos al interior de la escuela, dejan de considerarse como unidades o sistemas cerrados y empiezan a comprenderse como como sistemas abiertos orientados entre si y vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase, que en el marco de su interacción van formando configuraciones específicas¹¹.

De esta forma, la posición de los sujetos en la escuela, no puede estar asociada exclusivamente a los aspectos personales que existen por fuera de las relaciones recíprocas entre estos, o por fuera de lo que ocurre en el adentro de la institución educativa y en relación con el afuera, con el barrio, con la comunidad, con la ciudad y con el país. Igualmente, si los sujetos escolares no pueden ser comprendidos por fuera de sus relaciones con los otros, tampoco es posible entender el sistema de roles y acciones que desarrollan cada uno de los sujetos escolares, por fuera de ellos mismos. Como lo menciona Elias “Los individuos que aquí y ahora constituyen una configuración social específica, pueden indudablemente desaparecer y hacer sitio a otros: pero aunque cambien, la sociedad, la configuración misma siempre constará de individuos” (Elias: ,)

Si traducimos este planteamiento en términos metodológicos, solo mediante el análisis del desarrollo y estructura de una posición en cuanto tal, se puede obtener una imagen más clara sobre el efecto que tienen peculiaridades únicas de la persona, de su detentor en el desarrollo de la posición y en el uso de su elástico campo de decisiones¹².

¹¹ Como ejemplo de ello, Elias afirma en su trabajo sobre la sociedad cortesana como el desarrollo personal del rey y el de su posición van de la mano. Así pues, mientras el desarrollo personal del detentor adquiere dentro de ciertos límites, influencia sobre su posición, por otro lado, el desarrollo de la posición social que representa el desenvolvimiento social global al que esta pertenece, influye en el progreso personal de quien la detenta. Lo que ratifica como individuo y sociedad no pueden considerarse como objetos distintos, sino como procesos que pueden distinguirse, más no separarse. En la realidad de la escuela el desarrollo personal del rector o del equipo directivo se relaciona de manera estrecha con el desenvolvimiento de la posición que detentan cada uno de los actores en el escenario educativo.

¹² Desde la perspectiva de Elias, cuando se plantea la interdependencia de los sujetos en una configuración, los conceptos de libertad y determinación se desdibujan, pues ningún hombre es totalmente libre, ni está completamente determinado, “el punto central del problema, que se afronta entonces, se encuentra en el entramado de dependencias, dentro del cual se abre al individuo a un campo de decisiones individuales, que simultáneamente limitan sus capacidades de decisión” (Elias: 2003, p. 47).

Al comprender la escuela y los actores que en ella habitan desde la perspectiva de un juego de posiciones, es importante considerar, de la mano de Elias la elasticidad de la posición y del campo de decisiones que esta conlleva en lo que respecta al concepto de configuraciones. En tanto que si se considera la posición como algo elástico y susceptible de cambiar, dado el campo de decisiones al que está sometida esta posición; pueden considerarse los caprichos, los deslices y las decisiones equivocadas, que a largo plazo, pueden conducir a una reducción de la fuerza del dominio. Por ello se hace necesario, mirar el campo de acción y las dependencias de los individuos. En términos de la escuela, es de vital importancia, observar la forma en que profesores, estudiantes y directivos utilizan el campo de decisiones que le otorga la institución.

Las configuraciones como herramienta metodológica para entender al escuela

En uno de sus textos emblemáticos “El proceso de civilización”, Norbert Elias reconoce que la evolución si bien tiene una dirección determinada por las circunstancias globales que atraviesan las unidades sociales, no tiene una fuerza superior que dirija el proceso, ni mucho menos que lo planifique o prevea. Lejos de compromisos religiosos o de lealtades ideológicas, Elías explica como el proceso de civilización no puede encontrar su origen en una base racional, cuando este lo que implica es la paulatina racionalización de las sociedades a partir del dominio de la vida impulsiva y afectiva.

A través del concepto de configuraciones, Elías pretende enfatizar en los procesos de relación que se generan en los distintos planos de la existencia y en la conexión existente entre el todo y sus partes, a través de una crítica al modelo atomista que considera la observación aislada de cada una de las unidades constituyentes del todo. Para el autor, tanto los estudios holísticos que intentan mirar el todo, como aquellos analíticos que se centran en el análisis de las partes, son reducidos en tanto no logran el grado de

correspondencia y coordinación que permite a los científicos trasladarse de un plano a otro sin la menor preocupación.

En el plano de la sociedad, es posible encontrar figuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones que se relacionan entre si y que dependen de una unidad mayor, que no tiene que ser la más organizada e integrada, pero si la que tiene la mayor capacidad para dirigir el curso. Dentro de uno de estos niveles de figuraciones se encuentra el individuo, en tanto individuo como pieza fundamental, más no exclusiva del sistema. Este esquema de comprensión de la evolución social reabre el debate existente entre la primacía de los individuos como objetos de estudio o de los fenómenos sociales independientemente de las personas individuales

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.

En lo que respecta a la duración de las configuraciones y a su mutación en el tiempo, Elias señala como los desarrollos sociales que duran largos periodos transcurren lentamente, al punto que parecen estar detenidos en el tiempo. Cada uno de los individuos que forman parte de tales configuraciones es único e irreplicable, pero la misma configuración puede mantenerse durante muchas generaciones con un ritmo transformador relativamente lento. De manera asombrosa, el autor menciona que "...parece difícil entender que las configuraciones formadas por los hombres entre si puedan tener un ritmo de transformación más lento que el de los individuos que las constituyen" (Elias: 2003, p.25)

Una de las recomendaciones que realiza Elias para acercarse a las configuraciones como construcciones históricas, y desde allí leer los procesos y acontecimientos por los que ha transitado la escuela a través del tiempo es aquella en la que invita a evitar las valoraciones del investigador respecto al objeto de estudio. En este caso, sugiere que se debe subordinar la propia escala de valores de investigador a la vigente de la época estudiada. Se aboga por la autonomía del objeto a investigar.

2. Las relaciones entre escuela, ciudad y derechos en clave de configuraciones

A continuación se presentarán las tres grandes configuraciones que han marcado las relaciones entre escuela, ciudad y derechos, y que a su vez están conformadas por diferentes tensiones que han determinado cada configuración. De igual forma, cada configuración se orienta y explica a través de un horizonte de sentido, que está determinado por unas prácticas pedagógicas y unas prácticas políticas delimitadas.

Configuración inicial: formar al ciudadano cívico para la nación.

Esta primera configuración está ubicada temporalmente en la conformación de los Estados –nación en América Latina. Proceso desarrollado a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, como resultado de las guerras de independencia que libraron buena parte de las naciones latinoamericanas y que demarcaron el fin de la dominación monárquica y el inicio de la era republicana. Con ello, la tarea de construir un tipo particular de ciudadano, que respondiera a los desafíos de la construcción de los nacientes estados – nación, pasaría por el protagonismo de la escuela.

En términos generales el telos que plantea esta primera configuración redundaba en la formación de un sujeto moral y cívico, que la escuela se encargará de conducir y normalizar a partir de la instrucción y la vigilancia moral, que

combinada con el disciplinamiento de los cuerpos darán como resultado un ciudadano hecho a la medida del Estado.

