



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

ESTUDIO SOBRE TERRITORIO Y DERECHOS EN LA ESCUELA

**INVESTIGADOR:
Omar Pulido Chaves**

**SUPERVISOR:
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Contrato 016 de 2014**

COMPONENTE: EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

BOGOTÁ D.C., 2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
I. MARCO GENERAL.....	11
Planteamiento del problema	11
Objeto del estudio.....	14
Objetivos.....	14
II. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO	15
Referentes conceptuales	15
Territorio.....	16
La tradición francesa	19
Algunos antecedentes nacionales	22
Localidad y no localidad	31
El enfoque de derechos	33
Los derechos de las personas.....	33
Diversidad	37
La escuela.....	39
Síntesis de referentes conceptuales.....	42
Territorio.....	42
Efecto territorio	43
Derechos.....	44
Supervivencia: Vida y Dignidad.....	44
Participación	45
Escuela	46
Escuela frontera.....	47
Diversidad	47
Sujetos situados y diferenciados	47
Propuesta metodológica	48
Estrategias de indagación	48
Trabajo In situ: El colegio como territorio de indagación	48
La voz de los sujetos: Vivencias situadas y diferenciadas.....	49
Observación	50
Documentación.....	50

Herramientas de indagación	50
Cartografía.....	50
Observación etnográfica.....	52
Grupos focales.....	53
Análisis documental.....	53
Batería de instrumentos	53
Guías cartográficas.....	54
Guías de observación etnográfica	54
Síntesis de la propuesta conceptual y metodológica	54
III. PROPUESTA OPERATIVA.....	56
El trabajo en los colegios	56
Criterios de selección de los colegios	56
El trabajo en los colegios	56
Organización zonal.....	56
Enlaces institucionales	61
Los grupos de estudiantes.....	62
El trabajo del operador.....	63
Criterios de selección.....	63
Obligaciones del operador	64
Productos a cargo del operador	66
IV. EL TRABAJO DE CAMPO	68
El equipo.....	68
Los talleres	68
Cartografías del cuerpo.....	70
Partes del cuerpo que se muestran	71
Partes del cuerpo que se ocultan	73
Partes del cuerpo que se relacionan con momentos felices.....	74
Partes de cuerpo que se relacionan con rechazo.....	75
Derechos que se respetan y se vulneran	75
Habilidades desconocidas	78
Cartografías del colegio	79
Lugares físicos y simbólicos	79
Cartografías y exploraciones del territorio	82
Contextos urbanos complejos	82
Contextos de desconfianza y temor	88
Lugares seguros.....	89

No lugares.....	90
Grupos focales.....	91
Grupos focales con estudiantes	93
Grupo focal con padres	99
Grupo focal con docentes	101
Análisis documental.....	107
V. BALANCE INTERPRETATIVO	112
Escuela frontera / Efecto territorio	112
El “efecto escuela”	116
Organización escolar	118
Normas de la escuela que definen los espacios	122
Rutas y procedimientos para el ejercicio de los Derechos Humanos.....	124
Sujeto de normas	125
Uniforme.....	128
Cuerpo escolarizado y cuerpo de derechos	129
Saberes	133
Saber experiencial o nominal	133
Saberes sobre lugares de protección de derechos	134
Mediaciones.....	135
Convivencia y participación	140
Los roles.....	141
La participación ciudadana.....	143
Los credos religiosos.....	145
Síntesis interpretativa	146
BIBLIOGRAFÍA.....	147

RESUMEN

Este documento contiene los resultados del Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela elaborado en el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP durante el año 2014.

Presenta el marco conceptual, que toma las nociones centrales de “efecto territorio” y “escuela frontera”, en su relación con el enfoque de derechos (supervivencia, vida y dignidad) y la diversidad (sujetos situados y diferenciados); así como la propuesta metodológica basada en el trabajo “in situ” para recoger la voz de los sujetos (niños, niñas y jóvenes), así como la propuesta operativa y el desarrollo del trabajo de campo en 24 colegios del Distrito Capital para la realización de cartografías del cuerpo de los colegios y del territorio, la observación etnográfica no participante y la revisión documental. Por último, presenta y el balance interpretativo de todo el proceso, según el cual los colegios no operan totalmente como territorios de realización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, en una evidente contradicción con el supuesto de que quienes acceden a ellos tienen una ventaja en lo que se refiere al disfrute del derecho a la educación por el carácter integral e indivisible de los derechos que hace de los colegios lugares donde ningún derecho debería ser vulnerado.

El estudio muestra que la relación escuela – territorio debe ser reescrita como escuela – territorio – escuela, por el hecho de que el territorio es una construcción social de los sujetos que actúan sobre el espacio y, por tal razón actúa en su propio proceso de construcción como sujetos.

INTRODUCCIÓN

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

El estudio se orientó a la identificación, lectura y análisis de diferentes formas de manifestación de la relación entre territorio y derechos en los contextos escolares para generar recomendaciones para la acción educativa y para la política educativa en la ciudad. Con esto se aportará información relevante, pertinente y oportuna, que permita a las autoridades, directivos, docentes y estudiantes la definición o ajuste de políticas educativas y propuestas pedagógicas para el cumplimiento del derecho a la educación y el cumplimiento del plan de desarrollo “Bogotá Humana”.

Para la ejecución del estudio se trabajó con la orientación académica y metodológica del suscrito, quien fue responsable del diseño general del estudio, la supervisión e interlocución del profesional especializado del IDEP Jorge Albero Palacio Castañeda y la realización del trabajo de campo a cargo de la Corporación Síntesis, cuyos integrantes se detallan más adelante.

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

El territorio se toma como parámetro de referencia para la determinación de la vivencia de los derechos parte de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios, entendidos como sujetos localizados y diferenciados. La delimitación del territorio se hizo por los propios estudiantes a partir de la localización espacial de los colegios en el territorio circundante, cuyo alcance también fue definido por ellos. Se entiende así que el territorio es una construcción de los sujetos y no una determinación externa que se les impone. El territorio es más que el espacio

geográfico; es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan, en tanto no hay sujetos no localizados. Una ciudad segregada y diferenciada como Bogotá tiene en el territorio un marcador esencial para la determinación de los modos de realización y/o vulneración de los derechos de las personas que la habitan. Los colegios están ubicados en territorios que especifican estos modos de manera similar o diferenciada, y el objeto del estudio es avanzar en su comprensión. Dada la centralidad del territorio en el estudio, se propone como categoría de verificación el concepto de “efecto territorio” propuesto por Champollion (2011, pág. 54), referido a la posibilidad de identificar la influencia del contexto territorial sobre la escuela –y de ésta sobre el territorio, agregamos– respecto de la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes. Se trata de reconocer las variaciones introducidas por la relación entre el territorio y la escuela en las vivencias de los sujetos que los habitan como lugar de realización de derechos. Para ello, también se privilegió la noción de “escuela frontera” que la entiende como límite entre el “adentro” y el “afuera”, horizonte de posibilidades, escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. Es un híbrido entre el “lugar” y el “no lugar”, de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que la habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación o negación de las identidades, las diferencias y la diversidad (Pulido, 2014).

La base conceptual del estudio se centró en el concepto de “efecto territorio”, acuñado por el investigador francés Pierre Champollion (2011) quien lo definió con el ánimo de sintetizar la posibilidad de identificar aspectos estrictamente

territoriales que tuvieran incidencia en la educación. Esta noción, efectivamente, tiene un valor hermenéutico importante. Sin embargo, en desarrollo del trabajo emergió con toda claridad el hecho de que la relación escuela / territorio es de doble vía y que es necesario tener en cuenta también un “efecto escuela” que actúa sobre el territorio de manera drástica y especular; es decir, devolviendo sobre la escuela el impacto de los efectos generados por ella en el territorio. Aunque pueda parecer de Perogrullo, este es uno de los resultados más importantes del estudio pues proporciona un fundamento conceptual adicional al hecho de que la construcción del territorio es realizada por quienes los habitan, y refuerza la descripción de la noción de “escuela frontera” tomada también como referente conceptual para describir el carácter de punto de articulación entre el “adentro” y el “afuera”.

Este informe se organiza en cinco capítulos: el primero expone el marco general del estudio; el segundo, da cuenta del marco conceptual y de la propuesta metodológica; el tercero detalla la propuesta operativa para la realización del trabajo en los colegios; el cuarto, expone las características y los resultados del trabajo de campo realizado en los colegios y en sus territorios; y el quinto expone los resultados del estudio a la manera de balance interpretativo.

A pesar de la heterogeneidad de los contextos urbanos en que se localizan los 24 colegios seleccionados para este estudio, llama la atención la simetría de los

“efectos territoriales” observados e identificados así como los impactos de las prácticas institucionales sobre los derechos de los y las estudiantes.

Se observa un alto grado de aislamiento de las instituciones respecto de las posibilidades de relación pedagógica con la ciudad y sus ambientes locales, cuando no una tensión explícita y marcada por el uso de los equipamientos urbanos por parte de los estudiantes y los pobladores. No es clara la transición de las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes desde los colegios a los microterritorios y a los territorios. En este marco son sobresalientes el peso y la importancia de “la casa” en su seguridad física y afectiva. Brilla por su ausencia, o se identifica de manera tenue, una relación humana afectiva de los y las estudiantes con las directivas de los colegios. En general, éstas se identifican con la disciplina, el control y el castigo, en relación con normas de comportamiento que llenan en alto grado los contenidos de la vida escolar.

Los espacios físicos de los colegios se destacan por su inadecuación como lugares de realización de derechos. Su uso es restringido y normado en alto grado. En su mayoría, los colegios son espacios adultos a donde son llevados los niños para que se comporten de acuerdo con las reglas establecidas por los primeros. El control académico (ejercido mediante las evaluaciones) se suma al control disciplinario (ejercido mediante la norma, la vigilancia y el castigo), y los dos copan la vida de la escuela. Se echa de menos una cotidianidad basada en la autonomía y la confianza.

Los niños, las niñas y los jóvenes mantienen una relación dual con sus cuerpos que se mantiene en tensión. Tienen un “cuerpo institucional” en el colegio, que los identifica como estudiantes, mediado por el uso del uniforme y por las rutinas de movimiento que les son propias, y un “cuerpo privado”, oculto por el uniforme, que los identifica como personas, que no puede ser exhibido ni vivido en el colegio. Este último es “su propio cuerpo”, que es expropiado en el colegio mediante la coerción y el control. Este asunto, aparentemente secundario adquiere una dimensión central cuando se entiende que el cuerpo es el primer territorio de derechos de los y las estudiantes. Visto en esta perspectiva, tal vez sea dado pensar que el uso del uniforme debería estar limitado a ocasiones especiales en que la identidad institucional requiera ser visibilizada y enfatizada.

Destaca en el balance la presencia de efectos territoriales que vulneran los derechos de muy distintas formas, con predominio de amenazas a la integridad y a la vida, y la presencia apenas ocasional de efectos territoriales que potencian los procesos educativos. Las restricciones para el uso del mobiliario y las dotaciones urbanas son evidentes y se imponen como norma. La “escuela frontera” opera más como límite que separa que como borde que integra.

I. MARCO GENERAL

Planteamiento del problema

El enfoque de derechos en la educación ha dado lugar a un amplio despliegue conceptual, metodológico y político que se ha concretado inicialmente en la defensa del derecho a la educación y de la educación pública como su principal

materialización. En este proceso, los primeros avances han producido resultados importantes en el campo relacionado con el cumplimiento de las obligaciones del Estado en esta materia, definidas a partir de las cuatro dimensiones del derecho propuestas por Katarina Tomasevski: El derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad, el derecho al acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad, el derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad, y el derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad (Pérez Murcia, 2007, pág. 150).

En función de la exigibilidad del cumplimiento de estas obligaciones se desplegó un importante trabajo orientado a disponer de las herramientas necesarias para dar cuenta de la situación del derecho a la educación en el país, hacer seguimiento a las políticas públicas educativas y a las acciones del Estado y, a fortalecer la capacidad de la sociedad civil para incidir en el cumplimiento de dichas obligaciones y en la formulación y el seguimiento de las políticas.

A pesar de la importancia que tiene esta dimensión de asunto del estado del derecho a la educación en el país, tarea que debe continuar, se echa de menos un desarrollo comparable en materia de conocimiento del estado del cumplimiento y realización del derecho desde la perspectiva de las personas o de los sujetos, titulares insustituibles del mismo. Por esta razón, desde el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP se ha venido trabajando en la construcción de una propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho de los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en los colegios del Distrito Capital.

Como parte de esta propuesta, en la elaboración de los referentes conceptuales y metodológicos, el territorio emergió como una de las tres categorías centrales, junto con la participación y la autonomía. Esto, en razón de que los sujetos de derechos se conciben como sujetos definidos por las vivencias situadas y diferenciadas que los afectan en materia realización o vulneración de sus derechos.

Por otra parte, el Ámbito de Derechos Humanos y Ambientales del Componente de Educación y Políticas Públicas tiene como intención reconocer la dimensión de los derechos de los sujetos y su relación con los derechos ambientales ejercidos en un territorio específico en el que se sitúa la escuela. En este marco, el estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela se propone orientar “la indagación hacia el nodo central de la producción de sujetos que se expresa de manera inmediata en y a través de la diversidad cultural y material de los y las estudiantes, cuya constitución como sujetos resulta mediada por la escuela y por su relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven”. De allí la importancia de indagar “sobre las dimensiones físicas y simbólicas de los estudiantes, que acompañan y comprometen su tránsito por el mundo escolar”. Lo anterior, en consonancia con el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 que contempla “como uno de sus ejes estratégicos un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua que relleva la importancia de los temas ambientales” (Palacio Castañeda, 2014).

Por estas razones, para 2014 se definió la realización de este estudio sobre Territorio, Derechos y Escuela, en veinticuatro (24) colegios de Bogotá.

El problema que se quiere indagar con el estudio, a título de exploración, es el de las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes de los colegios, con el fin de determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de realización o de vulneración de los derechos con algún tipo de determinación territorial.

Objeto del estudio

Con base en las consideraciones anteriores, el objeto del estudio consiste en explorar las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización o vulneración de los derechos de los y las estudiantes de los veinticuatro colegios de Bogotá seleccionados, con el fin de establecer si existen implicaciones identificables, directas o indirectas, relacionadas con asuntos territoriales, que afecten el estado de los derechos en las vivencias de los sujetos.

Objetivos

- Producir una caracterización territorial de los colegios.
- Producir una caracterización de los y las estudiantes como sujetos de derechos, en función de los determinantes territoriales de los colegios.
- Producir una caracterización de las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en relación con sus derechos, con base en los referentes conceptuales y metodológicos más abajo descritos.
- Determinar hasta donde sea posible la existencia de factores territoriales” (“efecto territorio”) que afecten la realización o la vulneración de los derechos de los sujetos.

II. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

Referentes conceptuales

La relación específica entre territorio, derechos y escuela no cuenta con estudios que la hayan privilegiado como objeto de indagación. El tema más abordado ha sido la relación entre la Escuela y los derechos, en el marco de las discusiones sobre el derecho a la educación que tomaron fuerza a partir de los aportes de la primera Relatora Especial del Derecho a la Educación de UNESCO, la doctora Katarina Tomasevski. El énfasis de estas discusiones se ha puesto en el examen de las obligaciones del Estado respecto de las cuatro dimensiones del derecho, sintetizadas en las nociones de Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. De manera más reciente, en el IDEP, se ha priorizado la necesidad de abrir una línea de indagación sobre el tema desde la perspectiva de los derechos de las personas o con énfasis en los sujetos del derecho. Este estudio se inscribe en esta última perspectiva. En este marco, los referentes conceptuales centrales son el territorio, los derechos y la escuela, articulados por el concepto de diversidad cuyo reconocimiento es condición para la realización de los derechos de las personas consideradas como sujetos de derechos, situados y diferenciados.

Al revisar la literatura existente sobre el tema se encuentran aportes diversos con énfasis en aspectos relacionados con conflicto y convivencia, derechos humanos y ambientales, gobierno y democracia escolar, para hacer referencia a los temas más frecuentes, pero se echa de menos el trabajo sobre la triada territorio, escuela y derechos.

Una revisión de estos temas permite sintetizar el siguiente panorama.

Territorio

El uso de la noción de territorio se ha ampliado significativamente en las ciencias sociales, más allá de la geografía. Son conocidos sus desarrollos polisémicos en antropología, sociología, comunicación, geografía cultural y, más recientemente, en educación y pedagogía. Desde “el cuerpo como territorio” hasta los “territorios significativos” o “territorios de sentido”, para ilustrar sus desplazamientos, la noción ha venido ganando contenidos que tienden a apartarla de su original significación geográfico-espacial —superficie terrestre, espacio, distancia, localización— para relacionarla con los aspectos de la subjetividad y de las relaciones sociales. Claval lo dice claramente:

El espacio de los geógrafos ya no es una extensión natural o un soporte de la vida social... Se compone de lugares y territorios a los que los hombres otorgan su afectividad... El espacio está compuesto por lugares y territorios con sentimientos: el lamento, la nostalgia y el horror, a veces, disputan con la alegría de vivir, la felicidad y la armonía (Claval, 2002, pág. 34)

En este trayecto, su significado se ha matizado con conceptos como “lugar”, “locus”, “campo”, “topos”, que sirven para resignificar la comprensión de la realidad desde la perspectiva de la complejidad.

Lo cierto es que hoy el territorio debe considerarse no solo como un elemento dentro de un sistema espacial sino que también es tiempo, contexto, cultura, “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbetta, 2009, pág. 270); lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin —el topos en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, en donde actúan la incertidumbre, la contradicción y donde se dan los límites de la previsibilidad—

según el cual “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar” (Morin, 2006, pág. 47 y ss.).

En perspectiva de derechos, el territorio, más que una dimensión física,

es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna... es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto -hombre o mujer- individual o colectivo. (Torres, y otros, 2013)

Se puede ver claramente que esta manera de entender el territorio articula el enfoque de derechos con la política pública en perspectiva de sujetos.

El territorio hace concreta la cualidad de “situado” del sujeto, así como la diversidad hace concreta su cualidad de “diferenciado”. El que el sujeto sea, a su vez, situado y diferenciado, hace que los “loci” que determinan las posiciones de sujeto a las que se refiere Laó-Montes amplíen la noción de territorio más allá del espacio geográfico (Pulido Chaves, Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes, 2014).

Una determinación clave del territorio es la demarcación del colegio y del aula como lugares de realización de derechos. La Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha llamado la atención sobre la importancia de este énfasis cuando afirma que los colegios deben reorientar su ruta para lograr que la educación sea reconocida por todos como el “eje del desarrollo humano, social, político,

económico y cultural de la nación”. La SED plantea que el colegio debe ser cada vez menos una institución y más una comunidad; debe dejar de ser

el espacio y el tiempo, ritualizados, sagrados y estáticos, en donde todo es previsible y ocurre según unos cánones preestablecidos y pensados desde fuera, uniformes y estandarizados, para convertirse en “colegio-comunidad”, donde las relaciones con el poder y los saberes, rompen esquemas piramidales, autoritarios y rígidos y se asumen procesos circulares, de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que conforman ese nuevo esquema: directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, administrativos, sociedad civil y autoridades. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, 2009, pág. 16)

La vida de los niños, las niñas y los jóvenes en el colegio tiene como lugar de acción cotidiana el aula y el hábitat escolar. Ese es el territorio que habitan sus cuerpos, el “loci” donde se concreta intensivamente la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. De allí que sea necesario tener una noción de territorio que permita asumirlo para transformar estas relaciones en perspectiva de realización del derecho a la educación.

La idea de que un colegio debe ser un lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado cambia la visión tradicional del aula centrada en el maestro, el tablero, y los aprendizajes disciplinares. Pensar la escuela en estos términos lleva a una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad. Una idea como esta llama a pensar en otra escuela, en otros aprendizajes, en otros procesos de construcción de saberes.

Los estudios sobre la relación entre territorio, educación, escuela y derechos, son relativamente recientes pero aportan elementos significativos para el análisis. En

las páginas siguientes se presenta un balance de las fuentes consultadas para la elaboración de los referentes conceptuales que sirven de base para el estudio.

La tradición francesa

Champollion y el “efecto territorio”

En la tradición francesa de estudios sobre el tema,

El territorio aparece hoy cada vez más como una construcción de sus protagonistas que son el Estado, las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, etc. En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque sociológico desarrollado a finales de 1990 por Lahire y su grupo de investigación sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vividos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos). Añadiría incluso interiorizados, relativos al inconsciente colectivo. (Champollion, 2011, pág. 55)

Entre los años sesenta y setenta del siglo pasado, la sociología de la educación, particularmente en Francia, destacó la influencia de los contextos escolares y el origen de los estudiantes sobre la educación y las trayectorias escolares, en el marco de la teoría de la “reproducción” desarrollada por Bourdieu y Passeron. Posteriormente, entre los ochenta y el nuevo milenio, aunque en menor medida, se marcó la influencia de las organizaciones, las instituciones, los centros escolares y las políticas públicas educativas territorializadas. A partir del año 2000, estas afirmaciones empezaron a complementarse con otras vinculadas los efectos de los contextos espaciales y territoriales; y a partir de 2005, Pierre Champollion formuló la hipótesis de que “la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses (en Francia) sobre la educación podría manifestarse de forma global”

en lo que llamó el “efecto de territorio”. Este “efecto territorio” trasciende, desde luego el caso específico de los territorios rurales y montañoses y se afirma “para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela” en otros países de Europa y América Latina (Champollion, 2011, pág. 54).

Esta noción de “*efecto territorio*” es central para la determinación de los contenidos de la relación entre derechos y escuela en el marco de este estudio en la medida en que sirve para establecer las particularidades que asume en los colegios en función de sus contextos.

Marc Augé y la antropología del lugar y del no lugar

Augé sostiene que la antropología ha sido siempre del aquí y del ahora, una antropología de lo cercano (Augé, 2001), asociada con el concepto sociológico de *lugar* de Marcel Mauss y la tradición etnológica que lo entiende como “cultura localizada en el tiempo y en el espacio” (págs. 40-41). De allí que afirme:

Reservaremos el término "lugar antropológico" para esta construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella les asigna un lugar, por modesto o humilde que sea. Justamente porque toda antropología es antropología de la antropología de los otros, en otros términos, que el lugar, el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. El lugar antropológico es de escala variable. (Augé, 2001, págs. 57-58. Las comillas son de Augé)

Esta noción de lugar antropológico se complementa con la inclusión en él de la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y del lenguaje que lo caracteriza (pág. 87).

Pero esta “construcción concreta y simbólica del espacio”, matizada con el pensamiento de Michel de Certeau lo lleva a afirmar que “el estatuto intelectual del lugar antropológico es ambiguo. No es sino la idea, parcialmente materializada, que se hacen aquellos que lo habitan de su relación con el territorio, con sus semejantes y con los otros”. Los lugares definidos por Augé tienen por lo menos tres rasgos comunes: son lugares de identidad, relacionales e históricos (pág. 58 y 61). Pero al definir un lugar se define un “adentro” y se abre la posibilidad de una antropología del “afuera” y de sus relaciones.

Augé problematiza la noción de lugar cuando plantea que la “*sobremodernidad*” ha cargado a los lugares de exceso de acontecimientos por exceso de tiempo, y de exceso de espacio por cambio de escala que se traduce en “achicamiento del planeta” (págs. 36-37), transformando su esencia de tal modo que “si un espacio no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”. La *sobremodernidad* se constituye así en

... en productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos:... Un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones, los campos de refugiados, las barracas miserables destinadas a desaparecer o a degradarse progresivamente... (Augé, 2001, pág. 83)

Una característica importante de los no lugares es que están poblados por “clientes, pasajeros, usuarios, oyentes” que no están “identificados, localizados ni socializados... más que a la entrada o a la salida”. Se diría que los no lugares son los espacios habitados por los no sujetos.

Más adelante se verá como la Expedición Pedagógica Nacional hace uso del concepto de *lugar*.

Algunos antecedentes nacionales

Escuela, territorio y conflicto

En 2006 Luz Dary Ruíz publicó un estudio comparado entre Bogotá, Cali y Medellín, con el objeto de proponer tipologías de conflictos escolares a partir de la relación escuela-contexto y desde el lugar de los y las estudiantes. En este estudio la idea de escuela como territorio es central:

La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une. (Ruíz, 2006, pág. 15)

Ruíz califica la escuela como *territorio frontera* —noción acuñada por Silvia Duschatzky (1999)— en la medida en que sintetiza tensiones entre continuidades y rupturas y límites entre el “adentro” y el “afuera”, “no por dividir sino por ser horizonte de posibilidades” (Pág. 16). Define las escuelas como “territorios de confrontación y lucha entre sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural que se disputan proyectos políticos de sociedad”, y como “espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura” (Pág. 56). Retoma la

consideración de Luís García según la cual el territorio es espacio socializado y culturalizado gestor de identidad y pertinencia por los sujetos (García, 1976), así como la idea de Monnet según la cual “no existe ningún territorio en sí, solo existe un territorio para alguien...”, afirmación que sustituye el territorio por el valor de la *territorialidad* que “representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto)”, con lo que “... cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo” (Monnet, 1999, pág. 66).

