

IDEP
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO
JOSÉ DE CALDAS

MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA

Proyecto de Sistematización
“Contramemorias de género en el Trabajo Expresivo en el Julio Garavito
Armero”

Proceso de Sistematización Convocado por el IDEP y adelantado mediante el apoyo y la asesoría de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.

Tutora Claudia Piedrahita Echandía

- **Nombre de los docentes participantes:** Gary Gari Muriel y Elisa del Pilar Jara Rodríguez.

Coordinador del Proyecto: Gary Gari Muriel email: exaltatio@gmail.com y exaltatio@yahoo.com.mx

- IED Julio Garavito Armero, Dirección: Calle 39 Sur # 48-59, tel: 2384240 email: escdilaalqueria16@redp.edu.co Localidad 16.

- **Nivel(es) y área (s) en las que se desarrolla la experiencia.** Aunque el área que ha liderado este proceso es Artes en la JM, en este momento se continua con el área de Humanidades (español y literatura).

1. Introducción:

Esta experiencia se ha venido desarrollando en la IED Julio Garavito Armero, durante los tres últimos años, a partir de la reflexión y la depuración de ciertos aspectos relacionados con un proceso anterior adelantado (en el marco de los estudios de maestría en educación) en el colegio Porfirio Barba Jacob de la Localidad de Bosa, como complemento al proceso desarrollado paralelamente con la docente Marlén Cuestas Cifuentes en la IED León de Greiff de Ciudad Bolívar, parte de cuyo proceso ya se publicó¹.

A partir de nuestra experiencia de aula hemos reconocido como a través de las acciones expresivas de carácter artístico los y las estudiantes suelen manifestar sus más profundos sentimientos frente a lo que están viviendo, cuando dichas acciones se orientan desde auténticos espacios de expresión. En este sentido, luego de detectar como entre estas y estos estudiantes existe una marcada aceptación acrítica de muchos valores androcéntricos deplorables, desde el año 2001, y usando diversos procedimientos expresivos como parte de las herramientas de investigación², se ha venido adelantando una indagación que en principio estuvo orientada al reconocimiento del tipo de representaciones sociales e imaginarios de género y sexualidad que manejan las y los estudiantes.

Ahora bien, desde el I 2007, tras una convocatoria del IDEP y con la asesoría de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria MISI de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el proceso investigativo anterior se ha reorientado hacia la búsqueda de imaginarios individuales y colectivos de ruptura de género, frente a los imaginarios instituidos socialmente, como parte de un proceso de reflexión y de cambio de mentalidad en torno a lo que ha sido

¹ ESCOBAR C, Manuel; Mendoza R, Nydia C.; CUESTAS, Cifuentes Marlén. y GARI Muriel Gary, *¿De JÓVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela*. Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003 (Págs. 152 a 304)

² Proceso que se ha venido afinando en los procesos adelantados al interior del “laboratorio-taller de investigación de las artes plásticas y visuales de la asociación Entrelasartes”. 2008 - 2009

la pervivencia histórica de lesivos valores culturales que es indispensable comenzar a superar; y en este momento nuevamente con la asesoría de la MISI se particulariza delimitando su horizonte de búsqueda en un proceso encaminado a desarrollar una experiencia innovadora que contribuya a la constitución de una pedagogía sin-género, orientada al reconocimiento y visibilización de las rupturas de género a través de la implementación de procesos de expresión estética en el contexto escolar, específicamente en el marco de la interacción entre las áreas de Artes Visuales y Lenguaje).

Categorías presentes en la propuesta:

- **Imágenes y narrativas de ruptura**
- **Deconstrucción de Género**
- **Expresión.**

Objetivo General:

Elaborar una experiencia innovadora que contribuya a la constitución de una pedagogía sin-género, orientada al reconocimiento y visibilización de las rupturas de género a través de la implementación de procesos de expresión estética en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Reconocer rupturas de género en imágenes, narrativas y estéticas relacionales de jóvenes de la IED Julio Garavito Armero.
- Implementar procedimientos de expresión estética que contribuyan al desarrollo de experiencias innovadoras en el aula de clase, de cara a la constitución de una pedagogía sin-género.
- Analizar valores del contexto histórico y cultural, relacionados con la temática; en este caso, la confrontación de los resultados estéticos logrados

por las y los estudiantes, con la obra de algunos artistas que se han aproximado a esa temática en el país como Santiago Echeverri y el colectivo “mujeres al borde”, entre otros.

Preguntas de Inv.

¿Cuáles son las rupturas de género, visibilizados en el trabajo expresivo de narrativas verbo-icónicas, que están construyendo las y los estudiantes de grado 9º y 10º del Julio Garavito Armero?

¿Cómo inciden dichos imaginarios (creencias sobre las formas diferentes de asumir lo femenino y lo masculino) en la dimensión de convivencia y tolerancia en el colegio?

¿De qué manera se pueden usar los procedimientos mixtos de expresión verbo-icónica como herramientas fundamentales en la investigación pedagógica, conservando todo su potencial estético y semiótico?

Referentes Conceptuales

"A través de la risa, nuestra ira se convierte en un arma de liberación".

Manifiesto of the **Bad Girls**

Referentes Epistemológicos: visibilización de líneas de fuga y de rupturas subjetivas desde las deconstrucciones de género. Rosi Braidotti.

Referentes Políticos: Contribuir a la constitución de una pedagogía-sin género y a la deconstrucción de contextos escolares instituidos. Judith Butler

Referente Metodológico: Teorías y procedimientos que permiten visibilizar rupturas en imágenes, narrativas y estéticas de los jóvenes.

Nota: Dado el reciente giro que se le dio a la mirada desde los referentes conceptuales y políticos, esta parte del documento está en revisión y se hará llegar como un anexo

Acerca del concepto de Expresión.

Quizás de entre las diversas corrientes de pensamiento que coexisten y enriquecen el ámbito de la psicología, sean los planteamientos desarrollados al interior de la escuela gestáltica³, los que más han profundizado en la reflexión acerca del concepto de expresión. Y al interior de esta corriente, las propuestas teóricas de Rudolf Arnheim resultan sumamente esclarecedoras. Según este autor, el término expresión presenta en la actualidad dos acepciones básicas. Una tradicional y una novedosa⁴.

2.3.1. La acepción tradicional alude principalmente a la exteriorización de las pulsiones profundas del ser humano. Estas manifestaciones se producen de diferentes maneras, alguna consciente y otras inconscientemente, algunas diluidas en las experiencias cotidianas y otras enriquecidas por notables intencionalidades y alcances estéticos. Acciones como vestirse, arreglar la casa, preferir ciertas lecturas y muchas más acciones cotidianas; así como escribir un poema, realizar un dibujo, componer una canción y otras manifestaciones creativas, son consideradas acciones expresivas porque permiten a un observador, sacar conclusiones acerca de la personalidad del individuo que las realiza o acerca de su estado anímico en el momento de hacerlo.

Ahora bien, dado que gran parte de los estudios continúan desarrollándose a partir de la concepción tradicional de la expresión, dado que ésta es la más fácilmente reconocible y porque además, en el ámbito de la creación, la intencionalidad expresiva es determinante. En dicho ámbito, se suelen

³ Corriente psicológica caracterizada por la riqueza de su enfoque práctico hacia la psicoterapia y la resolución de los avatares comunes de la vida corriente y en especial a todo lo relacionado con la percepción. Esta orientación cognitiva es comprendida, actualmente, como un enfoque práctico de la psicoterapia que se basa en una visión orgánica y holística de la persona y sus procesos, con una intencionalidad humanista que pretende la comprensión y aceptación del ser humano sin restricciones y con la convicción de que las respuestas están en cada individuo y no en las teorías que sobre él se pueden formular.

⁴ ARHEINM, Rudolf. *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

reconocer y valorar como elementos fundamentales del hecho expresivo, los siguientes:

- *La intencionalidad expresiva propiamente dicha.* La cual puede ser entendida como la pulsión o estímulo profundo y necesario que incita a una persona a exteriorizar, de diversas maneras, lo que siente y piensa acerca de algo que lo conmueve interiormente.
- *La temática de expresión.* Es decir, ese "algo" (idea, noción, etc.) que genera la necesidad de exteriorizar nuestras sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos.
- *El vehículo de expresión.* O sea, el medio a través del cual se manifiesta la necesidad expresiva. En el caso de las manifestaciones estéticas, el medio adquiere bastante importancia, ya que usualmente sus particularidades inciden notablemente en la manera como el mensaje afecta al espectador; porque no es lo mismo expresar una emoción, un sentimiento o una noción acerca de algo que nos conmueve, por medio de un dibujo o un grabado que por medio verbal o gestual, ni mucho menos leer de la misma manera y con idénticas connotaciones, la temática que se expresa en una fotografía o a través de una instalación artística.

Para nuestro caso, la orientación del trabajo se ha venido realizando básicamente en torno a la concepción tradicional de expresión, es decir, analizando diversos tipos de acciones expresivas que surgen como fruto de una intencionalidad más o menos clara de manifestar los imaginarios (concepciones o posiciones personales o colectivas) de los jóvenes de sectores populares frente a sus vivencias de las relaciones de poder surgidas en los espacios académicos en los que se hallan inmersos.

Avances en la Ruta Metodológica

Tras revisar la propuesta aprobada en la convocatoria de sistematización se acordó que el medio de expresión verbo icónico inicial mediante el cual se abordaría el reconocimiento de las rupturas de género de los estudiantes, sería la caricatura dibujada (derivada del collage fotográfico), la cual abordaríamos paralelamente en nuestras clases (español y literatura) y Artes plásticas durante el último trimestre del año 2009. Así primero, en las clases de artes

plásticas y luego en las de español y literatura se implementó el siguiente modelo metodológico orientado a generar la afloración de las imágenes:

Metodología.

A grandes rasgos, se presenta a continuación un breve bosquejo del procedimiento adelantado:

Luego de plantearle a los y las estudiantes la temática general (sus creencias acerca de otras formas de asumir lo femenino o lo masculino) que se iba a explorar durante el bimestre, se les pidió que para la próxima clase, trajeran varias fotos grandes (mínimo tamaño carta, extractadas de revistas) de hombres y varias de mujeres (vestidos o desnudos, cada quien decidía). Además del tamaño la otra condición que se les planteó fue que las fotos estuvieran de cuerpo completo.

Motivación.

En la siguiente sesión se hizo una presentación del tema de reflexión (sus creencias acerca de otras formas de asumir lo femenino o lo masculino) para que evocaran experiencias (sensoriales, emocionales, cognitivas, fantásticas, etc.) que motivaran su posterior trabajo expresivo.

Una vez reunidos se les planteó que marcaran la parte superior de la hoja entregada de la siguiente manera: los varones con la letra **V** y las mujeres con la letra **M** y luego que escriban lo siguiente:

- a) varios aspectos que **c/u** considerara destacables o censurables de su propia condición de género.
- b) varios aspectos que **c/u** considerara destacables o censurables del otro género.
- c) que otras maneras de asumir lo masculino o lo femenino conoce o imagina
- d) que piensa de éstas otras maneras de ser hombres o mujeres

Reflexión y expresión.

Luego de recoger las hojas, con estos listados (las cuales entrarán al proceso de análisis posterior), se propuso que cada quien escogiera uno de los aspectos anotados, (positivo o negativo de los hombres, las mujeres o las nuevas formas de asumir ambas condiciones) y con las fotografías con las que contara, elaborara un collage fotográfico de cuerpo completo, pero recortando

diferentes partes de distintas fotografías, aunque quiera construir una imagen “normal” o mimética del aspecto seleccionado. En este punto se aclaró, mostrando algunos ejemplos pertinentes (seleccionados de anteriores experiencias) que en este caso la intención era producir una imagen caricaturesca⁵ de sus creencias acerca de las formas diferentes de ser hombre o mujeres.

Cuando terminaron se les propuso que en la parte posterior del soporte y principalmente en la clase de español literatura escribieran una “biografía” del personaje que construyeron, respondiendo a preguntas como:

¿Quién es él o ella?, ¿Cómo se llama? ¿Dónde vive?, ¿Con quién vive? ¿Cómo ha sido su vida hasta ahora? ¿Cuáles son sus aspiraciones? Etc.

Confrontación

Durante el proceso de las clases se procede a contrastar los elementos estético - expresivos y temáticos que van apareciendo en los collages y los dibujos, en comparación con la obra de los artistas de referencia, en este caso algunos ejemplos pertinentes de la obra artística de (Osuna y Vlado como parte de la contextualización artística desde el componente caricaturesco.

Al finalizar la confrontación, se presentaba brevemente la manera como se ha venido desarrollando esta experiencia y se le plantea al grupo que investigue en libros, revistas o por internet lo que pueda sobre los artistas propuestos o sobre otros que llegasen a encontrar que manejan la temática de género y sexualidad en su trabajo y de aquellos que a través de éste defienden posiciones de reivindicación de derechos y en contra de la discriminación por su condición de género.

En la siguiente sesión se parte del trabajo en collage como motivación secundaria y se desarrolla la variante Posteriormente, luego de haber

⁵ Que resalte el aspecto de ruptura formal de la imagen como símbolo de la ruptura vivencial de estos seres “de borde”

culminado el collage se asumió en la clase de Arte principalmente el desarrollo de una versión dibujada más cercana a la caricatura clásica.

Posteriormente se socializaban las obras creadas destacando tanto aquellas en las cuales parecen imaginarios instituidos como imaginarios de ruptura sobre la temática de género (porque se apartan de los arquetipos convencionales de lo masculino o lo femenino); como aquellas en las cuales además de su relevancia temática hay unos notables logros estéticos en el manejo de la línea y el contraste monocromático.

Proyección.

En este momento está pendiente la labor de clasificar, analizar y reinterpretar la información surgida de la experiencia vivida hasta ahora; información que subyace tanto en las imágenes como en los escritos y comentarios orales que de éstas hacen los estudiantes (los cuales resultan de vital importancia dado que son el primer nivel de interpretación, sobre el cual generamos la nuestra, para evitar especulaciones de corte “psicologista”).

El análisis de cada categoría se realizará en dos partes complementarias, de un lado los enunciados verbales de los imaginarios reconocidos y del otro las concreciones plásticas de éstos. Para ello se clasifica y organiza la información recopilada así: mapas conceptuales de los imaginarios enunciados verbalmente y “Galerías” o agrupaciones por categorías (preestablecidas y emergentes) de las imágenes elaboradas (para este último caso nos apoyaremos en el modelo desarrollado por Panofsky para el análisis de las obras de arte (complementación entre el aspecto icnográfico y el iconológico) convenientemente ajustado a la producción estética juvenil.

Igualmente, como parte de la profundización en torno a la temática, durante el primer bimestre del 2010 se pretende hacer una exploración en profundidad a partir de los personajes construidos en esta etapa que resulten más llamativos para estos estudiantes. Proponiéndole a algunos de éstos, que desarrollemos unas versiones audiovisuales tipo videoclip o videoarte, en las cuales se registre y edite la caracterización que hagan de las biografías de los personajes

de ruptura que construyeron durante esta etapa. Dichos video Clips serán parte fundamental del informe final del proceso de investigación.

En esta fase será de gran importancia la confrontación con la obra de Santiago Echevery y el colectivo “Mujeres al borde”, en la relación más evidente de creación artística y temática de género asumida desde una posición política de reivindicación de derechos a la diferencia.

BIBLIOGRAFIA

ARHEINM, Rudolf. *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

BEALL JO. *La Construcción Social del Género en el Tercer Mundo en Planeación con Perspectiva de Género*. 1995.

BRAIDOTTI, Rosi, *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea / traducción de Alcira Bixio*. Paidós, Buenos Aires, 2000.

_____, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*, traducción de Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías. Gedisa Editorial, Barcelona , 2004.

BUTLER, Judith. *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, SA, Barcelona, 2007

CASTAÑEDA Bernal Elsa. *Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades*, En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

DURAND, Gilbert, *La imaginación simbólica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *La producción simbólica*, Ciudad de Mexico, Siglo XXI editores, 1984.

GARCÍA Martínez María Luisa. *Soledades e ilusiones*. En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

GUBERN, Román. *La mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gili. 1987

GROUPE μ.1993 *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*. Madrid, Cátedra.

PANOFSKY, Erwin *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Editorial. 1983

SILVA, Armando. *Imaginario urbanos*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1992.

**UNIVERSIDAD DISTRITAL: MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL
INTERDISCIPLINARIA**

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

INFORME DE SISTEMATIZACIÓN
CONVIVENCIA EN LA DIFERENCIA
COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN GENERO EN SIETE
COLEGIO GERMÁN ARCINIEGAS I.E.D.

DOCENTES INVESTIGADORES:

Alici Alexander Pinto Araque

Carina Paola Romero Forero

Miryam Salazar Riaño

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia investigativa de “*Convivencia en la diferencia*” está dirigida a contactar vivencias que develen deconstrucciones de género en los jóvenes pertenecientes a algunas culturas urbanas juveniles como las Barras Bravas, los Emo y los Raperos, siendo los grupos más evidentes en el colegio.

Las culturas urbanas juveniles resultan ser para las y los jóvenes del Germán Arciniegas una construcción de sentido que les permite experimentar la pertenencia a un grupo, la comprensión y validación de sus devenires y deseos, la posibilidad de que diversas ideas y estéticas encajen sin contradicción, la flexibilidad frente a sus demandas y a la marcada necesidad de afirmar identidades. De este modo circulan una serie elementos distintos, contrarios y novedosos, con respecto a visiones, sentires, valores y pensamientos del mundo adulto.

Los entramados de relaciones de los estudiantes de secundaria se encuentran matizados por dinámicas que transitan entre lo instituido y lo instituyente; al abordar la cuestión de género y la pertenencia a culturas urbanas juveniles, se encuentra que las y los jóvenes perpetúan en sus maneras de existir la cultura patriarcal de sus padres, por lo que no se evidencian rupturas o líneas de fuga en lo que a maneras de relación y construcción de sentido se refiere.

La presente sistematización sugiere un espacio de reflexión, encontrando que la escuela como escenario de formación, frecuentemente obstruye la libre expresión de las y los jóvenes, reprimiendo las manifestaciones y maneras de ser que no estén inscritas en el referente de la normatividad escolar, el cual pareciese ser el marco de un pensamiento poco permeable a posibilidades diversas de ser, sentir, contar, vestir y expresar. Se hace referencia entonces a una escuela en donde se reproducen esquematismos de género y no se promueve el tránsito de las subjetividades de los jóvenes.

En este sentido la estrategia metodológica de los conversatorios y entrevistas con las y los estudiantes de diferentes grados, permitió ampliar la caracterización de las culturas presentes en el colegio desde sus propias voces, así como la representación de género de la población participante, especialmente en lo que a prácticas e ideas sobre lo masculino y femenino se refiere. El ejercicio conduce a preguntarse si las y los jóvenes experimentan transiciones en sus roles de hombre o mujer, al construir identidades en el contexto de las culturas urbanas juveniles.

ANTECEDENTES

En el año 2007 la experiencia de innovación e investigación pedagógica respecto a la perspectiva de género en el currículo del colegio Germán Arciniegas se centró en indagar los imaginarios sobre mujer y hombre en estudiantes, directivos y maestros. Para los últimos se revelaron prácticas pedagógicas y curriculares generizadas de acuerdo a la reflexión sobre su quehacer y saber desde lo disciplinar. Igualmente se investigaron los dispositivos de poder que prescriben las identidades de género en la institución, líneas de poder mayoritarias y evidencias de líneas de fuga, lo cual aportó otros lugares y relaciones desde los cuales se podría continuar profundizando la cuestión de la equidad de género y la constitución de subjetividades a partir de la deconstrucción. En éste marco de referencia se encontró pertinente recurrir a métodos de investigación más dialógicos y colectivos para construir saberes con los actores que se vincularan a la experiencia.

Es así como se empieza a discutir en el 2009 una nueva ruta que pudiera articular la perspectiva deconstruktiva de género, con la educación para la sexualidad, la afectividad y la constitución de sujetos, para una convivencia en la diferencia.

UN CAMINO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

En una de las reuniones del colectivo de investigación, se planteó la necesidad de reorientar el trabajo con estudiantes en la perspectiva del proyecto de educación para la sexualidad, la afectividad y el género. De tal manera que se generaran encuentros de jóvenes y maestros, conversando sobre pensamientos y sentires en torno a la sexualidad, y el género. Para ello se había acordado realizar conversatorios a manera de grupos focales con un número de estudiantes no mayor a 16 personas integrando grados y cursos.

Después de un intenso debate se consensuó la necesidad de convocar de manera libre y espontánea, con bastante publicidad, a los estudiantes de cuarto grado en adelante. Se definió la profundización en las mencionadas temáticas pero con un eje diferente, que resultara llamativo y cercano a los estudiantes, en tanto se conocían varios estudiantes, especialmente de los grados superiores vinculados con estas comunidades, iniciando así el primer ciclo de conversatorios sobre culturas urbanas juveniles y barras bravas.

Entre los ejes de indagación que se delimitaron para los conversatorios, se encontraba en primera instancia el de evidenciar los imaginarios de los estudiantes sobre las formas de ser hombre y mujer, en identidades generizadas, posibles de establecerse por medio de los relatos. De igual manera el de visibilizar las rupturas o deconstrucciones de género que se presentaban en las personas pertenecientes a las culturas urbanas juveniles, incluidas las barras bravas, forjando así el horizonte de la investigación.

Después de utilizar dichas fuentes a manera de diagnóstico, se identificaron algunos estudiantes que estaban o habían estado vinculados a dichos grupos, continuando con ellos la segunda fase de la experiencia, realizando grupos focales y entrevistas en profundidad, con los Barristas, Emos y Raperos, siendo sus culturas las más representativas en el colegio Germán Arciniegas.

Con la información resultante de los encuentros con los estudiantes, se dio paso al proceso de sistematización, recogiendo teoría sobre el tema, construyendo las categorías analíticas desde los relatos de los jóvenes, así como la fundamentación y caracterización de las culturas urbanas juveniles.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Los jóvenes del Colegio Germán Arciniegas pertenecientes a tribus urbanas evidencian en sus prácticas procesos deconstructivos de género?

OBJETIVO GENERAL

Analizar identidades generizadas o deconstrucciones de género que se evidencian en las estéticas personales e interpersonales y en los relatos de jóvenes pertenecientes a tribus urbanas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Caracterizar las tribus urbanas más representativas en el contexto educativo del Colegio Germán Arciniegas, a partir de narraciones de los jóvenes.
- Desarrollar estrategias metodológicas que permitan visibilizar las rupturas de los jóvenes respecto a sus identidades de género.
- Identificar las rupturas o deconstrucciones de género en los tránsitos subjetivos de los jóvenes y en sus estéticas personales e interpersonales.
- Proponer lineamientos pedagógicos que promueven una cultura de la convivencia en la diferencia.

LA SISTEMATIZACIÓN COMO RUTA DE UNA EXPERIENCIA

Sistematizar es plasmar de manera organizada toda la teoría que se puede deducir de la práctica pedagógica, es darle sentido a una experiencia pedagógica de innovación e investigación y a las prácticas que se evidencian en la escuela y que hacen parte del proceso de investigación de maestras y maestros en las Instituciones Educativas del Distrito.

En este sentido según Piedrahita (2010) se trata de visibilizar fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico centrado en la diferencia, a través de una investigación genealógica que descubre las trayectorias de poder, las potencias y los agenciamientos inscritos en los nuevos territorios escolares.

La construcción de la ruta de la presente experiencia pedagógica permite visibilizar prácticas de ruptura de género en los jóvenes del Germán Arciniegas pertenecientes a tribus urbanas y culturas juveniles, analizando las identidades generizadas o deconstrucciones de género que se evidencian en los relatos acerca de sus estéticas personales e interpersonales, las relaciones e identidad de género, la pertenencia a la tribu o cultura, sus emociones y sentimientos y finalmente la visión del poder y autoridad.

En el presente ejercicio los investigadores intentan enfocarse en la riqueza del “proceso –no el resultado- que va constituyendo lo extraño o aquello que excede lo que está significado”, encontrando “singularidades decodificadas” que intentan reinscribirse en los códigos escolares instituidos.

La transformación social es uno de los motores de la presente metodología, la cual ha estado ligada a la Educación popular en el contexto latinoamericano y a la emergencia de un claro horizonte Político, que liga procesos de formación

con prácticas transformación social. De manera que introduce la subjetividad en su planteamiento metodológico, orientando a la reconstrucción crítica de la historia “desde la perspectiva de los actores, desde sus memorias mediadas por los afectos, los sentimientos, los instintos, las pulsiones y no desde la razón, o desde categorías teóricas previamente establecidas” (Piedrahita, 2010).

2. MARCO METODOLÓGICO

Al plantear la cuestión de si los jóvenes del Colegio Germán Arciniegas pertenecientes a tribus urbanas evidencian en sus prácticas procesos deconstructivos de género, se pretende a través de sus relatos, develar la presencia o ausencia de experiencias que bordean lo instituido y lo simbólico, es decir aquellas que visibilizan rupturas en los constructos de existencia enmarcados en los modelos patriarcales.

Con éstos últimos no se hace referencia únicamente a la masculinidad como dispositivo hegemónico de dominación, sino también a ideas relacionadas con la identidad como entidad fija, acabada, referenciada en la pertenencia a la institución familia, escuela o empresa.

Las líneas de fuga cuando a género se hace referencia, validan las diversas posibilidades de ser, las identidades que se construyen y reconstruyen, las subjetividades que devienen en permanentes tránsitos, los sentimientos y Emociones que matizan la vida, el reconocimiento de un sujeto potenciador y movilizador de su existencia a través del deseo.

A través de los hallazgos subyacentes a la pregunta que orienta el presente ejercicio investigativo se propone la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que en la escuela favorecen quiebres en la vivencia de género o perpetúan lógicas que demarcan lo femenino y lo masculino como entidades opuestas y

excluyentes; prácticas pedagógicas mayoritarias que de acuerdo con Piedrahita (2010), funcionan como dispositivos de poder.

3. CAMPO DE REALIDAD ABORDADO

La presente sistematización pretende abordar la cuestión del género y las rupturas posibles y visibles en la escuela, intentado conspirar sobre lo social, lo político y lo económico, desde una crítica a lo patriarcal, no desde la mujer sino desde las subjetividades en tránsito. “El sujeto del feminismo no es la Mujer, complemento del Hombre. Es un sujeto encarnado y complejo que nombra subjetividades en tránsito. Se trata pues de una apuesta a constituir la diferencia sexual como proyecto político y utopía” (Piedrahita, 2007).

La cuestión de género en debate

El debate sobre la cuestión de género no puede enfocarse únicamente en la cultura o en los referentes biológicos esencialistas, debe trasladarse necesariamente al plano social de las condiciones cotidianas de poder y emancipación, susceptibles de ser reflexionadas y transformadas desde una disposición del sujeto. Es así como

“Utilizar la categoría de género para referirse a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y mujeres obliga a remitirse a la fuerza de lo social, y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas... se aleja de argumentaciones funcionalistas y deterministas, y busca explicar la acción humana como un producto construido con base en un sentido subjetivo” (Lamas, 1991).

De este modo la cuestión de género en la escuela, por un lado sirve como escenario de reflexión de lo social y a la vez es fuente para procesos de constitución de sujetos a partir del reconocimiento de la diferencia, del deseo y la potenciación por ser sujeto que se va actualizando.

El desplazamiento al ámbito de lo social, es avizorado en el debate sobre la democracia liberal del ensayo de Fraser (1990), al admitir que el eslabón más joven de la discusión, se suscribe a lo que se denomina “diferencias múltiples que interceptan”, que va mas allá del multiculturalismo

“El paso de la diferencia de género, a las diferencias entre mujeres, y a las diferencias múltiples que interceptan, sigue siendo un triunfo insuperable. Es preciso vincular la problemática de diferenciación cultural con la problemática de igualdad social” (Fraser, 1990).

En el marco de la democracia es preciso validar que

“Ya no tenemos una entidad homogénea “Mujer” frente a otra entidad homogénea “Hombre”, sino una multiplicidad de relaciones sociales en las que la diferencia sexual siempre está construida de maneras muy diversas y en la que la lucha contra la subordinación ha de ser visualizada en formas específicas y diferenciales”. Mouffe (1999, citado por Piedrahita y Acuña, 2008)

Lo anterior ratifica que una de las implicaciones centrales de la equidad de género es la de la formación ciudadana y la educación política en general, de esta manera la citada investigadora contemporánea destacada en el tema, considera el problema de la identidad femenina como central en la discusión sobre ciudadanía, sin que la esencia de mujer tenga una idea unificada.

De acuerdo con Piedrahita y Acuña (2008) la formación ciudadana, en perspectiva de equidad de género, debe entenderse como una lucha por la ampliación de los espacios democráticos de todos y todas y no como una “guerra” contra el hombre o a través de la exclusión de la mujer, lo cual resulta ser una necesidad impostergable por las ventajas prácticas que conlleva: disminución de la violencia intrafamiliar y sexual, posicionamiento laboral de la mujer, actividad política y muchas más, pero especialmente porque “la misión de la democracia radical es profundizar la revolución democrática y vincular

diversas luchas democráticas ... por ejemplo de antirracismo, de antisexismo y anticapitalismo” (Mouffe, 1985: 193, citado por Piedrahita y Acuña, 2008).

En Colombia, de acuerdo con Dueñas (2000, citado por Piedrahita y Acuña, 2008) los estudios en género han permitido que surja el concepto de género, que cuestiona las supuestas bases biológicas de los comportamientos femeninos y masculinos, afirmando la construcción social de los mismos. Convirtiéndose en nueva prioridad el abordaje de la construcción de roles de género, su significado y sus funciones.

El sujeto del Posgénero y las transiciones en la construcción de identidades

Bauman (1999) propone que la transición de la sociedad de producción a la sociedad de consumo, evidencia importantes desplazamientos para la constitución del sujeto situado en un devenir social que se reconstruye y se desesquematiza permanentemente. La sociedad se encuentra entonces en permanente movimiento, propicia la creación sujetos versátiles, que al moverse en distintos campos no pueden mantener por mucho tiempo su atención fija en un objeto, ni focalizar sus deseos por tiempos prologados; a nivel del consumo los sujetos se entusiasman fácilmente y asimismo pueden perder su interés por las cosas.

Así como la educación ya no es necesariamente orientada por las instituciones, para Bauman (1999) la construcción de identidad tampoco lo es; la posmodernidad y el consumismo traen consigo a un sujeto gestor de su destino y constructor de sus identidades; ni destino ni identidad se hallan definidas por la profesión o la posición social, no son entidades fijas y duraderas sino que varían, son fácilmente modificables.

En este sentido, para el sujeto del “posgénero” la identidad es un proceso en constante movimiento, no es fija de una vez y para siempre, es inacabada y

está en permanente construcción. Sin embargo, los procesos de constitución de subjetividad, los procesos de construcción de nuevas significaciones o nuevos sentidos de la realidad es un punto de llegada y de partida en el ámbito de la investigación. Es válido establecer que los y las jóvenes están dotados de una capacidad particular de inventar, crear nuevos sentidos a su propia realidad individual y colectiva, mucho de lo cual incide en su mundo social (Tábula Rasa, 2008).

En un diálogo válido con la filosofía vitalista de Deleuze (2000) el sujeto versátil, en movimiento, en construcción y reconstrucción permanente de su subjetividad, es el ser que ama la vida porque ama, porque cuenta con una capacidad de amar suscrita al devenir, a lo nómada, a la realización y a la continua actualización del ser, ésta es una filosofía de cambio, pero al mismo tiempo de liberación:

“Vitalistas como aquellos que aman la vida no porque están acostumbrados a vivir, sino porque están acostumbrados a amar....amar la vida es aquí amar el cambio, la corriente, el perpetuo movimiento” (Deleuze 2000).

La visión de nómada permite volver a constituir el sujeto, no en referentes ya dados sino en las utopías, en lo ausente, siendo la cuestión del nomadismo explicada como

“Emprender movimientos de desterritorialización y reterritorialización, es salir fuera de los estratos de nuestra identidad como personas, fuera de la lógica binaria por la que somos hombre o mujer, niño o adulto, profesor o alumno, humano o animal”

El dispositivo pedagógico en la escuela desde el proyecto es el de estimular como estilo de vida y de ser el deseo, no como carencia que se colma con el objeto sino como motor de producción en los sujetos vitales. Puede referirse como el dispositivo de una nueva lógica desde la cual se construyen

subjetividades y que de acuerdo con el autor al ser producción, no es espontáneo, es una disposición, es el acto de disponer, de colocar, de construir una disposición o concatenación.

Las Culturas Urbanas Juveniles

De acuerdo con Mafessoli (1990) las tribus y culturas urbanas juveniles como fenómeno contemporáneo “surge como una de las principales metáforas contrarias al individualismo y existismo imperante, sobre todo impuesto por el mundo adultocéntrico y presente en el seno de la familia contemporánea, en donde estas nuevas formas de agrupación juvenil van a encontrar en el grupo, a diferencia de sus propias familias, fuertes implicaciones Emocionales y sentido de pertenencia grupal en torno a la valoración de la subjetividad, brotando como nuevos modos de vida que renacen bajo nuestros ojos.”

Por su parte Feixa (1998) establece el concepto de culturas urbanas juveniles de la siguiente manera:

“Las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional”, al hablar de éstas se viene utilizando el término de “microsociedades juveniles”, con grados importantes de autonomía respecto a las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos, que se configuran históricamente en los países occidentales después de la Segunda Guerra Mundial, emergiendo a su vez con grandes procesos de cambio social en el campo de la economía, la educación, el trabajo y la ideología.

De esta manera para el autor, la expresión más visible de las mismas, es el conjunto de estilos juveniles “espectaculares” cuyos efectos se sienten en amplias capas de la juventud.

Por otra parte, el autor enfatiza en aquel carácter transitorio de la juventud (“una enfermedad que se cura con el tiempo”) que ha sido utilizado frecuentemente para menospreciar los discursos culturales de los jóvenes. A pesar de ello, en condiciones desiguales de poder y recursos, determinados grupos juveniles han hecho posible que sus niveles de autoafirmación se mantengan (Lutte, 1984; Juliano, 1983, citados por Feixa, 1998).

En el Germán Arciniegas, las culturas juveniles más evidentes son las de las Barras Bravas, los Emo y los Raperos:

Los Barristas

El término [Barra Brava](#) se emplea para “designar a aquellos grupos organizados y con diferentes grados de profesionalización dentro de la [hinchada](#) de un [club](#), una masa amorfa y cambiante... Aparte de tener como característica el ser generadores de diversos incidentes violentos, dentro y fuera del estadio, muy a menudo con el empleo de armas [-blancas](#) y [de fuego](#)-, despliegue [pirotécnico](#) y cánticos empleados durante el desarrollo de los partidos”. (wikipedia.org/Barras_bravas_en_Argentina)

Las barras bravas, también llamadas el núcleo de la hinchada, se identifican con la utilización banderas (denominadas *trapos*) con los colores del club, los cuales tienen el carácter sagrado que en los clanes tiene el tótem y diversos instrumentos musicales, particularmente los bombos. Estas barras también se caracterizan por ubicarse en las tribunas populares, aquéllas que frecuentemente carecen de asientos y donde los espectadores deben ver el partido de pie. (wikipedia.org/Barras_bravas_en_Argentina).

En su artículo “Simbología de guerra, pasión y fútbol” Díaz (2002) describe que “la simbología de las barras bravas en el fútbol colombiano es un híbrido en el que se mezclan elementos de lucha de clases, tendencias musicales, políticas,

modas y copias de expresiones de otros países que, a veces, no permiten una identidad clara”.

Un detalle que llama la atención a este catedrático de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Pontificia Bolivariana es la paradoja que descubre en los grafitis: "los mensajes que pintan los muchachos en las universidades reflejan una lucha entre las barras, pero no expresan contenidos sociales. En los barrios hay violencias, pero acá están alejados de un propósito social o de lucha política. Todo gira alrededor del fútbol”.

En este sentido Henao (2002) admite que cada barra hace lo suyo, es decir, adapta sus tendencias y las pone en práctica. Como las tribus, éstas trasladan al estadio su lenguaje, su música, su manera de bailar, sus creencias. Las barras son masas primitivas que en la mayoría de casos no ofrecen una jerarquía, porque temen la regularización de unas ideas que sólo son pasiones y que como tal se volverían políticas y eso no les interesa.

Una de las manifestaciones privilegiadas por los barristas y otros miembros de culturas urbanas juveniles, es el graffiti, el cual es un tipo de comunicación bien cualificado, que no tiene un emisor reconocido y tampoco se dirige siempre o, necesariamente, a alguien en particular. “A primera vista podría entenderse como un acto azaroso, en el que el riesgo y la imprevisión de sus resultados constituyen su carga fundamental” (Henao, 2002).

Se comprende que es a través de la prohibición como se accede al goce, entre prohibiciones y provocaciones funciona la mecánica del deseo y su objetivo es la satisfacción, como dice Lacan (citado por Díaz, 2002) : "Toda inscripción graffiti es, de ese modo, un impulso contra una situación establecida, pero igualmente se manifiesta, comunica un deseo [...] Los mensajes-fantasmas que proliferan en las paredes, muros y objetos de la ciudad, son parte de un mecanismo colectivo de la imaginación, pero por ellos no dejan de ser reales”.

Los Emo

La información circulante con respecto a la cultura de Los Emo, coincide en que la manera de ver la vida de quienes a ésta se adhieren, es a través de la

expresión de Emociones y sentimientos, especialmente aquellos que la sociedad menos privilegia: la tristeza, la rabia, el dolor, la frustración: “Los Emo son descritos como [“poco extrovertidos socialmente”](#), “carentes de conciencia individual” y “firmemente convencidos de que jamás serán felices”. Por naturaleza odian a los [hardcoreros](#), a los [góticos](#), a los [metaleros](#) y a los [punkies](#)”.

Su vestimenta se caracteriza por el uso de pantalones ceñidos en exceso, chaquetas (algunos usan una camisa de mangas cortas a cuadros sin abotonar con una camiseta por debajo) y mochilas (de cartero) llenas de parches y chapas de bandas [Emo punk](#). “Las zapatillas por excelencia son las [Converse](#) aunque también suelen llevar Vans, Slip-on o la imitación adaptada para Emos de Converse mejor conocida como DC. Usan siempre un cinturón de cuadritos de colores, cinturones de tachuelas, usan sacos a rayas de igual combinación y características cromáticas, usualmente de marcas como Lacoste o Polo Ralph Lauren”. (<http://www.frikipedia.es/friki/Emo>)

Asimismo se encuentra que tienden a usar “bordados con forma de estrellita de colores, corazones y caritas tristes o calaveras, junto con una curiosa devoción por Hello Kitty, Gloomy Bear”. Con respecto a la estética de su vestido, usan “flequillos cubriendo un ojo o parte de la cara y ropa de color negro”.

Algunas frases que se mencionan como “resumen de la filosofía de vida de un Emo” son: "Soy un incomprendido", “¿Por qué tuvo que dejarme?”, "La vida es un tormento", "¡Déjame!", "Cool", “estoy enfadado, mi vida no tiene sentido... me cortare las venas...” (<http://www.frikipedia.es/friki/Emo>)

Los Raperos

De los raperos se dice que defienden a capa y espada la libertad de expresión, la multiplicidad existe en el Rap, no se debe solo a las crecientes diferencias regionales, a las particularidades de las adopciones locales, o las diversas generaciones, también cuentan allí puntos de vista muy heterogéneos relacionados con el género la clase , la etnia , el grado de compromiso con la

comunidad a la que se pertenece, actitudes frente a la droga y el delito, convicciones religiosas y determinadas escala de valores entre otros. (Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro, 2007).

El componente de la música es una de sus banderas y sus letras han sido vistas tradicionalmente como despliegues de una presencia agresiva en la ciudad como llamados de atención, de modos de existencia juvenil construidos en los barrios populares, como denuncia de las injusticias o desigualdades sociales que allí se viven. Pero, expresiones como “soltar conocimiento”, o “disparar sabiduría” nos ponen sobre la pista de algo más : cuando el rapero habla verdaderamente de lo que sabe y lo que ha aprendido en su existencia vital o mediante la agudización de los sentidos está manejando información de alta calidad.”(Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro, 2007).

Las expresiones sobre prácticas concretas enuncian la idea del *rap* como proceso de producción cultural y a los raperos y raperas como productores culturales, por cuanto se ha considerado de alguna forma que en el *rap* se da sólo un proceso de consumo de la música de otros contextos. Con estas elaboraciones el *rap* se puede insertar en procesos socioculturales locales y globales que hacen posible «superar el riesgo de la frívola homogenización del mercado sobre las culturas» (García Canclini, 1995:178, **TABULA RASA** No.9, julio-diciembre de 2008 *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 13-26, julio-diciembre 2008*).

El cuerpo como territorio en la cultura *rap* con sus expresiones estéticas, vestido, accesorios, colores, formas y lenguajes, es también un territorio político puesto que se constituye en ese espacio en el que además de denunciar estructuras de poder, se inventan nuevas formas del mismo. En esta medida, se van creando nuevas formas de relación con el cuerpo, en las que prima la autonomía, lo que conlleva una forma de autoconocimiento y autocuidado, una ética a través de la cual se construye la relación con los otros (García Canclini, 1995:178, **TABULA RASA** No.9, julio-diciembre de 2008 *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 13-26, julio-diciembre 2008*).

4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En la presente sistematización la recolección de la información se realizó a través de grupos focales y entrevistas individuales y grupales a profundidad, enunciadas por Bonilla y Rodríguez (2000) como conversaciones que tienen como propósito conocer en profundidad lo que una persona piensa o siente respecto a algo determinado. Éstas se constituyen como estrategia que da cuenta de narrativas vitales y significativas de la biografía de una persona, privilegiando la apertura al lenguaje y la reflexividad.

Asimismo se emplearon Matrices de Análisis que favorecen la caracterización de las culturas urbanas juveniles mediante categorías inicialmente pensadas por los investigadores, que a través del proceso fueron mutando y emergiendo de los relatos de los jóvenes de secundaria del Germán Arciniegas que participaron en la investigación.

5. CATEGORIZACIÓN Y ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para caracterizar las culturas urbanas juveniles más visibles del Germán Arciniegas y evidenciar líneas de fuga en cuanto a la deconstrucción de género, se establecieron cinco categorías que orientaron el proceso de sistematización de la experiencia *Convivencia en la diferencia*:

1. Estéticas personales e interpersonales
2. Relaciones e identidad de género
3. Relaciones, prácticas y pertenencia a la cultura
- 4 Emociones y sentimientos
5. Poder y autoridad

Estéticas personales e interpersonales

En ésta categoría se hace referencia a elementos que caracterizan la apariencia de los jóvenes de acuerdo a la pertenencia o vínculo con las culturas urbanas juveniles en consideración, enuncia el sentido de las formas, vestimentas, colores y sonidos que configuran desde la corporalidad, identidades y sentidos.

Relaciones e identidad de género

En ésta categoría se enfatiza en las relaciones que se tejen en cada cultura de acuerdo con las narrativas de los participantes, quienes destacan sus maneras de interrelacionarse, de fluir en relación con un otro, catalogado a través de identidades generizadas, con roles, imaginarios y protagonismos dicotómicos, enlazados a lo femenino o a lo masculino.

Relaciones, prácticas y pertenencia a la cultura

Desde la teoría se establecen algunos pilares que sustentan la identidad y pertenencia a una cultura urbana juvenil: una estética, el estilo de música, los lugares frecuentados y un lenguaje verbal y de símbolos. Todo ello, sobre la base de una ideología en común, puesto que aunque no se observe una “filosofía clara”, su vinculación está fundamentada en la institucionalidad de un estilo que genera una proliferación de formas musicales, indumentarias, estéticas y la oportunidad de compartir con pares.

Lo anterior admite la cultura urbana juvenil como un grupo de referencia para la construcción de identidad, con algunas reglas específicas y rituales a los que los jóvenes se acogen gustosamente, fomentando el sentido de pertenencia entre sus integrantes y permitiendo que como grupos organizados, sean

reconocidos por la sociedad para ganar un espacio donde puedan expresar libremente su esencia.

Emociones y sentimientos

Esta categoría de análisis permite evidenciar relatos de enunciación de sentimientos y emociones de los jóvenes, entendidos como “estados afectivos presentados por el ser Humano. Se parecen en que pertenecen al área vivencial afectiva en cuanto a su forma de aparición y expresión”.

La aparición y expresión de emociones y sentimientos que en esta categoría se resalta, se enfoca en la forma como se originan y tramitan al pertenecer a alguna de las culturas urbanas juveniles. Con ello se quiere dar a entender que el fundamento afectivo más que racional de la afiliación a culturas urbanas juveniles en la constitución de sujetos, es una característica importante a tener en cuenta en análisis que nos ocupa.

En una definición más específica, puede decirse que la emoción surge ante una situación que aparece de repente, bruscamente, no es instintiva, ni innata y es el resultado de un aprendizaje. Por lo tanto, su expresión es adquirida por procesos complejos de aprendizaje en la cultura y por incorporación de vivencias personales. Por su parte los sentimientos, en función de la naturaleza social y cultural del sujeto, son resultado de las relaciones, vivencias y experiencias. Son estados afectivos más complejos, más estables, más duraderos y menos intensos que las emociones. No hay estímulos intempestivos que promuevan su surgimiento, sino situaciones progresivas que dejan huella.

Poder y autoridad.

El poder y la autoridad antes emanados del campo de lo político ahora es necesario posicionarlo en el campo de la cultura, así como “Foucault (1991) parte de la base de que existen dos esferas donde se consolidan las prácticas, cada una de ellas tiene sus propios mecanismos de [legitimación](#), actúan como "centros" de poder y elaboran su discurso y su legitimación. Una de dichas esferas está constituida por [la ciencia](#), la otra por el contrario está conformada por todos los demás elementos que pueden definirse como integrantes de la cultura.”, es primordial en el estudio de las culturas juveniles, hacer énfasis en la perspectiva cultural del poder y la autoridad, ya que con ello, la cotidianidad del mundo de la vida, se instaura como escenario de acción , resistencia y combate.

6. CARACTERIZACIÓN DE LAS CULTURAS URBANAS JUVENILES POR LAS Y LOS JÓVENES DEL GERMÁN ARCINIEGAS

LA CULTURA DE LOS EMOS

CATEGORÍA	RELATOS
ESTÉTICAS PERSONALES E INTERPERSONALES	“Siempre hablamos de música, de los problemas, entre grupos se cortan todos, siempre nos mantenemos, para no deprimirnos nos mantenemos tomándonos fotos, entonces por eso es que ahorita sale tanto eso, vaina de ... para meter fotos y que la mayoría de los Emos tiene, sus cuatro páginas, facebook, el hi five, el fotolog, el metro... por eso por lo mismo, porque a ellos les gusta, les gusta que los vean sufrir ... por eso en las fotos se ven tristes, en todas, no hay una sola en la que salgan con una carita feliz, en todas salen así con caras de tote...” “es que después de cuatro tres años encima con la cultura me queda muy difícil vestirme o peinarme de otra manera, para mi es muy difícil ponerme una hebilla aquí (encima de la cabeza) porque ya voy a verme más rara, ya es el estilo que me acostumbré a

	<p>tener, ya no me puedo vestir ... bueno ahora me visto más a color, ya no es solo negro sino ya más colorcitos, ya ... entubados si, pero el peinado, ya es mi personalidad, ya no puedo peinarme de otro lado, o hacerme moñas o... ya no es lo mismo, ya mi perfil es así y ya cambiar sería como cambiar mi personalidad y ya es así.”</p> <p>“El peinado es así no importa el lado, y los neo que son otros son más particular a lo hombre, el Emo y el neo es lo mismo pero el neo es mas para hombre y el Emo mas para la mujer, Emo y neo son compatibles porque tienen la misma forma de pensar. Los punkeros y los skinheads si son los que no soportan a los Emos, los tratan re mal, nos escupían... yo creo que va con la forma de ser porque no soportan ver ahí a alguien deprimido, ellos dicen que esta sociedad es buena que no se que, pero en cambio uno dice que no, que por que nació en esta sociedad tan... si, tan... que no hay condiciones para ellos.”</p> <p>“La forma de vestir, ya ponerme un pantalón bota recta, no es lo mismo, o ya usar zapatillas que no sean originales, ya... ¿si? Ya esa costumbre la cogí y ya no puedo comprarme unas zapatillas que no sean originales ¿si? Ya yo solo mantengo con Adidas, y ya es muy difícil que yo me vaya a comprar otro tipo de marcas, ya es solo costumbre, ya es, cuatro años de estar comprando solo ropa fina... ya es como difícil cambiar la forma de vestir, ya los gustos y todo... ”</p> <p>“yo por ejemplo tengo como tres jeans que me trajeron de Canadá, ellas me traían ropa, zapatos, ellas eran las que me costeaban todo, yo era de las que iba a “Be kool” a “Pronto”, a “Studio F” si a todo eso, porque yo ya era del tipo de comprar todo lo que estaba a la moda, porque es que a mi me costeaban todo esto”</p> <p>“Uno sabe por ejemplo que hay unos que se peinan hacia la izquierda y otros se peinan hacia la derecha. Es que creo que hacia la izquierda son los Emos y hacia la derecha son los neos, que odian a los Emos.”</p>
RELACIONES E	“La verdad en esa cultura no se distingue lo que es un

<p>IDENTIDAD DE GÉNERO</p>	<p>hombre de una mujer, porque la verdad es que ahí los hombres que se meten se vuelven gays... ¿todos, o hay algunos que no? Pues la mayoría que yo conozco ¿sí?, ¿pero por que dices que se vuelven gays? Si por que yo creo que esa cultura es más como pa mujeres, y yo creo que ellos también se meten porque son... tienen problemas, que son mimados, porque la mayoría aunque ustedes no crean son niños mimados hay artísimos y Emos, y es por eso, también se meten porque como son todos mimados, y ellos solo lo hacen como para llamar la atención, para decir como mire! Estoy aquí.”</p> <p>“¿Bueno y puede pasar también que como un hombre que tiene una inclinación homosexual, y no lo puede decir fácilmente, encuentra en la cultura Emo una manera de poder expresarlo más fácilmente?</p> <p>Si, más o menos es así, porque la mayoría, mejor dicho todos los hombres Emos que yo he conocido tienen si, son gays, que ya los colorcitos rosaditos, los fucsias, los morados, ya es, o los negros, se echan lápiz, ¿sí? ”</p> <p>“yo conozco muchos niños que se ponen cosas moradas, rosadas, colores de niña, pero en si ellos se enmarcan más a eso porque si, hablan como niños, se pasan mas con hombres y entre mujeres y así, ellos entre más se inclinan entre lo gay se le van metiendo mas a los hombres y van con su hablado mas de niñas”</p> <p>“La cultura Emo Emo en si, respeta el sexo de cada uno, en cambio la moda, el hombre no sabe si es hombre o es mujer, los dos se pueden poner un pantalón entubado ... Por la manera de actuar ellos son muy delicados, eso que se les toca y ¡ay! O sea eso es característico de las mujeres, que los tocan y ¡uh!. Se parecen los dos.”</p> <p>“A los hombres y mujeres los distinguen las manillas que se ponen para tapar las heridas, los rayones que se hacen”</p>
<p>RELACIONES, PRÁCTICAS Y</p>	<p>“No pues yo siempre me sentí bien, me sentí... como en ese tiempo dije que esa era la cultura que yo creía,</p>

<p>PERTENENCIA A LA CULTURA</p>	<p>si, que me adaptaba mejor, pero ahorita me doy cuenta que no, yo creo que fue solo por el momento, fue más por los problemas que uno tiene, que se encierra en un mundo fantasioso, que ¿sí? Que... solo se lo cree uno, que quien se lo cree más sino uno, y pues más por los problemas uno comete tantos errores como cortarse... de tirarse, ¿sí? Por lo menos yo si créame que yo si estuve hasta en manicomio, por eso, por problemas como con su familia y yo me empecé a meter mucho en eso y pues era ... ya yo decía que no iba a salir pero a la hora de la verdad uno es el que elige si va a salir o no (silencio)”</p> <p>“En el otro colegio yo me la pasaba con todos los compañeros de mi salón, ellos éramos 42 y de 42, 29 todos éramos Emos, fue como el grupo en general que se metió, si, y la mayoría de los salones eran así, y nosotros nos reuníamos en un solo lado y si, venían los punketos y nos gritaban, nos escupían, nos trataban re mal por los buses, en todo lado, por eso es que también uno se siente inadaptado porque el mundo no lo entiende y por eso uno cree que esta sociedad lo desampara a uno, por eso es que nosotros pensamos tanto en el suicidio, que se siente uno tan inadaptado, tan... si yo no soy de este planeta, si porque nadie lo entiende, nadie lo comprende o nadie lo entiende en los problemas que uno tiene , si eso.”</p> <p>“ya casi no me cortaba, ya por nada no me ponía... casi no me ponía triste, ya me la pasaba era riéndome, ya no era lo mismo de ser deprimida. Yo creo que también influye el que la gente no esté metida en eso, porque si me enseñaron el valor de una amistad, de cómo respetarme a mi misma sin hacerme daño, como llorar y desahogarme sin tener que hacerme daño, de no tener que estar tomando...”</p> <p>“vamos a rumbear a ciertos sitios, y dicen que los Emos no bailan reguetón pero usted los ve y si , si lo bailan, son re frescos bailando”</p> <p>“esos de moda no, son unos inmaduros cortarse por bobadas y llorar por cualquier cosa, se corta las venas solamente por hacerle un rito a la cultura son por</p>
---------------------------------	--

	<p>rendirle culto a lo Emo”</p> <p>“A los hombres y mujeres los distinguen las manillas que se ponen para tapar las heridas, los rayones que se hacen, por eso, atentan contra la vida de ellos, por eso es que digo que son unos bobos, lo que hacen es ser bobos. Un ejemplo, no me pude cuadrar a una niña entonces “chu” (hace ademán de cortarse), uno también se pone triste pero no se corta, ellos si y el que más tenga cortadas es el más duro”</p>
<p>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</p>	<p>“yo creo que ser Emo es ser algo Emocional, la mayoría de Emos son tristes, deprimidos, se la pasan encerrados, no quieren salir con nadie, son antisociales, mejor dicho, ellos piensan que como ahorita, el mundo no les ofrece nada para ser ellos, si, no les ofrecen el apoyo y como ellos también han visto, en otras culturas que también como que los rechazan, entonces ellos se sienten mal, si como si fueran el complejo de la sociedad, como si fueran los, si miren ahí van los Emos los estúpidos, si, los inadaptados, hemorroides (risas) no si, yo creo que si, son así son deprimidos, son antisociales por eso, porque la gente los aparta y todo eso”</p> <p>“Pues uno de sabe lo de las tristezas, lo de la cortada de las venas ah bueno y también hay Emos de cultura y Emos de moda, los de la tristeza. De los Emos hay dos clases de Emos, los de la moda y los de la cultura, pero se peinan idéntico”</p> <p>“si es Emo moda, es la gente que a usted lo mira mal y no le habla, mientras que la cultura es la gente que pasa y lo mira a usted fresco, hasta lo saluda son respetuosos, le dicen buenas tardes”</p> <p>“Era más por como yo me sentía, porque yo me sentía inadaptada, yo era muy antisocial, yo me apartaba mucho de la gente yo nunca hablaba con nadie, yo era muy alejada, pero es que ... más que todo por eso me metí , porque iba más acorde a la personalidad mía, si por que yo meterme de gótica, no... yo no sirvo pa tomar sangre ni nada de eso, ni ser satánica, ni nada ... no yo era más como si... yo lloraba por nada, por eso es que metí porque eso ahí uno se desahoga</p>

	<p>mucho, llora por nada, se corta ¿si? Bueno yo no lo hice tanto por cortarme pero la verdad era que en esos momentos yo si tenía muchos problemas y hay si me sentí yo muy mal porque me sentía inadaptada ”</p> <p>“me sentía tan inadaptada en el otro colegio que ni amigos tenía y si eran muchos pero eran compañeros de grupo y llegué acá y más de uno me brindó su amistad, ¿si? Me enseñaron que es una amistad en realidad, porque yo no tuve amigas, amigas no, sino hasta que llegué aquí”</p> <p>“No, ellos sentían más bien lo burlesco, ay que la Emo, ¿si? Ellos se burlaban, por eso también yo creo que uno ahí debe tener el apoyo de la familia, que mire, que eso de Emo, mejor dicho yo creo que la familia también influye mucho en eso. Ellos todo lo tomaban en burla y si uno está triste está triste, por lo menos yo si me sentía mal, todos, mis primos, hasta mi misma cuñada hasta ella tomaba en burla, ahorita si como que todos ay, que bueno como que si, que bueno que ya no...”</p>
PODER Y AUTORIDAD	“El que más tenga cortadas es el más duro”

LA CULTURA DE LAS BARRAS BRAVAS

CATEGORÍA	RELATOS
ESTÉTICAS PERSONALES E INTERPERSONALES	<p>Lo que nos diferencia de otros es la forma de vestirnos, digamos usted lo ve en la calle, usted lo ve con un tres líneas, pantalón entubado, casaca y gorra y usted dice</p> <p>Ese man es barra brava. Eso nos identifica, o tener el pelo largo. Pero hay unos que solo son vestimenta y las mujeres no usan gorra, nosotros usamos gorras.</p>
RELACIONES E IDENTIDAD DE GENERO	Una mujer se mete a una barra por alentar o porque le gusta pelear, o por ejemplo yo soy el capo de una barra y yo voy al estadio y yo la llevo y claro ella dice yo voy al estadio y a mí no me van a hacer nada y claro ella piensa que como va con el capo no le pasa nada, pero es la más amenazada y la mas protegida.