Como lo señala Herrera y Díaz, la educación cívica se refiere a “la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad que se fomenta a través del reconocimiento de los símbolos patrios, bandera, escudo, himno nacional, del conocimiento de los prohombres, del respeto a las instituciones fundamentado sobre la obediencia, la urbanidad y el sometimiento a la autoridad” (Herrera y Díaz: 2001 p. 170)

En esta primera configuración se ubican los trabajos que reivindican la dimensión histórica de la relación entre escuela y ciudad, y entre escuela y derechos, para explicar el sentido de las configuraciones más recientes que otorgan a dichas relaciones un carácter de novedad, que es puesto en discusión por autores como Castro (2005). Por ello, frente a esta primera configuración subyacen dos importantes tensiones que constituyen el campo de fuerzas que empieza a dibujarse: de un lado la tensión entre la ubicación espacial de la escuela (afuera o adentro) y otra entre la relación existente entre derechos y deberes.

La escuela en tensión entre el adentro y el afuera (contaminación - incontaminación).

Entendiendo la ciudad como un territorio hostil habitado por clases sociales consideradas peligrosas, trabajos como el de Javier Sáenz llaman la atención hacia la configuración de prácticas formativas que desde la Colonia se sustentaron alrededor de un “dispositivo de desconfianza hacia la población pobre” (IDEP:) , que terminó por privilegiar la ubicación de las escuelas por fuera de la ciudad.

En esta misma perspectiva, Alejandro Álvarez pone especial acento en las transformaciones históricas de la ciudad para marcar el paso de una vieja escuela, centrada en el “control del alma y el cuerpo” (IDEP: ,), a una escuela que pasa por el control de la ciudad. En este escenario, se señala que antaño

la escuela se configuraba como el bastión de la moral y por ende se ubicaba en territorios neutrales y no contaminados.

Esta comprensión de la relación escuela -ciudad que corresponde a los momentos iniciales de la configuración de estado -nación, entra en tensión con aquellas miradas que entienden las intrínsecas relaciones entre escuela y ciudad, desde la perspectiva etimológica, al entender “civitas” como ciudadanía y encontrar los hilos que históricamente unen los procesos de construcción ciudadana y la escuela como institución central de la modernidad.

Por esta misma vía, trabajos como los de Castro, reconocer el papel que jugó la educación en la construcción del estado –nación en Colombia a partir de su consideración como un “objeto de utilidad pública y de interés social”, que propició la reforma educacionista de los años treinta, en la que se reconoce la función extensiva que debe cumplir la escuela en su relación con la ciudad. De ahí que se insista en la importancia de valorar la historicidad de la escuela, para no perder de vista los “condicionamientos en los cuales está inmersa la escuela y el maestro”.

La tensión entre derechos y deberes

Otra de las tensiones que subyacen a esta configuración inicial, es aquella que plantea y conmina al ciudadano ejemplar, al cumplimiento de unos deberes, más que a la garantía y el respeto a unos derechos. Bajo esta perspectiva, la escuela se configura como un escenario de reproducción de los deberes ciudadanos a través de la interiorización de normas morales.

En uno de los estados del arte consultados sobre Educación ciudadana realizado en el año 2002 por el Grupo de Investigación Representación, discurso y poder de la Univ. Distrital, se resalta el predominio de la educación ciudadana orientada hacia el cumplimiento de unos deberes, que aprendidos de memoria como un catecismo, demarcaban las reglas de conducta cívica que debían cumplir los niños en la escuela y por fuera de ella. Esto explica la aparición en 1910 de la enseñanza de la historia, y se corresponde con una

paulatina apertura hacia la década del 30 con la aparición de las pedagogías activas, que ponen de presente una nueva educación para los nuevos sujetos en formación.

Esta comprensión de los deberes ciudadanos como ejes rectores de la formación ciudadana, de alguna manera persistirá en una configuración posterior, donde la cultura ciudadana será la protagonista. Incluso, en el estado del arte mencionado, se señala como las décadas de los sesenta y los setenta, la ciudadanía termina por reducirse a los rituales tradicionales del voto, a la primacía de los deberes sobre los derechos, entre otros. Sin lugar a dudas, este momento histórico configura prácticas políticas en el que interpelan a un “ciudadano nacional situado en el discurso de la nación...” (IDEP: 2005, 117).

Segunda configuración: el ciudadano deliberante y la ciudad educadora.

Si bien las relaciones entre la ciudad y la escuela hunden sus raíces históricas casi en el momento mismo de la emergencia de la escuela como institución fundante de la modernidad, las reflexiones y el trabajo práctico sobre esta relación, empiezan a cobrar fuerza en la década del ochenta, en el caso de algunos países de América latina como Brasil y México y particularmente de Colombia y desde la década del 70 en países europeos como Italia o España. La fuerza con la que empieza a pensarse esta relación, termina incluso, en la implementación de políticas públicas concretas, que afectan directamente a los sujetos y comunidades que habitan las ciudades.

Esta nueva configuración que empieza a moldearse después de la década de los treinta, alcanza una madurez hacia los años sesenta, cuando emergen tímidamente en Italia los primeros planteamientos sobre la riqueza y el impacto que la educación podría tener para la vida misma, a través de las bondades que podría ofrecer la ciudad a la escuela como un espacio ostensiblemente educativo, que enriquece y diversifica las oportunidades formativas de la escuela, en tanto logra desmontar la idea de ciudad como espacio peligroso y ofrece a los niños la oportunidad de conocer directamente los hombres que trabajan en la ciudad. Esta estrecha relación entre ciudad y escuela, que se

desarrolla en la década del sesenta a través de didácticas innovadoras inspiradas por Freinet y promovidas en Italia por el Movimiento di Cooperazione Educativa; adquiere forma hacia 1975, en Turín, única ciudad de Italia que no fue ocupada por potencias extranjeras y que desarrolla lo que podría llamarse el primer intento de consolidar una ciudad educadora, experiencia que dadas las condiciones históricas y la voluntad política se difunde con mayor facilidad en España.

Dos años antes de 1975, en 1973 el documento “Aprender a ser, la educación del futuro”, difundido por la Unesco introducía el concepto de Ciudad Educadora, a partir de la ampliación del horizonte educativo, más allá de los procesos de escolarización tradicionales, en donde la escuela tenía todo el protagonismo. 17 años más tarde se realiza el Primer Congreso Mundial sobre ciudades educadoras en Barcelona en 1990, y luego se adopta la carta de Ciudades Educadoras que consta de 20 principios. En esta importante declaración se destaca que la ciudad será educadora en tanto promueva la formación, la promoción y el desarrollo de sus habitantes.