En los referentes conceptuales el territorio es complementado con la noción de *contexto*, inspirada en Henry Giroux, para quien las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones en sí mismas, separadas de los contextos socioeconómicos en que se sitúan. Ruíz entiende el contexto “como el entorno físico y situacional, como medio de formación y como contenido en la dinámica escolar” (Ruíz, 2006, pág. 37). La relación escuela–contexto desde los conflictos escolares se aborda con lo que llama el “enfoque pedagógico crítico-comunicativo que reconoce la interacción entre la escuela y la sociedad recuperando el lugar del sujeto y sus posibilidades de promover el cambio” (Pág. 40).

Aunque la investigación no plantea de manera explícita la relación con el tema de los derechos, estos emergen cuando se presenta la tipología de los conflictos escolares en categorías que se construyen desde lo que se identifica claramente como enfoque del derecho a la educación:

Para construir la tipología de conflictos escolares en la relación escuela- contexto se definen unos ámbitos de configuración de disputas que a la vez están en correlación con confrontaciones mayores en dicha relación. Estos ámbitos son: conflictos por acceso y permanencia en educación formal que están asociados a las condiciones objetivas para realizar el derecho a la educación: equipamientos, condiciones laborales y profesionales de docentes, y condiciones familiares para aportar al desarrollo educativo de la prole. Conflictos por la función social de la escuela o por los sentidos y usos que socialmente se hacen de ella, bien sea para el desarrollo económico, local o el aporte desde el conocimiento. Conflictos por la organización institucional donde las relaciones de autoridad y las identidades con la distribución de tiempos y espacios en el ejercicio pedagógico tienen la palabra. Los conflictos por identidad / reconocimiento tanto de jóvenes como de adultos; donde los territorios juveniles son interpretados como anclajes: territorios corporales, territorios escolares y territorios barriales. (Ruíz, 2006, pág. 322)

De este modo, desde la tipología de los conflictos escolares y las estrategias para su tratamiento, se configura una aproximación lateral al análisis de la relación entre territorio, escuela y derechos que aporta elementos conceptuales y metodológicos para su estudio.

La complejidad de la escuela como territorio de realización de derechos queda expresada en lo que a manera de conclusión expresa la autora:

La escuela es la frontera entre la realidad y la ficción, la posibilidad y la negación, la inclusión y la exclusión, entre el reconocimiento y el estigma, el ser y el tener, la protección y la inseguridad, donde la escuela parece configurarse en un territorio de diferenciación social y de posibilidades pese a estar impregnada por la estigmatización propia de estos sectores populares. (Ruíz, 2006, pág. 419)

Territorio y vulneración de derechos

Entre 2011 y 2012 se desarrolló en el IDEP el proyecto de investigación *Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes*, relacionado con las

implicaciones ética, política y pedagógica que plantean la vulneración de derechos de los niños, las niñas y los jóvenes (NNJ).

Durante 2011 se caracterizaron los territorios y formularon lineamientos pedagógicos para la construcción de redes de protección escolar en la interlocalidad sur del Distrito Capital. En 2012 continuó el proyecto con el objetivo de

... implementar y validar lineamientos pedagógicos que posibiliten la consolidación de territorios y estrategias de activación de redes, como movilización social para la garantía y el goce efectivo de derechos en seis territorios de las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar. (Lozano, 2012, pág. 4)

Es importante anotar que esta investigación recogió antecedentes existentes en la materia, entre los cuales están el programa Gestión Social Integral (GSI) que incluyó una investigación adelantada en 2009 por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de Salud, la Unión Temporal Grupo Guillermo Fergusson y Corporación Nuevo Arco Iris; el proyecto de investigación Ciudad Protectora para Niños y Niñas de la Primera Infancia, realizado por Save the Children y la Secretaría Distrital de Integración Social, con el objeto de crear orientaciones y herramientas pedagógicas para la acción, para la promoción de los derechos de infancia y la prevención de violencias; y el proyecto Caminos Seguros, adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito entre 2004 y 2008 que produjo pedagogías, narrativas, cartografías y re-significaciones construidas desde los colegios para la protección y el cuidado de la infancia.

El proyecto Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes definió como uno de sus principios orientadores la perspectiva territorial compleja

... que entiende que la acción pedagógica se realiza con personas que tienen la misma ubicación socio-espacial y se relacionan en forma conflictiva, afirmando sus identidades y apropiando física y simbólicamente sus territorios (el corporal, la casa, la calle, el barrio, la escuela, la localidad, la ciudad). (Lozano, 2012, pág. 5)

En este estudio se destaca el propósito de analizar la situación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes “pensando espacialmente las dinámicas sociales”, en la medida en que “el goce efectivo de sus derechos... tiene que ver con los contextos donde ellos se desenvuelven”, contextos tanto de las vulneraciones como de las condiciones que lo hacen posible. Lozano equipara la “contextualidad” a la territorialidad cuando asume que las vulneraciones a los derechos y las dinámicas que aportan a su garantía “se producen en territorios específicos” de la vida y de las relaciones que van “desde el propio cuerpo hasta el ecosistema, pasando por la habitación, la casa, la cuadra, el barrio, el parque, la escuela, la localidad, la ciudad, el país” (Págs. 11-12).

Lozano aborda la noción de territorio en términos de subjetividad, intersubjetividad, complejidad, conflicto e inestabilidad: “Los territorios resultan en definitiva de una construcción social que adquiere diferentes significaciones de acuerdo con el sujeto individual o colectivo que lo vivencia, desde sus propias condiciones de poder, de ubicación social, de género, de edad, de etnia, etc.” De allí se deriva la *territorialidad* como “categoría de relación que implica sujetos que la ejerzan”, relación que también es de conflicto y confrontación (Pág. 68).

En la categorización territorial propuesta por Lozano se destaca la noción de “*microterritorio*”—también utilizada por Champollion—, que designa las locaciones específicas del proyecto (Juan Pablo II y Naciones Unidas, en la Localidad Ciudad Bolívar; Loma Sur, en la Localidad San Cristóbal; Los Comuneros, en la Localidad Usme; Mochuelo, en la Localidad Ciudad Bolívar; Los Libertadores, localidad San Cristóbal), y “*territorio sur*”, que expresa la connotación de “ser del sur de la ciudad” como mecanismo de imposición de las hegemonías presentes en la vida de los NNJ con quienes se realizó la investigación (Pág. 69).

Los derechos de los NNJ se agruparon en tres categorías: vida, dignidad, participación, “entendidos como el conjunto de dinámicas, condiciones y posibilidades a las que los NNJ, simplemente por estar vivos y pertenecer a la especie humana”, complementadas con “una mirada sobre la institucionalidad, en la perspectiva de identificación de instancias responsables de la garantía de esos derechos” (Pág. 17).

Convivencia y derechos humanos y ambientales

En 2012, el IDEP llevó a cabo un estudio sobre “Convivencia y Derechos Humanos y Ambientales en el Entorno Escolar con Estudiantes del Ciclo II de Colegios de Bogotá”, orientado a indagar sobre cumplimiento del derecho a la educación desde los principios que lo constituyen: autonomía (relación consigo mismo), participación (relación con los otros), y diversidad (reconocimiento de la pluralidad), “todo ello visto desde el entorno escolar”. La síntesis de los derechos en estos tres principios constituye una propuesta interesante que pretende superar la visión de los derechos como un decálogo o listado y dar cuenta de un “campo

de saber emergente” denominado “*ciudadanía ecológica, ambiental o verde*”, que desborda los límites de la escuela y enfatiza

...las relaciones entre niños y niñas, maestros y maestras, escuela y localidad, con el territorio, con el ambiente, con el agua, y las acciones de orden pedagógico y político que vinculan los enunciados con su materialización, lo que plantea a su vez, la necesidad de explorar otras formas de mirar la política pública. (Castro Villarraga, 2012, pág. 9 y ss.).

Este énfasis marca un “*giro ecológico*” que relaciona la formación ciudadana “con el entorno, con el territorio, con el hábitat, con el ambiente” (Pág. 14).

En el año 2013 se ejecutó el “Estudio Temático Sobre Derechos Humanos y Ambientales en Escolares de los Ciclos III, IV y V”, estructurado en torno a cuatro referentes conceptuales: participación, autonomía, diversidad y territorio.

Respecto del territorio, a lo ya mencionado este estudio añade los conceptos de “*territorios existenciales*” de Guattari (1990); la concepción decolonial de Arturo Escobar (2010) que entiende el territorio como apropiación del ambiente y del ecosistema, que incorporan “las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos étnicos y otros grupos subalternos para prever la reconstrucción de mundo locales y regionales más sustentables”; las concepciones indígenas de América Latina en las que el territorio es “expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos” que recogen los conceptos de “la madre tierra” y del “buen vivir” que “potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante”. El estudio asocia al territorio las categorías de prácticas ecológicas, relación con el pasado y el presente, satisfacción de

necesidades, y plan o proyecto de vida. La perspectiva de Plinio Escobar (2012) y Cárdenas (2010) permite también la integración de los derechos humanos con los derechos ambientales mediante la *ecología humana* para la cual “solo es posible explicar al ser humano en su relación con el mundo, el territorio y los ambientes naturales y artificiales” (Londoño, 2014, págs. 36-38).

El cuerpo como territorio

En el año 2013, el estudio “El Cuerpo en Colombia. Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad” (Cabra & Escobar, El cuerpo el Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad, 2014) hace un rastreo de la relación entre cuerpo y territorio, y cuerpo y escuela en investigaciones realizadas en el país en las dos últimas décadas.

En el primer caso, reseña estudios que abordan la relación entre cuerpo y ciudadanía a partir del desplazamiento forzado y las violencias personales cuyas “experiencias corporales y emocionales... se hacen evidentes en el vínculo que establecen las víctimas del conflicto con el territorio. En estos estudios el cuerpo es visto como el primer territorio” que se articula a los procesos de construcción de identidad. Este cuerpo documenta marcas que expresan formas de inserción en las ciudades y experiencias de vulneración de derechos bajo la forma de violencia (miedo, violencia intrafamiliar, crimen pasional, violencia urbana y doméstica) (págs. 102 - 105).

La relación cuerpo – escuela “cuestiona el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la

conformación de un sujeto dócil y subordinado”. Sugiere la idea de que “a cada modelo educativo subyace una noción de cuerpo particular, aunque en la mayoría de los casos dicha noción no sea expresamente formulada”. Destaca el énfasis en la dicotomía mente – cuerpo que supone que “es la mente la que asume el componente más importante de la educación”. Con base en Foucault, es estudio precisa que

... la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder. (Cabra & Escobar, 2014, pág. 108)

En este contexto, el espacio, como “lugar donde está el cuerpo”, aparece como un “componente clave del dispositivo de disciplinamiento de la escuela”.

Lugar y territorio en la Expedición Pedagógica Nacional

En el año 2000 se produjo el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, una propuesta de movilización social por la educación con el propósito de construir una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, protagonizada por los maestros, los formadores de maestros y los investigadores (Téllez Iregui, 2001, pág. 23). Esa mirada se iría concretando como resultado de los viajes realizados por los maestros y las maestras por rutas entre lugares de realización de prácticas pedagógicas escolares en donde se materializan nuevas formas de hacer escuela y de ser maestro.

El resultado de la expedición se concretaría en los mapas que configurarían el “Atlas” de la “geopedagogía”, entendida como

... las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. (Martínez Boom, 2000)

La noción de *lugar* cobra así un significado particular. Con base en la obra del brasileño Milton Santos (2000), (1996), la Expedición Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica de Bogotá definieron los lugares por su ubicación en el territorio y por el valor del que están dotados. A su vez, consideran el territorio como “espacio humano” o “espacio habitado” (Santos, 1996), como

... una construcción social e histórica, bajo múltiples determinaciones políticas, económicas, ideológicas y culturales en complejos procesos de continuidad y cambio social... El territorio no es un contenedor de cosas sino una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de la especialidad social, la cual hace referencia a las determinaciones y procesos que tienen o desarrollan sujetos o actores al interrelacionarse en el espacio y al interactuar con los soportes materiales y físicos sobre los que se desenvuelve su trabajo en el conjunto de la vida social. (Boada & Expedición, 2010, pág. 3)

Localidad y no localidad

Las anteriores referencias al tema del territorio tienen relación con el asunto de la *localidad*, entendida como delimitación espacial en un contexto mayor. Este tema ha sido objeto de atención por los físicos que han discutido el “principio de localidad”, según el cual no existe interacción entre dos objetos alejados suficientemente. Este principio, defendido, entre otros, por Einstein, fue rebatido por Alain Aspect, quien en un célebre experimento demostró la existencia de la no localidad en el universo, manifestada en las partículas subatómicas. De manera

simple, la no localidad predica que existe interacción entre objetos que pueden estar tan alejados como en lugares opuestos del universo, por el hecho de que son expresión de una única función de onda que representa su estado físico en el marco de la incertidumbre.

La idea es sugerente pues en las ciencias sociales todos los fenómenos son relacionales. De hecho, un territorio no es más que una delimitación abstracta del espacio, determinada en función de sus características propias pero en relación con su contexto, que puede ser próximo o lejano. El texto de Boada y la Expedición Pedagógica Nacional citado más arriba recoge una afirmación de Milton Santos que puede ser interpretada en términos de no localidad:

... no se puede hacer una interpretación válida de los sistemas locales desde la escala local. Los eventos a escala mundial, sean los de hoy o los de antaño, contribuyen más al entendimiento de los subespacios que los fenómenos locales. Estos últimos no son más que el resultado, directo o indirecto, de fuerzas cuya gestación ocurre a distancia. Esto no impide, no obstante, que los subespacios estén dotados también de una relativa autonomía, que procede del peso de la inercia, es decir, de las fuerzas producidas o articuladas localmente, aunque sea como resultado de influencias externas, activas en períodos precedentes". (Boada & Expedición, 2010, pág. 6)

La importancia de la presencia de la incertidumbre en esta noción de no localidad radica en que libera al territorio y a los actores que lo construyen de cualquier tipo de determinismo finalista. El territorio se construye como acto histórico de sujetos que construyen su realidad en el presente en un marco de posibilidades que tiene muchos grados de libertad.

El enfoque de derechos

Los derechos de las personas

Como resultado del trabajo realizado en el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP desde 2012, se ha insistido en la necesidad de avanzar en el desarrollo del enfoque de derechos en perspectiva de sujetos o del derecho como derecho de las personas. Esta insistencia obedece a que los avances en la defensa del derecho a la educación, y de la educación pública como su manifestación más clara, se ha dado en relación con la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho desde el cumplimiento de las obligaciones del Estado (Pulido Chaves, Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes, 2014).

Este ha sido uno de los resultados más importantes alcanzado por la propuesta pionera de las 4A hecha por la Señora Katarina Tomasevski a comienzos de la década del 2000. No cabe duda sobre la importancia de continuar avanzando en esta línea de acción. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los Estados para alcanzar las metas propuestas en relación con la realización del derecho a la educación, persiste un déficit —que algunos califican de histórico— en esta materia. Mientras se hacen esfuerzos por resolver los problemas de financiamiento, infraestructura, cobertura, gestión, “calidad” o, inclusive, para analizarlos desde la perspectiva de la Asequibilidad, la Accesibilidad, la Adaptabilidad y la Aceptabilidad, es poco lo que se sabe sobre cómo viven las personas concretas la realización de sus derechos; es decir, qué tanto ejercen, efectivamente, como sujetos de derechos. Parece obvio, pero no sobra decir que

los derechos son derechos de las personas y no obligaciones del Estado, por lo que va siendo hora de avanzar en el análisis de su realización.

En este sentido, el Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela asume con todas sus implicaciones este enfoque, recogiendo el aporte formulado en el Componente:

La valoración del cumplimiento del derecho desde los sujetos exige concebir al sistema educativo, al colegio y demás instituciones educativas como escenarios de realización de derechos para todos los sujetos que convergen en ellos, en el marco de su integralidad y su indivisibilidad. (Pulido Chaves, 2014, pág. 79)

Para efectos del estudio se ha definido que los sujetos son los y las estudiantes, entendidos como sujetos que se construyen en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el ambiente; es decir, son sujetos situados y diferenciados, diversos, autónomos y localizados territorialmente.

La dignidad humana y la integralidad del derecho

Una de las complejidades que tiene la valoración del cumplimiento del derecho a la educación es que comparte con los derechos humanos su integralidad y su indivisibilidad, hecho que se expresa en que es un derecho económico, social y cultural y, también, un derecho civil y político.

Desde el punto de vista de los derechos fundamentales, los derechos de las personas prevalecen sobre las normas que eventualmente los puedan afectar. Esto quiere decir que la garantía de los derechos no depende solamente de lo que diga la ley o de lo que las políticas públicas puedan disponer, sino que está anclada a la realización de la dignidad humana como principio fundamental. La

dignidad es el atributo esencial del ser humano. Es por eso que se recoge como fundamento constitucional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, pág. Art. 1º) . Se es sujeto derechos por el hecho de existir como persona, sin ningún tipo de contraprestación o condición. Se puede decir que se es sujeto de derechos sin que su realización esté anclada a un código de obligaciones. Estas tienen un fundamento ético distinto que no se deriva de los derechos. La garantía del derecho a la vida, por ejemplo, no puede estar condicionada al cumplimiento de ninguna obligación distinta de la de su preservación a cualquier costo. En tal sentido, se puede afirmar que quien es garante de derechos, para cumplir con esa condición, solo tiene obligaciones. Los derechos de los garantes se rigen por el mismo imperativo: son independientes de sus obligaciones.

Los derechos deben entenderse en un sentido expansivo; es decir como un movimiento progresivo hacia niveles cada vez más radicales de realización. Esto, por dos razones fundamentales: la primera, porque siempre se presentarán limitaciones a su realización; la segunda, porque a mayores niveles de realización de los derechos mayor complejidad para su realización por la emergencia de nuevos actores sociales que se reclaman sujetos de derechos. El territorio de los derechos no tiene fin.

Los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes

Queda por resolver el tema de cómo se entiende la realización de los derechos para los niños, las niñas y los jóvenes, en la medida en que por razones de edad y dependencia de los mayores ven tutelados sus derechos. Sobre este tema se ha dado una importante discusión.

El punto de vista que se adopta como referente conceptual para este estudio es el propuesto por Ligia Galvis, quien afirma que “la niñez tiene unos atributos como la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la autonomía, que son definiciones irrenunciables” en tanto constituyen atributos radicales del ser social, político e íntimo cuyo movimiento lo convierte en derecho positivo. Su conclusión es que “...si la niñez es susceptible de la predicación de la atribución ontológica de estos atributos, también es susceptible de constituirse en sujetos titulares enteros y activos de los derechos (Galvis, 2007, págs. 62-63).

Ernesto Durán, por su parte, destaca entre los principios que sustentan los derechos de los niños: igualdad, universalidad, no discriminación, interés superior del niño, participación, integralidad, autonomía, prevalencia, y corresponsabilidad (Durán, 2007).

Los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes deben ser garantizados con independencia de la edad, el sexo, la etnia, la lengua, el credo, o cualquier otra determinación que se les asigne. El punto es que en cada momento de su vida puedan ejercer como sujetos de derechos; es decir que sean respetados en su dignidad y que se propicien todas las condiciones para que puedan ejercer su derecho al libre desarrollo de la personalidad, a su autonomía, a la participación en la toma de decisiones que los afecte, al ejercicio de su responsabilidad, a la expresión de sus puntos de vista, a la construcción de vida individual y colectiva. Una condición para lograrlo es dejar de lado su tratamiento desde los modelos carenciales típicos de la perspectiva y el lenguaje de los adultos o adultocentrismo

(Pulido Chaves, 2014). Esa ha sido, justamente, la discusión que ha dado Ligia Galvis.

Diversidad

La comprensión de la dignidad como fundamento de los derechos no es posible sin el reconocimiento y la atención a los sujetos desde la diversidad.

El concepto de diversidad ha venido disputando su lugar en confrontación con las ideas de inclusión, integración y equidad, desde marcos conceptuales como los de la interculturalidad y el multiculturalismo:

... el concepto de diversidad es el que ha venido disputando con más fuerza la dominancia del enfoque de inclusión en las políticas educativas. La importancia de esta tensión estriba en que la noción de “atención a la diversidad” engloba todas las variantes mencionadas (equidad, diversidad, multiculturalismo, interculturalidad, etnoeducación) y sustenta su valor heurístico. (Pulido Chaves O. O., 2012)

En este estudio se comparte la visión de Dietz, para quien la diversidad ha sustituido el concepto de diferencia y da cuenta de la variabilidad social y cultural. Para él, la diversidad “no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación” y llama a la interseccionalidad. Su afirmación más radical y pertinente a los propósitos de este estudio dice: “la diversidad cultural se ha convertido en un derecho que sustituye y fusiona, a la vez, nociones previas del esencialismo racial” (Dietz, 2012, págs. 24, 87, 94-95).

Es claro que la complejidad de los derechos se deriva del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y de sus condiciones de existencia. Se debe

entender que el ser humano se construye a sí mismo en sus relaciones con los otros y con la naturaleza. De este modo, su diversidad se realiza en esas relaciones. La realización de su dignidad es el reconocimiento de su singularidad en el marco de la diversidad. Si el hombre se reconoce a sí mismo en lo que hace, el mundo producido por él es el espejo en el que se reconoce. Si en ese espejo no aparece el reconocimiento a su diversidad, no existe como sujeto de derechos.

El factor que permite reconocer si se da o no el reconocimiento a la diversidad es la no discriminación. La presencia de la discriminación es la prueba más concreta de la negación de la diversidad:

La discriminación enfatiza la dimensión ético-política y cultural de la desigualdad, de la negación de la diversidad y la generación de la segregación. Pone en evidencia su terrible y descarnado significado. Con mucho, constituye el mecanismo más odioso, más oprobioso, del ejercicio de la dominación. La discriminación va de la mano con la humillación de quien es discriminado. De allí que la reivindicación de la no discriminación resulte enormemente significativa para el reconocimiento de la diversidad y la afirmación de la dignidad de la persona. (Pulido Chaves, 2014, pág. 73)

Se puede decir que los avances en materia de no discriminación pueden ser tomados como indicadores en materia de realización de derechos.

Desde el punto de vista de los contextos, la diversidad tiene que ver con el carácter territorial de la realización de los derechos, con la interculturalidad, la inclusión el reconocimiento del otro. Si el territorio es construcción humana es expresión de su diversidad. La homogenización del territorio, observada hoy en las ciudades globalizadas, es una muestra de la negación de la diversidad. El caso de Santiago de Chile con su “*Sanhattan*”, ubicado entre las comunas (localidades) de

Providencia, Las Condes y Vitacura, al oriente de la ciudad, por referencia al *Manhattan* newyorkino, es paradigmático en este sentido.

El caso de los asentamientos urbanos de la población en situación de desplazamiento también ilustra la discriminación y la segregación en términos de marcas territoriales en materia de realización o negación de derechos. Las “fronteras invisibles” entre territorios dominados por pandillas o bandas, las “ollas” y centros de distribución de droga, las iglesias de distintos credos, los parques, las avenidas y zonas de circulación, los centros comerciales, todos testimonian formas de realización o negación de derechos por referencia a singularidades que expresan diversidad.

La escuela

En este estudio la especificación más puntual del territorio es el colegio. Es el lugar donde se concreta la realización de los derechos. El colegio constituye el marco de relaciones sociales más concreto en el que los y las estudiantes ejercen el derecho a la educación y viven la integralidad de los derechos.

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) plantea que el colegio deber ser cada vez menos una institución y más una comunidad; debe convertirse en “colegio-comunidad”, en lugar de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que lo integran (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, 2009, pág. 16)

Territorializar en el colegio el cumplimiento del derecho implica concebirlo como un complejo de espacios productores de sujetos de derechos mediante su relación consigo mismos, con los otros y con el entorno:

La idea de que un colegio debe ser un lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado cambia la visión tradicional del aula centrada en el maestro, en el tablero, y en los aprendizajes disciplinares por la de una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad. (Pulido Chaves, 2014, pág. 96)

La quinta clave presentada como hallazgo del IDEP en desarrollo de sus trabajos de investigación e innovación comparte esta visión:

La escuela y la ciudad, ambas como gente y como territorios en lo urbano y lo rural, son o deberían ser, en primer término, lugares de protección de las niñas, niños y jóvenes y espacios amables de garantía de derechos y de seguridad. En la escuela y en la ciudad se tiene derecho a la infancia, al crecimiento, a la bienvenida a lo social y a la búsqueda de oportunidades para la vida, y en muchos casos, de compensación ante desigualdades sociales (IDEP, 2013).