	<p>Pues nunca he visto una mujer capo o capa (risas). Pero no creo que una mujer pueda ser capo, porque igual digamos vemos a los de Santafé y vamos a pelear y una mujer no puede ser la que manda ni la que se defiende, de pronto ella puede ser dentro de las mujeres la líder, pero de una barra no. Hay muchas mujeres que participan, la proporción es como cuarenta mujeres sesenta hombres.</p> <p>El capo por ejemplo puede llegar a tener a las mujeres que quiera, así usted sea feo, así usted sea feo... si una niña por ejemplo quiere tener más respaldo, entonces quiere ser novia del capo, pero eso si las niñas tienen que ser bonitas. A una vieja no le importa compartir el capo con otras porque ellas lo que quieren es tener respaldo, aunque tiene una oficial.</p>
<p>RELACIONES, PRÁCTICAS Y PERTENENCIA A LA CULTURA</p>	<p>Las gorras se usan porque no todos van a alentar el equipo, sino a pelear y no quieren que los reconozcan, ellos siempre es a Ofenderse con el otro equipo o entre barras.</p> <p>Las reuniones son los miércoles se reúnen con la barra y jueves con el capo del estadio. Los miércoles se reúnen y hablan ahí y los jueves se van donde los sureños. El miércoles por ejemplo si el sábado juega Millonarios o si dentro de ocho días toca con nacional y hay que ir a Medellín entonces se preparan, van recogiendo plata para preparar buses pa ir alentar al estadio, eso es lo que hace un capo, por ejemplo, para esto se necesita tal... uy...</p> <p>, si hay viajes si hay cuota fija y esa plata que sobra es para comprar redoblantes, cintas o papel higiénico para la entrada de Millonarios, o digamos las boletas, por ejemplo decimos, listo nos vemos allá y allá compramos las boletas y así... uno se mueve ahí... o por ejemplo si no se van temprano, si no hay plata, retacan a la gente que está fuera del estadio y también en las peleas se quitan las chaquetas, las gorras.</p> <p>Valor de la vida. La vida si vale, pero si alguien va a pegarle al capo todo el mundo se va a defenderlo... yo digo que si a alguien le pegan y yo tengo que defenderlo pues yo voy y le pego al otro, pero yo no</p>

voy a dar la vida por un equipo, pues si me diera de comer pues listo. Yo si veo a mi primo, a un amigo mío listo, me meto pero de resto no. Pues depende también, si digamos le pegan al capo y está al lado mío lo defiende porque si no me pegan a mi también, porque si uno pelea pues más lo van a respetar... uno no se va a tirar allá de cabeza, porque no falta el que tiene un arma. Si hubiera armas yo saldría a correr o le diría al man que fuera hombre y se parara normal, pero esas peleas si son bravas, esas son de miedo--- mejor dicho uno sabe que si va a eso tiene que ir preparado, si me sacan arma y yo tengo arma también la saco. La policía lo ve a uno y piensa que uno es un ñero, lo para y lo revisa, pero al que lleva arma nunca lo van a parar, nunca lo paran, en cambio a uno lo esculcan, uno que tiene la máscara adelante.

Música: allá en argentina digamos River Plate dicen todos, vamos a usar todos Niké y usan todos Niké, ellos fueron los primeros que se unieron, y por eso es que nos gustan las cumbias argentinas, o por ejemplo listo ahora todos vamos a usar Adidas y todos Adidas... todos sudaderas tres líneas y el boca también entonces, ellos todos tres líneas tres líneas tres líneas, todo empezó en argentina y llego a aquí. Allá en barras bravas hay dos grupos, unos por ejemplo cantan ofendiendo a unos y otros a los otros.

Digamos el líder de la barra digamos, los papás o los grandes le dicen a uno, usted es de una barra brava es un ñero, un ñero es la gente que es gamina, entonces le dicen los papás que uno anda tomando a cada ratico o que uno anda chuzando a todo el mundo, entonces así uno solamente quiera entrar a la barra e ir al estadio para alentar el equipo, para no ir solo, así uno sea decente ellos dicen que usted es un ñero. Y por ejemplo con las sudaderas ellos casi siempre se las roban, digamos hay un gomelito entonces pues venga, ahí lo roban y se le tiran, los pantalones, todo, o por ejemplo en los paseos, ahí también se roban los pantalones, en la calle si son las chaquetas. O hay gente de este colegio que va al estadio con ropa chiviada, o con esta sudadera (la del colegio) que es dos líneas (risas). Los pantalones no importan que no

	<p>sean originales, pero las chaquetas si tienen que ser originales.</p>
<p>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</p>	<p>Yo era de Santafé y yo empecé a ir al estadio pero en la parte que no se agarran, pero yo ya empecé a ir a donde estaba la barra brava, donde se siente la emoción por el equipo, vivir la lucha porque el equipo gane, uno va es a alentar a su equipo. Es que es distinto porque Santafé tiene barras bravas que son puras armas, en cambio uno va limpio, pero por ejemplo en las barras, todos son drogas, casi todos y ellos en Santafé son a enviciarlo a uno, en cambio en millos ellos meten y si uno quiere uno prueba pero ellos no lo obligan a uno.</p> <p>Los sentimientos cuentan y yo puedo querer mucho a alguien, pero yo antes de enamorarme tengo que entrar a ver, si es del otro equipo tengo que ver si más adelante le digo que se salga. Si me enamoro pues sí, pero igual la idea es que yo después la hago cambiar.</p> <p>Mi novia no es barrista y ella me dice que me salga, que me cuide, para ir al estadio por ejemplo... si vamos sería en una barra en la que no se den.</p> <p>Muerte de amigos. Que se siente. Tristeza cuando se mueren los amigos, por ejemplo los amigos de uno y uno sabe que uno se mete a eso y está preparado para morirse. Por ejemplo mi mamá siempre me dice que mejor no vaya, pero yo le digo que voy con un tío, lo que ella no sabe es que él es el re duro.</p>
<p>PODER Y AUTORIDAD</p>	<p>Ser de una barra nos da más respeto.</p> <p>Tengo un primo que es de Millonarios y el si es un duro.</p> <p>El capo es el presidente de la barra, el que manda en la barra, por ejemplo al capo del espacio le dicen Monedas, una persona es capo hasta que lo maten, o que otro quiere ser capo pero tiene que peleárselo.</p> <p>Desde que yo estoy en una barra, voy y no soy el inexperto sino que ya yo voy a defender al equipo entonces me ven y me retan, no como antes cuando iba solo a ver y no más. Yo le dije a mi primo que yo</p>

	<p>quería entrar y el fue y dijo, que el pelao quiere entrar, entonces venga a las reuniones, tales días y venga al estadio... ya así... y todos empiezan así, monedas empezó igual, también se daba con los otros, hasta que llegó a ser el capo, el tiene como 27 o 28 años.</p> <p>Pues nunca he visto una mujer capo o capa (risas).</p> <p>yo creo que yo no quiero ser capo, porque eso es tener una muerte encima y uno no se puede ya salir de eso. Por ejemplo hay mucha gente que quiere el puesto de monedas, pero él está tan metido en eso que él ya no se va a salir. Digamos uno que hasta ahora está empezando, pues no porque uno quiere estudiar, Monedas no estudia ni trabaja, la novia lo mantiene y capo hasta que muera. El vive de las barras porque él es el que organiza los viajes y de eso le queda algo, a él no le cobran el siempre viaja gratis, la plata que queda es para él o por ejemplo es para comprar redoblantes</p> <p>No es fácil llegar a ser capo:</p> <p>Uno conoce gente que lleva el re tiempo, por ejemplo hay uno que se llama pinocho y tiene como 36 años, tiene una cara de malo... no se trata del que lleve más tiempo en la barra, porque yo puedo llevar cien años en Millonarios, es más bien quien es el que más se da por Millonarios, al que lo vean dándose con uno de Santafé por Millonarios.</p>
--	--

LA CULTURA DEL RAP

CATEGORIA	RELATOS
ESTÉTICAS PERSONALES E INTERPERSONALES	Hay dos clases de mujeres raperas, yo conozco una que raya y rapea, hay unas que usan pantalones y ropa ancha y se ven feas, pero en si como se identifica una mujer en la cultura rapera, digamos su pantalón gomelito, una camisa gomelita algo Hoper una gorrita digamos (un pantalón entubado.) ahora los raperos no se visten ancho, lo importante es que usted sepa algo

	<p>de la cultura, raye, cante.</p> <p>El pantalón es para el baile, el break dance, ellos también bailan con eso, y no todos los raperos tienen que vestirse así, es libertarse, es que usted practique lo de la cultura y usted entra allá, digamos usted entra a una que se llama sinfonía callejera, y usted baila, o usted raya, usted entra.</p>
<p>RELACIONES E IDENTIDAD DE GENERO</p>	<p>Para un rapero la mujer es algo muy valioso, ellos respetan mucho a las mujeres, aunque algunos son muy pasados. Pero ellos quieren mucho a las mujeres. En cambio los reguetoneros es que la mujer perrea... mi novia es más puta que la suya....</p> <p>El 90% es el hombre el que rapea, el hombre que le canta a la mujer, hay pocas mujeres que cantan y eso es porque los novios les enseñan o algo así,. Yo si conozco una, pero porque ella nació de un barrio pobre, por allá de las cruces, por allá todo el mundo rapeaba, y aprendió.</p> <p>La mujer en general es penosa, ella canta pero en su espacio, no en la calle como un hombre, a veces fumando.</p>
<p>RELACIONES, PRÁCTICAS Y PERTENENCIA A LA CULTURA</p>	<p>Para mí es digamos que una cultura que lo deja a usted expresarse como usted quiera, si usted es grosero esa cultura lo recibe, digamos usted es decente pero rapea, la cultura lo recibe, si usted quiere la poesía le gusta y la rapea también entra, si usted ha vivido en la calle y ha vivido cosas de violencia y las rapea, también entra ... si me entiende?... porque por ejemplo hay culturas que dicen, no usted es como todo poeta, no entra... si me entiende? esta no. digamos, uno entra a los metachos, que esa es bien dura, pero a uno le gusta, digamos usted quiere entrar porque le gusta el vestido, como se visten, pero por ejemplo si a usted lo escuchan hablar y usted suena gomelo, no que pena no puede entrar. tiene que entrar hablando como un hombre, me entiende? es una cultura a la que uno se puede meter, no importa si se peina o no se peina, si es gomelo tampoco importa, no importa si es barrista, por ejemplo yo soy barrista pero puedo seguir siendo rapero, no importa. yo puedo ir al estadio y</p>

	<p>ellos me respetan, con tal que yo practique esta cultura, o así yo no sepa rapear pero ralle, puedo entrar a la cultura, o me vista, con un pantalón ancho, una camisa ancha, una gorra, los de la cultura rap son los biker o los skater. Entonces digamos antes, yo era más metido en eso, mi hermana tenía un novio en eso y él me metía mucho en eso, digamos rapear, eso, escuchar a la gente rapear es muy bacano, yo rapeaba aunque no se mucho, muy poquito, pero por ejemplo yo empecé a salir con un amigo que el raya... rayar es hacer grafitis, a hacer grafos y grafos, entonces yo empecé a mirar a mirar y a hacer eso y uno ya sabe. Digamos como los barristas el capo, digamos, usted es el hermano de Carlos, digamos...empiezan no, usted sabe rayar mucho, le ponen su apodo si me entiende.</p> <p>Se puede pedir pared para rayarla, yo tengo un amigo que hace eso. Hay mucha gente que dice que el rapero es un desadaptado. Porque rayan las paredes, y no los cuadernos, siempre dicen así.</p> <p>Esto porque hay paredes de espacio público, hay que pedir permiso. Pero no siempre es así y esto es vandalismo.</p> <p>Su firma entre más lejos mejor, esto significa que el chino ha llegado lejos.</p>
<p>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</p>	<p>¿Qué le gusta de tener un novio rapero? “no pues que me canta una canción y, que me hace grafitis”.</p> <p>El rap canta situaciones que le suceden en la calle, la historia de un drogadicto para que la gente le llegue al corazón y no lo hagan.</p> <p>.eso, escuchar a la gente rapear es muy bacano, yo rapeaba aunque no se mucho, muy poquito</p> <p>Pues la gracia de un grafo digamos es que no se entienda, si la gracia es que lo entienda solamente la cultura, para uno todos se dan a entender porque digamos uno sabe las letras, pero digamos ellos la hacen enredado para eso, para que uno la entienda, porque a ellos no les gusta, no les interesa solamente la gente a la que le interesa saber de la cultura, o se mete o no sabe, porque después es para discriminarlo</p>

	a uno, ¿si me entiende? ese chino es muy ñero y digamos uno sabe que hay raperos que tienen un vocabulario muy feo, hay unos que se visten solamente con ropa ñera si me entiende, con un pantalón grande, ¿si me entiende?. El pantalón del papá con tal que sea grande.
PODER Y AUTORIDAD	El líder o capo es el que mejor canta, pero ellos no son como los capos que dicen y mandan.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A través del presente ejercicio de investigación, se encuentra que las instituciones educativas como escenarios de formación, pueden facilitar en sus prácticas cotidianas más espacios para el dialogo, la conversación y construcción de identidades, promoviendo un ambiente de mayor respeto y consideración por la diferencia y por ende, aceptación a la diversidad. Este tipo de prácticas deben ser cada vez más frecuentes y cotidianas, ya que solo así se logrará la construcción de una cultura de mayor apertura y tolerancia en la escuela.

La metodología utilizada permite un diálogo de saberes entre estudiantes y profesores, logrando que éstos se acerquen a sus gustos, ideales, valores, jergas y en general a aquello que es relevante para ellos y que frecuentemente es subestimado por los docentes. Conversar de temas que no son académicos genera espacios de reconocimiento y construcción de confianza con los jóvenes.

A pesar de que se cree que la sociedad está en permanente cambio y que cada generación trae consigo elementos novedosos e importantes

emancipaciones, los jóvenes del Germán Arciniegas dejan ver en sus relatos la predominancia del modelo patriarcal en la configuración de sus identidades:

En la cultura Emo, se relata la ausencia de una diferencia clara para hombre y mujer en las estéticas relacionadas con la vestimenta, destacando el uso de colores rosados o morados independientemente del género, lo que para las y los jóvenes es un indicador de homosexualidad.

De la misma manera creen que la suavidad y la ternura en el lenguaje verbal y corporal, es sinónimo de feminidad y por ende un hombre que las use puede ser visto como homosexual. Se la vivencia de la pertenencia a culturas urbanas juveniles no implica la visualización de rupturas de género en el Germán Arciniegas. Aunque hay renovación en las generaciones los modelos patriarcales siguen mediando en la construcción de identidad de los jóvenes.

En las Barras Bravas, se nota que la mujer continúa asumiendo un rol pasivo, de manera que no puede llegar a ser “Capo” o líder de la Barra, puesto que éste lugar es exclusivo de los hombres y se considera débil a la hora de los enfrentamientos físicos. Asimismo la mujer gana protección, respeto y reconocimiento siendo una de las tantas novias que le son permitidas tener al líder de la Barra, sin embargo para serlo se le exige ser bonita.

En la cultura Rap hay poca coherencia entre el discurso y la práctica, puesto que se toma a la mujer como alguien muy valioso a quien los hombres le componen y cantan, sin embargo ellas permanecen en un segundo plano en contraste con los hombres quienes protagonizan las actividades propias de la cultura; incluso se evidencia que a pesar de la gran admiración que ellos les profesan, pueden llegar a ser maltratadas por sus parejas.

Las estéticas personales e interpersonales de las culturas categorizadas, se encuentran relacionadas con el consumismo de la sociedad, ya que sus atuendos e indumentarias son de marcas exclusivas que a su vez diseñan y producen en función de los consumos juveniles. En el caso de los Emos se destacan los peinados con un mechón que cubre alguno de los ojos, los pantalones entubados, las zapatillas, asimismo son asiduos usuarios de las redes sociales de internet, donde publican sus fotos y confirman el culto a la tristeza y la incompreensión del mundo adulto a través de sus gestos y poses.

En las Barras Bravas se resalta el uso de gorra ocultando los ojos, pantalón entubado y chaqueta tres líneas (Adidas), y la casaca (camiseta) del equipo. Igualmente a algunos los caracteriza el pelo largo, de tal forma que su presencia quiere reflejar el “ímpetu guerrero” que los caracteriza a la hora de enfrentarse, defender su equipo e incluso atacar a otros adversarios.

En la cultura rap el elemento de las estéticas relacionadas con un atuendo específico ha cambiado, dejando de tener la misma importancia que en épocas anteriores, de manera que no hay un parámetro específico en la vestimenta, aunque se puede utilizar “algo hopper” como distintivo. En las mujeres se hace referencia a pantalones y camisetas “gomelitas”, sin embargo se aclara que más importante que la ropa es que quien entre a la cultura la conozca y practique actividades como cantar, bailar break dance o rayar.

Un factor común en las tres culturas, es que el bajo poder adquisitivo no es impedimento para que los jóvenes consuman unas estéticas particulares, así no sean de las marcas reconocidas para ellos.

Las practicas en la cultura Emo deja ver como sus integrantes se incorporan a está para escapar de los problemas familiares, encerrándose en un mundo “fantasioso” despertando la compasión por parte de la gente adulta y el

rechazo por parte de otras culturas como los punk que les pegan, les gritan y les escupen y que para ellos es una forma de confirmar su calidad de inadaptados e incomprendidos por parte de una sociedad, siendo la excusa perfecta para llorar o cortándose las venas que en últimas puede terminar llevándolos a la muerte.

La pertenencia al equipo las Barras Bravas lo demuestran a través de una organización, dirigida por el capo, que les permite integrarse alrededor de su equipo al cual apoyan y, alientan en sus diferentes compromisos deportivos, con manifestaciones como los cantos, trapo (bandera). Sin embargo, podemos observar a través de sus narrativas, que a la par también se ha desarrollado la cultura del vandalismo, del robo, acciones importadas de otros países.

Para los Raperos lo más relevante es la oportunidad de poder expresar a través de la música y el grafiti sus sentimientos, emociones y poder manifestar su inconformismo por las injusticias a las que son sometidas las poblaciones menos favorecidas.

En cuanto a emociones y sentimientos se refiere, los participantes de la cultura Emo refieren la pertenencia al grupo como oportunidad precisa para validar sentimientos que a nivel social son relegados: la tristeza, la soledad, la incompreensión o la desesperanza. De hecho el vocablo *emo* se deriva de la palabra *emocional* y por ello quienes se vinculan a esta construcción identitaria viven la posibilidad de manifestar su desasosiego con libertad, reconocimiento y validación por parte de los otros. Manifestándolo también con los intentos de cortarse las venas, en vista de lo irremediable e inaceptable del mundo y el rechazo que otras culturas como los punketos, skinheads e incluso los barristas, así como sus familias o entornos inmediatos expresan.

Para los Barristas el componente emocional también resulta fundamental, media gran parte de su razón de ser, la necesidad de defender, atacar, marcar territorio está teñida por una serie de emociones que desde lo más profundo de su ser los impulsan a “alentar el equipo”, atacar a sus opositores, defender a sus amigos y “viajar guerriados” con tal de demostrar fidelidad a su equipo. Se destaca la primacía de la emoción sobre el sentimiento, de la reacción momentánea, poco mediada por la razón, frente a la presencia de Barristas de otro equipo, el ganar o perder en el estadio y el delimitar un territorio a través de las estéticas, las actitudes y las acciones.

Los Raperos por su parte, consideran la emoción y el sentimiento como motores de sus creaciones escritas, líricas, gráficas y danzadas a través del movimiento. De acuerdo con sus relatos son las situaciones cotidianas y aquellas que tocan las fibras más sensibles de sus subjetividades, las que motivan las composiciones, que incluyen reclamos a la sociedad, protestas en contra de la opresión, historias de dolor, injusticia y muerte, así como poesía para la mujer o los seres amados.

Poder y autoridad se reflejan en los discursos y las practicas cotidianas de los jóvenes pertenecientes a las tribus urbanas. En este sentido lo revelado por la cultura rap, se instala en su lucha por la libertad de expresión, hecho constatado por su canto callejero, “lugar de nadie”, la espontaneidad, pues la autoría es propia e instantánea y, el rayar cuyo elemento de comunicación en clave expresa una conspiración contra la sociedad burguesa y el sistema capitalista imperante. Las relaciones de poder y autoridad se manejan más horizontalmente, casi que el único elemento de jerarquía es la legitimación por otros del canto construido por ellos mismos.

En cuanto a las barras bravas es evidente una jerarquía cuyo personaje central es el Capo, en los relatos se muestra como el poder se instaura en las prácticas violentas y de fuerza, en la mayoría de casos y, en otros se instala en la capacidad organizativa y de gestión.

Finalmente para la cultura Emo, se basa en una solidaridad ficticia, en la que se comparten emociones y sentimientos frente al mundo y la existencia, es una relación horizontal, pero con un matiz de jerarquía donde es importante el número de incisiones en las venas para ser reconocidos con mayor poder y autoridad.

Con base en las narrativas de los participantes quienes fueron entrevistados en diferentes momentos, se observa que las culturas juveniles para ellas y ellos, constituyen espacios que les permiten la movilidad, la transformación y la adherencia a nuevas tendencias, permitiendo configurar diversas identidades, multideterminadas y mutantes, que dejan ver sus subjetividades en tránsito.

El ejercicio de sistematización privilegia la emergencia de saberes válidos, no exclusivos y acabados sino en permanente cambio, de esta manera la experiencia de *Convivencia en la diferencia* abre puertas a la continuidad de la investigación sobre la deconstrucción de género en las culturas urbanas juveniles.

El conversatorio como herramienta pedagógica brinda la oportunidad de realizar procesos de autoconstitución del sujeto a partir del dialogo con los otros. En este sentido la escuela debe promover la participación y expresión de los jóvenes, en espacios y situaciones pedagógicas donde se privilegie, la libertad, la construcción colectiva y flexible.

La escuela podría basarse en la promoción de ambientes de aprendizaje que facilite visibilizar el currículo oculto (barras bravas, tribus urbanas y muchos temas más), que faciliten la expresión de líneas de fuga, deconstrucción de

género, para la constitución de subjetividades y la convivencia en la diferencia, a partir de la cotidianidad y la realidad concreta de los sujetos.

La experiencia de investigación e innovación apunta a reconocer la categoría “juventud” desde el contexto de las barras bravas y las culturas urbanas, no tanto en lo psicológico, social o político, sino en la cotidianidad, en la cultura.

8. REFERENCIAS

Barras Bravas. (http://es.wikipedia.org/wiki/Barras_bravas_en_Argentina).

Acceso 1 de diciembre 2009. HORA: 5.15. P.M.

Bauman, Z. (1999). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.

Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes - Grupo Editorial Norma: Bogotá.

Deleuze, G. (1980). Conversaciones. Valencia: Pre-textos.

Díaz S. Wilson. Simbología de guerra, pasión y fútbol.

Marzo 12 de 2002. Medellín. Consultado en: http://www.elcolombiano.com/proyectos/serieselcolombiano/textos/barras_bravas/simbolos.htm. Acceso 1 de diciembre 2009. Hora 5 P.M.

Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Editorial Ariel, primera edición.

Foucault, M (1991). Microfísica del poder. Ediciones de La Piqueta. España.

Fraser, N. (2002). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New Left Review. Madrid: Akal

Henao Z. Nayive. Violencia y Territorialidad. Marzo 12 de 2002. Consultado en: http://www.elcolombiano.com/proyectos/serieselcolombiano/textos/barras_bravas/simbolos.htm. Acceso 1 de diciembre 2009. Hora 5 P.M.

Jovenes y Adultos: una pedagogía del encuentro. Modulo Nro. 3. Consumos Culturales y Culturas Juveniles. Pontificia Universidad Javeriana. Pensar. 22 de febrero 2007.

Lamas, M. (1991). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "genero".

Los Emos. (<http://www.frikipedia.es/friki/Emo>). Acceso 1 de diciembre 2009. Hora 5. P.M.

Maffesoli, M. (1990) LA METÁFORA DE LAS TRIBUS URBANAS Y TRIBUS URBANAS COMO METÁFORAS. Marcelo Gamero Aliaga. Sociólogo. Universidad Arturo Prat. marcelo.gamero@gmail.com, Iquique- Chile.

www.intersticios.es/article/download/2346/1896. Archivo PDF. Vol. 2 (1) 2008.

Piedrahita, C. (2010) Documento de trabajo: Sistematización de experiencias: Un camino hacia las transmutaciones escolares. Bogotá D.C.: Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital.

Piedrahita, C. (2008) Investigando la equidad de género en la escuela. Bogotá: Magisterio-IDEP.

PODER. (<http://www.monografias.com/trabajos12/foucuno/foucuno.shtml>).

Acceso 7 de mayo 2010. Hora 5: P.M.

TABULA RASA No.9, julio-diciembre de 2008 Tabula Rasa. Bogotá - Colombia,
No.9: 13-26, julio-diciembre 2008

9. ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

1. ¿Qué caracteriza a los
2. ¿Quiénes pueden ser miembros del grupo? ¿Cuáles son esas características que determinan su ingreso?
3. ¿Cómo es la organización dentro del grupo? Y ¿Qué criterios son tenidos en cuenta para la distribución de las funciones dentro de la cultura?
4. ¿Cuáles son las condiciones o requisitos para ser líder? Y ¿Cuáles son sus funciones?
5. ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre los integrantes? ¿Se observa algún trato especial hacia algún tipo de personas o algún tipo de discriminación dentro del grupo?
6. ¿Cuáles son esos ideales, expresiones, música, manifestaciones, códigos, estilos que identifican al grupo y a sus integrantes?
7. ¿Quiénes toman las decisiones dentro del grupo? ¿qué tipos de mecanismos utilizan para la toma de decisiones?
8. ¿Qué sucede cuando un integrante empieza a mostrar inconformidad dentro del grupo y genere malestar, que hacen con él o ella?
9. ¿Cuáles son las causas para desvincular a alguien del grupo?
10. ¿De qué manera en surgen conflictos internos y externos en el grupo? ¿Cómo resuelven generalmente esos conflictos y frecuentemente quiénes los generan dentro del grupo?

ANEXO 2. GUÍA PARA ENTREVISTA

1. ¿Cómo se llama la tribu a la que pertenece y hace cuanto esta vinculado (a)?
2. ¿Qué vio, conoció del grupo que le llamo la atención para ingresar a él?
3. ¿Cómo fue su ingreso?
4. Después de vincularse al grupo, ¿éste ha llenado sus expectativas?
5. ¿de que manera el grupo le ha contribuido a la construcción de su identidad?
6. ¿Qué le ha aportado usted al grupo?
7. ¿su opinión es tenida en cuenta dentro del grupo, y qué aportes ha podido hacerle al grupo?
8. ¿con quiénes comparte más dentro del grupo? ¿Por qué?
9. ¿Cómo enfrenta la situación ante esa mirada social?
10. Comparando. ¿Cómo veía antes la sociedad y como la ve ahora?

ANEXO 3. ENTREVISTA A ESTUDIANTE DE UNDÉCIMO GRADO, QUE PERTENECIÓ A LA CULTURA EMO.

La idea es que vamos a conversar un poco sobre la pertenencia a grupos juveniles, como a la cultura Emo, a las barras bravas... la idea es que de acuerdo a la experiencia que ustedes tengan, si han participado en algún grupo, si saben algo sobre algún grupo pues hablemos de eso. Nosotros estamos haciendo un ejercicio investigativo, con el ánimo de incentivar el proyecto de género aquí dentro del colegio, y uno de los temas que mas nos interesa es el de grupos juveniles y barras bravas, para trabajarlo acá como con mas fuerza con ustedes, pues ustedes ya igual se van, pero por lo menos con los que quedan, y para eso queremos caracterizar las tribus y las culturas, pero no de pronto desde lo que nos dicen a nosotros en internet o en un libro, sino desde lo que ustedes como jóvenes de aquí del Germán Arciniegas nos quieran compartir o nos quieran contar... entonces no se... pues voy a empezar a grabar si?, pues la idea es que cada una nos cuente si ha

participado o ha hecho parte de un grupo como una barra? ¿Qué es para usted ser Emo? O ¿qué fue?

Mmm... yo creo que ser Emo es ser algo emocional, la mayoría de Emos son tristes, deprimidos, se la pasan encerrados, no quieren salir con nadie, son antisociales, mejor dicho, ellos piensan que como ahorita, el mundo no les ofrece nada para ser ellos, si, no les ofrecen el apoyo y como ellos también han visto, en otras culturas que también como que los rechazan, entonces ellos se sienten mal, si como si fueran el complejo de la sociedad, como si fueran los, si miren ahí van los Emos los estúpidos, si, los inadaptados, hemorroides (risas) no si, yo creo que si, son así son deprimidos, son antisociales por eso, porque la gente los aparta y todo eso.

¿Cómo se sentía como mujer siendo Emo, ahí dentro del grupo?

No pues yo siempre me sentí bien, me sentí... como en ese tiempo dije que esa era la cultura que yo creía, si, que me adaptaba mejor, pero ahorita me doy cuenta que no, yo creo que fue solo por el momento, fue más por los problemas que uno tiene, que se encierra en un mundo fantasioso, que... ¿sí? Que... solo se lo cree uno, que quien se lo cree más sino uno, y pues más por los problemas uno comete tantos errores como cortarse... de tirarse, ¿sí? Por lo menos yo si créame que yo si estuve hasta en manicomio, por eso, por problemas como con su familia y yo me empecé a meter mucho en eso y pues era ... ya yo decía que no iba a salir pero a la hora de la verdad uno es el que elige si va a salir o no (silencio).

Pero por ejemplo en el momento en que entraste, ¿tú entraste más por que la cultura te llamaba la atención o por que las cosas que sentías daban más para que te unieras al grupo o algo así?

Era más por como yo me sentía, porque yo me sentía inadaptada, yo era muy antisocial, yo me apartaba mucho de la gente yo nunca hablaba con nadie, yo

era muy alejada, pero es que ... más que todo por eso me metí , porque iba más acorde a la personalidad mía, si por que yo meterme de gótica, no no... yo no sirvo pa´ tomar sangre ni nada de eso, ni ser satánica, ni nada ... no yo era màs como si... yo lloraba por nada, por eso es que metí porque eso ahí uno se desahoga mucho, llora por nada, se corta sí? Bueno yo no lo hice tanto por cortarme pero la verdad era que en esos momentos yo si tenía muchos problemas y hay si me sentí yo muy mal porque me sentía inadaptada.

Bueno y ¿cómo se vive el ser hombre y mujer dentro de la cultura Emo, porque igual uno sabe que socialmente los hombres son los duros, los que no lloran por nada...?

La verdad en esa cultura no se distingue lo que es un hombre de una mujer, porque la verdad es que ahí los hombres que se meten se vuelven gays... ¿todos, o hay algunos que no? Pues la mayoría que yo conozco sí, pero por que dices que se vuelven gays? Si por que yo creo que esa cultura es más como pa mujeres, y yo creo que ellos también se meten porque son... tienen problemas, que son mimados, porque la mayoría aunque ustedes no crean niños mimados hay hartísimos y Emos, y es por eso, también se meten porque como son todos mimados, y ellos solo lo hacen como para llamar la atención, para decir como mire! Estoy aquí.

Bueno y puede pasar también que como un hombre que tiene una inclinación homosexual, y no lo puede decir fácilmente, encuentra en la cultura Emo una manera de poder expresarlo más fácilmente?

Si, más o menos es así, porque la mayoría, mejor dicho todos los hombres Emos que yo he conocido tienen sí, son gays, que ya los colorcitos rosaditos, los fucsias, los morados, ya es, o los negros, se echan lápiz, ¿sí?

¿Para usted esos colores, el uso de ellos pueden dar a entender que un hombre es gay?

No, pues tampoco porque yo conozco muchos niños que se ponen cosas moradas, rosadas, colores de niña, pero en si ellos se enmarcan más a eso porque si, hablan como niños, se pasan mas con hombres y entre mujeres y así, ellos entre más se inclinan entre lo gay se le van metiendo mas a los hombres y van con su habladito mas de niñas.

Y quien te invito a... ¿? Nadie.... ¿Con qué grupos te la pasabas?

En el otro colegio yo me la pasaba con todos los compañeros de mi salón, ellos éramos 42 y de 29 todos éramos emos, fue como el grupo en general que se metió, si, y la mayoría de los salones eran así, y nosotros nos reuníamos en un solo lado y si, venían los punketos y nos gritaban, nos escupían , nos trataban re mal por los buses, en todo lado, por eso es que también uno se siente inadaptado porque el mundo no lo entiende y por eso uno cree que esta sociedad lo desampara a uno, por eso es que nosotros pensamos tanto en el suicidio, que se siente uno tan inadaptado, tan... si yo no soy de este planeta, si porque nadie lo entiende, nadie lo comprende o nadie lo entiende en los problemas que uno tiene , si eso.

¿Hay algún tema en conversación de los Emos particularmente?

Siempre hablamos de música, de los problemas, entre grupos se cortan todos, siempre nos mantenemos, para no deprimirnos nos mantenemos tomándonos fotos, entonces por eso es que ahorita sale tanto eso, vaina de ... para meter fotos y que la mayoría de los Emos tiene, sus cuatro páginas, facebook, el hi five, el fotolog, el metro... por eso por lo mismo, porque a ellos les gusta, les gusta que los vean sufrir ... por eso en las fotos se ven tristes, en todas, no hay una sola en la que salgan con una carita feliz, en todas salen así con caras de tote...

¿Bueno y tu cuando tomaste la decisión de no ser emo?

Pues yo creo que yo ya no soy Emo porque, me sentía tan inadaptada en el otro colegio que ni amigos tenía y si eran muchos pero eran compañeros de grupo y llegué acá y más de uno me brindó su amistad, si? Me enseñaron que es una amistad en realidad, porque yo no tuve amigas, amigas no, sino hasta que llegué aquí. Y hasta si, como que ya me fueron saliendo de eso, ya casi no me cortaba, ya por nada no me ponía... casi no me ponía triste, ya me la pasaba era riéndome , ya no era lo mismo de ser deprimida. Yo creo que también influye el que la gente no esté metida en eso, porque si me enseñaron el valor de una amistad, de cómo respetarme a mi misma sin hacerme daño, como llorar y desahogarme sin tener que hacerme daño, de no tener que estar tomando... eso lo aprendí acá, porque los otros colegios no le prestan apoyo a uno en nada.

¿En tu familia alguien te ha rechazado por ser Emo?

No, ellos sentían más bien lo burlesco, ay que la Emo, si? Ellos se burlaban, por eso también yo creo que uno ahí debe tener el apoyo de la familia, que mire, que eso de Emo, mejor dicho yo creo que la familia también influye mucho en eso. Ellos todo lo tomaban en burla y si uno está triste, está triste, por lo menos yo si me sentía mal, todos, mis primos, hasta mi misma cuñada hasta ella tomaba en burla, ahorita si como que todos ay, que bueno como que si, que bueno que ya no...

¿Bueno y al verte así peinada yo supondría que tu sigues siendo Emo...?

Pues si, pero igual es que después de cuatro tres años encima con la cultura me queda muy difícil vestirme o peinarme de otra manera, para mi es muy difícil ponerme una hebilla aquí (encima de la cabeza) porque ya voy a verme más rara, ya es el estilo que me acostumbré a tener, ya no me puedo vestir ... bueno ahora me visto más a color, ya no es solo negro sino ya más colorcitos, ya ... entubados si, pero el peinado, ya es mi personalidad, ya no puedo peinarme de otro lado, o hacerme moñas o... ya no es lo mismo, ya mi perfil es así y ya cambiar sería como cambiar mi personalidad y ya es así.

El peinado es así no importa el lado, y los neo que son otros son más particular a lo hombre, el Emo y el neo es lo mismo pero el neo es mas para hombre y el Emo mas para la mujer, Emo y neo son compatibles porque tienen la misma forma de pensar. Los punkeros y los skinheads si son los que no soportan a los Emos, los tratan re mal, nos escupían... yo creo que va con la forma de ser porque no soportan ver ahí a alguien deprimido, ellos dicen que esta sociedad es buena que no se que, pero en cambio uno dice que no, que por que nació en esta sociedad tan... si, tan... que no hay condiciones para ellos.

¿Aparte del peinado qué más quedó marcado en tu personalidad de la cultura Emo?

La forma de vestir, ya ponerme un pantalón bota recta, no es lo mismo, o ya usar zapatillas que no sean originales, ya... ¿si? Ya esa costumbre la cogí y ya no puedo comprarme unas zapatillas que no sean originales ¿si? Ya yo solo mantengo con Adidas, y ya es muy difícil que yo me vaya a comprar otro tipo de marcas, ya es solo costumbre, ya es, cuatro años de estar comprando solo ropa fina... ya es como difícil cambiar la forma de vestir, ya los gustos y todo...

¿Los Emos hacen fiestas?

No, pero si vamos a rumbear a ciertos sitios, y dicen que los Emos no bailan reguetón pero usted los ve y si, si lo bailan, son re frescos bailando.

¿O sea que dentro de las exigencias de ser Emo tiene que tener plata para poder comprar todo original...?

Si... pero yo no soy platuda, o si no estaría aquí, pero si viví un tiempo... mejor dicho son mis tías las que me mantienen así, ellas eran las que me compraban mis cosas, me dan zapatos, yo por ejemplo tengo como tres jeans que me trajeron de Canadá, ellas me traían ropa, zapatos, ellas eran las que me costeaban todo, yo era de las que iba a "Be cool" a "Pronto", a "Studio F" si a

todo eso, porque yo ya era del tipo de comprar todo lo que estaba a la moda, porque es que a mi me costeaban todo esto... bueno ...

Gracias por tu tiempo,

No por nada.

ANEXO 4. ENTREVISTA GRUPAL A ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y NOVENO QUE PERTENECIERON A LA CULTURA DEL RAP, A LA CULTURA EMO Y PERTENECEN ACTUALMENTE A UNA BARRA BRAVA

¿Qué es para usted ser Emo?

Pues uno de sabe lo de las tristezas, lo de la cortada de las venas ah bueno y también hay Emos de cultura y Emos de moda, los de la tristeza. Uno sabe por ejemplo que hay unos que se peinan hacia la izquierda y otros se peinan hacia la derecha. Es que creo que hacia la izquierda son los Emos y hacia la derecha son los neos, que odian a los Emos. De los Emos hay dos clases de Emos, los de la moda y los de la cultura, pero se peinan idéntico... ¿que más?

La forma de vestirse, la forma de hablar como en el rap ¿qué más? Depende porque si es Emo moda, es la gente que a usted lo mira mal y no le habla, mientras que la cultura es la gente que pasa y lo mira a usted fresco, hasta lo saluda son respetuosos, le dicen buenas tardes.

Pues la cultura yo la veo normal porque uno tiene que respetar, como en el rap, como a mi gustarme el rap si le gusta eso, pues eso es respetable, pero esos de moda no, son unos inmaduros cortarse por bobadas y llorar por cualquier cosa, se corta las venas solamente por hacerle un rito a la cultura son por rendirle culto a lo Emo, pa' mi no significa nada porque así no es.

La cultura emo emo en si, respeta el sexo de cada uno, en cambio la moda, el hombre no sabe si es hombre o es mujer, los dos se pueden poner un pantalón entubado ... Por la manera de actuar ellos son muy delicados, eso que se les toca y ¡ay! O sea eso es característico de las mujeres, que los tocan y ¡uh!. Se parecen los dos.

A los hombres y mujeres los distinguen las manillas que se ponen para tapar las heridas, los rayones que se hacen, por eso, atentan contra la vida de ellos, por eso es que digo que son unos bobos, lo que hacen es ser bobos. Un ejemplo, no me pude cuadrar a una niña entonces “chu” (hace ademán de cortarse), uno también se pone triste pero no se corta, ellos si y el que más tenga cortadas es el más duro.

Barras bravas

El que viaja mas es el que se gana el respeto, irse guerreado se gana mas respeto que los que se van en bus. Por ejemplo Millonarios los que pagan en “la peca”, la que manda en todo el estadio, el estadio está dividido en tres barras los blue rey, los comandos y los charlados. Claro que hay otras por ejemplo la trece y la catorce, unos de Bosa, otros de Kennedy.

Lo que nos diferencia de otros es la forma de vestirnos, digamos usted lo ve en la calle, usted lo ve con un tres líneas, pantalón entubado y gorra y usted dice ese man es barra brava. Eso nos identifica, o tener el pelo largo. Pero hay unos que solo son vestimenta y las mujeres no usan gorra, nosotros usamos gorras para que no nos reconozcan, las gorras se usan porque no todos van a alentar el equipo, sino a pelear y no quieren que los reconozcan, ellos siempre es a Ofenderse con el otro equipo o entre barras.

Las mujeres no pelean a veces si pero entre ellas, pero pocas veces. Algunas pocas si se dan.

Ser de una barra nos da mas respeto. Por ejemplo era de Santafé y ahora soy de millos y yo no soy barrista barrista, pero tengo un primo que es de Millonarios y el si es un duro. Yo era de Santafé y yo empecé a ir al estadio pero en la parte que no se agarran, pero yo ya empecé a ir a donde estaba la barra brava, donde se siente la Emoción por el equipo, vivir la lucha porque el equipo gane, uno va es a alentar a su equipo. Es que es distinto porque Santafé tiene barras bravas que son puras armas, en cambio uno va limpio, pero por ejemplo en las barras, todos son drogos, casi todos y ellos en Santafé son a enviciarlo a uno, en cambio en millos ellos meten y si uno quiere uno prueba pero ellos no lo obligan a uno.

Una mujer se mete a una barra por alentar o porque le gusta pelear, o por ejemplo yo soy el capo de una barra y yo voy al estadio y yo la llevo y claro ella dice yo voy al estadio y a mi no me van a hacer nada y claro ella piensa que como va con el capo no le pasa nada, pero es la mas amenazada y la mas protegida.

El capo es el presidente de la barra, el que manda en la barra, por ejemplo al capo del estadio le dicen Monedas, una persona es capo hasta que lo maten, o que otro quiere ser capo pero tiene que peleárselo. Desde que yo estoy en una barra, voy y no soy el inexperto sino que ya yo voy a defender al equipo entonces me ven y me retan, no como antes cuando iba solo a ver y no más.

Yo le dije a mi primo que yo quería entrar y él fue y dijo, que el pelao quiere entrar, entonces venga a las reuniones, tales días y venga al estadio... y así... y todos empiezan así, Monedas empezó igual, también se daba con los otros, hasta que llegó a ser el capo, él tiene como 27 o 28 años.

Pues nunca he visto una mujer capo o capa (risas). Pero no creo que una mujer pueda ser capo, porque igual digamos vemos a los de Santafé y vamos a pelear y una mujer no puede ser la que manda ni la que se defiende, de pronto ella puede ser dentro de las mujeres la líder, pero de una barra no. Hay muchas mujeres que participan la proporción es como cuarenta mujeres sesenta hombres.

A la hora de enamorarme, los sentimientos cuentan y yo puedo querer mucho a alguien, pero yo antes de enamorarme tengo que entrar a ver, si es del otro equipo tengo que ver si más adelante le digo que se salga. Si me enamoro pues sí, pero igual la idea es que yo después la hago cambiar. Mi novia no es barrista y ella me dice que me salga, que me cuide, para ir al estadio por ejemplo... si vamos sería en una barra en la que no se den.

El capo por ejemplo puede llegar a tener a las mujeres que quiera, así usted sea feo, así usted sea feo... si una niña por ejemplo quiere tener más respaldo, entonces quiere ser novia del capo, pero eso si las niñas tienen que ser bonitas. A una vieja no le importa compartir el capo con otras porque ellas lo que quieren es tener respaldo, aunque tiene una oficial.

Las reuniones son miércoles se reúnen con la barra y jueves con el capo del estadio. Los miércoles se reúnen y hablan ahí y los jueves se van donde los sureños. El miércoles por ejemplo si el sábado juega Millonarios o si dentro de ocho días toca con nacional y hay que ir a Medellín entonces se preparan, van recogiendo plata para preparar buses pa' ir a alentar al estadio, eso es lo que hace un capo, por ejemplo, para esto se necesita tal...

Uy yo creo que yo no quiero ser capo, porque eso es tener una muerte encima y uno no se puede ya salir de eso. Por ejemplo hay mucha gente que quiere el puesto de monedas, pero el está tan metido en eso que él ya no se va a salir. Digamos uno que hasta ahora está empezando, pues no porque uno quiere estudiar, Monedas no estudia ni trabaja, la novia lo mantiene y capo hasta que muera. El vive de las barras porque el es el que organiza los viajes y de eso le queda algo, a él no le cobran el siempre viaja gratis, la plata que queda es para él o por ejemplo es para comprar redoblantes, si hay viajes si hay cuota fija y esa plata que sobra es para comprar redoblantes, cintas o papel higiénico para la entrada de Millonarios, o digamos las boletas, por ejemplo decimos, listo nos vamos allá y allá compramos las boletas y así... uno se mueve ahí... o por ejemplo si no se van temprano, si no hay plata, retacan a la gente que está fuera del estadio y también en las peleas se quitan las chaquetas, las gorras ... Uno conoce gente que lleva el re tiempo, por ejemplo hay uno que se llama pinocho y tiene como 36 años, tiene una cara de malo ... no se trata del que

lleve más tiempo en la barra, porque yo puedo llevar cien años en Millonarios, es más bien quien es el que más se da por Millonarios, al que lo vean dándose con uno de Santafé por Millonarios.

Se siente tristeza cuando se mueren los amigos, por ejemplo los amigos de uno y uno sabe que uno se mete a eso y está preparado para morir. Por ejemplo mi mamá siempre me dice que mejor no vaya, pero yo le digo que voy con un tío, lo que ella no sabe es que el es el re duro.

La vida si vale, pero si alguien va a pegarle al capo todo el mundo se va a defenderlo... yo digo que si a alguien le pegan y yo tengo que defenderlo pues yo voy y le pego al otro, pero yo no voy a dar la vida por un equipo, pues si me diera de comer pues listo. Yo si veo a mi primo a un amigo mío listo, me meto pero de resto no. Pues depende también, si digamos le pegan al capo y está al lado mío lo defiende porque si no me pegan a mi también, porque si uno pelea pues más lo van a respetar... uno no se va a tirar allá de cabeza, porque no falta el que tiene un arma. Si hubiera armas yo saldría a correr o le diría al man que fuera hombre y se parara normal, pero esas peleas si son bravas, esas son de miedo--- mejor dicho uno sabe que si va a eso tiene que ir preparado, si me sacan arma y yo tengo arma también la saco. La policía lo ve a uno y piensa que uno es un ñero, lo para y lo revisa, pero al que lleva arma nunca lo van a parar, nunca lo paran, en cambio a uno lo esculcan lo esculcan, uno que tiene la máscara adelante.

Nosotros escuchamos las cumbias Argentinas, en Argentina digamos River Plate dicen todos, vamos a usar todos Nike y usan todos Nike, ellos fueron los primeros que se unieron, y por eso es que nos gustan las cumbias Argentinas, o por ejemplo listo ahora todos vamos a usar Adidas y todos Adidas... todos sudaderas tres líneas y el Boca también entonces, ellos todos tres líneas tres líneas tres líneas, todo empezó en Argentina y llegó a aquí. Allá en barras bravas hay dos grupos, unos por ejemplo cantan ofendiendo a unos y otros a los otros. Digamos el líder de la barra digamos, los papás o los grandes le dicen a uno, usted es de una barra brava es un ñero, un ñero es la gente que es gamina, entonces le dicen los papás que uno anda tomando a cada ratito o que uno anda chuzando a todo el mundo, entonces así uno solamente quiera entrar a la barra e ir al estadio para alentar el equipo, para no ir solo, así uno sea decente ellos dicen que usted es un ñero.

Y por ejemplo con las sudaderas ellos casi siempre se las roban, digamos hay un gomelito entonces pues venga, ahí lo roban y se le tiran, los pantalones, todo, o por ejemplo en los paseos, ahí también se roban los pantalones, en la calle si son las chaquetas. O hay gente de este colegio que va al estadio con ropa chiviada, o con esta sudadera (la del colegio) que es dos líneas (risas). Los pantalones no importa que no sean originales, pero las chaquetas si tienen que ser originales...

¿Qué es el rap?

Para mi el rap es digamos que una cultura que lo deja a usted expresarse como usted quiera, si usted es grosero esa cultura lo recibe, digamos usted es decente pero rapea, la cultura lo recibe, si usted quiere la poesía le gusta y la rapea también entra, si usted ha vivido en la calle y ha vivido cosas de violencia y las rapea, también entra ... si me entiende?... porque por ejemplo hay culturas que dicen, no usted es como todo poeta, no entra... si me entiende? Esta no. Digamos digamos, uno entra a los Metachos, que esa es bien dura, pero a uno le gusta, digamos usted quiere entrar porque le gusta el vestido, como se visten, pero por ejemplo si a usted lo escuchan hablar y usted suena gomelo, no que pena no puede entrar. Tiene que entrar hablando como un hombre, ¿me entiende? Es una cultura a la que uno se puede meter, no importa si se peina o no se peina, si es gomelo tampoco importa, no importa si es barrista, por ejemplo yo soy barrista pero puedo seguir siendo rapero, no importa.

Yo puedo ir al estadio y ellos me respetan, con tal que yo practique esta cultura, o así yo no sepa rapear pero ralle, puedo entrar a la cultura, o me vista, con un pantalón ancho, una camisa ancha, una gorra, los de la cultura rap son los biker o los skater. Entonces digamos antes, yo era más metido en eso, mi hermana tenía un novio en eso y el me metía mucho en eso, digamos rapear, eso, escuchar a la gente rapear es muy bacano, yo rapeaba aunque no se mucho, muy poquito, pero por ejemplo yo empecé a salir con un amigo que el raya... rayar es hacer grafittis, a hacer grafos y grafos, entonces yo empecé a mirar a mirar y a hacer eso y uno ya sabe. Digamos como los barristas el capo, digamos, usted es el hermano de Carlos, digamos...empiezan no, usted sabe rayar mucho, le ponen su apodo si me entiende.

Pues la gracia de un grafo digamos es que no se entienda, si la gracia es que lo entienda solamente la cultura, para uno todos se dan a entender porque digamos uno sabe las letras, pero digamos ellos la hacen enredado para eso,

para que uno no la entienda, porque a ellos no les gusta, no les interesa solamente la gente a la que le interesa saber de la cultura, o se mete o no sabe, porque después es para discriminarlo a uno, ¿si me entiende? Ese chino es muy ñero y digamos uno sabe que hay raperos que tienen un vocabulario muy feo, hay unos que se visten solamente con ropa ñera si me entiende, con un pantalón grande, ¿si me entiende? El pantalón del papá con tal que sea grande.

El pantalón es para el baile, el break dance, ellos también bailan con eso, y no todos los raperos tienen que vestirse así, es libertarse, es que usted practique lo de la cultura y usted entra allá, digamos usted entra a una que se llama sinfonía callejera, y usted baila, o usted raya, usted entra,

**ÉTICA Y CIUDADANÍA EN EL CUIDADO DE LA PLANTA FÍSICA DEL
COLEGIO DISTRITAL ALFONSO REYES ECHANDÍA**

Convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Investigadores

Luz Marina Cuello

Francisco Gómez

Magaly Niño

Asesora

Mg. Catalina Ángel Pardo

Bogotá D.C, Junio de 2010

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo, sistematizar la experiencia: Ética y Ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía, que se implementó desde febrero de 2007 hasta noviembre de 2009 e hizo posible el establecimiento de acuerdos y la creación concertada de mecanismos para la utilización y cuidado de los diferentes espacios y áreas comunes del colegio.

En el desarrollo del proyecto, se fortaleció la participación como lugar privilegiado de la iniciativa, la deliberación, la construcción de posibilidades y la toma de decisiones frente a las situaciones de daño y vandalismo que se venían presentando en la institución, hasta lograr la creación de mecanismos, procedimientos y criterios que platearon alternativas y que se convirtieron en elementos definitivos en un proceso de formación política de todos los estamentos que convoca el colegio (estudiantes, maestros y padres de familia).

Se sistematiza esta experiencia siguiendo dos propósitos: el primero es comprender cómo se desarrolló la experiencia, qué elementos contribuyeron en su configuración, qué actores la hicieron posible, cuál es el conocimiento por ella producido y, en general, cuáles fueron los aprendizajes que surgieron. Para alcanzar este propósito, se organizaron los registros documentales, fotográfico y se realizaron algunas entrevistas que sirvieron como medio de verificación de los hallazgos encontrados por el equipo investigador. También se tuvo en cuenta un marco de referencia de autores que han trabajado sobre esta temática.