Desde este primer Congreso, en 1990, se han venido realizando en varias ciudades del mundo, congresos bianuales sustentados en el intercambio de experiencias de implementación del modelo de ciudad educadora, traducida esta como una ciudad incluyente, ambientalmente sostenible, democrática, acogedora, formadora de sus ciudadanos y propiciadora de espacio público. Cuatro años más tarde, en 1994 el movimiento de ciudades educadoras se formaliza como Asociación Internacional de Ciudades Educadoras –AICE en el III Congreso Internacional celebrado en Bolonia. (Alfieri: 2005). En el marco de este movimiento internacional la ciudad es comprendida como un ambiente global de aprendizaje en el que las sinergias de espacios, ambientes, proyectos y procesos educativos cobran sentido y protagonismo-

Uno de los puntos de quiebre de esta nueva configuración que adquiere su forma en la experiencia de la ciudad educadora y las múltiples tensiones que subyacen de ella, es la comprensión de que la educación en general y la escuela en particular, más que ser un dispositivo de transmisión y reproducción

de normas, actitudes y comportamientos, es un espacio también para la creación, recreación y transformación de la cultura. Bajo esta perspectiva y atendiendo a los desafíos del proceso de urbanización y concentración poblacional por los que transitan las ciudades en Colombia, comienza a aparecer en la década de los ochenta las primeras experiencias asociadas a la Educación popular, que empiezan a contemplar una relación dinámica con el entorno. Es así como concretamente las ciudades de Tabio en Cundinamarca y Piedecuesta, en Santander, se convierten en las primeras experiencias de ciudades educadoras en Colombia.

Este movimiento internacional empieza a impactar las políticas públicas nacionales en la década de los noventa cuando se acentúa la relación dinámica con el entorno y se promulga en 1994 la Ley General de Educación y posteriormente el Plan Decenal de Educación (1996 -2006), en los que se reivindica la construcción de la ciudad como un ambiente global de aprendizaje, pero a la vez como un objeto de estudio e investigación. En esta misma década en varias ciudades del país, entre ellas Medellín, se realizan ejercicios experimentales de conformación de ciudades educadoras con el apoyo de la OEI, que culminan en la creación en 1997 de la Organización Colombiana de Ciudades educadoras –OCCE.

Contrario a lo que se piensa, el proceso de emergencia y consolidación de las ciudades educadoras, no fue un ejercicio consensuado y ajeno a resistencias. Por el contrario, esta configuración, en mayor proporción que la anterior despertó una serie de tensiones, y de debates sobre la pertinencia, los alcances y el telos mismo de la ciudad educadora como modelo a seguir.

La ciudad como espacio físico o como espacio de relaciones y escenario de aprendizaje

Desde perspectivas más urbanistas, la ciudad entendida desde su materialidad física, aparece ante los ojos del niño como un gran texto en el que es posible leer y comprender “la historia, la memoria y los modos de habitar” (Saldarriaga: 2005) de sus habitantes en un determinado momento histórico. Elementos estos que no son aprendidos en la escuela, sino que hacen parte de la

experiencia y el encuentro del estudiante con la ciudad, que le permiten no solo fortalecer los sentimientos que se tienen en torno a ella, sino que se señala como la educación en el presente de la ciudad es una forma de influir en el futuro de la misma.

Bajo esta comprensión, espacios antes señalados desde la educación cívica como peligrosos e inadecuados, como la calle o la esquina cobran un protagonismo, en tanto comienzan a ser comprendidos como potentes espacios educativos, asociados a la escuela de la vida y a los aprendizajes esenciales para convivir con los otros.

Por esta misma línea se encuentra el trabajo realizado por Jaime Trillas, al contemplar al menos tres dimensiones o perspectivas en las que se materializa la relación entre ciudad y escuela, dos de las cuales nos interesa reseñar en el marco de esta tensión. De un lado, se puede APRENDER DE LA CIUDAD, cuando se entiende la misma como una fuente informal generadora de formación y socialización, pero más allá de sus espacios físicos, deben contemplarse la densidad de los encuentros humanos que en ella cobran vida y los productos culturales que en esta se encuentran. Elementos que empiezan a tensionar la comprensión de ciudad como espacio físico.

Como objetivo y contenido de la educación, se puede APRENDER LA CIUDAD, para superar de manera informal dos limitaciones: la superficialidad con la que se usa la ciudad en términos físicos, al transitar por ella, al recorrerla, y la parcialidad que limita el conocimiento de la ciudad más allá del lugar de residencia, o de los espacios frecuentemente visitados por sus habitantes. Bajo esta perspectiva cuando se entiende la ciudad como un objeto de educación, deben superarse estos límites que se presentan en el aprendizaje directo

En esta dirección se encuentran los trabajos que contemplan la ciudad como un ambiente de aprendizaje directo y espontáneo, que obliga a aprender a leer la ciudad, a utilizarla y a sobrepasar los límites que esta misma nos impone. En esta perspectiva se encuentra la investigación Veo, juego, leo, escribo..

rodando por mi ciudad, adelantada por el IDEP en 2006 que intentó poner en juego nuevas maneras de enseñar a través de la comprensión de la ciudad como un espacio pedagógico.

En este sentido, al igual que el aula, la ciudad empieza a comprenderse como un ambiente de aprendizaje, en el que los museos, los centros comerciales, las plazas de mercado, los medios de transporte, las bibliotecas, los parques y demás escenarios se convierten en lugares de aprendizaje e implican una ruptura de las fronteras de escuela, para propiciar con ello una interacción permanente entre la escuela y la ciudad. Interacción que se realiza a través de una “mirada crítica y propositiva, permitiendo descubrir nuevos significados, un sentimiento de pertenencia auténtico y arraigado, y construyendo valores éticos, entre los cuales deben salir la solidaridad y la equidad” (Sánchez, Ana Imelda et als, 2006, 16).

Lo interesante de pensar la ciudad como un escenario pedagógico, es que los miedos y temores que se construyen alrededor de ella y de sus habitantes desde el mundo adulto y que se transmiten a los niños y jóvenes, pueden resignificarse a través del contacto sensorial con cada uno de sus espacios. Asimismo y como lo plantean los maestros participantes del proyecto Veo, juego, leo y escribo...rodando por la ciudad, el establecer otros vínculos con la ciudad, permite desmitificar la tradicional oposición entre escuela y ciudad, que se sustenta en la comprensión de la escuela como institución educativa y educadora por excelencia, que se contrapone a la ciudad como el espacio en donde el niño se deseduca, se extravía en las calles, lejos de la mirada y vigilancia de sus padres y profesores.

En términos conceptuales, la ciudad se comprendió no desde la violencia y la exclusión, sino 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).

Finalmente, es importante rescatar los planteamientos que desde el proyecto se realizan en torno a entender la escuela como un objeto de aprendizaje y de existencia cotidiana para los niños y niñas y como objeto de estudio para los maestros y maestras. Bajo esta perspectiva, la escuela debe confundirse con la vida misma, permitiendo así aprovechar “las posibilidades de conocimiento, de sentido de pertenencia de la comunidad, para mejorar su adaptación y convivencia” (Sánchez, Ana Imelda et als, 2006, 57), de acuerdo a lo planteado por Tonucci a partir del concepto de ciudad educadora.

Desde esta postura la ciudad aparece como un gran texto, que amerita ser leído y explorado, pero no a través de cualquier lectura, sino una lectura crítica que permita identificar sus déficits y sus excesos, las desigualdades, los propósitos y despropósitos de sus gestores, etc. De ahí que se evidencia la necesidad de aprender a leer la ciudad, entendiéndola no como un objeto estático, sino como un sistema dinámico, que está en permanente transformación, que evoluciona y cambia.