De este modo, el colegio está en el punto de cruce entre el territorio y los derechos, emerge en el encuentro de estas coordenadas, es el operador que le da sentido al ejercicio de indagación sobre la forma de realización de los derechos en los territorios. Distinto sería el caso si, por ejemplo, se tomaran la familia, la comunidad o el barrio, como lugares de indagación.

Es en el colegio donde los niños, las niñas y los jóvenes tienen sus vivencias como sujetos de derechos. Su cuerpo, como territorio (Cabra & Escobar, El cuerpo el Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad, 2014), encuentra en el colegio una prolongación. El colegio es parte de su cuerpo inorgánico, para usar la expresión de Marx cuando afirma que la naturaleza es el cuerpo inorgánico del

hombre (Marx, 1970, pág. 113). El tránsito por el colegio deja marcas reconocibles de afirmación y vulneración de derechos en el cuerpo de los sujetos, así como el paso de los sujetos por sus espacios deja marca en los colegios. Ambos son textos donde se pueden leer los derechos.

Más arriba se vio como Luz Dary Ruíz acoge la figura de la escuela como “*territorio frontera*” propuesta por Duschatzky, como límite entre el “adentro” y el “afuera”, como horizonte de posibilidades, como escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. El colegio así concebido está a medio camino entre el “lugar” y el “no lugar”; es un topos de permanencia y de tránsito, una temporalidad distinta para cada actor que lo habita; un espacio de cuidado y protección, de circulación social, de movilidad social, de reconocimiento y afirmación de las identidades y las diferencias, de la diversidad; o también de negación de todo esto. En la medida en que es apropiado simbólicamente se convierte en factor de territorialidad, de expresión de pertenencia, de referencia onomástica.

De manera más precisa, la escuela (el colegio) debe ser un *lugar* de realización de derechos en la medida en que la educación se entienda como transformación en la convivencia. En tal sentido la realización de los derechos es resultado de un aprendizaje que resulta del convivir en condiciones de diversidad. La escuela emerge como ámbito experiencial más que como escenario de enseñanza.

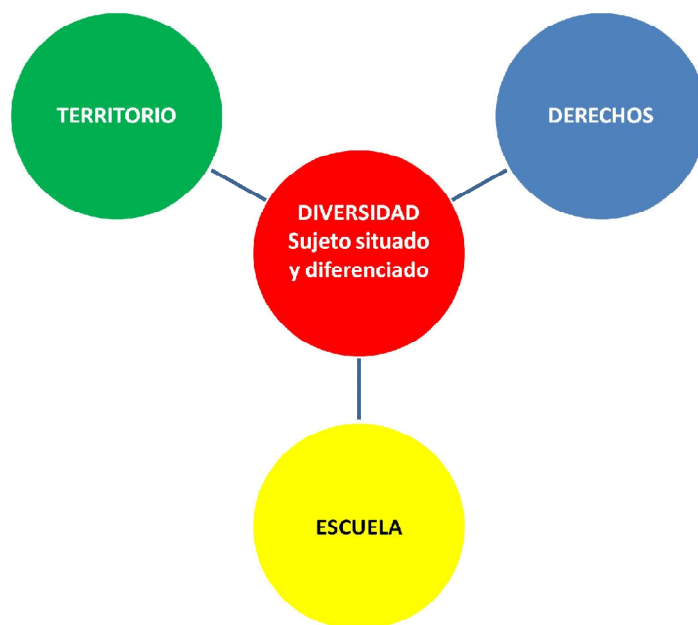
Síntesis de referentes conceptuales

De la revisión hecha hasta aquí se desprenden los referentes conceptuales para el Estudio sobre Territorio, Derechos y Escuela.

Los referentes centrales son: *territorio*, *derechos* y *escuela*, articulados por el concepto de *diversidad*, tal como se ilustra en el siguiente diagrama:

Diagrama 1

Estructura del marco conceptual



Territorio

Siguiendo a Corbetta, el territorio es asumido como la forma en que el espacio es habitado, socializado y humanizado; y siguiendo a Morin como el topos en que se encuentran y divorcian la acción y la intención, como escenario donde actúan la incertidumbre y la contradicción, en donde todo puede ser posible pero

impredecible. Esencialmente es una construcción social que expresa tensiones y contradicciones, ámbito de disputas de poder y de construcción de consensos y disensos.

Los límites del territorio están determinados por los sujetos que lo habitan; no son una determinación externa de carácter espacial, geográfico, político o administrativo. Es tan extenso o tan reducido como los sujetos lo conciben en función de la manera como lo construyen y lo apropian. Dentro de él se ubica el microterritorio definido a partir de la localización del colegio.

Efecto territorio

El territorio es el referente central del estudio en la medida en que su propósito es indagar sobre la existencia de un “*efecto territorio*”, en el sentido propuesto por Champollion, que determine de alguna manera la realización o vulneración de los derechos. Dicho de otra manera, se trata de reconocer las variaciones introducidas por el territorio en la vivencia de los sujetos que habitan el colegio como lugar de realización de derechos. La información obtenida permitirá determinar la existencia o la ausencia de un *efecto territorio global*, o de *efectos territorio específicos* en las vivencias de los sujetos respecto de sus derechos.

La articulación del territorio con la diversidad permite dar cuenta de estas vivencias en términos de *sujetos situados y diferenciados*, desde el punto de vista territorial.

En este sentido, el *efecto territorio* opera como categoría de valoración.

Derechos

Los derechos son entendidos como derechos de las personas más que como obligaciones del Estado. Para el caso, las personas son los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en los colegios, aunque en otros estudios habrá que hacer un ejercicio similar para determinar lo que ocurre con los derechos de los otros sujetos que hacen presencia en las comunidades educativas.

En principio, el referente central será el derecho a la educación; sin embargo, dada su integralidad con los demás derechos, el derecho a la educación será entendido como un derecho civil, político, económico, social y cultural. De allí que se tengan en cuenta todas las vivencias relacionadas con realización o vulneración de cualquier derecho que quepa en estas categorías.

Supervivencia: Vida y Dignidad

El fundamento del derecho de las personas es la dignidad —atributo esencial del ser humano— expresado en la posibilidad del libre desarrollo de la personalidad que implica la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación. Como la dignidad es un atributo que se deriva de la única razón de la existencia del ser humano, la condición para que se reconozca es el respeto a la vida. De allí que las categorías de vida, dignidad y participación propuestas por Lozano en el estudio sobre Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes resulten iluminadoras para los propósitos de este estudio. Comparte la visión de Durán quien los agrupa como *derechos de supervivencia*, definidos como aquellos que “comprenden no solo el derecho a la vida, sino también a una vida digna” (2007, pág. 47). Dice Lozano:

En torno a la categoría vida se consideran todos los aspectos relacionados con la existencia, la integridad física, mental, emocional y relacional, y el adecuado desarrollo de las potencialidades de NNJ. Para orientar la mirada se definen algunas subcategorías: existencia, desarrollo integral, cuidado y bienestar, y acciones de prevención y protección del maltrato, accidentalidad y el abuso sexual. (Lozano, 2012, pág. 17)

Por economía en el diseño del marco conceptual, a la categoría de *supervivencia* se asocian los derechos de *desarrollo* y *protección* propuestos por Durán, referidos “al desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual de los niños”; y la prevención de las violaciones de los derechos junto con la restitución de los mismos cuando han sido vulnerados.

Participación

El referente de participación es común a las propuestas de Lozano, Durán y del diseño del Componente de Educación y Políticas Educativas. Da cuenta del carácter relacional de los derechos. Durán, quien considera que los derechos de participación son, tal vez, los más innovadores de la Convención de los Derechos del niño y hacen explícito

... que los niños y las niñas pueden y deben actuar y expresar libremente sus pensamientos y comportamientos, y por tanto pueden tomar decisiones y expresar su sentir sobre diferentes aspectos de su vida personal, familiar y social... deben ser escuchados y tenidos en cuenta como sujetos de derechos que desempeñan un papel activo en la familia, la comunidad y la sociedad, como personas autónomas, dinámicas, con identidad propia. Los derechos de participación tienen que ver con las libertades individuales, al hacer uso de la capacidad de opinar, analizar, criticar y presentar posturas personales frente a un tema, un comportamiento, o una situación familiar o social. (Durán, 2007, págs. 50-51)

Lozano, por su parte, incluye en la categoría

... el conjunto de derechos que potencian en ellos y ellas una condición de sujetos activos, con progresivos niveles de autonomía, de opinión, de decisión y de incidencia, favoreciendo construcciones de ciudadanía crítica para transformar problemáticas de orden social, económico y político de sus comunidades. (Lozano, 2012, pág. 18)

El diseño del Componente, a su vez, afirma que

La participación, como nombre genérico, es expresión de la capacidad de concreción del sujeto político y social entendido como actor con capacidad de incidencia real en la construcción de relaciones éticas y políticas garantes de derechos... No se trata de valorar la existencia de mecanismos e instancias de participación en el ámbito educativo, sino de ver si efectivamente los sujetos, los niños, las niñas y los jóvenes tienen la capacidad de tramitar “asuntos” reales que afectan su disfrute del derecho. (Pulido Chaves, 2014, págs. 108-109)

Supervivencia y participación, operan como categorías de validación en el campo de los derechos.

La articulación de los derechos con la diversidad permite dar cuenta de las vivencias en términos de *sujetos diferenciados*, desde el punto de vista de los derechos.

Escuela

Como ya se dijo, la escuela emerge como operador en el cruce entre el territorio y los derechos, como se ilustró más arriba, en el Diagrama 1.

Constituye la especificación más puntual del territorio. Es el referente de donde se concreta la realización de los derechos. Su condición de límite entre el “adentro” y el “afuera”, de horizonte de posibilidades, de escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos, de híbrido entre el “lugar” y el “no lugar”, de topos de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los

actores que lo habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación de las identidades, las diferencias y de la diversidad; o también de negación de todo esto, le confiere un carácter central en la medida en que la indagación está orientada a identificar los efectos del territorio en la escuela en materia de derechos.

Escuela frontera

Por las razones expuestas en el marco conceptual la categoría de valoración está dada por su comportamiento como “*escuela frontera*”, como punto de contacto entre el “adentro” y el “afuera”, entre el “lugar” y el “no lugar”, como ámbito de “permanencia” y de “tránsito”.

Diversidad

Como se anotó arriba, el reconocimiento de la diversidad es condición para la realización de los derechos. Su concreción se expresa en la existencia de sujetos efectivamente situados y diferenciados

Sujetos situados y diferenciados

Los sujetos considerados en la escuela son los niños, las niñas y los jóvenes, son el motivo por el cual la escuela ha sido tomada como referente. Por esta razón, lo que pasa en la escuela en materia de derechos se analiza en sus vivencias situadas y diferenciadas. Esto hace que la categoría de *sujetos situados y diferenciados* sea también categoría de verificación.

Propuesta metodológica

La adopción del enfoque de derechos desde la perspectiva de los sujetos en el diseño del Componente de Educación y Políticas Públicas incluyó una propuesta metodológica que vale para el Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela.

Esta propuesta, denominada “histórico-hermenéutica”, se basa en

la interpretación de los discursos de las y los sujetos a partir de la reconstrucción de las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las narrativas, teniendo en cuenta sus escenarios espaciotemporales, sus campos de interacción, las instituciones sociales que los rodean y la estructura social a la que pertenecen. (Pulido Chaves, 2014, pág. 94)

Adopta la categoría de *translocación* o *translocalidad* propuesta por Laó-Montes, relacionada con

... la multiplicidad de posiciones de sujeto y locaciones históricas (género, sexo, raza, etc.) que configuran al cuerpo humano como un sujeto, así como las unidades geográficas de espacio (en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela) desde los cuales estos sujetos hablan y afirman su agencia)... El término locación o localización hace referencia a “los múltiples loci (raza, género, clase, etc.) desde los cuales enunciamos, así como también las diversas localizaciones que ocupamos en las divisiones sociales de trabajo y poder (a nivel local, nacional y global)” (Laó-Montes, 2001, pág. 14. Citado por Pulido (2014)).

Estrategias de indagación

Comparte también las estrategias de indagación definidas por el colegio como territorio de la indagación, la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, y la observación directa y la documentación de dichas vivencias.

Trabajo In situ: El colegio como territorio de indagación

En el apartado anterior quedó sustentada la centralidad del colegio como lugar de indagación. Esto determina que la primera estrategia consiste en llevar a cabo el

trabajo *In Situ*. Por tratarse de un estudio que se hace desde el derecho a la educación, todas las indagaciones tendrán por objeto la identificación de los efectos del territorio sobre la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes, **en el espacio del colegio**, que incluye su contexto. Esto quiere decir que “el colegio” incluye el microterritorio en el que se localiza y se proyecta hacia los “límites” del territorio referenciados en las vivencias de los sujetos.

La voz de los sujetos: Vivencias situadas y diferenciadas

Si bien el colegio es territorio de indagación, el que los derechos sean de derechos de las personas y no obligaciones del Estado o de actores externos al sujeto es lo que hace que sea la voz de los sujetos la que da cuenta de su realización o vulneración. A través de esas voces se espera identificar las *vivencias*, situadas y diferenciadas, de las y los estudiantes en materia de derechos. Dichas vivencias abarcan tanto las prácticas como los saberes y las condiciones que han producido en ellas y ellos experiencias significativas que se expresan en sus discursos y en los de otros actores de la comunidad educativa como profesoras y profesores, padres y madres de familia. La *vivencia* concreta, materializa, la voz de los sujetos. Con base en el planteamiento de Gadamer, las vivencias se entienden como algo que “no solo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido un efecto particular que le ha conferido un significado duradero, que le permite al sujeto estructurar horizontes de sentido y construir maneras de ser en el mundo” (Pulido Chaves, 2014, pág. 97).

Observación

La estrategia de observación y documentación es la que concreta las dos anteriores. Se hará mediante visitas a los colegios y a sus entornos para recoger las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes como fuentes primarias, vivas, no filtradas, interpretadas o evaluadas previamente así como las condiciones del ambiente institucional y del entorno barrial que puedan incidir en la realización o en la vulneración de sus derechos.

Documentación

También se hará la revisión de todas las fuentes documentales que se consideren necesarias y pertinentes para contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas en los sujetos.

Herramientas de indagación

Las herramientas de indagación que se utilizarán en el estudio son la cartografía, la observación etnográfica y el análisis documental.

Cartografía

La cartografía que se propone para el estudio no es solamente una técnica o una fuente de información para los investigadores sino, principalmente, una fuente de conocimiento y aprendizaje para los sujetos que participan en los ejercicios, pues son estos aprendizajes los que aportan información relevante sobre las vivencias situadas y diferenciadas en materia de realización o vulneración de los derechos en perspectiva de territorio. No se espera que los sujetos “conozcan” su condición como sujetos de derechos; al contrario se pretende que no el trabajo se aporte a la construcción del conocimiento de su condición de sujetos de derechos.

Como dice Lozano al afiliar su cartografía social al marco epistemológico de la “*hermenéutica activa*”, no se investiga para registrar hechos y definir verdades, sino para transformar situaciones; cartografiar es realizar un acto pedagógico en el sentido de la pedagogía de la liberación propuesta por Freire, un ejercicio de transformación y liberación. En ese marco, la cartografía social permite

... comprender la construcción de conocimiento como un ejercicio de interpretación transformadora, creativa, conflictiva, permanente e inacabada sobre la realidad; la cartografía social se (inscribe) precisamente como una acción colectiva de resignificación de los territorios para dotarlos de un sentido nuevo desde los sujetos de la acción y sus intereses. (Lozano, 2012, pág. 66)

Piza Cubides (2009, pág. 52) coincide con esta forma de entender la cartografía social cuando recoge el planteamiento de la Fundación Minga según el cual “hacer mapas colectivamente provoca que el territorio, componente primario, implícito inconsciente de la vida social, pueda ser nombrado, verbalizado y comunicado a nivel figurativo, semántico y simbólico y los procesos de enunciación son procesos de constitución de sujetos”

A partir de cartografías del cuerpo como primer territorio de los sujetos, se propone elaborar las cartografías de realización o vulneración de derechos en torno a las categorías arriba mencionadas de *supervivencia* (vida, dignidad, autonomía, desarrollo integral, cuidado, protección) y *participación*. Estas cartografías serán, esencialmente, construcciones simbólicas del territorio por parte de los sujetos o, en otros términos, instrumentos de territorialización de los sujetos, formas de apropiación del territorio.

Observación etnográfica

La observación etnográfica es suficientemente conocida. En este caso se propone la técnica conocida como *observación no participante*, caracterizada porque el observador no se involucra en las actividades observadas. En cierto sentido, solo en cierto sentido, es un sujeto “externo” cuyo papel se limita a registrar las acciones con base en una pauta previamente establecida. Como se trata de hacer observación sobre realización o vulneración de derechos, la atención estará centrada en las relaciones entre los sujetos y entre estos y sus entornos. La presencia o ausencia de organizaciones e instituciones que tengan que ver, por alguna razón sustentada, con el tema de los derechos también será objeto de atención

Se hará observación en el colegio, en el microterritorio y en el territorio, según delimitaciones construidas con los y las estudiantes y otros actores involucrados. Estas observaciones serán de dos tipos: 1) Observaciones *in situ*, con relativa permanencia temporal; 2) Recorridos o “expediciones” exploratorias para registrar aspectos relevantes, pertinentes a la naturaleza del estudio.

Como es usual se utilizarán como instrumentos el diario de campo, los registros de imagen y sonido, los mapas y los diagramas.

La etnografía también estará referida a las categorías de *supervivencia* (vida, dignidad, autonomía, desarrollo integral, cuidado, protección) y participación, en función de sus implicaciones con el territorio.

Grupos focales

Las técnicas anteriores se complementan con indagaciones en grupos focales, entendidos como grupos de discusión, guiados por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con el objeto de suscitar la emergencia de “actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes”, surgidas, fundamentalmente de las interacciones producidas en el grupo. Más que compartir opiniones, el grupo focal se centra en experiencias; en este caso, en las vivencias de los y las estudiantes y de otros actores que se relacionan con ellos en relación con el ejercicio de sus derechos. Por esta razón, el papel de moderador debe ser discreto, de conductor y de observador que registra sobre una pauta muy libre y abierta, previamente establecida (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Análisis documental

Como se dijo se hará revisión de los documentos referidos a los colegios, a los territorios y a los derechos, con el fin de completar, contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas por y en los sujetos. Documentos básicos de referencia son los PEI y los Manuales de Convivencia, así como estudios ya realizados por investigaciones y entidades que contengan información pertinente para el estudio. Para su análisis y sistematización se dispondrá de herramientas adecuadas como Atlas Ti y similares.

Batería de instrumentos

Definidas estas herramientas, los instrumentos utilizados para la indagación serán:

Guías cartográficas

En función de los ejercicios propuestos para ser realizados con los estudiantes se elaborarán cuatro guías para la elaboración de cartografías:

- Guía cartográfica "El cuerpo y los derechos".
- Guía cartográfica "El colegio y los derechos".
- Guía cartográfica "El microterritorio y los derechos".
- Guía cartográfica "El territorio y los derechos".

Guías de observación etnográfica

- Guía Etnográfica "El cuerpo y los derechos".
- Guía Etnográfica "El colegio y los derechos".
- Guía etnográfica "El microterritorio y los derechos".
- Guía Etnográfica "El territorio y los derechos".

Síntesis de la propuesta conceptual y metodológica

De acuerdo con lo anterior, la propuesta conceptual se resume en cuatro referentes generales: territorio, derechos y escuela; y cuatro categorías de verificación correspondientes a cada uno de ellos: efecto territorio; supervivencia y participación; escuela frontera; sujetos situados y diferenciados.

Por otra parte, la propuesta metodológica se sintetiza en cuatro estrategias de indagación: trabajo in situ, recuperación de las voces de los sujetos, observación, documentación; y cuatro herramientas: cartografía, observación etnográfica, grupos focales, análisis documental.

La siguiente tabla sintetiza los referentes conceptuales y metodológicos:

Tabla 1
Síntesis del marco conceptual y metodológico

Referentes conceptuales	Categorías de valoración	Estrategias de indagación	Herramientas de indagación	Batería de instrumentos
Territorio	Efecto territorio	In situ Voz de los sujetos Observación Documentación	Cartografía Observación Grupos focales Análisis documental	Guías cartografía
Derechos	Supervivencia Participación			Guías de observación
Escuela	Escuela frontera			Guías grupos focales
Diversidad	Sujetos situados y diferenciados			Atlas Ti y similares

III. PROPUESTA OPERATIVA

El trabajo en los colegios

El estudio se llevó a cabo en veinticuatro (24) colegios del Distrito Capital, seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

Criterios de selección de los colegios

- Un colegio por cada una de las veinte (20) localidades, para que haya representación de la distribución administrativa del territorio de la ciudad.
- Colegios que implementada la reforma curricular por ciclos.
- Colegios que implementan dentro de sus actividades programas específicos en derechos humanos y ambientales y en inclusión.
- Colegios en zonas de asentamiento de población en situación de desplazamiento o con población afro descendiente o indígena.
- Colegios que implementa la jornada extendida.
- Colegios que adelantan o haber adelantado estudios sobre temas relacionados por parte del IDEP o de otras instituciones.

El trabajo en los colegios

Organización zonal

Para efectos de optimización del trabajo, los colegios se distribuyeron en cuatro (4) zonas integradas cada una por cinco (5) localidades, así:

Zona I: Usaquén, Suba, Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo.

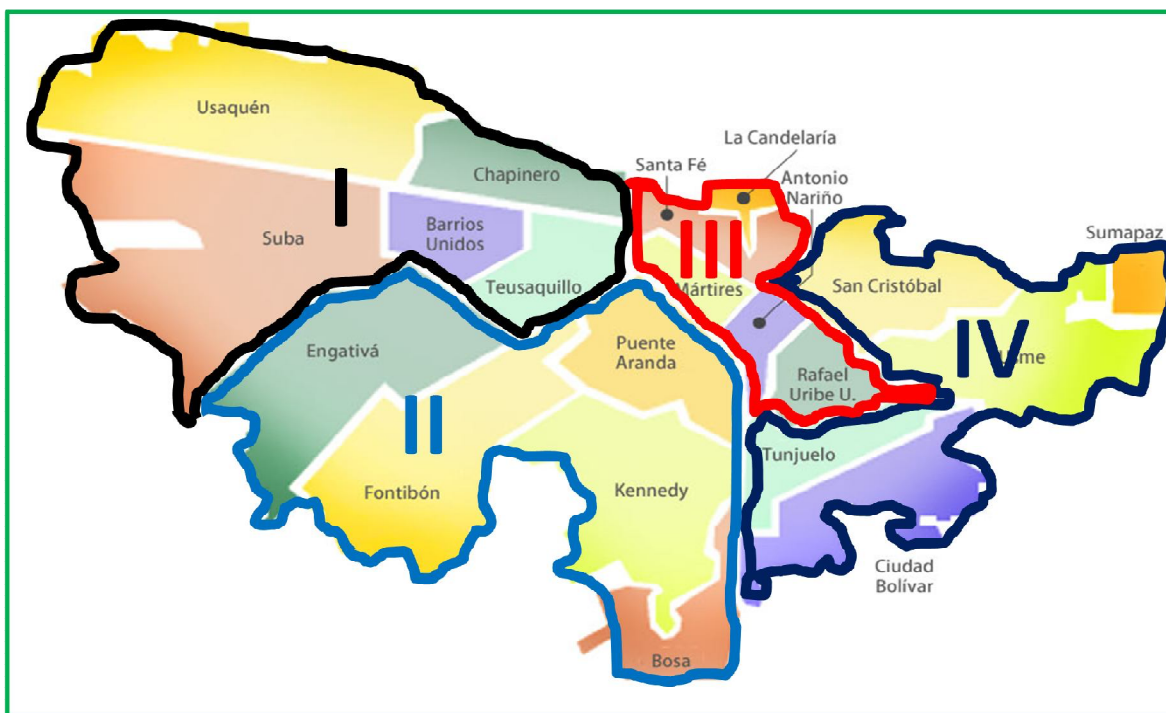
Zona II: Engativá, Fontibón, Puente Aranda, Kennedy y Bosa.

Zona III: Santa Fé, Candelaria, Mártires, Antonio Nariño y Rafael Uribe.