El segundo propósito de la sistematización es compartir con otras comunidades educativas de colegios distritales el proceso vivido en el desarrollo del proyecto como una experiencia pedagógica, innovadora y aportar al ámbito educativo, los conocimientos surgidos de esta experiencia generando una reflexión sobre la apropiación y cuidado de los colegios públicos, especialmente de los Mega colegios. Es decir que el objetivo es dar una segunda mirada al proceso desarrollado y explicitar, organizar y hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

JUSTIFICACIÓN

Con el Plan Sectorial de Educación: *Bogotá una gran escuela (2004)*, se puso en marcha el programa: “Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios”, que buscaba optimizar la cobertura y la prestación del servicio educativo a través de la construcción de nuevos colegios y el reforzamiento de las plantas físicas existentes, dada su vulnerabilidad sísmica, aspecto sujeto a los principios rectores de la Ley 400 de 1997 y NSR 98 (Normas Sismo Resistentes 98), lo que permitió la construcción de 40 megacolegios nuevos, el reforzamiento de 177 sedes y la ampliación de 69 más.

Este programa atendió las necesidades diferenciales de una población heterogénea de los estratos 1 y 2 y generó las condiciones para garantizar el derecho a la educación con oferta educativa suficiente, segura y adecuada.

De acuerdo con el ex secretario de educación de la ciudad, “mejorar la infraestructura escolar constituyó un paso fundamental para elevar la calidad de la educación, en la medida en que un ambiente adecuado, alegre y espacioso, muy iluminado, facilita y estimula el amor y el interés de los chicos por el estudio”. Rodríguez (2010). Las obras de reforzamiento y la construcción de nuevos colegios se situaron en su mayoría en localidades con altas densidades de población y en las zonas de la ciudad que presentaban los mayores déficits de oferta educativa.

Con este programa se produjo una *metamorfosis* en la que colegios mal diseñados, contruidos con cualquier material y en condiciones deplorables de mantenimiento le dieron paso a imponentes edificios, cuya infraestructura mejora ostensiblemente para facilitar las actividades académicas. Se reconoce

la importancia de este programa por su contribución al mejoramiento de la educación y su impacto favorable en el desarrollo urbanístico de la capital del país que en la actualidad, según cifras de la SED, cuenta con un 50 por ciento de los colegios públicos restituidos en su totalidad.

La entrega a las comunidades de las nuevas edificaciones se acompañó de la puesta en marcha del proyecto: Pacto por el Tesoro, el deber de dar, el derecho a recibir, que buscaba principalmente que los ciudadanos conocieran la importancia de los impuestos en el desarrollo social y se consolidara el concepto de tributar, como un acto generador de justicia, solidaridad y redistribución equitativa de los recursos públicos; en este caso invertidos en la construcción, reforzamiento y ampliación de los colegios de la ciudad. La intención del proyecto, desde sus planteamientos era interesante, pero, en el caso del colegio Alfonso Reyes Echandía, del que nos ocuparemos en este documento, las actividades para su implementación se quedaron en propósitos que sólo algunas veces se llevaron a la realidad.

Con la inauguración del colegio en junio de 2007, además de las actividades del proyecto Pacto por el Tesoro: visitas periódicas a la obra y el reconocimiento a la inversión en obras de los impuestos pagados por los habitantes de la ciudad, se pusieron en marcha otras acciones necesarias para conservar en buen estado el mobiliario y los diferentes espacios del colegio. Se acogió el sistema de rotación de estudiantes y se establecieron en los salones algunos acuerdos para cuidar y conservar el nuevo mobiliario y el material educativo que había llegado al colegio. Sin embargo, estas acciones no fueron suficientes y con el paso de los días los daños y actos de vandalismo contra la planta física del colegio comenzaron a aparecer.

El daño, así como el vandalismo y el deterioro de la planta física, evidencian los problemas que se presentan en los colegios con la llegada de una propuesta política, que “desconoce” los efectos culturales que puede llegar a tener en las

poblaciones donde se asienta. Es decir que, si bien la construcción, reforzamiento y ampliación de los colegios de la ciudad representa un enorme beneficio para sus habitantes, las comunidades y especialmente los estudiantes, no han construido un sentido de lo público que les permita apropiarse de estos espacios, cuidarlos y mantenerlos, si no que, por el contrario, son considerados *tierra de nadie* y por eso se pueden destruir y desvalijar.

Con respecto a lo mencionado, Cajiao⁶ propone expresiones en la organización escolar tales como “cuidar lo que es de todos” para estar juntos y compartir espacios comunes entre grupos distintos. Esto incluye instalaciones de calidad y mejores condiciones en los colegios y las universidades, que permiten a la comunidad acceder a mayores beneficios y posibilidades.

Se puede afirmar entonces que ninguna política pública orientada a la educación, y, en este caso la política de construcción y reforzamiento de los colegios de la ciudad, llega de manera “literal” a las comunidades educativas, sino que por el contrario se enfrenta con expresiones de la cultura política propias del escenario social en donde irrumpe, es decir, las diferentes posturas que asumen los estudiantes, los padres de familia, los docentes y los directivos docentes que hacen del programa o proyecto un asunto contextualizado o no.

De manera que, puede afirmarse que la herramienta para operacionalizar las políticas educativas en la escuela es la pedagogía; es decir, una política educativa requiere de una propuesta pedagógica que la potencie y la dinamice en el escenario escolar.

⁶ CAJIAO, Francisco. Ética del cuidado para una Educación sin Indiferencia. SED Bogotá, 2007.

En este sentido, el proyecto *Ética y Ciudadanía* en el cuidado de la planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía refleja el proceso llevado a cabo al poner en marcha diversas actividades pedagógicas articuladas en torno al interés fundamental por conseguir mayor apropiación por parte de los y las estudiantes de la nueva infraestructura, dado que el cambio en las condiciones físicas del ambiente, no implica necesariamente, un cambio en la forma de concebir un lugar, indicando que se requiere construir nuevas representaciones, discursos y usos del mismo.

La propuesta pedagógica que permitió potenciar la política de construcción de nuevos colegios promovió entre todos los miembros de la comunidad educativa mecanismos que permitieron fortalecer los vínculos del ciudadano con lo público para defender a lo largo del tiempo los beneficios de la inversión que es de todos y para todos. Los niños, las niñas y los adolescentes a través de las diferentes actividades aprendieron con el tiempo a cuidar su colegio, a sentirlo como propio y a desarrollar mecanismos de control social para que aquellas cosas que se deterioran o dañan sean reparadas o reemplazadas oportunamente.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar los elementos metodológicos, conceptuales y políticos que fundamenta el proyecto *Ética y ciudadanía* en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía de Bosa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir los intereses e intencionalidades que dan origen al proyecto desde el punto de vista de los actores que participaron en él.
- Analizar las acciones diseñadas e implementadas en el desarrollo del proyecto como asuntos de saber pedagógico en torno a la generación de ambientes éticos en las nuevas plantas físicas de los colegios de Bogotá.
- Reconocer la incidencia del proyecto en el mejoramiento de las condiciones de protección y cuidado de la planta física.
- Comunicar los resultados y las proyecciones de la experiencia.

REFERENTES CONCEPTUALES, METODOLÓGICOS Y POLÍTICOS

EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias como estrategia de investigación permite a un grupo social reconstruir desde su propia percepción de los hechos, las circunstancias, acciones, asuntos o problemas que han podido vivir y compartir en un momento histórico de su desarrollo.

Como método que posibilita la aproximación a los hechos, permite al grupo social organizar la forma en que reconstruirán su historia, de tal suerte, que puedan recuperar, organizar e interpretar información que les lleve a aprender de sus propias vivencias. En este sentido, no sólo es la descripción de los hechos lo que interesa a la colectividad, más allá de ello, involucra la reflexión

crítica y la comprensión de los fenómenos, desde donde articula las posibles transformaciones.

Así que no se trata sólo de un método para obtener información o corroborar hipótesis, su interés es permitir que el grupo social pueda observar los pasos que ha dado y sus transformaciones en ese trasegar. La comunidad aprende de sus propias experiencias, pero es posible si lleva a cabo ejercicios que evoquen los recuerdos de su memoria y los nutra desde el marco de referencia de los actores sociales comprometidos, posibilitando confrontar o ampliar la manera de explicar la realidad y sus acontecimientos.

El proyecto denominado: Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía, es un ejercicio notable de la comunidad educativa, realizado durante los dos últimos años (2007-2009) por un grupo de docentes, con el interés particular de generar mayores niveles de compromiso y responsabilidad en términos de la apropiación de los bienes públicos por parte de los estudiantes.

La nueva infraestructura de los colegios públicos en Bogotá, trae consigo la necesidad de generar dinámicas al interior de la colectividad que consigan que cada individuo aprenda a convivir en el nuevo espacio. Este lugar, aun cuando artificial, está dotado no sólo de hormigón y ladrillo, también allí confluyen las relaciones entre los individuos, sus intereses, actitudes, conductas, representaciones de la realidad, etc.

El proyecto como respuesta a problemas surgidos entre el individuo y el ambiente, ha dado lugar al desarrollo de diversas actividades cuya comprensión y evidencia explícita en este momento, se convierten en un asunto de vital importancia, pues sus logros, avances, perspectivas, deficiencias, pueden ser abordadas para redefinir el camino andado y proveer

de nuevas acciones proyectos similares que sean desarrollados con objetivos comunes al que se persigue en éste.

Así que en un proceso interpretativo se busca analizar y comprender los acontecimientos y las vivencias de la comunidad educativa desde la propia voz de los participantes que cuentan la historia. Parafraseando a Jara (1996), la clave del proceso de sistematización es que permite hablar con la experiencia para comprender la razón por la cual ocurren los hechos, para ello es indispensable identificar las etapas, los cambios, las vivencias y reacciones de las personas, así como el impacto de las decisiones tomadas en dicho proceso, entre otros asuntos.

La sistematización de experiencias constituye un instrumento que facilita a los docentes la comprensión y organización de los conocimientos producidos durante la práctica, así como su contrastación con lo que sabían de antemano y con el conocimiento acumulado (la teoría), y la producción de lecciones y aprendizajes útiles para orientar nuevas prácticas, Morgan (1998). En esa medida, “la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción”. Es decir que un proceso de sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica.

Como proceso de investigación que se interesa por comprender las prácticas y teorizar sobre ellas, Morgan (1998), especifica cuatro aspectos centrales que deben tenerse en cuenta, si bien no son aspectos metodológicos, constituyen, elementos que fundamentan la sistematización, de acuerdo con esta autora se debe:

- Producir conocimientos sobre la práctica.

- Ordenar la práctica para dar cuenta de ella.
- Verificar la práctica en el sentido de confirmar, mediante una sustentación lo que en ella se aprendió.
- Legitimar o validar una opción metodológica.

La sistematización de experiencias que se lleva a cabo para éste proyecto asume estos principios que, de hecho, se enlazan con los objetivos buscados por los docentes que han participado en él, quienes pretenden reconstruir las acciones implementadas, evaluarlas, dar una segunda mirada y sobre todo aprender de lo realizado mediante una revisión minuciosa; por ello, el análisis hermenéutico, es decir la comprensión del significado de los acontecimientos, las acciones y sus consecuencias son cuestiones fundamentales para lograr la transformación.

La transformación en esta experiencia se entiende como un reconocimiento a los cambios producidos en desarrollo de las diversas actividades, que se visibilizarán mediante su sistematización, produciendo nuevos conocimientos a través del diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. En este proyecto los conocimientos están relacionados con: el ambiente físico, las actitudes y la organización escolar.

En suma, la experiencia pedagógica llevada a cabo por los docentes, se somete al escrutinio que permite la sistematización de experiencia con el ánimo de visibilizar, evidenciar y mejorar las prácticas mediante las cuales pretenden transformar su vida en la escuelas, mejorar la convivencia y las relaciones de los individuos entre si y con el lugar. Significa entonces, que de acuerdo con Morgan (1998), se avanzará a pasos agigantados hacia mejores maneras de intervenir en la realidad y “se estará contribuyendo a la producción, acumulación y circulación de un tipo de conocimientos que da cuenta de prácticas y de lo mucho que docentes y estudiantes aprenden de ellas, no sólo

con relación a mejores maneras de intervenir para transformar, sino sobre la realidad misma en sus múltiples complejidades y concreciones”.

POSTURA ÉTICO – POLÍTICA FRENTE AL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

En síntesis, en este trabajo se entiende la sistematización desde una perspectiva ético-política como:

- Modalidad de investigación; es decir, que va más allá del registro y organización de la información, supone asumir un enfoque metodológico, político y ético, orientado por los cánones científicos, propios de las ciencias sociales y humanas.
- Método para visibilizar lo “novedoso”, lo “transformador” de las experiencias pedagógicas, a partir de un ejercicio que permite “desmembrar” lo que se tiene actualmente a fin de identificar la riqueza pedagógica y la producción de saber que se encuentra en cada una de ellas.
- Proceso de autoformación de maestros y maestras, en tanto que supone indagación documental, puesta en práctica de metodologías de investigación, ejercicios de escritura, análisis, interpretación, etc.
- Estrategia para la organización de trabajo colectivo, en tanto que ésta modalidad implica la configuración de formas organizativas orientadas a reflexionar sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, permitiendo abordajes que potencien la formación de los sujetos. Además la producción pedagógica de los y las maestras en torno a su propia práctica potencialmente genera escenarios de cambio y transformación de su ejercicio docente y de la realidad educativa de la que hacen parte.

La postura en mención, acerca del proceso de sistematización, se tuvo en cuenta como directriz para los grupos coordinados por la Mg. Catalina Ángel en el convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de 24 experiencias innovadoras.

REFERENTES CONCEPTUALES

Las líneas conceptuales que sustentaron esta investigación se presentan en la *Figura A*:

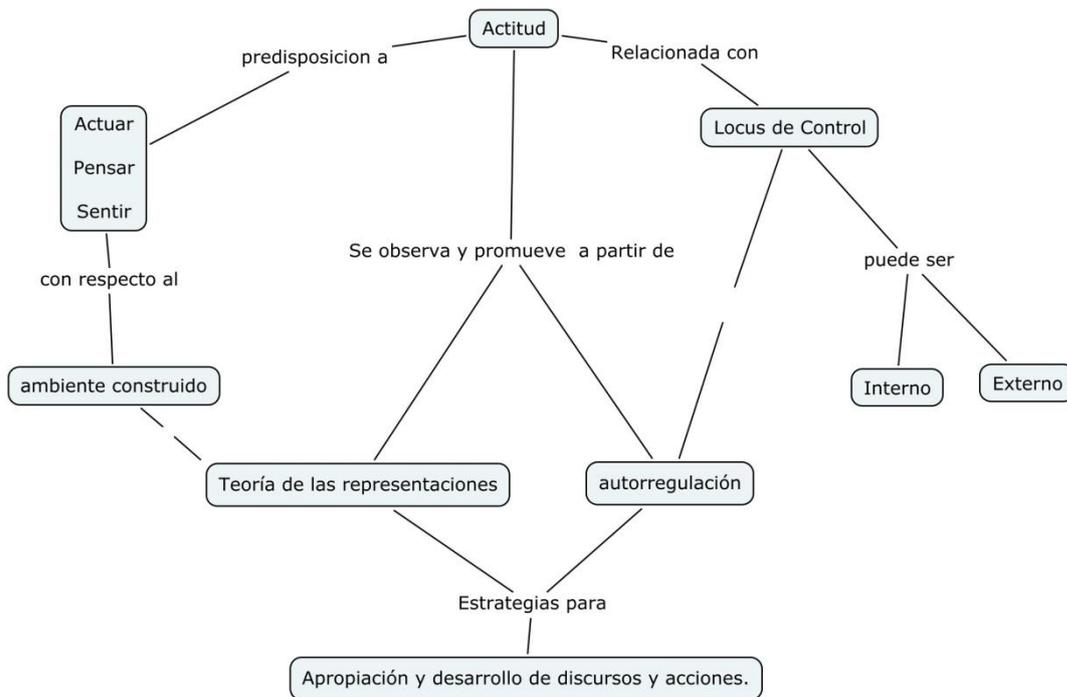


Figura A. Líneas Conceptuales

Ambiente y Conducta

La vida del hombre en la ciudad está definida por el tipo de patrones que se reproducen en una cultura. Los cambios en la organización del modo de vida, no producen automáticamente cambios culturales, ellos responde a su propia lógica y es lo que se ha llamado reproducción (regulación) cultural. La regulación cultural va más allá de los individuos particulares, según Franky (1999), obedece a sistemas de creencias y costumbres que se manifiestan en la colectividad:

“Existe un conjunto de reglas organizadas con diferentes niveles de profundidad que ponen límites y se transmiten de manera implícita de una generación a otra. No hay un orden social sin este tipo de reproducción cultural y es posible que muchos problemas de convivencia tengan su origen en ella”

La importancia de la regulación cultural, estriba en que constituye la base para el desarrollo de la cultura ciudadana, en la medida que establece reglas mínimas comunes que hacen posibles las relaciones entre los individuos y con el entorno. Eso implica que en el proceso para apropiarse del ambiente pueden establecerse los significados y las reglas de juego comprometidas.

El propósito de la regulación es lograr que los individuos puedan identificar los acuerdos mínimos que dan significado y sentido a sus actuaciones en un lugar. El inconveniente surge cuando esto no se establece, si dichos individuos no reconocen las reglas de juego y los mecanismos de sanción, es probable que desarrollen las propias por *sentido común*⁷ dando origen a una *cultura del atajo*⁸, es decir, “procedimientos utilizados para tratar de resolver las diferentes situaciones producidas a raíz del crecimiento, la transformación y la complejidad del lugar (ciudad): botar la basura en la calle, destruir los objetos, etc.

Lo contrario a ésta cultura del atajo es aquello (acuerdos- consensos) que deviene de la misma cultura pero es aceptado por el individuo, corresponde a comportamientos deseables vinculados a un contexto social, todas las actividades orientadas a partir de unas metas en un contexto social, permiten

⁷ Idem.

⁸ Idem.

construir paulatinamente los actos deseables como una forma de apropiación y autorregulación del comportamiento.

Así que la relación ambiente y conducta humana es determinante, y se comprende desde dos concepciones generales ubicadas en la psicología social. Por un lado, se habla de las actitudes personales y la forma en que inciden en las decisiones que toman los individuos con respecto al ambiente y en segundo lugar, se tienen en cuenta las ideas, opiniones y acciones que reflejan la identidad y la apropiación del ambiente, preocupación de la teoría de las representaciones sociales (Holahan, 2004).

El ambiente físico es determinante en la vida del hombre, en sus relaciones. En psicología se comparte la idea de que la forma de percibir el mundo por parte de los individuos, su actitud hacia él y sus pensamientos e ideas acerca de los lugares donde vive y frecuenta, todos, reciben influencia del ambiente físico. Las actitudes hacia el ambiente son la base para que el individuo decida dónde quiere vivir, y cómo vivir de acuerdo con dicho ambiente y las decisiones que él tome.

Las actitudes se entienden como los sentimientos, pensamientos y comportamientos favorables o desfavorables que las personas tienen hacia determinado objeto o situación⁹. Específicamente, pueden relacionarse con las predisposiciones favorables o desfavorables hacia el ambiente construido y el natural. Constituyen la base de las denominadas conductas proambientales (Aznar, 2007), es decir, acciones que promueven la apropiación del ambiente (tanto construido como natural) por parte de los individuos que lo habitan, evidentemente al constituirse por elementos cognitivos, afectivos y conductuales, la actitud refleja creencias, valores y acciones que se manifiestan en opiniones y actividades concretas del individuo. Es decir, las

⁹ Idem.

actitudes reflejan disposiciones individuales que afectan positiva o negativamente las conductas proambientales, de acuerdo con Aznar (2007), algunos rasgos de personalidad que se asocian a este tipo de conductas son entre otras, el locus de control y la responsabilidad.

El locus de control se refiere al concepto que las personas tienen de sí mismas, para explicar por qué les ocurren las cosas; algunas personas asumen que lo que les sucede tiene que ver con lo que ellas hacen (poseen un locus de control interno); mientras que otras, le atribuyen más a las circunstancias sociales y constricciones del contexto (en este caso se habla de locus de control externo) al parecer, las personas con locus de control interno tienden a desarrollar más conductas proambientales.

En cuanto a la responsabilidad, desde el punto de vista personal es entendida como la capacidad de responder por las propias acciones, puede afirmarse que los que poseen mayor responsabilidad tienden a actuar de manera más proambiental.

Ahora bien, frente a lo expuesto, el vandalismo suele presentarse como una de las múltiples acciones que guardan estrecha relación con la vida en la ciudad, con el ambiente construido y las actitudes, se entienden como conductas agresivas en relación a elementos físicos y arquitectónicos, generalmente públicos o situados próximos a lugares públicos, no ocurre en el vacío, depende de la predisposición a actuar por parte del individuo y del grupo social al que pertenece.

Por ende, se asocia con lo que los individuos se dicen así mismos con respecto al lugar y su responsabilidad hacia él y con conductas de grupo que se retroalimentan.

En general sobre al vandalismo, se ha dicho que el contexto urbano es determinante, se observa como una consecuencia más del denominado estrés psicológico. Las investigaciones pretenden explicar cómo la vida en la ciudad incide en los problemas sociales que en ocasiones llevan a una disminución de la calidad de vida de los habitantes de la misma (Páramo, 2007).

Es decir que el vandalismo es en sí mismo una forma de actuación fundamentada en presiones del contexto, sin embargo a esta aseveración tiene que agregarse que las actitudes específicas hacia el ambiente construido obedecen a posturas personales razonadas, asociadas al contexto, por supuesto, pero también al discurso personal y al sentido de responsabilidad y respeto por el bienestar común, esta dimensión puede ser comprendida mediante el estudio de las representaciones sociales.

Cada individuo percibe, reacciona y responde de forma diferente a las acciones del medio, esto determina unas manifestaciones individuales específicas de acuerdo al ambiente en el que se halla inmerso el sujeto. Las respuestas o manifestaciones son resultado de las percepciones, de los procesos cognitivos basados en actitudes, de los juzgamientos o valoraciones, del discurso personal sobre la responsabilidad en las actuaciones y de las expectativas de cada individuo. Aunque no todas las manifestaciones psicológicas son evidentes, en la mayoría de las veces, son constantes y afectan la conducta.

Cuando se trata del ambiente urbano muchos son los aspectos que directa o indirectamente afectan la mayoría de los habitantes: pobreza, criminalidad, contaminación, etc. Estos factores son relacionados como fuentes de insatisfacción en la vida urbana. Sin embargo, también se asocian fuentes de satisfacción hacia ella. Las ciudades por ejemplo, ejercen un fuerte poder e influencia o atracción debido a su heterogeneidad, movimiento y posibilidad de

elección, total no puede decirse que la ciudad en sí misma es generadora de estrés, de base también se encuentran las ideas del sujeto con respecto al lugar.

El estudio de la percepción ambiental es fundamental para comprender las interrelaciones entre el hombre y el ambiente, sus expectativas, satisfacciones e insatisfacciones, juicios y conductas. Las representaciones sociales aparecen como una tentativa para comprender las imágenes construidas individualmente en un contexto colectivo. Se trata a su vez de una metodología a través de la cual el individuo expresa sus ideas e interpreta la realidad del ambiente reflejando actitudes y construyendo nuevas.

En la teoría de las representaciones sociales se usan estrategias como la construcción de ideas o la percepción ambiental, por medio de la representación fotográfica, por supuesto, se encaminan a la generación de actitudes a partir de la apropiación de discursos de responsabilidad (locus de control). Como se verá en el acápite de las actividades propuestas. En esta estrategia se trabaja inicialmente la percepción ambiental de forma pre verbal es decir, sólo sentir lo que las personas quieren revelar de sus valores sin exigir sus expresiones verbales, posteriormente se amplía a la concertación y el debate.

Entonces se trata de llegar a la transformación de las actitudes y el reconocimiento de las representaciones que los individuos tienen sobre el espacio, basados en discursos de responsabilidad y apropiaciones de nuevos discursos que den sentido a los pactos de convivencia.

La segunda estrategia proviene de la concepción de autorregulación. Éste es un principio muy común en la intervención terapéutica conductual y actualmente se reconoce bastante su discurso en la educación.

Básicamente se refiere al compromiso de cambio que se deriva de la reflexión sobre las consecuencias que ocurren por seguir desarrollando algunos comportamientos que en ocasiones pueden afectar al grupo social (Gabino, 1997). Este compromiso de cambio debe basarse en juicios individuales, que se relacionan con las acciones colectivas, no necesariamente ligadas a normas o códigos de conducta, tales como manuales de convivencia, sino a la lógica actuación basada en acuerdos tácitos propios de la interacción entre los individuos, en determinados ambientes.

La autorregulación entendida en el plano de la cultura ciudadana (Franky, 1999) se refiere a las relaciones que los ciudadanos establecen entre sí y con clases específicas de objetos-lugares del espacio público; están sometidas a regulaciones legales o convencionales restrictivas y permisivas.

Estas pautas de comportamiento, junto a las rutinas ligadas a las normas constituyen el orden sociocultural urbano. Este deslinda el espacio en ambientes o contextos específicos y regula las acciones o movimientos posibles. Pero también las relaciones mutuas podrían sostenerse con menos normas o con normas diferentes. En este sentido, muchos castigos son compatibles con el mantenimiento de ese orden sociocultural. La cuestión de cuántas de ellas lo son y cuántas no, es un problema que sólo se resuelve en la práctica del vivir en la ciudad. Lo que interesa es que esas normas (pocas o muchas) beneficien a casi todos los ciudadanos en forma equitativa, en comparación con el costo individual (consecuencias) que implicaría no seguirlas. Por tanto, la autorregulación es la manera en que un ciudadano le dice a otro, en forma explícita, que cumpla las reglas de comportamiento social. También comprende el proceso social mediante el cual el individuo descubre un cumplimiento universal de reglas y, por consiguiente, se siente mal incumpléndolas.

En términos de este proyecto la autorregulación implica la aceptación de compromisos normados o no, asociados al cuidado de la infraestructura, entendiendo el colegio como lugar público en el que es posible generar ambientes éticos.

En relación a la generación de ambientes éticos (Suarez, 2006), se puede afirmar que es una propuesta que tiene como punto de partida la formación en valores y busca fundamentalmente generar ambientes donde cada cual se sienta persona, respetado en su dignidad y aceptado como es. La propuesta se encamina a recuperar unos consensos para propiciar espacios donde cada uno pueda expresar y vivir según un proyecto de vida que le permita realizar al máximo sus posibilidades.

La propuesta busca que cada espacio, en este caso el colegio, se convierta en un estado que tiene su propia organización, que es capaz de auto gestionarse y establecer sus propios parámetros haciendo énfasis en la importancia de sentirse responsable y dueño de cada lugar para que éste no sea extraño y se sienta como propio. Al sentirlo como propio se da razón de él en su totalidad.

La generación de ambientes éticos implica también el establecimiento de acuerdos mínimos, entendidos como una necesidad para beneficiar una sana convivencia. Establecer acuerdos con las personas que comparten un espacio es una forma de garantizar la consecución de los objetivos. “Los acuerdos mínimos son el primer paso para luego llegar a una ética de máximos donde la comunidad que se desea llegue a ser una realidad próxima.”¹⁰

La autonomía es otro elemento importante en los ambientes éticos, pues es a través de ella que se logra que cada persona se haga responsable de sí misma

¹⁰ Op cit, p. 21

y de las personas que lo rodean. El concepto de autonomía “deja de lado la individualidad y asume el proyecto social que enmarca la vida social de la persona”¹¹.

La autonomía supone la capacidad del individuo para alcanzar la mayoría de edad, no sólo cronológica, sino aquella que le permita tomar sus propias decisiones, evidentemente teniendo en cuenta la colectividad en la que vive, es el camino más acertado para lograr una comunidad en la que no todos los actos humanos estén mediados por leyes, normas, decretos, etc., la convivencia entre los individuos puede mejorarse desde la misma reflexión que ellos hagan sobre la forma más indicada de vivir.

La tensión entre vinculación social y autonomía personal plantea problemas que la competencia cívica tiene que resolver¹². En el ámbito social, la autonomía es un concepto psicológico y ético. Significa la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo. La propia etimología de la palabra indica su índole moral, porque el «nomos» hace referencia al ámbito normativo.

Pero la autonomía no es anarquía. Se debe hablar de la autonomía correcta. El buen ciudadano no puede perder su vinculación social, pero tampoco puede diluirse en el grupo. De lo que se habla es de una educación para la libertad, la independencia y la autonomía vinculada.

La tensión entre individuo y sociedad se soluciona cuando se añade a la noción de autonomía el adjetivo «responsable». La educación en la responsabilidad se convierte así en el punto central. La autonomía responsable supone poseer los recursos personales necesarios para desarrollar los propios planes de vida,

¹¹ Op cit, p. 21

¹² Recuperado de www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/módulos. 20 de enero de 2009.

pero no arbitrariamente, sino respondiendo por ellos y responsabilizándose de sus consecuencias.

Al educar en una sociedad se promueve la individualidad en un contexto de interdependencias. Ni individualismo desvinculado ni dependencia sumisa. Se protege así un campo de la experiencia social que pertenece al individuo, en el que se espera sea capaz de llevar a cabo un proyecto de vida propio, valioso e integrado en la sociedad¹³.

METODOLOGÍA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

La sistematización asumida como enfoque metodológico de investigación educativa en este caso se orienta a la recuperación histórica de las acciones del proyecto: Ética y Ciudadanía en el cuidado de la planta física del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía, para lo que fue necesaria la interpretación crítica de las experiencias vividas, a partir de su ordenamiento y reconstrucción.

En este apartado se presenta el marco metodológico general asumido en todo el proceso, posteriormente, cuando se describe el desarrollo de las etapas, sólo si es necesario, se hace alusión a aspectos específicos que se tuvieron en cuenta para cada una de ellas.

La población participante hace parte del Colegio Alfonso Reyes Echandía, invitando de ella a 6 docentes del Colegio que han estado en el mismo durante los últimos 4 años, constituyendo la muestra. El tipo de muestreo empleado en este proyecto es no probabilístico. Según González (2005), en el tipo de muestreo no probabilístico: “la elección de sus componentes no surge de la probabilidad estadística, sino de causas diferentes”. Los docentes que conformaron la muestra, se consideraban testimonios relevantes para captar información relacionada con los cambios producidos en desarrollo de las diversas actividades que buscaban generar mayores niveles de compromiso y responsabilidad en términos de la apropiación de la nueva planta física del colegio por parte de los estudiantes.

¹³ Ídem.

ETAPA 1: Formulación del objeto y el eje de la sistematización.

Los investigadores se suman a este grupo, aportando con su experiencia en el proceso. Todos los participantes conocen no sólo las acciones llevadas a cabo por el proyecto, sino también el proceso histórico de transformación rumbo a la modernización de las instalaciones. Para cada una de las etapas se tuvo en cuenta la participación de estudiantes y eventualmente de los padres de familia, como se menciona, en su descripción.

El núcleo base, eje de la observación, que integra la producción y el análisis de la información es el macro relato, para ello las estrategias de obtención de información primaria se basaron en la entrevista semiestructurada desarrollando dos técnicas: La entrevista en profundidad y la entrevista a grupos focales.

El tipo de análisis de la información obtenida se aborda desde la teoría fundamentada, mediante codificación abierta, axial y selectiva, Flick (2007). Es decir, que se clasificó la información de acuerdo a unidades de significado (recurrencias) dando origen a categorías emergentes asociadas con los objetivos perseguidos por cada una de las etapas del proceso apoyados en el Software Atlas ti. La información que se obtuvo se cruzó con las categorías constitutivas del eje orientador de la sistematización, estas fueron formuladas en la primera etapa del proceso.

Las categorías fueron valoradas por proceso interjueces, es decir, que investigadores que no participaron en la clasificación y obtención de la información, posteriormente la analizan, evalúan y clasifican, obteniendo las categorías finales. Para la sistematización de la información se diseñaron matrices que permitieron el registro de la información y el apoyo en su manejo.

La síntesis de la metodología empleada en este proceso de sistematización puede observarse en la siguiente tabla, para cada una de las etapas:

OBJETIVO	Formular el objeto y el eje de la sistematización.
CATEGORÍAS TEÓRICAS A INDAGAR Y DESARROLLAR	Ambiente físico, Actitudes y Organización escolar.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	¿Qué es lo que queremos sistematizar?
ACTIVIDADES (QUÉ, DÓNDE, CON QUIÉNES)	Revisión documental de los siguientes documentos: Proyecto inicial formulado y Pacto por el tesoro.
HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS	Ficha de análisis documental (RED).
PRODUCTOS	Eje y objeto de la sistematización.
ETAPA 2: Reconstrucción histórica del proyecto a partir de las concepciones que le dan origen.	

OBJETIVO	Recuperar los motivos e intenciones que dieron inicio al proyecto desde el punto de vista de los actores que participaron en él.
CATEGORÍAS TEÓRICAS A INDAGAR Y DESARROLLAR	Ambientes éticos, relaciones entre individuos, lugares, discursos en un marco axiológico cuya manifestación es la responsabilidad y el compromiso en la transformación del lugar (Ambiente físico).
PREGUNTAS ORIENTADORAS	¿Qué impulsó la realización de este proyecto?
ACTIVIDADES (QUÉ, DÓNDE, CON QUIÉNES)	Reunión con docentes, análisis de contenido documentos escritos del proyecto, recuperación y clasificación de las actividades desarrolladas
HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS	Entrevistas semiestructuradas, registro fotográfico, fichas de análisis documental de: el diagnóstico de la evolución de la planta física, el documento pacto por el tesoro y el plan sectorial de educación.
PRODUCTOS	Reconstrucción histórica y cultural de los antecedentes pedagógicos y sociales del proyecto con la comunidad educativa.

ETAPA 3: Análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia desde el eje definido para la sistematización.	
OBJETIVOS	<p>Analizar las actividades diseñadas e implementadas en el desarrollo del proyecto.</p> <p>Reconocer la incidencia del proyecto en el mejoramiento de las condiciones de protección y cuidado de la planta física.</p>
CATEGORÍAS TEÓRICAS A INDAGAR Y DESARROLLAR	Categorías del eje.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<p>¿Contribuyen las actividades planteadas a la apropiación del espacio físico por parte de los estudiantes participantes?</p> <p>¿Cómo caracterizar la ruta metodológica construida a lo largo del proyecto?</p> <p>¿Qué relaciones y efectos ha tenido el desarrollo del proyecto en la consolidación de escenarios que permitan construir otras maneras de ver lo público a partir de la relación entre el eje de la sistematización, la reconstrucción histórica del proyecto y la reconstrucción del significado de las experiencias llevadas a cabo?</p>

ACTIVIDADES (QUÉ, DÓNDE, CON QUIÉNES)	Reunión de grupo focales con estudiantes y profesores.
HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS	Análisis categorial de la entrevista a grupos focales. Matrices para triangulación categorial.
PRODUCTOS	Informe del proceso de sistematización.
Etapa 4: Comunicación y resultados	
OBJETIVOS	Comunicar los resultados y las proyecciones de la experiencia.
CATEGORÍAS TEÓRICAS A INDAGAR Y DESARROLLAR	Resultados y proyecciones de la experiencia.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	¿Qué resultados se obtuvieron y qué proyecciones tiene la experiencia?
ACTIVIDADES (QUÉ, DÓNDE, CON QUIÉNES)	Elaboración de recomendaciones y proyecciones del proyecto.

<p style="text-align: center;">HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS</p>	<p>Análisis de resultados de la sistematización.</p>
<p style="text-align: center;">PRODUCTOS</p>	<p>Documento de aportes y proyecciones del proyecto.</p>

Tabla 1. Metodología de la sistematización de experiencias.

Etapa 1: Formulación del objeto y el eje de la sistematización.

La sistematización es un proceso que permite reconstruir las vivencias, el punto de partida es la identificación de una línea común, desde donde se articulan las relaciones entre los procesos, Morgan (1998), propone identificar un eje central como ordenador de la sistematización.

En desarrollo de la sistematización, los docentes se dieron a la tarea de definir los criterios básicos que por acuerdo constituyeron la inspiración de las acciones. Al respecto, el eje orientador de la propuesta es la ética y la ciudadanía encaminadas al cuidado de la planta física escolar, en este caso de las instalaciones del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía. El marco teórico que acompaña este documento es un intento por aproximarse a la definición conceptual del eje, particularmente porque se estableció la comprensión del mismo a partir de la relación entre tres elementos: El ambiente físico, las actitudes y la organización escolar desde la regulación cultural. En síntesis, las acciones llevadas a cabo buscaban que los estudiantes logran apropiarse del espacio construido; la nueva infraestructura comenzaba a deteriorarse, víctima

del vandalismo, de tal suerte, que era imprescindible generar acciones que permitieran mejores formas de convivir con este nuevo espacio.

Los tres elementos del eje se constituyen en las categorías desde donde se desarrolla la propuesta de sistematización; en detalle puede observarse en la tabla 2 la definición de los elementos del eje:

EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN		
CATEGORÍAS DEL EJE	DEFINICION DE LAS CATEGORÍAS DEL EJE	DIMENSIONES DE LAS CATEGORÍAS DEL EJE
ACTITUDES	Las actitudes se entienden como los sentimientos, pensamientos y comportamientos favorables o desfavorables que las personas tienen hacia determinado objeto o situación. En este caso hacia el ambiente construido y el natural.	Aspectos conceptuales, afectivos y cognitivos del sujeto, es decir que la actitud refleja creencias, valores y conductas que se manifiestan en opiniones y acciones concretas del individuo.
AMBIENTE FÍSICO	Espacio exterior e interior que conforma la institución educativa: En el espacio exterior se incluyen aspectos	La planta física como escenario de diálogo de la micropolítica pública y la política pública del plan

	<p>como: la ubicación, el tamaño, los límites, el color, el estilo y las diferentes áreas de juego y prácticas deportivas.</p> <p>El espacio interior abarca áreas esenciales como: aulas, baños, comedor, rectoría, oficinas, aulas especializadas, salones múltiples, sala de profesores, depósitos, cocina, despensa, enfermería.</p>	<p>sectorial.</p> <p>Es un escenario en el que se fortalece la participación como lugar privilegiado de la iniciativa, la deliberación, la construcción de posibilidades y la toma de decisiones frente a las diferentes situaciones del colegio, hasta lograr la creación de mecanismos, procedimientos y criterios que plateen alternativas y que se convierten en elementos definitivos en un proceso de formación política de todos los estamentos que convoca el colegio.</p>
<p>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</p>	<p>Organización escolar: posibilita una noción de “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.</p>	<p>La regulación cultural obedece a sistemas de creencias y costumbres que se manifiestan en la colectividad (Franky, 1999):</p> <p>Existe un conjunto de reglas organizadas con diferentes niveles de profundidad que ponen límites y se transmiten de manera implícita de una generación a otra. No hay un orden social sin este tipo de reproducción cultural y es posible que muchos problemas de convivencia tengan su origen en ella.</p>

		<p>La importancia de la regulación cultural, estriba en que constituye la base para el desarrollo de la cultura ciudadana, en la medida que establece reglas mínimas comunes que hacen posible las relaciones entre los individuos y con el entorno.</p> <p>Eso implica que en el proceso de apropiarse del ambiente pueden establecerse los significados y las reglas de juego comprometidas.</p> <p>La autorregulación entendida en el plano de la cultura ciudadana¹⁴ se refiere a las relaciones que los ciudadanos establecen entre sí y con clases específicas de objetos-lugares del espacio público, están sometidas a regulaciones legales o convencionales restrictivas y permisivas.</p> <p>Estas pautas de comportamiento, junto a las rutinas ligadas a las normas constituyen el orden sociocultural urbano. Este deslinda el espacio en ambientes o contextos</p>
--	--	---

¹⁴ Ídem.

		<p>específicos y regula las acciones o movimientos posibles. Pero también las relaciones mutuas podrían sostenerse con menos normas o con normas diferentes. La autorregulación comprende el proceso social mediante el cual el individuo descubre un cumplimiento universal de reglas y, por consiguiente, se siente mal incumpléndolas.</p> <p>En términos de este proyecto la autorregulación implica la aceptación de compromisos normados o no, asociados al cuidado de la infraestructura, entendiendo el colegio como lugar público en el que es posible generar ambientes éticos.</p>
--	--	---

Tabla 2. Eje y categorías de la sistematización.

Etapa 2: Reconstrucción histórica del proyecto a partir de las concepciones que le dan origen.

Esta etapa significó la explicitación de las razones que dieron origen al proyecto. Los instrumentos empleados, además de la entrevista desarrollada, fueron los registros fotográficos, las fichas de análisis documental, el diagnóstico de evolución de la planta física y el documento pacto por el tesoro.

Surgimiento del proyecto.

El proyecto surge por iniciativa de un grupo de docentes, quienes en el marco del seminario Formación Integral, Convivencia y Democracia de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, diseñaron una propuesta que buscaba generar ambientes éticos en la utilización de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía. La propuesta de ambientes éticos (Suarez, 2006), se encaminó principalmente a construir acuerdos y a crear los mecanismos necesarios para dinamizar la utilización responsable por parte de toda la comunidad educativa de los diferentes espacios de la planta física del colegio, con el propósito de aportar soluciones a una problemática que estaba afectando a la comunidad educativa del colegio: el vandalismo.

La problemática fue detectada en el área de preescolar, donde los daños se podían evidenciar en el parque infantil y en los baños. Posteriormente, mediante la intervención realizada con el proyecto, se mostró e hizo partícipe a la comunidad educativa de los daños ocasionados en todas las áreas del colegio.

El proyecto comenzó a implementarse en febrero de 2007 y se articuló con el programa de la Secretaría de Hacienda: Pacto por el Tesoro, que buscaba enseñar a la ciudadanía acerca de la importancia de concebir la tributación como un principio vital de justicia, solidaridad y redistribución equitativa de los recursos para el bienestar social. También se retomaron algunos fundamentos de la propuesta: “Ética del Cuidado para una Educación sin Indiferencia” (Cajiao, 2007) en la que se proponen expresiones del cuidado en la organización escolar dentro de las que se encuentra “cuidar lo que es de todos” para estar juntos y compartir espacios comunes entre grupos distintos.

En el desarrollo de la sistematización del proyecto, en marzo de 2010, se

aplicó una entrevista a docentes y estudiantes con el propósito de recuperar, desde el punto de vista de los actores participantes, los motivos, intereses e intencionalidades que dieron inicio al proyecto *Ética y Ciudadanía*.

Como resultado de la entrevista a los docentes y los estudiantes sobresale que los motivos varían por concepciones asociadas primero, al daño físico de las instalaciones y el impacto en las emociones. En segundo lugar al efecto que tiene el ambiente en las relaciones humanas. Tercero, el sentido que connotan los ambientes a las acciones humanas. En cuarto lugar el tipo de relaciones que puede establecer el sujeto con el ambiente y en última instancia, las experiencias.

Antecedentes.

Según lo expresado por los entrevistados uno de los principales motivos para emprender el proyecto fue “la cantidad de daños y el deterioro de la planta física del colegio”. El interés evidente de los docentes se manifiesta en que “no querían que se siguieran haciendo más daños en el colegio”. Es notable que aun cuando las instalaciones eran nuevas ya se generaba inconformidad y malestar. La incidencia del contexto físico es profunda en las representaciones sobre el lugar y en la comodidad de los individuos. Es decir, el ambiente físico trasciende al plano de las emociones.

Al igual que los docentes, los estudiantes centraron su interés en el proyecto, basados en aspectos físicos tales como “las paredes rayadas, las mesas y patas de las sillas en mal estado e incluso las mesas rayadas”. Justifican el inicio del proyecto desde una concepción basada en una visión “transmisionista” de la conciencia, para ellos el proyecto se inicia en la medida que son los docentes quienes *van a dar* esa conciencia:

“los docentes deciden concientizarnos porque había personas que hacían mucho daño, tanto en el colegio anterior, en las casetas, como acá en este colegio; por eso los profesores tomaron esa decisión de concientizarnos”. (J. Sánchez, entrevista 25 de marzo, 2010).

De tal suerte, las dificultades asociadas justamente al problema de conciencia lo comentan los estudiantes:

“no se concientizaron todos de que teníamos un colegio mejor, para poder estudiar mejor, entonces...los estudiantes querían el juego, la diversión y las ventas”. (J. Sánchez, entrevista 25 de marzo, 2010).

El ambiente no sólo está constituido por los lugares artificiales y los objetos que de ellos hacen parte, también el entramado de las relaciones humanas aparece como una dimensión importante del mismo, como se manifiesta en el siguiente apartado expresado por los docentes en cuanto a los motivos que dan inicio al proyecto:

“La misma situación que a diario vivíamos nos obligaba a asumir una postura pedagógica y de recuperación del espacio que deterioraban los estudiantes, además de que el espacio se deterioraba, las relaciones interpersonales llegaron a un punto crítico...había mucha violencia entre los estudiantes y se volvió un espacio muy difícil de sobrellevar”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

Adicionalmente, el ambiente físico cumple una función que da sentido a la acción, cuestión que puede verse en el argumento siguiente que suma a los intereses de los docentes en cuanto al inicio y posterior desarrollo del

proyecto:

“Por una parte, lo que tocaba directamente con el trabajo del docente...llegar a un salón donde no había sillas donde sentarse, porque están destruidas...donde no hay mesas...no hay un tablero...incluso llegó a no haber pared. Todo eso generó que se despertara el interés para hacer algo frente a la misma cotidianidad porque...Cómo podía discurrir el trabajo pedagógico, el trabajo de formación con ellos, si no se asumía algún cambio de actitud y de comportamiento frente al espacio mismo en que estábamos trabajando.” (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

En cuanto al tipo de relaciones que se pueden establecer con el ambiente, en primera instancia aparece una paradoja asociada con la adaptación por parte del individuo al lugar. La distancia que tienen las políticas en su formulación, de los grupos a que van dirigidas, pueden ocasionar dificultades relacionadas con la implementación de dichas políticas. Se pensaría que el ideal es involucrar a la comunidad afectada en las decisiones que se tomen con respecto a los cambios en el entorno inmediato, es decir, un aspecto importante es tener en cuenta a la población una vez se decide formular una política del impacto que revele la transformación de la infraestructura en el ambiente urbano. Un lugar nuevo, en apariencia “moderno,” generaría reacciones en contra del mismo, si este lugar refleja mejores condiciones que el hábitat más inmediato de la persona y estas reacciones no necesariamente son positivas, sino que en este caso son vandálicas, en lo que además inciden las condiciones económicas del sector en el que se encuentra el colegio, de allí la importancia de los espacios participativos en la planeación y formulación de las políticas. Al respecto las observaciones de los docentes establecen que:

“Los daños que se dieron al principio fue por el impacto de las cosas modernas, que sí se podían comercializar o vender porque...en los baños comenzaron a desvalijar todo el sistema del

jabón y esos fueron los primeros atentados ...eso era fácil de desarmar para llevárselo completo. Los bombillos, unas rejitas que habían que era fácil de quitar...me da la impresión que era el impacto de lo nuevo y de lo moderno con lo que se encontraban y esa posibilidad tan grande de aprovechar, porque se pasó a un paraíso". (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

Frente a lo cual los docentes atribuyen que las instituciones escolares públicas, particularmente, requieren otro tratamiento en cuanto a lugar físico, para ganar por parte de la comunidad cada vez mayor apropiación, se manifestó que:

“a nosotros nos faltó mucha inducción frente al manejo de los espacios...frente a la utilización de los espacios...porque muchas cosas se deterioraron por la ignorancia en términos de usarla, por ejemplo, los baños, las puertas... no nos preparamos para asumir el nuevo espacio". (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

Se evidencia que la política de construcción y reforzamiento de los colegios de la ciudad necesitaba de una propuesta pedagógica para su potenciación y dinamización en el escenario escolar. Los profesores y en general la comunidad educativa llegaron a una planta física que no sabían utilizar y cuidar. Este aspecto afectó la percepción del lugar y la apropiación del mismo, puesto que participar en dicha política facilitaría circunstancias como las que se presentaron entre la población escolar nueva y la antigua, se manifestó al respecto que:

“Lo otro fue el sentido de pertenencia; como se amplió la población...incluso cuando pasamos acá era como dos grupos de estudiantes: los que habían sufrido en las casetas...todas las penurias, todo ese proceso...y los que llegaron nuevos, porque fue muchísima gente nueva la que...cuando ya estuvo el espacio, la mandaron aquí al colegio. Entonces se armaba la discusión entre la gente que quería al colegio y la gente que acababa de

llegar, a gozar de un espacio como éste”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

La percepción del lugar, depende del significado que la persona le otorga en la medida de sus experiencias, interés e inclusive sus emociones y roles, parte de la concienciación, como se mencionó anteriormente en términos de apropiación, ocurre por las representaciones que hacen las personas sobre el lugar en relación con las metas personales:

“Yo considero que la cantidad de estudiantes de diferentes lados. Veían el colegio como el sitio donde se encierran o encuentran durante una jornada, pero no sabían el fundamento o el objetivo al venir al colegio, que era a estudiar; entonces...se encontraban grupos donde el interés era estudiar y otros grupos donde el interés era esconderse por una jornada aquí en el colegio”. (G. Ascencio, entrevista 23 de mazo, 2010).

En cuanto a los docentes las experiencias en las antiguas instalaciones del colegio son determinantes, tal como lo mencionaron los estudiantes:

“fue algo supremamente notorio...o sea casi que la destrucción de las casetas. Ya cuando pasamos a la planta nueva se siguieron presentando y acrecentando... hubo un momento que en la planta nueva se habían acrecentado tanto los daños que fue casi que una reacción inmediata lo que había que hacer con respecto al cuidado de la planta física”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

Los acontecimientos previos son un caudal de interrogantes para los docentes y la inquietud fundamental que deviene de tales experiencias era:

“tratar de motivar a los estudiantes en el sentido de generar pertenencia alrededor de la institución, de poder mirar realmente por qué se generaban esos comportamientos y por qué la víctima de otras situaciones era la planta física...entonces”.(B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

En este sentido, aflora en los docentes la necesidad de “indagar qué había detrás de eso” ya que inclusive pensaban en la posibilidad de que “algunos estudiantes sentían satisfacción al destruir”. Esta inquietud implicaba además “recuperar lo que se había dañado y mantener en buen estado la planta física”.

Etapas 3: Análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia.

En esta etapa, se analizaron las actividades diseñadas e implementadas en el desarrollo del proyecto para reconocer su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de protección y cuidado de la planta física. Significó dos acciones importantes para el equipo de docentes, por un lado, la recopilación de las actividades y su organización de acuerdo con los elementos del eje orientador y por otra parte, la explicitación de la incidencia de las mismas desde el punto de vista de los participantes a través de una entrevista a grupos focales. Esta etapa se constituyó a su vez una evaluación de la experiencia.

Desde el punto de vista metodológico, la recolección de información en esta etapa se realizó mediante la estrategia de grupos focales, para lo que se invitó, además de los docentes participantes en el proceso, a estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y once que estaban matriculados en el colegio desde el 2005, fecha en que comenzó a funcionar el colegio en las instalaciones previamente destinadas, las denominadas casetas.

La entrevista es la técnica base aplicada en la estrategia de grupos focales y permite la apropiación y valoración de la información que se obtiene de los participantes seleccionados por tener vínculos con el objeto de indagación. El modelo de entrevista es semiestructurada.

La guía de preguntas a grupos focales se elaboró en concordancia con las categorías del eje de la sistematización; las categorías establecidas con las respectivas preguntas que direccionaron la entrevista a grupos focales, se presentan en el siguiente cuadro:

CATEGORIA	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	PREGUNTAS
<p>La planta física como escenario de diálogo de la micropolítica pública y la política pública del plan sectorial.</p> <p>DEFINICIÓN: Referida a la planta física como escenario en el que se fortalece la participación como lugar privilegiado de la iniciativa, la deliberación, la construcción de posibilidades y la toma de decisiones frente a las diferentes situaciones que se presentan con la planta física del colegio, hasta lograr la creación de mecanismos, procedimientos y criterios que plateen alternativas y que se convierten en elementos definitivos en un proceso de formación política de todos los estamentos que convoca el colegio.</p>	<p>Jornada de recuperación y mantenimiento de las instalaciones del colegio.</p>	<p>Realizar una jornada de recuperación y mantenimiento de las instalaciones del colegio con los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>1. En el marco del proyecto se desarrollaron dos jornadas de recuperación y mantenimiento de la planta física: ¿Usted considera que estas actividades contribuyeron a solucionar la problemática de daño y deterioro de la planta física? ¿Por qué?</p>
	<p>Creación del himno, el escudo y la bandera del colegio.</p>	<p>Crear el himno, el escudo y la bandera del colegio con la participación de los estudiantes del colegio.</p>	<p>2. La participación de los estudiantes en el diseño y elección de los símbolos institucionales (bandera, escudo e himno), ¿Contribuyó con la construcción de sentido de pertenencia por la institución ¿Por qué?</p>
<p>Las actitudes entendidas como los sentimientos, pensamientos y comportamientos favorables o desfavorables que las personas tienen hacia el ambiente, en este caso, la planta física del</p>	<p>Taller. Elaboración y presentación: <i>y hubo una vez un colegio.</i></p>	<p>Dinamizar un proceso de análisis y reflexión con la comunidad educativa frente a los daños que presenta la planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía.</p>	<p>3. ¿Cree usted que el registro fotográfico y el panel de discusión y reflexión sobre los daños del colegio contribuyeron a representar y discutir lo que significa la acción del vandalismo?</p>

<p>colegio.</p> <p>DEFINICIÓN: Referida a los aspectos conceptuales, afectivos y cognitivos del sujeto que reflejan creencias, valores y conductas que se manifiestan en opiniones y acciones concretas del individuo.</p>	<p>Encuentro-trabajo de campo: Percepción ambiental y construcción de ideas a partir de la representación fotográfica.</p>	<p>Representar y discutir lo que significa la acción del vandalismo a partir del registro fotográfico, de los diferentes daños que presenta actualmente la planta física del colegio.</p>	<p>4. ¿Usted considera que las actividades de reflexión, discusión y construcción de acuerdos con la comunidad educativa contribuyeron a disminuir las acciones de vandalismo en contra de la planta física del colegio?</p>
	<p>Exposición de fotografías y panel de reflexión.</p>	<p>Organizar un panel de discusión frente a lo que representa la acción del vandalismo a partir de una exposición fotográfica que evidencia los daños que presenta la planta física del colegio.</p>	
	<p>Taller de encuentros: legitimar el derecho de los pequeños a disfrutar de forma exclusiva de su zona.</p>	<p>Indagar sobre los sentires de los más pequeños frente a la destrucción del parque y los baños de preescolar.</p>	
<p>La organización escolar en la que 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 el colegio.</p> <p>DEFINICIÓN: En la organización escolar existe un conjunto de reglas que ponen límites y se transmiten de manera implícita principalmente a través</p>	<p>Construir acuerdos con la participación de los diferentes estamentos del colegio relacionados con la utilización y conservación de los espacios y áreas comunes del colegio.</p>	<p>Encuentro: construcción de acuerdos</p>	<p>5. ¿Cree usted que la construcción de acuerdos, con la participación de la comunidad educativa, es una estrategia efectiva para lograr la conservación de las plantas físicas de los Megacolegios? ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Cree usted que las actividades del proyecto lograron crear un escenario para el cuidado de sí mismos y del entorno? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Qué otras actividades pueden implementarse para continuar el proyecto?</p>
	<p>Dinámica el Reloj. Taller pesca de valores.</p>	<p>Desarrollar con los estudiantes del grado 901 los conceptos de autonomía, autorregulación y ambientes éticos a través del juego pesca de valores.</p>	

<p>de la regulación cultural que constituye la base para el desarrollo de la cultura ciudadana, en la medida que establece reglas mínimas comunes que hacen posible las relaciones entre los individuos y con el entorno.</p> <p>En términos de este proyecto la autorregulación implica la aceptación de compromisos normados o no, asociados al cuidado de la infraestructura, entendiendo el colegio como lugar público en el que es posible generar ambientes éticos.</p>	<p>Espacio abierto: Muro de libre expresión.</p>	<p>Crear un muro dentro de las instalaciones del colegio para que los estudiantes puedan expresarse libremente.</p>	
---	--	---	--

Tabla 3. Categorías y preguntas a grupos focales

Las actividades se organizan y adquieren sentido a través de los elementos del eje de sistematización ya mencionados. En primer lugar, se hace alusión a acciones asociadas a la valoración y transformación de actitudes, luego las relacionadas con la planta física y por último las vinculadas con la organización escolar. Si bien se trata de hacer una clasificación en el sentido expuesto para la organización de la información, de acuerdo con los objetivos perseguidos, es inevitable observar relaciones entre las actividades y elementos del eje que van más allá de la clasificación inicial, por ello, acciones encaminadas a mejorar la planta física o a la regulación cultural, pueden tener impacto en las actitudes, o las acciones para el cambio de actitudes pueden representar estrategias para la regulación cultural, así que la clasificación obedece más a los objetivos establecidos.