Entender la ciudad como un texto, desde la perspectiva de Saldarriaga, implica dotar de un sentido histórico a la misma, por lo que la ciudad al ser leída por los ciudadanos se convierte en un contenedor de la memoria histórica y de los acontecimiento que han construido, demarcado y delimitado la estructura física de la misma (Saldarriaga: 1997).

Si bien el aprendizaje de la ciudad no puede endilgarse solo a la escuela, pues la experiencia de ciudad es un ejercicio que sobrepasa a la escuela 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 el triángulo o la relación, escuela, ciudad y derechos, se identifica la escuela como un lugar de apoyo al aprendizaje de ciudad de los sujetos, en tanto puede incluir en el currículo asignaturas que apunten a eso, o puede conducir al niño a un entendimiento mejor de su condición de ser ciudadano, que pasa por el aprendizaje de sus derechos y deberes, así como de su responsabilidad con la ciudad.

Esta comprensión de la ciudad como fuente de formación y ambiente de aprendizaje, se debate entre el sobredimensionamiento del espacio físico de la ciudad, con sus calles, monumentos y museos como un escenario potente de aprendizaje y formación; y aquellas aproximaciones que ponen un mayor énfasis no tanto en los espacios físicos como escenarios educativos, sino en los efectos culturales e históricos de la apertura de los muros de la escuela a la ciudad, entendida esta como espacio de formación, campo de relaciones y lugar de construcción de memoria. Varios de los trabajos consultados en esta perspectiva, reivindican la noción de ciudad propuesta por el geógrafo y urbanista Jordi Borja, quien señala que la ciudad es el espacio público en tanto es un lugar de cohesión social y de intercambios. Es por ello que afirma que la “ciudad del espacio público pretende construir tejidos urbanos con vocación igualitaria y abierta, con elementos referenciales productores de sentido, con diversidad de centralidades y con capacidad de articular piezas y funciones diferentes (Borja: 2003, 134).

En términos de política pública, esta tensión se tradujo en el programa de la administración de Luis Eduardo Garzón “Escuela, ciudad, escuela” con el que se pretendía “hacer de la ciudad un entorno cultural, artístico, lúdico y una escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización” (Secretaría de Educación distrital: 2004, 15). Lo anterior consiguió que la escuela se abriera a la ciudad y la ciudad se comprometiera con las necesidades y particularidades de la escuela. Este compromiso de la ciudad con la escuela, garantizaría no solo la democratización de la escuela, sino la proyección de la escuela misma hacía la región.

Tensión entre cultura ciudadana y escuela ciudadana.

Reconociendo la ciudad como un escenario educativo y la escuela como un espacio privilegiado de formación ciudadana, la ciudad educadora como una configuración que adquiere múltiples sentidos, se debate en la tensión que generan los conceptos de cultura ciudadana, introducido en el primer gobierno de Mockus y que se sustenta en las “costumbres, acciones y reglas mínimas

compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia y conducen al respeto del patrimonio común” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 1998), y el concepto de Escuela ciudadana propuesto por Gadotti, en el que se resalta y recupera la dimensión política y transformadora de la educación en su relación con la ciudad.

La cultura ciudadana se sustenta en una comprensión de ciudad en la que la distancia entre los comportamientos y las normas generan un clima de permanente inseguridad y caos, sobre el que se debe intervenir a través de la educación moral y el diálogo. Desde esta perspectiva, la ciudad se concibe como un agente generador de problemas, pero a la vez como una máquina de crear nueva información para hacer frente a los problemas que ella misma genera o provoca. De ahí que la educación sea fundamental para contrarrestar los problemas que la ciudad va produciendo y la escuela, sea entonces una de las instituciones más relevantes para el tratamiento de los nuevos problemas. Como mecanismos propuestos para el abordaje de los problemas sociales en el ámbito escolar, se relevan la participación y el diálogo como medios de gestión escolar. Desde la perspectiva de Manuel Puig, la “escuela en la ciudad, implica hacer posible la participación cívica real de los escolares en el medio ciudadano” (Puig: 1995, ...).

En esta misma línea, se ubican los planteamientos de Castro, quien identifica como una de las directrices temáticas de la Cátedra de Pedagogía 2005, la relación entre educación, ciudad y comunicación, desde la que se entiende a la ciudad educadora como un hecho comunicativo, sustentado en “los paradigmas informacional y dialógico y en la apropiación y productos de ciudad, y en los usos y maneras de habitar la ciudad, en tanto mediaciones culturales” (Castro: 2005,).

En congruencia con lo anterior, desde la perspectiva de Manuel Espinel, la cultura ciudadana, se instala en el acatamiento de las normas por parte de los ciudadanos, que a su vez deben regular sus comportamientos y evitar así el conflicto, desde una mirada eminentemente pragmática, a través de la cual la validez y eficacia simbólica de las normas, se traducirá fácilmente en

comportamientos y actitudes consecuentes con dichas normas, a partir de una dinámica de causa –efecto. Bajo esta consideración, la vida urbana invade la escuela, siendo imposible formar ciudadanos sin considerar la relación fecunda la ciudad y la escuela.

El concepto de cultura ciudadana, entiende la cultura como la “progenitora de la educación, en tanto esta le da sentido y contenido a la educación” (Moncada Cardona: 2005, ..). Escenario en el que la educación no solo se encarga de reproducir la cultura, sino que también logra su transformación, de ahí que los rasgos de tradición e innovación, que en la práctica se oponen en el ámbito escolar, deben ser comprendidos desde su carácter interdependiente. En este escenario, la cultura ciudadana se articula con la democracia a partir de las responsabilidades y compromisos que suscita la vida en la ciudad y que demandan del ciudadano comportamientos adecuados y autoregulación.

En una comprensión más amplia de la cultura, una de las críticas que se hace al concepto de cultura ciudadana propuesto por Mockus, y que pone en tensión los límites del mismo, es la realizada por Javier Saenz, quien señala que “una de las críticas que subyacen a la cultura ciudadana es que se minimizan las potencialidades de la cultura de la ciudad y se concentran en los problemas de las actitudes, comportamientos y conocimientos de la población que deben ser corregidos”

Recogiendo lo anteriormente planteado sobre cultura ciudadana, es posible advertir como los debates alrededor de la ciudad educadora como configuración, desde esta tensión particular, giran entre el pragmatismo, que pasa por la instrumentalidad y que resuena en términos pedagógicos en versiones transmisionistas de la educación, y el carácter político de la educación, recogido en el concepto de escuela ciudadana, a partir del cual la educación no es neutral, y se vislumbra a través de la relación entre la pedagogía crítica y la construcción de subjetividades democráticas. En esta misma perspectiva, la desigualdad no aparece como algo natural y dado.

Bajo esta perspectiva, y siguiendo a Gadotti, a toda ciudad educadora, debe corresponderle una escuela ciudadana, en tanto tienen el mismo proyecto a futuro: la construcción de una sociedad educadora –educanda. Esta dimensión política de la ciudad, se relaciona con una versión de la educación desde una perspectiva popular asociada al desarrollo comunitario. Conforme a sus planteamientos “la escuela deja de ser un lugar abstracto para integrarse definitivamente a la vida de la ciudad y ganarse con eso, nueva vida. La escuela se transforma en un nuevo territorio de construcción de ciudadanía” (Gadotti: 2005, 53).