Zona IV: San Cristóbal, Usme, Sumapaz, Tunjuelito, Ciudad Bolívar.

La distribución por localidades se muestra en el siguiente mapa:

Mapa 1:
Distribución de localidades por zonas



Cada zona incluyó seis (6) colegios que fueron seleccionados a partir de una consulta con la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en donde reposa la información correspondiente a los criterios establecidos y de la recepción por parte de los mismos a la invitación a participar.

Los colegios que finalmente participaron se muestran en la siguiente tabla (Corporación Síntesis, 2014a):

ZONA I		Dirección	Barrio	Teléfono	Rector	Investigador/a
USAQUÉN	Aquileo Parra	KR 18 A # 187 – 67	EL CEREZO	6704916 - 6745973	CARLOS EDUARDO GALAN CASTRO	Kareen Vega
	Nuevo Horizonte	KR 5 B # 189 B – 30	BUENAVISTA	6793861- 6796685	LIBIA FARIDEFLOREZ CASTRO	Kareen Vega
SUBA	Vista Bella	CL 166 BIS # 54 C – 08	BRITALIA	6790073	ARISTOBULOSANCHEZ ESPEJO	Cesar Redondo
	Hunza	KR 84 A # 129 A BIS – 40	LOS NARANJOS	6926209 - 6921630	CARLOS ARTURO DAZA GALLO	Kareen Vega
CHAPINERO	Manuela Beltrán	KR 14a #57-28	CHAPINERO SUR OCCIDENTAL	2559708 - 2114894	VERGARA DE MONSALVE DORIS STELA	Ángela Pineda
BARRIOS UNIDOS	Rafael Bernal Jiménez	KR 53 # 75 – 17	DOCE DE OCTUBRE	2509780 - 6602933	HUGO ENRIQUE CERON GROSSO	Azucena Rocha
Zona II		Dirección	BARRIO	Teléfono	Rector	Investigador/a
ENGATIVÁ	Rodolfo Llinás	DG 86 A # 103 C – 80	BOLIVIA ORIENTAL	2291630 - 2291651 - 2291625 - 2291652	WILLIAM PEREZALARCON	Julieta Bustos
ENGATIVÁ	La Palestina	Transversal 77 #81b-94	LA PALESTINA	434 40 14	JUAN MANUEL MENDEZ	Julieta Bustos
KENNEDY	San Jose De Castilla	CALLE 7C N° 78F- 20	CASTILLA	2923652	BEJARANO GOMEZ MIGUEL DARIO	Azucena Rocha
	Oea*	KR 72 L # 34 - 19 SUR	PROVIVIENDA OCCIDENTAL	4527015 - 4527016 - 5630829	ESILDA DOLORES TEJEDA VASQUEZ	Azucena Rocha

				- 2734831		
BOSA	Carlos Pizarro*	CL 72 SUR # 100 A – 71	SAN BERNARDINO XVII	7234591 - 7234592 - 7234593 - 7234594 - 7234595	NUBIA STELLA LANCHEROS ROLDAN	César Redondo
	Alfonso Reyes Echandía*	KR 86 # 74 - 00 SUR	LOS LAURELES	7804469	PEDRO IVANCALDERON CASTAÑO	Azucena Rocha
Zona III		Dirección	BARRIO	Teléfono	Rector	Investigador/a
SANTA FÉ	Antonio José Uribe	Calle 3 #9-80	SANTA BARBARA	289 39 56	CARVAJAL BRITO JORGE ENRIQUE	César Redondo
CANDELARIA	La Candelaria	KR 2 # 17 – 65	LAS AGUAS	2438514	CARLOS ALBERTO CASTELLANOS RUBIO	César Redondo
ANTONIO NARIÑO	Atanasio Girardot	CL 14 SUR # 28 – 06	LA FRAGUA	2020984 - 2020892	ALFONSO ROBAYO BLANCO	Ángela Pineda
MÁRTIRES	Agustín Nieto Caballero*	KR 19 # 11 – 17	LA SABANA	3706600 - 3706611 - 2375154 - 2375672	JAIRO ORLANDO RODRIGUEZ RAVELO	Ángela Pineda
RAFAEL URIBE	Bravo Páez*	CL 37 SUR # 23 – 51	QUIROGA SUR	2057376	ARNULFO LEONRODRIGUEZ	Kareen Vega
	Manuel del Socorro	Carrera 27 #45-75 sur	EL CLARET	2794820 - 2798736	ELVIRA MOSQUERA DE SOLORZANO	Kareen Vega

Zona IV		Dirección	BARRIO	Teléfono	Rector	Investigador/a
SAN CRISTOBAL	José Félix Restrepo	KR 6 # 18 B - 04 SUR	PRIMERO DE MAYO	2729185 - 2728404	EDILMA TORRIJOS MENDEZ	Azucena Rocha
	Carlo Federecci	Calle 14A # 108-78	ZONA FRANCA	267 1497	RAFAEL CUERVO	Julieta Bustos
USME	Fabio Simonelli	CR. 4 ESTE NO.65-31 SUR	LA FISCALA	7621132 7621084	DÍAZ GUERRERO GRACIELA AMANDA	Ángela Pineda
	Ofelia Uribe	CLL. 83 SUR TR.7 ESTE	ZONA FRANCA	267 14 97	TRUJILLO TOVAR JAIME EDUARDO	Cesar Redondo
CIUDAD BOLÍVAR	Cundinamarca	CL 60 A SUR # 73 - 41	GALICIA	71945424	WILLIAM GALVIS DIAZ	Ángela Pineda
	Paraíso Mirador*	KR 27 L # 71 H - 46 SUR	PARAISOQUIBA	7925201	CARLOS HERNAN CARDONA GRANADA	Julieta Bustos

Los colegios inicialmente seleccionados que no participar fueron:

Zona	IE	Razón por la que no aceptó el proyecto	Institución educativa que la reemplaza
IV – USME	Orlando Fals Borda	Saturación de proyectos del IDEP	La Palestina
IV – USME	El Destino	Dificultades en la comunicación, baja	Carlos Federicci

		conectividad y poca respuesta de los directivos	
IV – USME	San Carlos	No se logró contacto directo con la rectora	Fabio Lozano Simonelli
II – FONTIBÓN	Pablo Neruda	El consejo directivo rechazo la iniciativa, ya que faltan 14 docentes en el colegio y dicen no contar con tiempo ya que tienen muchas actividades.	Ofelia Uribe
II – KENNEDY	Prospero Pinzón	El rector decidió no participar en el proyecto por saturación de actividades y poco tiempo para el desarrollo de las mismas	San José de Castilla

Enlaces institucionales

En cada colegio se seleccionó un maestro o maestra como delegado de la institución para que actúe como enlace con el operador encargado de la realización del trabajo de campo, como soporte académico, pedagógico y logístico y como acompañante del proceso. Esta persona será la encargada de apropiar la

propuesta para el colegio con el fin de contribuir a su sostenibilidad y continuidad una vez finalice es estudio.

Los grupos de estudiantes

El trabajo con los y las estudiantes se planificó para lograr una participación representativa de los diferentes ciclos y niveles. En función del tipo de trabajo que llevado a cabo, los y las estudiantes se organizaron en grupos para las cartografías del cuerpo el colegio, en el microterritorio y en el territorio. En todos los casos los grupos estuvieron acompañados por profesionales de la entidad operadora y docentes asignados por las instituciones educativas.

Grupos cartográficos

Los grupos que realizaron las cartografías hicieron ejercicios sobre:

- El cuerpo y los derechos.
- El colegio y los derechos.
- El microterritorio y los derechos.
- El territorio y los derechos.

Estos grupos trabajaron en talleres integrando estudiantes de diferentes ciclos y niveles, en jornadas mínimas de tres horas.

Grupos de observación etnográfica

- El cuerpo y los derechos.
- El colegio y los derechos
- El microterritorio y los derechos.

- El territorio y los derechos.

Las observaciones relacionadas con “el cuerpo y los derechos” y “el colegio y los derechos” se realizaron en los colegios, en diferentes espacios (salones, recreo, áreas de deportes, biblioteca, restaurante, espacios de circulación, laboratorios, de acuerdo con selección hecha entre el operador del trabajo de campo y la coordinación del estudio.

Las observaciones sobre “el microterritorio y los derechos” y “el territorio y los derechos” se hicieron por parte de los profesionales de la entidad operadora, con base en un ejercicio de delimitación de micro territorios y territorios realizado con los grupos de estudiantes, quienes definieron los límites de cada uno de ellos en función de su comprensión de los mismos. Estas observaciones llevaron a cabo mediante salidas planificadas, con los correspondientes permisos y con las previsiones de protocolos de seguridad usuales para este tipo de actividades.

El trabajo del operador

Criterios de selección

El operador para la realización del trabajo de campo fue seleccionado de acuerdo con los siguientes criterios:

- Experiencia soportada en trabajos relacionados con los temas del estudio.
- Capacidad institucional, académica, técnica y operativa soportada. Esta capacidad incluye producción académica investigativa, disponibilidad de espacios y equipos.

- Capacidad para configurar un equipo executor con formación en ciencias sociales, derechos humanos y ambientales, educación, y experiencia en trabajos de cartografía social y observación etnográfica. El equipo debe estar conformado por un coordinador general, dos investigadores de campo y un asistente, por zona.
- Capacidad administrativa soportada para manejo de recursos y rendición de informes.

De acuerdo con esos criterios se seleccionó a la Corporación Síntesis la cual dispuso de un equipo de profesionales (detallado más abajo) que realizó aplicó las herramientas de indagación definidas en el diseño, a saber: cartografías sobre el cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio; observación no participante en el colegio y en el territorio, y análisis documental

Obligaciones del operador

En desarrollo de su trabajo el operador se obligó a:

- Cumplir con todos los requisitos legales y administrativos necesarios para la formalización del contrato.
- Organizar el equipo encargado de la realización del trabajo de acuerdo con los criterios arriba mencionados, integrado por un (1) coordinador general, dos (2) profesionales sistematizadores de apoyo a la coordinación; un profesional (1) para el diseño y elaboración del documento final de grupos focales; cinco (5) profesionales de campo y dos (2) asistentes de apoyo para los talleres.

- Coordinar los aspectos logísticos relacionados con la llegada y el acceso a los colegios así como con la realización de las actividades (incluye contactos y permisos institucionales, transporte, protocolos de seguridad, refrigerios, materiales).
- Ajustar el diseño de las guías para la elaboración de las cartografías y la realización de las observaciones etnográficas conjuntamente con la coordinación del estudio.
- Organizar los grupos de estudiantes que se requieren para el desarrollo del trabajo de acuerdo con la pauta mencionada más arriba, en el apartado correspondiente a “grupos de estudiantes”.
- Realizar los talleres cartográficos y las observaciones etnográficas correspondientes en los colegios, los microterritorios y los territorios.
- Realizar el análisis documental que complementa el trabajo cartográfico y de observación etnográfica.
- Elaborar un instrumento de control de avance del proceso en tiempo real que permita conocer en detalle el estado del trabajo en cada colegio y en cada zona.
- Sistematizar los resultados de los ejercicios cartográficos, de observación etnográfica y de análisis documental en informes de resultados para cada uno de los colegios y por zonas.
- Entregar los informes de avance y de resultados en los tiempos pactados de acuerdo con el cronograma del estudio, acompañados de las respectivas bases de datos, en medio magnético.

- Realizar los ajustes a los informes solicitados por la coordinación del estudio.
- Acompañar el proceso de análisis de resultados realizado por la coordinación del estudio.
- Organizar y realizar las reuniones con el grupo de docentes de enlace con los colegios, definidas conjuntamente con la coordinación del estudio, y mantener contacto permanente con ellos.
- Realizar dos presentaciones de estado de avance y una presentación de cierre del proceso, en los términos acordados con la coordinación del estudio.

Productos a cargo del operador

De acuerdo con las obligaciones, el operador se comprometió a entregar los siguientes productos:

Producto 1. Una propuesta conceptual, metodológica y técnica para la realización del trabajo de campo, de acuerdo con los términos de referencia elaborados para tal efecto. La propuesta debe incluir el perfil y la hoja de vida de los profesionales que integran el equipo, de acuerdo con los criterios arriba mencionados.

Producto 2. Las guías de trabajo para la realización de las cartografías y las observaciones etnográficas y el plan de realización de talleres cartográficos, observaciones etnográficas y análisis documental.

Producto 3. Un plan de visitas a los colegios y a las zonas con la programación detallada para la realización de las cartografías y las observaciones etnográficas, así como el corpus para el análisis documental.

Producto 4. Un instrumento de control de avance del proceso en tiempo real con información de actividades realizadas en los colegios y en las zonas.

Producto 5. Un primer informe de avance de actividades y de resultados una vez cubierto el 30% de la cobertura de colegios seleccionados.

Producto 6. Un segundo informe de avance de actividades y de resultados una vez cubierto el 60% de la cobertura de colegios seleccionados.

Producto 7. Un tercer informe de avance de actividades y de resultados una vez cubierto el 100% de la cobertura de colegios seleccionados.

Producto 7. Una pauta de trabajo para las reuniones con el grupo de los y las docentes de enlace con los colegios y las memorias de de cada reunión.

IV. EL TRABAJO DE CAMPO

El equipo

El equipo de la Corporación Síntesis encargado de la realización del trabajo de campo estuvo integrado por las siguientes personas:

Responsabilidad	Profesional a cargo
Coordinación	Disney Barragán Cordero
Profesionales de Apoyo a la Coordinación (sistematizadores)	Nelson Orlando Sánchez
	Gabriel García
Diseño y elaboración de documento final de grupos focales	Rosario Bonilla
Profesionales de Campo	Ángela Pineda
	Azucena Rocha
	Cesar Redondo
	Julieta Bustos
	Kareen Vega
Personal de Apoyo a Talleres	Josué Vega
	Sandra Vergara

Los talleres

Las cartografías del cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio se elaboraron en talleres llevados a cabo en los 24 colegios con una muestra aleatoria de estudiantes de diversas características que combinó edades, géneros, grados,

ciclos y jornadas. En algunos casos, la selección de los estudiantes que debían participar en los talleres fue convenida previamente y en otras se hizo de manera espontánea en el momento de iniciar la actividad por modificaciones de las condiciones previstas para el ejercicio, ocasionadas por las dificultades que se presentan por las nutridas agendas que tienen los colegios al cierre del año. Estas modificaciones incluyeron cambios de invitados, hora y sitio, que no siempre facilitaron el desarrollo de la labor en los términos planeados y convenidos. Los asesores y las asesoras de campo que realizaron los talleres enviaron sus informes a cuatro sistematizadores que produjeron una síntesis de resultados.

En los talleres participaron 351 estudiantes, de los cuales el 45% (158) fueron del género femenino y el 54% (191) fueron estudiantes del género masculino.

Según rangos de edad, el 49% (171) se encuentra entre 6-13 años, el 48% (168) pertenece al rango de 14-17 años, mientras que el 3% (11) de los participantes tenían ente 18 y 25 años.

La caracterización de los y las estudiantes que participaron en los talleres se muestra en la siguiente tabla (Corporación Síntesis, 2014a):

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	No. DE ESTUDIANTES	GENERO		EADAES			
		M	F	0-5	6-13	14-17	18-25
ALFONSO REYES ECHANDIA (IED)	9	5	4	0	6	3	0
ANTONIO JOSÉ URIBE (IED)	9	2	7	0	0	9	0
AQUILEO PARRA (IED)	12	5	7	0	12	0	0
ATANASIO GIRARDOT (IED)	13	8	5	0	4	8	1

BRAVO PÁEZ (IED)	22	18	4	1	21	0	0
CARLO FEDERECCI (IED)	14	6	8	0	7	7	0
CARLOS PIZARRO LEÓN GÓMEZ (IED)	16	11	5	0	10	6	0
CUNDINAMARCA (IED)	16	6	10	0	10	6	0
FABIO LOZANO SIMONELLI (IED)	15	10	5	0	6	9	0
HUNZA (IED)	14	3	11	0	7	7	0
INTEGRADA LA CANDELARIA (IED)	14	10	4	0	2	11	1
JOSÉ FÉLIX RESTREPO (IED)	16	8	8	0	7	5	4
LA PALESTINA	12	2	10	0	4	8	0
LICEO NACIONAL AGUSTÍN NIETO CABALLERO (IED)	19	4	15	0	7	10	2
MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ	13	6	7	0	13	0	0
MANUELA BELTRÁN (IED)	14	1	13	0	7	7	0
NUEVO HORIZONTE (IED)	18	4	14	0	12	6	0
O.E.A. (IED)	15	7	8	0	7	8	0
OFELIA URIBE (IED)	18	12	4	0	6	12	0
PARAÍSO MIRADOR (IED)	16	4	12	0	6	10	0
RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ (IED)	14	8	6	0	6	7	1
RODOLFO LLINAS (IED)	12	7	5	0	2	9	1
SAN JOSÉ DE CASTILLA (IED)	14	3	11	0	7	7	0
VISTA BELLA (IED)	16	8	8	0	2	13	1

Cartografías del cuerpo

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

Las cartografías del cuerpo se trabajaron de manera individuales pues la vivencia del cuerpo es esencialmente subjetiva aunque su construcción es relacional; el cuerpo es construido por los sujetos en función de sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el contexto; de allí que se requiriera un trabajo de introspección que después fue puesto en común con el grupo mediante una silueta elaborada de manera colectiva. Este trabajo se orientó a identificar en las “siluetas” elaboradas por los niños, las niñas y los jóvenes, las partes del cuerpo que se muestran, que se ocultan, que se relacionan con momentos felices, que se han sentido amenazadas o rechazadas y las habilidades o capacidades que se consideran conocidas o desconocidas o reconocidas o no (p.e. cantar).

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

Partes del cuerpo que se muestran

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

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

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

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

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

Partes del cuerpo que se ocultan

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

Las partes que se ocultan remiten a la intimidad, “son partes muy íntimas de mi cuerpo”; “pueden exponerse a “la morbosidad”; “tengo buen cuerpo y no quiero

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

Partes del cuerpo que se relacionan con momentos felices

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

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

Partes de cuerpo que se relacionan con rechazo

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

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

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

Derechos que se respetan y se vulneran

Al tomar el cuerpo como pretexto para la reflexión sobre la situación de los derechos humanos en la escuela, puede haberse promovido una noción de cuerpo como entidad física, consensuada y per se, que niega la historicidad, integralidad,

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

En un grupo de participantes integrado por cuatro estudiantes mujeres de 12 a 14 años y trece estudiantes hombres de 11 a 14 años para un total de 17 estudiantes, para los que no hay información del grado o ciclo educativo, los derechos relacionados con las partes del cuerpo que muestran son la libre expresión y a la identidad, y los que se relacionan con las partes del cuerpo que ocultan son seguridad y protección.

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

En relación con las violaciones y el aborto es visible el desconocimiento de derechos sexuales y reproductivos.

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

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

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

En varios casos destacaron la importancia del derecho “a un hogar”. Los hace felices estar con la familia “y saber que no importa que pase, siempre voy a tener un hogar donde vivir”.

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

La gran mayoría de derechos nombrados fueron individuales, con excepción del derecho a un ambiente sano, que aparece en una de las siluetas colectivas. Se

anota al respecto la falta de presencia de los derechos colectivos en la mayoría de los talleres realizados. Esto podría relacionarse con la anomia social presente con gran fuerza en muchas franjas de la población juvenil y su organicidad con el individualismo en ascenso que promueven las economías de mercado y los imaginarios hegemónicos cada vez más presentes en nuestras comunidades.

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

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

Habilidades desconocidas

Entre las habilidades que se les desconocen se mencionan leer, escribir cuentos, correr, la paciencia, la tolerancia y la creatividad. Anotan que la escuela no valora estas capacidades y es de suponer que no las fortalece. Los pies, cabeza, manos y piernas se relacionan con habilidades que les son desconocidas como bailar,

cantar y ejercitarse: “yo no he dado a demostrar mi habilidad con la voz porque me da miedo a que me discriminen”. La percepción para uno de los profesionales de campo es que “los y las estudiantes presentan baja autoestima, se resignan a la situación de agresión y no buscan evitar la situación para no recibir comentarios degradantes. Esto indica que no se reconocen desde la diferencia”.

Cartografías del colegio

Lugares físicos y simbólicos

Como señala uno de los sistematizadores encargados del trabajo de campo (Sánchez, 2014), el tiempo que un estudiante permanece en un sitio determinado junto con otros compañeros, es un indicio de que lo siente como “su lugar”. Estos sitios se configuran como espacios significativos, zonas de felicidad y dialogo, que los consideran bajo la ley de lo favorable o conforme a sus deseos. Otros, se destacan en función de las motivaciones y los intereses que otorgan sentidos a la institución y denominan o describen lugares institucionalizados; esto es, son aceptados normativamente por estudiantes y docentes, como ocurre, por ejemplo, en un colegio con la cafetería y la “tarima”, lugares destacables en función de las motivaciones que poseen los estudiantes (jugar, bailar, conversar, enamorar, controvertir, etc.). Las rejas que separan el adentro-afuera de este establecimiento son “zonas de miedo” porque allí se adquieren sustancias alucinógenas (vicio).

Un caso especial de la configuración territorial del colegio que se deriva de estas consideraciones es la existencia de una “sala de reconciliación” a cargo de los estudiantes de 10° y 11°, en el marco del Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, donde se tramitan y gestionan internamente las

controversias escolares a través de los estudiantes “reconciliadores”. La presencia de un “tercero” en este proceso abre el colegio a la ciudad y lo integra en la organización escolar; de esta manera no se evita el conflicto sino que se canaliza y se utiliza para reforzar la política institucional.

Los lugares seguros, de encuentro, felicidad y comunicación, diálogo, escucha, participación, afecto/amor, juego son el patio, la zona verde, las canchas, los salones, audiovisuales, informática, la emisora, el salón de educación física, la cafetería, el comedor, la cancha de juegos. Las zonas de afecto y amor en uno de los colegios son “las gradas” (“allá se la pasan los novios dándose afecto y amor”) a pesar de que en el colegio están prohibidas las parejas por el manual de convivencia.

En uno de los colegios el auditorio es un sitio de encuentro con otras instituciones y que corta la rutina. Sin embargo, en el taller, un funcionario de la vigilancia interrumpió para exigir al grupo que se levantara de las colchonetas.

Las aulas se relacionan con la participación y toma de decisiones entre profesores y estudiantes; también se señalan como sitios inseguros porque se presentan “chismes” y “peleas” (también son de rabia y para esconderse) aunque aparecen también como espacios de encuentro y afecto. En uno de los colegios los salones de clase fueron clasificados como lugares de aburrimiento, que no gustan por las clases.

En algunos colegios se tienen identificados “sitios” que producen miedo, infelicidad, rabia, dolor y exclusión pero que también aparecen como lugares de

escucha y diálogo (rectoría y coordinación). Algunos son espacios del colegio y, otros, lugares connotados simbólicamente. El baño es un sitio que se menciona con mucha frecuencia como lugar de miedo. Algunos estudiantes manifestaron que se sabe quienes ingresan las sustancias psicoactivas al colegio: indigentes, drogadictos, “chirretes”, estudiantes (“Había una pandilla en los corredores pero ahorita es muy relajado”). Estos sitios incluyen los espacios de reunión de docentes, los pasillos, la ludoteca, el parqueadero, el comedor (a la vez de exclusión y encuentro) y la cafetería. En un caso se menciona la biblioteca. Los coordinadores de convivencia están relacionados con el castigo, el miedo o sitios prohibidos. De manera paradójica, en un colegio la “zona verde”, que es casi la mitad del área del colegio, es una zona prohibida; solo se permite estar allí en educación física.

En un caso, la Coordinación y la Orientación aparecen como “lugares de escucha”. En otro, la Orientación Escolar es un lugar de miedo, porque “por qué ahí nos hacen diálogos... o sea, nos pueden echar si hacemos algo mal en el colegio, nos mandan citaciones”, “si uno va a orientación lo ponen a barrer, a cuidar chinos y otras cosas por castigo si uno hace algo como evadir clase o algo malo, y uno sabe que se lo merece”. En otro caso se relaciona como el lugar para la toma de decisiones (no relacionado con la participación) pues en este lugar se deciden las sanciones, los llamados de atención y los castigos (“los estudiantes le tienen más respeto al orientador que al rector y al coordinador, porque él se hace respetar”).

Los lugares inseguros están en el afuera de la institución: calles y parques con poca iluminación, atracos y presencia de consumidores.

Es recurrente que los colegios establezcan espacios según diferencias etarias: para los pequeños y para los grandes, ninguno atraviesa o está permitido en el espacio del otro: la razón, según los estudiantes, tiene que ver con que los grandes le hacen daño a los más pequeños, pero según ellos eso no pasa. El profesional de sistematización que hace la observación señala que esta situación se relaciona más con la necesidad de la escuela de clasificar según los procesos de desarrollo de los y las estudiantes, de darle un lugar a cada quien, de separar, según una pauta que se da en la sociedad: “hay un lugar que se debe ocupar en un momento de la vida” (García, 2014).