Después de la descripción de cada actividad se incluyen los resultados de la entrevista a grupos focales que permiten conocer la incidencia de cada acción

en el mejoramiento de las condiciones de protección y cuidado de la planta física.

- **Acciones Asociadas a la Valoración y Transformación de Actitudes**

Actividad N° 1: Taller. Elaboración y presentación: y hubo una vez un colegio.

El objetivo de esta actividad fue dinamizar un proceso de análisis y reflexión con la comunidad educativa frente a los daños que presentaba en ese momento la planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía.



momento.

Con las fotos del diagnóstico se elaboró una presentación para los maestros, estudiantes y los padres de familia del colegio, que contaba la historia del Alfonso Reyes Echandía y permitió la reflexión alrededor de los daños que presentaba en ese

Luego de esta presentación, se proyectó el video de la SED Bogotá: Educación digna para todos y todas que recoge elementos de la propuesta de la administración de Lucho Garzón para el sector educación. Para esta actividad se creó un horario y se coordinó el préstamo de algunos medios audiovisuales de modo que todos los cursos de 0 a 11 rotaron por la sala de audiovisuales.

La actividad permitió dar a conocer a los estudiantes, maestros y padres de familia la situación de daño y destrucción que se estaba presentando en el colegio:

“Algunos estudiantes se sensibilizaron observando los daños

ocasionados en el colegio, también reflexionaron sobre el poco tiempo de uso de algunos elementos”.

Con el video de la SED Bogotá, la comunidad educativa conoció aspectos importantes del programa: “Más y mejores colegios para Bogotá”. Fue una estrategia importante para dar a conocer el Plan Sectorial de Educación, pero, el video llegó tiempo después de la inauguración del colegio. Fue necesario recurrir a una funcionaria del CADEL para conseguirlo. Es un material importante para los estudiantes y padres de familia conozcan las Políticas Educativas, pero es necesario que este material llegue directa y oportunamente a los colegios.

Actividad N° 2: Encuentro-trabajo de campo: Percepción ambiental y construcción de ideas a partir de la representación fotográfica.

Esta actividad tuvo como objetivo representar y discutir lo que significa la acción del vandalismo a partir del registro fotográfico, de los diferentes daños que presentaba en ese momento la planta física del colegio. Se utilizó la fotografía como herramienta. Los alumnos de 901, jornada mañana y tarde fueron invitados a fotografiar las instalaciones del colegio de acuerdo con la intencionalidad de la actividad y paulatinamente pudieron ir construyendo su propia opinión.



La estrategia utilizada dirigió la percepción de los alumnos a los temas más polémicos y de conflicto ambiental asociado al vandalismo. Así, los temas generados por la situación expuesta fueron escogidos, por ejemplo, las puertas rotas, los bebederos sin llave, etc.

Después de la distribución de los temas, cada grupo dispuso de cerca de media hora para hacer el registro fotográfico respecto al tema, de acuerdo con

su concepción del asunto.

Esta actividad fue significativa y de gran impacto para los estudiantes según lo expresado:

“La de tomar fotos a los grafitis ...nos ponían a tomar fotos de las partes dañadas del colegio”. “Tomamos unas fotos en las partes dañadas del colegio y después las expusimos ante todo el colegio”. “Las fotos, fue una actividad que ayudó mucho a concientizarnos”.

Los docentes reconocen que este tipo de estrategias son atractivas para los estudiantes:

“Las fotografías fueron un lenguaje interesante para los estudiantes, son una generación de imágenes y pueden comprender la situación de deterioro del colegio a través de este registro en fotografías”.

Actividad N° 3: Exposición de fotografías y panel de reflexión.

El objetivo de esta actividad fue organizar un panel de discusión frente a lo que



representa el vandalismo, a partir de la exposición de las fotografías tomadas por los estudiantes de grado noveno. Se organizó una exposición para todo el colegio en una de las salas de informática y se hizo un panel que fue interpretado por los grupos participantes (los

estudiantes) y posteriormente por el grupo autor. Eso posibilitó una evaluación de la percepción de los integrantes, en cuanto a la diversidad de abordajes y

visiones individuales en un mismo medio, sobre las acciones de vandalismo y destrucción a partir de las imágenes obtenidas en el registro fotográfico.

La actividad permitió que el tema del vandalismo fuera de conocimiento de todos en el colegio y que este tema cobrara importancia en la cotidianidad del colegio:

“Los registros fotográficos hacen evidente el problema y lo caracterizan de tal manera que es más fácil para los estudiantes dimensionarlo adecuadamente hasta llegar al punto del asombro... Ver la situación recopilada en esas evidencias hace tomar conciencia de cambio de actitud; desaparece la indiferencia y se genera la necesidad de tomar partido para evitar la destrucción y el vandalismo”.

Actividad N° 4: Taller de encuentros para conocer la percepción de los más pequeños en relación con las acciones de vandalismo.

Mediante esta actividad en grupo, se estableció como objetivo indagar sobre los sentimientos de los más pequeños frente a la destrucción del parque y los baños de preescolar.

Se trabajó en este objetivo a través de diferentes medios de expresión y comunicación (carteleros, dibujos y relatos). Se dio a conocer la representación afectiva de los niños a toda la comunidad educativa para establecer acuerdos que permitieran recuperar y cuidar la zona de preescolar;



buscar el apoyo y acompañamiento

del Consejo Estudiantil y los padres de familia. En esta etapa se elaboró un video que registró algunos testimonios de los niños y las niñas junto con algunas de las discusiones del panel descrito en la actividad anterior.

Una de las zonas mas deterioradas durante el primer semestre después de la inauguración del colegio fue la zona del parque infantil. Se buscó una alternativa para conocer lo que los niñ@s mas pequeños del colegio pensaban de la situación de daño y destrucción en el colegio empleando lenguajes como el dibujo y la pintura. Era necesario involucrar a los niñ@s de preescolar en las actividades del proyecto y durante toda su implementación fueron tenidos en cuenta para participar en todas las actividades.

- **Actividades relacionadas con el ambiente físico: Planta física.**

Actividad N° 5: Jornada de recuperación y mantenimiento de las instalaciones del colegio.

La jornada tuvo como objetivo la recuperación y mantenimiento de las instalaciones del colegio con la ayuda de los miembros de la comunidad educativa.



La propuesta consistió en hacer una escrituración de las instalaciones del colegio a cada curso, destinando una fecha para que los estudiantes, algunos padres de familia y los maestros llevaran a cabo acciones que permitieran recuperar o embellecer la parte del colegio que se les escrituró.

La jornada también se aprovechó para limpiar el mobiliario y asegurar chapas y tuercas. Cada curso planeó con su director de grupo ésta jornada e hizo un inventario de los daños que presentaba la parte del colegio que le fue escriturada.

Los resultados obtenidos en esta etapa del proceso, a juicio de los profesores

indican un efecto positivo:

“sí contribuyó al cuidado de la planta física, ya que involucrando a los estudiantes en el mantenimiento del colegio, les hace conscientes”.

Otro profesor dice:

“crea sentido de pertenencia”.

Esta transformación se explica por la participación como una acción que cambia la representación acerca del lugar, es decir, implicando al estudiante en las acciones conducentes al cambio simultáneamente con el grupo al que pertenece, se inicia un interesante proceso de revaloración de las actitudes que en parte se deben a la actuación y las reflexión sobre el sentido de las metas perseguidas.

“De alguna forma, durante ese día se ponen los zapatos de las personas de servicios generales y se dan cuenta de lo agotadora que es esta labor”.

Además implica un aspecto importante de la individualidad desde el punto de vista de las emociones, que es a su vez relevante en la transformación de las actitudes:

“el estudiante se siente parte de la comunidad educativa” al parecer dicen los docentes porque “es tenido en cuenta para la solución de estos problemas”...”cuando su participación es más eficiente y consciente”.

Adicionalmente el impacto físico es notorio, aun cuando no se considera una solución definitiva, como se expresa por parte del docente:

”los resultados de las jornadas permiten embellecer...por un tiempo soluciona un poco el daño de las instalaciones”.

Sin embargo no lo consideran suficiente.

Un aspecto importante que requerirá mayor exploración es el que guarda relación con el entorno del colegio y el impacto que tiene sobre el mismo, en esta actividad se invitaron a padres de familia a participar, labor que reconocen los docentes:

“La participación de los papás también fue importante, realmente hacen parte del colegio y conocen desde otra perspectiva las dificultades que sorteamos”.

En este sentido puede pensarse a futuro, un proyecto de orden ambiental como este, encaminado a la generación de comunidades de aprendizaje desde donde se pueden generar las interacciones pertinentes que coadyuven a la generación de acciones proambientales.

Actividad N° 6: Creación del himno, el escudo y la bandera del colegio.

Esta actividad tuvo como objetivo crear y elegir el himno, el escudo y la bandera del colegio con la participación de los estudiantes del colegio. Teniendo en cuenta que el colegio era nuevo y que no contaba con los símbolos institucionales, se desarrolló una propuesta basada en la heráldica de los escudos de armas y la vexilología (estudio de las banderas) para crear el escudo y la bandera del colegio con los estudiantes de grado 10 y 11.



los demás grados.

Con el grado noveno y el apoyo de los profesores de literatura, sociales y música, se construyó el himno. Se eligieron las mejores propuestas de bandera y escudo y se sometieron a votación para posibilitar la participación de los estudiantes de

los demás grados. Se trabajó con el grado noveno, décimo y once aprovechando las clases de tecnología e informática y el acompañamiento de los profesores de esta área

logrando la organización de tutorías para acompañar el proceso y obtener un buen producto de estas actividades. Se utilizó un formato de registro de equipos de trabajo para lograr mayor organización en el seguimiento a las propuestas que hacían los estudiantes.



Se presentaron 17 propuestas de bandera y 22 de escudo. Los profesores que lideraban el proyecto con la ayuda de los docentes del área de artes seleccionaron los seis mejores diseños de bandera y tres de escudo. Los diseños seleccionados fueron digitalizados y se publicaron en afiches junto con su simbología el día de las votaciones. El himno se dio a conocer en dos direcciones de grupo y los estudiantes y maestros hicieron sugerencias que se tuvieron en cuenta para mejorar su estructura. La mayor dificultad que se presentó en este proceso fue poner de acuerdo al grupo de coordinadores y docentes de las dos jornadas frente a la aceptación de los diseños propuestos por los estudiantes.

Esta actividad permitió generar procesos participativos para la apropiación del lugar. Al respecto los docentes expresan:

“Se consolidó el diseño de la bandera, que fue algo participativo de toda la institución”. “Los estudiantes fueron los que hicieron los diseños y se llegó un poquito a que esa participación fuera nutrida y se llegara, a través de una elección de toda la comunidad educativa, de ese diseño. Igual pasó con el escudo y con el himno. Del himno falta el proceso de musicalización, se logró interactuar con un grupo que era como líder en términos de formación de la ética el cuidado”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

Inclusive resaltan estas actividades como motivadoras para que los estudiantes

construyan sentido de pertenencia por el colegio:

“Fue muy grato ver el entusiasmo y empeño de los estudiantes de grado undécimo al saber que estaban dejando un legado a sus compañeros y en general a su institución y la alegría de los demás miembros de la comunidad al ver que podían decidir al participar en la elección del símbolo de su colegio y que para ello fueron tenidos en cuenta. Haciendo suyas esas decisiones, se hace suyo el colegio, se afirma el sentido de pertenencia”.

- **Acciones Relacionadas con la Organización Escolar**

Actividad N° 7: Construyendo Acuerdos

Esta actividad tuvo como objetivo construir acuerdos con la participación de los diferentes estamentos del colegio relacionados con la utilización y conservación de los espacios y áreas comunes.

Después de las actividades de diagnóstico a partir de las fotos, se organizaron siete mesas de trabajo en cada curso para construir acuerdos sobre la



utilización de los diferentes espacios del colegio, plantear alternativas para hacerlos cumplir y recuperar lo que estaba dañado. Para esta actividad se diseñaron dos formatos: uno para el ciclo inicial y otro para los grados de tercero a once. Después de esta dirección de grupo, los formatos fueron recepcionados en Coordinación y el equipo líder del proyecto se encargó de hacer la sistematización de las propuestas de los estudiantes entre las que se encontraban:

- Realizar actividades para recolectar fondos y comprar los elementos que faltan en los baños. Las actividades pueden ser venta de comestible como bombombum o chocolatinas.
- Asignar actividades como: limpiar con tiner las puertas o limpiar los espejos a los estudiantes que lleguen tarde o causen daños.
- Destinar el dinero del arriendo de la cafetería para cubrir el costo de lo que se encuentra dañado.
- Realizar jornadas de aseo y embellecimiento.
- Continuar con las jornadas de reflexión sobre el cuidado de los espacios del colegio.

En general esta etapa permitió a juicio de los docentes, trabajar “Con los estudiantes en términos de concientización” es decir, *desde concepciones sobre la formación pedagógica* se cree que la labor de generar cambios en la relación persona entorno, obedecen a procesos de enseñanza en los que se vinculen acciones que “construyan” la conciencia. Además, es una estrategia que da sentido a la autonomía como ejercicio responsable frente a las acciones en favor del ambiente, según los docentes, es el establecimiento de acuerdos que puedan ser llevados al manual o a pactos de convivencia, la importancia está en que puedan hacerse explícitos. Con respecto a ello los docentes plantearon la importancia de:

“Establecer un manual de uso de los espacios donde habitualmente los profesores desarrollen su trabajo; por ejemplo en el aula, en la biblioteca, en todos los espacios del colegio...algo que no se ha publicado, eso está entre los docentes. La intención es que cada espacio tenga sus normas, que fueran de conocimiento de todos y que internamente en el espacio pudieran discurrir una actuación muchísimo más

adecuada, en términos de uso y cuidado”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

En esta misma línea sobresalen acciones con implicaciones institucionales:

“Se tuvo algunas realizadas desde dirección de grupo, compromisos establecidos desde cada uno de los grupos, hacia el cuidado de la planta física y cómo recuperar esos daños que ya estaban hechos”. (G. Ascencio, entrevista 24 de marzo, 2010).

De hecho, se contempla la sanción:

“además el establecimiento dentro del pacto de convivencia de una norma contra el daño físico de las instalaciones, quien daña paga, también para recuperar los daños que ya estaban”. (G. Ascencio, entrevista 24 de marzo, 2010).

Actividad N° 8. Taller pesca de valores

El objetivo propuesto con esta actividad fue desarrollar con los estudiantes del grado 901 los conceptos de autonomía, autorregulación y ambientes éticos a través del juego pesca de valores.

La actividad inició con un encuentro de integración denominado: el reloj. En este espacio se indagó por los preconceptos que los estudiantes tienen sobre la generación de ambientes éticos y se construyó una aproximación al concepto. Una vez desarrollado, se ejecuta la actividad central cuyo eje didáctico se articula a través del juego



pesca de valores.

Se logró sensibilizar a los estudiantes, rumbo a la autonomía, hacia los principios de la autorregulación en términos del reconocimiento de los acuerdos mínimos que comparten los individuos en un contexto. Primera faceta necesaria para comenzar a interiorizar la concepción de ambiente que está constituido por elementos físicos de lugar y principalmente el sistema de relaciones producto de la comunicación e interacción humana.

La pesca de valores fue una actividad que adquirió un significado especial:

“Ese juego fue divertido porque teníamos que pescar con unas cañas de verdad. Cada pescado tenía un valor y hablamos de todos esos valores sin aburrirnos”. (J. Sánchez, entrevista 25 de marzo, 2010).

Actividad N° 9: Muro de libre expresión

Mediante esta actividad se propuso crear un muro dentro de las instalaciones del colegio para que los estudiantes pudieran expresarse libremente.



El grafiti y el rayado de los muros se han identificado durante mucho tiempo como una acción de vandalismo. La razón es que de cierto modo la gran mayoría invade y deteriora los muros, rejas y propiedades de otros o las que son de todos, como en el caso de los

colegios. Sin embargo, se ha demostrado que si estas acciones se llegan a realizar en mutuo acuerdo, en forma organizada y en un espacio determinado, tiene muy buenos resultados como medio de expresión y participación.

Se propuso entonces, destinar una de las paredes de las rampas de acceso al segundo piso para que los estudiantes pudieran tener un espacio exclusivo para su libre expresión y de esta forma evitar que todo el colegio esté lleno de grafitis y letreros. La actividad se aprobó y se destinaron los recursos para llevarla a cabo. Sin embargo, hizo falta una autorización de Secretaría de Educación para culminar esta actividad.

El muro de libre expresión tiene un especial sentido porque se realiza *desde las acciones para la expresión*:

“El muro...ya está la plata, es difícil de hacer y que podría de alguna manera ser un espacio de expresión para los estudiantes y que no se utilizaran las paredes para rayarlas”. (B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

“también cuando se hizo una jornada de muro en papel, donde los estudiantes se expresaban y podían rayar solamente ese espacio. Se logró que los estudiantes, en algunas direcciones de grupo pidieran un sitio establecido en el colegio para tener un sitio fijo donde expresarse”. (G. Ascencio, entrevista 23 de marzo, 2010).

Etapas 4: Comunicación y resultados

En esta etapa se combinan los elementos obtenidos en las categorías que emergen con los elementos del eje en las entrevistas y los referentes conceptuales que sustentan la investigación.

Queda claro que en términos de la valoración realizada por los estudiantes que:

“si no hubieran hecho éste proyecto, este colegio estaría en ruinas”. (*J. Sánchez, entrevista 25 de marzo, 2010*).

Existieron dificultades latentes en el proyecto para lo que es preciso entender que un aspecto importante en la dinámica de estos procesos es el que guarda relación con la participación de todos los estamentos que se involucran directa o indirectamente con la escuela. Ésta tiene un lugar importante en la comunidad, en el entramado de relaciones entre los individuos, afecta lo que pasa en la familia y se ve afectada por ella a su vez, lo mismo ocurre con el sector donde se ubica.

Pueden distinguirse tres tipos de problemas: Los financieros: “La disponibilidad del dinero”, “acceder a ese dinero es complicado”, que adicionalmente se suma a las representaciones que existen sobre el sentido y la utilidad de este tipo de proyectos: “En sí el problema de este tipo de programas no pasa sólo por la participación de las personas, también el apoyo administrativo es fundamental”.

Los problemas de participación por parte de la propia comunidad escolar, como se observa: “faltó que la comunidad hubiera aceptado y hubiera participado de una manera más consciente y como más numérica” “faltó involucrar más a todos, faltó más divulgación, más concientización de la necesidad que había de impulsarlo y de comprometer a la gente” y finalmente los problemas de participación de la comunidad que aparece aislada de la escuela: “Los papás no han hecho nada”.

El impacto del proyecto se entiende por parte de los estudiantes en el mantenimiento en buen estado de las instalaciones escolares. “Los estudiantes razonaron en las cosas y ya no son tan frecuentes los daños en el colegio. Los daños todavía se dan, pero no tanto; con el proyecto se logró que no se dañara tanto”, Sin embargo, al respecto la opinión se divide en tanto que consideran que, “Los estudiantes no se concientizaron de los daños que habían en el colegio”

Para los profesores el aspecto más importante guarda relación con el proceso de reflexión involucrado en este tipo de propuestas: “La concientización, ese trabajo pedagógico al tratar de intervenir en la conducta de los estudiantes; eso generó que realmente se mejorara la planta física”. También, para ellos, “los estudiantes, después de este proyecto razonaron”, aun cuando quedaran acciones pendientes tales como “la restauración de espacios” o “la adecuación del parque de los niños”

Igualmente el proceso deja un reto a los docentes, el problema permanece en el tiempo, nuevas generaciones ingresan a las aulas, por lo que se requiere que este sea un proceso cíclico y constante que involucre otras estrategias didácticas, la construcción del sentido de pertenencia, aparece como un paradigma de los docentes, un norte que puede ser abordado, como se observa en esta apreciación:

“falta mucho sentido de pertenencia y que de alguna manera ese sentido lo dan otros elementos; por ejemplo yo veo muy entusiasmados a los sardininos con los intercolegiados, cosa que no había pasado. Los intercolegiados le dan sentido de pertenencia a los sardininos”. B. González, entrevista 24 de marzo, 2010).

CONCLUSIONES

El objetivo perseguido a través de la sistematización del proceso llevado a cabo mediante este proyecto buscaba el análisis de tres aspectos fundamentales: metodológicos, conceptuales y políticos, a la luz de estos criterios se entienden entonces los comentarios que a continuación se relatan.

Desde el punto de vista metodológico se observa que las acciones realmente constituyen estrategias para mejorar las condiciones en que los individuos viven el colegio, de hecho, si pueden cambiar las representaciones acerca del mismo, logrando ser conscientes del significado del lugar pero desde la participación.

La forma predominante de interacción tanto en el plano metodológico, conceptual y político fue la participación, los discursos sobre las actividades lo denotan, es decir, el proyecto adquiere sentido y tiene impacto en la medida que las personas como comunidad comparten objetivos y comienzan a generarse rituales con metas claramente definidas, donde se gestan intereses de la comunidad educativa para que la institución sea y se vea diferente, el problema en este sentido es de continuidad. No puede decirse con ello, que se haga plena aplicación de las políticas públicas, tampoco que el colegio se convierta en un espacio de discusión y creación de mecanismos o de formación política, pero puede decirse que las actividades desarrolladas, plantean una forma particular de sentar un principio, entre otros, que está en la base de cualquier sociedad, cual es el interés por el bien colectivo.

La metodología da cuenta de la implementación de un programa de política activa que contribuye al desarrollo pedagógico de la institución. No es suficiente con la transformación pedagógica y didáctica o la inserción de modelos educativos y tampoco la construcción de nuevos lugares, la conjugación de estos factores más el diseño de políticas concertadas,

construidas con los interesados, definen mayores posibilidades para la apropiación no sólo del lugar, sino del sentido de la misma política. Los ciudadanos en un espacio sino hacen parte del lugar, pueden sentir que un nuevo proyecto en su comunidad es ajeno a sus intereses si lo que se implementa, se hace desde el ejercicio del poder, por imposición. Esta sensación de lo ajeno, instituye formas de actuación contrarias a lo esperado. Es decir, si el proyecto político es impuesto, quizás puede, incluso llegar a ser violentado por los supuestos beneficiarios, como ocurre con las nuevas instalaciones escolares.

En este proyecto se muestra como la participación que promueven las actividades suponen la apertura de canales de comunicación entre los estudiantes y los docentes. Eventualmente estos mismos se deben buscar al iniciar estos proyectos de transformación escolar, entre la comunidad y la escuela. En la sistematización se muestra como al generar internamente actividades que implican mayor responsabilidad como por ejemplo la escrituración de lugares, se genera una especie de movimiento popular, una asociación de individuos que sirve de puente entre los responsables y el resto de la comunidad estudiantil. Este proceso sólo es posible mediante la participación y además parece necesario.

De lo expuesto puede decirse entonces que las experiencias de participación en el diseño y puesta en marcha de políticas en una comunidad es paso previo indispensable para comenzar con los proyectos de transformación local, la escuela es sólo una dimensión. Esta experiencia de participación local, apenas en el ámbito del colegio, mostró la importancia de discutir los problemas trascendiendo del plano individual al colectivo, es decir, son de todos, por lo mismo, la importancia de definir las prioridades de acción tienen la misma connotación, de lo que se destaca que toda la comunidad está obligada a pensar la organización escolar.

En relación con la organización escolar existe un cuestionamiento muy importante respecto a los criterios del diseño instruccional y la efectividad con el que se forma hacia la participación, de hecho, de la formación en búsqueda de un tipo de persona. Este proyecto da cuenta de acciones efectivas para promover la participación en tanto, el mismo testimonio de los participantes lo indica. Es decir que este tipo de ejercicios constituyen unos ejemplos interesantes de lo que se puede hacer para la formación política de las personas, en tanto que generó rupturas en las concepciones tradicionales de ver los espacios públicos.

El principal factor en contra es que estos contenidos y experiencias pedagógicas no hacen parte del currículo, aunque tal circunstancia a su vez puede ser un factor a favor dado que pierde la connotación de obligatoriedad del saber disciplinar y puede convertirse en un aprendizaje llevado a cabo con metodología de corte sociocultural, insertando a las personas en procesos colectivos de aprendizaje a través de mediadores con objetivos definidos.

Tal aseveración compromete no sólo al colegio sino a la comunidad del sector, así que un nuevo proyecto con el objetivo de generar conductas proambientales ha de buscar ampliar el escenario de actuación, involucrando familias de los estudiantes y si puede ser más ambicioso, hasta los establecimientos aledaños. Lo anterior implica que en verdad se hable y se proceda con principios de descentralización administrativa en las localidades para que antes de pensar en el cambio de lugares, y en general nuevos proyectos de infraestructura se conozca al beneficiario directo y que éste también sepa de la política o el proyecto que a través de ella afectará su cotidianidad, no hay otra forma de construir comunidad.

Desde el punto de vista conceptual, además de lo dicho, la idea de organizar las acciones desde las actitudes, como un gran referente no es inadecuada, pero si insuficiente. Da pistas de la manera en que pueden entenderse las

predisposiciones hacia el ambiente y para el cambio, mediante los tres elementos constitutivos referenciados en el marco conceptual: Cognitivo, comportamental y emocional. La actitud como una predisposición a actuar, supone que el individuo tiene unas maneras de representarse el lugar, y unas relaciones con dicho lugar, de hecho, de definir unas responsabilidades y desarrollar unos discursos sobre el mismo. Pero no permite identificar concepciones centrales importantes para dar rumbo a las decisiones tomadas, entendiendo que los individuos tienen formas de representarse la realidad que afectan incluso su identidad. Este es un concepto que posteriormente se debe sumar a estas investigaciones.

Las posturas conceptuales acerca de la identidad pueden ser diversas, en principio puede entenderse como una entidad que varía dependiendo de discursos y escenarios de actuación lo cual indicaría que cada contexto plantea unos requerimientos que obligan a representar el mundo a los sujetos de diversas formas, apareciendo tantas concepciones como discursos, de tal suerte, puede hablarse de identidad y tipos de identidad, ¿ cómo permitiría entender desde esta postura un proyecto tal como el que se desarrolló acá?

Un aspecto que sobresale es el papel de las emociones en el cambio, en las decisiones, se encuentra en el discurso de los docentes una asociación entre conciencia, la emoción y el cambio. Un aspecto importante para detallar dando continuidad a este proceso es justamente, el impacto que deben tener en el tiempo, sobre las emociones de los participantes, las acciones que se generen para que realmente se pueda hablar de transformación, se puede pensar que sólo con el buen esfuerzo de la razón no es suficiente, la reflexión por sí misma no genera cambio.

Por tanto se trata de indagar la relación que pueden tener las emociones con el cambio de las representaciones que tienen los individuos sobre el lugar. Ello posteriormente tendrá que medirse en términos del impacto sobre el ambiente.

ANEXOS

Anexo 1 - Entrevista a docentes para la reconstrucción histórica del proyecto.

**PROYECTO ÉTICA Y CIUDADANÍA
COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA
ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES
RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL PROYECTO**

Objetivo: Recuperar, desde el punto de vista de los actores participantes, los motivos, intereses e intencionalidades que dieron inicio al proyecto Ética y Ciudadanía.

- Situaciones y/o acciones que impulsaron la realización del proyecto.
1. ¿Qué situaciones particulares dieron origen a la necesidad de formulación y desarrollo del proyecto que inicialmente se llamó: Generación de ambientes éticos en la utilización de los diferentes espacios y áreas comunes de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía?
 2. ¿Cuáles son las razones por las cuales maestros y maestras piensan en la necesidad de emprender este proyecto? ¿Cuál fue su interés? ¿Cuál fue la incidencia de las actividades promovidas por el proyecto “Pacto por el Tesoro”?
 3. En el año 2005, el colegio Alfonso Reyes Echandía comenzó a funcionar provisionalmente en casetas prefabricadas y era la sede B del colegio Llano Oriental. Durante ésta época se presentaron daños en las paredes, las puertas y el mobiliario (sillas y mesas). ¿Qué elementos (sociales, culturales, económicos) considera que dieron origen a estas situaciones?
 4. Cuando se inaugura en el 2007 la nueva Planta física del Colegio, niños, niñas, jóvenes, estudiantes, madres y padres, se sentían entusiasmados por tener un mejor lugar para estudiar. Sin embargo, con el tiempo, estudiantes empezaron a deteriorarla, llevándose piezas, rompiendo, rayando, destruyendo, etc. ¿Qué elementos (sociales, culturales, económicos) considera que contribuyen con la continuidad de estas acciones?
 5. De los elementos anteriormente mencionados ¿Cuáles considera que fueron atendidos por el proyecto en ese momento? ¿Cuáles fueron las dificultades para poner en marcha el proyecto? ¿Cuáles fueron las potencialidades?
 6. Mencione algunas actividades o acciones que considere significativas en el curso del proyecto.
 7. Frente a las situaciones de deterioro, destrucción y robo contra la planta física, ¿Qué hizo la comunidad educativa?

Anexo 2 – Categorías de análisis de la entrevista a docentes para la reconstrucción histórica del proyecto.

**PROYECTO ÉTICA Y CIUDADANÍA
COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA**

ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES
RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL PROYECTO
CATEGORIAS DE ANALISIS

CATEGORIAS DE ANALISIS	DEFINICION
RAZONES/INTERES PROYECTO	Referida a indagar por las razones de maestros y maestras para emprender este proyecto.
PACTO POR EL TESORO	Indaga por los aspectos o actividades del proyecto "Pacto por el Tesoro".
FORMULACIÓN/PROYECTO	Se refiere a las situaciones particulares que dieron origen a la necesidad de formulación y desarrollo del proyecto.
ORIGEN/SITUACIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION	Referida a indagar por los elementos (sociales, culturales, económicos) que dieron origen a los daños en las paredes, las puertas y el mobiliario (sillas y mesas) de la sede B del colegio Llano Oriental.
CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION	Referida a indagar por los elementos (sociales, culturales, económicos) que contribuyeron al deterioro, robo de piezas, destrucción, etc. de la nueva planta física del colegio Alfonso Reyes Echandía.
ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO	Indaga por los elementos que fueron atendidos por el proyecto en ese momento.
DIFICULTADES/PROYECTO	Referida a indagar por las dificultades del proyecto.
POTENCIALIDADES/PROYECTO	Referida a indagar por las potencialidades del proyecto.
ACCIONES/COMUNIDAD EDUCATIVA	Indaga por las acciones que emprendió la comunidad educativa frente al

	deterioro de la planta física.
ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO	Referida a indagar por las actividades o acciones significativas del proyecto.

Anexo 3 – Categorización de las entrevistas a docentes y estudiantes para la reconstrucción histórica del proyecto.

8 quotation(s) for code:

ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS.ti\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:31:16 p.m.

P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:14 [La de tomar fotos a los grafit..] (53:53) (Super)

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

La de tomar fotos a los grafitis y la de pesca de valores.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:2 [recuerdo lo de las fotos, nos ..] (15:15)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

recuerdo lo de las fotos, nos ponían a tomar fotos de las partes dañadas del colegio

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:3 [si no hubieran hecho éste proy..] (19:19)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

si no hubieran hecho éste proyecto, este colegio estaría en ruinas.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:9 [Tomamos unas fotos en las part..] (40:40)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Tomamos unas fotos en las partes dañadas del colegio y después las expusimos ante todo el colegio.

P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:11 [Las fotos, fue una actividad q..] (44:44)

(Super)

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Las fotos, fue una actividad que ayudó mucho a concientizarnos.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:11 [Se consolidó el diseño de la b..] (48:49)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Se consolidó el diseño de la bandera, que fue algo participativo de toda la institución. Los estudiantes fueron los que hicieron los diseños y se llegó un poquito a que esa participación fuera nutrida y se llegara, a través de una elección de toda la comunidad educativa, de ese diseño. Igual pasó con el escudo y con el himno. Del himno falta el proceso de musicalización, se logró interactuar con un grupo que era como líder en términos de formación de la ética el cuidado. Con los estudiantes se trabajó en términos de concientización; se le propuso a los docentes que se pudiera establecer un manual de uso de los espacios donde habitualmente ellos desarrollaban su trabajo; por ejemplo en el aula, en la biblioteca, en todos los espacios del colegio...algo que no se ha publicado, eso está entre los docentes. La intención era que cada espacio tuviera sus normas, que fueran de conocimiento de todos y que internamente en el espacio pudieran discurrir una actuación muchísima más adecuada, en términos de uso y cuidado. El muro...ya está la plata, es difícil de hacer y que podría de alguna manera ser un espacio de expresión para los estudiantes y que no se utilizaran las paredes para rayarlas.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:2 [Se tuvo algunas realizadas des..] (17:17)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Se tuvo algunas realizadas desde dirección de grupo, como algunos compromisos establecidos desde cada uno de los grupos hacia el cuidado de la planta física y cómo recuperar esos daños que ya estaban hechos.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:12 [Todo lo que tuvo que ver con l..] (41:41)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Todo lo que tuvo que ver con la selección del himno, el escudo, la bandera y también cuando se hizo una jornada de muro en papel; donde los estudiantes se expresaban y podían rayar solamente ese espacio. Se logró que los estudiantes, en algunas direcciones de grupo pidieran un sitio establecido en el colegio para tener un sitio fijo donde expresarse

8 quotation(s) for code:

ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS.ti\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:31:16 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:14 [La de tomar fotos a los grafit..] (53:53)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

La de tomar fotos a los grafitis y la de pesca de valores. Ese juego fue divertido porque teníamos que pescar con unas cañas de verdad. Cada pescado tenía un valor y hablamos de todos esos valores sin aburrirnos.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:2 [recuerdo lo de las fotos, nos ..] (15:15)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

recuerdo lo de las fotos, nos ponían a tomar fotos de las partes dañadas del colegio

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:3 [si no hubieran hecho éste proy..] (19:19)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

si no hubieran hecho éste proyecto, este colegio estaría en ruinas.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:9 [Tomamos unas fotos en las part..] (40:40)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Tomamos unas fotos en las partes dañadas del colegio y después las expusimos ante todo el colegio.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:11 [Las fotos, fue una actividad q..] (44:44)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Las fotos, fue una actividad que ayudó mucho a concientizarnos.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:11 [Se consolidó el diseño de la b..] (48:49)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Se consolidó el diseño de la bandera, que fue algo participativo de toda la institución. Los estudiantes fueron los que hicieron los diseños y se llegó un poquito a que esa participación fuera nutrida y se llegara, a través de una elección de toda la comunidad educativa, de ese diseño. Igual pasó con el escudo y con el himno. Del himno falta el proceso de musicalización, se logró interactuar con un grupo que era como líder en términos de formación de la ética el cuidado. Con los estudiantes se trabajó en términos de concientización; se le propuso a los docentes que se pudiera establecer un manual de uso de los espacios donde habitualmente ellos desarrollaban su trabajo; por ejemplo en el aula, en la biblioteca, en todos los espacios del colegio...algo que no se ha publicado, eso está entre los docentes. La intención era que cada espacio tuviera sus normas, que fueran de conocimiento de todos y que internamente en el espacio pudieran discurrir una actuación muchísima más adecuada, en términos de uso y cuidado. El muro...ya está la plata, es difícil de hacer y que podría de alguna manera ser un espacio de expresión para los estudiantes y

que no se utilizaran las paredes para rayarlas.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:2 [Se tuvo algunas realizadas des..] (17:17)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Se tuvo algunas realizadas desde dirección de grupo, como algunos compromisos establecidos desde cada uno de los grupos hacia el cuidado de la planta física y cómo recuperar esos daños que ya estaban hechos.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:12 [Todo lo que tuvo que ver con l..] (41:41)
(Super)**

Codes: [ACCIONES SIGNIFICATIVAS/PROYECTO]

No memos

Todo lo que tuvo que ver con la selección del himno, el escudo, la bandera y también cuando se hizo una jornada de muro en papel; donde los estudiantes se expresaban y podían rayar solamente ese espacio. Se logró que los estudiantes, en algunas direcciones de grupo pidieran un sitio establecido en el colegio para tener un sitio fijo donde expresarse.

5 quotation(s) for code:

CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific

Software\ATLAsTi\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:37:57 p.m.

P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:10 [por atreverse] (39:39) (Super)

Codes: [CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION]

No memos

por atreverse

P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:11 [rayan, con marcadores, bisturí..] (46:46) (Super)

Codes: [CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION]

No memos

rayan, con marcadores, bisturí, corrector, lápiz y esfero.

P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:6 [no se concientizaron todos de ..] (28:28) (Super)

Codes: [CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION]

No memos

no se concientizaron todos de que teníamos un colegio mejor, para poder estudiar mejor, entonces...los estudiantes querían el juego, la diversión y las ventas

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:6 [Los daños que se dieron al pri..] (32:32)
(Super)**

Codes: [CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION]

No memos

Los daños que se dieron al principio fue por el impacto de las cosas modernas, que sí se podían comercializar o vender porque...en los baños comenzaron a desvalijar todo el sistema del jabón y esos fueron los primeros atentados ...eso era fácil de desarmar para llevárselo completo. Los bombillos, unas rejitas que habían que era fácil de quitar...me da la impresión que era el impacto de lo nuevo y de lo moderno con lo que se encontraban y esa posibilidad tan grande de aprovechar, porque se pasó a un paraíso. A nosotros nos faltó mucha inducción frente al manejo de los espacios...frente a la utilización de los espacios...porque muchas cosas se deterioraron por la ignorancia en términos de usarla, por ejemplo, los baños, las puertas... no nos preparamos para asumir el nuevo espacio. Lo otro fue el sentido de pertenencia; como se amplió la población...incluso cuando pasamos acá era como dos grupos de estudiantes: los que habían sufrido en las casetas...todas las penurias, todo ese proceso...y los que llegaron nuevos, porque fue muchísima gente nueva la que...cuando ya estuvo el espacio, la mandaron aquí al colegio. Entonces se armaba la discusión entre la gente que quería al colegio y la gente que acababa de llegar, a gozar de un espacio como éste.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:6 [Yo considero que la cantidad d..] (27:27)
(Super)**

Codes: [CONTINUIDAD/ACCIONES DE DAÑO, ROBO Y DESTRUCCION]

No memos

Yo considero que la cantidad de estudiantes de diferentes lados. Veían el colegio como el sitio donde se encierran o encuentran durante una jornada, pero no sabían el fundamento o el objetivo al venir al colegio, que era a estudiar; entonces...se encontraban grupos donde el interés era estudiar y otros grupos donde el interés era esconderse por una jornada aquí en el colegio.

4 quotation(s) for code:

DIFICULTADES/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS.ti\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:39:11 p.m.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:10 [Los papás no han hecho nada.] (40:40)
(Super)**

Codes: [DIFICULTADES/PROYECTO]

No memos

Los papás no han hecho nada.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:8 [La disponibilidad del dinero...e..] (38:38)
(Super)**

Codes: [DIFICULTADES/PROYECTO]

No memos

La disponibilidad del dinero...es decir a los proyectos se les asigna un presupuesto y uno juega a proyectar con ese presupuesto, pero el proceso para acceder a ese dinero es complicado en el sentido que...se proyectaban las cosas, se pasaban las cartas, se aprobaban, pero el dinero no salía; tanto que el muro de la expresión estaba proyectado para mediados del año pasado y este principio de año dijeron que había que mirar con plantas físicas si se podía o no. Posterior a eso este año dijeron que el muro sí se va a hacer y cuando uno va allá y pide la plata para hacerlo empieza otra vez el caminito de mirar cómo se consigue la plata para desarrollar ese tipo de actividades. También faltó que la comunidad hubiera aceptado y hubiera participado de una manera más consiente y como más numérica. De alguna manera se jalónaba el proyecto pero no toda la comunidad estaba sintonizada con el proyecto; faltó involucrar más a todos, faltó más divulgación, más concientización de la necesidad que había de impulsarlo y de comprometer a la gente.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:8 [Algo de la parte económica o a..] (33:33)
(Super)**

Codes: [DIFICULTADES/PROYECTO]

No memos

Algo de la parte económica o apoyo de la parte administrativa del colegio hacia el proyecto...como una atención e importancia de ese proyecto. Se le dio importancia a las acciones pero no al proyecto en su totalidad.

P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:9 [con la dificultad que algunas ..] (35:35) (Super)

Codes: [DIFICULTADES/PROYECTO]

No memos

con la dificultad que algunas personas y algunos grupos que no querían que se liderara de esa forma, pero se logró.

4 quotation(s) for code:

ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:41:14 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:12 [el de rayar las paredes, pasab..] (43:43)
(Super)**

Codes: [ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO]

No memos

el de rayar las paredes, pasaban por los salones explicando y también nos mostraron las fotos.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:7 [Los estudiantes razonaron en l..] (33:33)
(Super)**

Codes: [ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO]

No memos

Los estudiantes razonaron en las cosas y ya no es tan frecuente los daños en el colegio. Los daños todavía se dan, pero no tanto; con el proyecto se logró que no se dañara tanto.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:7 [El aspecto más importante fue ..] (35:36)
(Super)**

Codes: [ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO]

No memos

El aspecto más importante fue el de concientización, ese trabajo pedagógico al tratar de intervenir en la conducta de los estudiantes; eso generó en que realmente se mejorara la planta física. Las etapas del proyecto no se pudieron cumplir en su totalidad, pues los procesos devengan tiempos y acciones que no se dan o sencillamente están proyectadas para cumplir, pero por ejemplo, la restauración de espacios,

como el parquecito de los niños...que se pudiera utilizar sólo para los niños y adecuarlo mejor de lo que está...son cosas que están en el proyecto pero no se han hecho. Otras cosas están en proceso, por ejemplo el himno...se llegó a la consecución de la letra y aún está en proyecto la música y...peleas si hay plata o no hay plata, si un profesor se compromete...si cobra o no cobra, son cosas que están ahí planteadas.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:7 [Se hizo una campaña para recup..] (31:31)
(Super)**

Codes: [ELEMENTOS ATENDIDOS POR EL PROYECTO]

No memos

Se hizo una campaña para recuperar paredes, que era el sitio que más rayaban y se estableció dentro del pacto de convivencia una norma del daño físico...quien daña paga; eso con el fin de recuperar un poco los daños que ya estaban.

5 quotation(s) for code:

FORMULACIÓN/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:43:27 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:4 [los profesores no querían que ..] (25:25)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los profesores no querían que hubiera más daños.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:5 [Los grafitis de millonarios po..] (27:27)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Los grafitis de millonarios porque querían sentirse orgullosos de su equipo... otros ponían el nombre de él y la novia, porque querían recordar a esa persona, por eso nada más.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:4 [los estudiantes no se concient..] (19:19)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los estudiantes no se concientizaron de los daños que había acá en el colegio, seguíamos dañando

P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:4 [Tratar de intervenir con los d..] (24:24) (Super)

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Tratar de intervenir con los daños que presentaron inicialmente en esa etapa donde estuvimos en las casetas fue algo supremamente notorio...o sea casi que la destrucción de las casetas. Ya cuando pasamos a la planta nueva se siguieron presentando y acrecentando... hubo un momento que en la planta nueva se habían acrecentado tanto los daños que fue casi que una reacción inmediata lo que había que hacer con respecto al cuidado de la planta física; pro además de eso, de lo físico... era tratar de motivar a los estudiantes en el sentido de generar pertenencia alrededor de la institución, de poder mirar realmente por qué se generaban esos comportamientos y por qué la víctima de otras situaciones era la planta física...entonces... indagar qué había detrás de eso? Porque pensábamos que algunos estudiantes sentían satisfacción al destruir. Por qué esa manifestación se daba como tan frecuente en ese espacio?. Todas estas fueron motivaciones que hicieron que se iniciara el proceso.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:5 [Básicamente fue recuperar lo q..] (20:20)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Básicamente fue recuperar lo que se había dañado y mantener en buen estado la planta física.

5 quotation(s) for code:

FORMULACIÓN/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:43:27 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:4 [los profesores no querían que ..] (25:25)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los profesores no querían que hubiera más daños.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:5 [Los grafitis de millonarios po..] (27:27)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Los grafitis de millonarios porque querían sentirse orgullosos de su

equipo...otros ponían el nombre de él y la novia, porque querían recordar a esa persona, por eso nada más.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:4 [los estudiantes no se concient..] (19:19)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los estudiantes no se concientizaron de los daños que había acá en el colegio, seguíamos dañando

P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:4 [Tratar de intervenir con los d..] (24:24) (Super)

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Tratar de intervenir con los daños que presentaron inicialmente en esa etapa donde estuvimos en las casetas fue algo supremamente notorio...o sea casi que la destrucción de las casetas. Ya cuando pasamos a la planta nueva se siguieron presentando y acrecentando... hubo un momento que en la planta nueva se habían acrecentado tanto los daños que fue casi que una reacción inmediata lo que había que hacer con respecto al cuidado de la planta física; pro además de eso, de lo físico... era tratar de motivar a los estudiantes en el sentido de generar pertenencia alrededor de la institución, de poder mirar realmente por qué se generaban esos comportamientos y por qué la víctima de otras situaciones era la planta física...entonces... indagar qué había detrás de eso? Porque pensábamos que algunos estudiantes sentían satisfacción al destruir. Por qué esa manifestación se daba como tan frecuente en ese espacio?. Todas estas fueron motivaciones que hicieron que se iniciara el proceso.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:5 [Básicamente fue recuperar lo q..] (20:20)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Básicamente fue recuperar lo que se había dañado y mantener en buen estado la planta física.

5 quotation(s) for code:

FORMULACIÓN/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:43:27 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:4 [los profesores no querían que ..] (25:25)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los profesores no querían que hubiera más daños.

P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:5 [Los grafitis de millonarios po..] (27:27)

(Super)

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Los grafitis de millonarios porque querían sentirse orgullosos de su equipo... otros ponían el nombre de él y la novia, porque querían recordar a esa persona, por eso nada más.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:4 [los estudiantes no se concient..] (19:19)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

los estudiantes no se concientizaron de los daños que había acá en el colegio, seguíamos dañando

P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:4 [Tratar de intervenir con los d..] (24:24) (Super)

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Tratar de intervenir con los daños que presentaron inicialmente en esa etapa donde estuvimos en las casetas fue algo supremamente notorio...o sea casi que la destrucción de las casetas. Ya cuando pasamos a la planta nueva se siguieron presentando y acrecentando... hubo un momento que en la planta nueva se habían acrecentado tanto los daños que fue casi que una reacción inmediata lo que había que hacer con respecto al cuidado de la planta física; pro además de eso, de lo físico... era tratar de motivar a los estudiantes en el sentido de generar pertenencia alrededor de la institución, de poder mirar realmente por qué se generaban esos comportamientos y por qué la víctima de otras situaciones era la planta física...entonces... indagar qué había detrás de eso? Porque pensábamos que algunos estudiantes sentían satisfacción al destruir. Por qué esa manifestación se daba como tan frecuente en ese espacio?. Todas estas fueron motivaciones que hicieron que se iniciara el proceso.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:5 [Básicamente fue recuperar lo q..] (20:20)
(Super)**

Codes: [FORMULACIÓN/PROYECTO]

No memos

Básicamente fue recuperar lo que se había dañado y mantener en buen estado la planta física.

4 quotation(s) for code:

POTENCIALIDADES/PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS.ti\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:49:37 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:13 [Ahora ya no veo que rayen pare..] (46:46)
(Super)**

Codes: [POTENCIALIDADES/PROYECTO]

No memos

Ahora ya no veo que rayen paredes, parten menos las patas

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:8 [Los estudiantes, después de es..] (36:36)
(Super)**

Codes: [POTENCIALIDADES/PROYECTO]

No memos

Los estudiantes, después de este proyecto razonaron, hicieron cuenta que el colegio fuera como una segunda casa, para ellos; el proyecto hizo que los estudiantes se concientizaran más de su colegio.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:9 [Sigue la vigencia de muchas co..] (39:39)
(Super)**

Codes: [POTENCIALIDADES/PROYECTO]

No memos

Sigue la vigencia de muchas cosas del proyecto, porque igual sigue el problema. Yo siento que aún falta mucho sentido de pertenencia y que de alguna manera ese sentido lo dan otros elementos; por ejemplo yo veo muy entusiasmados a los sardinos con los intercolegiados, cosa que no había pasado. Los intercolegiados le dan sentido de pertenencia a los sardinos. Hay que seguir con lo que no se pudo hacer en el proyecto...hay cosas pendientes...pasar a otras etapas u otras miradas. Cómo continuar con el problema, o sea rediseñar el problema, porque han cambiado las condiciones y habría que priorizar cosas que no se miraron anteriormente.

**P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:10 [Se involucró a padres y estudi..] (35:35)
(Super)**

Codes: [POTENCIALIDADES/PROYECTO]

No memos

Se involucró a padres y estudiantes. Se logró un reconocimiento con lo que se

trabajó con el himno, el escudo y la bandera

6 quotation(s) for code:

RAZONES/INTERES PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: ANALISIS ENTREVISTAS

File: [C:\Archivos de programa\Scientific Software\ATLAS\TEXTBANK\ANALISIS ENTREVISTAS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 10/04/10 08:50:58 p.m.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:1 [los profesores no querían que ..] (19:19)
(Super)**

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

los profesores no querían que se siguieran haciendo más daños en el colegio.

**P 1: ESTUDIANTE 1.rtf - 1:2 [rayar paredes, a romperle las ..] (20:20)
(Super)**

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

rayar paredes, a romperle las patas a las sillas y a las mesas...rayar las mesas.

**P 2: ESTUDIANTE 2.rtf - 2:1 [Porque había personas que hací..] (13:13)
(Super)**

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

Porque había personas que hacían mucho daño, tanto en el colegio anterior, en las casetas, como acá en este colegio; por eso los profesores tomaron esa decisión de concientizarnos.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:1 [La misma situación que a diari..] (15:15)
(Super)**

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

La misma situación que a diario vivíamos nos obligaba a asumir una postura pedagógica y de recuperación del espacio que deterioraban los estudiantes. Además de que el espacio se deterioraba, las relaciones interpersonales llegaron a un punto crítico...había mucha violencia entre los estudiantes y se volvió un espacio muy difícil de sobrellevar.

**P 3: PROFESOR 1.rtf - 3:2 [Por una parte, lo que tocaba d..] (17:17)
(Super)**

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

Por una parte, lo que tocaba directamente con el trabajo del docente. Llegar a un salón donde no había sillas donde sentarse, porque están destruidas...donde no hay mesas...no hay un tablero...incluso llegó a no haber pared. Todo eso generó que se despertara el interés para hacer algo frente a la misma cotidianidad porque...Cómo podía discurrir el trabajo pedagógico, el

trabajo de formación con ellos, si no se asumía algún cambio de actitud y de comportamiento frente al espacio mismo en que estábamos trabajando

P 4: PROFESOR 2.rtf - 4:1 [El proyecto se da a partir de ..] (16:16) (Super)

Codes: [RAZONES/INTERES PROYECTO]

No memos

El proyecto se da a partir de la cantidad de daños y deterioro de la planta física del colegio, debido a eso se ve la necesidad de comenzar a concientizar a los estudiantes del cuidado de la planta física y concientizarlos hacia el bien de las cosas que ellos tienen a su alrededor.

Anexo 4 – Categorías de análisis de la entrevista a grupos focales para analizar las actividades del proyecto.

**PROYECTO ÉTICA Y CIUDADANÍA
COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA
ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES
ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO
CATEGORIAS DE ANALISIS**

CATEGORIAS DE ANALISIS	DEFINICION
INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y MANTENIMIENTO	Referida a indagar por la contribución de estas actividades para solucionar la problemática de daño y deterioro de la planta física.

DISEÑO/ELECCIÓN SÍMBOLOS INSTITUCIONALES	Indaga por la contribución a la construcción de sentido de pertenencia por la institución a través del diseño y la elección de los símbolos institucionales.
REGISTRO FOTOGRÁFICO Y PANEL DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN	Se refiere a la contribución del registro fotográfico y el panel de discusión y reflexión para representar y discutir lo que significa la acción del vandalismo.
REFLEXIÓN, DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS	Referida a indagar por la contribución de la reflexión, discusión y construcción de acuerdos en la disminución de las acciones de vandalismo en contra de la planta física del colegio.
CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS/ESTRATEGIA CUIDADO MEGACOLEGIOS	Referida a indagar por efectividad de la construcción de acuerdos con la participación de la comunidad educativa como estrategia para lograr la conservación de las plantas físicas de los Megacolegios.
LOGROS PROYECTO/CUIDADO DE SI MISMOS Y ENTORNO	Indaga por los logros del proyecto para crear un escenario para el cuidado de si mismos y del entorno.
ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO	Referida a indagar por otras actividades que proponen los docentes y los estudiantes para continuar el proyecto.

Anexo 5 – Categorización de las entrevistas a grupos focales para analizar las actividades del proyecto.

4 quotation(s) for code:

ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 02:55:31 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:18 [Se pueden trabajar algunas act..] (51:51) (Super)

Codes: [ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO]

No memos

Se pueden trabajar algunas actividades relacionadas con la historia del colegio y la importancia de Alfonso Reyes Echandía en la historia del país. El colegio lleva su nombre y sería interesante que los estudiantes conocieran más de él.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:19 [Es también importante generar ..] (53:53) (Super)

Codes: [ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO]

No memos

Es también importante generar diferentes actividades deportivas, culturales y artísticas en las que se puedan aprovechar las diferentes áreas del colegio y los muchachos puedan representar a su colegio.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:20 [Pueden ser muy variadas como: ..] (55:55) (Super)

Codes: [ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO]

No memos

Pueden ser muy variadas como: foros conferencias, concursos etc., pero ante todo que se conviertan en actividades frecuentes y con responsabilidad de todas las áreas y estamentos.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:21 [Faltan actividades que posibil..] (57:57) (Super)

Codes: [ACTIVIDADES/CONTINUIDAD PROYECTO]

No memos

Faltan actividades que permitan que las personas que viven en este barrio se acerque de otra forma al colegio y pueda disfrutar de sus instalaciones.