Desde la perspectiva que dimensiona el carácter político de la educación en su relación con la escuela, se rescata la utopía como un elemento necesario para el hombre, en tanto no solo aporta de una mirada crítica y dialéctica de la realidad, sino que abre el camino para las nuevas posibilidades a las que se puede acceder en el futuro. Desde esta mirada, la utopía deja de ser un sueño inalcanzable y se convierte en un proyecto político viable, que se concreta en una praxis social.

La ciudad como espacio de marginalidad y segregación y como escenario de inclusión y respeto a la diversidad.

En el marco de la configuración de ciudad educadora desde las distintas tensiones que esta encierra y que a su vez van delineando relaciones diversas entre ciudad y escuela y entre ciudad, escuela y derechos, es posible encontrar una tensión que suscita el dialogo entre la escuela y la ciudad desde la forma en que esta incluye y reconoce a cada uno de sus habitantes, en sus condiciones económicas y sociales, pero también en su diversidad cultural traducida en las diferentes formas de pensar, de ser y de actuar de los ciudadanos. Esta tensión remite también a pensar las complejas relaciones entre lo local y lo global como escenarios que determinan las comprensiones y vivencias de ciudad.

Varios estudios han comprendido la ciudad educadora desde la ambivalencia entre inclusión/exclusión asociada a las tensiones entre lo global y lo local. En ese sentido, los planteamientos de Velásquez llaman la atención sobre como

las presiones globalizadoras del capital internacional, conjugadas con las demandas internas de inclusión y calidad de vida de los ciudadanos agobiados por las políticas de ajuste estructural y apertura económica; dibujan un complejo panorama en el que la exclusión y la violencia están a la orden del día en las ciudades. En este complejo escenario, y retomando a Sarmiento, la pobreza no es la única manifestación de exclusión “otras formas han ganado terreno, entre las que cabe destacar la segregación socio –espacial, la violencia en sus múltiples manifestaciones y la falta de participación en las decisiones públicas” (Velásquez: 2004, 9).

Frente a estos fenómenos de exclusión y segregación social, se aboga entonces por un ejercicio de inclusión de las capas marginadas a partir de políticas públicas encaminadas hacia la ampliación del horizonte de ejercicio de la ciudadanía, sobretudo para aquellos habitantes que han sido objetos de exclusión y que por ello han encontrado dificultades para ejercer plenamente sus derechos. Bajo esta perspectiva, la exclusión es “la negación de derechos sociales y de oportunidades vitales fundamentales y expresa, por tanto, una situación de alta vulnerabilidad en la que los mecanismos de prevención, de asistencia, o de apoyo social no existen o no son capaces de restablecer un mínimo equilibrio de integración” (Velásquez: 2004, 13).

Bajo esta perspectiva, las políticas públicas deben dejar de atender necesidades específicas, para garantizarle a todos y todas el pleno ejercicio de sus derechos tanto civiles y políticos como sociales y culturales, considerando los diferentes ámbitos que deben integrarse en esta tarea, tales como el institucional, el económico, el social, el cultural, el político, el psicológico y el cultura, de acuerdo a lo planteado por Libardo Sarmiento (2004). En este sentido, frente a la fragmentación y privatización de las ciudades, se propone políticas basadas en la solidaridad colectiva, que reivindiquen un nosotros colectivo, sustentado en una preocupación por lo común, por aquello que nos interpela desde el territorio y el compartir con los otros.

En consonancia con ello, y desde la experiencia de ciudad educadora en Chile, Alicia Cabezudo llama la atención sobre las relaciones entre los gobiernos

locales y los sistemas políticos latinoamericanos, en lo que respecta a la protección y la garantía de los derechos de los habitantes. Concepción que responde a las condiciones históricas por las que transitó este país durante el periodo de la dictadura y que logró superar después de varias décadas. A pesar de ello, los problemas de exclusión e inequidad heredados de los gobiernos de facto, se enfrentan hoy a la globalización como un nuevo peligro que deben sortear los gobiernos locales, que cada vez cuentan con menos margen de maniobra para atender los problemas de pobreza y desigualdad que se acrecientan en las ciudades y que demandan de sus habitantes, soluciones inmediatas, que muchas veces no están en sus manos, sino en las de instituciones de carácter supranacional.

Producto de las tensiones entre lo local y lo global, la ciudad se convierte en un espacio contradictorio, en el que las dinámicas del desarrollo económico se enfrentan a problemáticas como la pobreza y el desempleo, o la apertura se contraponen con la marginalidad. En este marco de bipolaridades, la ciudad debe asumir el desafío de construir conceptos de ciudadanía y de derechos, para contrarrestar la anomia que deja a su paso la violencia y exclusión propias de un proyecto competitivo en lo global, que se busca sea integrador en lo local. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se piensa como “integradora y como integrada” (Cabezudo: 2005,).

En términos prácticos la doble condición de la ciudad como un espacio que excluye, pero a la vez incluye, queda evidenciada en la investigación realizada por Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante en 2005, denominada “Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares en Bogotá, Medellín y Manizales”, en donde se explora desde los relatos la comprensión del derecho a la ciudad en jóvenes escolarizados, encontrándose tensiones en la forma de comprender este derecho, pues mientras unos manifiestan su aceptación de la ciudad como espacio para vivir, otros reconocen en ella la discriminación y el rechazo del que son víctimas. Como lo señala el estudio “muchos jóvenes ven cercando el derecho a ella, reivindicando derechos básicos como vivienda, alimentación, así como el disfrute de espacios públicos” o señalan la exclusión desde los

prejuicios o restricciones a las formas de expresión propias del mundo juvenil (IDEP: 2005, pag. 97)

Complementado lo anterior, Castro (2005) entiende la ciudad educadora desde la relación entre lo gubernamental, la cultura, la política y la formación, reconoce los aportes del discurso sobre los derechos humanos y las estrategias que reflexionan la ciudadanía desde una connotación política, como elementos sustanciales a la hora de comprender la educación y la escuela en clave de inclusión social. Como el autor lo señala “en este escenario, la participación y la construcción de ciudadanía son retos vigentes” (Castro: 2005...)

En consecuencia, asumir la relación escuela -ciudad desde una perspectiva política en el marco de la tensión entre lo global y lo local, conlleva al reconocimiento de los sujetos sociales como ciudadanos activos, a los que deben reconocérsele sus derechos. De ahí que las tensiones entre lo global y lo local adquieran sentido, cuando se reconoce como desafíos para los gobiernos locales, la posibilidad de los ciudadanos de intervenir en las políticas públicas, el derecho a la promoción de políticas sociales que contrarresten la discriminación y la posibilidad de encontrar sentido en la vida cotidiana de la ciudad, reconociéndose como lo político se concreta en la cotidianidad “al ser allí donde se expresan sus límites, al determinar relaciones de poder en el uso, referencia y expresión territorial.

Tercera configuración: nuevas ciudadanías y nuevos derechos demandan una nueva escuela

Entender las relaciones entre escuela, ciudad y derechos en el escenario actual, a partir del concepto de configuraciones y develando las tensiones que estas relaciones han suscitado en diferentes momentos históricos, a la luz de los estudios, investigaciones, experiencias y aproximaciones que se han realizado en las dos últimas décadas, tiene como punto de llegada el momento actual y los desafíos que este conlleva a la hora de pensar los sujetos y las nuevas identidades que habitan la ciudad, que la recorren y la apropian, así

como los nuevos derechos que están demandando estos sujetos y la escuela que se corresponde con estas nuevas realidades, que de una forma y otra se han venido delineando en las configuraciones anteriores.