Cartografías y exploraciones del territorio

Los contextos territoriales en que se ubican los colegios son heterogéneos desde el punto de vista urbano, social, cultural, geográfico, ambiental. Esto pauta distintos modos de relación entre los colegios y los sujetos que los habitan con los respectivos entornos. Como todo espacio urbano, las fluctuaciones que se intercambian entre las instituciones y los entornos afectan las estructuras sistémicas que los definan y generan conductas y modos de relación particulares.

Contextos urbanos complejos

Uno de los colegios (García, Análisis IE Bravo Páez, 2014) se localiza en una de las zonas más caracterizadas de la ciudad, y más inseguras según recientes informaciones de la Policía Metropolitana de Bogotá y algunos medios de comunicación¹ delimitada por la zona montañosa al Oriente de la Avenida Caracas

¹ Entrevista al comandante local de la PONAL en Blue Radio, septiembre 17 de 2014.

entre la calle 27 sur y la calle 45 sur (barrios Gustavo Restrepo, Colinas, Las Lomas, San Juanito y Marco Fidel Suárez) y la zona plana al Occidente de La Caracas (Barrios Quiroga, Bravo Páez, Olaya, Inglés, Centenario, Santa Lucía y San Jorge), cuyo ejes viales son las calles 36, 40 y 45 sur, la carrera 24 y el sector de Matatigres. En esta área se localizan varios colegios públicos y privados de larga tradición (Bravo Páez, Restrepo Millán, CAFAM Santa Lucía, San Pablo Apóstol, San Luis Gonzaga, Clemencia Holguín, Manuel del Socorro, República de Alemania, Estados Unidos y más al sur el INEM Tunal y el Ciudad de Bogotá).

Es una zona con desarrollos habitacionales iniciados en los años cincuenta que conviven con los actuales procesos de renovación urbana, con presencia de parques “de bolsillo”, barriales, y zonales como el Olaya que incluye el tradicional estadio de fútbol. Estos parques son lugares de encuentro y también de violencia entre estudiantes (peleas). El parque del Quiroga, por ejemplo, fue protagonista en el surgimiento del pandillismo en la ciudad en la década de los setenta del siglo XX² y ha mantenido su tradición de lugar de peleas y confrontaciones entre parches y pandillas de diversos puntos de la capital.

La zona incluye numerosas y pequeñas calles peatonales, el hospital local con el Centro de Salud Quiroga, paraderos, numerosos establecimientos de comercio y servicios de diversa índole, y es el corredor que conecta el sector del Restrepo con el sector del Tunal. La calle 40 sur es referenciada por los estudiantes como

² Como lo investigó en los años 90s Silvia Duzán (Magazín El Espectador, marzo de 1991)

un lugar de encuentro, allí se localizan servicios de diversa índole, los andenes y calzada se encuentran en buen estado y se observa alto tráfico vehicular.

También se referencia la Estación 40 Sur de Transmilenio que es utilizada por varios de ellos. Se mencionan arbitrariedades de miembros de la Policía Nacional y discriminación por “llevar el uniforme”, además de la alta inseguridad. Este es un punto de abordaje de buses alimentadores usualmente utilizados para transportarse al interior de la zona y a otros lugares de la ciudad, hecho que se destaca por tratarse de un servicio gratuito para los estudiantes. Frente a la estación se encuentra el Parque de la 40 Sur, reportado como un lugar de encuentro de los estudiantes, principalmente a la salida de la jornada (medio día y al finalizar la tarde) en el que es frecuente el consumo y venta de SPA.

Contextos como este ofrecen a los estudiantes una gran diversidad de estímulos y sensaciones que los conectan con la vida de la ciudad con distintas intensidades. Los niños, las niñas y los jóvenes que transitan estos espacios median su desplazamiento del colegio a la casa con la vida bulliciosa e intensa de este sector de la ciudad, a diferencia de otros entornos más apacibles y uniformes. Es evidente que la “dimensión del territorio”, en casos como este, es más amplia que en aquellos en que no se vive una complejidad similar. Las zonas de “rumba” (“es plan tolo lo que salga”), por ejemplo, son caracterizadas como “lugares de encuentro” (García, 2014).

Otro de los colegios (García, Análisis IE Fabio Lozano Simonelli, 2014) se ubica en la Localidad de Usme, a un costado de la vía principal de acceso al sector de

La Fiscala (Carrera 10ª), por donde transitan de manera continua diversos tipos de vehículos (transporte público, transporte escolar, volquetas, camiones y carros particulares); a pesar de que el colegio está en una curva de esa vía, no hay ningún tipo de señalización para el transporte y/o los peatones; de hecho, se observa constantemente a las y los estudiantes esquivando los vehículos.

Una de las formas de llegar al colegio es a través del Portal de Usme de Transmilenio; se toma un bus alimentador con rumbo a La Fiscala, hasta la tercera parada; luego se sube caminando aproximadamente dos cuadras. El colegio no es muy grande en comparación con otros, pero en comparación con las edificaciones del sector si lo es. Este colegio no ha pasado por las modificaciones que han tenido muchos de los colegios distritales; se mantiene tal cual fue construido.

El entorno inmediato al colegio corresponde a estratos socioeconómicos 1 y 2, las calles en la zona más comercial, están pavimentadas, pero en la medida en que se va subiendo hacia la montaña, son destapadas; en los relatos se encuentra que este barrio fue legalizado a comienzo de la década de los ochenta del siglo anterior, un tiempo prudente para entender espacialmente unos cambios, pero estos han llegado con nuevas edificaciones externas y con la llegada del centro comercial y el Portal de Usme.

Son pocos los parques y zonas verdes que se pueden ver cercanas al colegio, solo hay un parque que hace parte del desarrollo urbanístico de los conjuntos residenciales, y una gran zona verde, que se conoce como “el bosque”, la zona

que en los relatos de los estudiantes hace parte de las zonas de mayor inseguridad. Aunque es una amplia zona verde, no está pensada para la recreación de los menores, ni de las familias; solo es un espacio que no está habitado, es la zona de ronda (bosque de galería) de la quebrada La Hoya del Ramo, principal fuente hídrica del sector que baja de las montañas y que forma parte del Area Protegida Parque Entrenubes.

El tránsito por las avenidas de afluencia de comercio y transporte, parece no representar peligro alguno, sin embargo, las calles que se ven entre las avenidas, cambian la percepción del espacio, las calles son angostas, destapadas, y en su mayoría son ocupadas por jóvenes, que a quienes se les identifica como un factor de peligro y violencia. De la misma manera cerca al colegio, quienes ocupan la calle, son los jóvenes que se ubican en grupos, algunos recogen estudiantes que salen o que llegan de la institución.

El entorno se caracteriza por altos índices de violencia, organizaciones juveniles delincuenciales (pandillas), que hacen parte de las practicas juveniles, sobre todo en el caso de los hombres, para quienes terminas siendo una familia.

La parte occidental del colegio (que en las narraciones de los estudiantes significa peligro) se separa del exterior con una reja. Afuera está un espacio abierto, adoquinado y con mobiliario público básico (bancas de cemento, canecas para la basura, parches de prado y senderos adoquinados). Este espacio es ocupado por grupos de jóvenes y al parecer, su dinámica de uso se liga a la vida del colegio (en las horas en que los estudiantes están en clase o no están en el colegio, no

presenta mayor uso y pocas personas lo cruzan; los vendedores llegan con los estudiantes, de la misma manera que otros jóvenes). Pareciera que son los jóvenes quienes representan peligro para ellos mismos.

Un lugar de miedo para las comunidades de la zona (y para los estudiantes) es el cruce que lleva a cuatro rumbos diferentes y barrios de la zona llamado “cuatrocaminos”; a pesar de ser una zona por donde pasa mucha gente, los estudiantes lo ubican como uno de los sitios peligrosos del territorio³; cerca a este punto hay dos estaciones de alimentador, una que llega al barrio y otra que sale y recientemente hay un CAI móvil en la zona.

En contraste con la relación compleja que se da entre el colegio y el entorno en el caso anterior, en este los lugares cerrados como el colegio, el hogar y la familia terminan ubicándose como lugares seguros, como el refugio del mundo externo; lo que está afuera se lee desde la violencia, las drogas y la delincuencia. De la misma manera se puede comprender la presencia de la iglesia (no se precisan los credos, se habla de la iglesia en términos generales); pareciera ser una manera de resguardarse de la violencia presente el sector.

La presencia de “la olla”, es naturalizada entre los estudiantes, todos hablan de ella; Representa peligro, rechazo. Lo que representa peligro se rechaza; esta idea de base lleva a que quienes no son aceptados, por una razón u otra, se enfrentan

³ En 2010 fue asesinado un estudiante hombre de grado 9º de la IED Pablo Freire lo que generó movilizaciones y manifestaciones públicas de las comunidades escolares de la zona; sin embargo, la criminalidad en este sitio continúa.

mediante la violencia y la agresión. Y esto se reproduce al interior del colegio. La agresión es una manera de protección.

El colegio emerge como un lugar no seguro, relacionado con: agresión (aunque también es de protección), me ignoran y me tratan mal, rechazo. El colegio no escapa a la lógica violenta del sector, entendiendo que como institución social garante de derechos, no es posible concebirla aisladamente.

El centro comercial se convierte en la opción diferente dentro de las pocas que ofrecen la zona y la localidad. Es un sitio que se lee desde la seguridad, hay vigilancia, no se presentan robos (aparentemente), no se ven las mismas situaciones que en otras partes del territorio (por ejemplo jóvenes consumiendo droga). Además de las ofertas en términos de ventas, existe la posibilidad de ver cosas diferentes, como la oferta tecnológica a la que no hay acceso en el barrio. Este es un elemento atractor de mucha importancia para los niños, las niñas y los jóvenes.

Los sitios de internet (que podrían verse como no lugares), se convierten en lugares para estar (los jóvenes) ya que ofrecen alternativas en la ocupación del tiempo, así, si la calle representa peligro, las relaciones se trasladan a la conexión en red.

Contextos de desconfianza y temor

En algunos casos, el microterritorio se califica como lugar de desconfianza y temor, por incluir zonas de indigencia y consumo. Hay lugares “prohibidos” como algunos parques y centros comerciales.

Se dan casos de sitios para “farrear”, donde “se la pasan los reguetoneros”, aunque son inseguros. Se menciona la prostitución: “hay niñas que lo dan por una bicha porque están muy enviadas, niñas del colegio”. Todo el entorno de uno de los colegios se describe por la presencia de lugares de consumo y prostitución. Frente a esta situación consideran que no hay acción de nadie por protegerlos. Estos lugares se presentan con un doble sentido, de inseguridad y de felicidad asociada a la “farra”.

La escuela frontera se materializa en la percepción de los y las participantes, como seguridad/protección del afuera que significa indigencia, prostitución y consumo.

El temor a los lugares de consumo al interior del colegio es un reflejo del entorno adverso, que al igual que en el afuera, es controlado: “Hay “sayas” que son vigilantes que controlan las zonas y hacen lo que quieren y nadie dice nada”

En otro colegio se referencia un sitio denominado “el deshuesadero”, un espacio externo peligroso (presencia de muertes, bandas y una vivienda ligada a disputas criminales), pero donde se pueden recrear “porque allá juegan buenos jugadores”.

También se mencionan la “olla”, el potrero y la alameda (en el caso de un colegio que la tiene como corredor de acceso).

Lugares seguros

Una referencia constante respecto del lugar en que todos los y las estudiantes manifiestan sentirse seguros y felices es la casa. Esta noción de “la casa” se amplía a “la casa de mi abuela”, “la casa de mi hermano”, “la casa de mi novia”, “la

casa de mis amigos”, porque en ellas “está mi familia”, “me aceptan tal como soy”, “me siento alegre, ocupado y seguro”.

También se referencian, dependiendo de la institución, el colegio, el parque y sitios como las bibliotecas públicas.

No lugares

En las referencias anteriores, los centros comerciales, descritos por Augé (2001) como “no lugares” tienen descripciones distintas. En el caso de la zona del Restrepo y alrededores, su importancia no es claramente mencionada por los y las estudiantes. El contexto urbano, más comercial y tradicional hace que su papel se diluya ante la actividad que se desarrolla en sus calles. Los niños, las niñas y los jóvenes transitan por la zona, se desplazan, la habitan en un cierto sentido, mientras el centro comercial queda como una referencia. No dejan testimonio de estar en él.

En la zona de Usme ocurre algo distinto. Es una zona más apartada del centro de la ciudad, articulada a una zona rural (Usme era un antiguo municipio cercano a Bogotá que se articuló a la capital como “localidad” en 1972) que por sus condiciones de inseguridad en las calles se convierte en refugio seguro y lugar de encuentro y estadía.

El centro comercial Centro Mayor, que se presenta como el más grande de Colombia y el tercero en tamaño en América Latina, no es referenciado por los y las estudiantes del Colegio Bravo Páez, pues a pesar de estar en su área de influencia, se encuentra distante.

El Centro Comercial (El Tintal) aparece como lugar “donde puedo ser lo que quiero” en contraste con la iglesia donde “no me aceptan como soy”, afirmación que contrasta con una afirmación de identidad que no es característica de los no lugares.

Grupos focales

Los grupos focales se desarrollaron el día 12 de noviembre en el Restaurante-Galería Klandestino, con objetivo de profundizar en las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en relación con sus derechos; profundizar en la caracterización de los factores territoriales (efecto territorio), que afectan la realización o la vulneración de los derechos de los sujetos; y generar un espacio de deliberación en el que se puedan abordar los dilemas generados por la reflexión en torno a la escuela, territorio y derechos de los NNAJ, y recoger las experiencias de sus participantes en éste sentido.

En total se contó con la participación de 15 personas, de las cuales 7 eran docentes, 2 padres de familia y 6 estudiantes, organizados en tres grupos:

- Grupo focal de niños, niñas y adolescentes (dos subgrupos).
- Grupo focal de padres y madres.
- Grupo focal de docentes enlace.

Cada uno de los grupos inició con la bienvenida y presentación de los participantes. En un segundo momento, se plantearon los objetivos del proyecto y del grupo focal, finalmente se les solicito el permiso para grabar la conversación y

se aclaró que la información se usaría únicamente en la investigación y sería confidencial.

Las preguntas que sirvieron de guía para la realización del trabajo en los grupos focales fueron las siguientes:

GRUPO	PREGUNTAS
Grupo focal de niños, niñas y adolescentes.	a) ¿En qué ocasiones van los estudiantes a la rectoría, coordinación o sala de profesores? ¿Qué sienten? b) ¿Si se asume el colegio como un territorio que nos protege, de qué situaciones y cómo nos protege? c) ¿Cómo participas en tu colegio? ¿Tomando qué decisiones? d) ¿Consideras que las instalaciones de tu colegio, propician el ejercicio de los derechos?

<p>Grupo focal de padres y madres.</p>	<p>a) ¿Cree usted que el colegio desconoce o no valora habilidades y formas de ser que identifican a sus hijos e hijas? ¿Por qué?</p> <p>b) ¿Qué factores del entorno del colegio considera que afectan a su hijo, dentro de la institución?</p> <p>c) ¿Tiene claridad con respecto a la forma en que en el colegio se le garantizan los derechos a sus hijos e hijas?</p>
<p>Grupo focal de docentes enlace.</p>	<p>a) ¿Qué acciones pedagógicas llevan a cabo para que los estudiantes conozcan y comprendan el contexto?</p> <p>b) ¿Qué prácticas existen en la escuela que reflejen la adopción de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos?</p> <p>c) ¿Qué retos y oportunidades existen en su escuela para relacionar derechos, problemas escolares y barriales?</p> <p>d) ¿En qué momentos y espacios promueve la participación de sus estudiantes y con qué fin?</p> <p>e) Relaciones con docentes y las relaciones entre diferentes poblaciones estudiantiles (etáreas, pares, étnicas, diversas, de contra jornada.</p>

Grupos focales con estudiantes

Se trabajaron dos grupos, uno con estudiantes de edades entre 7 y 11 años, y otro con edades entre 12 y 18 (Corporación Síntesis, 2014b).

En el primero se indagó sobre su percepción y apropiación de los espacios donde se ubica “la autoridad”, sobre las ocasiones y los motivos por los que se acercaban a la rectoría, a la coordinación, a la orientación y a la sala de profesores. Igualmente, sobre lo que sentían al hacerlo.

La síntesis del ejercicio muestra que no frecuentan voluntariamente estos espacios y que solo van allí obligados, bien porque los requieren y ello indica una posible falta con su correspondiente castigo; o bien, porque deben informar sobre situaciones problemáticas que los afectan a ellos o a su entorno. Cuando son requeridos siempre van con la idea de que pasa algo grave y muy ocasionalmente sienten que son invitados para “desahogarse ahí, diciendo lo que les pasa”. Ir a la rectoría y a la coordinación, en su orden, implica para ellos que existen problemas que ya han pasado los límites del aula de clase. Allí pueden ser conminados, sancionados y expulsados, según la falta. Nunca van porque se sientan cercanos a las autoridades o porque quieran interlocutar con ellas. Esto se relaciona con el ambiente poco participativo que se evidencia más adelante cuando se les pregunta sobre su forma de vincularse a las decisiones colectivas.

La Orientación Escolar es un escenario que se percibe como más democrático y cercano pues allí pueden expresarse y desahogarse cuando lo requieren. Sin embargo todos coinciden al afirmar que estos sitios no son suyos, que les están vedados y que no pueden pasar los límites que se les imponen para evitar que se acerquen.

Todos afirmaron que sus colegios no cuentan con espacios que les permitan recrearse y descansar adecuadamente, inclusive en colegios recién construidos donde aparentemente no se tuvieron en cuenta las demandas en este sentido. No obstante, critican a quienes no quieren a su institución y que actúan en contra de ella, destrozándola o dañando sus equipamientos.

Reconocen que existe una organización escolar que se sustenta en el orden, la disciplina, y las sanciones por las llegadas tarde o las ausencias. Cuestionan que la mayor parte de las sanciones se relacionan con el incumplimiento y el uso inadecuado del uniforme. En este sentido les parece exagerada la exigencia, pues les niega la posibilidad de usarlo de acuerdo a su propio gusto o criterio. Además, observan que a este tema le dan más importancia que a cualquier otro, por ello, les parece exageradas las sanciones por el uniforme pues consideran que, además de que el uniforme no es lo más importante, los docentes y coordinadores no tienen en cuenta sus condiciones o carencias particulares.

Son bastante escépticos sobre sus formas de participar y contribuir con las decisiones estratégicas de sus colegios. Afirman que no toman parte en las decisiones importantes y que las instancias de representación como los gobiernos o la personería escolar no tienen mayor incidencia. Hacer parte de estas instancias no garantiza tomar parte en las decisiones. La elección de sus representantes no es democrática en tanto que no deriva de un proceso de votación en el que se escoge al mejor, sino que se realiza sin criterios claros, con desconocimiento de lo que implica ser el vocero del curso y en el marco de un

desinterés generalizado que lleva a que se postulen los de siempre, y que sean elegidos porque no hay más, o simplemente porque “hablan más”.

La falta de consulta, de interlocución y de cercanía de las directivas y los docentes con la mayoría de los estudiantes se refleja en la actitud de quienes son elegidos para representarlos. Aunque en teoría son la voz de un salón, ellos tampoco consultan la opinión de sus compañeros, ni indagan, ni escuchan para llevar la vozería. No piden sus opiniones ni transmiten lo que se decide. En general, coinciden en que la toma de decisiones depende de las directivas de la institución, pues son ellos quienes deciden si toman o no en cuenta la opinión de los estudiantes.

La mayor parte de los estudiantes no conoce ni participó en la elaboración del manual de convivencia. Su divulgación se realiza a manera de información sin que se logre la apropiación requerida, por ello no les representa un valor explícito ni se aferran a éste para garantizar el cumplimiento de las normas básicas de convivencia en la institución. Además, el manual no se relaciona con temas que pueden parecer muy banales pero que son decididamente importantes para los estudiantes como por ejemplo, el color de sus uniformes.

Coinciden en afirmar que en el colegio se sienten protegidos de las amenazas externas. Representa un espacio que los preserva de la droga y la violencia del entorno pero nunca se refieren a que los proteja de sus hogares. Asumen la protección como el resultado de algunas actuaciones institucionales que buscan prevenir o prepararlos ante las contingencias; o simplemente de aquellas

actuaciones que se llevan a cabo como respuesta a alguna problemática. Por ejemplo, cuando desde la orientación escolar se les dan charlas, consejos o recomendaciones sobre cómo actuar, sobre sus derechos o sobre problemas del contexto.

Los estudiantes de 12 a 18 años coinciden en que sus colegios les ofrecen espacios en los que se sienten escuchados y orientados como la oficina de orientación escolar o la coordinación. Además existen otros lugares en donde son bien recibidos y aprenden, como la biblioteca, o la enfermería donde los atienden y están a su disposición, con respaldo y apoyo.

Hacen referencia a los nuevos espacios, “muy adecuados”, que tienen para su recreación, donde pueden practicar deportes y jugar. Hablan del bienestar que sienten cuando están en algunos sitios del colegio donde pueden “hacer sus actividades libremente”, donde no se sienten encarcelados, pueden jugar, están tranquilos, se socializan y aprenden.

Una de las expresiones más claras de que se les garantizan sus derechos radica en el respeto que tienen hacia las niñas embarazadas. No solamente les dan un trato preferencial y cariñoso sino que también las vinculan con los servicios de salud existentes en el sector. Igualmente comentan que sus colegios se preocupan porque tengan formación en este tema del embarazo adolescente.

No obstante, consideran que en ocasiones se les vulnera el derecho a la educación cuando los docentes no asisten y cuando se les impide la entrada a

clase por alguna eventualidad. También cuando se ignoran las opiniones y los procesos de los estudiantes en el aula.

Sobre la relación con la garantía de otros derechos comentan que han estado vinculados a ejercicios y proyectos de carácter ambiental, especialmente relacionados con la ecología y el reciclaje. También han participado en las capacitaciones de “basura cero”, lo cual les ha permitido alcanzar conciencia sobre medio ambiente. Ven con agrado las nuevas disposiciones en cuanto a la seguridad de su entorno mediante el CAI móvil. Sin embargo, en temas que quizás corresponden más a la categoría de efecto territorio, consideran que todavía faltan acciones que los protejan en cuanto a su tránsito por vías peligrosas y la presencia de algunos habitantes de calle.

La convivencia en el ambiente escolar es más o menos tranquila, aunque eventualmente se presentan conflictos entre mujeres y entre hombres. No existe una tendencia específica por sexo ya que hoy en día las mujeres se vinculan con mucha facilidad a las disputas. Indican, por ejemplo, que las chicas pelean hasta por la forma en que se miran. En su concepto las confrontaciones derivan de manejos y búsquedas de poder.

Sobre su posibilidad de participar en las decisiones colectivas del colegio dicen que no es fácil expresarse, porque todos piensan de manera diferente y con frecuencia los juzgan. Sin embargo reconocen que hay espacios en los que pueden “decir qué se necesita y qué pasa” desde la mirada de los estudiantes.

Mencionan que cuando llegan o salen de sus colegios se encuentran con una serie de situaciones que los amenazan. Por ejemplo que los propios estudiantes y otros foráneos, en ocasiones causan o se ven involucrados en peleas de forma constante. Algunos de estos enfrentamientos se ocasionan por el poder sobre el territorio, casi siempre con estudiantes de otras IED cercanas, o, por antiguas rencillas entre estudiantes. Sin embargo estos conflictos no duran mucho tiempo, toda vez que las cámaras externas, que son efectivas, logran la presencia inmediata de la policía, además las mamás, que recogen a sus hijos, dan aviso a la policía.

Para algunos el verdadero peligro está en los callejones cercanos que tienen que transitar a diario, pues además de que son víctimas de robos permanentes y hay comercio y consumo de droga. Sobre esta situación, como indican todos, con el tiempo, se van acostumbrando a eludir el peligro y ello les permite transitar con cierta tranquilidad. Como andar solos se convierte en un riesgo, su estrategia es desplazarse en grupos hacia sus viviendas.

Grupo focal con padres

En estricto sentido, el grupo focal con padres no se realizó pues solamente un padre de familia acogió la invitación. Sin embargo, con él se trabajó sobre los temas definidos en el diseño de la guía.