2 quotation(s) for code:

**CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS/ESTRATEGIA CUIDADO
MEGACOLEGIOS**

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 02:57:07 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:14 [Sí, porque la propuesta es

de ..] (38:38) (Super)

Codes: [CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS/ESTRATEGIA CUIDADO MEGACOLEGIOS]

No memos

Sí, porque la propuesta es de la misma comunidad, no son normas verticales, sino que por el contrario corresponden a una construcción y consenso de estudiantes, padres de familia y maestros.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:15 [Es una estrategia efectiva. Co.] (40:40) (Super)

Codes: [CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS/ESTRATEGIA CUIDADO MEGACOLEGIOS]

No memos

Es una estrategia efectiva. Contribuye a la conservación de la planta física a través del afianzamiento del sentido de pertenencia e involucrando al estudiante en el proceso de conservación como el más beneficiado y objeto del bienestar estudiantil.

2 quotation(s) for code:

DISEÑO/ELECCIÓN SÍMBOLOS INSTITUCIONALES

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 03:00:35 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:7 [No podría visualizar el sentid..] (17:17) (Super)

Codes: [DISEÑO/ELECCIÓN SÍMBOLOS INSTITUCIONALES]

No memos

No podría visualizar el sentido de pertenencia a partir de esta actividad, fue más de participación y creatividad.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:8 [Sí contribuyó al sentido de pe..] (19:19) (Super)

Codes: [DISEÑO/ELECCIÓN SÍMBOLOS INSTITUCIONALES]

No memos

Sí contribuyó al sentido de pertenencia. Fue muy grato ver el entusiasmo y empeño de los estudiantes de grado undécimo al saber que estaban dejando un legado a sus compañeros y en general a su institución y la alegría de los demás miembros de la comunidad al ver que podían decidir al participar en la elección del símbolo de su colegio y que para ello fueron tenidos en cuenta. Haciendo suyas esas decisiones, se hace suyo el colegio, se afirma el sentido de pertenencia.

6 quotation(s) for code:

INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y MANTENIMIENTO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 03:01:49 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:1 [Considero que ésta actividad s..] (7:7) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

Considero que ésta actividad sí contribuyó al cuidado de a planta física, ya que involucrando a los estudiantes en la mantenimiento del colegio son más consientes del gran trabajo que implica conservarlo limpio, aseado y sin daños.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:2 [De alguna forma, durante ese d..] (7:7) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

De alguna forma, durante ese día se ponen los zapatos de las personas de servicios generales y se dan cuenta de lo agotadora que es esta labor.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:3 [Los resultados de estas jornad..] (9:9) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

Los resultados de estas jornadas permitían embellecer y ver muy organizado el colegio por un tiempo, pero, es solo una estrategia para solucionar la problemática de daño y deterioro del colegio. Se necesitan muchas más actividades, esta es importante, pero no, suficiente.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:4 [Sí contribuyeron, ya que media..] (11:11) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

Sí contribuyeron, ya que mediante la participación directa de los estudiantes en la problemática se crea sentido de pertenencia y se evalúa con mejor criterio la necesidad del adecuado uso y mantenimiento de la planta física.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:5 [Cuando el estudiante se siente..] (11:11) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

Cuando el estudiante se siente parte de la comunidad educativa y es tenido en cuenta para la solución de estos problemas, su participación es más eficiente y consiente.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:6 [La participación de los papás ..] (13:13) (Super)

Codes: [INCIDENCIA JORNADAS RECUPERACIÓN Y
MANTENIMIENTO]

No memos

La participación de los papás también fue importante, una vez o dos veces al año realmente hacen parte del colegio y conocen desde otra perspectiva las dificultades que sorteamos los maestros durante todo el año.

2 quotation(s) for code:

LOGROS PROYECTO/CUIDADO DE SI MISMOS Y ENTORNO

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 03:03:39 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:16 [Falta más trabajo ya que actua..] (44:44) (Super)

Codes: [LOGROS PROYECTO/CUIDADO DE SI MISMOS Y ENTORNO]

No memos

Falta más trabajo ya que actualmente existe un número mínimo de estudiantes nuevos que desconocen el proceso.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:17 [Sí, porque enseñan a valorar l..] (46:46) (Super)

Codes: [LOGROS PROYECTO/CUIDADO DE SI MISMOS Y ENTORNO]

No memos

Sí, porque enseñan a valorar los bienes en función de su uso y beneficio, lo que incide también en la autoestima, creando la necesidad de un mejor entorno para el desarrollo individual y social.

2 quotation(s) for code:

REFLEXIÓN, DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 03:04:34 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:22 [Sí, ya que los estudiantes den..] (32:32) (Super)

Codes: [REFLEXIÓN, DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS]

No memos

Sí, ya que los estudiantes dentro de las propuestas ante el daño proponen acciones efectivas. Esta actividad dio alerta a los estudiantes, que existe un grupo trabajando por el cuidado del colegio y esto hace que estén más pendientes de no dañar nada porque ya existe un seguimiento.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:23 [Fue notable el impacto de esto..] (34:34) (Super)

Codes: [REFLEXIÓN, DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS]

No memos

Fue notable el impacto de estos acuerdos pues los compromisos basados en una toma de conciencia llevaron a lo estudiantes a convertirse en vigías y veedores de los bienes del colegio, tomando estas banderas del cuidado y conservación como suyas y de gran importancia para la comunidad.

3 quotation(s) for code:

REGISTRO FOTOGRÁFICO Y PANEL DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: GRUPOS FOCALES

File: [C:\Users\Magaly\Desktop\GRUPOS FOCALES.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 17/05/10 03:05:36 p.m.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:9 [Algunos estudiantes se sensibi..] (23:24) (Super)

Codes: [REGISTRO FOTOGRÁFICO Y PANEL DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN]

No memos

Algunos estudiantes se sensibilizaron observando los daños ocasionados en el colegio, también reflexionaron sobre el poco tiempo de uso de algunos elementos.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:10 [Las fotografías fueron un leng..] (26:26) (Super)

Codes: [REGISTRO FOTOGRÁFICO Y PANEL DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN]

No memos

Las fotografías fueron un lenguaje interesante para los estudiantes, son una generación de imágenes y pueden comprender la situación de deterioro del colegio a través de este registro en fotografías.

P 1: RESPUESTAS GRUPO FOCAL.doc - 1:11 [Los registros fotográficos hac..] (28:28) (Super)

Codes: [REGISTRO FOTOGRÁFICO Y PANEL DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN]

No memos

Los registros fotográficos hacen evidente el problema y lo caracterizan de tal manera que es más fácil para los estudiantes dimensionarlo adecuadamente hasta llegar al punto del asombro, que no se logra en forma dispersa. Ver la situación recopilada en esas evidencias hace tomar conciencia de cambio de actitud; desaparece la indiferencia y se genera la necesidad de tomar partido para evitar la destrucción y el vandalismo.

BIBLIOGRAFÍA

Aznar, F.J. Valores, Actitudes, Creencias y Conducta. ¿Cómo fomentar conductas ambientalmente responsables? Universidad de Valencia. Madrid, España. 2007.

Barnechea, Mercedes (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Franky Méndez, Pablo (1999). Cultura Ciudadana. La experiencia de Santafé de Bogotá, 1995-1997. Maestría en Gestión y políticas públicas. Universidad de Chile. P. 5.

Gabino A. (1997). Técnicas de terapia de Conducta. Martínez Roca. Barcelona.

Holahan, Ch.J (2004). Psicología Ambiental. Universidad de Texas. México. Limusa.

González, P. (2005) Investigación educativa y formación del docente-investigador. Guía metodológica en investigación básica y aplicada. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Jara, Oscar (1996). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.

Morgan, María de la luz (1998). La producción de conocimientos en sistematización. Lima.

Páramo Pablo. La ciudad y la Psicología: La ciudad una trama de lugares. Psicología para América Latina. ISSN 1870-350. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. Julio de 2007.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Imprenta Nacional. Bogotá, 2008.

SUÁREZ, Gabriel, Generación de Ambientes Éticos en la Escuela. USTA, 2006

Boletín Claves N° 32, Universidad Nacional de Colombia. (2010). Arquitectura Escolar y Educación. Megacolegios en Bogotá, la dignificación de la formación y de los estudiantes. Número 32. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/index.php?id=48>

Zabala Vidiella.A. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

EL COMEDOR ESCOLAR UNA POSIBILIDAD
PARA LA CONVIVENCIA Y LA IGUALDAD

LAUDICE BELTRAN DUARTE
ANA JULIA GOMEZ SERENO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION
Y DESARROLLO PEDAGOGICO - "IDEP"
COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR J.M.
BOGOTA D.C. – COLOMBIA
2010

INTRODUCCION

Uno de los problemas que más aqueja a la humanidad es la problemática de la alimentación; este hecho se debe a la situación económica de países subdesarrollados y a todos los factores implícitos en la problemática social, por tal razón desde nuestra institución educativa y de una manera pedagógica se propende a través de este escrito dar a conocer una experiencia de Política Educativa Bogotá Sin Hambre implementada en las instituciones distritales para una población vulnerable de estratos 1 y 2 de la localidad de Ciudad Bolívar .

De igual manera queremos dar a conocer la relevancia que tiene esta experiencia y que se ha convertido en un apoyo pedagógico de formación integral para nuestra población escolar y sobre todo en beneficio de su bienestar social, hábitos alimenticios a través del ámbito escolar.

El equipo investigador tomo la decisión de participar en el proceso de sistematización de la experiencia por razones netamente pedagógicas que ayudan a fortalecer procesos educativos institucionales; retroalimentar las practicas, crecimiento personal e innovación pedagógica.

En el presente documento se muestra el proceso de resultados a partir de enero 27 de 2007 hasta diciembre de 2009, con siguiente estructura:

El primer capítulo considera la importancia que tiene para los niños, niñas y jóvenes en proceso de desarrollo y crecimiento una alimentación adecuada y balanceada que les permita madurar tanto física como mentalmente de manera apropiada y responder adecuadamente en su proceso educativo e intelectual y así gozar de su derecho a la educación en igualdad de condiciones. Dando cumplimiento al Plan Sectorial de Educación 2004-2008, el cual implementó el proyecto **BOGOTÁ SIN HAMBRE**, que busca “garantizar el derecho a la vida y el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes en condiciones de extrema pobreza”.

Este primer capítulo señala la apertura del Comedor Escolar dese enero 29 de 2007 cuando empieza a prestar el servicio con la distribución de 1300 desayunos , bajo la administración de Compensar, la auditoria de la UNAL y el apoyo de un grupo voluntario de coordinadores, orientadoras, docentes, estudiantes de grado décimo y quinto de primaria de cada una de las jornadas que prestan el servicio social y algunos padres de familia. Se presenta la caracterización de los estudiantes en el 2010, demostrando que el Desayuno escolar ha mejorado hábitos alimenticios, la salud de los estudiantes y sus condiciones para el aprendizaje, haciendo visibles, de esta manera los aportes realizados por el Comedor Escolar en sus tres años de funcionamiento en el colegio.

En el segundo capítulo se relaciona al Comedor Escolar como escenario pedagógico en la cual desarrollan y vivencian situaciones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, el desayuno escolar ha propiciado relaciones que van más allá del simple hecho de alimentarse, allí se construyen saberes, se interactúa con diferentes culturas, se aprenden a relacionar con el otro, a manejar conflictos que se presentan, a cuidar lo público, se crean y recrean situaciones que generan sentido de pertenencia con el colegio, es un lugar para la participación e interacción de los estudiantes con sus docentes y es también un terreno para explorar el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula, adelantando acciones integrales que incluyen la comprensión del derecho a la alimentación, la promoción de hábitos de vida saludables, como indicador para el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes del

Distrito capital en el sistema educativo, así como el desarrollo de una serie de prácticas y experiencias que dotan al Comedor Escolar de una serie de significaciones pedagógicas para los niños, niñas, jóvenes y docentes que hacen parte de él.

En el Tercer capítulo se observa que el Comedor escolar ofrece varias posibilidades para promover la convivencia escolar, en tanto que se concibe como un espacio social para compartir con otros, aprender de otros, cuidar lo que tiene a su servicio, comportarse de acuerdo al lugar donde esta, comer adecuadamente ya que lo están mirando, convirtiéndose en un lugar para vivenciar valores humanos, la participación y la democracia, **donde** la experiencia del Espacio-comedor escolar ha contribuido al mejoramiento de la convivencia y ha permitido que los estudiantes vean este espacio agradable y acogedor para el desarrollo de sus relaciones interpersonales. Finaliza el capítulo concluyendo que el Comedor Escolar ha permitido que la convivencia se fortalezca en la institución, este proceso se da por la organización que se tiene en el colegio, las instituciones que apoyan este proceso y el compromiso de los docentes en este proyecto.

En cuarto capítulo hace relación a las acciones organizativas del Cedit Ciudad Bolívar, donde se destaca el funcionamiento de los Comités para el manejo del Comedor Escolar., que es la principal figura en el proceso organizativo, debido a que lideran acciones para el beneficio de los estudiantes y a vez de toda la Comunidad Educativa, lo que ha permitido sostener hasta hoy el buen funcionamiento de este escenario. En este capítulo se consideran las principales características de cada comité y su correspondiente función.

CAPITULO 1

COMEDOR ESCOLAR UNA POSIBILIDAD PARA LA CONVIVENCIA Y LA IGUALDAD

En este capítulo se considera la importancia que tiene para los niños, niñas y jóvenes en proceso de desarrollo y crecimiento una alimentación adecuada y balanceada que les permita madurar tanto física como mentalmente de manera apropiada y responder adecuadamente en su proceso educativo e intelectual y así gozar de su derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Para cumplir con lo anterior la Alcaldía de Bogotá dentro del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, implementó el proyecto **BOGOTÁ SIN HAMBRE**, que busca “garantizar el derecho a la vida y el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes en condiciones de extrema pobreza”.

1.1 POLITICA EDUCATIVA Y DITRITAL EDUCACION BOGOTA SIN HAMBRE:



El programa Bogotá sin hambre, se enmarca en el Plan de Gobierno “Bogotá Sin Indiferencia” del alcalde de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, quien entre los años 2004 – 2008, desarrolló acciones enfáticas para hacer frente a las condiciones de hambre y la pobreza presentes en la ciudad.

Hoy el Programa Bogotá sin Hambre, tras 6 años de gestión sigue generando estrategias para el reconocimiento y de solución a la problemática del hambre, la desnutrición y la malnutrición, promoviendo el acercamiento de diferentes actores a las políticas y programas de la seguridad alimentaria, en el diseño y la ejecución de acciones conjuntas, mediante la articulación de los sectores público y privado para el logro de propósitos comunes.

En las acciones lideradas por el entonces Alcalde Mayor de la ciudad y ahora asumidas por la nueva administración han participado universidades, fundaciones empresariales, Organizaciones no Gubernamentales, cajas de compensación, gremios, empresas del sector privado, sindicatos, voluntarios, iglesias y ciudadanos del común, junto con las entidades distritales.

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: una gran escuela, señala:

”La alimentación escolar garantiza el derecho a la vida y el derecho a la educación de las niñas, niños, jóvenes, en condiciones de extrema pobreza, así mismo es un factor determinante para el acceso y especialmente para la

permanencia en el Sistema Educativo. La alimentación escolar coadyuva a la calidad de la educación y es uno de los factores asociados al éxito escolar y al mejoramiento del clima escolar en el aula. También es una condición para que los niños, niñas y jóvenes tengan igualdad de oportunidades para estar en el sistema educativo.

El objetivo del Programa Bogotá sin hambre en el sector educativo es brindar una atención integral a los niños y niñas matriculados en establecimientos educativos en Bogotá, con prioridad en población con mayores necesidades.

Se busca de esta forma mejorar su estado para mantener un desarrollo físico e intelectual adecuado, elevar su rendimiento académico, y aumentar su resistencia ante las enfermedades infecciosas, al igual de mejorar un ambiente social más favorable para evitar la deserción de la escuela. También el programa tiene como objetivo fomentar hábitos nutricionales sanos en los estudiantes y sus familias.¹⁵

Elementos principales del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 de la Política de Alimentación Escolar:

ENTIDAD/ PROPÓSITO	APOYO
La Secretaría de educación Distrital	Recepción, almacenamiento, preparación, distribución y consumo de los alimentos. Mediante licitación pública.
la Universidad Nacional	La interventora y seguimiento de los contratos
Compensar	operación de los comedores la realiza
Servicio Social	prestación del servicio, desayuno y almuerzo
La Alcaldía Mayor y la Secretaría de Educación de Bogotá	Acciones tendientes a disminuir el flagelo del hambre y la desnutrición.
colegios oficiales	420.071 estudiantes con refrigerio en 727 sedes y 111.295 con comida caliente en 47 comedores escolares en las 20 localidades de Distrito Capital.
programa una 'Bogotá Sin Hambre'	garantizar el derecho a la alimentación de los niños, las niñas y los jóvenes

¹⁵ Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: una gran escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá, pag.55

objetivo del proyecto	Reforzar valores y lazos de socialización y convivencia entre compañeros y garantizar la permanencia de los estudiantes matriculados, al encontrar el alimento requerido en su jornada escolar.
Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá, 2007-2015.	Permitirá garantizar a la población vulnerable de Bogotá disponibilidad, acceso, consumo y aprovechamiento de los alimentos a partir de convenios y alianzas con el sector privado y público. La SED complementa la alimentación del hogar, mejora el estado nutricional y permite que el estudiante obtenga un mejor rendimiento físico, mayor atención y asista con regularidad a las clases. ¹⁶

A continuación se presenta la reglamentación que establece la Calidad Educativa en cuanto al Programa de Acceso y permanencia para todos y todas:

PROGRAMA DE ACCESO Y PERMANENCIA PARA TODOS Y TODAS	
Reglamentación	Código y artículos
Constitución política de Colombia	Art. 44 - 49 - 65 -
Plan Sectorial de Educación 2004-2008	Bogotá Sin Hambre
código de Infancia y adolescencia	Ley 1098 de 2006
Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá, D.C. 2007 – 2015	Decreto 508 de 2007 (noviembre 06)
Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: Para vivir mejor” 2008 – 2012.	Educación de Calidad para una Bogotá positiva.

¹⁶ Secretaria de Educación Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: una gran escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá

1.2 INICIO DEL COMEDOR ESCOLAR CEDID CIUDAD BOLIVAR.



Bajo la premisa de que la alimentación escolar es el conjunto articulado y coherente de estrategias orientadas a contribuir en el derecho a la vida sana, a la educación con calidad y a la alimentación, en el marco de las políticas nacionales y Distritales, brindando un apoyo alimentario con calidad nutricional, variada e inocua, que fomente hábitos alimentarios sanos y que contribuya a mejorar el desempeño escolar, las habilidades de aprendizaje de los escolares, el acceso y la permanencia de los y las estudiantes en el Sistema Educativo Distrital,¹⁷ Se creó en el 2006, en el marco del programa Bogotá sin Hambre, en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar **El Comedor Escolar** con el convenio SED – COMPENSAR – UNAL, con el fin de dar cobertura a una población escolar de 6000 niños y niñas de la institución educativa, ofreciendo desayuno a los estudiantes de la jornada mañana y almuerzo a los estudiantes de la jornada tarde.

¹⁷ Secretaria de Educación. Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad.2010. Presentación PowerPoint.

El Comedor escolar se entiende como un espacio **educativo y pedagógico** donde los y las estudiantes matriculados en los Colegios Oficiales del Distrito consumen alimentación sana e inocua que cubre un porcentaje de las recomendaciones nutricionales de la población escolarizada y contribuye en la construcción de hábitos alimentarios sanos, estilos de vida saludables y en el desarrollo de habilidades sociales. Es además una oportunidad de aprendizaje y espacio propicio para la construcción de hábitos alimentarios, estilos de vida saludables y habilidades sociales.¹⁸

Es precisamente el carácter de escenario pedagógico del Comedor Escolar el que motiva a las maestras y maestros de la jornada de la mañana a pesar su papel como escenario promotor de convivencia escolar. En esta jornada los y las estudiantes tienen la posibilidad de consumir el desayuno, razón por la cual la experiencia pedagógica realizada hace énfasis en la importancia e incidencia que éste ha generado en el colegio.

El desayuno corresponde al primer tiempo de comida que finaliza un periodo de ayuno prolongado, compuesto por una bebida con leche, cereal, alimento proteico y fruta entera, que cubre un porcentaje de los requerimientos nutricionales de los escolares, entregado a los y las estudiantes de la jornada de la mañana. El desayuno aporta entre **26%** y el **30%** de la recomendación diaria para escolares.¹⁹

Los primeros pasos del Comedor Escolar: todos ponen, todos ganan.

En Mayo del 2006 se inicia la construcción del comedor escolar en la parte sur oriental de la sede A del IED CEDID Ciudad Bolívar. A partir del 29 de Enero del 2007 empieza a prestar el servicio con la distribución de 1300 desayunos y 1200 Almuerzos, bajo la administración de Compensar, la auditoria de la UNAL y el apoyo de un grupo voluntario de coordinadores, docentes, estudiantes de grado décimo y quinto de primaria de cada una de las jornadas que prestan el servicio social y algunos padres de familia.

¹⁸ Secretaria de Educación. Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad.2010. Presentación PowerPoint

¹⁹ Secretaria de Educación. Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad.2010. Presentación PowerPoint

En el primer año y teniendo a disposición 1300 desayunos, solo hacen uso del servicio el 76% de estudiantes de la sede A, 0% de estudiantes de la sede B, 0% de estudiantes de la sede C y 13.4% de estudiantes de la sede D. El horario de distribución de los desayunos era de 5:45 a.m. a 6:50 a.m. logrando una cobertura de 89% en el primer semestre de 2007.

Ante las dificultades de cobertura se plantearon diferentes alternativas como distribuir los desayunos a grupos completos de la sede A o invitando estudiantes de las sedes C y D, e incluso estudiantes del IED Ciudad Bolívar La Argentina, lo cual retrasaba el proceso en la distribución y no cumplía con el objetivo de cobertura establecido en el programa. Por este motivo se disminuyó la cantidad de desayunos a 1000 y posteriormente a 800. Los almuerzos también fueron disminuidos.

Otra estrategia fue realizar actividades de sensibilización con los estudiantes, los padres de familia y/o acudientes y docentes en la sede A, además se incluyó dentro del horario de clases el consumo de los alimentos del comedor y se estableció como un proceso pedagógico complementario a las actividades de las diferentes clases.

Esto llevó a modificar el horario de distribución que fue en adelante de 6:15 – 6:30 para 70 estudiantes de tercero y primero de primaria la sede D (Santa Rosita las Vegas), de 6:30 – 8:30 para los estudiantes de la sede A, con tiempo de 20 minutos por nivel. El tiempo asignado en el horario de clase a las dos primeras horas se incrementó en 20 minutos, para no interferir con el tiempo establecido según el horario académico, redistribuyendo equitativamente el tiempo asignado en las demás horas de clase. Esta estrategia dio como resultado la distribución de 1430 desayunos.

Esta fase de inicio del Comedor Escolar contó con el apoyo del grupo de voluntarios en la distribución de los alimentos y recepción del menaje, mientras que la organización logística se realizaba con los docentes líderes y la orientación escolar. A partir de febrero de 2006 se vincula un grupo de madres de familia quienes ayudan en la recepción del menaje. Actualmente se sigue contando con el apoyo de un grupo de estudiantes de grado décimo y noveno de la jornada contraria que prestan su Servicio Social en el comedor escolar. En ocasiones han participado el grupo asignado de Misión Bogotá.

1.3 Los beneficios del comedor escolar: caracterización de los estudiantes del centro de enseñanza diversificada Cedid Ciudad Bolívar.

Un estudio realizado por la Trabajadora Social de la institución en el **2002**, da como resultado la identificación de las necesidades no satisfechas de los estudiantes de la jornada mañana. Las conclusiones pertinentes para esta investigación se resumen en la siguiente tabla:

Características de la población del CEDID Ciudad Bolívar 2002

. Para esta caracterización fueron encuestados 397 de grado sexto a grado once.

Situación socioeconómica:

- Un 57% de los y las estudiantes afirma que ambos padres que responden por su manutención. Un 37% responde a madres solas que mantienen a sus hijos.
- De las madres que trabajan el 31% ganan menos del salario mínimo, el 15% más del mínimo, el 26% ganan el mínimo.
- De los padres que trabajan el 48% ganan el mínimo, el 34% menos del mínimo.
- El 52% tiene vivienda propia, el 37% paga arriendo.

Hábitos alimenticios

- El 39% consumen carbohidratos, el 11% proteínas, el 12% cereales, el 16% gaseosa, el 7% tienen una alimentación balanceada.
- El 67% de los estudiantes desayuna todos los días, el 28% no desayuna todos los días.
- El 79% de los educandos almuerza todos los días, el 16% no almuerza todos los días.
- El 23% presenta problemas de salud por no comer adecuadamente, se observa dolores de cabeza, estómago, estrés entre otras, aspectos que dificultan la concentración en clase y afectan su rendimiento académico.
- El 12% de las estudiantes les preocupa sentirse gorda, cuidan su cuerpo, le temen al rechazo y al 10% le preocupa su figura frente a los demás ya que su imagen corporal representa su aspecto físico, obteniendo una presentación aceptada por los demás

- motivo por el cual cuidan su alimentación.²⁰

Estos datos revelan algunas de las razones que llevaron a la administración distrital a instalar el Comedor Escolar en el Cedit Ciudad Bolívar, pues era preocupante la población que no desayuna ni almuerza, sumada a los problemas de salud que presentaban por no comer adecuadamente.

Caracterización de los estudiantes 2010: aportes visibles del Comedor Escolar

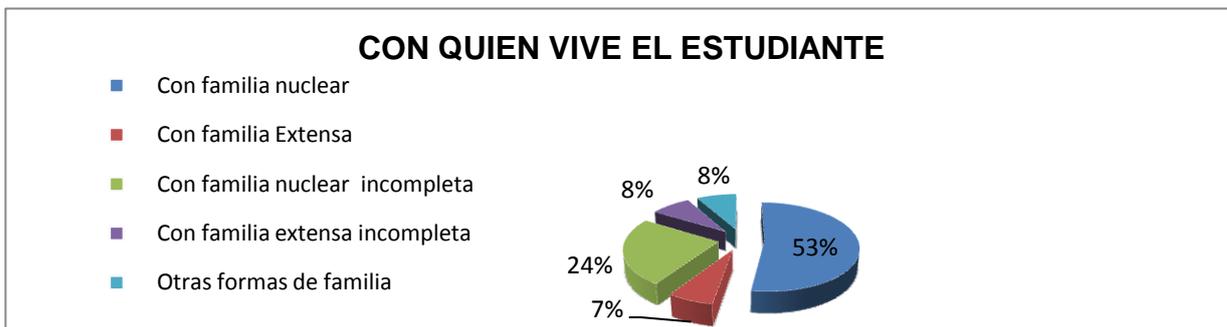
La caracterización de los estudiantes del Cedit Ciudad Bolívar de la Jornada de la mañana en el 2010, resulta significativa, pues demuestra que el Comedor escolar ha mejorado hábitos alimenticios, la salud de los estudiantes y sus condiciones para el aprendizaje, haciendo visibles, de esta manera los aportes realizados por el Comedor Escolar en sus tres años de funcionamiento en el colegio. Para esta caracterización fueron encuestados 135 estudiantes, 60% de los cuales son hombres y 40% mujeres de grado séptimo a once. A diferencia de la anterior caracterización, fueron incluidas otras preguntas y estos son los datos arrojados:

Los datos generales de la población encuestada señalan que el 86% de los estudiantes encuestados pertenecen al estrato 1, el 14% pertenecen al estrato 2, Ninguno de los y las estudiantes encuestadas presenta alguna discapacidad, no pertenecen a ninguna comunidad y solo el 7% afirma pertenecer a culturas urbanas como los hemos.

Con respecto a la información familiar el grafico N° 4 señala que el 53% de los y las estudiantes encuestados viven con su familia nuclear, el 24% con familia nuclear incompleta, un 7% con familia extensa, el 8% con familia extensa incompleta y un 8% con otras formas de familia, EL 48% de la población

²⁰ Laudice Beltrán D. Estudio Socio-económico 2002.Cedit Ciudad Bolívar.

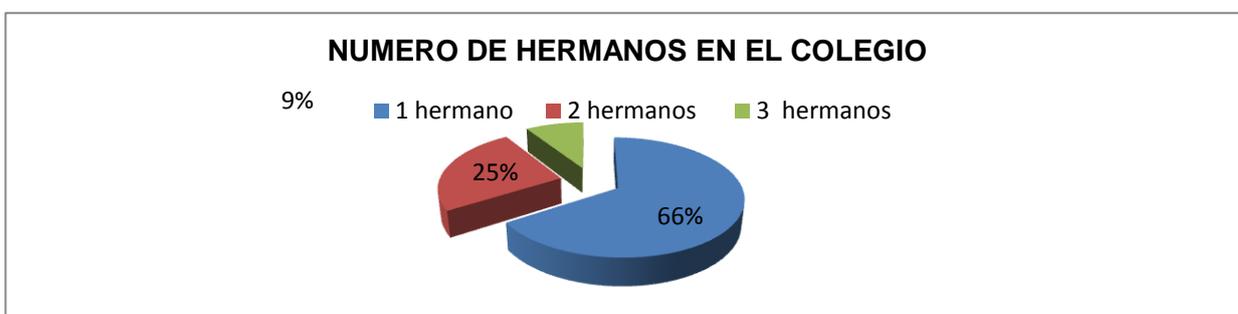
encuestada vive con 1 y 2 hermanos, el 37% con 3 y 4 hermanos, el 10% con 5 y 6 hermanos, el 3% con 7 y 8 hermanos y el 2% no viven con ningún hermano.



Según los datos estadísticos arrojados podemos determinar que un alto grado de los estudiantes de esta localidad convive con su familia nuclear por tal razón se evidencian sus costumbres alimentarias con una formación de hábitos y valores que se ven reflejados cuando se sientan a la mesa en el momento de compartir con sus compañeros.

Por otro lado la gran mayoría tienen entre 1 y 2 hermanos, esto hace que el comedor escolar se convierta en el apoyo de la economía familiar ya que se está implementando el ahorro en la canasta familiar y por ende un valor agregado del tiempo que generaría la preparación en casa.

El gráfico N° 6, muestra que el 67% de los estudiantes encuestados no tienen hermanos en el colegio y el 33% si tienen hermanos en el colegio. El 66% afirma que de sus hermanos solo 1 estudia en el colegio, el 25% tienen 2 hermanos en el colegio y el 9% tienen 3 hermanos en el colegio, El 60% de los estudiantes encuestados tienen hermanos que no ayudan al sostenimiento del hogar, el 40% si ayudan al sostenimiento del hogar.

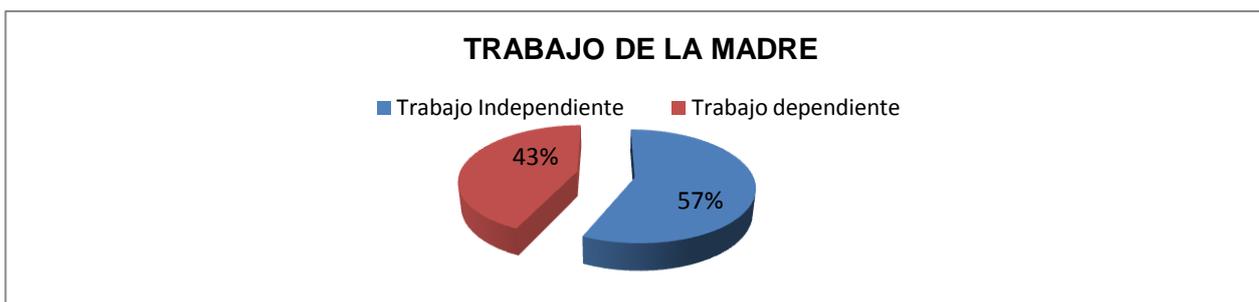


De acuerdo a la gráfica se deduce que la mayor parte de los estudiantes tiene solamente un hermano en el colegio y en menor porcentaje dos hermanos, lo

cual indica que el Desayunar en el Comedor Escolar beneficia a la familia nuclear de los educandos.

Con respecto a la actividad económica que realizan las madres, el 55% de los estudiantes encuestados informan que sus madres trabajan, el 38% informan que sus madres están en el hogar, el 7% de los estudiantes no responde a esta pregunta. El 57% de las madres que trabajan, tienen trabajo independiente y el 43% tienen trabajo dependiente.

En la mayoría de los hogares quien trabaja es la madre, por tal razón el comedor se convierte en un apoyo alimentario de la familia nuclear, donde podemos nuevamente evidenciar que los alumnos al tomar el desayuno benefician en el ahorro de tiempo a su madre debido a que su compromiso laboral es dependiente.



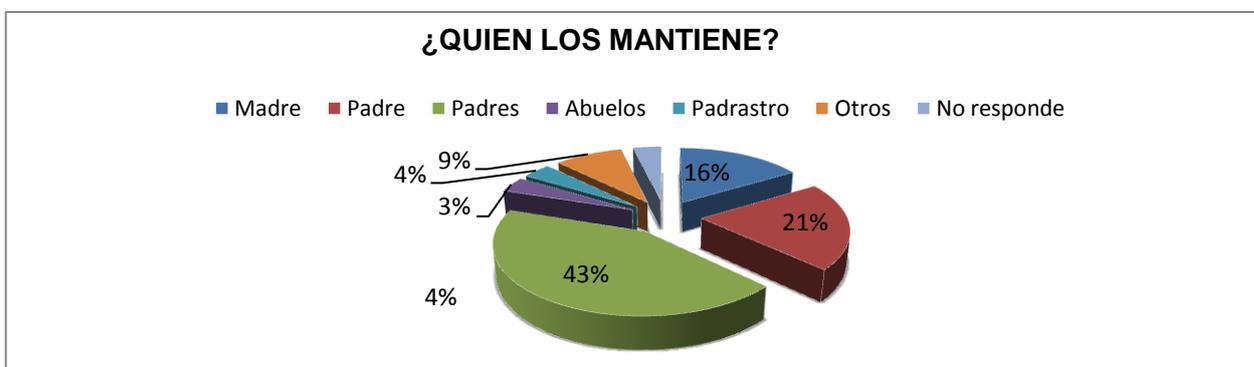
El 89% de los padres de los estudiantes encuestados trabajan, el 7% de los padres no trabajan, un 6% de los estudiantes tienen sus padres fallecidos.

En lo anterior podemos deducir que en la mayoría el padre de familia sostiene el hogar, y pueden cumplir con sus responsabilidades económicas y las necesidades de sus familias en la medida de sus capacidades, o sea de acuerdo al salario y trabajo que realizan.

El 69% de los padres de los estudiantes encuestados tienen trabajo independiente, el 31% tienen trabajos dependientes. El 26% de los padres de los estudiantes encuestados tienen como ingresos el mínimo, el 18% más del

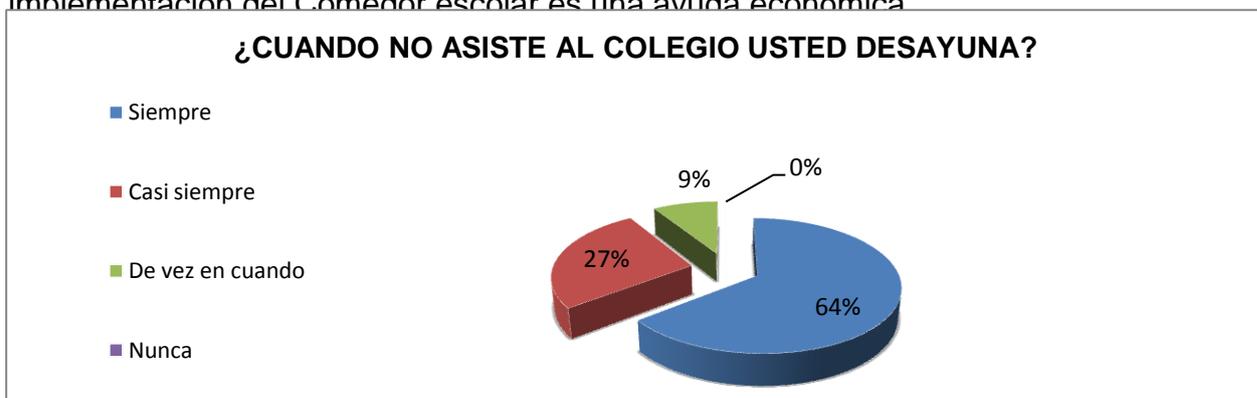
mínimo, el 20% menos del mínimo, el 24% no saben cuánto reciben sus padres como salario, el 12% no responde.

El 76% de los estudiantes encuestados viven en casa propia, el 23% viven en arriendo, el 1% no responde. El 75% de los estudiantes no paga arriendo, el 24% si paga arriendo, el 1% no responde. Al 43% de los estudiantes encuestados los mantiene los padres, al 21% el padre, al 16% la madre, al 4 % abuelos, otro 4% que los mantiene es el padrastro, un 9% es mantenido por otros como son padre y hermanos, madre y hermanos, hermanos, padre y novio, padrastro y madre, madre y esposo.



Un alto índice de la población encuestada viven en vivienda propia, demostrando una vez más que siendo una localidad de bajos recursos se mantiene la tradición y el esfuerzo por conservar la unión familiar, reflejando así los beneficios adquiridos en la institución y el compromiso que tiene el estudiante con el espacio del comedor escolar

El 100% de los y las estudiantes encuestadas consideran que la implementación del Comedor escolar es una ayuda económica



Observamos que la población estudiantil está satisfecha por el beneficio que les ha proporcionado el comedor escolar, y que a través de él hemos logrado la permanencia institucional que por lo tanto se considera un espacio de vital importancia para esta comunidad porque ha contribuido al apoyo económico de la canasta familiar.

El 64% de los estudiantes encuestados responden que siempre desayunan cuando no asisten al colegio, 27% casi siempre desayunan, el 9% de vez en cuando.



La grafica nos representa que nuestros estudiantes tienen buenos hábitos alimenticios y que a través del comedor escolar se ha logrado sensibilizar a la población de la importancia que tiene el desayuno como primera comida del día, porque es la que genera la energía vital y las condiciones para el aprendizaje en el desarrollo de las actividades académicas.

2002 – 2010: Una comparación:

El siguiente cuadro presenta una comparativo de la situación de los estudiantes en el año 2002, y la situación actual de los alumnos 2010, donde se observa los beneficios que representa el Comedor Escolar para el Cedit Ciudad Bolívar, jornada de la mañana.

Cuadro comparativo condiciones socio-económicas de los estudiantes:

Condiciones socio- económicas	Condiciones socio-económicas
-------------------------------	------------------------------

2002	2010
Estudiantes encuestados 27%	Estudiantes encuestados 12%
Sexo Femenino	Sexo Femenino 40%
Sexo Masculino	Sexo Masculino 60%
Viven con 1 y 2 hermanos 54%	Viven con 1 y 2 hermanos 48%
Viven con 3 y 4 hermanos 22%	Viven con 3 y 4 hermanos 37%
Viven con 5 y 6 hermanos 11%	Viven con 5 y 6 hermanos 10%
Hermanos que ayudan al sostenimiento del hogar 73%	Hermanos que ayudan al sostenimiento del hogar 40%
Ingresos de la madre: Menos del mínimo : 31% Mínimo: 26% Más del mínimo: 15%	Ingresos de la madre : Menos del mínimo: 14% Mínimo: 19% Más del mínimo: 42%
Ingresos del Padre: Menos del mínimo : 34% Mínimo: 48%	Ingresos del Padre: Menos del mínimo : 31% Mínimo: 26%
Viven en casa propia: 52%	Viven en casa propia: 76%
Desayunan todos los días : 67%	Desayunan todos los días cuando no está en el colegio: 64%
Alimentos que consume en su casa: Carbohidratos: 39%, Proteínas: 11%, cereales: 12%, Gasosas: 16%, Balanceado 7%	Alimentos consume cuando desayuna en su casa: Bebida caliente y pan: 34%, De todo: 7%, Huevos-pan-chocolate-café: 17%, Bebida caliente y arepa: 6%, Balanceado 46%
Salud: Dolores de cabeza-estómago:23% se presentan.	Salud: Dolores de cabeza-estómago:56% se han evitado.

A partir de este proceso de análisis y de investigación que hace parte fundamental de la experiencia retomamos el espacio físico del comedor escolar como una alternativa de solución a la problemática de la convivencia escolar, es por eso que a continuación se ilustra un capítulo interesante para nuestra comunidad que tiene que ver con el manejo de las relaciones personales de nuestros niños y niñas a través de la comunicación permanente fundamentada en el afecto, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, que les permita convivir en armonía en diferentes situaciones de la vida .

CAPITULO 2

COMEDOR ESCOLAR Y PEDAGOGÍA EN EL CEDID CIUDAD BOLIVAR.

El Comedor Escolar se convierte en un escenario pedagógico en la cual desarrollan y vivencian situaciones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, el desayuno escolar ha propiciado relaciones que van más allá del simple hecho de alimentarse, allí se construyen saberes, se interactúa con

diferentes culturas, se aprenden a relacionar con el otro, a manejar conflictos que se presentan, a cuidar lo público, se crean y recrean situaciones que generan sentido de pertenencia con el colegio, es un lugar para la participación e interacción de los estudiantes con sus docentes y es también un terreno para explorar el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula.

Respondiendo a este principio y en armonía con el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” , el colegio Centro de Enseñanza Diversificada CEDID Ciudad Bolívar, jornada mañana, adelanta acciones integrales que incluyen la comprensión del derecho a la alimentación, la promoción de hábitos de vida saludables, como indicador para el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes del Distrito capital en el sistema educativo, así como el desarrollo de una serie de prácticas y experiencias que dotan al Comedor Escolar de una serie de significaciones pedagógicas para los niños, niñas, jóvenes y docentes que hacen parte de él.

2.1 Transformación de hábitos alimenticios: un paso hacia el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje.

De acuerdo con el informe presentado por la Trabajadora Social de la institución en el 2002 se hacen visibles algunas de las razones que motivan a la administración para poner en marcha el Comedor Escolar en la Institución. El informe no contempla específicamente que consumían en el desayuno los estudiantes, sino lo que se consumían a nivel general, aquí se presentan algunos hallazgos de ese estudio.²¹

²¹ Beltrán D. Laudice (2002) Estudio Socio-económico, Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá.



- El 39% consumen carbohidratos, el 11% proteínas, el 12% cereales, el 16% gaseosa, el 7% tienen una alimentación balanceada.
- El 67% de los estudiantes desayuna todos los días, el 28% no desayuna todos los días.
- El 79% de los educandos almuerza todos los días, el 16% no almuerza todos los días.
- El 23% presenta problemas de salud por no comer adecuadamente, se observa dolores de cabeza, estómago, estrés entre otras, aspectos que dificultan la concentración en clase y afectan su rendimiento académico.

Por otra parte el análisis de la información de la caracterización de los estudiantes del Centro de Enseñanza Diversificada Cedit Ciudad Bolívar realizado en el 2010, afirma con respecto a la alimentación:

- El 64% de los estudiantes encuestados responden que siempre desayunan cuando no asisten al colegio, 27% casi siempre desayunan, el 9% de vez en cuando.
- El 36% de los estudiantes encuestados informa que desayunan balanceadamente cuando están en la casa, el 34% consumen bebida caliente y pan, el 17% desayunan huevos, pan, chocolate/café, el 6% bebida caliente y arepa, y el 7% dice que de todo.

Esta información se constata con una encuesta realizada a docentes y estudiantes en el mismo año en la que el 59% de los docentes afirman que han observado que sus estudiantes han cambiado de hábitos alimenticios, así mismo, el 43% de los docentes consideran que sus estudiantes saben qué es un desayuno balanceado, el 15% opina que consumen menos comida chatarra, el 18% consideran que la nutrición y la alimentación saludable, se han convertido en temas importantes en la institución. Lo anterior se constata con la entrevista realizada a la docente en donde se le pregunta acerca de la influencia del desayuno diario en el colegio en la transformación de hábitos alimenticios de sus estudiantes:

“... cuando he preguntado a los estudiantes lo que desayunan el sábado o el domingo en casa , se nota la influencia positiva que se ha creado a través del Comedor, por ejemplo, evidenciamos estudiantes que han aprendido a consumir fruta durante en el día y pueden hablar con propiedad cuando un menú lo consideran balanceado o no”.²²

Con respecto a la pregunta: con el Comedor Escolar la nutrición y la alimentación saludable, se han convertido en temas importantes en el colegio, ¿qué opina?:²³

Si, cuando tomamos como referente a partir de las Ciencias Naturales que es el área que yo manejo, puedo darme cuenta que los niños manejan conceptos relacionados con nutrición, comida saludable, hábitos alimenticios a partir de su vivencia en el Comedor.

Por su parte, la encuesta realizada a los estudiantes señala que el 47% considera que desayunar todos los días en el Comedor Escolar ha influido en el cambio de hábitos alimenticios y en los de su familia, el 35% considera que regularmente se ha dado esta situación.²⁴

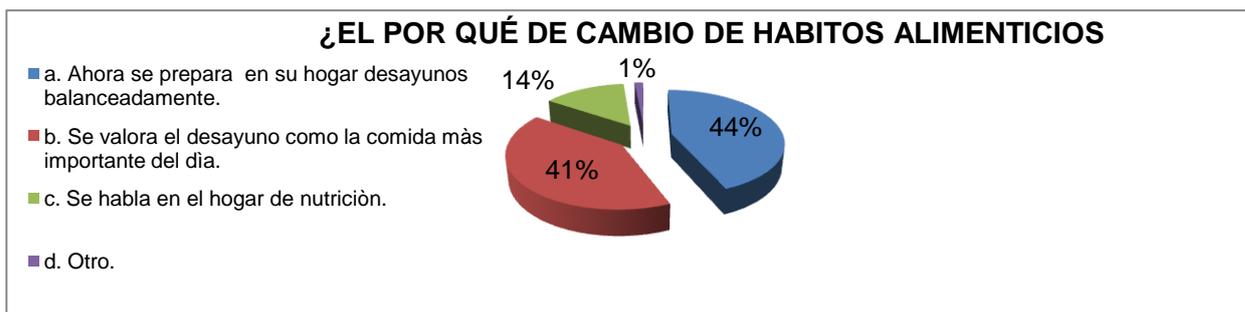
²² Entrevista docente Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, código 1 p.3

²³ Entrevista docente Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, código 1 p12

²⁴ Encuesta estudiantes, Cedit Ciudad Bolívar.2010.

Esta transformación de hábitos alimenticios ha tenido un gran impacto al interior de la familia como indica los resultados arrojados en la encuesta a los estudiantes, donde informan que en un 44% ahora se prepara el desayuno balanceado en su hogar, el 41% considera que se valora el desayuno como la comida más importante del día; el 14% informa que se habla en el hogar de nutrición.²⁵

Es importante resaltar que el comedor escolar ha influenciado a la comunidad educativa en sus hábitos alimenticios y esto se ve reflejado en el colegio, ya que los estudiantes hablan de lo que es un desayuno balanceado con mucha seguridad, saben que pueden comer, que les aporta a su salud y que no. Esta situación hace que los alumnos cuando están en la casa recuerden el desayuno ofrecido por la institución y quieran preparar no balanceadamente, así como lo demuestra la siguiente gráfica N° 20, cuando se les pregunta el motivo por el cual han cambiado sus hábitos alimenticios:



Estos resultados hacen ver que el Comedor Escolar ha tenido una influencia positiva tanto en estudiantes como en sus hogares en cuanto a los cambios de hábitos alimenticios, el hecho que se desee realizar en casa un desayuno similar al ofrecido por el colegio, hace ver el impacto que ha tenido este proyecto en los educandos, así como se puede también observar y es muy importante que ahora en la Comunidad del Cedid Ciudad Bolívar se hable y/o dialogue sobre nutrición al interior del hogar y aulas de clase.

2.2 La alimentación como factor indispensable del proceso cognitivo.

²⁵ Ibid

Se denominan *procesos cognitivos* a todos aquellos procesos a través de los cuales, la información es captada por los sentidos, transformada de acuerdo a la propia experiencia en material significativo para la persona y finalmente almacenada en la memoria para su posterior utilización.²⁶

De acuerdo con Jean Peaget, los factores la alimentación juega un papel importante en el desarrollo de proceso cognitivo, toda vez que es uno de los principales condicionantes del crecimiento y desarrollo de los seres humanos, especialmente durante la niñez y la adultez. De ahí su importancia, ya que una situación de desnutrición prolongada es capaz de modificar las capacidades intelectuales de quien la vive.

Cada período del desarrollo tiene características específicas en cuanto al ritmo del crecimiento somático y también desde el punto de vista de la maduración psicológica y la socialización. Todos estos aspectos influyen en la configuración de los hábitos alimentarios por lo que es importante tenerlo en cuenta para potenciar un desarrollo óptimo que perdurara en el tiempo e influirá sobre la salud.

Un estudiante con deficiencias en su nutrición, tiene retraso en su desarrollo corporal y mental, con la consecuente disminución en su capacidad de aprender.²⁷

En la monografía presentada por licenciados e ingenieros mexicanos, hacen alusión a la relación que existe entre los factores de aprendizaje y la alimentación:

El proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por múltiples factores dependientes del educando, de la familia y del Sistema Educativo, los cuales estarían afectando la matrícula, la asistencia, el rendimiento y deserción escolar, así como el estado de salud de los alumnos en edad escolar.

Una de las preocupaciones más latentes de los maestros de educación básica en nuestro país es el bajo rendimiento que los alumnos alcanzan al término del cada ciclo escolar por motivos de los problemas en la alimentación. Se observa una escasez de información referente a los efectos que, sobre dicho proceso, ejercen la nutrición y la salud en nuestro país. Al respecto, la desnutrición acaecida durante los primeros años de vida puede retardar el crecimiento del niño; no obstante dicho

²⁶ <http://www.monografias.com/trabajos11/> .18 de abril. 2pm. 2010.

²⁷ <http://enseanza.100foros.com/mie-oct-28-2009-353-am-vp25.html>

crecimiento continúa hasta los 18 años, los efectos de la malnutrición podrían aminorarse proveyendo una buena nutrición. El [cerebro](#) y en general todo el [sistema nervioso](#), al final del primer año de vida se alcanza el 70% del peso del cerebro adulto, constituyendo también, casi el período total de crecimiento de este órgano. De allí es que la desnutrición infantil y la sub-alimentación crónica podrían ocasionar un retraso en el crecimiento cerebral, reducción de su tamaño y el consecuente menor [desarrollo](#) intelectual²⁸

Es evidente la correlación que existe entre procesos mentales, inteligencia, desarrollo del cerebro y la desnutrición, razones por las cuales se implementan los Comedores Escolares, son una respuesta a esta situación, dando oportunidades a todos los niños de estar en las mismas condiciones en el aula escolar para aprender y desarrollar su cuerpo.

Estas son algunas de las razones que soportan la idea de la formulación de la política de alimentación escolar contemplada en los planes sectoriales 2004-2008 “Bogotá: una gran escuela” y 2008-2012 “Educación de Calidad por una Bogotá Positiva” y aprobación del Decreto la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá, 2007-2015. A propósito el Plan Sectorial 2004 – 2008 afirma:

La alimentación escolar es un componente fundamental del derecho a una educación de calidad. Niños bien alimentados, que encuentran en los comedores escolares un espacio de socialización, de reconocimiento y respeto, de disfrute de los alimentos, de intercambio de saberes y de cultura, son niños felices, sanos, nutridos física, afectiva e intelectualmente y con condiciones adecuadas para aprender más y mejor. Mediante el desarrollo e implementación del proyecto se apunta al mejoramiento de las condiciones nutricionales y a la dignificación de la vida de los niños y niñas.

Estas políticas alimentarias ofrecen a los estudiantes las condiciones para el desarrollo óptimo de sus procesos cognitivos, aspecto que es percibido por los docentes:

²⁸ Ing. Claudia Yadira Orozco Arellano, Lic. Víctor Ramírez Sayns, Ing. Jorge Alberto Soto Meza [Estudiantes](#) de Posgrado [Universidad](#) Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP), Mexicali, Baja California, México.

“...me parece que el Comedor contribuye al desarrollo físico y a su vez al bienestar de cada uno de los chicos, ya que a través de él podemos mejorar procesos mentales básicos como es la memoria, la concentración, la atención y esto lo evidenciamos en el aula, anteriormente los chicos tenían dificultades como dolores de cabeza, estómago, desmayos, esto ha hecho que estas dificultades mermen, por el contrario, los chicos tienen una mejor disposición. Me parece también que el Comedor es un gancho para que el estudiante asista y permanezca en la institución.” 29

Esta respuesta deja ver que los docentes perciben a sus estudiantes diferentes a cuando no desayunaban en el colegio, así mismo lo indica un estudiante cuando se le pregunta, sobre si la alimentación tiene que ver con los procesos mentales, la respuesta es: 30

“Si, le ayuda a abrir la mente, para uno poder pensar mejor”.

Cuando se pregunta al estudiante por el interés de estar bien alimentado el estudiante responde: 31

“Sí, porque a uno lo ayuda a estar con mejor salud, más atento a las clases, tiene mejor rendimiento”.

Tanto docentes como estudiantes ven los beneficios del Comedor Escolar en sus procesos cognitivos y a su vez en su desempeño académico, afirmando además que el desayuno es una motivación para entrar a clase.

2.3 Actividades de formación en torno al Comedor Escolar.

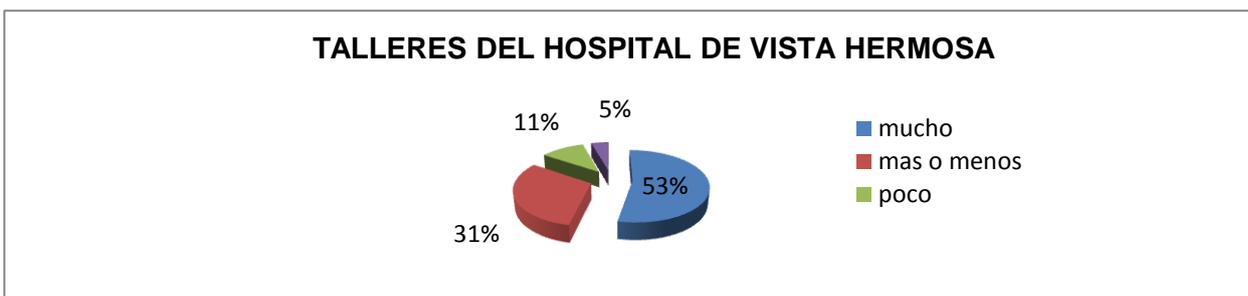
Es importante resaltar que las entidades que apoyan el Comedor Escolar, también han contribuido en la transformación de los hábitos alimenticios de los y las estudiantes y, a la vez, han logrado hacer parte de la vida institucional, por ejemplo, el Hospital Vista Hermosa, a través del programa Salud al Colegio se hace presente realizando talleres dirigidos a estudiantes y docentes como el

²⁹ Entrevista Docente Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. Código1 p1

³⁰ Entrevista Estudiante Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. Código2 p35

³¹ Entrevista al estudiante Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. Código2 p37

de *Trastornos de la Alimentación*, que ha servido para que los estudiantes reflexionen sobre la necesidad de modificar sus hábitos alimenticios, así como lo indica la grafica N° 21 que hace alusión a la contribución de estos talleres:

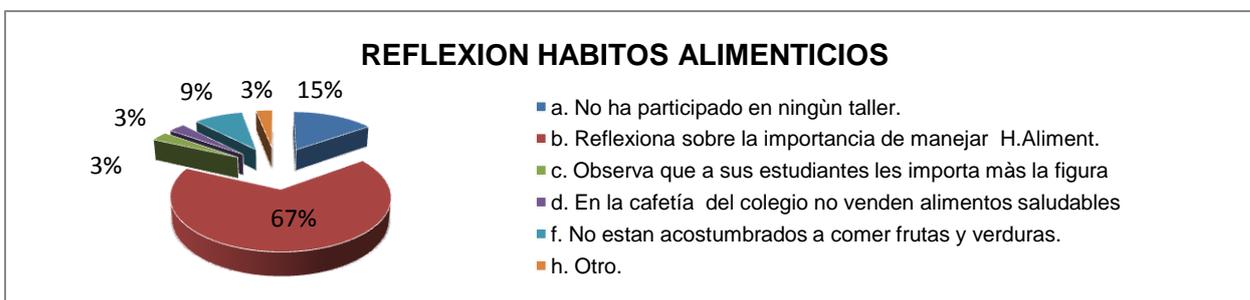


Analizando la gráfica anterior indica que solo en un 5% de los estudiantes dicen los talleres no han tenido ningún tipo de efecto, mientras que en un 95% reconocen que ha contribuido a generar reflexiones sobre la importancia de los hábitos alimenticios. Esta cifra es significativa para la institución, ya que estos temas se abordan en las clases y son retroalimentados por los docentes. Es importante aclarar que en estos talleres participaron el 85% de los docentes ya que acompañaron a su grupo al taller y posteriormente retomaron el tema con sus estudiantes.