Bajo esta consideración, es posible trazar unas apuestas que articulan en el presente las tensiones entre estos procesos que han permitido pensar las relaciones entre escuela, ciudad y derechos. Cada apuesta recoge elementos que las diferentes fuentes consultadas aportaron y sirven como referencia para el avance del estudio.

En consecuencia, las apuestas que se presentan a continuación permiten pensar los nuevos sujetos e identidades que habitan en las instituciones educativas de hoy y responder a sus subjetividades a partir del diálogo con ellos y de la consecuente construcción de herramientas didácticas y piezas comunicativas que los interpelen y los inviten a su activa participación. Lo que implica también considerar los nuevos derechos que están demandando estos sujetos y la escuela que se corresponde con estas nuevas realidades, que de una forma y otra se han venido delineando en las configuraciones por las que ha transitado la escuela en periodos anteriores.

Apuesta 1: los niños como actores protagónicos de la ciudad

Ubicados en un momento histórico en el que nuevas sensibilidades, identidades y sujetos se han tomado las ciudades, poniendo en tensión a los ciudadanos que tradicionalmente las han habitado y ocupado, con prácticas y expresiones que desafían la vida misma de la ciudad; esta primera apuesta intenta asumir los desafíos de estas sensibilidades y sujetos que habitan las ciudades contemporáneas.

De igual forma, si se considera que uno de los ejes centrales del Estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C” emprendido por el IDEP en 2014, son los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, la primera apuesta apunta a entender el protagonismo de estos nuevos sujetos en la ciudad.

En esa perspectiva, Francesco Tonucci, investigador y dibujante italiano, iniciando la década de los noventa, en el mismo momento en el que se celebraba el I Congreso Mundial sobre ciudades educadoras en Barcelona, advertía sobre la importancia de contemplar a los niños como sujetos fundamentales de la vida de la ciudad, razón por la que emprendió en la ciudad de Fano el proyecto “La ciudad de los niños” en 1991. Como punto de partida, Tonucci reconoce que los niños no son hojas en blanco sobre las que la escuela traza sus primeras y más importantes enseñanzas, para valorar los aprendizajes previos al ingreso a la escuela. Como él lo señala “antes de que un niño entre por primera vez en un aula escolar ya han sucedido las cosas más decisivas: los aprendizajes más importantes, aquellos sobre los que deberá construirse todo el conocimiento sucesivo, ya se han adquirido o, en caso contrario, difícilmente podrán recuperarse” (Tonucci: 1998, 36).

Reconocer a los niños como actores protagónicos de la ciudad, desde lo planteado por Tonucci, implica validar el juego como una de las experiencias centrales de los primeros años de vida y entender que su elevado valor, puede asemejarse con las experiencias más extraordinarias del adulto. A pesar de ello, la escuela ha intentado por todos los medios, controlar, regular y simplificar el juego de los niños, al punto de sustraerle su dimensión placentera.

En esa misma línea, trabajos como el de Saldarriaga reconocen como una lectura temprana de la ciudad desde el encuentro e interacción con ella, conduce a orientar un sentido histórico de la vida urbana. Aquí empiezan a contemplarse los niños como protagonistas de la vida en la ciudad, por la apertura que estos tienen frente a los aprendizajes que la ciudad puede ofrecer para ellos.

Apuesta 2: pensar la escuela y la ciudad como territorios

Con el fin de desentrañar las relaciones entre la ciudad y la escuela, en lo que corresponde con el fecundo diálogo que debe existir entre la institución escolar

y el entorno que la rodea, se sugiere comprender a 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.

Comprender la escuela y la ciudad como territorios, implica reconocer las relaciones armónicas o conflictivas entre el hombre y la naturaleza para entender con ello como las condiciones del medio determinan los cursos de acción de los sujetos. Desde esta perspectiva se retoman los avances en esta materia realizados por el estudio sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV, y V, desarrollado por el IDEP en 2013. Para este estudio, el territorio es comprendido como un lugar ligado a la vida, a la existencia del hombre, de ahí que se conciba como un espacio abierto e inacabado “capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano” (Guattari: 1990, 52).

En esta misma línea, y como elemento fundamental para pensar la relación entre Escuela y ciudad, Escobar entiende el territorio como un espacio en el que se conjugan pasado y presente para satisfacer las necesidades de quienes lo habitan y permitir el desarrollo de su proyecto de vida y garantizar el cuidado y respeto por las formas de diversidad y biodiversidad. En sus palabras los territorios se comprenden como “esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural” (Escobar: 2010, 165).

Entendida como un espacio de relaciones y tensiones, pensar la ciudad en relación con la escuela, implica necesariamente valorar la posibilidad que ofrece el territorio de experimentar la diversidad de valores, subjetividades, culturas y formas de ver el mundo que convergen en este espacio. En ese sentido, si se reivindica la dimensión política de la ciudad es posible recuperar la capacidad de organización, deliberación y debate de ideas entre los habitantes de la misma, pensados en términos de ciudadanos, con el fin de

recuperar con ello la dimensión esencial de lo público, como elemento fundamental del derecho a la ciudad.

Desde la potencialidad del espacio público entendido como la esencia de la ciudad, e incluso como la plantean algunos autores (Bohigas), como la “ciudad misma”, en tanto este espacio, que puede ser físico, o imaginario, funciona como el punto de encuentro e intercambio de la diversidad y de la diferencia; la relación ciudad y escuela cobra sentido, como lo reconoce Carrión porque “el espacio público es el espacio de la pedagogía de la alteridad por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad, por tanto un espacio histórico, un espacio que tiene historia” (Carrión: 2004, 62).

Apuesta 3: el derecho a la ciudad en clave de humanización

Si se comprende lo político como eje transversal de la ciudad, el debate sobre los derechos y su garantía aparece como un asunto nodal de la ciudadanía, en tanto se reconoce la centralidad de la participación en la exigencia de los derechos civiles y en el alcance de niveles de inclusión que se convaliden con prácticas de reconocimiento y respeto a la pluralidad. Esto pasa entonces por el respeto de los derechos humanos y al valor de la vida, como derecho sustancial

Esa conciencia de los derechos y los deberes en el marco del pleno ejercicio de la democracia como eje rector de la ciudadanía, es lo que para Gadotti corresponde con una ciudad educadora pensada como una apuesta política “que sueña con una ciudad incluyente, fundamentada en el principio de la dignidad y en el respeto de la vida; una ciudad más humanizada” (Byron y Gaona). En este escenario, la escuela tienen un papel protagónico en la formación de ciudadanía al posibilitar el diálogo entre escuela y ciudad, a partir de la participación de los ciudadanos, en la gestión, planeación y el devenir de la ciudad, al contemplarse esta como el lugar donde transcurre la vida misma.