Con respecto al tema de si en el colegio se desconocen o no se valoran las habilidades y formas de ser que identifican a sus hijos e hijas, se consideró que tal valoración depende del profesor de turno, pues desde su experiencia ha podido

verificar que algunos reconocen y acompañan a los estudiantes en sus procesos y los impulsan para que avancen, mientras que otros ni se dan cuenta de qué hacen o dicen. Algunos profesores solamente cumplen con asistir pero no se comprometen directamente con las particularidades de cada uno de sus estudiantes.

Cuando los docentes deben destacar algún logro de sus estudiantes, se refieren especialmente a la disciplina, al interés por aprender las asignaturas, a la responsabilidad y el cumplimiento. Muy ocasionalmente mencionan los aspectos más “humanos” de ellos y ellas. Los docentes deben contar con mayor capacitación, de manera que puedan atender adecuadamente a sus hijos y que se deben cumplir “al pie de la letra” tanto los derechos como los deberes que están implícitos en los manuales.

La manera en que en el colegio se garantizan los derechos a sus hijos e hijas, se aborda desde la convivencia. Aunque se escriben textos y manuales de convivencia que intentan prevenir situaciones de violencia y “matoneo”, no lo logran, pues su sola expedición no significa que se apliquen y que se eviten los conflictos que llevan a la agresión. Se destacan más las acciones o prácticas que pretenden demostrar que allí se trabaja en torno a los derechos que lo que se realiza efectivamente, ya que muchas veces se evidencian ineficientes, vagas y sin sentido. Se cumplen los procedimientos pero sin resultados de fondo, además de que la orientación que se ofrece ante los problemas también es superficial.

El tema de la educación sexual, fue destacado. Se considera que hay demasiada permisividad en torno a la sexualidad, “que ha llevado al libertinaje “; “ahora le enseñamos a un niño de 12 años que puede tener relaciones sexuales siempre y cuando se cuide...antes éramos cohibidos por nuestro padres...”.

Como factores del entorno del colegio que afectan a sus hijos e hijas se mencionan los conflictos que se presentan a la salida, verdaderas batallas campales sobre las que el colegio no actúa y simplemente se conforma con llamar a la policía y a veces, dar charlas sobre el tema. Lamentablemente estas charlas o conferencias no tienen ninguna incidencia en los y las estudiantes. Sobre las ofertas que se tienen en el territorio para el bienestar de los estudiantes, se destacan las relacionadas con actividades de educación física y la ocupación del tiempo libre.

Grupo focal con docentes

El trabajo se llevó a cabo con siete docentes, la mayoría de ciencias sociales. Estuvo orientado a la presentación del proyecto, a su reflexión en torno a éste, y a la exposición de las perspectivas y experiencias de cada uno de los docentes asistentes con respecto a la forma en que se garantizan o no los derechos de los estudiantes, tanto en los colegios como en sus territorios circundantes.

En general, coinciden en que la mayoría de las instalaciones físicas de los colegios no garantizan, ni la calidad de la educación, ni otros derechos de sus estudiantes; inclusive en sedes educativas recién construidas que no han tenido en cuenta todas las necesidades de los estudiantes. Solamente en un caso, el

Rafael Reyes Echandía, se indica que no tienen problemas de espacios, pero que se presenta una apropiación de ciertos territorios por parte de los algunos grupos y ello impide que sean utilizados por todos.

Se destacó un caso particular y bastante problemático, en un colegio que durante mucho tiempo funcionó en sedes separadas, jerarquizadas y totalmente desarticuladas y se unificó en una sola que no ha sido bien recibida por los vecinos, y no cuenta con las condiciones básicas de funcionamiento en lo referente a la educación física, la recreación, las salas de informática y el comedor escolar. Tanto estudiantes como docentes no se reconocían entre ellos ya que nunca se habían reunido, y una vez unificados, se siguieron viendo como diferentes.

Durante los tres primeros meses de funcionamiento de esta nueva sede no contaron con servicios de agua y luz y no tuvieron otra opción que la de funcionar en estas condiciones porque de lo contrario debían haber cerrado y los estudiantes hubieran perdido el tiempo. Su precariedad es tan grande que allí se tienen 24 cursos, de aproximadamente 44 estudiantes cada uno, y apenas un pequeño patio para la recreación y el deporte, en donde también parquean sus autos los docentes y administrativos. Como los diferentes grados estaban separados, su encuentro y la obligatoria convivencia en un solo espacio ha sido motivo de múltiples conflictos. A esto se suma la realización del Programa 40/40, que, aunque está dirigido a favorecer a los estudiantes, les reduce la capacidad de los espacios y les impide usar el auditorio y la biblioteca.

Esta situación se repite en la mayor parte de los colegios presentes, casi nunca los espacios físicos coinciden con el número de cursos que funciona en cada colegio; ello contribuye a que no se garanticen los derechos, pero además genera conflictos y roces permanentes entre los estudiantes. La situación es tan dramática, que al no contar sino con unos corredores para salir a la hora del descanso, los estudiantes prefieren quedarse en su salón. Esto conlleva a que no se tenga derecho al descanso ni para los estudiantes ni para los docentes.

Algunas instalaciones son bastante feas y deterioradas por el paso del tiempo, y esto lleva a que los estudiantes no se sientan identificados con ellas.

Algunos colegios tienen lugares que son vedados para los estudiantes. Casi siempre son los baños, y ciertos “escenarios” que han sido “apropiados” por algún grupo, que en ocasiones se relaciona con el microtráfico de droga.

Las jornadas escolares también se asumen como motivo de conflicto porque entre unos y otros se estigmatizan por cualquier razón.

En algunos colegios como OEA se ha trabajado intensamente el tema del conflicto, y ello ha contribuido a su disminución. Sin embargo se observa el aumento en la vinculación de las niñas a discusiones y confrontaciones más emocionales y de difícil resolución. Pareciera que hoy en día ellas son más proclives a los enfrentamientos, con el agravante de que no concilian “porque arman una cantidad de problemas, que son más difíciles de confrontar, mientras los chicos los solucionan de una manera diferente”.

Sobre participación y democratización se comentó que no existe una gran experiencia de trabajo con la comunidad para concertar sobre lo que se está haciendo, el cómo y el para qué. Algunos, como La Candelaria, consideran que han tenido importantes avances en este sentido, incorporando políticas incluyentes, y tratando de ser “de puertas abiertas”. También, propiciando la interlocución con sus estudiantes para hacerlos conscientes de que pueden expresarse, opinar y demandar mayor calidad. Ello ha generado que hoy puedan expresarse y opinar sobre la calidad de la enseñanza, y que además entiendan que es posible gozar de atención abierta de parte de los rectores y los coordinadores.

Desde la perspectiva de la inclusión y la no discriminación, allí mismo se puso en marcha un proyecto dirigido a la inclusión ante la discapacidad; sin embargo se reconoce que todavía se vulneran los derechos de los estudiantes que detentan algún tipo de discapacidad ya que ni la institución ni sus docentes están preparados para ofrecer una atención especializada para tal efecto. Hoy, a pesar de sus esfuerzos, son conscientes de que los estudiantes con problemas cognitivos no logran ser vinculados y por tanto siguen siendo discriminados.

Sobre el embarazo adolescente se comenta que además de que se presenta una clara disminución, actualmente los colegios asumen a sus estudiantes embarazadas con mayor cuidado y deferencia. Entienden que quienes están en esta condición deben ser protegidas.

La gran constante es que, en su mayoría, los colegios se sienten amenazados por el territorio que los rodea. Cotidianamente viven problemas de inseguridad relacionados con delincuencia, pandillas, microtráfico, violencia sexual, atracos, turismo que incita al consumo de alcohol y droga en La Candelaria; También son víctimas de problemáticas de carácter ambiental como los derrumbes, la contaminación de las quebradas y el estado de sus vías de acceso. Los estudiantes son perseguidos por los expendedores, y las agresiones son tan constantes que muchos de ellos se ven en la obligación de andar armados, lo cual termina siendo un riesgo mayor, no solamente por su eventual uso, sino porque la policía los puede detener. Realizar el servicio social también les resulta riesgoso.

Un hecho desconcertante es que las comunidades y las instituciones casi nunca ven con buenos ojos la existencia de estas sedes educativas. Muy difícilmente son asumidos con agrado por la comunidad; se les persigue, se les niega el uso de los espacios verdes y recreativos, y se llega a extremos como la prohibición del uso de los parques públicos. Ejemplo de ello ha sido el Tunal donde los estudiantes de los colegios vecinos, tienen que “colarse” para entrar de manera clandestina. Se preguntan los profesores lo que pueden sentir sus estudiantes cuando quieren entrar a recrearse y deben hacerlo “a hurtadillas” aún estando en un colegio público distrital, vecino de un parque que también es público.

La iglesia, las organizaciones de barrio y de vecinos se oponen al uso de los parques por parte de los estudiantes ya que compiten por el uso de las zonas en donde también se recrean los mayores. Se percibe a los estudiantes como usurpadores de territorio; como invasores de unos lugares que no son suyos, que

no les pertenecen y de donde deben ser expulsados. Es tan complicada la situación, que con frecuencia los vecinos les sacan los perros, para evitar que hagan educación física o se queden allí. Por lo general la comunidad habitante usuaria del sector no tiene a sus propios hijos estudiando allí y considera que los que lo hacen, pertenecen a una menor condición económica y social.

Para lo anterior, y para los conflictos de pandillas o entre los propios estudiantes a las afueras de sus sedes, no parece haber solución inmediata. Ante la denuncia de los docentes, la respuesta del sector, en cabeza del CADEL, es que no deben meterse en temas que no les corresponden pues su función consiste en enseñar y no en contribuir a la calidad del entorno.

Otra problemática territorial se relaciona con las rivalidades entre colegios. Bien sea por los uniformes, por la ocupación del espacio, o porque son diferentes económicamente, los estudiantes son vistos como “enemigos”. Se llega al extremo de tener que despojarse de los uniformes para poder pasar por el frente de los colegios “no amigos”.

Ante las situaciones mencionadas cada colegio ha realizado diferentes propuestas de solución. Algunos han trabajado el tema de rutas seguras, pero como la comunidad no se vincula ni coopera con el tema, los estudiantes siguen expuestos a recorridos o al paso por lugares no seguros en los que nadie les garantiza protección. Otros han acudido al Programa RIO pero este “solo aparece ante un evento específico, llama a la policía y se va muy rápido sin generar efecto alguno”.

Una experiencia que ha contribuido a generar una mirada diferente de parte de estudiantes y comunidad es la de “Maestros por el Territorio”, en la Localidad de La Candelaria. Su objetivo primordial es concientizar a los estudiantes con respecto de lo que tienen a su disposición en programas y servicios. Convencerlos de que “La Candelaria también es suya”, que hacen parte de ella y que a pesar de que vivan en los barrios circundantes, ellos están allí, no son transeúntes sino que hacen parte de ella.

Análisis documental

El diseño de los instrumentos de recolección y análisis de la información se definió a partir de la construcción de categorías y descriptores que permitieran registrar los datos de manera descriptiva.

La definición de las categorías y descriptores se realizó mediante la lectura exhaustiva de los documentos planteados por el Orientador Académico del estudio y otros documentos de soporte para el diseño metodológico y el análisis de la cultura escolar. Cada fuente de información primaria y secundaria fue codificada de acuerdo con las categorías definidas y se identificaron relaciones, percepciones y vivencias que las y los participantes mencionaron alrededor del “efecto territorio” y “escuela frontera” (Corporación Síntesis, 2014a).

Las siguientes fueron categorías y descriptores que se definieron:

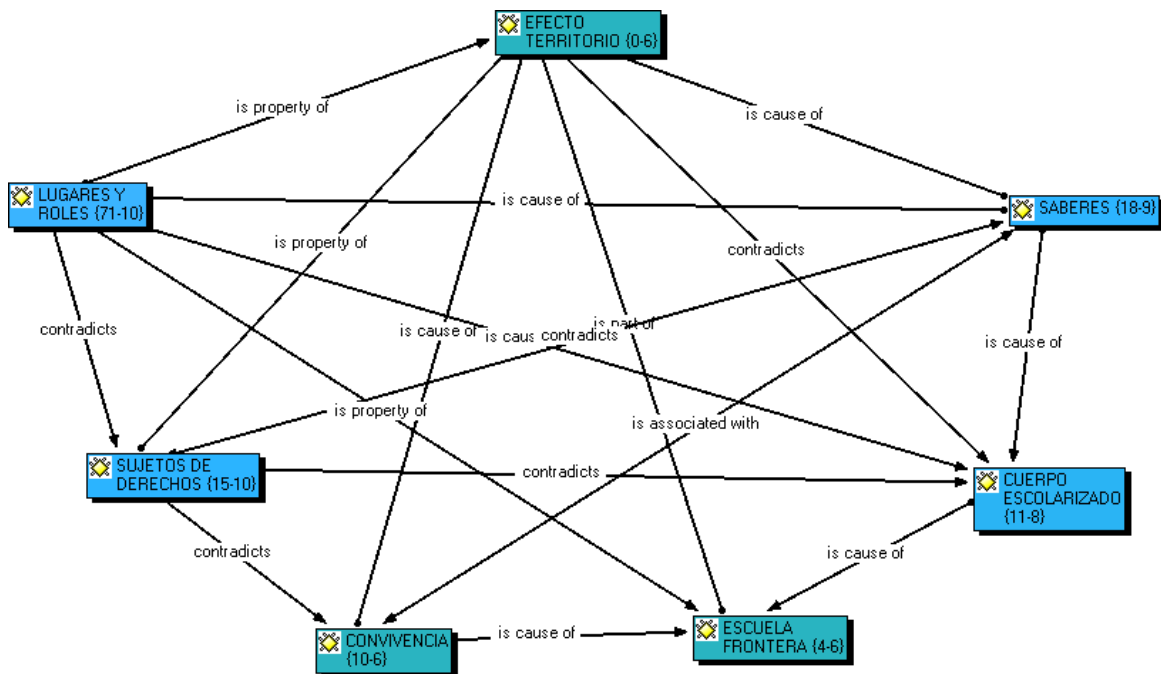
EJES	CATEGORÍA	DESCRIPTOR
EFFECTO TERRITORIO Y ESCUELA FRONTERA	ESCUELA FRONTERA	Intentos de la escuela por marcar frontera
		Normas de la escuela que definen los espacios
	CUERPO ESCOLARIZADO	Uniforme
		Imagen
		Perfil
	LUGARES Y ROLES	Etnia
		Ciclo vital
		Genero
		Credo
		Lugares(transito, seguros, inseguros, permitidos, no permitidos)
	SUJETOS DE DERECHOS	Sujeto de deberes
		Sujeto de normas
		Sujeto de vigilancia
		Sujeto condicionado
		Sujeto expresivo
	CONVIVENCIA	Tipo de conflicto-actores
		Tipo de tramite a los conflictos-actores
	SABERES	Concepto nominales sobre los derechos
		Rutas y procedimientos para el ejercicio de los derechos
		Saberes sobre los lugares
Sobre los actores		

Estas categorías orientaron la codificación en Atlas Ti de los documentos correspondientes a:

- Talleres de las Instituciones Educativas.
- Observaciones etnográficas
- Grupos focales.
- Manuales de convivencia y/o PEI de las Instituciones Educativas.
- Proyectos pedagógicos relacionados con DDHH de las Instituciones Educativas.

La categorización en Atlas Ti se realizó por grupo de colegios a cargo de cada profesional de Campo; posteriormente se hizo la unificación de las unidades hermenéuticas para consolidar el total de la información categorizada. En esta unidad se identificaron las tendencias para cada categoría de análisis por institución educativa, información que sirvió de base para la elaboración de un documento analítico por cada institución educativa que da cuenta de las categorías y ejes de la sistematización.

El siguiente mapa de redes de Atlas Ti muestra la relación entre las categorías de análisis propuestas para el proyecto.



Otro elemento de análisis aportado por Atlas ti en la revisión y categorización de la información es la frecuencia de la citas de acuerdo a los descriptores propuestos:

EJES	CATEGORÍA	DESCRIPTOR	CITAS
EFECTO TERRITORIO Y ESCUELA FRONTERA	ESCUELA FRONTERA	Intentos de la escuela por marcar frontera	957
		Normas de la escuela que definen los espacios	177
	CUERPO ESCOLARIZADO	Uniforme	405
		Imagen	309
		Perfil	735
	LUGARES Y ROLES	Etnia	11
		Ciclo vital	244
		Genero	25
		Credo	14

		Lugares(transito, seguros, inseguros, permitidos, no permitidos)	199
SUJETOS DE DERECHOS		Sujeto de deberes	224
		Sujeto de normas	275
		Sujeto de vigilancia	51
		Sujeto condicionado	166
		Sujeto expresivo	184
CONVIVENCIA		Tipo de conflicto-actores	125
		Tipo de tramite a los conflictos-actores	188
SABERES		Concepto nominales sobre los derechos	152
		Rutas y procedimientos para el ejercicio de los derechos	152
		Saberes sobre los lugares	99
		Sobre los actores	138

V. BALANCE INTERPRETATIVO

Escuela frontera / Efecto territorio

La noción de “efecto territorio” se asumió como referente conceptual central para el estudio, en la idea de establecer la incidencia de factores de índole estrictamente territorial sobre la realización de los derechos de los y las estudiantes en los colegios. Esta opción conceptual válida en principio, permitió ver, como se observa a continuación, la existencia de fluctuaciones generadas desde el territorio, “desde afuera”, que impactan de una u otra manera sobre los sujetos que habitan la escuela. En este sentido, es claro que existen “efectos” generados por el territorio o desde el territorio, en tanto el territorio no es una entidad en sí misma sino una construcción de quienes los habitan que cambia en función de las transformaciones en sus relaciones.

Pero también es importante anotar que el desarrollo del estudio mostró la existencia, por demás obvia, de un “efecto escuela” sobre el territorio, que se proyecta sobre ella de manera especular. La escuela contribuye a la construcción del territorio de la misma manera que el territorio contribuye a la construcción de la escuela.

La escuela establece un espacio físico que está claramente demarcado y que permite referirse a un adentro y a un afuera “de facto”; es decir, es tangible, normado, (definido de acuerdo a su área construida en metros cuadrados) y claramente acotado por los límites establecidos para una arquitectura escolar que no busca inserción en el entorno. De hecho, los colegios están “protegidos”/separados del entorno por rejas y muros que regulan el acceso a sus

instalaciones con el apoyo de servicios de vigilancia y, en algunos casos, seguridad policial (Corporación Síntesis, 2014).

La escuela establece una organización espacial, que contrasta con la configuración territorial, que pauta su uso, generalmente, en la edad y el rol, bajo los criterios de lo permitido y lo no permitido: a la sala de profesores no se ingresa, tampoco al sector de la primaria; a los baños solo a la hora del descanso. Esta organización espacial coincide poco con la dinámica territorial por la que circulan más libremente, configurando imaginarios más precisos: la coordinación es lugar de miedo, la biblioteca de silencio, los baños de escape.

Sus estructuras, sus espacios y sus equipamientos, aun cuando debieran ser pensadas en términos de la garantía de los derechos para sus NNAJ, no siempre dan cuenta de lo que se requiere para materializarlos; basta con mirar los escenarios para el descanso, la recreación y el deporte, en buena medida estrechos, insuficientes y prohibidos. Su precariedad los obliga a compartir su uso en diversas actividades (como parqueadero, por ejemplo), y solamente en algunos casos se puede hablar de espacios abiertos, democráticos y ajustados a los requerimientos de estudiantes, docentes y administrativos.

Los asuntos de la disciplina, el orden, e incluso el respeto, son dispositivos para demarcar las fronteras de la escuela; pero no dan cuenta de las condiciones personales de sus estudiantes. Ellos y ellas, al igual que sus padres, perciben la distorsión pues consideran que esos asuntos, más relacionados con el uso del uniforme, la forma de presentarse, la llegada a tiempo y la entrega de tareas,

todas cuestiones de forma, no dan espacio para abordar lo más humano de los estudiantes.

Sin embargo, aun siendo claro que el colegio debe surtirse de las ofertas y los beneficios que detenta el territorio, y que a su vez debiera proyectarse sobre éste, ejerciendo su influencia como espacio del conocimiento, sus relaciones no son fuertes. Se encierra en su cascarón aparentemente protector y hace caso omiso del afuera. Tanto que, cuando sus estudiantes se enredan en conflictos por vecindad o rivalidad, se niega a asumirlos bajo el pretexto de que no son de su competencia.

Se mantienen entonces, estrategias de resistencia y confrontación: desde una escuela frontera que lucha por “su territorio”, representado en la cultura escolar (creencias, valores, actitudes, procedimientos, normas) y asumida como “lo privado”, “lo cerrado”, hasta el efecto territorio, que “irrumpe”, “altera” y contribuye a “organizar” la cultura escolar. Es la presencia no conveniente del microtráfico y las pandillas, y un tanto indiferente de instituciones como la familia, la comunidad y “lo público”. No obstante, la escuela frontera se difumina, no tiene adentro/afuera; ya que sus actores, los niños y las niñas, los y las jóvenes, la viven con sus condiciones internas pero se obligan a desplegar estrategias de resistencia y a generar conductas efectivas ante las amenazas del entorno y las ventajas que les ofrece. De este modo, cuando se indagan las múltiples relaciones, usos/ abusos, apropiaciones e intereses de los sujetos que los habitan, las delimitaciones se vuelven difusas, la relación entre un “adentro” y un “afuera” adquiere múltiples

jerarquías y se desplaza de la espacialidad a la subjetividad, a las vivencias de los sujetos.

La escuela es un territorio en confrontación con el afuera, con pares y desconocidos, por el poder en el territorio, por la afirmación de su identidad – mediante el uniforme, por ejemplo–, por la supuesta superioridad de unos con respecto a los otros. En esa disputa participan además los expendedores, la delincuencia, la policía por acción o por omisión. Los padres y madres coinciden en que a la salida del colegio se presentan “batallas campales”. La escuela cree resolverlos simplemente con llamadas a la policía o mediante charlas, en las que padres y madres no creen. Los docentes destacan las dificultades y el riesgo que tienen los estudiantes para realizar el trabajo social fuera de las paredes de la institución. Como el “territorio” de la escuela se define “hacia adentro” sus directivas no se comprometen con los problemas del afuera; y ante la preocupación de los docentes, su respuesta es que el tema no es objeto ni competencia de la educación. Así, los docentes enseñan pero no se vinculan, con excepciones, con los temas referentes a la calidad del entorno.

Dada esta situación, los colegios proponen estrategias de defensa y protección, casi todas hacia adentro: dispositivos de vigilancia como las cámaras, escuela de padres y madres, charlas con la Policía, todas tendientes al mantenimiento y la reproducción del orden. Sorprende que no se mencionen estrategias casa-fuera, que vinculen a los residentes de los barrios, a las familias y en general a una comunidad que se comprometa con el cuidado y la protección de sus NNAJ en los trayectos que se surten entre sus casas y los colegios. Solamente se plantea

como fundamental la estrategia de protección que ofrecen la orientación y la consejería escolar, pero esto, en relación con los problemas individuales de sus estudiantes y en la ayuda para buscar respuestas a problemáticas también individuales o grupales, que solo eventualmente tienen relación con las tensiones existentes entre la escuela y sus entornos.

El “efecto escuela”

Por múltiples razones, entre las que se destacan la inexistente planeación territorial y la falta de concertación con la comunidad, algunos colegios han sido implantados en territorios que no los esperaban o no los demandaban. Hay barrios no los quieren tener allí, no solamente por la implícita incomodidad que representa tener un contingente de NNAJ arrasando y desordenando, sino por la discriminación generacional de sus habitantes expresada claramente por sus “dirigentes”, de junta comunal y de la iglesia, entre otros. Las comunidades, las organizaciones de barrio y de vecinos, casi nunca ven con buenos ojos la existencia de estas sedes educativas, las persiguen, les niegan el uso de los espacios verdes y recreativos, y se llega a extremos como la prohibición del uso de los parques públicos colindantes a las sedes educativas (caso Tunal).

Se oponen al uso de los parques por parte de los estudiantes ya que compiten por el uso de las zonas en donde también se recrean los mayores. Allí perciben a los estudiantes como usurpadores de territorio, como invasores de unos lugares que no son suyos, que no les pertenecen y de donde deben ser expulsados. En este caso se configura la “escuela no esperada”, el territorio invadido, usurpado.

Lo anterior pone en evidencia dos situaciones: de una parte, la evidencia de que la escuela no se asume como patrimonio colectivo por la comunidad residente. No se le da el carácter de espacio para el desarrollo del conocimiento, ni se valora suficientemente como el sitio en que sus hijos e hijas eventualmente se podrían formar. Por tanto, no se enorgullecen de ello. De otra parte, se explicita la descoordinación de la acción interinstitucional pública. Autoridades públicas de educación, recreación y deportes y seguridad, actúan desarticuladas de tal manera que no se genera una acción conjunta que permita contribuir a la garantía de los derechos de los NNAJ.