Las reflexiones que los docentes tienen al interior de sus clases, se hace con el objetivo que el taller no quede desvinculado de la vida institucional, sino que, con la participación de todos los estudiantes en clase, el docente afiance la temática y trabaje sobre ella con otros puntos de vista.

La grafica N° 19 hace referencia a la posibilidad de reflexionar sobre la importancia del comedor escolar a través de los talleres. La imagen muestra que el 67% de los docentes consideran que reflexiona sobre la importancia de manejar buenos hábitos alimenticios en sus clases, el 15 % de los profesores no han participado de los talleres, el 9% opinan que los estudiantes no están acostumbrados a comer frutas y verduras, un 3% opina que no venden alimentos saludables la cafetería, que contribuya al fortalecimiento de hábitos

saludables en los estudiantes, un 3% corresponde a otro que hace relación a que faltan compañías sobre dichos temas.



De esta manera verifica que el Comedor Escolar está inmerso en las dinámicas académicas de los docentes, jugando un papel fundamental en las prácticas pedagógicas de los mismos, contribuyendo en la transformación de Hábitos alimenticios de los estudiantes y sus familias. La participación de entidades interinstitucionales que apoyan estas temáticas hace que la comunidad educativa se sensibilice y asuma un papel dinámico y responsable con respecto a la alimentación, con la participación de los docentes, orientadoras y directivos de la institución Educativa.

2.4 Comedor Escolar y servicio social: otro componente pedagógico del proyecto.



Desde los orígenes del proyecto, la Secretaría de Educación Distrital y Compensar consideraron a los estudiantes del Servicio Social como sujetos

prioritarios para la organización del Comedor Escolar. En este sentido, los estudiantes se asumen como coactores en el proceso de formación de los educandos de grados menores, participando activamente en el desarrollo de las actividades de organización y manejo de los alimentos dentro del comedor.

Lo anterior se encuentra en concordancia con lo dispuesto en el artículo 39 del decreto 1860 de 1994, que determina el propósito principal y los mecanismos generales para la prestación del Servicio Social del estudiante, dispuesto en los artículos 66 y 97 de la ley 115 de 1994 y reglamentados por la resolución N° 4210 de 2006, así:

“Para cumplir el propósito fundamental de integrar a la vida comunitaria del educando del nivel de educación media académica o técnica, con el fin de contribuir a su formación social y cultural, a través de proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de valores, especialmente la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del medio ambiente, la dignidad, sentido del trabajo y del tiempo libre.³²

De igual manera la misión y la visión del colegio contempla el Servicio Social como un escenario pedagógico orientado a desarrollar las metas de calidad institucionales potenciando el desarrollo de habilidades comunicativas, el manejo pacífico de conflictos, la formulación y solución de problemas:

El educando participará en proyectos que estén acordes con el Horizonte Institucional del Colegio y que respondan a las políticas estatales e incrementen el desarrollo de competencias sociales y laborales en pro de su proyecto de vida.³³

Por esta razón se decide involucrar el Servicio Social en el proyecto “Comedor Escolar: una Posibilidad para la Convivencia y la Igualdad” a los estudiantes del Cendid Ciudad Bolívar de la jornada de la tarde para que asistan al Comedor Escolar en la Jornada de la mañana, y los de la jornada de la mañana asistan a la jornada de la tarde, bajo la supervisión de la orientadora que tiene a cargo el manejo del Servicio Social.

³² M.E.N. Decreto 1860 de 1994

³³ Cendid Ciudad Bolívar. Proyecto Educativo Institucional. 2010.

Para ello se establece un manual de funciones para organizar el estudiantado que presta este servicio en el comedor escolar, para facilitar el quehacer de los estudiantes, manual organizado por un equipo de trabajo comprometido con la institución, que más adelante se constituirán como Comité de Comedor Escolar en el 2007.

2.4.1 Funciones de los estudiantes del servicio social en el comedor escolar.

1. Puntualidad y presentación personal (uniforme de diario)
2. Desempeño de la función asignada.
3. Monitor de Servicio Social: su función es entregar dotación a los auxiliares.
4. Llenar formato de asistencia, cuando los estudiantes ingresan al comedor.
4. Contar bandejas al inicio y al final de la jornada de Comedor escolar.
5. La prestación del Servicio Social es de 3 horas, hay que dejar el comedor escolar en buenas condiciones de aseo, mesas y bandejas limpias.
6. El Servicio Social en el Comedor es de 60 horas.
7. Dar buen trato a todos los estudiantes y docentes que ingresan al Comedor.
8. No consumir alimentos que están dentro del comedor sin ser autorizados.
9. Asumir sus funciones con honestidad y responsabilidad.
10. Pedir al coordinador de Servicio Social firmar las horas prestadas en el Comedor diariamente.
11. Informar cualquier anomalía al coordinador de Comedor escolar o de Servicio Social.
12. Cumplir con las normas establecidas en el Manual de Convivencia.
13. Manejar pacíficamente cualquier conflicto que se presente dentro del Comedor Escolar.

Tanto docentes como estudiantes identifican como una fortaleza para la institución y el funcionamiento del comedor escolar las funciones de los

estudiantes de Servicio Social. Esta afirmación se constata en la entrevista a una docente que afirma:³⁴

...Son un apoyo [los estudiantes] siempre y cuando se den cuenta que aquí lo que se les está diciendo se cumple, porque es que yo no les puedo decir a los chicos un día mire a usted por ejemplo les toca contar a los estudiantes, anotarlos en la planilla y me voy y no vuelvo a aparecer, pues el chico no hace el trabajo. De todas maneras son un gran apoyo y todo, hay que estar ahí, ahí tiene que estar la autoridad, sea el coordinador, el docente, sea el rector, la orientadora. El que sea debe estar al frente de ese grupo, para que ellos se den cuenta de que hay una autoridad y deben de cumplir, yo puedo delegarle funciones, pero si nunca estoy pendiente, nunca le hago preguntas ¿qué paso con sus funciones?

En esta respuesta la docente deja ver la importancia del apoyo de los estudiantes de servicio social que funciona siempre y cuando este una persona de la institución al frente de estos estudiantes, ya que como se ha observado solos no asumen sus funciones en su totalidad. Es importante que una persona este con ellos las tres horas de este servicio, y así funcionan mucho mejor. No hay que olvidar que todos los estudiantes están en proceso de formación y los estudiantes de Servicio Social no son la excepción, ellos están a través de este servicio institucional desarrollando proceso de autonomía lo cual implica para ellos tener responsabilidades, tomar decisiones, manejar liderazgo, dar buen trato a todos los estudiantes que los rodean, para ello necesitan el acompañamiento de un docente en el Comedor Escolar.

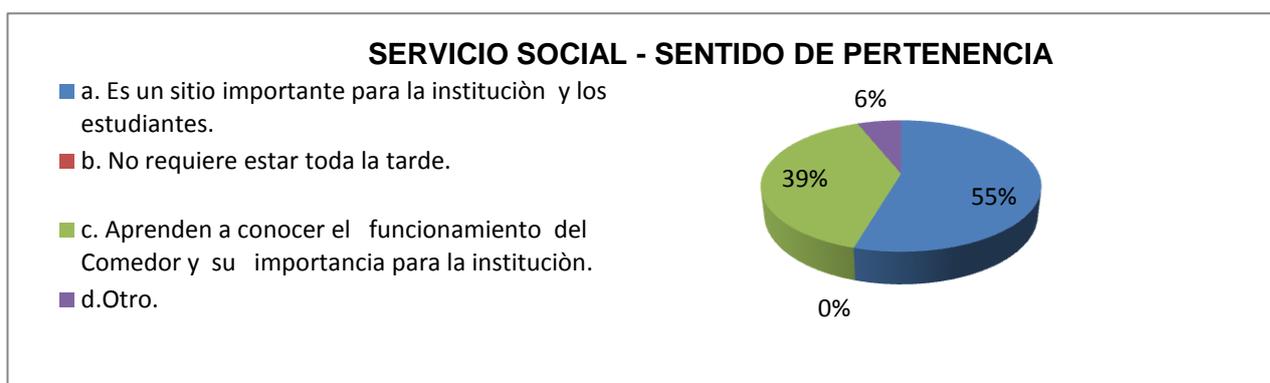
2.4.2 Servicio social obligatorio en el Comedor Escolar y sentido de pertenencia con la Institución Educativa.

Es importante analizar si los estudiantes tienen o crean sentido de pertenencia con el Comedor Escolar a través de la prestación del Servicio Social, y cómo son vistos por los docentes y educandos que asisten al Comedor Escolar. Al indagar sobre el Sentido de pertenencia hacia la institución se les pregunta a los estudiantes:

³⁴ Entrevista Docente. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. Código 1 p19.

¿Considera que realizar el Servicio Social Obligatorio en el Comedor Escolar, es una buena opción para crear sentido de pertenencia con la institución?³⁵

El 55% de los docentes considera que realizar el Servicio Social en la institución crea sentido de pertenencia, ya que es un sitio importante para la institución y los estudiantes, un 39% de los docentes opina que los estudiantes aprenden a conocer el funcionamiento del comedor y reconocen su importancia para la institución. Al indagar el por qué de la respuesta, los docentes responden Como lo indica la gráfica N°: 15



institución y los estudiantes. El 39% opinan que prestando el servicio social en la institución los estudiantes aprenden a conocer el funcionamiento del comedor y su importancia para la institución. El 6% considera que no hay compromiso de los servidores sociales.

En estas respuestas se evidencia la importancia de prestar el Servicio Social en la misma institución, ya que se valora este espacio como fundamental dentro de la organización escolar. Por su parte los estudiantes afirman:³⁶

Si, el servicio es muy bueno, para que ellos realicen su Servicio Social y están aprendiendo a tratar a las personas, saben atender bien a los estudiantes, nos respetan, hay estudiantes que agradecen el desayuno.

³⁵ Encuesta a docentes. Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá 2010.

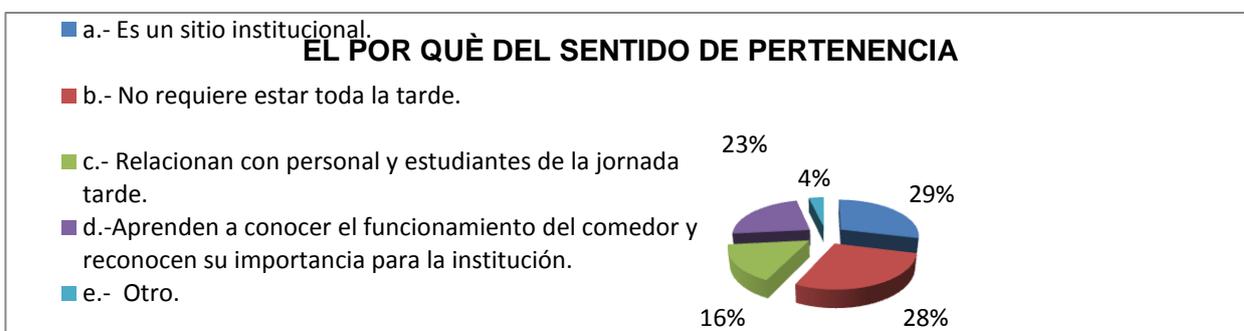
³⁶ Entrevista Estudiantes. Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá. Código 2 p32.

Las apreciaciones de los estudiantes son muy importantes, ya que al observar a los servidores sociales en el comedor cumpliendo una función motiva a los demás para realizar su servicio social en el comedor.

En ello radica el acierto de su participación, cuando el 59% de los estudiantes consideran que prestar el Servicio Social en la institución crea sentido de pertenencia con la institución; el 26% responde que es más o menos esta situación, el 10% considera que es poco, el 5% opina que en nada crea sentido de pertenencia. Al preguntar el motivo de su respuesta contestan como lo indica la gráfica número 17:



El 29% de los estudiantes encuestados considera que realizar el Servicio Social Obligatorio en el Comedor Escolar crea sentido de pertenencia con el colegio porque es un sitio institucional; el 29% considera que no requiere estar toda la tarde; el 23% considera que los y las estudiantes aprenden a conocer el funcionamiento del comedor y reconocen su importancia para la institución; el 16% opina que se relacionan con personal y estudiantes de la jornada de la tarde; el 4% hace referencia a otro, como se observa en la gráfica número 18:



Los estudiantes observan ventajas al prestar el Servicio Social Obligatorio en el Comedor Escolar, tanto así, que la mayor parte de los grados décimos insisten por un cupo en este espacio, sin dejar de lado a los novenos que todo el año le piden la oportunidad a la orientadora de prestar este servicio en el Comedor Escolar, al igual que los padres de familia que constantemente están solicitando que por favor ubiquen sus hijos en el Comedor Escolar.

2.5 Comedor Escolar y calidad educativa: asistencia y permanencia.

El proyecto Comedor Escolar busca contribuir con el derecho a la vida sana, a la educación con calidad y a la alimentación, en el marco de las políticas nacionales y distritales, donde uno de sus objetivos es el acceso y permanencia de los y las estudiantes en el Sistema Educativo Distrital, aportando por esta misma vía elementos para la calidad, la equidad, la inclusión y la integración social³⁷

Los Comedores Escolares son una estrategia que permite crear mejores condiciones que permiten a los más pobres estudiar y hacer de la educación un verdadero camino hacia la igualdad con refrigerios o comidas calientes³⁸

Así como lo concibe la política Distrital, los docentes y estudiantes del Cedit Ciudad Bolívar, consideran que el Comedor Escolar es una estrategia para que los estudiantes asistan y permanezcan en el colegio, como se observa en las encuestas aplicadas.

Al preguntarles a los docentes: ¿Considera que el comedor Escolar ha contribuido con la asistencia y permanencia de los estudiantes al colegio?³⁹, se concluye que el 52% de los docentes consideran que el Comedor Escolar

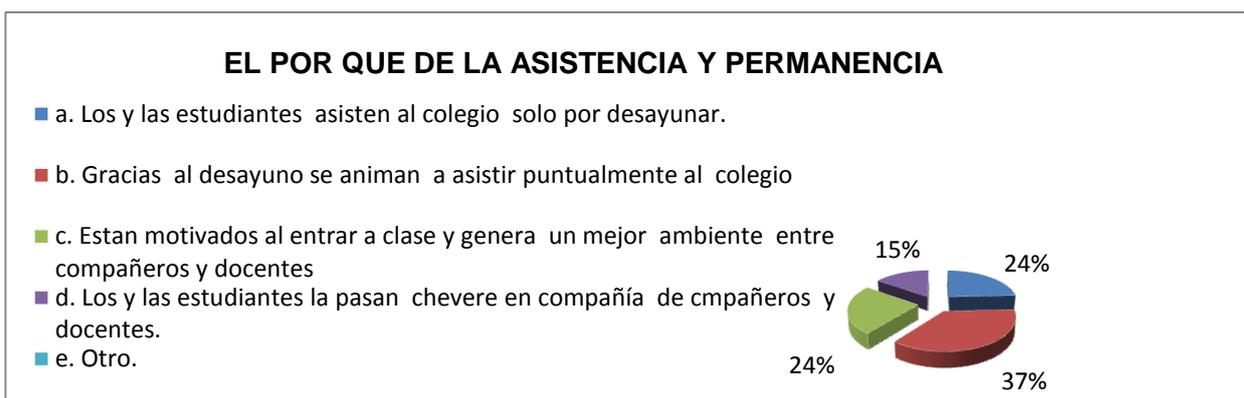
³⁷ Plan sectorial 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación.

³⁸ Plan sectorial 2008-2012. Bogotá Una Gran Escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación

³⁹ Encuestas docentes Cedit Ciudad Bolívar. 2010.

mejora la asistencia y la permanencia de los estudiantes al colegio, seguido de un 42% que opinan que es más o menos, un 3% considera que poco ha mejorado, así mismo un 3% opina que nada ha mejorado la asistencia y permanencia de los y las estudiantes.

Al indagar el por qué de esta respuesta, los docentes contestaron como se observa en la grafica número 7:



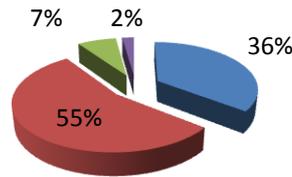
El 37% de los docentes opinan que gracias al desayuno los y las estudiantes se animan a asistir puntualmente al colegio. Les gusta desayunar en el colegio. Un 24% considera que asisten al colegio solo por desayunar. Otro 24% de los docentes piensa que gracias al desayuno los y las estudiantes tienen más motivación para estar en clase y generar un ambiente entre compañeros y con sus docentes, Un 15 % considera que las y los estudiantes la pasan chévere en compañía de compañeros y docentes en el Comedor Escolar.⁴⁰

Así mismo los estudiantes encuestados con respecto a la pregunta- ¿Considera que el comedor escolar ha mejorado la asistencia de los y las estudiantes al colegio? En la gráfica N° 9 se observa las respuestas de los estudiantes:

⁴⁰ Encuestas docentes Cedit Ciudad Bolívar. 2010.

HA MEJORADO LA ASISTENCIA Y PERMANENCIA

■ mucho ■ mas o menos ■ poco ■ nada

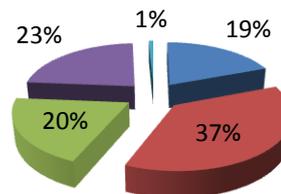


El 55% de los estudiantes encuestados considera que el Comedor Escolar ha mejorado más o menos la asistencia y la permanencia de los y las estudiantes al colegio; EL 36% opina que ha mejorado mucho esta situación, el 7% opina que poco, el 2% piensa que en nada ha mejorado la asistencia y la permanencia de los estudiantes en el colegio.⁴¹

Al preguntar el por qué de su respuesta, los educandos contestan como lo indica la gráfica número 10:

EL POR QUE ASISTENCIA Y PERMANENCIA

- a.- Los estudiantes asisten al colegio por desayunar.
- b.- Les gusta desayunar en el colegio.
- c.- Este desayuno no lo pueden consumir en su casa.
- d.- Se pasa chévere en compañía de compañeros y docentes.



El 37% de los estudiantes les gusta desayunar en el comedor escolar del colegio; el 20% responde que el desayuno ofrecido por el colegio no lo pueden consumir en su casa, El 23% hace relación a que la pasan chévere en compañía de compañeros y docentes en el comedor escolar, el 19% opina que Los y las estudiantes asisten al colegio por desayunar; el 1% responde otro.⁴²

En la entrevista realizada al estudiante se le preguntó ⁴³¿El desayunar en el colegio, es una motivación para asistir y permanecer en la institución todos los días?

⁴¹ Encuesta estudiantes Cedit Ciudad Bolívar.2010.

⁴² Ibid

⁴³ Entrevista Estudiante Cedit Ciudad Bolívar Bogotá. Código. 2 p 20.

Si señora, porque ya vienen con ánimos para venir porque desayunan en el colegio.

Al analizar estas respuestas, se puede concluir que el Comedor ha contribuido a mejorar la asistencia y la permanencia de los estudiantes en el colegio, logrando así los objetivos propuestos por las Políticas Distritales de Educación.

2.6 Pedagogía y Comedor Escolar.



El Comedor Escolar ha sido generador de nuevas rutas para el desarrollo pedagógico, toda vez que maestros y maestras han encontrado en él una posibilidad para “atrapar” a sus estudiantes en temáticas más cercanas a su vida cotidiana. Los docentes del Cedit Ciudad Bolívar J.M., han sido motivados por el comedor escolar en sus clases, ya

que manejan temáticas acordes con la alimentación de acuerdo con el área de desempeño. Al respecto se tienen evidencias en asignaturas como filosofía, humanidades, sociales, ciencias naturales (química-biología). A continuación se presenta la imagen de algunos trabajos realizados por los docentes:

La imagen que se observa es realizada por el docente Jaime Aristizabal a través de la asignatura de filosofía y manifiesta “Muchos son los núcleos al interior de nuestro colegio de interés por la vida social, pero el Comedor es un marcado punto que convoca a la socialización práctica del Compartir para vivir. En el Comedor nos saludamos por la mañana alrededor de un apetitoso alimento”⁴⁴

El docente motiva a sus estudiantes a actuar con responsabilidad frente a los alimentos, reflexiona sobre los beneficios que da el desayuno escolar, que es el

⁴⁴ Jaime Aristizabal. Docente de Filosofía. Cedit Ciudad Bolívar. 2010.

alimento más importante del día, realiza prácticas culinarias dentro de su clase, sin dejar de lado sus temáticas curriculares.



A continuación se presenta la imagen del trabajo realizado por la docente de

Humanidades Martha Cepeda:

La profesora a través de su clase y trabajo

expuesto hace un llamado a

asumir una

propuesta ecológica de la alimentación que consiste en la apertura hacia el entorno, mirar todas las posibilidades energéticas, consumiendo alimentos desde una nueva mirada de la vida, donde se enfatiza el procesamiento de los alimentos. Estos temas son vistos en la asignatura de la docente en forma creativa, lúdica, donde se resalta el Comedor Escolar y los beneficios que representa para los estudiantes comer bien, es importante mencionar que la esta docente a es la directora del Periódico del Colegio y mantiene un espacio abierto en sus líneas para el proyecto de Comedor Escolar.

Se puede observar a través de estos trabajos, que hay docentes comprometidos con el proyecto en mención y lo vinculan en sus prácticas pedagógicas, haciendo constantemente reflexión sobre la alimentación, acciones que los estudiantes ven como actividades que articulan el Comedor Escolar en el quehacer pedagógico del docente.

El pensar en el alimento ofrecido en el Comedor Escolar, y todas las relaciones que se vivencian allí, hace que algunos docentes utilicen estas prácticas para

volverlas pedagogía en el aula, como lo hacen los docentes mencionados. Al respecto en la entrevista a una docente afirma:⁴⁵

A partir del área de ciencias es muy fácil, incluso más fácil que en otras áreas, porque nosotros vemos la parte de salud entonces al ver la parte de salud siempre estamos reafirmando lo que los chicos están aprendiendo a través del comedor, tomamos esa parte, esa vivencia del comedor para apoyar los conceptos que se ven en el aula.

¿Usted piensa que los otros profesores del Cedit Ciudad Bolívar, que trabajan áreas diferentes a la suya, podrían hacer lo mismo con el comedor escolar, por ejemplo matemáticas?

Si claro, por ejemplo a partir matemáticas, por el solo hecho de sumar, restar, multiplicar, dividir lo pueden utilizar con los alimentos del comedor, si se puede hacer con otras áreas, a mí lo más importante así sea , ética, religión, las materias que sean de todas maneras es llegar a concientizar a los chicos de la importancia que tiene el comedor, del respeto que debemos tener allí, de que eso no lo tienen todos los colegios y que deben aprovechar al máximo, ya que es una bendición que este colegio lo tenga.⁴⁶

El Comedor Escolar se puede considerar entonces un escenario pedagógico, ya que es posible involucrar varios de sus elementos en el quehacer pedagógico de los docentes, como se puede apreciar en las respuestas anteriores.

En este momento en el Cedit Ciudad Bolívar hay algunas áreas que les falta motivación y apropiación para involucrarse en este proyecto, el cual está funcionando sin el acompañamiento del área al que se le asignó por parte de las directivas, lo que ha hecho que Secretaría de Educación realice talleres como una estrategia para comprometer a los docentes en este proyecto.

⁴⁵ Entrevista a Docente, Cedit Ciudad Bolívar Bogotá. Código.1 p11. 2010.

⁴⁶ Entrevista Docente Cedit Ciudad Bolívar Bogotá. Código.2 p 12.

En este momento el área asignada al proyecto no se está comprometiendo y se ve una desorganización a tal punto que Secretaría de Educación realizó una sensibilización del Comedor Escolar a los docentes donde presentan el marco legal de la creación de los Comedores Escolares, los componentes del proyecto, el aporte nutricional, avances logrados y presentan el Plan de Trabajo para el 2010 donde se resalta:

Lograr el acompañamiento permanente de los docentes en el comedor escolar a través de la entrega del desayuno o el almuerzo de acuerdo con la jornada respectiva como incentivo en contraprestación.

Este incentivo hace referencia a que el docente puede desayunar una vez por semana en el Comedor Escolar, acompañando a sus estudiantes, de tal forma que se garantice el compromiso del educador en este proyecto.

Los docentes del Cedit Ciudad Bolívar son conscientes de que el Comedor Escolar fortalece de las relaciones profesor-estudiante, a partir del acto de Comer Socialmente y compartir con todos lo hace una experiencia que ayuda a mejorar sus hábitos alimenticios, su salud, sus procesos cognitivos y a relacionarse con los demás, entre otros aspectos que favorece el Comedor Escolar.

CAPITULO 3

CONVIVENCIA Y COMEDOR ESCOLAR

El ser humano es social por naturaleza, a través de la interacción con los otros aprende a comportarse y poco a poco va desarrollando su propia personalidad

a través de las experiencias propias y las de los demás, situaciones que va canalizando hasta que forja su propio carácter.

El carácter se forja a medida que se aprende a tomar decisiones frente a su actuar, aquí tiene mucho peso las relaciones se desarrollan en el hogar con sus padres, hermanos y demás familia, así como con su grupo de iguales y demás personas con las que el niño comparte.

Estos aprendizajes, son la base que se lleva al colegio para interactuar con los demás, tanto así que cuando un niño o una niña llega al colegio observa el comportamiento de los demás, se relaciona y aprende con ellos, de acuerdo como maneje las diferentes situaciones que se le presenten empezará a asumir comportamientos de cómo actuar ante los demás. En este momento el adulto y, específicamente el maestro o maestra dentro de la escuela juega un papel determinante en la construcción de referentes de socialización.

En el Colegio Cedit Ciudad Bolívar los adultos son observados por los estudiantes, detallan cómo se expresan sus docentes, directivos, orientadoras, como se relacionan entre ellos mismos, esta mirada es constante dentro de la institución, ya sea en descanso, en clase, en formaciones generales, reuniones con los docentes y acompañamiento en el Comedor Escolar, situaciones que de una u otra forma tiene que ver con la convivencia escolar.

El Comedor escolar ofrece varias posibilidades para promover la convivencia escolar, en tanto que se concibe como un espacio social para compartir con otros, aprender de otros, cuidar lo que tiene a su servicio, comportarse de acuerdo al lugar donde esta, comer adecuadamente ya que lo están mirando, convirtiéndose en un lugar para vivenciar valores humanos, la participación y la democracia.

3.1 Influencia del espacio físico en la convivencia escolar.

El comedor es considerado como un espacio físico donde prevalecen principios morales y de unión familiar; en la cual se comparten experiencias cotidianas de su diario vivir. Este sitio contempla un ambiente familiar, agradable, limpio, con

buena organización dentro de las instalaciones para el beneficio de los que lo usan.

El Comedor Escolar tiene un espacio acorde a la cantidad de estudiantes que diariamente lo usan, es ventilado, iluminado, allí se ubican 100 mesas colocadas con suficiente espacio entre una fila y otra, proporcionando comodidad, para que los estudiantes desayunen tranquilamente, sin incomodar a los demás, por lo tanto este espacio ayuda a apoyar los procesos de convivencia en la institución como se puede apreciar en la siguiente fotografía:



En el Comedor Escolar se vivencian normas tanto para ingresar, recibir el alimento, acomodarse en las sillas, llevar bandejas desocupadas al lugar que le corresponde, votar los desperdicios, como por donde salir del comedor, estos son aspectos que a través del proceso se convirtieron en hábitos de organización en el desayuno escolar.

Estos hábitos organizativos van acompañados de normas que se establecen para facilitar la convivencia en el Comedor Escolar.

Las normas construidas para hacer del comedor un escenario de convivencia son:

Normas para ingresar al comedor

- ✓ Manejar el tono de voz adecuado con el personal que atiende el comedor
- ✓ Saberse dirigir y solicitar las cosas.
- ✓ Tener buena presentación e higiene personal.
- ✓ Ingresar al comedor en una forma ordenada evitando carreras y gritos.
- ✓ Ingresar acompañado con los docentes en la hora de clase asignada.

Normas en el interior del comedor

- ✓ Una vez dentro del comedor el alumno se dirige a su mesa tomara el desayuno y no se levantara hasta que no haya terminado de comer.
- ✓ Mientras se come se mantendrá con la boca cerrada, si tiene necesidad de hablar se hará en el momento adecuado.
- ✓ El trato con sus compañeros y con el personal del comedor debe ser con respeto mutuo y nunca en forma exigente.
- ✓ Se debe adoptar un compromiso de responsabilidad y cumplimiento de normas.

La dimensión del problema de la convivencia escolar está relacionada con los comportamientos individuales, cambios de conductas y habilidades sociales, de situaciones y factores ambientales, familiares, culturales, del propio centro escolar y hasta personales, todos ellos en toda su complejidad, están presentes en los comportamientos en el escenario de **la convivencia escolar** como un modo de organización social, necesario para un buen quehacer y entendimiento entre los protagonistas de la misma, con sus valores, procedimientos en las relaciones de la Comunidad Educativa.

3.2 ¿El comedor escolar ha mejorado la convivencia escolar?

La experiencia del Espacio-comedor escolar ha contribuido al mejoramiento de la convivencia en la cual ha permitido que los estudiantes vean este espacio agradable y acogedor para el desarrollo de sus relaciones interpersonales



De acuerdo con las observaciones realizadas por los docentes y alumnos desde que el Comedor Escolar empezó su funcionamiento en el Cedit Ciudad Bolívar, jornada mañana, se han visto cambios en la comunidad educativa, debido a que el Comedor se ha convertido en un escenario que estimula el diálogo, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y otros valores humanos. Un 9% de los profesores consideran que en el Comedor Escolar se hacen visibles los derechos y deberes de los estudiantes en un 9% también opinan que el Comedor es un espacio distinto a la clase para interactuar con los estudiantes, como se puede contemplar en la gráfica número 5.⁴⁷

Así mismo se observa que el Comedor Escolar es un lugar diferente al salón de clase, donde las interacciones docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes son más cordiales como lo expresan los educandos, teniendo impacto en el rendimiento académico del estudiante, debido a que el trato en el salón es diferente (amable-cordial) con docentes y compañeros, después del desayuno escolar.

Los estudiantes consideran y ven importante el acompañamiento de los docentes en el comedor, observan que las relaciones son chéveres y agradables en el momento del desayuno, debido a que este espacio es desestresante para los estudiantes, se sienten relajados y tranquilos, situación que hace que se vean cambios convivenciales al interior de la institución.

⁴⁷ Encuesta. Docentes. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá.2010.

En la siguiente imagen se muestra a los docentes compartiendo con los estudiantes, aquí se observa la camaradería entre estos actores, fruto de la existencia del Comedor Escolar.



Las buenas relaciones con los docentes en el Comedor Escolar favorecen la convivencia institucional, disponen a los educandos a estar en forma armónica con los profesores en otros escenarios personales e institucionales. Al respecto se le pregunta a la docente:

¿Cuál es su opinión con respecto a la afirmación: “el funcionamiento del Comedor Escolar en el Colegio ha mejorado la convivencia institucional?”⁴⁸

Responde:

Al ser un espacio diferente al aula, a al patio de la institución el comportamiento de los muchachos cambia, este es un lugar para ellos FORMAL, donde de una u otra forma se sienten observados por sus mismos compañeros, allí entonces se cuida la forma de sentarse, como voy a comer e incluso como me expreso y me relaciono con mis compañeros, allí se evidencia un mayor respeto del que se ve en el aula.

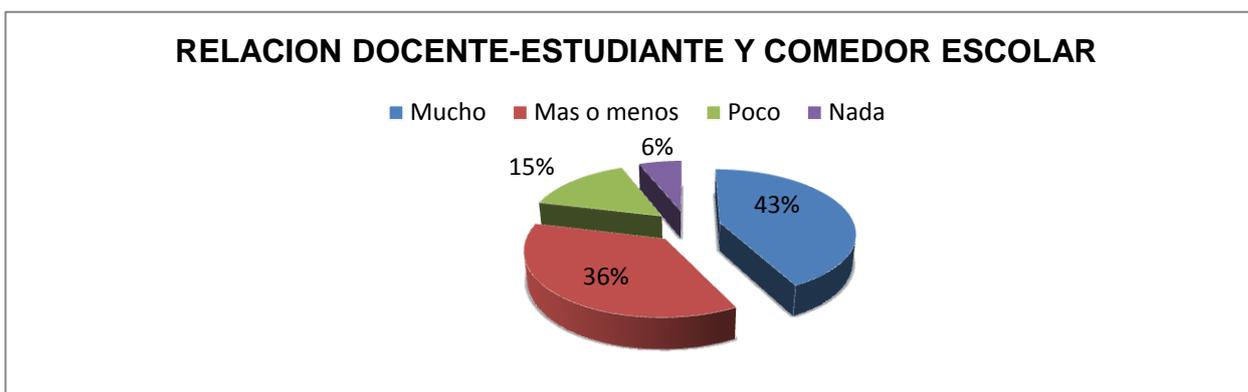
Las respuestas anteriores hacen ver que si se han fortalecido las relaciones docente-estudiante en el Comedor Escolar, y es tanto así que al preguntarle a los docentes:

⁴⁸ Entrevista Docente Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. 2010.

-¿Las relaciones docente-estudiante se han fortalecido con el Comedor escolar? ⁴⁹Responden:

El 43% de los docentes opinan que si se ha fortalecido la relación docente-estudiante con el Comedor Escolar, seguido de un 36% que considera que esta situación se ha dado más o menos , un 15 % considera que es poco, y un 6% opina que nada.

En la gráfica número 8 se puede apreciar estas respuestas:



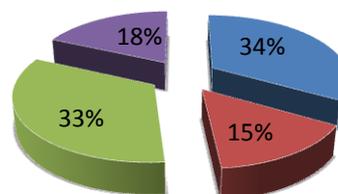
Hay que tener en cuenta que las respuestas de los docentes que poco y nada a fortalecido las relaciones son profesores que ven el Comedor Escolar como una obligación más y solo cumplen su función llevándolos al comedor, sin comprometerse con lo que pasa en este escenario.

Al indagar a los docentes el por qué de estas las respuestas anteriores, responden como se puede apreciar en la siguiente gráfica número 9:

⁴⁹ Encuesta a Docentes Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá. 2010.

EL POR QUE DE LAS RELACIONES DOCENTE-ESTUDIANTE

- a. El trato con sus estudiantes es amable y cordial en el comedor, mejorando la convivencia en otros escenarios.
- b. En el momento del desayuno usted dialoga y comparte experiencias
- c. A sus estudiantes les gusta ver a sus docentes comprometidos a la hora del desayuno
- d. Otro.



El 34 % de los docentes encuestados consideran que el trato con sus estudiantes es amable, cordial, durante el tiempo del desayuno, otro 33% opina que a sus estudiantes les gusta ver a sus docentes comprometidos a la hora del desayuno, un 15% considera que dialoga y comparte experiencias significativas con sus estudiantes y un 6% responde otro que hace referencia a que es una obligación, no hay tiempo para interactuar, y además algunos docentes no acompañan a sus estudiantes.⁵⁰

Con estas respuestas se confirma la pregunta anterior acerca de la existencia de un número reducido de docentes que poco están comprometidos con el Comedor Escolar y con su actuar lo demuestran, sin embargo esto no ha hecho que el proyecto desfallezca, sigue, se fortalece a través de la acción de personas comprometidas con la institución.

⁵⁰ Encuesta a docentes .Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá.2010

RELACION DOCENTE-ESTUDIANTE FORTALECIDA



Los estudiantes piensan que con la existencia del Comedor Escolar se ha fortalecido las relaciones con sus docentes y con sus mismos compañeros, como se puede apreciar en la siguiente gráfica número 11:

El 47% de los estudiantes opinan que más o menos se han fortalecido las relaciones entre docentes-estudiantes con el Comedor Escolar; el 39% considera que se han fortalecido mucho las relaciones docente-estudiante; el 10% opina que poco, el 4% considera que en nada se han fortalecido las relaciones.⁵¹

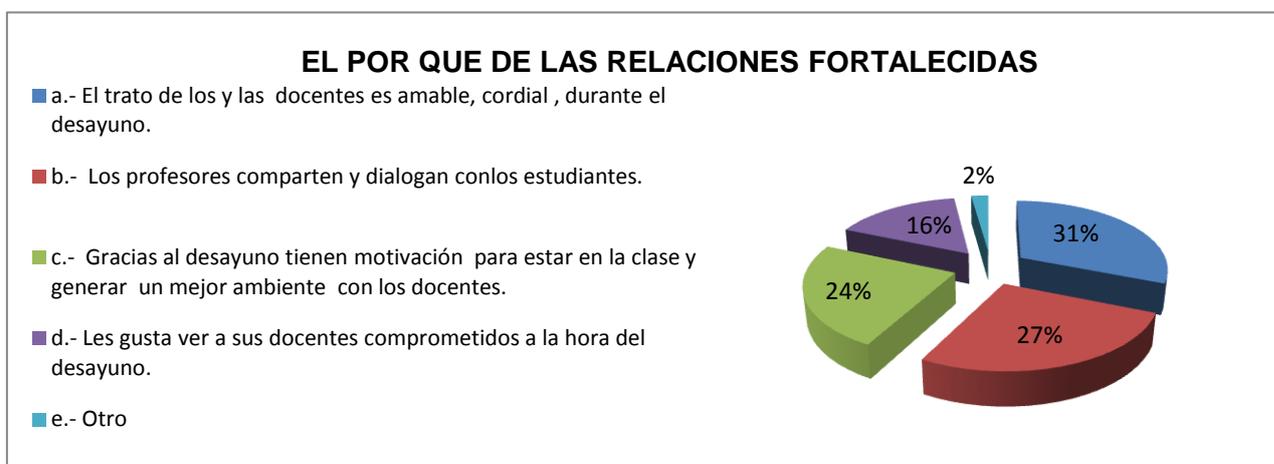
En las respuestas anteriores si unimos el 47% y 39%, da como resultado que un 86% de los estudiantes que piensan que las relaciones con los docentes se han fortalecido con la existencia del Comedor Escolar en la Institución, aspecto que beneficia a la comunidad educativa y sus procesos educativos.

En la siguiente gráfica número 12 se puede observar la razón de la respuesta anterior:

El 31% de las y los estudiantes consideran que el trato de los y las docentes es amable, cordial con los y las estudiantes durante el tiempo del desayuno; el 27% opina que el momento del desayuno los profesores comparten y dialogan con los estudiantes; el 24% piensa que gracias al desayuno los y las estudiantes tienen más motivación para estar en la clase y generar un mejor ambiente con sus docentes, el 16% considera que a los estudiantes les gusta

⁵¹ Encuesta estudiantes. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá 2010

ver a sus docentes comprometidos a la hora del desayuno, el 2% responde otro
.52



Todas las respuestas hacen ver que las relaciones entre docentes-estudiantes han mejorado notablemente con la existencia del Comedor Escolar en el Cedit Ciudad Bolívar.

Es importante analizar que no basta con acompañar a los estudiantes al comedor, lo que genera el fortalecimiento de la convivencia al interior de la institución, es todo lo que pasa antes, durante el desayuno y después del desayuno, son procesos que se van fortaleciendo las relaciones entre compañeros, docentes-estudiantes, lo que realmente genera una mejor convivencia en el CEDID CIUDAD BOLIVAR.

La docente entrevistada considera que el trato con los estudiantes es amable y cordial durante el tiempo del desayuno y ello ha mejorado la convivencia en otros escenarios escolares. En el momento del desayuno dialoga y comparte experiencias significativas con los estudiantes. Igualmente opina que cuando los estudiantes ven en el comedor un grupo organizado de docentes, la comida no se desperdicia, se cumple con el horario establecido, y hay una mayor asistencia de los educandos en el comedor.⁵³

⁵² Ibid

⁵³ Entrevista Docente Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá, 2010.

Cuando se celebra alguna fecha importante para los estudiantes como es el día de los niños, Secretaría de Educación invita a los docentes a desayunar, algunos maestros aceptan la invitación y desayunan con los estudiantes, se sientan en la misma mesa con ellos y comparten, al respecto la docente expresa:

- Desayunar con los estudiantes es muy bueno ,ya que se pude evidenciar que el espacio que yo comparto con el chico es totalmente diferente, a que si yo voy solo a cuidarlo, al sentarme con ellos en el comedor si podemos charlar, si se dé que están hablando, al igual ellos cuidan mas su comportamiento cuando esta el docente sentado comiendo con ellos, ellos tratan de ser más amables con los demás con los mismos amigos pues el modelo que quiere que el docente vea ahí, entonces eso ayuda a mejorar la convivencia, aparte de que si es un espacio diferente para uno como docente compartir con ellos y entonces también uno se mete en la charla de los chicos y por qué no le gusto la fruta o si esta bueno, eso me parece que ha ido muy bueno.⁵⁴

En la siguiente fotografía se puede observar a los docentes desayunando con los estudiantes y se contempla el gusto que sienten los educandos cuando su profesor lo acompaña a desayunar, es otro beneficio más del Comedor Escolar.



Como se expresa y se evidencia en las fotografías, los docentes están de acuerdo en decir que si la Secretaría de Educación estableciera el desayuno

⁵⁴ Ibid

para todos los docentes, mejoraría mucho más la convivencia y el compromiso de los docentes, al respecto la profesora entrevistada comenta:

La verdad yo creo que la convivencia mejoraría mucho más ,porque cuando empezando que sería una forma de comprometer al docente, si porque si va el docente a desayunar empezando porque se ahorra una plática de no desayunar por fuera y si va desayunar lógicamente el objetivo es que se siente con el grupo que está acompañando, de cierta forma es un gancho para que el docente que va con su grupo al desayunar se siente con ellos, los cuida y uno se da cuenta incluso que los chicos delante de uno no van a dejar ni a comenzar a jugar con los huevos ni van a dejar el pan ni nada porque el profesor esta junto y hay que portarse mejor, no hay que dejar nada levantar lo de la mesa, las mesas quedan desocupadas, quedan limpias, entonces a mi me parece que si el docente se compromete de esta forma sería una buena táctica.⁵⁵

De acuerdo con las experiencias que se tienen con el comedor desde sus inicios, a las charlas con actores de la comunidad educativa como con los padres de familia que poca presencia tienen en el comedor , con los estudiantes que se benefician con el desayuno escolar, con los directivos, las orientadoras, con las encuestas realizadas a docentes, estudiantes, a las entrevistas con la docente, al estudiante, se puede concluir que el Comedor Escolar ha permitido que la convivencia se fortalezca en la institución, este proceso se da por la organización que se tiene en el colegio, gracias a los comités que están comprometidos con el Comedor Escolar, a las instituciones que apoyan estos procesos, a los talleres y capacitaciones que se dan a los educandos y docentes por parte de S.E.D., Compensar, Hospital Vista Hermosa, por el compromiso de los docentes al llevar a los estudiantes al Comedor, por trabajar temas relacionados con el Comedor y el de las capacitaciones, por planear sus clases de acuerdo al tiempo estipulado para ir a desayunar, entre otros factores que hacen que este espacio sea aprovechado en otros escenarios pedagógicos y den cuenta del impacto que tiene en la convivencia escolar.

Estas situaciones se dan por la organización interna que tiene el Colegio, que hace que sea importante para su funcionamiento la creación de Comités que

⁵⁵ Entrevista Docente. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá.2010.

trabajen en pro de proyectos que benefician a los estudiantes como es el Comedor Escolar.

CAPITULO 4

ACCIONES ORGANIZATIVAS EN EL COMEDOR ESCOLAR CEDID CIUDAD BOLIVAR. J.M.

El Comedor Escolar nace como parte de una política pública que genera acciones organizativas en el colegio. Por ende se han dado gracias al equipo de docentes garantes y de los estudiantes que con su participación y compromisos y preocupados por su bienestar han contribuido a la puesta en marcha de lo que hoy podemos denominar **el comedor escolar CEDID Ciudad Bolívar**.

4.1 Organización del Comedor Escolar. Años 2007 - 2008 - 2009.

El proceso del Comedor Escolar en la jornada de la mañana se caracteriza por la organización de COMITÉS ESCOLARES que es la principal figura en el proceso organizativo, debido a que lideran acciones para el beneficio de los estudiantes y a vez de toda la Comunidad Educativa, lo que ha permitido sostener hasta hoy el buen funcionamiento de este escenario. En este capítulo se consideran las principales características de cada comité y su correspondiente función.

4.1.1 Primera Etapa: Organización de Comedor Escolar 2007

En la primera etapa se organizo el primer comité de Comedor Escolar que estuvo integrado por representantes de las áreas de orientación, matemáticas, artes y educación física, docentes que se comprometieron en hacer viable la Política del Derecho a la Alimentación en el Cedit Ciudad Bolívar, partiendo de que una política no se realiza completamente sin el apoyo de un equipo al interior de la institución, es allí donde se materializa los derechos de los

estudiantes, y ese derecho es respetado por los profesores de este equipo, quienes constituyeron este primer comité, pensando en el bienestar de los estudiantes de la institución educativa.

En febrero de 2007, se instala el comité y se define un plan de acción para orientar el funcionamiento del Comedor Escolar en la jornada de la mañana. En el plan de acción inicial “Se socializa el horario en que se atenderá el Comedor: de 6:00 am. a 6 y 30 a.m. para la sede A. Igualmente se define el acceso de los estudiantes: Puerta principal del colegio y acceso al comedor por la puerta oriental.

En lo referente a personal de acompañamiento se hace la lista de las necesidades: 4 docentes y 12 alumnos de Servicio Social. En cuanto al control se sugiere que el coordinador ejerza el control de docentes y alumnos. Igualmente se sugiere distribuir a diario las fichas de ingreso”.

Se establecieron para un mayor control a la entrada del Comedor Escolar, fichas, de dos colores, pagadas por el colegio, las cuales serán intercaladas por días. A continuación se presentan las imágenes de fichas:



En esta primera etapa se involucro a los padres de familia, quienes participaron de este proceso, en primera instancia los convoco Compensar para ofrecerles trabajo dentro de las instalaciones del Comedor, les hicieron capacitación sobre el manejo de alimentos y otras temáticas relacionadas. Algunas madres de familia fueron seleccionadas para trabajar en este proyecto, las otras colaboraron por un tiempo limpiando mesas y bandejas y como contraprestación se les daba el desayuno. Al terminar esta etapa no había

ninguna madre colaborando, unas consiguieron trabajo, otras tomaron la decisión de dedicarse al hogar.

El comité decide realizar una jornada de sensibilización del Comedor Escolar con toda la Comunidad Educativa, entregando un plegable a cada padre de familia, para dar a conocer los beneficios del desayuno escolar, y para motivarlos para apoyar este proyecto tanto en el Colegio como en sus hogares.

A continuación se presenta la imagen de este plegable informativo realizado por las docentes Mariela Gómez y Ana Julia Gómez Sereno.

BENEFICIARIOS
Este servicio se presta a TODOS los estudiantes del CEDI CIUDAD BOLÍVAR. En la actualidad hacen uso del servicio aproximadamente 50 niños de Santa Rosa, 70 estudiantes de otros barrios del CEDI, 880 estudiantes del CEDI J.M. y adultos que trabajan en la preparación de los alimentos. Para un total de 1000 desayunos. Cada uno de los estudiantes debe entregar la bolsa de comedor escolar para ingresar al mismo.
El ingreso de los estudiantes al comedor escolar es de 6:00 a.m. a 6:30 a.m.

INVITACION
El éxito y buen funcionamiento del comedor escolar depende del compromiso de todos los integrantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
Como decía el poeta:
"Lo preocupante no es la perversidad de los malos sino la indiferencia de los buenos."
La participación de usted PADRE O MADRE DE FAMILIA es importante para mejorar el bienestar de sus hijos, visitados voluntariamente al trabajo en el comedor escolar.

GRACIAS
Directivos, Docentes y Orientadores que colaboran voluntariamente en el comedor.
Integrantes del comité escolar J.M.
Equipo de trabajadoras que preparan los alimentos.

LOS COMEDORES ESCOLARES TIENEN COMO FINALIDAD APOYAR LAS ACTIVIDADES DE INCLUSIÓN SOCIAL CON EL FIN DE GENERAR ACCIONES DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL ENTRE MULTIPLES ACTORES SOCIALES.

EL COMEDOR ESCOLAR UNA POSTERIDAD PEDAGÓGICA DE CONVIVENCIA PARA LA TRUJALDAD

Elaborado por: Mariela Gómez Sereno
Ana Julia Gómez Sereno
Bogotá, D.C. Marzo 1 de 2007

Los Comedores escolares, se enmarcan dentro del programa de Bogotá sin hambre y responden al Plan de Desarrollo "Bogotá sin indiferencia", son espacios de encuentro y de inclusión social para las familias en condiciones de vulnerabilidad y pobreza en las que se brinda servicio de alimentación y nutrición.
La SED espera que cada uno de los 15 millones de niños escolares que deben estar funcionando al final de este año, generen por lo menos cinco empleos.

PRINCIPIOS

1. Reconocimiento del ejercicio pleno de los derechos de los diferentes grupos poblacionales usuarios de los diferentes servicios y procesos de inclusión social, y propender por su cabal cumplimiento.
2. Fomento de una alimentación y un estilo de vida saludable, en los diferentes grupos de población que asisten a los comedores escolares.
3. Promoción de la solidaridad y la corresponsabilidad ciudadana, como eje rector selectivo para enfrentar el problema del hambre.

OBJETIVOS

1. Otorgar a la población beneficiaria, alimentaciones adecuadas e inocuas, con un aporte del 25% al 40% de las recomendaciones diarias de calorías y nutrientes.
2. Formar a los estudiantes en estilos de vida y alimentación saludables, para propiciar el cambio de actitudes y hábitos alimentarios.
3. Desarrollar actividades formativas y de información para facilitar a los estudiantes el acceso a la red de servicios sociales básicos, y así promover procesos de inclusión social.

ROL DE LA COMUNIDAD

Directivos: Coordinar el funcionamiento del comedor de acuerdo con las políticas educativas emanadas de la S.E.D. y generar estrategias administrativas para lograr la mayor cobertura posible.
Docentes: Apoyar sugerencias y colaborar en la implementación de su proyecto educativo que involucra el comedor escolar al PEI de la institución.
Administrativa: Acorde con sus funciones colaborar con el buen funcionamiento del comedor escolar.
Estudiantes: Hacer uso responsable del servicio.
Padres de Familia: Incentivar en sus hijos el buen uso del comedor escolar, asegurarse de que el funcionamiento del comedor escolar se ajuste a lo estipulado por ley.

Menu del Comedor Escolar
Debemos saber que el menú del "comedor escolar" aporte entre un 30 y un 35% de las necesidades energéticas diarias y debe ajustarse a las necesidades de niños nutrones escolares.
Algunos de los menús son:
1. Pan, leche/leche, café y mango
2. Arroz, queso, maní, chocolate.
3. Colado, huevo revuelto con jamón, queso, papaja.
4. Huevo duro, changafa, pan y mandarina

Este plegable se trabajó en la primera reunión de Padres de Familia, con la coordinación de los profesores directores de grupo, en donde se hizo un análisis de los beneficios que representa para los estudiantes el desayunar diariamente en el colegio, indicando su influencia en su salud, y haciendo

conciencia que este proyecto se creó como parte de una política pública Distrital de Educación, para mejorar las condiciones de los educandos, y es un derecho que todos deben aprovechar, a la vez es una ayuda económica para sus hogares. En esta reunión los padres conocieron el proyecto y se comprometieron a mandar a sus hijos a desayunar en el colegio diariamente.

De igual manera los docentes directores de curso, realizaron una dirección de curso para dar a conocer el plegable y tocar los mismos temas que se abordaron con los padres de familia, haciendo un llamado de atención para que coman todo lo que les sirven, y evitar desperdiciar los alimentos.

En esta primera etapa se hacen varios intentos con respecto al horario del Comedor Escolar, una de ellas es entregar las boletas, desde las 5 y 45 a.m. a 6 y 30 a.m. al ingresar desde la puerta del comedor, los responsables son: de 5 y 45 a.m. a 6 y 10 a.m. el coordinador, de 6 y 10 a 6 y 30 a.m. un docente del comité. Se entregan boletas ordenadas del 1 al 1000 a coordinación y se rotan por color cada día. Para una mayor organización se hacen algunos acuerdos de convivencia:

- Reclamar la boleta y respetar el turno en la fila de ingreso.
- Conservar la tarjeta en buen estado.
- Seguir las indicaciones de ubicación dentro del Comedor Escolar, indicada por los estudiantes de Servicio Social.
- Entregar el menaje completo en las ventanillas correspondientes al finalizar el desayuno.
- Depositar los desechos orgánicos en las canecas asignadas.

También se organiza el horario de las clases, cada una tendrá una duración de 55 minutos. Los estudiantes desayunaran cuando llegaran al colegio antes de entrar a clase, el siguiente horario es la segunda propuesta:

Primera hora:	6 y 45 a.m. a 7 y 40 a.m.
Segunda hora:	7 y 40 a.m. a 8 y 35 a.m.
Tercera hora:	8 y 35 a.m. a 9 y 30 a.m.
Cuarta hora:	9 y 30 a.m. a 10 y 25

	a.m.
DESCANSO:	10 y 25 a.m. a 10 y 40 a.m.
Quinta hora:	10 y 40 a.m. a 11 y 35 a.m.
Sexta hora	11 y 35 a.m. a 12 y 30 a.m.

La tercera propuesta la hace la coordinadora Yolima Cruz quien propone un nuevo horario: de 5 y 45 a.m. desayunarán los grados 9, 10, 11 y de 6 y 30 a.m. a 7:00 a.m. los grados 6, 7, 8 acompañados por los docentes. Con esta sugerencia el Desayuno escolar queda dentro de la jornada académica para los grados más pequeños, de esta forma se amplía la cobertura debido a que se llevan los cursos completos dentro de la jornada escolar.