En congruencia con lo anterior, para el estudio, la dignidad se reconoce como un valor sustancial en tanto los derechos humanos son considerados un producto cultural que la humanidad ha alcanzado en sus luchas por realizar la dignidad humana 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 un máximo de dignidad. Articulada con el territorio, la noción de dignidad que cada quien construye no es ajena a sus condiciones particulares, sino que se encuentra estrechamente relacionada con el contexto y con las distintas dimensiones de la vida humana (sociales, políticas, económicas, existenciales) y como producto cultural la dignidad adquiere un valor para los seres humanos en tanto desde allí se orientan sus búsquedas permanentes por su sentido de la justicia y la felicidad.

Planteado en clave de dignidad humana, el derecho a la ciudad como un metaderecho, aparece como una conquista propia del siglo XXI, que responde a los procesos históricos que se han suscitado en el mundo. En esta perspectiva, se señala como la ciudad se reconoce como derecho de misma forma que en el siglo XX se reconocieron los derechos de diversos actores como los niños, las mujeres, la naturaleza y los animales, y con ello ganaron respeto, reconocimiento y protección además de asegurar su garantía por parte del Estado. El derecho a la ciudad, entendida más allá del espacio físico o arquitectónico, como el lugar que garantiza una vida digna y en el que condensan y materializan los derechos conquistados históricamente por la humanidad.

Puesto en clave juvenil, el derecho a la ciudad no se agota en el reconocimiento de los derechos, sino en la emergencia de nuevas formas de experiencias compartidas que tienen lugar en las ciudades y que pasan por lo estético, nuevas relaciones espacio –temporales, lo intersubjetivo, entre otros.

Retomando a Borja y volviendo al derecho a la ciudad a partir de los aportes anteriores, es importante entenderlo como “una realidad sociocultural que se produce a partir de una interacción social determinada por la construcción de identidades individuales y colectivas, por el intercambio cultural, por la re

significación del espacio público, por la dinámica de las relaciones de género, generación e interétnicas, por la exigibilidad social y política de los derechos humanos, 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).

Desde esta perspectiva, el derecho a la ciudad está arraigado en el territorio, pensado como el lugar que se habita, en el que se permanece, en el que se construye el proyecto de vida, pero también en el que ocurren las relaciones conflictiva o consensuadas con los otros, por ello la ciudad es entendida como una realidad cultural relacional. En este sentido, el derecho a la ciudad implica “construir y hacer ciudad, una ciudad digna que posibilita a través de sus espacios la distribución de recursos tanto materiales, como simbólicos” (Velásquez, 2014, 14) entre quienes la habitan, la recorren, la disfrutan y aquellos que planifican, la gobiernan o la diseñan.

Apuesta 4: pedagogía de la ciudad y emancipación

Entendida como un espacio de múltiples tensiones y luchas, como un campo en disputa, en el que se define el quehacer del maestro y el lugar de la escuela en la sociedad, la pedagogía, adquiere especial relevancia en la relación escuela, ciudad y derechos, puesto que, permite comprender los procesos desde una perspectiva histórica y cultural, al situar los sujetos en los intersticios del pensamiento, los saberes y las práctica (Sáenz: 2005), así como en los cambios históricos que determinan la composición de la ciudad y con ello, “las posibilidades de abrir la escuela” (Castro: 2005, 71)

De igual forma, la pedagogía en clave de la relación escuela, ciudad y derechos, desafía la centralidad y el papel de la escuela en los procesos de formación de los ciudadanos, para otorgarle el protagonismo a otros espacios, y la voz, a otras verdades. Desde esta relación y encuentro con un otro “la ciudad”, el maestro deja de tener la verdad revelada, y avanza en la búsqueda de enfoques pedagógicos que lo conecten con diferentes disciplinas y áreas

académicas, a partir de la participación de las mismas en la compleja tarea formativa que esta emprende. Como lo advierte Moncada “la escuela se descentra” (Moncada: 2005), y empieza a tejer lazos con otros espacios informales de enseñanza –aprendizaje, como la ciudad, que la obligan a repensarse permanentemente.

Desde esta perspectiva, la pedagogía deja de ser un saber cuyo recinto sustancial es la escuela, para ser un saber que circula también en la ciudad como escenario pedagógico. En el caso de las ciudades latinoamericanas se reconoce que “se ha constituido una cultura híbrida y fragmentada donde convergen una diversidad de mensajes formativos, que complejizan la función de la pedagogía” (Saenz: 2005,). Incluso, en algunas ciudades como Bogotá, los esfuerzos de la política pública por propiciar una cultura ciudadana por fuera de las instituciones educativas, terminaron en un proceso de pedagogización de la ciudad.

Otro elemento sustancial para comprender la relación escuela, ciudad y derechos en clave pedagógica, es aquel que comprende la escuela en su relación y vínculo con el territorio en el que se encuentra, y al que la escuela está llamada a entender y transformar (Castro: 2005). De ahí que al pensar la ciudad como un escenario educativo, la pedagogía adquiere un sentido emancipador y transformador de las condiciones en que los niños y niñas viven la escuela en relación con la ciudad y viceversa.

Siguiendo estos planteamientos, los maestros están llamados a enfrentar el clima de miedo y desesperanza que se ha propagado por las ciudades contemporáneas, con una pedagogía de la esperanza, que camine hacia procesos de humanización de las ciudades en las que habitamos. Como lo reconoce Gadotti “la esperanza para el profesor encuentra sentido en su misión de transformar personas, y a su vez alimentar su esperanza, para que consigan construir una realidad diferente, una ciudad nueva...” (Gadotti: 2005, 59).

Acompañada de esta pedagogía de la esperanza y la emancipación, Gadotti señala la importancia de aprender de ciudad todo aquello que tiene para

enseñarnos, y que muchas no se aprovecha por la escuela, o simplemente se ignora. Por ello, propone una pedagogía de la ciudad que “nos enseñe a mirar, a descubrir la ciudad, para aprender con ella, de ella, para aprender a convivir con ella” (Gadotti: 2005, 60) entendiendo la diferencia como una oportunidad y no como un problema. Por ello, la pedagogía de la ciudad ubica a la escuela en una dimensión política, orientada a construir un proyecto político que tenga como eje central la pedagogía y que le apueste a una Educación en la Ciudad, al mejor estilo de Paulo Freire. Para lograr lo anterior, Gadotti propone como metodología, caminar la ciudad, recorrerla, construir mapas y guías para aprehenderla y no quedarse en la contemplación de imágenes y fotografías que han congelado la historia de las ciudades en el tiempo.

3. Hallazgos generales en clave de configuraciones: los tres tipos de escuela y la vivencia de los derechos

A partir de los instrumentos metodológicos utilizados en el estudio, en el que se invitaba a estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5 a recorrer las escuelas que subyacen a las tres configuraciones anotadas en el apartado anterior, se develó en clave configuraciones, las comprensiones que los estudiantes entienden de la escuela en los 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, 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 (principios de siglo XX), 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 si 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 3, 4 y 5 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 la 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”.

El manual de convivencia, como el compendio de reglas que regulan la convivencia escolar, es comprendido por los estudiantes como un símbolo de la escuela Tipo No 1, que representa la escuela de principio de siglo encargada de formar un “ciudadano cívico para la nación”, en tanto este documento

mantiene vigentes las sanciones y los castigos propios de este tipo de escuela, al consagrar en su articulado el tipo de faltas cometidas y las sanciones a imponer, es posible concluir de la mano de los relatos de niños, niñas y jóvenes, que los castigos sin ser tan drásticos y físicos permanecen, aunque son más leves, como ellos lo señalan. 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, el derecho 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.