En el otro extremo, se observan escuelas instaladas en territorios, pero distantes del mismo; instituciones que omiten reducir la brecha social como finalidad educativa. Son establecimientos que permanecen en el territorio pero no “conversan” con la extensa red de relaciones existentes en los lugares más próximos o apartados. Esta distancia se expresa en el limitado o nulo conocimiento de los factores constitutivos del territorio que favorecen u obstaculizan la función educadora. Esto acontece porque la escuela omite como objeto de reflexión los acontecimientos, hechos, problemas y actores que han marcado la vida del territorio. Así, es frecuente encontrar instituciones cautas o prudentes frente al acoso de bandas ilegales interesadas en reclutar estudiantes, frente a NNAJ en situación de desplazamiento que demandan aproximaciones pedagógicas diferenciadas, y frente a problemáticas ambientales de impacto en los territorios (minería en Usaqué, Usme y Ciudad Bolívar), asuntos que son tratados de manera marginal en la escuela.

Claro que también ocurre que en aquellos establecimientos donde existe apertura para problematizar los fines de la escuela en relación a necesidades y capacidades territoriales, persiste la apatía comunitaria para comprometerse con los propósitos misionales de las instituciones educativas. En casos afortunados, el compromiso proviene de Juntas de Acción comunal o grupos juveniles interesados en promover sus trabajos estéticos o artísticos.

Como se anotó arriba, una de las razones, entre otras, que explica por qué la comunidad o los pobladores locales evitan “engancharse” con problemas que tocan la escuela consiste en que esta última es parte de los conflictos barriales: disputas entre colegios vecinos, barristas escolarizados que retan a sus contrarios, asuntos no resueltos entre “parches”, etc.

Organización escolar

El análisis de la información arrojada durante este proceso permite identificar los elementos generales que configuran la noción de organización escolar desde dos perspectivas: una formal institucionalizada y normatizada plenamente, y una informal, derivada de las relaciones que se dan en la práctica entre los y las estudiantes y las autoridades de los colegios, del uso de las instalaciones y de la aplicación de las normas establecidas para cada establecimiento.

En la primera, que corresponde a la organización formal de cada colegio y a los lugares y roles que la configuran, se identifican los dispositivos creados por las leyes y la política educativa para garantizar su funcionamiento y la articulación entre sus diferentes estamentos. Los colegios cuentan con todas las instancias

exigidas, debidamente soportadas en los manuales de convivencia. Para cada una de ellas se han formulado funciones, competencias y herramientas; se señalan su fundamento y vocación participativa y democrática, y se coincide en que propician la vinculación activa, y la interlocución permanente entre los diferentes actores escolares.

Las estructuras, los espacios, sus equipamientos, aun cuando debieran ser pensadas en términos de la garantía de los derechos para sus NNAJ, no siempre dan cuenta de lo que se requiere para materializarlos; basta mirar los escenarios para el descanso, la recreación y el deporte: en buena medida son estrechos, insuficientes y prohibidos. Su precariedad los obliga compartir usos en diversas actividades (como parqueadero, por ejemplo); solamente en algunos casos se puede hablar de espacios abiertos, democráticos y ajustados a los requerimientos de estudiantes, docentes y administrativos.

Se mencionan las denominaciones, la integración y las competencias de Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo de Estudiantes, Consejo de Padres de Familia, Gobierno Escolar, Orientación Escolar, Consejo de Estudiantes, Comité Institucional de Presupuestos Participativos, Comité de Mantenimiento de la Planta Física, Gobierno de Aula, Comité de Convivencia. Igualmente, aquellas figuras de representación creadas para la defensa de los derechos de los estudiantes y para el control del ejercicio institucional como la Personería y la Contraloría de los estudiantes, el Vigía Ambiental Escolar, y el Comité Ambiental Escolar, entre otros.

Casi todas estas instancias se configuran con el propósito de articular a padres de familia, estudiantes, ex alumnos, docentes, directivos docentes, personal administrativo y de servicios generales. Es decir, en principio existe una infraestructura organizativa que permitiría a cada institución su adecuado funcionamiento con base en la deliberación permanente y la toma de decisiones democráticas con la participación de toda la comunidad escolar. Sin embargo, pareciera que buena parte de esto se queda en el papel y que lamentablemente no se generan ambientes participativos en los que se oiga la voz de todos y todas. Así mismo, la representación ejercida por los estudiantes no surge de la decisión colectiva ni se ejerce con la retroalimentación necesaria para que personeros, contralores y demás, lleven la voz y se constituyan efectivamente en autoridades estudiantiles. El sentido de la participación, y específicamente de la representación, ha sido tergiversado pues se considera que la participación de los y las estudiantes consiste exclusivamente en asistir con puntualidad y disposición a los eventos programados y a las actividades escolares culturales y recreativas, más no a su intervención en la resolución de situaciones de convivencia o de gobierno escolar.

Esto se expresa claramente cuando se dimensiona la distancia existente entre las funciones nominales, por ejemplo de los y las Personeros/as estudiantiles, y su efectivo desempeño. A estos se les atribuye:

Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los estudiantes sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los estudiantes, presentar ante el Rector(a) o ante la instancia competente las solicitudes propias o a petición de

terceros que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.⁴

Sin embargo, ni en los testimonios de los y las estudiantes, ni en la documentación consultada se encuentran evidencias significativas sobre su incidencia o su participación permanente en las decisiones relacionadas con la garantía de los derechos o con el manejo administrativo.

Otro ejemplo de la fragmentación existente entre las diferentes instancias se evidencia en el funcionamiento de órganos como el Comité Académico. Aunque éste es el espacio para las deliberaciones relacionadas con los diferentes procesos de investigación, diseño y evaluación permanentes del currículo, del plan de estudios y el PEI, allí no se cuenta con la versión de los sujetos del proceso educativo, que indudablemente desde sus experiencias y sus expectativas pueden y deben ser interlocutores para incidir en la calidad académica de los procesos formativos.

La aparente vocación participativa de los colegios se cuestiona cuando afloran las expresiones de temor y miedo por parte de los estudiantes ante los espacios en los que se ubican la rectoría y en general los directivos, docentes. Estos escenarios no son vistos como agradables, por el contrario, se asumen con desconfianza porque para algunos y algunas, en ocasiones se maneja una doble moral que contradice los discursos.

⁴ Colegio Rodolfo Llinás, funciones de los Personeros

La Coordinación, por ejemplo, tiene que ver con miedo, esta mediada por el poder que la define. Algunos testimonios relatan que pensar en ella, es pensar en castigo y sanción. Muchos de los lugares de la escuela, no se han podido construir de manera afirmativa, sino desde una función de castigo. Sienten que no les permiten expresarse con libertad y que los condicionan, bien sea por el tipo de relaciones que allí confluyen con docentes, coordinadores, rectores, celadores, y a veces hasta con sus propios compañeros/as que construyen regulaciones arbitrarias.

En general a los y las docentes se les identifica desde una perspectiva punitiva y de control frente a las normas, no como agentes del conocimiento ni como orientadores de sus estudiantes. Más que respeto por su sabiduría, lo que se asume de estos es su posición de autoridad que sanciona y presiona.

A lo anterior se suman aspectos como la precariedad de los espacios físicos, las separaciones que se dan mediante rejas o puertas infranqueables entre las áreas administrativas y las aulas o los espacios de recreación. Así mismo, la existencia de instalaciones nuevas pero hacinadas que obligan a relacionarse a la fuerza, y muy especialmente la carencia generalizada de espacios adecuados y suficientes para la recreación y el descanso.

Normas de la escuela que definen los espacios

Los colegios se rigen especialmente por sus manuales de convivencia. En ellos se consignan y consagran las bases para el adecuado funcionamiento de cada institución. Son la representación práctica de las normas que se acuerdan para la

vigencia y desarrollo de la Comunidad Educativa ya que tienen su expresión en la ley como principio del orden establecido por la sociedad.

Los manuales de convivencia y los reglamentos escolares, contruidos teóricamente desde la concertación entre las diferentes instancias y con la deliberación y decisión de todos y todas, contienen todas las normas que regulan a la institución. Desde la asistencia y la puntualidad al uso adecuado y oportuno de todos los lugares, pasando por la evasión de las filas o de los salones, la entrada y salida, el uso y cuidado de los espacios, la puntualidad, el uso de los baños, de los equipos, materiales didácticos y tecnológicos, laboratorios e internet; el porte adecuado del uniforme, el consumo de alimentos, la presentación personal, todo está normado, sancionado y vigilado.

Para las instituciones la formación descansa fundamentalmente en la disciplina que deben impartir docentes, directivos, personal administrativo y de servicios y que

... está encaminada a generar procesos de desarrollo moral, de socialización, de convivencia civilizada y de respeto y valoración de los deberes y derechos de todos los miembros de la Comunidad Educativa"... (ya que mediante) ... el desarrollo de dichos procesos educativos se busca que los estudiantes se formen para ser personas capaces de tomar decisiones libres, responsables y autónomas; y capaces de integrarse y participar de las dinámicas propias de los grupos sociales y de la sociedad civil". (Colegio Manuela Beltrán, s.f.)

Por ello se le apuesta al cumplimiento estricto de las normas independientemente de que vayan en contravía con las expresiones de identidad o diferencia que pueden encontrarse en los y las estudiantes. Se evidencia con ello la tensión constante entre los valores y reglamentos institucionales, con los valores y

prácticas culturales juveniles que portan elementos como signos de diferenciación, status, prestigio u otro tipo de marcación simbólica sobre el cuerpo. Se reitera en los estudiantes el sentimiento de vulneración en su derecho al libre desarrollo de la personalidad cuando se les prohíbe portar elementos que los distinguen y les dan identidad.

Rutas y procedimientos para el ejercicio de los Derechos Humanos

Los asuntos de la disciplina, el orden, e incluso el respeto, son dispositivos para demarcar las fronteras de la escuela; pero no dan cuenta de las condiciones personales de sus estudiantes. Ellos y ellas, al igual que sus padres, perciben la distorsión pues consideran que esos asuntos, más relacionados con el uso del uniforme, la forma de presentarse, la llegada a tiempo y la entrega de tareas, todas cuestiones de forma, no dan espacio para abordar lo más humano de los estudiantes.

El cumplimiento, el castigo y el premio se aseguran dentro del “debido proceso” en tanto que se tiene conciencia de que los actos y actuaciones de las autoridades administrativas deben ajustarse no sólo al ordenamiento jurídico legal sino a los preceptos constitucionales. El debido proceso reposa en el respeto por el conducto regular que surte un camino que va del docente de la clase, al director de grupo, la Coordinación, la Orientación, la Rectoría, el Consejo Directivo y en casos extremos, la Secretaría de Educación. Evidentemente allí no se contemplan las instancias de representación, ni se involucra a las personerías estudiantiles como representantes de los estudiantes en la protección de sus derechos.

En el marco del debido proceso se incluye la prevención integral, la promoción y desarrollo humano y social. Entre estos cabe señalar los convivenciales, los disciplinarios y los de resolución de conflictos. Para su desempeño algunos colegios han diseñado las estrategias pedagógicas de aula y las situaciones tipo con sus correspondientes pasos y consecuencias. Igualmente se han identificado los actores relacionados con cada una de ellas.

Existen otra serie de dispositivos como las acciones pedagógicas y los protocolos propuestos para cada situación, los compromisos y seguimientos realizados al estudiante, los compromisos y seguimientos realizados por los Padres de familia o acudientes y las sugerencias para el comité escolar de convivencia, También se ponen en marcha proyectos institucionales de convivencia que le dan sustento a los Comités de Convivencia y se pretenden articular a los proyectos transversales, al currículo y a todos los actores de la comunidad educativa para garantizar un ambiente armónico basado en el respeto de los DDHH y en los principios de inclusión.

Sujeto de normas

La organización de los colegios se basa, en general, en la edad y el rol, bajo los criterios de lo permitido y lo no permitido: a la sala de profesores no se ingresa, tampoco al sector de la primaria; a los baños solo a la hora del descanso, la coordinación es lugar de miedo, la biblioteca de silencio, los baños de escape.

Se hace énfasis en el tema de los derechos y los deberes, se indica que la educación es un derecho pero no absoluto ya que está mediado por los deberes.

Es un derecho-deber pues su garantía aparentemente parte de cumplir con el manual de convivencia y el reglamento escolar. Para los colegios

Implica, en el caso de los estudiantes, que ellos no sólo tienen derechos por exigir, sino que también deben cumplir una serie de obligaciones que se manifiestan como compromisos académicos y disciplinarios. Si bien la educación es un derecho fundamental, por lo cual no se puede impedir el acceso o la permanencia de un estudiante de manera injustificada, también es claro que el estudiante no está autorizado para violar el presente manual de convivencia, que se entiende como la expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa con respecto a nuestro proyecto de formación escolar. El incumplimiento de las condiciones para ejercer el derecho, por parte de un estudiante, como sería el no responder a sus obligaciones académicas y al comportamiento exigido puede dar lugar a diversas sanciones. (Colegio Atanasio Girardot, s.f.)

En los manuales de convivencia se especifican discursivamente los derechos y deberes de los estudiantes, Se hace referencia entonces al respeto por la integridad y dignidad personal, la libertad de conciencia y expresión, las convicciones religiosas y morales y el derecho a la diferencia. Igualmente al trato respetuoso, a ser escuchados en inquietudes, explicaciones y preocupaciones en forma oportuna, a que se reconozcan y estimulen las condiciones intelectuales, deportivas, artísticas y sociales de los y las estudiantes; a la posibilidad de expresar opiniones en forma respetuosa, y de presentar propuestas para el enriquecimiento institucional y cualificación de la comunidad. Así mismo a la obligación institucional de garantizar un ambiente saludable, estético y cómodo para que las actividades que se desarrollen sean verdaderamente placenteras y constructivas; a que se aplique el debido proceso establecido en el Manual de Convivencia y a recibir una educación integral en todos los niveles, conocer el plan curricular, sus innovaciones, sus criterios y fechas de evaluación de cada

asignatura; además recibir clases completas y en forma puntual, entre otras. Al respecto cabe anotar, que si bien las autoridades educativas intentan cumplir al pie de la letra todas estas afirmaciones, en la realidad los procedimientos institucionales distan mucho de garantizarlos en toda su dimensión. Priman el orden, la disciplina y la sujeción a las normas sobre el respeto y la aceptación de la diferencia y la divergencia.

En los colegios predomina una lógica dual pautada por la disciplina, lo permitido y lo no permitido, la autoridad y la obediencia, la seguridad y el miedo, la felicidad y infelicidad, la desdicha. Los derechos siempre pasan por esta lógica binaria; los NNAJ diluyen su condición de sujetos de derechos en función de los espacios que habitan (ocupan) en los colegios. No es muy fácil identificar fácilmente al territorio escolar como un espacio garante de derechos, a pesar de que muchos estudiantes dicen que es un sitio seguro.

Eso hace que muchos estudiantes identifiquen al colegio como un lugar de rechazo o agresión (que contradice la condición de seguridad otorgada por otros). Ubican de manera específica los salones de clase porque en ellos son “matoneados por otros estudiantes”, porque “los profes joden mucho, le cogen bronca a uno, si ellos están del mal humor se ponen bravos por todo, si uno se encabrona y les dice lo mismo”, lo reportan a las directivas. Esto tipifica la relación de los estudiantes con algunos docentes como “problema de convivencia”.

Cuando en uno de los ejercicios se le preguntó a los estudiantes por un lugar donde no quisieran estar, respondieron: “el colegio, porque es un lugar de aburrimiento”, “vengo por me que toca” o “sino vengo me ponen a hacer oficio”.

Uniforme

El uniforme, como uno de los elementos distintivos de la identidad institucional, oculta al individuo y se vuelve asunto prioritario del orden social que regula la vida de la escuela (la “cruzada” de las coordinaciones para que sea “bien llevado”) frente al cual emergen múltiples resistencias que van desde otras formas/lugares de llevarlo hasta los profesores que “se hacen de la vista gorda”.

El uniforme se asume como la base primordial e indispensable de la identidad y el carácter institucional. En todos los colegios se exige la buena presentación, el aseo y la no utilización de ninguna clase de accesorios que salgan de la homogeneidad. Las manillas, gorras, bufandas, extensiones, piercing, los peinados y el maquillaje están totalmente prohibidos y son motivo de castigo. En tanto se asumen como símbolos de dignidad también representan el compromiso del estudiante para con la institución. Al estilo de las más tradicionales costumbres, se espera que las mujeres mantengan su cabello aseado y estéticamente recogido, para que no les impida la visión de su entorno y a su vez que permita el reconocimiento total de su rostro por parte de quienes la rodean. En los varones el cabello debe ser estéticamente acorde con el uniforme, no demasiado largo, es decir bien presentado y aseado y no se les permite pintarse. Igualmente se habla de la prohibición de las “extravagancias o esnobismos”.

Se plantea como factor de organización y representatividad del Colegio, que evita la discriminación y garantiza la equidad entre el grupo escolar y además permite desarrollar sentimientos de autoestima, identidad y sentido de pertenencia por la institución; así mismo como recordatorio de las obligaciones y deberes.

Cuerpo escolarizado y cuerpo de derechos

La información arrojada por el estudio pone en evidencia que en los colegios, las niñas, los niños y los jóvenes transitan entre dos “cuerpos”: el “institucional” o “escolarizado” y el “privado”. El “cuerpo escolarizado” se opone al “cuerpo de derechos” (o cuerpo como territorio de derechos) pues priman los deberes (discurso muy interiorizado en los estudiantes) y las normas. En la medida que emerge el cuerpo de derechos el cuerpo escolarizado afina sus dispositivos de dominación (se norma el detalle de usos y comportamientos y se alude al consenso para justificar restricciones) (Barragán, García, & Sánchez, 2014). Esta situación pone en evidencia la autorreferencialidad de la escuela y su capacidad de adaptación a las exigencias del cuerpo de derechos. Así, termina postulando especialmente la construcción de derechos fundamentales a partir de los deberes que le competen a los estudiantes para con la institucionalidad (Corporación Síntesis, 2014).

Al igual que el uniforme, la escuela pretende unificar la “imagen” personal, o por lo menos reducirla a lo “aceptable”, en lo referido a usos y maneras de llevar el cabello, los accesorios personales e incluso los lenguajes no verbales; se determina lo que es “apropiado” o “inapropiado” con muy poca argumentación y bastante ejercicio de la autoridad. En algunos colegios se prohíbe expresamente

el uso de elementos diferentes al uniforme, el cabello largo, el maquillaje y los “piercings”. Se reseña un caso de uso de “extensiones” en el pelo “que no causa rechazo sino curiosidad”.

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

Esto hace que las prácticas corporales institucionalizadas tengan una significativa incidencia en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos, excluyendo otras alternativas posibles. Esto es relevante en la medida en que las siluetas individuales y colectivas ponen en evidencia un cierto orden corporal generalizado y aceptado socialmente cuyos rasgos centrales están emparentados con el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada según género (Sánchez, 2014).

Esta situación ya ha sido señalada en otros estudios realizados por el IDEP en los que se señala, por ejemplo,

el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la conformación de un sujeto dócil y subordinado... la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece

como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder.(Cabra & Escobar, 2014)

Esto marca una tensión no resuelta al interior de la escuela entre el niño, la niña y el joven como sujetos de derechos y como integrantes de un orden institucional que se construye desde los estereotipos de la disciplina, las normas y el deber ser, impuestos por la lógica de los adultos. Es claro que, en este sentido, el colegio opera como un típico “efecto territorial” sobre el disfrute y la realización de los derechos de los estudiantes. El cuerpo es otro fuera de la escuela.

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

Otro nivel de exploración, pasa del reconocimiento a la apropiación y aceptación de quienes son, ya que la silueta “es como mirarme al espejo, solo que en un pedazo de papel”, pues “me sentí orgulloso de ser yo mismo”, ya que la silueta permitió identificar zonas del cuerpo que “me gustan a mí y a las personas de mi

alrededor, no todos pero si la mayoría de gente” lo que implica “estar segura de sí misma, quererse a uno mismo y tener confianza con su cuerpo”.

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

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

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

Saberes

Saber experiencial o nominal

Para orientar sus comportamientos y acciones en materia de derechos, los y las estudiantes no tienen necesidad de considerar todas las opiniones o argumentos pertinentes; bastan los más obvios. Si en las relaciones escolarizadas cada estudiante precisara poner a prueba su testimonio, la desconfianza volvería imposible la convivencia escolar. Por ejemplo, si tuvieran que comprobar la veracidad de sus percepciones cada vez que valoran situaciones de privación de derechos, libertad de opinión, derecho a la integridad personal, sus acciones serían torpes e ineficaces.

Pareciera que, el acierto de los comportamientos y opiniones sobre la vivencia de los derechos en la escuela, exige dar por suficientes, aunque en verdad no los sean, las escasas y apresuradas razones centradas en las creencias: “Los derechos es todo lo que nos sirve para defendernos, uno siempre los tiene para toda la vida, me sirve contra las groserías, contra el irrespeto de los niños”.

Entonces, no habría que dudar en calificar de “saberes” a las creencias de los estudiantes que bastan para lograr una acción de protección en las circunstancias particulares de la escuela. En cambio, la exigencia es mayor si se desean apropiarse actitudes ajustadas a contenidos nominales universales de derechos; es decir, se requiere acudir a otras razones no restringidas a las creencias: quien denuncia un caso de acoso sexual, requiere hacer una aproximación desde los derechos sexuales y reproductivos; este abordaje ajustado al discurso formal y en la

normatividad podría revocar sus propias creencias sobre estos derechos, antes de aceptar que saben poco. Un requerimiento semejante ocurre con los docentes.

En este punto, se alude a los saberes experienciales que tienen su origen en la vida cotidiana cuando se enfrentan a distintas condiciones escolares o no escolarizadas alusivas a derechos. Entre las ideas del sentido común se encuentran las que tienen una visión simplista de lo que son los derechos y reducen su comprensión a situaciones morales vividas en el contexto, olvidando aspectos históricos y sociales.

“Derecho a la dosis personal, porque hay personas que utilizan esto para buscar una salida rápida a sus problemas, pero con esto también nos estaríamos violando nuestros propios derechos, como el derecho a la salud y a la vida, porque con esto se pueden volver adictos y atentar contra la vida”. (Estudiante IE Ofelia Uribe de Acosta).

Es evidente que el saber experiencial va más allá de comprender información formal de conceptos y contenidos sobre derechos humanos, se trata de saberes donde el estudiante siente que es reconocido porque tiene sentidos y compromisos personales. El reto es “meterse” con situaciones educativas reales donde descubren y analizan las implicaciones para el conjunto de la comunidad.

Saberes sobre lugares de protección de derechos

Los y las estudiantes de los 24 colegios identificaron la casa y la escuela como lugares donde se garantizan los derechos (“sitios en donde se garantizan mis derechos: en mi casa porque me siento seguro ya que cumplen mis derechos y en el colegio porque recibo educación y aprendo” (Estudiante IE Vista Bella). Esto

resulta explicable en el marco de situaciones de afectación que viven los estudiantes en lugares públicos (parques, calles, CAI). Es especialmente significativo que las decisiones escolares tomadas por los coordinadores, rectores, orientadores y docentes para proteger a los escolares, generen una actitud asertiva por parte de los estudiantes, aunque es contradictorio que estos actores institucionales sean, además, reconocidos como ejecutores de medidas sancionatorias que consciente o inconscientemente, evocan una Ley, la Convención de los Derechos del niño, la Constitución Política. De otra parte, es posible inferir que los lugares estatales de promoción y garantía de derechos resulten ajenos a su saber experiencial.

En algunas instituciones los espacios y normas –coordinación/manual de convivencia– para proteger derechos no son objeto de disputa entre docentes y estudiantes; en aquellas escuelas donde existen discrepancias, éstas son propiciadas más por interpretaciones que se realizan de la Constitución y la dogmática de los derechos que por diferencias en torno al sentido de la dignidad de los NNAJ.

Mediaciones

La formación de sujetos autónomos es resultado de las mediaciones pedagógicas que operan el conjunto de relaciones de los estudiantes con los maestros, con las autoridades educativas, con los compañeros y las compañeras, con los padres y madres de familia, con las comunidades y el entorno.

Las mediaciones pedagógicas dan cuenta del carácter relacional de la educación, por lo que se hace necesario identificarlas y observarlas para ver si dan cuenta de la realización de los derechos. Las mediaciones expresan la intencionalidad real de las acciones educativas y tipifican la apuesta pedagógica de los colegios en materia de derechos.