Para los cursos superiores el desayuno se realizará en el horario establecido, con la participación una orientadora representante del comité, que llegaba a las 5 y 45a.m. para organizar el Comedor Escolar y recibir los estudiantes.

Organizado el anterior aspecto, el Comité decide empezar a organizar el proyecto del Comedor Escolar en el Cedid Ciudad Bolívar.

A la par de organizar el Proyecto se evalúa el funcionamiento del horario del Comedor escolar, con base en que la cobertura se amplió con incluir en la jornada académica el desayuno escolar en los grados pequeños, se decide hacer lo mismo con los grados de 9-10-11, y de esta forma queda establecido el Desayuno Escolar dentro de la jornada académica.

Los miembros del comité, hacen ver la importancia que haya una coordinadora de Comité de Comedor Escolar, es importante que una persona del comité este pendiente todos los días de la asistencia de los estudiantes en el Comedor, de los estudiantes de Servicio Social, del acompañamiento y asistencia de los docentes, de ser interlocutor con el señor o señora que maneja el Comedor por parte de Compensar y con las auditoras de la Universidad Nacional, por estos

motivos nombran a la Orientadora Laudice Beltrán Duarte coordinadora de Comedor -Escolar en la jornada de la mañana.

En este momento las profesoras Mariela Gómez, Ana Julia Gómez y la Orientadora Laudice Beltrán entregan el Proyecto de Comedor Escolar del Cendid jornada mañana, y se organiza el comité de Comedor Escolar Estudiantil, quienes tendrán la responsabilidad de llevar el registro diario de los que asisten a desayunar y relacionar los demás que no asisten explicando el motivo.

Al estar incluido el horario de Comedor Escolar dentro del horario académico se hace necesaria la presencia de las orientadoras, quienes organizan el Comedor Escolar las dos primeras horas de clase y se ocupan de repartir los desayunos sobrantes. Le entregan a un estudiante de servicio social un formato para anotar el curso que entra, número de asistentes. Organizan el orden como deben sentarse en el Comedor, controlan la asistencia de los estudiantes de Servicio Social. Ellas siempre están en el comedor hasta que se termina el desayuno e informan al coordinador o rector la ausencia de maestros al comedor.

En su gestión el comité hace alusión a que es importante evaluar el proyecto y crea un formato para evaluar el Comedor Escolar, que se presenta a continuación:

FORMATO EVALUACIÓN DE COMEDOR ESCOLAR

Indicación: Marque con una x la respuesta que crea conveniente.

1. ¿Cuántas veces hace uso del Comedor Escolar en la semana?:
1 2 3 4 5
 2. ¿Considera que el desayuno es?
Excelente BuenoRegular Malo
 3. ¿El desayuno le proporciona beneficios en su desempeño diario?
Siempre A veces Nunca
 4. ¿Considera que el aseo del Comedor es?
Excelente Bueno Regular Malo
 5. El espacio del Comedor Escolar ha generado: - Mejores relaciones con los compañeros.
- Hábitos alimenticios
- Valora y consume la totalidad de los alimentos
6. ¿Qué hace o qué ha visto hacer con los alimentos?

Se sabe que los resultados de esta evaluación son muy favorables para la comunidad educativa y el coordinador de la sede C Humberto Ibáñez decidió cancelar los refrigerios para acceder al desayuno, los estudiantes de esta sede participaron de este proyecto solamente 2 meses, ya que el desplazar a los educandos por el barrio para llegar a la sede A, ocasiono muchos riesgos para los menores y los padres de familia optaron por no estar de acuerdo con la situación y decidieron volver al proyecto de los refrigerios en su escuela, así evitaban la salida de los niños y niñas de su institución educativa. En la siguiente fotografía se observa a las docentes de primaria acompañando a sus estudiantes que desayunan gustosamente en el Comedor Escolar.



Terminado el año escolar, el Cedid Ciudad Bolívar, realiza evaluaciones de los proyectos y sus respectivas proyecciones (ver formato anexo). Los resultados de la evaluación realizada al final del año 2007 se manifiestan en la identificación de fortalezas y debilidades que se relacionan en la siguiente tabla:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Se organizó el Comité de Comedor Escolar.	No se contó continuamente con la participación de las madres de familia.
La coordinadora del Comité Escolar cumplió con sus funciones.	Por parte de los directivos no asumieron la organización interna del comedor.
El Comité de Comedor Escolar, siempre estuvo comprometido con el proyecto.	Bienestar Social de la SED, no asumió la organización del Comedor Escolar
Se organizo Comité Estudiantil de Comedor Escolar.	En los cambio del comité algunos docentes no asumieron con compromiso.
Se estableció el horario dentro de la Jornada Académica.	Las sedes B C D no asumieron el proyecto.
Se crearon plegables informativos.	Falto apoyo económico por

	parte de las directivas.
Se construyo formato evaluativo.	
Se conto con el apoyo de la comunidad Educativa.	Falto apoyo de los padres de familia.
Se realizo el Proyecto Escrito de Comedor Escolar.	Los estudiantes cerraron el colegio en reiteradas ocasiones, por fallas administrativas.
Dos docentes de primaria estuvieron comprometidas con el Comedor todo el tiempo.	
Se realizaron actividades de sensibilización con padres y estudiantes.	
Se organizo funciones de Servicio Social.	
Se conto con la presencia de las orientadoras las 3 primeras horas en el Comedor.	

Así como el Comité evalúa las fortalezas y debilidades del Proyecto del Comedor, realiza las proyecciones para el 2008, con el apoyo de la coordinación. La propuesta consistió en que se organizara un nuevo comité y estuvieran presentes en la primera y segunda hora de clase en el comedor un día a la semana y realizará las funciones que venía realizando las orientadoras. Esta propuesta fue abalada por rectoría pero no fue aceptada por los docentes del nuevo comité, situación que dio origen a la siguiente etapa: La Crisis del Comedor Escolar.

4.1.2 Segunda Etapa: Crisis del Comedor Escolar 2008

En el año 2008 se constituyó un nuevo Comité de Comedor Escolar, con profesores de diferentes áreas y 2 docentes del comité anterior, al proponerles la coordinadora Yolima Sánchez, de acuerdo con las proyecciones del año anterior, que hicieran presencia en el comedor las dos primeras horas en que tienen proyecto, ellos no aceptaron y el comedor quedó sin acompañamiento de docentes, causa que generó la crisis del Comedor Escolar. Las orientadoras no hicieron parte del comité de Comedor Escolar, por estar comprometidas con el proyecto Salud al Colegio.

Ausencia del Comité en el comedor escolar

La ausencia del comité en el Comedor Escolar generó una crisis en su funcionamiento. Esta crisis se hizo evidente en varios aspectos:

1. Los estudiantes no tenían en el comedor una figura de autoridad que apoyará la organización y la convivencia.
2. Los estudiantes de Servicio Social carecían de una propuesta organizativa: no llevaban uniforme, se quedaban charlando en lugares que no les correspondía estar, no cumplían con las funciones establecidas, no le obedecían a los docentes que se encontraban en el comedor.
3. Algunos de los docentes no acompañaban a sus estudiantes a desayunar,
4. Los docentes enviaban a los estudiantes tarde al comedor o no los dejaban ir,
5. No había apropiación de los problemas, dificultades, inquietudes, acerca del comedor escolar
6. No se respetaban los turnos de acompañamiento tanto de profesores como de estudiantes.
7. Los estudiantes aprovechaban el momento de desayuno para hacer desorden en el comedor o hacer otras actividades.

No obstante la crisis, las acciones para intentar solucionarla, no se hicieron esperar. En varias ocasiones el Señor rector, realizó reuniones con las orientadoras para que asumieran de nuevo el Comedor, ya que con ellas si había organización y control de todas las partes involucradas, pero con estas reuniones no se pudo solucionar esta situación. Se explicó que en las proyecciones del año pasado quedó establecida la forma de participación de este nuevo comité, en donde el área de orientación tiene un proyecto que lidera y no cuenta con tiempo suficiente para participar en esta organización.

El Comité de Comedor Escolar en sus dos horas de proyecto, organizaron otras actividades relacionadas con el proyecto, sin embargo no hay libro de actas que verifiquen este proceso⁵⁶.

El rector llamó a las orientadoras en cuatro ocasiones, para que se le diera una mano en el Comedor. De nuevo se explican las razones del porque no hacerlo, se le sugiere al rector que comente todas estas situaciones con el comité y llegue a algunos acuerdos con estos docentes. Al finalizar el año escolar 2008, coordinación entregó un formato para evaluar el proyecto de Comedor Escolar sus comentarios son muy interesantes (ver anexo numero 2).

En esta evaluación se menciona como debilidad, la falta de una persona permanente durante las dos horas diarias del desayuno, al analizar esta respuesta, se constata que no estuvo claro que al conformar este comité, sus integrantes permanecieran en este espacio, aspecto que generó la crisis.

4.1.3 Tercera Etapa: reorganización del Comedor Escolar 2009

En el primer semestre de 2009, no se contó con la presencia de docentes, ni directivos docentes que se involucrarán en el en proceso de Comedor Escolar. Todos hablaban de la importancia de que se asumiera este proyecto transversal, pero nadie se hacía cargo de él, situación preocupante para la institución, tanto así que Secretaría de Educación y Compensar organizaron una reunión con el Consejo Académico Integrado, las orientadoras de las dos jornadas, los coordinadores, la docente Ana Julia, rectoría, el 27 de agosto de 2009, donde expusieron todos los inconvenientes que se había generado por la falta de participación de los docentes en este proyecto. A esta reunión asistió Lilia Ramos, Isidoro León, coordinadores de Comedores Escolares de la Secretaría de Educación, gerente del CADEL, interventora de la Universidad Nacional respectivamente, entre otros asistentes.

⁵⁶ No hay fuente. No se encontró el libro de actas del Comité de Comedor Escolar del Cedit Ciudad Bolívar.2008.

La presentación que hizo Secretaría de Educación con respecto al comedor escolar causó insatisfacción y así lo hicieron saber la orientadora Laudice Beltrán y la docente Ana Julia Gómez, ya que había muchas cosas de ese informe sin fundamento, donde mencionan que el área de orientación no respondió ante este proyecto en el 2008, lo cual es falso, debido a que se tenía otro proyecto transversal como es Salud al Colegio, proyecto que las coordinaciones entregaron a esta área. Así mismo expusieron que el colegio presentaba un desorden y todo lo estaba asumiendo Compensar, situación en la que se aclaró que se estaba respondiendo por los estudiantes de Servicio Social. No se levanto acta de esta reunión.

Hechas las deliberaciones de cada actor en este proceso se llegó al acuerdo de que se conformaría el Comité de Comedor Escolar Institucional. En esta reunión se habló de aspectos a tener en cuenta en el Comité de Comedor Escolar: Componente Operativo: control al ingreso del Comedor, raciones, horario.

1. Componente Logístico: Casos especiales, organización de comedor, entre otros.
2. Componente Pedagógico: Auto cuidado, decoración, manejo de alimentos, talleres, entre otros aspectos.

El rector Pedro Pablo Soler, habló con las orientadoras y manifestó la importancia que se volviera a retomar el Comedor Escolar, como lo hicieron en el 2007, la propuesta fue reconstruir el comité que estuviera dos horas presenciales.

Con este proceso se retomó la premisa de que el comedor es compromiso de todos y todas, y es difícil para orientación responder por varios proyectos (salud al colegio, sexualidad, Consejo Académico, Comisiones de Evaluación y Promoción, mesa de Convivencia), sin embargo se le expresó que si el Comité se organiza participaremos en él.

En vista de la desorganización que se seguía presentando con respecto al cumplimiento de pocos docentes, el incumplimiento de los estudiantes de Servicio Social, la desorganización de las filas al entrar al Comedor, el irrespeto

de los turnos para desayunar, no organizar los alumnos cuando se sientan en el comedor, las dificultades, que se presentaban en este espacio, tampoco había un coordinador para que firmará los desayunos diarios, debido a que todos los días hay que firmar la planilla de servicios recibidos, no había planillas para firmar asistencia y número de estudiantes que desayunaban, entre otras situaciones.

Esta crisis hizo necesario que la orientadora Laudice Beltrán Duarte asumiera el manejo del comedor, así mismo apoyó este proceso la docente de Educación Física Ana Julia Gómez, los coordinadores Reinel Rodríguez y Jorge Erazo, quienes permitieron a través de su gestión, organizar el Comedor Escolar, aspecto que fue visible para docentes, estudiantes usuarios del Comedor y estudiantes del Servicio Social, se mejoró en un 100% el Comedor Escolar y su proceso organizativo, como se puede observar en las entrevistas que se realizan con la docente y al estudiante y las fotografías que se prestan a continuación:



En la entrevista a la docente, manifiesta con respecto a la buena organización del comedor:

Realmente lo que se evidenció el año pasado cuando estaba la orientadora al frente del comedor pues había mucha organización, sucede lo que sucede con un grupo cuando un docente está al frente, todos van , aprovechan el comedor al máximo , se comportan bien , así mismo pasa cuando hay un grupo al frente, entonces el docente igual va , lleva su grupo no hay problema de tiempo de que me demore mucho porque llego el otro profesor que no le tocaba, porque si sabemos que hay una persona allá al

frente que está organizando pues todo el mundo va y cumple su horario como es.⁵⁷

4.2 Acciones para la reorganización del Comité del Comedor Escolar.

Para el buen funcionamiento del Comedor Escolar, se hace necesario realizar acciones que permitan organizar este proyecto, así como diseñar formatos, establecer horarios, dialogar constantemente con docentes y estudiantes, sobre mejorar cada día este servicio.

Una de las acciones realizadas fue el diseño de un formato para llevar la asistencia de los estudiantes en el Comedor Escolar, por hora, día, en cada uno se anota la fecha de la semana. Siempre se manejaba el horario de los docentes a la par, para verificar con que docente debería entrar el grupo, como se puede observar en el anexo N° 3.

En este formato, además de los cursos de la jornada que van a desayunar, también se consideraban los estudiantes de contra jornada, y se estableció una casilla para escribir cuantos desayunos sobraban y se anotaba a cual escuela se invitaba y el número de educandos asistentes.

Finalizando el año escolar se hizo la evaluación del Proyecto de Comedor Escolar y presenta los siguientes resultados:

- Se logró en el segundo semestre mayor asistencia de estudiantes y docentes acompañantes al comedor escolar.
- Se trabajó en equipo con los coordinadores, la docente Ana Julia, y la orientadora Laudice Beltrán.
- Se respetó el horario establecido para ingresar al comedor escolar por parte de docentes y estudiantes.

⁵⁷ Entrevista Docente. Cedid Ciudad Bolívar. 2010. Bogotá. Código 1p13.

- El Comedor Escolar se ve como un espacio de disfrute de las relaciones sociales.
- Se realizaron campañas de aseo.

En esta evaluación se refleja el éxito del Comité y su organización. Es importante escuchar al respecto a los docentes sobre esta situación y la sugerencia de la docente entrevistada con respecto al funcionamiento Comedor Escolar es:

Bueno, si por ejemplo son los coordinadores que están en el comité a mi me parece que ahí deberían relevarse los coordinadores y colocar un coordinador cada día al frente del comedor, ejemplo el comedor académico tres días, el coordinador de disciplina dos días haya ellos se turnaran. Pero si el coordinador está en la puerta y hay un buen equipo, y en el equipo me refiero a los chicos de Servicio Social, si yo como coordinador e como encargado del comité que organice a estos chicos, lo único que voy a hacer es vigilar, pero debo estar ahí.⁵⁸

La respuesta de la docente afirma la idea de que a pesar de que exista un comité de trabajo, es necesario que en el Comedor Escolar siempre cuente con la presencia de una persona en las dos o tres horas de desayuno escolar.

En el 2008 año de la crisis del Comedor no se realizó ninguna capacitación con los estudiantes, excepto la capacitación de Compensar a los estudiantes de Servicio Social que se realiza periódicamente. En el 2007-2009 se realizaron actividades en El Cedit Ciudad Bolívar, propiciadas por la existencia del Comedor Escolar y se pueden observar en la siguiente tabla:

TEMÁTICA	OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESULTADOS	ORGANIZADORES	FECHA
-----------------	-----------------	----------------------	-------------------	----------------------	--------------

⁵⁸ Entrevista Docente. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá, 2010. Código1 p18.

Taller Manejo de Alimentos.	Capacitar a las madres de familia en manejo e higiene de alimentos	Madres de familia que trabajaran y apoyaran el proyecto.	Conocimiento en el manejo de alimentos.	Compensar.	Febrero 2007
Taller para dar a conocer los beneficios del Comedor Escolar a Padres de familia.	Presentar el proyecto del Comedor Escolar a la Comunidad Educativa.	Padres de familia – docentes.	Conocimiento del Comedor Escolar por parte de los padres de familia.	Comité de comedor escolar	Marzo 2007
Taller para dar a conocer los beneficios del Comedor Escolar a Padres de familia.	Presentar el proyecto del Comedor Escolar a la Comunidad Educativa.	Padres de familia – docentes.	Conocimiento del Comedor Escolar por parte de los padres de familia.	Comité de comedor escolar	Marzo 2007
Análisis de la importancia y beneficios del Comedor Escolar en la vida de los educandos.	Reconocer la importancia del Comedor Escolar como parte de su bienestar.	Docentes-estudiantes.	Reflexión sobre Alimentación balanceada.	Comité de comedor escolar	Abril 2007
Reflexión sobre alimentación Balanceada	Crear conciencia sobre los trastornos de la alimentación en los adolescentes.	Docentes-estudiantes	Manejo de alimentos.	Comité Comedor Escolar y Directores de grupo.	Junio 2007
Capacitación sobre normas de higiene, derecho a la alimentación, hábitos de vida saludable.	Conocer y aplicar normas de higiene, reconocer que la alimentación es un derecho, reflexionar sobre hábitos de vida saludables.	Docentes-estudiantes.	Conocimiento -manejo y reflexión de normas de higiene, la alimentación como un derecho, y sobre hábitos de vida saludables.	Compensar y Orientación	Septiembre 2009
Taller Manejo de Alimentos	Generar proceso de reflexión con respecto a la	Estudiantes de Servicio Social.	Reflexionar sobre trastornos de la	Compensar.	Septiembre 2009

	alimentación.		alimentación.		
Taller de Manejo de Alimentos.	Capacitar a estudiantes en el manejo de alimentos.	Estudiantes –Docentes-Orientadoras.	Reflexión sobre seguridad alimentaria	Compensar	Periódicamente 2008 y 2009
Taller sobre Trastornos de la Alimentación.	Crear conciencia sobre los trastornos de la alimentación en los adolescentes	Estudiantes –Docentes-Orientadoras.	Reflexión sobre trastornos de la alimentación.	Hospital Vista Hermosa.	Octubre 2009
Taller Día Mundial de la Alimentación	Generar proceso de reflexión con respecto a la alimentación	Directores de curso-estudiantes	Reflexionar sobre la alimentación a nivel nacional y mundial.	Secretaría de Educación.	Octubre 2009

Actividades que fueron propiciadas como se observa por las entidades que manejan temas de Alimentación y están comprometidos con la comunidad escolar de Ciudad Bolívar, con el acompañamiento y colaboración de Orientación Escolar.

4.3 Propuesta para mejorar el proceso organizativo del comedor escolar:

El organizar el Comedor Escolar requiere de personas comprometidas con la institución y demuestren sentido de pertenencia con ella, este es el primer paso para fortalecer el Comedor Escolar.

Al respecto la docente entrevistada opina:

Bueno, si por ejemplo son los coordinadores que están en el comité, a mi me parece que ahí deberían relevarse los coordinadores y colocar un coordinador cada día al frente del comedor, ejemplo el comedor académico tres días, el coordinador de disciplina dos días haya ellos se turnaran. Pero si el coordinador está en la puerta y hay un buen equipo, y en el equipo me refiero a los chicos de Servicio Social, si yo como coordinador y como encargado del comité que organice a estos chicos, lo único que voy a hacer es vigilar, pero debo estar ahí.⁵⁹

⁵⁹ Entrevista. Docente. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. 2010. Código 1p 18.

De igual manera la docente opina:

Bueno, la conclusión que yo daría es que el Comedor Escolar, no lo podemos dejar perder, porque es un espacio que es para nuestros estudiantes y si de verdad el objetivo mío como docente es el Bienestar de mis estudiantes, si yo dejo perder esto que tenemos, no estamos en nada. Ahora ¿Qué es lo que tenemos que hacer? Organizarnos, que el comité este frente del Comedor, que sean personas que tengan tiempo y disposición para estar allí, para estar de las 6 y 10 de la mañana a las 8 y media que termina, tiene que ser presencial, no puedo mandar desde mi oficina. Y yo estoy segura que si tenemos una persona allí encargada al frente de esta situación esto funciona.⁶⁰

Las respuestas de la docente hacen ver que se necesita un comité de Comedor Escolar comprometido con la institución y con los estudiantes, de tal forma que esta organización tenga impacto en otros escenarios como es la convivencia y la pedagogía como se ha demostrado en esta investigación.

Por su parte el estudiante sugiere:

Sí, que pusieran a cargo a alguna orientadora como en el 2007 y 2009, o a la misma orientadora.

Al hacer la pregunta a las orientadoras de la jornada mañana, ellas comenta que para que el Comedor Escolar funcione debe el comité estar organizado y liderado por una persona comprometida con la institución educativa y a su vez con el comedor, que se organice un grupo de docentes (que los hay) de diferentes áreas y asuman el comedor por días, como se hizo en el 2007 y segundo semestre de 2009.

Todas las sugerencias radican en la necesidad de que miembros de la institución asuman el Comedor Escolar con Compromiso y sentido de pertenencia a la institución, que vean los beneficios que representa el comedor para los estudiantes, educandos con mayores oportunidades de prestar

⁶⁰ Entrevista. Docente. Cedit Ciudad Bolívar. Bogotá. 2010. Código 1p 20.

atención a la clase y presentar mejoría en su salud, y esto hace que capten el conocimiento más fácilmente y hace que la clase sea para el docente más fácil de realizar.

El compartir estos aportes a la organización del Comedor , a las experiencias que se han dado en el proceso de este proyecto y al realizar la sistematización, se puede observar que a través de el Comedor Escolar, la comunidad educativa y su actuar hace que una política pública como es el Derecho a la Alimentación, se materialice dentro de acciones conjuntas enmarcadas dentro de un proceso de formación pedagógica que realmente la hace susceptible de ser apropiada por todos y cada uno de los miembros de la Institución.

Se verifica una vez más que el Comedor Escolar ha mejorado las condiciones de los estudiantes del Cedid Ciudad Bolívar, y a su vez se ha convertido en un escenario que está más allá del simple hecho de alimentarse, donde se consideran los otros usos del comedor, lo cual evidencia un mejoramiento de la Convivencia Escolar, generando impacto en el quehacer pedagógico del maestro.

CONCLUSIONES

- El comedor escolar se convierte en un escenario para la convivencia y hace visible el derecho a la alimentación de los estudiantes del colegio CEDID CIUDAD BOLIVAR.
- El desayuno escolar contribuye los procesos cognitivos de los estudiantes y por ende a mejorar sus condiciones para el aprendizaje.
- Este proceso ha contribuido a fortalecer las relaciones interpersonales entre Docentes-Estudiantes, Estudiantes-Estudiantes debido al ambiente familiar que genera este espacio.
- El comedor es una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la asistencia y permanencia de los estudiantes en el colegio.
- A través del ejercicio pedagógico de los docentes, los estudiantes y sus familiares han transformado sus hábitos alimenticios.
- Integrar a los estudiantes del servicio social en el comedor escolar ha generado sentido de pertenencia y motivación hacia los demás para vincularse a este proyecto.
- El comedor se concibe como un espacio social para compartir con otros. Aprender de otros.
- Mostrar a la comunidad educativa una producción de un trabajo colectivo y como se pueden transformar las prácticas pedagógicas en la escuela.
- Invitar a los docentes a la participación y motivación para realizar nuevas actividades de motivación en la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- Secretaria de Educación Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: una gran escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaria de Educación. Proyecto Alimentación Escolar. Educación con Calidad.2010. Presentación PowerPoint.
- Laudice Beltrán D. Estudio Socio-económico 2002.Cedid Ciudad Bolívar.
- Entrevista docente Cedid Ciudad Bolívar, Bogotá, código 1 p.3 – 11- 12 – 13 - 18 - 19 – 20 - 35 - 37
- Ibid
- <http://www.monografias.com/trabajos11/> .18 de abril. 2pm. 2010.
- <http://enseñanza.100foros.com/mie-oct-28-2009-353-am-vp25.html>
- Ing. Claudia Yadira Orozco Arellano, Lic. Víctor Ramírez Sayns, Ing. Jorge Alberto Soto Meza Estudiantes de Posgrado Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP), Mexicali, Baja California, México.
- M.E.N. Decreto1860 de 1994
- Cedid Ciudad Bolívar. Proyecto Educativo Institucional. 2010.
- Entrevista Estudiantes. Cedid Ciudad Bolívar. Bogotá. Código 2 p32
- Plan sectorial 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación.

ANEXOS

1. Formato Evaluación final 2007.
2. Formato Evaluación comité año 2008.
3. Formato horario desayuno escolar.

ANEXO No.1

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL CEDID "CIUDAD BOLIVAR" J.M.		
EVALUACION PROYECTO COMEDOR ESCOLAR AÑO 2007		
<p>La implementación del comedor escolar en nuestra institución implica cambios significativos a nivel organizacional y pedagógico. Se debe iniciar un proceso de inclusión de este proyecto desde los diferentes planes de área para que a través de la práctica pedagógica se logren mejores hábitos alimenticios, un mayor compromiso social y un adecuado manejo de las relaciones de convivencia, integrando a los diferentes actores de la comunidad educativa.</p>		
<p>OBJETIVO: Evaluar a través de las diferentes áreas el funcionamiento del comedor escolar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:</p>		
<p>- Cobertura - Calidad del servicio - Compromiso comunidad educativa, - Otros - Aseo. - Organización. - Horario.</p>		
LOGROS	DIFICULTADES	SUGERENCIAS PARA 2008
AREA: _____ FECHA: _____ No. PARTICIPANTES: _____		
<p>"EL COMEDOR NO PUEDE SER PERCIBIDO COMO UN "ANEXO" SINO COMO UNA PARTE INTEGRAL DE LA ESCUELA....."</p> <p>COMITÉ COMEDOR ESCOLAR.</p>		

ANEXO No. 2

<small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR</small> <small>Tampae Laguna, Perdomo Alto, Santa Rosa Las Vegas</small> <small>Avda. Nelson Soto y Parque Independencia de Educación Secundaria Superior - Sede de la escuela</small> <small>RECTORÍA DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR - PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA, SECUNDARIA Y TECNOLÓGICA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS</small>	<small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR</small> <small>Tampae Laguna, Perdomo Alto, Santa Rosa Las Vegas</small> <small>Avda. Nelson Soto y Parque Independencia de Educación Secundaria Superior - Sede de la escuela</small> <small>RECTORÍA DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR - PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA, SECUNDARIA Y TECNOLÓGICA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS</small>
<p style="text-align: center;">FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS</p> <p>Proyecto <u>COMEDOR ESCOLAR</u></p> <p>Evaluación de Proyecto realizados en la vigencia 2008</p> <p>1. Objetivo inicial <u>Concientizar a la comunidad educativa de la importancia del proyecto de Comedor Escolar dentro del P.E.T</u></p> <p>ACTIVIDADES DESARROLLADAS <u>Organización y hábitat para el ingreso al comedor, Elaboración de normas, Presentación de material visual y guía (sensibilización), Aseo (Buzardas), Comunicaciones a rectoría y coordinación (informes escritos y fotográficos)</u></p> <p>FORTALEZAS Y ACIERTOS <u>-Funcionamiento del equipo de trabajo</u> <u>- Continuidad del servicio</u> <u>- Disminución de desperdicio. Se nota compromiso de la mayoría</u> <u>- Respeto por las normas establecidas</u> <u>- Evaluación a través de instrumentos el servicio</u></p> <p>DEBILIDADES <u>- No hay una persona permanente durante los días horarios</u> <u>- Sentido Social</u> <u>- Mantenimiento de las instalaciones</u> <u>- Control del número de desayunos</u> <u>- No se recibieron respuestas de los informes enviados a Rectoría</u> <u>- Falta de responsabilidad de los docentes que con sus estudiantes utilizan el espacio de comedor para otras actividades dejándolo en mal estado.</u></p>	<p>SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES _____</p> <p><u>- Un interlocutor permanente con COMBENSAP</u> <u>- Mantener las auditorías</u> <u>- Compromiso pedagógico de los docentes</u></p> <p>PROYECCIÓN PARA EL 2009 <u>- Continúe un equipo de trabajo para comedor</u> <u>- El servicio Social necesita una persona que organice, controle, evalúe su trabajo semanalmente.</u> <u>- Continúe el horario de comedor dentro del horario actual</u> <u>- Se destine recursos dentro del presupuesto (buzardas, brigadas de aseo)</u></p> <p>Observaciones _____</p> <p>ASISTENTES <u>Mónica Gama, Julia González, Minam Ayla, Sofía González, Betty Pineda, Giovanni Samper, Alicia Ochoa, Helena Ardila.</u></p> <p>Cordial saludo</p> <p>Coordinaciones de convivencia Coordinación académica.</p>

ANEXO No. 3

COMEDOR ESCOLAR - DESAYUNO					
MES	JORNADA MAÑANA				
HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
6:20	601	601	601	601	601
	602	602	602	602	602
	603	603	603	603	603
	604	604	604	604	604
	605	605	605	605	605
	606	606	606	606	606
6:40	701	701	701	701	701
	702	702	702	702	702
	703	703	703	703	703
	704	704	704	704	704
	705	705	705	705	705
	706	706	706	706	706
	707	707	707	707	707
7:00	801	801	801	801	801
	802	802	802	802	802
	803	803	803	803	803
	804	804	804	804	804
	805	805	805	805	805
	806	806	806	806	806
	807	807	807	807	807
	808	808	808	808	808
7:20	901	901	901	901	901
	902	902	902	902	902
	903	903	903	903	903
	904	904	904	904	904
	905	905	905	905	905
	906	906	906	906	906
7:40	1001	1001	1001	1001	1001
	1002	1002	1002	1002	1002
	1003	1003	1003	1003	1003
	1004	1004	1004	1004	1004
	1005	1005	1005	1005	1005
	1006	1006	1006	1006	1006
8:00	1101	1101	1101	1101	1101
	1102	1102	1102	1102	1102
	1103	1103	1103	1103	1103
	1104	1104	1104	1104	1104
	1105	1105	1105	1105	1105
	1106	1106	1106	1106	1106
8.20	CONTRAJORNADA				
	SOBRANTE				

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO
IDEP

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

EXPERIENCIA EDUCATIVA:

CENTRO LÚDICO LA LIBERTAD

Epicentro De Los Derechos Humanos De Los Niños, Niñas Y Jóvenes En
Situación De Desplazamiento

AUTORAS:

Viviana Barrera Sánchez

Gloria Inés Granados González

Paola Ortiz Mora

ASESORA:

Magistra Nadia Catalina Ángel

Bogotá, 2010

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo es importante dar a conocer diferentes tipos de experiencias pedagógicas, educativas y/o de gestión que validan el saber y el quehacer pedagógico de los maestros y maestras; quienes se ven motivados a explorar, inferir, discutir, indagar, proponer y gestionar relaciones interinstitucionales, dando respuesta a múltiples problemáticas y necesidades propias que enfrenta la institución. Como dice Juárez y Franco “la investigación es un trabajo gradual que se caracteriza por la apropiación de diversas herramientas en un contexto determinado y por una actitud de interrogación sobre un asunto, fenómeno o problema natural o social.”⁶¹

Desde esta perspectiva, el Centro Lúdico La Libertad epicentro de derechos humanos del colegio Alfonso López Michelsen I.E.D., se ha caracterizado desde el 2005 por ser un lugar que contribuye a la garantía del derecho a la educación para nuestros estudiantes, quienes llegan a la escuela con carencias de todo tipo y que, independientemente de su condición socio-política o económica, participan en diferentes propuestas pedagógicas que permiten su dignificación en el acto educativo, en tanto que desde allí se apuesta por una formación integral para todos y todas.

La propuesta pedagógica Centro Lúdico la Libertad, ha construido una ruta conceptual y metodológica atendiendo la diversidad de vulnerabilidades, donde la educación y la vida a través del juego como programa de paz y

⁶¹ JUAREZ, Isabel y FRANCO, Pedro. Investigación documental. Acto de Conocimiento. México 2001.

supervivencia del ser humano se constituyen en una alternativa para dicha población, en la cual “*la escritura no se trata de olvidar sino de dejar el recuerdo donde pertenece*”⁶² En este sentido la sistematización supone reconstruir la historia de vida de una experiencia pedagógica; que ha dejado huella en quienes han participado.

Con la sistematización se espera *ir más allá* de una vivencia cotidiana de la escuela, permitiendo su fortalecimiento y consolidación, brindando a los actores una retroalimentación de lo vivido; y reconociendo el papel de las maestras como un colectivo que busca la reflexión crítica de la problemática del desplazamiento forzado, la integración de saberes e implementación de estrategias pedagógicas con el fin de adecuarse a la nuevas necesidades de los afectados por esta problemática.

Nuestra propuesta nace a partir de la necesidad de repensar la escuela y crear un espacio para niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, un lugar altamente enriquecido de afectividad, disciplina y autonomía, donde son los y las estudiantes protagonistas de su realidad social como agentes, sujetos de derechos, partícipes de una pedagogía innovadora que no genera exclusión ni discriminación.

Este informe de investigación recoge algunas reflexiones de nuestro quehacer cotidiano en la escuela donde identificamos el desplazamiento forzado como problemática social que afecta la realidad escolar. A través de cuatro capítulos se da a conocer los elementos que configuran el Centro Lúdico como una experiencia significativa, el primer capítulo se centra en la función del maestro como ser social y agente de la cultura en la escuela y la manera como contextualiza las demandas que impone el desplazamiento en la institución.

⁶² LÓPEZ, Marta. Escribir y Recordar. Pág. 110

El segundo capítulo da a conocer el diagnóstico realizado en el colegio Alfonso López Michelsen, resaltando las necesidades, intereses y afectaciones emocionales, sociales, económicas, políticas y pedagógicas propias de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que se vincularon en el colegio. Además se enfatiza en las diversas estrategias lúdico-pedagógicas implementadas como escenario de inclusión y reconocimiento para aquellos estudiantes en la escuela. El tercer capítulo señala la importancia de las actividades de gestión del proyecto “Centro Lúdico la Libertad” a partir del establecimiento de relaciones con diferentes instituciones que han brindado apoyo al proceso desarrollado en la experiencia y por último, el cuarto capítulo plantea una serie de posibilidades analíticas derivadas de la experiencia y las reflexiones realizadas por el grupo de docentes investigadoras acerca de las transformaciones de la práctica pedagógica del maestro en la escuela a partir de su encuentro con el desplazamiento forzado.

Es importante resaltar que el ejercicio investigativo de la sistematización nos ha permitido reconstruir y enriquecer nuestro bagaje conceptual a tener que analizar, leer y releer una y mil veces todos los componentes que constituían la experiencia, por eso la sistematización nos deja el camino abierto a que seamos los maestros quienes contemos cómo se viven las verdaderas historias en la escuela, como cada día es un reto académico para el docente, puesto que no solo debe enseñar para la vida, sino que también debe enseñar cómo vivir en una sociedad con múltiples problemáticas, frente a las que la escuela dejó de ser ajena, para convertirse en un escenario de protección de los niños, niñas y jóvenes.

Así mismo este proceso logra resaltar cada una de las etapas experimentadas a lo largo de estos años y que permiten actualmente reconocer el impacto alcanzado en nuestra comunidad. Como lo menciona la Dra. Maritza Pinzón miembro de la Fundación SHIMANA y actualmente docente de la

especialización Infancia, Cultura y desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas “El proyecto se ha mantenido gracias a la garantía y solidez del trabajo desarrollado, el cual ha brindado un sin número de posibilidades de formación convirtiéndose en un excelente escenario donde se origina el cambio de las practicas pedagógicas de los docentes. A su vez construye un sujeto distinto de la escuela tradicional y se convierte en innovador cuando tiene un impacto, El Centro Lúdico la Libertad no es solo un proyecto lúdico sino un proyecto ético y político que desarrolla interacciones del sujeto alrededor del conocimiento y de su cotidianidad”.⁶³

A continuación se presenta la matriz de sistematización de la experiencia donde aparecen los objetivos, preguntas orientadoras, categorías a indagar y desarrollar, herramientas metodologías y actividades que sirvieron de guía para la organización de la investigación en esta se resaltan los aspectos más relevantes a lo largo del desarrollo del proyecto, siendo una construcción colectiva de los actores participantes en este proceso. .

⁶³ Entrevista docente universidad Distrital Francisco José de Caldas, Código 1. P 3.

tabla

Tabla No 1. Matriz De Sistematización de la Experiencia Innovadora

OBJETIVO GENERAL: Reconocer la incidencia del proyecto Centro Lúdico La Libertad en la construcción de una propuesta pedagógica de educación en defensa y promoción del derecho humano a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.

**CENTRO LUDICO LA LIBERTAD EPICENTRO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y ACCIONAR DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES
EN SITUACION DE DESPLAZAMIENTO**

Objetivos Específicos	Preguntas orientadoras	Categorías a indagar y desarrollar	Herramienta metodológica	Actividades (qué, donde, con quiénes)
Reconstruir los referentes conceptuales que guiaron al proyecto Centro Lúdico La Libertad a ser una experiencia promotora de la defensa del derecho humano a la educación.	<p>¿Desde qué perspectiva o enfoque se ha orientado el trabajo pedagógico de los niños, niñas y jóvenes del Centro Lúdico La Libertad?</p> <p>¿Qué características presenta la población en situación de desplazamiento forzado del Centro Lúdico?</p>	<p>El desplazamiento forzado</p> <p>Derecho a la educación para la PSD.</p> <p>Lúdica y juego</p> <p>Enfoque Psicosocial y Resiliencia</p>	<p>Revisión Lectura de: Estudios, investigaciones, artículos, ponencias.</p> <p>Registro , revisión, análisis e interpretación documental de: informes, cartas, actas de consejo, materiales, talleres, Guías, material pedagógico, Actividades lúdicas, Carteleras, pendones</p> <p>Archivo fotográfico y audiovisual</p>	<p>Determinar tiempo y espacio de las docentes del proyecto</p> <p>Revisión</p> <p>Ordenación</p> <p>Organización</p> <p>Descripción</p> <p>Revisión bibliográfica</p> <p>diseñar y diligenciar matrices de recolección de información</p>
Identificar potencialidades y dificultades en los procesos de gestión intra e interinstitucional del Proyecto Centro Lúdico la Libertad	<p>¿Qué Instituciones le han aportado al proyecto?</p> <p>¿De qué forma?</p> <p>¿Qué resultados se han obtenido?</p> <p>¿Qué dificultades se han le ha presentado al</p>	<p>Política pública educativa para desplazamiento forzado</p>	<p>Revisión, análisis e interpretación de documentos escritos</p> <p>Proyectos Institucionales</p> <p>Gestión interinstitucional</p>	<p>Revisión</p> <p>Ordenación</p> <p>Organización</p> <p>Descripción</p> <p>matrices de</p>

	proyecto a nivel de gestión?			Recolección de datos. Entrevistas
Reconstruir la ruta metodológica que hace parte del Centro Lúdico La Libertad	<p>¿Qué actividades se han realizado a lo largo de la experiencia?</p> <p>¿Cómo se ha aplicado la investigación acción participativa durante el proyecto?</p> <p>¿Las sensibilizaciones frente al tema del desplazamiento forzado han contribuido a mejorar los niveles de convivencia?</p>	<p>Sensibilización a la comunidad</p> <p>Participación e incidencia</p> <p>Convivencia</p>	<p>Lectura de: Estudios, investigaciones, artículos, ponencias.</p> <p>Registro , revisión, análisis e interpretación documental de: informes, cartas, actas de consejo, materiales, talleres, Guías, material pedagógico, Actividades lúdicas, Carteleras, pendones</p> <p>Archivo fotográfico y audiovisual</p>	<p>Revisión de documentos.</p> <p>Grabar entrevistas</p> <p>Registro documental</p> <p>Entrevistas a Estudiantes, maestras, maestros</p> <p>rector, orientadoras</p> <p>La sistematización de la experiencia</p> <p>Libro (a largo plazo)</p> <p>Diseño y diligenciamiento de matrices de análisis de información</p>

“Neutralizar y mitigar los efectos de los procesos y dinámicas de violencia que provocan el desplazamiento, mediante el fortalecimiento del desarrollo integral y sostenible de las zonas expulsoras y receptoras, y la promoción y protección de los Derechos Humanos y el Derecho

Internacional



LA ESCUELA DE HOY FRENTE AL DESAFIO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA: IDENTIFICACION DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL-DESPLAZAMIENTO FORZADO

1.1 LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO

Identificar el rol del maestro en la escuela como sujeto social, generador de cultura, que reconoce la diversidad y las condiciones de vulnerabilidad circundante en su contexto, conduce a reconocer su papel como protagonista de la realidad en la cual están inmersos los niños, niñas y jóvenes; cuando el maestro reflexiona sobre su práctica pedagógica, sobre su función como servidor público, contribuye a garantizar el derecho a la educación, donde ésta no solo forma para el desempeño laboral, sino, sobre todo, para el ejercicio de una vida digna.

El maestro es quien debe identificar los cambios sociales y en ellos las necesidades del contexto, para adaptar los planes de enseñanza de acuerdo con las condiciones de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en formación, por ello está en la obligación de implementar un enfoque diferencial con el fin de no seguir promoviendo la desigualdad, entendido este como:

“Un método de análisis que toma en cuenta la diversidades e inequidades en nuestra realidad con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos (...), parte de los principios básicos del libre ejercicio de estos de la equidad y del reconocimiento de las diferencias entre los grupos poblacionales”⁶⁴

⁶⁴ Escuela y Desplazamiento Forzado, modulo Enfoque diferencial, Pág. 7

Desde allí se inicia una atención educativa incluyente para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, siendo este enfoque revelador de las nuevas formas de interacción y convivencia entre los miembros de la comunidad educativa a través de la participación y la comunicación respetando las diferencias culturales o regionales.

Según Paulo Freire “si los docentes no reflexionan sobre lo que hacen cotidianamente, se corre el riesgo de caer en prácticas monótonas, autoritarias, expositivas e instrumentales que no ayudan a la formación de los estudiantes, por esto la educación debe estar:

“a la medida de los niños, en la que todo –relaciones, contenidos, métodos, criterios de evaluación, instalaciones, calendarios, y reglamentos- esté pensado desde su perspectiva, no desde la de los adultos. Se trata de una educación respetuosa del saber, la opinión y los sueños infantiles, fundamentada en la alegría, el juego, la sorpresa y la aventura, no como complementos, sino como materia prima de la enseñanza y el aprendizaje”⁶⁵.

Estos son los principios que deben tener en cuenta los maestros para permitir a los niños, niñas y jóvenes verdadero goce de lo educativo donde no se sientan ni marginados, ni excluidos.

En este caso, la función de la escuela que es el contexto donde el maestro realiza su práctica es la de “...*adaptarse a las características y necesidades culturales, emocionales, afectivas y socioeconómicas de los afectados por el flagelo del desplazamiento forzado*”⁶⁶,

⁶⁵ Escuela y Desplazamiento Forzado, modulo introductorio, pagina 22.

⁶⁶ Escuela y Desplazamiento Forzado, modulo uno, escuela, sujeto y contexto.

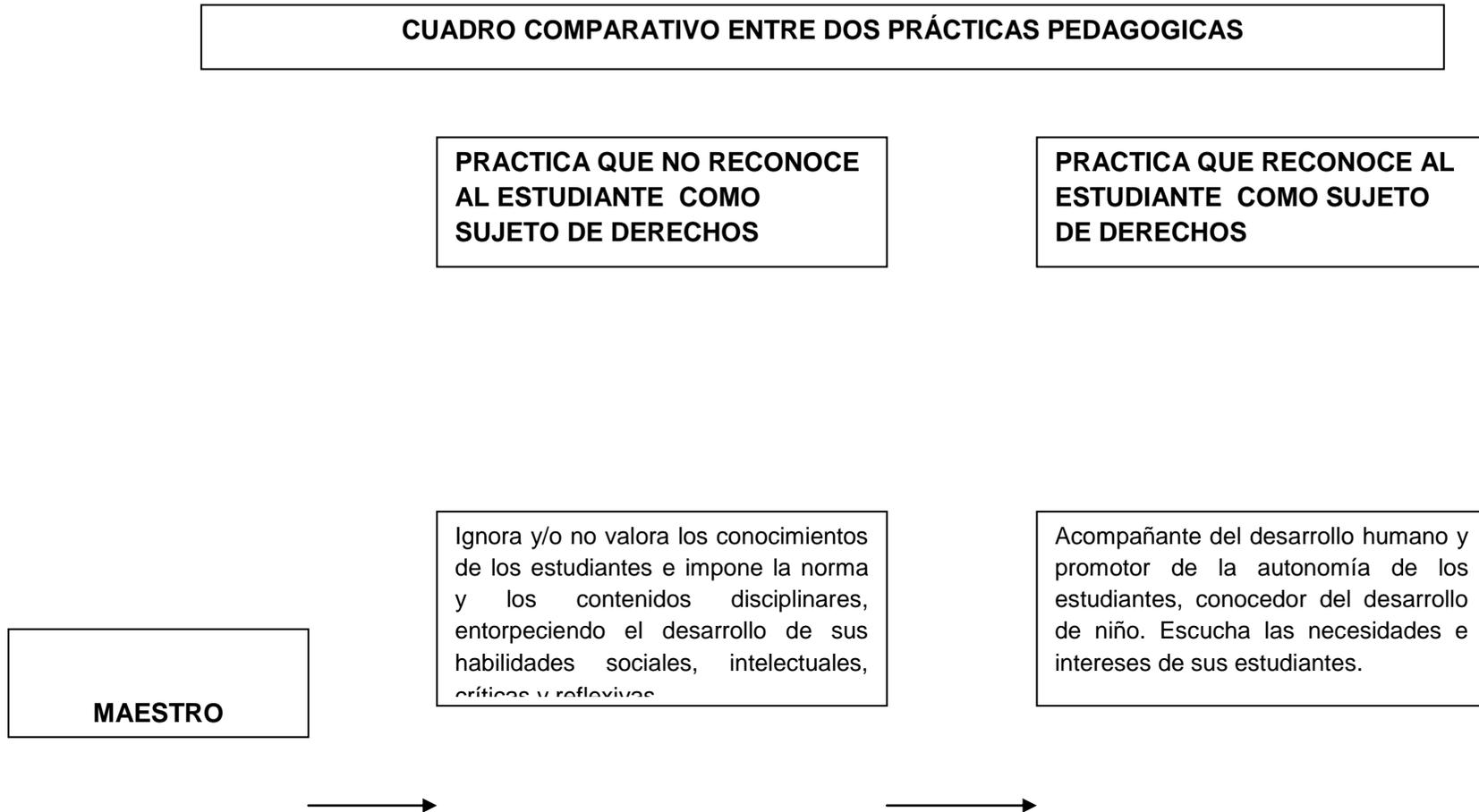
es en ella donde entran a jugar todos los actores: (maestros, padres, niños y niñas, jóvenes, directivos, etc.) y donde se tejen redes intergeneracionales y culturales.

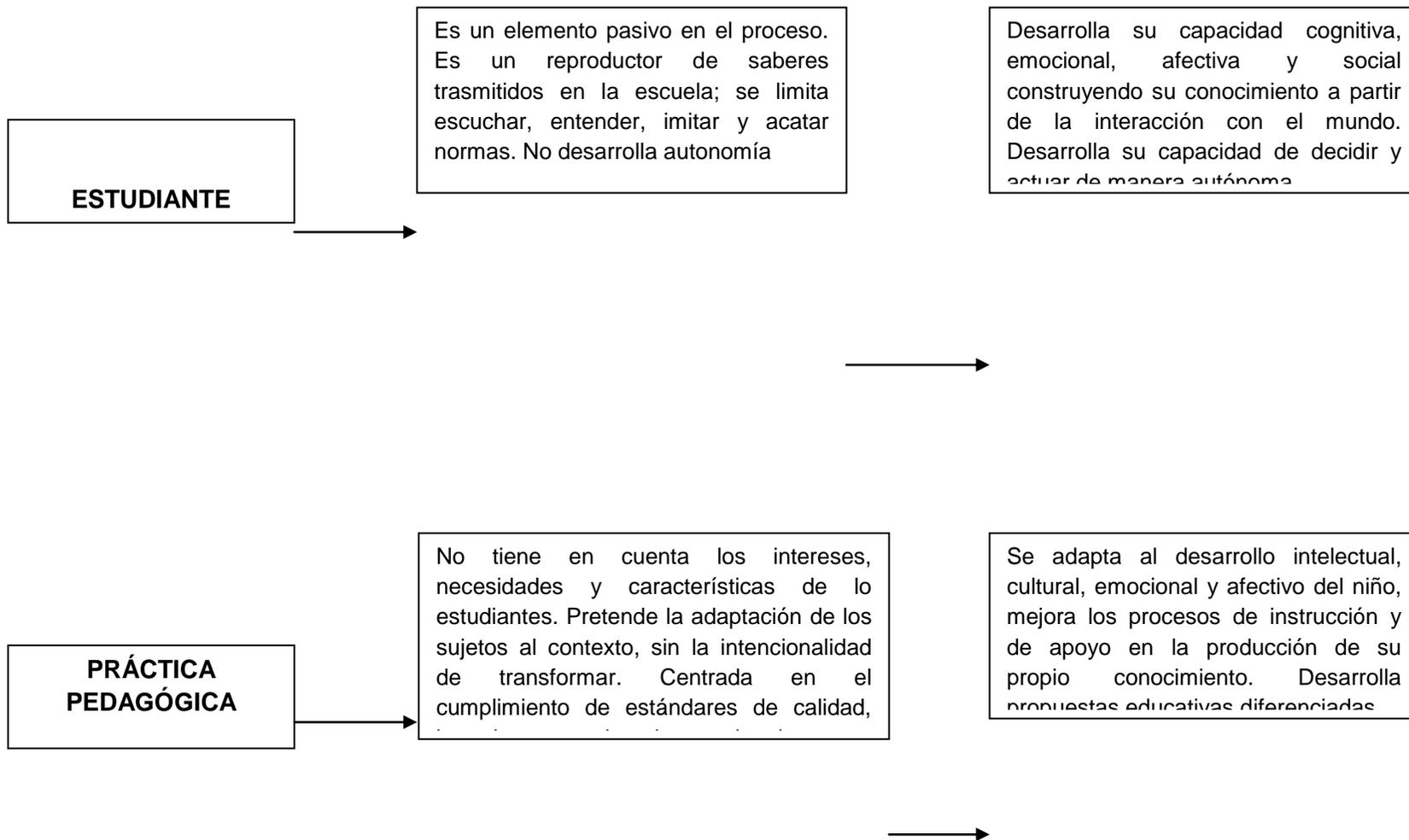
Pero el maestro se encuentra sumergido en una serie de problemáticas sociales a las cuales debe tratar de darles solución o respuesta, viéndose involucrado en un escenario político complejo, que le exige el cumplimiento de unas directrices (estándares, competencias, temas transversales, etc.) para lo cual no “está formado”, pues su proceso de formación NUNCA estuvo orientado hacia allá.

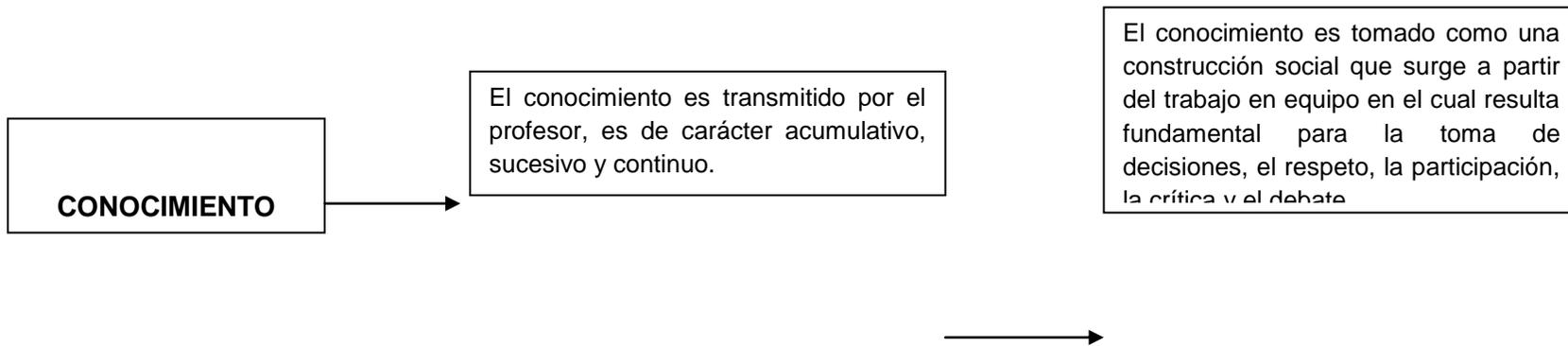
El propósito en este apartado es comprender las tensiones con las que se encuentran maestros y maestras a la hora de desarrollar prácticas pedagógicas para estudiantes en situación de desplazamiento. Transformar la práctica pedagógica significa por un lado, hacerla inclusiva de sus condiciones de vulnerabilidad y, por otro, dar cumplimiento a las exigencias de “homogenización” de los currículos.

El siguiente cuadro hace un paralelo entre dos tipos de práctica que se han analizado desde el proyecto, una práctica donde no se identifica al estudiante como sujeto de derechos y la otra en la que sí se identifica como sujeto de derechos; desde estas dos perspectivas se analizan claramente el papel del docente, el actuar del estudiante y la práctica pedagógica que se evidencia.

Tabla No 2 Comparación Prácticas Pedagógicas con niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento







Fuente: tabla elaborada por las autoras, con base en las lecturas "Escuela y Desplazamiento Forzado, Estrategias de protección para la niñez y la juventud. modulo 2 niños y niñas sujetos de derechos"

1.2 IDENTIFICANDO LA PROBLEMÁTICA SOCIAL: DESPLAZAMIENTO FORZADO

En la localidad Séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá, donde se encuentra ubicado el Colegio Alfonso López Michelsen se reflejan muchos problemas que aquejan a nuestro país como son; las condiciones de pobreza, sobrepoblación, hacinamiento, desempleo, deficiencia en los servicios de salud, educación, cultura y recreación; violencia intrafamiliar, abuso sexual, entre otros, que hacen que los niños y niñas sean una población vulnerable. Así lo demuestran los estudios realizados por el Hospital Pablo VI en el periodo de (2003 - 2004), que afirma que Bosa es la cuarta localidad en condiciones de pobreza con un total de 51.1135 personas en esta situación; siendo la quinta localidad con mayor población clasificada en niveles I y II de los sistemas de salud y la mayor parte de su población (95 %) están en el estrato 1 y 2;

A estas problemáticas se suma la del desplazamiento forzado por la guerra. Los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento tienen que sufrir no sólo las problemáticas comunes de la localidad, sino también las que ellos traen a causa del conflicto armado que existe en nuestro país y que de alguna manera se quiere ocultar o quizás ignorar, por tales razones se ven vulnerados.