En la escuela de hoy, las normas, políticas y directrices institucionales están construidas a partir del cumplimiento de las reglas establecidas. En los documentos institucionales están claramente delimitadas 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.

La primacía de los deberes sobre los derechos como un discurso que se ha posicionado fuertemente en la escuela, denota el temor de los maestros y maestras de perder su autoridad en el aula y en la escuela, el miedo a que los cimientos de la legitimidad de las decisiones de los adultos sea socavado. Esta

lógica riñe con la idea de un sujeto de derechos, digno y merecedor de ellos en tanto es humano. Incluso en alguno de los colegios, uno de los docentes definió a los estudiantes como “animalitos Salvajes que requieren de disciplina y aconductamiento” y en otros espacios se insistía en que a los niños siempre se les habla de derechos y no de deberes, lo que manifiesta la nostalgia de directivas y maestros por recuperar la autoridad quebrantada.

Como se mencionó anteriormente, otro de los elementos de la escuela Tipo 1 que se redimensionan en la escuela actual, son los castigos, que si bien no desaparecen del todo, se desplazan de la violencia física a un tipo de violencia más simbólica e incluso psicológica. El someter a los estudiantes al escarnio público, amenazarlos con las notas o castigarlos por llegar tarde a través de planas, actividades pedagógicas o trabajos para la institución, son formas modernas usadas por directivos y docentes para mantener el control y la autoridad sobre los estudiantes. Así queda registrado en el relato de un estudiante que señala que “todavía se conservan formas de castigo como la nota y los hacen responsables de sus actos, dicen que ahora es más incompleta la educación”(J.F.K).

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”

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 hacia 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”.

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 ubicada en el tiempo entre la década de 1930 y el año 2000, 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.

Las reflexiones que se suscitaron entre niños, niñas y jóvenes alrededor de este tipo de escuela, oscilan entre la tensión entre una escuela diversa e incluyente, que dialoga con el entorno y que encuentra en la ciudad un espacio de aprendizaje significativo y aquellas que resaltan las condiciones hostiles del entorno, los problemas de seguridad, de pandillismo, microtráfico y drogadicción que impiden que la escuela se comunique con la ciudad, empiece a extender lazos de relación con ella, logré considerar el barrio o la ciudad como espacios de aprendizaje importantes.

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 sobretodo 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 razas, 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, sobretodo 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 se 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 el”, “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 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, las visitas a los lugares emblemáticos de la ciudad que resaltan los relatos de los niños, niñas y jóvenes convergen con la idea de pensar la ciudad como un texto, desarrollada por (Saldarriaga: 1997), puesto que en la estructura física de la ciudad se pueden leer la historia, la memoria y los modos de habitar este espacio, por eso se debe aprender a leer la ciudad para fortalecer así los sentimientos hacia ella. Se señala que educar en el presente es una forma de influir en el futuro de la ciudad. Muchas de esas cosas no se aprenden en la escuela, sino son parte del aprendizaje ciudadano.

Desde la otra dimensión de la tensión señalada, nos encontramos en los relatos de los niños, niñas y jóvenes con escuelas en las que aun 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 uraño 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.

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.

La escuela tipo 3 para los niños, niñas y jóvenes 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 avallasadora. 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.

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 mas bien en el colegio por la tranquilidad, porque uno con mucho ruido se estresa y no se concentra bien”.

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, autorespeto. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFIERI, Fiorenzo (2005). Turín: ciudad Educadora, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales. IDEP, Noviembre.

ALVAREZ, Vito Alesio (2005). Ciudad educadora. Una utopía realizable, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP. Noviembre.

ALVAREZ, Alejandro (1997). Ciudad, educación y escuela en la historia, En: Revista Educación y ciudad. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

ALVAREZ, Alejandro (2005). Los límites de la Escuela, En: Revista Educación y ciudad No 7. Bogotá: una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Octubre.

BYRON, Patricia (2005). Ciudad Educadora; entre la realidad y la utopía. En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre de 2005

CABEZUDO, Alicia (2005). Ciudad Educadora, un espacio para la democracia, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

CASTRO, Jorge Orlando (2005). Ciudad Educadora, he ahí el problema, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T881/2002. En: www.corteconstitucional.gov.co

CORTES, Ruth Amanda (2009). Educación ciudadana en Colombia, En: Revista Educación y Ciudad. Pedagogía Ciudadana, No 16, IDEP.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (1996). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos, En: Revista Análisis político, No 31 (mayo –agosto), Bogotá: Universidad Nacional

DIAZ, Olga Cecilia (2005). Ciudad Educadora, discursos y prácticas, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

ECHAVARRIA, Carlos Valerio (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana, En: Revista Actualidades pedagógicas No 51, Bogotá.

ESCOBAR, Arturo (2010). Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: envi3n editores.

ESPINEL, Manuel (1997). Educación y cultura ciudadana, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

FIGUERAS, Pilar (2005). Ciudades educadoras: una apuesta política insoslayable, En: Revista Educación y ciudad No 7. Bogotá: una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Octubre.

GADOTTI, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

GUATTARI, Félix (1990). Las tres ecologías, Valencia (España): Pretextos.

HERRERA, Martha Cecilia Y JILMAR, Carlos (Comp) (2001). Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MONCADA, Ramón (2005). Ciudad, educación y escuela, En: Revista Educación y ciudad No 7. Bogotá: una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Octubre.

MONCADA, Ramón y TORO, Javier (1997). Ciudad y Escuela. Historia de Barrios, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

PEREZ, María Aparecida (2005). Rumbo a una ciudad educadora. La Educación y la construcción de una política de combate contra la exclusión, En: Revista Educación y ciudad No 7. Bogotá: una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Octubre.

PUIG, José M (1997). La ciudad y el desarrollo moral y cívico, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

RAMÍREZ, Luis Fernando (2009). Ciudad Educativa, En: Revista Educación y Ciudad. Pedagogía Ciudadana, No 16, IDEP.

SAENZ, Javier (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de la ciudad , En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

SALDARRIAGA, Alberto (1997). La escuela como ciudad, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2004). Plan Sectorial de Educación 2004 -2008 “Bogotá: una Gran escuela”. Para que niños, niñas y jóvenes aprenden más y mejor, Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

SIERRA, Yolanda (2009). Investigación en Pedagogía ciudadana 2008-2017, En: Revista Educación y Ciudad. Pedagogía Ciudadana, No 16, IDEP.

TONUCCI, Francesco (1998). La ciudad de los niños, Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez.

TRILLAS, Jaime (1997). La educación y la ciudad, En: Revista Educación y ciudad. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

VELASQUEZ, Fabio (2004). Ciudad e inclusión: por el derecho a la ciudad, Bogotá: Corporación Región, Fedevivienda, Fundación Foro Nacional por Colombia.

VIVIESCAS, Fernando (1997). El ideal (real) de la educación ciudadana, En: Revista Educación y ciudad No 2. La ciudad como escuela, Bogotá: IDEP.