Si la educación se entiende como transformación de los sujetos en la convivencia y la enseñanza como construcción ámbitos experienciales (Maturana, Transformación en la convivencia, 2002), el proceso educativo es el conjunto de mediaciones mediante el cual el sujeto se produce a sí mismo, que lo transforman, que le permiten ser, saberse a sí mismo, estar en el sí mismo, poder hacer, etc. En otro sentido, el proceso educativo que viven los sujetos es el que hace que un colegio sea lugar de realización de derechos o que no lo sea. Las mediaciones pedagógicas dan cuenta del carácter relacional de la educación, por lo que se hace necesario identificarlas y observarlas para ver si dan cuenta de la realización de los derechos. Las mediaciones expresan la intencionalidad real de las acciones educativas y tipifican las apuestas pedagógicas de los colegios en materia de derechos.

Si las mediaciones hacen posible la relación entre la enseñanza y la construcción de saberes, las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes deben dar cuenta de las mediaciones que los afectan y hacen posible o impiden su realización como sujetos de derechos. Dicho de otro modo, la diferencia entre un colegio garante de derechos y uno que no lo sea está dada por las mediaciones pedagógicas identificadas mediante el análisis de las relaciones en que entran sus

componentes constitutivos reales o acciones que generen conductas efectivas garantes del derecho. Los colegios pueden compartir similares características organizacionales pero no todos son garantes de derechos en igual medida.

Se puede decir que la realización del derecho sintetiza la relación entre el conocimiento que se tiene del derecho y su vivencia; y la responsable de esta síntesis es la mediación. Francisco Gutiérrez profundiza esta relación cuando afirma, siguiendo a Hugo Assman, que los conocimientos no preexisten sino que son creados por cada persona que autoorganiza la información. Recuerda el principio enactivo formulado por Varela que explica la emergencia de estructuras de aprendizaje interactivas y dinámicas y concluye que los aprendizajes “tienen que darse en la vida, en la cotidianidad, en el proceso vital, es decir, tienen que ser vivencias, sucesos, hechos, relatos que logren implicar todos los sentidos, cuantos más mejor; en una dimensión plurisensorial”. (Gutiérrez F. , 2011, pág. 37)

La escuela se halla inmersa⁵ en numerosos procesos que podrían agruparse en la siguiente tipología: explícitos, implícitos y emergentes; en cada uno de ellos las fronteras son móviles de acuerdo con las situaciones que viven los miembros de las comunidades educativas.

Los *procesos explícitos* están presentes en las relaciones formales o, más aún, corresponden al deber ser; la mayoría de ellos se encuentran establecidos en los

⁵ Al pretender hacer un rastreo del surgimiento de estas acciones, se observa que los sujetos las han incorporado generación tras generación, con muy pocas variaciones de fondo.

manuales de convivencia de forma taxativa o en los procedimientos administrativos y operativos; por ejemplo, el respeto al relacionarse con otros miembros de la comunidad educativa o el conducto regular a seguir para tramitar una queja o iniciativa (que además refleja generalmente el orden jerárquico predominante) o las acciones que contempla el préstamo de un determinado material didáctico. Estos procesos disputan un lugar en el imaginario de la comunidad a través de letreros, avisos y, en general, de mensajes que circulan por diversos medios (incluidos megáfonos y emisoras)

Los *procesos implícitos* se viven a diario y configuran, en mayor medida, la cotidianidad escolar visible; es el caso del salón de clases “naturalizado” como el espacio físico del acto educativo, alrededor del cual se realizan diversas acciones que van desde la asignación formal (para tal grado o para determinado programa académico), hasta el ritual para su ingreso (en muchos casos hay un momento previo de organización de los sujetos que es llamado “la formación”, que sirve como dispositivo de disciplinamiento de los cuerpos físicos y emocionales⁶; en muchos casos solo se accede con la presencia de un docente) y el orden para su uso (muebles escolares organizados en filas, predominancia del lugar del docente, otros mobiliarios en los laterales). Estos procesos también abarcan las relaciones entre pares pues como se evidenció en las cartografías de la escuela, el patio de recreo y los baños principalmente son de los estudiantes y aunque allí es que se

⁶ Muy al estilo de la vida militar, incluso se ha adoptado gran parte de ese lenguaje: voces de mando (“firmes!!”, “a discreción!!”, “a la deré!!”, “a la izquié!!”), configuración espacial de una noción de orden (filas por cursos, por altura corporal, por género, mediadas por determinadas distancias) e incluso en un lugar físico que alude a las arquitecturas militares: el “Patio de Banderas”.

comunican y expresan de manera más abierta afectos, rencores, alegrías y tristezas, solo se hace en determinados momentos: el recreo, el ingreso y/o la salida.

Los *procesos* emergentes se configuran a cada momento en la cotidianidad escolar y hacen visible la apropiación de facto y/o el cuestionamiento y la confrontación que hacen los sujetos, tanto de los procesos explícitos como de los procesos implícitos. Es aquí donde se sitúa la alteridad y donde finalmente cobra mayor visibilidad el ejercicio o la vulneración de los derechos: porte y consumo de PSA ante pares que lleva a la estigmatización (por otros) o a la afirmación y la diferencia (por parte de quien los consume); matoneo entre estudiantes o hacia docentes; espacios físicos redimensionados (la coordinación es el lugar de castigo o determinados lugares donde se encuentran las parejas afectivas o por donde se “vuelan”). Estos procesos emergentes son dinámicos y cambiantes, y son afectados proporcional y directamente por los rasgos institucionales predominantes: el ejercicio de la autoridad, las prácticas disciplinarias, la vivencia y el imaginario de seguridad, las condiciones ambientales territoriales, las configuraciones y poblamientos barriales e incluso la personalidad y tipos de liderazgo que proyectan las directivas escolares (autoritarias o libertarias, permisivas o restrictivas, abiertas o cerradas, formales o informales, asertivas o disociativas, propositivas o negativas)

Revisadas las voces de los estudiantes que participaron en el estudio se puede afirmar el siguiente carácter relacional predominante:

- Relaciones entre pares: domina el matoneo, la ley del más fuerte.

- Relaciones con docentes: responden a la formalidad y a la supremacía del rol.
- Relaciones con directivas. En la mayoría fundadas en el temor y dinamizadas por la oposición binaria premio-castigo.
- Relaciones entre docentes y entre estos y directivas. Predomina el conflicto no resuelto o resuelto a través de la violencia y/o la negación del otro⁷

Acudiendo al carácter situado de los sujetos, se observa que en algunas instituciones educativas se perciben ejercicios en curso de transformación del carácter relacional antes señalado; es el caso de la IED Alfonso Reyes Echandía donde se reportó un clima escolar que hace del diálogo el protagonista y donde las expresiones de los miembros de la comunidad educativa se caracterizan por el respeto fundado en interrelaciones tranquilas, pausadas y analíticas. Habría que profundizar en este aspecto a través de acciones de indagación y pesquisa más sostenidas en el tiempo que permitieran identificar el tipo de patrón organizacional presente.

Convivencia y participación

Las escuelas se han ido configurando con barreras arquitectónicas, muros que niegan un tránsito abierto y que pueden ser la metáfora de la falta de diálogo entre

⁷ La instancia interinstitucional que promueve y hace seguimiento a la convivencia en colegios distritales ha reportado en los últimos años diversos casos de sicariato (entre profesores o entre éstos y directivas), acoso laboral, abusos incluido el sexual, redes de pedofilia, conformación de bandos en disputa que han llevado a tomas de colegios, tráfico de armas e incluso docentes que han promovido la vinculación de estudiantes como milicianos de las FARC.

los actores de la comunidad educativa. De hecho, cuando los y las estudiantes abordaron los espacios de diálogo, comunicación, escucha y encuentro en las cartografías escolares, se refirieron principalmente a lo que sucede entre pares, mientras que con otros actores como docentes y/o directivos no hay referencias más allá de las situaciones de conflicto (la coordinación es para castigar según aparece en la mayoría de las elaboraciones In Situ).

Los roles

En el colegio cada sujeto tiene un rol explícito (estudiante, docente, directivo, administrativo, padre o madre de familia, otro) que se cumple formalmente. Sin embargo, en la cotidianidad emergen muchas otras prácticas que afirman o cuestionan esos roles y dan cuenta más del contexto territorial del cual hace parte la escuela: se es estudiante pero también padre o madre; se es directivo pero también empresario. Los roles y asignaciones de género tienen la mayor fuerza en el colectivo y poco tienen que ver con la cantidad de hombres y mujeres que haya en la IE. Estos roles y asignaciones no se abordan de manera crítica y pareciera que la reflexión pública que debería marcar a la institucionalidad educativa (dado que forma parte de la emancipación del sujeto y de la construcción de nuevas ciudadanías) no existe.

La escuela fija el espacio físico y el rol con base en la edad de los sujetos que la integran. Se cuenta con los espacios para grandes y pequeños en un orden jerárquico que va desde el/la estudiante de preescolar hasta el rector, pasando por los docentes de mayor y menor antigüedad en la institución y por los estudiantes

pequeñitos, pequeños, grandes y más grandes. Este orden también define los tiempos escolares, las pautas de relacionamiento y muchas de las prohibiciones.

En general, tampoco se visibiliza la indagación por el territorio, sus múltiples perspectivas y la complejidad en su apropiación. Pareciera que no es un asunto que aborda la escuela y que no fuera una variable de la convivencia.

Desde la perspectiva de los derechos ambientales, se observa cómo el alto deterioro de equipamientos públicos en el territorio escolar condiciona los estilos de vida de la comunidad educativa. Se deben organizar para la salida a determinadas horas ante amenazas criminales (robos, asaltos, etc.); calzadas que propician accidentes vehiculares; andenes deteriorados, falta de señalización, criminalidad en parques, falta y/o deterioro del alumbrado público; difícil acceso a los entes de justicia y de policía, estigmatización (si se está en determinados sitios, si se lleva determinada pinta o accesorio), etc. El hábitat en numerosos casos se caracteriza por la exclusión o porque la violencia presente termina siendo su único mecanismo de inclusión. Es el caso de las “areneras” en la parte alta de la localidad Ciudad Bolívar (IED Paraíso Mirador) que para la institucionalidad distrital y el sector extractivo de la capital conforman el Parque Minero Industrial de El Mochuelo, mientras que para la comunidad de estudiantes representa un constante peligro (robos, violaciones, agresiones de diverso tipo), además de la contaminación de diverso orden (atmosférica y sonora principalmente) que afecta con gran peso y de manera negativa, la calidad de vida de las comunidades del sector incluida la educativa.

Aunque cerca a varios de colegios que participaron en el estudio existen cuerpos de agua en alto estado de deterioro (ríos Tunjuelo y Fucha, quebradas Bolonia, Hoya del Ramo, La Albina y Limas; canales de Rioseco y Rionegro, Humedal de Torca-Guaymaral), no son mencionados en las narrativas estudiantiles. Sorprende igualmente que ecosistemas como el Parque Ecológico Entrenubes, en cuya zona de amortiguamiento se localizan por los menos dos colegios participantes (IED Fabio Lozano Simonelli y Ofelia Acosta de Uribe), tampoco esté en las voces de los y las estudiantes. Tampoco aparecen derechos juveniles y culturales, y cuando se analizaron asuntos relacionados, surgieron algunas afirmaciones negativas al respecto⁸

La participación ciudadana

Es entendida como formar parte de una actividad y por tanto en las cartografías escolares primó el auditorio o tarima de eventos como el lugar de su realización. Aspectos que le son constitutivos, como la toma de decisiones, están desligadas de la misma en el imaginario de los y las estudiantes: una cosa es participar y otra tomar decisiones. En estos ejercicios no se observó el conocimiento/reconocimiento de instancias como el gobierno escolar y sus variadas formas de materialización, menos los asuntos que son de todos y las prácticas escolares de formación de sujetos participativos. Pareciera que la toma de decisiones es un asunto de unos pocos que “hacen el favor” a las mayorías.

⁸⁸El “derecho a conformar una familia” reclamado por jóvenes durante el trabajo de campo, vulnera la moratoria social y los lleva a adoptar roles y obligaciones (ingresos, crianza) que históricamente conduce al abandono del sistema educativo, siendo más marcada esta situación en el caso de las mujeres.

Iniciativas recientes de la SED como los “presupuestos participativos” o del orden nacional como las personerías y contralorías estudiantiles no forman parte del “mundo” de los y las estudiantes, por el contrario, se establecen apenas en el nivel nominal.

Es recurrente la afirmación de los y las estudiantes de que sus voces no son escuchadas (“lo que expreso no es tenido en cuenta”, “no cuentan con nuestras opiniones”, “no soy escuchado” o “en esos asuntos no opinamos”); también, el que el diálogo, la escucha y la comunicación no emerjan como constitutivos de la convivencia y la participación sino como acciones “en sí” y del total arbitrio del sujeto.

Es muy ilustrativa la afirmación de algunos docentes en el sentido de que las nuevas arquitecturas escolares (de construcción y reforzamiento en la última década) no fueron consultadas ni consideradas desde la perspectiva de los usuarios; que ellos (las comunidades educativas) solo se vincularon al proceso en tanto era necesario disponer de espacios físicos alternos mientras duraban las intervenciones de obras físicas. En los diseños y los proyectos arquitectónicos sus voces no estuvieron presentes. Podría ser ésta una explicación a numerosas modificaciones a las arquitecturas que han emprendido varios colegios poco tiempo después de ser inaugurados o la queja en varios de ellos del alto hacinamiento que se esperaba iba a ser superado o los preocupantes índices de criminalidad y violencia en zonas de la ciudad donde nuevos colegios son parte de las arquitecturas con mayor presencia. Una discontinuidad al respecto la presenta la IED Alfonso Reyes Echandía donde se identificó un clima organizacional

signado por la amabilidad y cortesía y donde los actores escolares relacionan esta característica con la amplitud y comodidad de la planta física.

Se observó que la participación es un asunto nominal dentro de la escuela y que esta situación está lejos de transformarse en tanto el “encadenamiento” educativo promueve prácticas autoritarias, no consultadas y corporativas que niegan las voces de los actores de la escuela y de los colectivos involucrados⁹

Los credos religiosos

No sorprende la presencia de credos sino que, mucho más allá de su carácter cultural hegemónico, sigan estando presentes como constitutivos del raciocinio con que se intenta abordar el libreto actual de los derechos humanos. La moral judeocristiana frecuentemente aparece en las afirmaciones expresadas en el ejercicio de las cartografías, situación que conduce a una pregunta necesaria dentro de la escuela: ¿Qué tipo de ciudadano promueve la cultura escolar en las escuelas públicas de la ciudad?¹⁰, también evidencia lo poco que la ciudad ha avanzado en niveles organizativos, entendiendo que esta condición (la organización ciudadana) está a la base de la participación intercultural y democrática.

⁹Se puede observar que la mayoría de políticas públicas que surgen desde la SED y el MEN no son consultadas con directivas escolares y menos con colectivos académicos, familias o egresados.

¹⁰Una década atrás, durante la administración distrital de Enrique Peñalosa, se identificaron algunas prácticas organizativas de bogotanos y bogotanas y se encontró una alta precariedad: menos del 5% pertenecía a algún tipo de organización social y de este porcentaje, más de la mitad (65%) se organizaban alrededor de credos religiosos (Fainboim Yaker, Gandour, & Uribe, 2000)

Síntesis interpretativa

La conclusión general que se desprende de este balance es que los colegios no operan como territorios de realización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, en una evidente contradicción con el supuesto de que quienes acceden a ellos tienen una ventaja en lo que se refiere al disfrute del derecho a la educación. Se ha insistido mucho en que el ingreso no significa la realización de este derecho y en que, además, por el carácter integral e indivisible de los derechos, los colegios deben ser lugares donde ningún derecho puede ser vulnerado.

Se dan casos aislados de mayor o menor reconocimiento de algunos de sus derechos, pero la tendencia es a hacer prevalecer en los estudiantes su condición de sujetos de obligaciones, dependientes de las normas y la disciplina.

La tensión entre los colegios y sus entornos territoriales es evidente y, en algunos casos, crítica y peligrosa. La presencia de estudiantes en los territorios es un problema para las comunidades que, en ocasiones, trata de ser neutralizada con acciones agresivas y violentas como la de agredirlos con perros o directamente con golpes. Como siempre ocurre, esto se da en una escala que varía en intensidad y frecuencia, sin que sea posible generalizar de manera absoluta. En relación con este tema se identificó en el estudio la insuficiencia, y en algunos casos la total ausencia, de acciones de concertación con las comunidades para la localización de los colegios en sus territorios. Todo esto indica que el carácter de “escuela frontera”, que se propuso como referente conceptual para el análisis, opera más como límite que separa que como borde que integra.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2009). *El sistema de evaluación integral de la calidad de la educación en Bogotá -SEICE-* (1a. ed.). Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2009). *El sistema de evaluación integral de la calidad de la educación en Bogotá -SEICE-* (1a. ed.). Bogotá.

Asamblea Nacional Constituyente. (20 de Julio de 1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* (116).

Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5a. reimpresión ed.). (M. Misraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Barragán Cordero, D. (2014). *Análisis IE Agustín Nieto Caballero*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Barragán Cordero, D. (2014). *Informe talleres IE Atanasio Girardot*. IDEP-Corporación Síntesis.

Barragán, D., García, G., & Sánchez, N. (2014). *Informe Territorio*. Bogotá: Corporación Síntesis.

Boada, M., & Expedición, P. N. (2010). *Saber localizado y pedagogía*. Bogotá.

Bustos, J. (2014). *Informe talleres IE Carlos Federicci*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Bustos, J. (2014). *Informe talleres IE Paraíso Mirador*. Bogotá: ICEP-Corporación Síntesis.

Cabra, N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IESCO- IDEP, Bogotá.

Cabra, N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IESCO- IDEP, Bogotá.

Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Cárdenas, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI. Aportes antropológicos para su construcción disciplinar. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* (47).

Castro Villarraga, J. O. (2012). *Documento consolidado y recomendaciones para la formulación, seguimiento y evaluación de la política educativa en temas de convivencia, derechos humanos y ambientales con niños de segundo ciclo*. IDEP, Bogotá.

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* , 15 (2), 53-69.

Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles A.G.E.* (34), 21-39.

Colegio Atanasio Girardot. (s.f.). Manual de convivencia. Bogotá.

Colegio Manuela Beltrán. (s.f.). Manual de Convivencia. Bogotá.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (1a ed., págs. 263-303). Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Corporación Síntesis. (2014). *Producto 3: Documento técnico que presenta los resultados de la sistematización y el análisis de la información. Estudio sobre Territorio y Derechos en la Escuela*". Bogotá: Corporación Síntesis.

Corporación Síntesis. (2014a). *Producto 4: Informe técnico final. Contrato de prestación de servicios para la organización y ejecución del trabajo de campo, el procesamiento de la información y la emisión de resultados del estudio sobre "Territorio y Derechos en la Escuela"*. Bogotá.

Corporación Síntesis. (2014b). *Resultados de grupos focales*. Bogotá: Idep - Corporación Síntesis.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Durán, E. (2007). Los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate. En D. (Editores), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas* (págs. 39-56). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, A. (2010). *Territorios y diferencia. Lugar, movimientos, fida, redes*. Popayán: Enviñón Editores.

Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* , 9 (1), 57-67.

Escobar, P. (2012). Las nuevas orientaciones del desarrollo regional. En A. Ávila Romero, & L. D. Vásquez, *Patrimonio biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.

Fainboim Yaker, I., Gandour, M., & Uribe, M. C. (2000). *Misión de reforma institucional de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Galvis, L. (2007). Reflexiones en torno de la titularidad de los derechos. En D. (Editores), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas* (págs. 57-64). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

García, G. H. (2014). *Análisis IE Alfonso Reyes Echandía*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

García, G. H. (2014). *Análisis IE Bravo Páez*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

García, G. H. (2014). *Análisis IE Carlos Pizarro Leongomez*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

García, G. H. (2014). *Análisis IE Cundinamarca*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

García, G. H. (2014). *Análisis IE Fabio Lozano Simonelli*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de ediciones J.B.

Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pretextos.

Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente* (Segunda edición ed.). (P. A. Guadas, Ed.) Valencia: Ediciones del CREC.

Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. Xátiva (Valencia): Ediciones del CREC.

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (5 de Septiembre de 2010). *La mediación pedagógica*. Recuperado el 13 de Enero de 2014, de <http://educompop.wordpress.com/2010/09/05/prieto-castillo-y-gutierrez-la-mediacion-pedagogica/>

IDEP. (Agosto de 2013). 5 claves para la educación. *Aula Urbana*.

Jaimes, B. (2014). *Reseña sobre el libro El sentido de lo Humano, de H. Maturana*. Reseña de lectura, Grupo ampliado Corporeidad, Diversidad y Trascendencia - Grupo Alejandría, Bogotá.

Laó-Montes, A. (2001). Introduction. Mambo montage. The latinization of New York city. En A. Laó-Montes, & A. A. Dávila (Edits.). Columbia University Press.

Londoño, A. M. (2014). *Un capítulo de libro acerca de derechos humanos y ambientales en ciclos 3, 4 y 5 en escolares de Bogotá con recomendaciones a la política pública y a las propuestas educativas desde la perspectiva de los sujetos*

de la educación y las comunidades educativas. Producto 8. Contrato 071 de 2013, IDEP, Bogotá.

Lozano, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.

Martínez Boom, A. (2000). *ISSUSU*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de Expedición pedagógica nacional y geopedagogía una experiencia pedagógica colombiana: <http://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>

Marx, K. (1970). *Manuscritos. Economía y filosofía* (Tercera edición en el Libro de Bolsillo ed., Vol. Primer Manuscrito). (F. Rubio Llorente, Trad.) Madrid: Alianza.

Maturana, H. (2002a). *El sentido de lo humano* (11a. ed.). Dolmen Ediciones.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H. (2002b). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura (Manizales, Colombia, octubre de 1999* (1a. ed.). Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.

Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Palacio Castañeda, J. A. (7 de Enero de 2014). Ficha Estudio Territorio y Derechos en la Escuela. Bogotá: IDEP.

Pániker, S. (2007). Introducción: A propósito de un nuevo humanismo. En D. Dennett, D. Deutsch, J. Diamond, A. Guth, R. Kurzweil, M. Minsky, y otros, *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (E. Gómez, Trad., pág. 486). Barcelona: Kairós S.A.

Pérez Murcia, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios Socio Jurídicos* (9 Número especial), 142-165.

Pineda Jiménez, A. B. (2014). *Informe talleres IE Agustín Nieto Caballero*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Pineda Jiménez, A. B. (2014). *Informe talleres IE Atanasio Girardot*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Pineda Jiménez, A. B. (2014). *Informe talleres IE Fabio Lozano Simonelli*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Pineda Jiménez, A. B. (2014). *Informe talleres IE Manuela Beltrán*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Piza Cubides, H. Y. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción de espacio público*. Tesis presentada para optar al título de Maestría en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Arquitectura y Diseño, Bogotá.

Pollack, J. (2007). El software es un solvente cultural. En D. Denet, D. Deutsch, J. Diamond, A. Guth, R. Kurzweil, M. Minsky, y otros, *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (E. Gómez, Trad., pág. 486). Barcelona: Kairós S.A.

Pulido Chaves, O. O. (2013). *Buscando la felicidad: La definición de un trayecto*. Documento de cierre del Ciclo I, Universidad de La Salle. Costa Rica. Doctorado en Educación. Énfasis en mediaciones pedagógicas, Bogotá.

Pulido Chaves, O. O. (2012). El marco político de la educación iclusiva. *Revista Internacional Magisterio* (56), 16-20.

Pulido Chaves, O. O. (2014). *Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.

Pulido, O. O. (2014). *Documento técnico que da cuenta de los avances en el proceso, en términos del marco conceptual y el diseño metodológico*. Producto 2, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá D.C.

Redondo, C. A. (2014). *Informe talleres IE Antonio José Uribe*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Redondo, C. A. (2014). *Informe talleres IE Antonio José Uribe*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Redondo, C. A. (2014). *Informe talleres IE Integrada La Candelaria*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Redondo, C. A. (2014). *Informe talleres IE Ofelia Uribe de Acosta*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Redondo, C. A. (2014). *Informe talleres IE Vista Bella*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Rocha, F. A. (2014). *Informe talleres IE Alfonso Reyes Echandía*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Rocha, F. A. (2014). *Informe talleres IE OEA*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Rocha, F. A. (2014). *Informe talleres IE San José de Castilla*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.

Sánchez, N. (2014). *Análisis IE Aquileo Parra*. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Sánchez, N. (2014). *Análisis talleres IE Aquileo Parra*. IDEP-Corporación Síntesis, Bogotá.

Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos -Tau.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel S.A.

Téllez Iregui, G. (2001). La Expedición Pedagógica Nacional: Un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. En M. d. Unda Bernal, *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje 1* (págs. 19-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., y otros. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Territorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.

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

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

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

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

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