La población desplazada por la violencia en su mayoría comprende niños, niñas, jóvenes, nacidos y criados en las zonas de guerra, obligados a obedecer el lenguaje de las armas que vieron disparar, que no gozaron de las actividades propias de su etapa, que no compartieron con su familia y amigos, y peor aún, que debido al éxodo forzado no han gozado de uno de los derechos fundamentales, la educación. Año tras año llegan a las puertas de los colegios niños, niñas y jóvenes que víctimas del conflicto armado, se han visto excluidos y marginados del sistema.

Algunos datos, en los últimos años son:

Tabla N° 3 Registros de población en situación de desplazamiento

PERIODO	RUPD*	CODHES**	CODHES - SUR
2000	332.055	317.375	-14.680
2001	337.905	341.925	-33.980
2002	425.067	412.553	-12.514
2003	221.455	207.607	-13.848
2004	163.005	287.581	124.576
2005	169.898	310.387	140489
2006	109.412	172.216	62.804
TOTAL	1.796.797	2.049.644	252.847

*Registro Único de Población Desplazada. Datos oficiales a 31 de octubre de 2006, consultado el 28 de diciembre de 2006 en www.accionsocial.gov.co

**El dato CODHES 2006 corresponde a los primeros nueve meses del año tomado de: romero marco Alberto. Los problemas estructurales de la política frente al desplazamiento forzado. En: desplazamiento y políticas publicas CODHES. Diciembre de 2006. Pagina 15.

Esta

llega a

población vulnerable zonas

caracterizadas por la pobreza, donde ingresar a la escuela no cobra importancia en su nueva forma de vida. Las afectaciones de estos niños, niñas y jóvenes son diversas, unas más perceptibles que otras Es así que estos niños, niñas y jóvenes que logran incorporarse al sistema educativo deben enfrentar:

Tabla No. 4 Afectaciones de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento

AFECTACIONES *NNAD	EMOCIONAL Y AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo • Zozobra • Angustia • Vulnerabilidad • Incertidumbre • Melancolía • Tristeza • Odios
	PEDAGOGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés académico • Dificultades para aprender • Bloqueo comunicativo, esto es, incapacidad de expresar su situación • Desconocimiento y contradicción con la normas institucionales • “Obligación” de adaptarse a nuevos ritmos y metodologías de aprendizaje • Enfrentar la desconfianza o discriminación de la población receptora • La gran carga de currículos atrasados, ya que dejaron de estudiar 1 o 2 años y ahora se encuentran en una edad avanzada, para el grado al que llegan • El autoritarismo de algunos maestros que no entienden las secuelas que deja la guerra
	SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento • Agresividad • Violencia contra integrantes de la escuela y el entorno • Reconocer y adaptarse a los cambios en los referentes de identidad individual y colectiva • Asumir cambios de referentes territoriales y culturales • Afrontar el desarraigo y situaciones de maltrato infantil
	ECONOMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar diferentes tipos de desnutrición: aguda, global y crónica • Trabajo infantil para colaborar

		con el sustento de la familia <ul style="list-style-type: none"> • Carencia generalizada para acceder a ofertas culturales, de salud, recreación y/o formación.
	POLITICA	<ul style="list-style-type: none"> • Persecución de grupos ilegales a las nascentes estructuras organizativas • Desconocimiento de sus derechos y de las rutas de exigibilidad de los mismos.
*NNAD: Niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento		

Fuente: elaborada por las autoras, con base en las lecturas “Creciendo en derechos, Políticas Publicas para la niñez desplazada... un desafío” y “Escuela y Desplazamiento Forzado, Estrategias de protección para la niñez y la juventud, modulo 3 la resiliencia”

Con lo anterior, si partimos de la afirmación de que la escuela es una de las instituciones que junto con la familia y el estado está encargada de transformar realidades, pues es allí donde convergen todo tipo de experiencias que construyen ciudadanías; los conocimientos que allí circulan se verán reflejados en nuevas realidades sociales, en la construcción de reglas propicias para el ejercicio democrático del poder y en el fortalecimiento de habilidades ciudadanas y promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional, como lo menciona Fernando Arias, citado por Fundación Dos Mundos en su texto *Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector*:

“La escuela como escenario en el cual niños y niñas socializan, transforman y estructuran la formas de comprensión e interacción con el mundo, está inmersa en un sistema social y comunitario que no es ajeno a los modos de relación predominantes. Por el contrario corre el riesgo de reproducir muchos de esos patrones de relación”⁶⁷.

⁶⁷ Escuela y Conflicto Armado: del bien protegido a espacio protector, Fundación Dos Mundos, primera edición enero de 2009.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SOBRE DESPLAZAMIENTO FORZADO

La normatividad formulada a nivel internacional y nacional a partir de los conflictos armados es extensa y en general busca garantizar los derechos humanos. Dentro de estos, el derecho a la educación cobra especial relevancia, pues se trata de hacer que la escuela sea un entorno seguro de protección para los niños, niñas y jóvenes.

Tabla N° 5 Breve síntesis de Legislación para PSD

Instancias	Instancia que Recibe	Referencia Legal
Constituyente primario	Para todas la instancias del Estado	Constitución Política de Colombia 1991: sobre derechos fundamentales. Art. 44 derechos de los niños, y del Art. 11 al 41. Derechos sociales, económicos y culturales; derecho a la educación, art. 67.
Corte Constitucional	Instancias gubernamentales nacionales y departamentales	Sentencia T-025 de 2004. Vulneración derechos fundamentales a PSD. Auto 176 de Agosto de 29 de 2005, número 11, ordena la realización de esfuerzos adicionales de tipo presupuestal y administrativo que se concentren en medidas

		efectivas de protección de los derechos de la población desplazada brindándoles un trato específico y prioritario acorde a su extrema vulnerabilidad.
Presidente de la Republica	Ejecutivo a nivel nacional- ministerios	Directiva Presidencial N° 6 del 7 de octubre de 2005 a través de la cual se imparten ordenes a las entidades del nivel central que conformen al sistema nacional de atención integral a la población desplazada
Corte constitucional	Ministra de educación nacional	El auto 178 de agosto de 2005 en el numeral 4.13.13 ordena se establezcan las condiciones necesarias orientadas a garantizar a la población desplazada el goce efectivo de su derechos a acceder a los servicios de educación.
Viceministerio de Educación Nacional: educación preescolar, básica y media	Secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados	Circular N° 4. Asuntos: atención educativa para la población en situación de desplazamiento. Fecha: 24 de enero 2006.
Ministerio de Educación Nacional	Secretaría de educación departamentales, distritales y municipios certificados	Resolución 160: establece niños, niñas y jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo, utilizar la información referente a la población entre cinco y veintidós años que se encuentra

		registrada en el sistema único de registro SUR.
Ministerio e Educación Nacional	Secretaria de educación departamentales, distritales y municipios certificados	Resolución 166 de 2003, reporte de estudiantes en condiciones de desplazamiento que son atendido por los mismos
Ministerio e Educación Nacional	Secretaria de educación departamentales, distritales y municipios certificados	Directiva ministerial N° 23- fecha 12 de diciembre de 2005. recuerda que la Dirección de Población del Ministerio es la dependencia responsable del seguimiento a la atención de la población desplazada por parte de las secretarías de educación de la entidades territoriales certificadas e igualmente que se hace necesario llegar con la información clara y precisa a tal población, para su efectiva atención.

Fuente: diversos documentos oficiales

Catalina Ángel en su tesis de grado “Procesos organizativos y política educativa para población en situación de desplazamiento forzado”⁶⁸ referencia la normatividad existente sobre el derecho a la educación y afirma que las agencias internacionales como UNESCO,

⁶⁸ ANGEL PARDO, Nadia Catalina. PROCESOS ORGANIZATIVOS Y POLITICA EDUCATIVA PARA POBLACION EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO. Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación. U. Pedagógica Nacional. Bogotá, 2008.

UNICEF, ACNUR y la ONU y, por esta vía, los gobiernos nacionales, buscan impulsar las normas mínimas para la atención educativa de todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente, de aquellos cuyos derechos se ha visto vulnerado por situaciones de emergencia. Entre estas normas contamos la convención de los Derechos de los Niños, las convenciones de “Educación para todos” y el Derecho internacional Humanitario. Estos enfatizan en la necesidad garantizar la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos, reconociendo las raíces y entorno cultural de los niños, niñas y jóvenes.

La autora también menciona que puede reconstruirse el marco normativo a nivel nacional desde la Constitución Política de Colombia en los artículos 27, 44, 67 y 70; seguido de la ley general de educación (ley 115 de 1994), los documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 2924 de 1995, CONPES 3057 del 10 de noviembre de 1999, el artículo 19 de la ley 387 de 1997 que en su punto 10 estipula “el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a las convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia” y el decreto 2562 del Ministerio de Educación Nacional emitido en el 2005 por el cual se reglamenta de manera parcial la Ley 387 de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia en materia de acceso participación comunitaria, adecuación de instalaciones, formación de docentes, etc. y se citan otras disposiciones. Se cita también, como escenario de exigibilidad de los derechos de los desplazados, la sentencia T025 de 2004 proferida por la Corte Constitucional.

De la misma manera se menciona la relevancia de la Ley 387 de 1997 que reglamentan la *condición de estado* de desplazado, entre otras porque, a través de esta ley, se crea como instancia rectora de la protección de los derechos de la población en situación de

desplazamiento, el *Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia*, que menciona como una de sus premisas:

“Atender de manera integral a la población desplazada por la violencia para que, en el marco del retorno voluntario o el reasentamiento, logre su reincorporación a la sociedad colombiana” o “Neutralizar y mitigar los efectos de los procesos y dinámicas de violencia que provocan el desplazamiento, mediante el fortalecimiento del desarrollo integral y sostenible de las zonas expulsoras y receptoras, y la promoción y protección de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario”.

En claro en este marco de acción que la garantía de una educación no se logrará con un subsidio para subsistir, o con un plato de comida en comedores comunitarios, e incluso con una educación gratuita en colegios públicos. Es necesaria y urgente la implementación de propuestas educativas dentro y fuera de las escuelas, donde se involucren diferentes actores y que realmente logren las premisas antes mencionadas.

Como lo presenta el informe sobre el estado de la educación en Colombia presentado en el 2003 por la entonces relatora especial para el derecho a la educación Katarina Tomasevsky, donde realiza una serie de recomendaciones, tres de las cuales se relacionan directamente con el asunto del desplazamiento:

- La Relatora Especial recomienda un compromiso inmediato del Gobierno con la gratuidad de la educación y subsidios del costo de toda canasta educativa para todos los niños y niñas desplazadas en edad escolar.
- La Relatora Especial recomienda una “topografía” inmediata del perfil de la exclusión educativa con el propósito de adoptar todas las medidas necesarias para alcanzar la inclusión completa lo más pronto posible.
- La Relatora Especial recomienda un estudio inmediato del perfil y alcance de la discriminación en la educación, con la participación de las

víctimas, encaminadas a asumir políticas y prácticas para su eliminación y un control público del cumplimiento de estas.⁶⁹

A pesar de que Colombia es un país con legislaciones que garantizan y protegen los derechos de los desplazados, las discrepancias entre la ley y la ejecución de las mismas por parte de los departamentos y sus niveles locales, revelan una vulneración recurrentemente los derechos de los desplazados. Por esta razón, la sentencia T-025/04 mencionada anteriormente, obliga a autoridades, de todos los niveles, a tomar medidas efectivas para la consecución de la Ley 387 y sus decretos, con el fin de proteger los derechos fundamentales de los desplazados, lo que no se está cumpliendo con cabalidad.

La educación, por tanto, no se garantiza, pues en su mayoría los desplazados son menores de edad y estos a su vez tienen la necesidad del sostenimiento de su familia, quienes se ven obligados a trabajar, mientras las aulas están vacías y ya no desean volver *a tomar un lápiz y un cuaderno*, pues la falta de dinero y la necesidad de trabajar es su principal prioridad.

No obstante lo anterior, a nivel distrital la adopción del Sistema de las 4aes; Aceptabilidad, Adecuabilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad” por parte de la secretaria de educación de Bogotá, Procuraduría, General de la Nación, Defensoría del Pueblo y algunas ONG e instituciones universitarias, hacen posible que las políticas públicas garanticen la educación no solo como un servicio sino como un derecho.

Sin embargo, a pesar la creación de todo este conjunto de normas, estas en su gran mayoría son desconocidas en la formación de los licenciados y pedagogos; son muy pocos los profesores que están al tanto y, por tanto, desconocen la realidad a la cual se enfrentarán en la vida cotidiana, pues en ninguna clases de pedagogía se hablaba hace un

⁶⁹ ANGEL PARDO, Nadia Catalina. PROCESOS ORGANIZATIVOS Y POLITICA EDUCATIVA PARA POBLACION EN SITUACION DE DESPLAZAMIENTO FORZADO. Tesis de grado para optar el titulo de Magíster en Educación. U. Pedagógica Nacional. Bogotá, 2008. Pág. 19.

tiempo, de la problemática social del desplazamiento y, mucho menos, de las estrategias pedagógicas para afrontar esta problemática en la escuela.

1.3.1 Avances visibles de la política educativa para la atención a población en situación de desplazamiento en Bogotá:

La administración de Luis Eduardo Garzón en Bogotá (2004 – 2008) se caracterizó por el aumento de inversión pública en la educación que hizo posible que la educación recobrara su carácter de derecho, orientándose así a la mejora de sus condiciones de aprendizaje. A partir de este momento el abordaje relacionado con lo pedagógico y el manejo de las emociones de los niños, niñas y jóvenes que llegan a las escuelas en situación de desplazamiento a causa de la violencia se convierte en un terreno largo y escabroso.

De esta manera la administración practica una política pública con enfoque de derechos, armonizando de esta manera los principios de los derechos humanos y las obligaciones del Estado con el marco de acción propuesto, sin entran en contradicción con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia, además de promover acciones tendientes

a garantizar los derechos de la población en especial para los sujetos y grupos en peor situación de indefensión como lo menciona Luis Eduardo Pérez Murcia.⁷⁰

Ejemplo de ello es la preocupación de la secretaria de educación nacional por reconocer la necesidad de formar docentes, frente a la problemática de desplazamiento forzado, entre estos la Fundación Shimana, en convenio con la Secretaría de Educación de Distrito, llevo a cabo encuentros dirigidos a maestras y maestros de Bogotá; también se realizó el II encuentro nacional de experiencias pedagógicas con población en situación de desplazamiento en la ciudad de Medellín que fomenta un dialogo de saberes entre maestros, miembro de organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, niños, niñas y jóvenes, víctimas de este flagelo que contribuyen a crear redes de apoyo para que las políticas se hagan evidentes en el contexto nacional.

Por otro lado la secretaria de educación ha invertido en otros tipos de convenios con universidades y organismos no gubernamentales como la Universidad Distrital, Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Opción Legal, entre otros, que han contribuido desde sus perspectivas a la investigación y a la fundamentación teórica de docentes con curso virtuales, encuentros, foros, seminarios, sistematización de experiencias significativas, etc.

Para las docentes del Alfonso López Michelsen, estos talleres significaron el primer acercamiento teórico a la problemática del desplazamiento Forzado en la escuela. De allí que la experiencia “Centro Lúdico la Libertad” que se reconstruye en este trabajo, se reafirma como un camino hacia la consolidación de las políticas públicas de atención al desplazamiento, relacionadas con la defensa y promoción del derecho a la educación a través de la estrategia pedagógica del juego y el enfoque psicosocial

⁷⁰ PEREZ, Murcia Luís Eduardo. Bogotá: el transito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación. En, 6 ciudades, 4 países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. IDEP – De justicia. Ediciones Ántropos. Pág. 79 y 80

Los retos para la política pública de atención al desplazamiento están encaminados a la restitución de los derechos fundamentales, pero a pesar de realizar altas inversiones en infraestructura en el distrito capital, los esfuerzos se hacen insuficientes debido a las afectaciones (ver tabla N°4) que tiene los niños, niñas y jóvenes en su aspecto emocional. Es por esto que los docentes desde su saber pedagógico hacen su mayor esfuerzo por lograr el bienestar académico y emocional de sus estudiantes.

1.4 RECONOCIENDO A LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES COMO SUJETOS DE DERECHOS

La escuela y la educación deben ser una herramienta para la restitución y protección de los derechos de los niños y mucho más de los niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado.

Según la Constitución Política Colombiana en su artículo 67:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio de cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las

condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la constitución y la ley”

Artículo 68

“Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participara en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derechos de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.⁷¹

Teniendo en cuenta los anteriores artículos de la constitución política de 1991, el estado, la familia y la escuela deben ser garantes del derecho a la educación ya que es tal vez el único derecho del cual el niño puede aprender a resignificar su proyecto de vida y la escuela es el escenario donde con sus pares construye identidad y fortalece sus relaciones como sujeto político y social. Donde “La niñez y la adolescencia no pueden seguir asumiéndose como etapas preparatorias para la vida adulta; son momentos de la vida,

⁷¹ Constitución Política de Colombia, 1991.

formas de ser persona, etapas de desarrollo progresivo de la autonomía personal y social.”⁷²

Reconocer los derechos de los niños en situación de desplazamiento no solo se reduce a conocer las leyes que los protegen, sino que requiere de una transformación pedagógica por parte de todos los escenarios académicos y por parte de la comunidad educativa (maestros, población receptora, padres de familia y directivos) es por ello que “la escuela como institución tiene una relación compleja con los derechos humanos, debe respetar los de sus integrantes y promover los valores asociados a ellos, como la vida, la dignidad, la solidaridad y la libertad, entre otros. También le corresponde contribuir con la garantía del derecho a la educación en su perspectiva integral, es decir, en la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.” Entendidas como lo indica la siguiente tabla:

73

Tabla No. 6 Las 4 aes por Katarina Tomasevsky para el comité de derechos económicos, sociales y culturales de las naciones unidas

Accesibilidad	Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
Accesibilidad	Las instituciones y programas de enseñanza deben ser accesibles a todos, sin discriminación (...) La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: 1. <i>No discriminación.</i> La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables (...); 2. <i>Accesibilidad material:</i> la educación ha de ser asequible

⁷² Escuela y Desplazamiento Forzado, modulo niños y niñas sujetos de derechos.

⁷³ La observación general 13-6 del comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. La 4 A de Katarina Tomasevsky.

	materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable, o, por medio de la tecnología moderna; 3. <i>Accesibilidad económica</i> : la educación ha de estar al alcance de todos.
Aceptabilidad	La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) (...).
Adaptabilidad	La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, y, responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Fuente: balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia: 2002-2004, Bogotá, p. 233.

En este sentido consideramos que el derecho de aceptabilidad es uno de los más relevantes o visibles en el Centro Lúdico La Libertad porque “se relaciona con el derecho a una educación relevante y de calidad, alerta frente al aprendizaje, consciente de que

importa no sólo cuánto, sino qué y cómo se aprende. El derecho a una educación libre de prejuicios y estereotipos, que combate el racismo y el sexismo, respeta las diferencias, y reconoce el valor de la propia lengua y la propia cultura; una educación que destaca lo que los niños saben”⁷⁴.

⁷⁴ Rosa María Torres. “El derecho de niños y niñas a una educación básica”, en: “Education News”, 14, New York, UNICEF, 1995, en: www.fronesis.org/imagen/rtm/documentosrtm/texto_el_derecho_de_niños_y_niñas. PDF

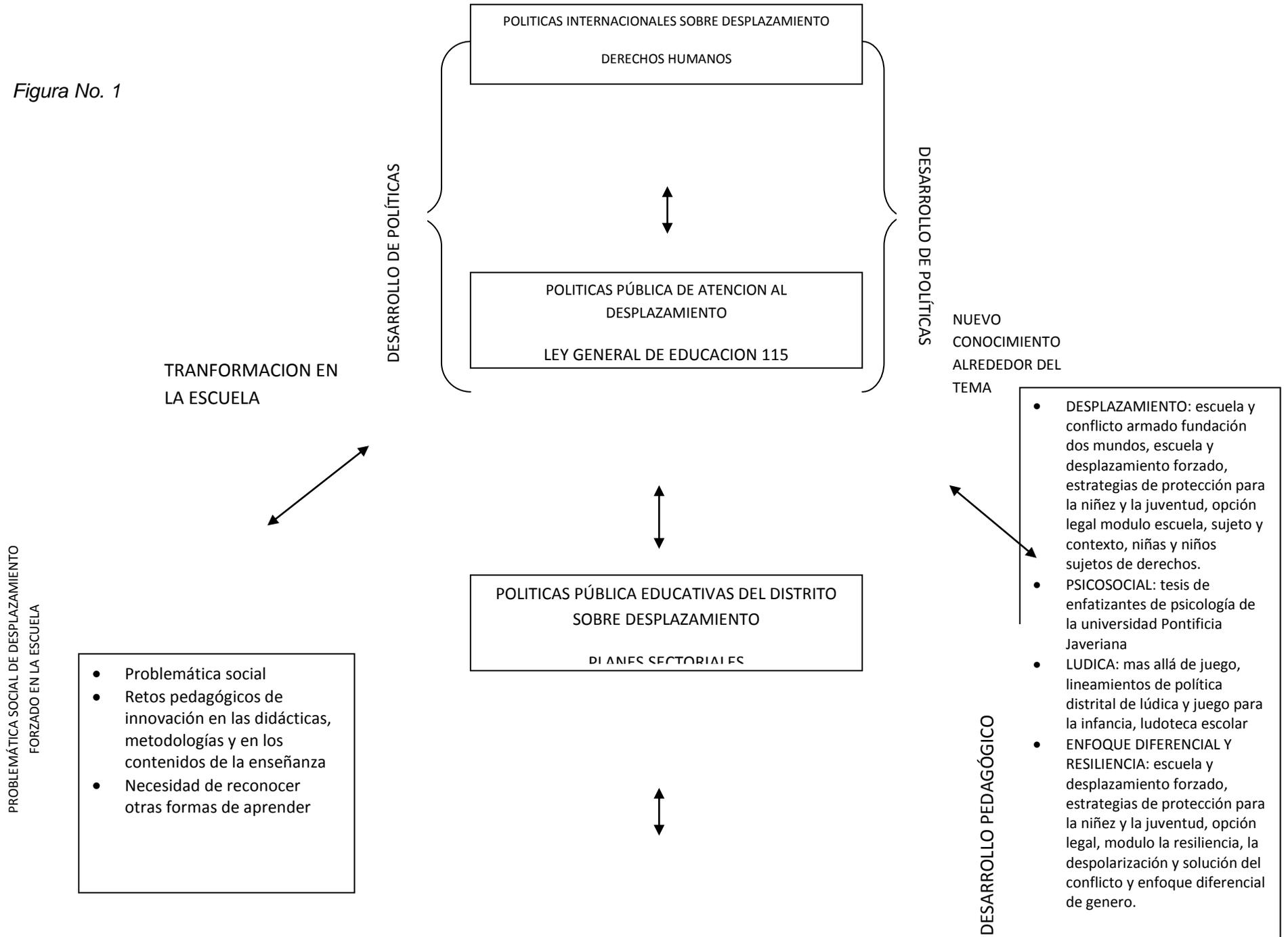
Los niños, niñas y jóvenes sujetos de derechos son a quienes se le reconoce y respeta sus diferencias culturales, sociales y sus ritmos de aprendizaje, brindándoles ambientes en los que sean escuchados y tengan la posibilidad de tomar decisiones, la escuela los asume como sujetos diversos de allí:

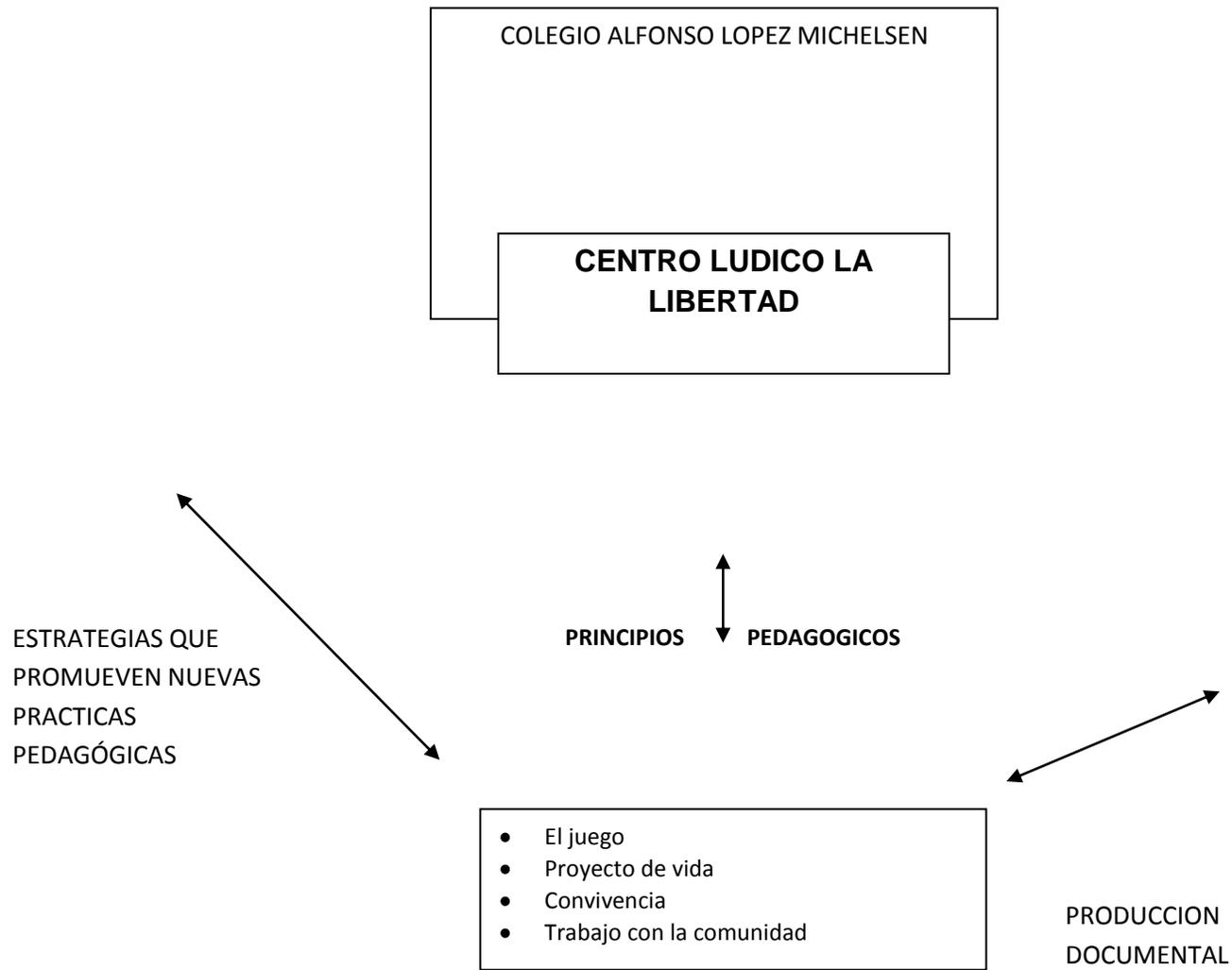
“la importancia de la planeación, desarrollo y evaluación de acciones orientadas a generar situaciones de aprendizaje y ambientes de trabajo en equipo, en las cuales resultan fundamentales la toma de decisiones, el dialogo, el respeto, la participación, la crítica y el debate. Solo así la niñez en situación de desplazamiento y la población receptora podrán construir y reconstruir nuevas relaciones entre si y con la norma, lo cual incidiría favorablemente en su formación como verdaderos sujetos de derechos”

|

A continuación se presenta un esquema en el cual se visibiliza la incidencia de las políticas públicas en la escuela:

Figura No. 1





Fuente: tabla elaborada por las autoras. con base en la matriz de sistematización

**Colegio Alfonso Lopez Michelsen
Centro Lúdico La Libertad**



Aprende, Juega, Vive...

**Epicentro de los derechos Humanos y
Accionar de los Niños, Niñas y Jóvenes en
Situación de Desplazamiento**

“PENSANDO LA ESCUELA CON ACCION

CAPÍTULO 2

CONSTRUYENDO UN SUEÑO Y VALIDANDO METAS

2.1 TRABAJANDO EN EQUIPO

Construir en el colegio Alfonso López Michelsen un centro lúdico para la atención a población en situación de desplazamiento, comenzó con la preocupación de tres docentes, por la formación de estos niños, niñas y jóvenes que ingresaban a la institución y que presentaban muchas dificultades para relacionarse con sus compañeros como:

- Timidez
- Baja autoestima
- Bajo rendimiento académico
- Miedo
- Agresividad
- Poca participación en las actividades del aula

Este interés común hizo que se comenzara a trabajar conjuntamente en pro de esta problemática que llegaba ahora al aula y que no se podía dejar pasar inadvertida, pues conscientes del papel del maestro como agente transformador del quehacer pedagógico se quiso brindar diferentes estrategias y escenarios que les diera la oportunidad de interactuar en este nuevo contexto. Como lo menciona Hugo Buitrago en su texto niñas y niños sujetos de derechos

“la escuela como institución social encargada de los procesos formativos de los niños en general y de la NSD en particular, debe repensarse y transformarse en un escenario que protege, incluye y garantiza los derechos de la infancia desde un perspectiva diferencial la cual reconoce y asume a los niños y las niñas como sujetos de derechos en su singularidad y realidad concreta”⁷⁵.

A partir de esta preocupación cada integrante aportó e intercambió sus conocimientos y experiencias de forma particular al grupo, de acuerdo con su formación profesional, sus habilidades e incluso, de sus características actitudinales. Esto permitió la creación y la puesta en marcha de nuevas actividades y estrategias pedagógicas desde el aula; derivadas de la voluntad, la creatividad y el sentido de compromiso que logra un objetivo aún más ambicioso de lo que se pensó inicialmente: “Una Ludoteca en el colegio”. La ludoteca se entendió en ese momento como un espacio socializador que, al hacer parte de la escuela se ocupaba de la formación de seres humanos en la vida y para la vida desde el juego.

Superadas estas dificultades materiales, presupuestales, administrativas y humanas que permitieron hacer posible la ludoteca en el colegio, el equipo de maestras se concentró en otro objetivo no menos ambicioso: crear un grupo de investigación. Con ello se buscaba complementar la acción operativa, de manera que el estudio a fondo de la problemática del desplazamiento forzado, sin perder la claridad en los objetivos que queríamos alcanzar y las situaciones que queríamos incidir, contribuyera al bienestar de los y las estudiantes y, por supuesto al desarrollo pedagógico de la institución para su atención.

⁷⁵ BUITRAGO, Hugo. Niñas y niños sujetos de derechos. Ver en http://www.formadigital.org/proyectos//entorno_formation modulo 2. pag. 9

como rabia, miedo, ansiedad, vulnerabilidad, las cuales pasan a ser condicionadoras de ideas y juicios que se elaboraran de la vivencia, es así que:

“Cada vez hay mayor evidencia de la importancia del bienestar emocional como algo estrechamente vinculado al logro de metas y como camino más confiable para asegurar mejores resultados en el plano académico y social. Hoy se está más consciente de los determinantes que resultan los aspectos emocionales en la consecución de una armonía capaz de proveer mayores posibilidades adaptativas frente a los retos que la vida impone posiblemente en el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey, se recoge de buena forma el puente que mejor articula lo emocional con la inteligencia y las maneras como aquella potencia la segunda, a definirla como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno...por otra parte es posible afirmar que salud mental y bienestar emocional, son el resultado de un complejo equilibrio que imbrica lo biológico, lo psicológico y lo social y que posiblemente ninguno de esos ámbitos logra permanecer indemne ante hechos de mucha violencia como aquellos que son a menudo empleados cuando se violan gravemente los DH o se infringen de igual manera las normas humanitarias.”⁷⁶

Basados en lo anterior se plantea como una nueva posibilidad que ofrece a partir de la Lúdica; **Estrategias Mediadoras** en los procesos de aprendizaje que vinculan a los niños, niñas y jóvenes con el conocimiento desde una perspectiva motivadora, personalizada y activa, constituyéndose en un ambiente propicio para el desarrollo de diversas habilidades cognitivas. Dichas estrategias se interrelacionan y surgen de manera espontánea de la temática ya establecida y el contexto, a su vez se resalta el papel del docente que es quien debe habilitar

⁷⁶ Ibíd. Pág. 64

dentro del contexto escolar diferentes tipos de oportunidades lúdicas para que los niños, niñas y jóvenes realicen, efectúen y construyan aprendizajes escolares. Es desde la intención del maestro que se configuran y se conforman estas estrategias. (Ver esquema)



Figura No 3 Ejes Temáticos Del Centro Lúdico La Libertad

“Las estrategias son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente. Es aquello que realiza el docente para enseñar.” (Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante Whindler)

Dichas estrategias metodológicas parten del sentir de los niños, niñas y jóvenes, es decir, de sus emociones, y teniendo un entorno escolar propicio, se realizan preguntas para identificar la problemática la cual es muy diferente y singular en cada una de las regiones del país. De esta manera se da inicio a fortalecer su autoprotección, sus puntos de vista y toma de decisiones sin ser intimidados o silenciados; brindando un ambiente de confianza en la escuela. Fomentando sus

habilidades comunicativas, de esta manera se busca disminuir el bloqueo o anulación de la capacidad expresiva del estudiante

“Una tarea de partida podría dirigirse a habilitar particularmente entre los maestros, destrezas para identificar en el comportamiento y formas de relacionarse niños y jóvenes, aspectos de su emocionalidad relativas al tipo de preocupaciones que les suscita el entorno. Al mismo tiempo es importante que los propios estudiantes participen respecto de sí como de sus pares de esa observación participativa. Es igualmente importante involucrarles en el trabajo de identificar qué cosas les hace sentir mejor y cómo desarrollar formas de significar de modo menos frustrante aquellas más difíciles de aceptar”⁷⁷.

En la medida en que den sus ideas y piensen sobre la realidad que los embarga van construyendo un ideal de justicia social de respeto por la diferencia y el respeto por la vida de todo ser viviente. Además de contextualizar el aprendizaje, desarrollar su sensibilidad, construir identidades y de alguna manera rescatar los imaginarios propios *“hacer de la realidad de violaciones y violencia que afectan el entorno escolar un asunto de reflexión y debate entre todos los estamentos escolares resulta igualmente protector para niños y jóvenes.”*⁷⁸.

A partir del sentir de los niños, niñas y jóvenes, las docentes presentaron distintos tipos de propuestas, diseñaron y proyectaron actividades, entre ellas las lúdicas, para que ellos realizaran aprendizajes escolares de conceptos, procedimientos y actitudes. Es así como hasta el momento se han llevado a cabo un sin número de estrategias que van desde preguntas, elaboración de guías, lectura animada de

⁷⁷ Ibíd. Pág.69

⁷⁸ Ibíd. Pág. 78

cuentos, dinámicas grupales, aprendizaje de actividades como cerámica, danza, teatro, actividades con objetos lúdicos, etc. Basadas en tiempo, espacio, objetos protagonismo de los actores, contenido escolar, tamaño del grupo, etc.

Cabe destacar así como lo menciona Susana Gamboa en su artículo El juego en el Contexto escolar que “El docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, el niño es quien juega, apropiándose de los contenidos a través de un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es producto de una enseñanza sistemática e intencional, denominada por lo tanto aprendizaje escolar.”

Finalmente para el proyecto es primordial el reconocimiento al trabajo desarrollado por estos estudiantes, para lo cual se organizan exposiciones o en actos culturales institucionales, locales o distritales donde la Comunidad tengan la oportunidad de evidenciar y reconocer los logros obtenidos y el esfuerzo realizado por cada uno de ellos.

CONCLUSIONES

1. El Centro Lúdico La Libertad ha sido una propuesta pedagógica que ha incidido de manera significativa en niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, docentes y padres de familia de la institución; siendo reconocido como un proyecto que ha hecho a través de su actividades y gestión visibles las políticas públicas educativas en Bogotá, como lo menciona Luis Eduardo Pérez Murcia “las políticas públicas son el último término un instrumento de los Estados para avanzar en el cumplimiento de sus obligaciones desde el punto de vista del titular de los derechos, las políticas públicas se muestran como una alternativa extrajudicial para exigir del Estado el respeto, la protección y la satisfacción

de los derechos humanos en general, y de los derechos económicos, sociales y culturales en particular.”⁷⁹

2. A partir de la sistematización de la experiencia se reconstruyeron referentes conceptuales que surgieron con el ejercicio empírico del quehacer cotidiano en la escuela por las docentes del proyecto, este ejercicio ha hecho que el rol del maestro se transforme y este sea protagonista de un cambio educativo, de tal manera que la institución escolar sea asumida como un centro de investigación y desarrollo de las diferentes formas de la practica docente.
3. Gracias al ejercicio de sistematización se puede concluir que uno de los grandes aciertos de proyecto es la gestión intra e interinstitucional que ha generado redes académicas y ha comenzado un proceso investigativo por parte de todos los actores que han hecho posible restituirles y devolverles la dignidad de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado para que no se repita la vulneración de sus derechos y así rehacer sus proyectos de vida.
4. En el proyecto se identifican diferentes fases que han hecho posible la construcción de un tejido social que a partir de las actividades cotidianas en el aula, los encuentros en la Ludoteca escolar y la formación docente hayan contribuido a ampliar las capacidad de resiliencia y mejorar a nivel emocional y afectivo de los niños, niñas y jóvenes del Centro Lúdico La Libertad y de esta manera hacer valer el derecho a la restitución, reparación, resarcimiento del derecho a la educación que se le había venido vulnerando.

⁷⁹ PEREZ, Murcia Luís Eduardo. Bogotá: el transito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación. En, 6 ciudades, 4 países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. IDEP – De justicia. Ediciones Ántropos. Pág. 75.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGEL Pardo, Nadia Catalina. (2008). Procesos organizativos y política educativa para población en situación de desplazamiento forzado. Tesis de grado para optar el título de magíster en educación. U. Pedagógica nacional. Bogotá.

BUITRAGO, Hugo. Niñas y niños sujetos de derechos. Ver en http://www.formadigital.org/proyectos//entorno_formation modulo 2.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, (1991).

CRECIENDO EN DERECHOS. Las Políticas Públicas para la Niñez desplazada... un desafío. Ediciones Ántropos, Bogotá febrero de 2008

CORPORACION OPCION LEGAL Y ACNUR, (2007). Escuela y desplazamiento forzado, modulo enfoque diferencia, Escuela, sujeto y contexto y niños y niñas sujetos de derechos.

FUNDACION DOS MUNDOS, Escuela y conflicto armado: del bien protegido a espacio protector, primera edición enero de 2009.

TORRES, Rosa María. (1995) El derecho de niños y niñas a una educación básica”, en: “Education News”, 14, New York, UNICEF, www.fronesis.org/immagen/rtm/documentosrtm/texto_el_derecho_de_niños_y_niñas.PDF

GALEANO, Astrid Elena y CARDONA, Janneth Ivonne. (2006) Lúdoteca mas allá del juego. Editorial Kinesis.

SECRETARIA DE EDUCACION – ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. (2007) Ludotecas escolares, lineamientos de Política Distrital de Lúdica y Juego para la infancia y la adolescencia

SECRETARIA DE EDUCACION – ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. (2004) Ludoteca escolar, orientaciones para su creación, organización y uso pedagógico.

LIBREROS, Caicedo Daniel, tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. Universidad pedagógica nacional. Bogota. 2002.

MEJIA, marco Raúl, (1999). Educacion para la paz una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Edit. Magisterio. Bogota D.C.

RODRIGUEZ, Céspedes Abel. Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. En: el maestro protagonista del cambio educativo. Tercer milenio, convenio Andrés bello. Edit. Magisterio. Bogota 2000.

PEREZ, Murcia Luis Eduardo. Bogotá: el transito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación. En, 6 ciudades, 4 países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. IDEP – De justicia. Ediciones Ántropos

COLECTIVO PEDAGÓGICO PASAPALABRA

Proyecto: *“Líderes en patrimonio cultural de la ciudad: recorrido por la memoria y el espacio de Bogotá para la formación ciudadana”*

Sistematización de la experiencia en construcción de ciudadanía crítica a través del reconocimiento y apropiación del patrimonio de la ciudad desde el recorrido por la memoria y espacio resignificado.

1. PROPOSITOS

Ofrecer a los maestros una posibilidad de trabajo pedagógico y didáctico, que se soporte en el reconocimiento patrimonial de su entorno y le permita potenciarlo en la construcción de ciudadanía crítica.

2. Constitución del Colectivo Pedagógico Pasapalabra

El Colectivo Pedagógico Pasapalabra⁸⁰ es un colectivo de maestros de ciencias sociales, formados en la universidad pública, que considera fundamental poner en discusión horizontal el saber escolar y el saber universitario para revalidar o resignificar esos saberes emergentes, que la institucionalidad no permite ver. Nombrados bajo el decreto 1278 a partir de 2005 sujetos a las nuevas herramientas de control y evaluación docente, hemos elaborado una ruta de trabajo pedagógico y político que permite el encuentro de estudiantes en torno a la discusión por temas de la ciudad, el conflicto y su propia condición de jóvenes, a la vez que posibilita a los maestros la construcción colectiva de conocimiento y el dialogo con pares académicos.

Revisadas las posibilidades pedagógicas, los enfoques epistemológicos y las apuestas metodológicas, el Colectivo decide tomar como eje de trabajo algunos de los componentes de la Pedagogía Crítica para hacer de ella el soporte de su quehacer pedagógico, ello por considerar que el modelo de la educación popular

⁸⁰ www.colectivopasapalabra.blogspot.com www.myspace.com/pasapalabra

de Freire ampliamente aplicado por organizaciones sociales y grupos de base no es suficiente para explorar las prácticas de poder y las dinámicas que se viven al interior de la institución escolar que es el escenario de quehacer pedagógico en el cual se mueve el Colectivo.

El Colectivo se reúne a partir de 2005 y plantea como eje de acción la organización y ejecución del Foro “Juventud, Conflicto, Ciudad” en el cual se encuentran docentes y estudiantes, para aportar en la cimentación y formación de ciudadanos críticos, dispuestos a liderar procesos de cambio social. Del trabajo del foro nace una reflexión en torno al trabajo curricular, pedagógico y didáctico que cuestiona profundamente el libro de texto como estrategia de control y limitación de las potencialidades del sujeto político, por ello surge una herramienta de investigación e innovación aplicada al grado noveno, que plantea un proyecto de malla de contenidos que permita explorar de forma más precisa algunos ámbitos de trabajo como la ideología, el poder y el territorio, elementos considerados centrales en la constitución del joven como actor social⁸¹.

En el recorrido académico se hace evidente que los escenarios de trabajo sin haber sido planteados para tal fin, permiten formular una herramienta pedagógica de innovación en torno a los Derechos Humanos que sirve de guía para otros docentes, lo que permite una primera sistematización de la experiencia del Colectivo Pedagógico Pasapalabra en la cual los Foros, la propuesta de innovación para grado noveno, las indagaciones por la subjetividad ciudadana y los espacios de encuentro en torno al patrimonio, se conjugan para generar un documento que coordina las posturas de la pedagogía crítica y la formación ciudadana⁸².

⁸¹ La propuesta general fue aplicada en los colegios Juan del Coral, San Agustín e INEM Santiago Pérez, se puede consultar en www.jhidersm.blogspot.com

⁸² Se puede consultar la propuesta general, la metodología y los ámbitos de aplicación en www.masdyp.com/herramienta

2.2 Ejercicio de implementación curricular en grados novenos, realizado en el ITD Juan del corral y el INEM Santiago Pérez

Respecto al trabajo de innovación curricular aplicado a grado novenos este surge de la necesidad de validar un saber por fuera de los libros de texto y de hacer una aproximación curricular que aplique los principios de los pedagogos críticos estudiados; a partir de la siguiente pregunta “¿qué herramientas brinda el currículo implementado a partir de la pedagogía crítica para que el joven se reconozca como actor social?”, el Colectivo organiza unos ejes de trabajo y una pregunta orientadora del quehacer en el aula, con una serie de actividades que confrontan al estudiante y le permiten apropiarse su entorno y aplicar los conocimientos adquiridos, para posteriormente hacer un trabajo que va a ser validado por estudiantes de otras instituciones participantes en la investigación, a continuación solo a manera introductoria explicitamos los ejes, preguntas y algunas actividades de cada componente:

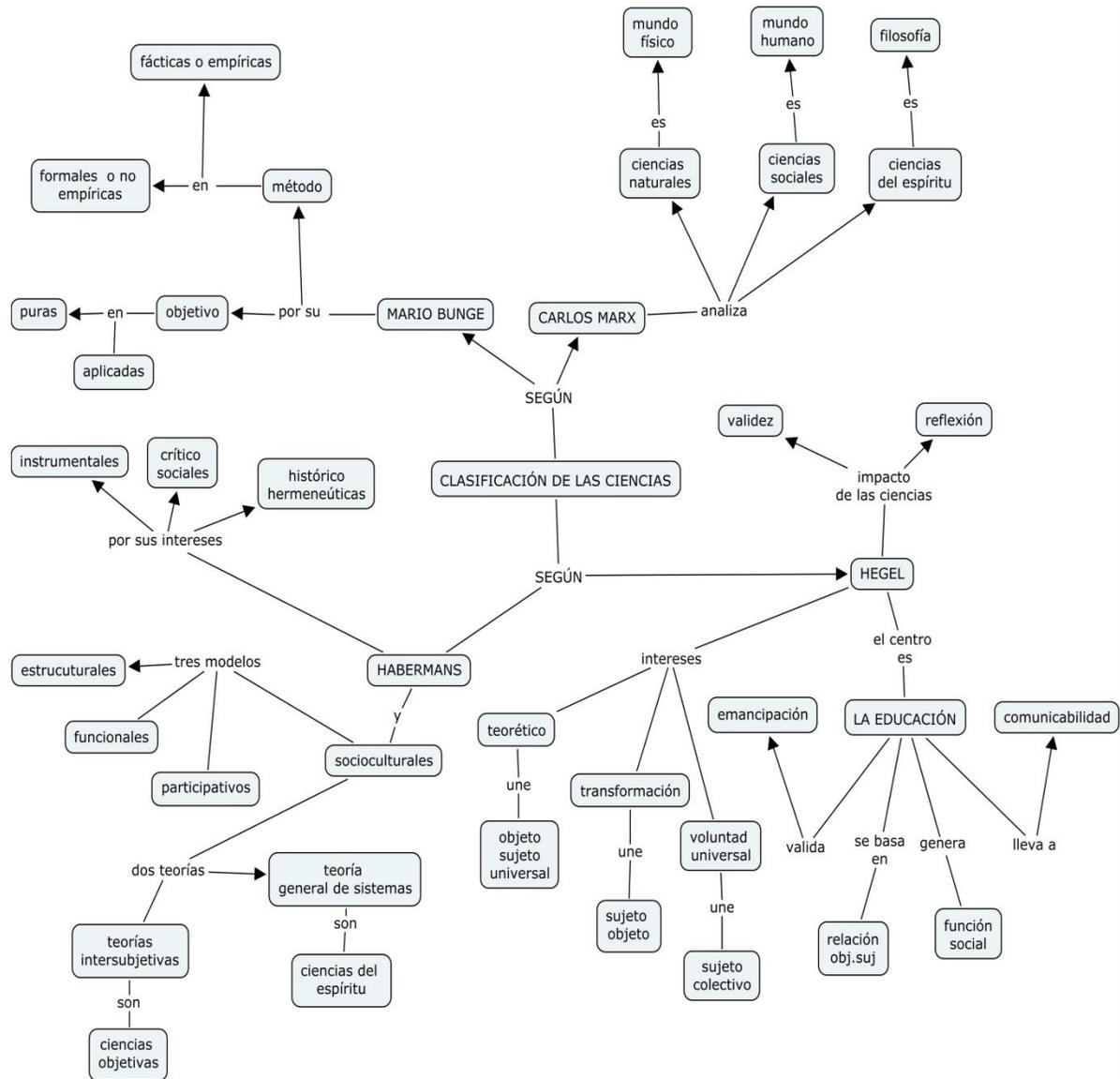
1. *eje curricular: espacio geográfico y poder*, pregunta problematizadora: ¿cómo se comprenden las relaciones entre el espacio geográfico y el poder en mi entorno percibido, vivido y concebido utilizando diferentes fuentes?; actividades, investigación histórico espacial, cartografía social.
2. *eje curricular: ideologías a nivel mundial como herramientas de poder en el siglo XX*, pregunta problematizadora: ¿qué manifestaciones ideológicas se pueden encontrar y como es su expresión en el país, la ciudad y el colegio actualmente?; introducción al estudio histórico del siglo XX, guía de ideologías a nivel mundial, levantamiento de cartografías sociales de ideologías locales o institucionales.
3. *eje curricular: conflicto, luchas de poder, ideologías y cambios sociales en América latina y Colombia*, pregunta problematizadora: ¿qué papel juega el conflicto en la transformación de las relaciones sociales del entorno?; revolución mexicana, análisis de corridos de la revolución, revolución cubana.

4. *eje curricular: conflicto, luchas de poder, ideologías y cambios sociales en Colombia*, pregunta problematizadora: ¿cuál es el papel del joven en el conflicto colombiano? Participación en el foro “Juventud Conflicto Ciudad” con las propuestas trabajadas durante el año.

3. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

El proceso de sistematización debe ir acorde a planteamientos de enfoques pedagógicos y epistemológicos. En este último se reconocen diferentes enfoques, entre los que se encuentran: el positivista (empírico - analítico), hermenéutico (comprensivo) y crítico social (dialéctico). La imagen que acompaña este componente (ver grafico N°1) permite analizar con mayor precisión la visión frente a las ciencias por parte de diferentes autores, es significativo observar que las denominadas ciencias crítico – sociales acogen marcos disciplinares y pedagógicos que reivindican los ordenes experienciales, interpretativos y dialógicos; a la vez que estructuran a la educación como el espacio social llamado a emancipar al sujeto para transformarlo en un sujeto colectivo el cual debe ejercer su acción social y por ende su ciudadanía.

GRAFICA N° 1. El interés social y educativo de las ciencias, clasificación de las ciencias (consolidado por autores, Mario Bunge, Carlos Marx, Habermas, Hegel)



Fuente: Soler Jhider, miembro del Colectivo Pedagógico Pasapalabra. 2010

La propuesta de sistematización se estructura en el enfoque crítico social, que según López (2001) se puede comprender de la siguiente manera:

CUADRO N 1 alcance y sentido del enfoque Crítico Social

Paradigma	Interés	Ontología	Relación	Propósito	Explicación	Axiología
Critico social	Crítico Liberación, Emancipación Para criticar e Identificar el potencial de cambio	Constructivista Múltiple Holística Divergente	Interrelaciones Influida por la relación Influida por el compromiso con la liberación humana	Interpretar contextos y situaciones de la realidad social buscando la comprensión lógica de sus relaciones.	Busca comprender y explicar los ámbitos relacionales inmersos en el proceso.	Marcada por los valores Crítica de la ideología

Fuente. Adaptación realizada por los sistematizadores. 2010

El enfoque critico social, surge en la escuela de Frankfurt, tiene dos aspectos principales: se opone a los esquemas rígidos del positivismo clásico, haciendo énfasis en el interés por la emancipación de los conocimientos oficiales e impuestos y; busca desarrollar la dimensión socio – política de forma clara; no pretende la predicción y el control, sino que busca ubicar la práctica personal y

social dentro del contexto histórico y comunitario que se vive. Siendo su interés la práctica social, el propósito de este enfoque es comprender el sentido de las acciones; así mismo, se tiene en cuenta el significado para analizar e identificar lo singular. Busca ubicar la práctica personal y social dentro de un contexto histórico que se vive y a la vez orientar esa practica.

Lo que se trata entonces es comprender un hecho social, teniendo en cuenta aspectos sociopolíticos y contextualizados, darle el sentido que tiene para el grupo, tratando principalmente de reconstruir todas las piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en diversos textos y diversas versiones.

Entre los argumentos que le permiten al grupo sistematizador definir el paradigma crítico social como uno de los pilares del proceso y articular el mismo con el método de investigación y el enfoque pedagógico encuentran los planteados por Pérez Serrano (1994:34), citado por López (2001), quien señala los presupuestos más importantes para llegar a una caracterización desde este enfoque:

- a) Asume una *visión global y dialéctica* de la realidad educativa;
- b) Asume una *visión democrática* del conocimiento;
- c) Subyace una *visión particular de la teoría del conocimiento*;
- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse *en la práctica y desde la práctica*;
- e) La investigación crítica está decididamente *comprometida con la transformación de la realidad social de los agentes*.

4. MODELO PEDAGÓGICO

El grupo investigador concibe al modelo pedagógico como una estructura de orden paradigmática reconocida por una comunidad científica, en este caso dicha comunidad hace parte de un campo exclusivo del conocimiento denominado

pedagogía que interrelaciona a los diversos agentes en el espacio escolar, este espacio se convierte en un espacio social en el cual sus miembros actúan de acuerdo a una posibilidades ofertadas de forma restringida, por tanto es necesario desarrollar el paradigma pedagógico denominado pedagogía crítica.

En el ámbito académico se le llama Pedagogía crítica a la corriente teórica que relaciona las prácticas de la enseñanza institucionalizada con las formas de dominación social que agencia el poder a través de múltiples vías. Esta pedagogía busca la integralidad en el ejercicio de la labor docente y la actuación plena como profesional de la educación. A continuación se observan los principales modelos, autores y postulados de esta corriente pedagógica (ver cuadro nº 2)

CUADRO N° 2. Modelos de análisis de la pedagogía crítica

MODELO	Modelo reproductivo económico	Modelo reproductivo cultural	Modelo reproductivo del Estado hegemónico	Pedagogía y teoría de la subjetivación
AUTORES	Luis Althusser, Michael Apple, Martin Canoy, Cristian Baudelot, Roger Establet.	Pablo Freire, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Peter McLaren.	Nicos Poulantzas, Antonio Gramsci, Henry Giroux.	Julia Varela, Fernando Álvarez-Uría, Jorge Larrosa, James Donald, Ian Hunter, Mariano Narodowski.
POSTULADO GENERAL	El poder encubre la dominación	Se analiza el papel mediador de	Las políticas del Estado estructuran y	No se parte de la idea que existe una

	económica a través de la Escuela.	la cultura en la reproducción de las sociedades clasistas	le dan forma a las funciones reproductivas de la educación	identidad propia al sujeto; la pedagogía no sería el medio a través del cual se aliena, se resiste o se des aliena, sino una de las formas de producir identidades, sujetos y subjetividades.
--	-----------------------------------	---	--	---

FUENTE: Esquema elaborado John castro, miembro del Colectivo Pedagógico Pasapalabra en el marco de los seminarios de formación docente en pedagogía crítica, RED CEE- IDEP-UPN. 2008

Según Peter McLaren (1984) esta pedagogía no solo debe tener consistencia lógica y verificación empírica sino que además debe permitir poner de relieve una elección moral orientada a la formación política, a su vez debe analizar la escuela como una acción política y cultural, escenario privilegiado de confrontación que permite:

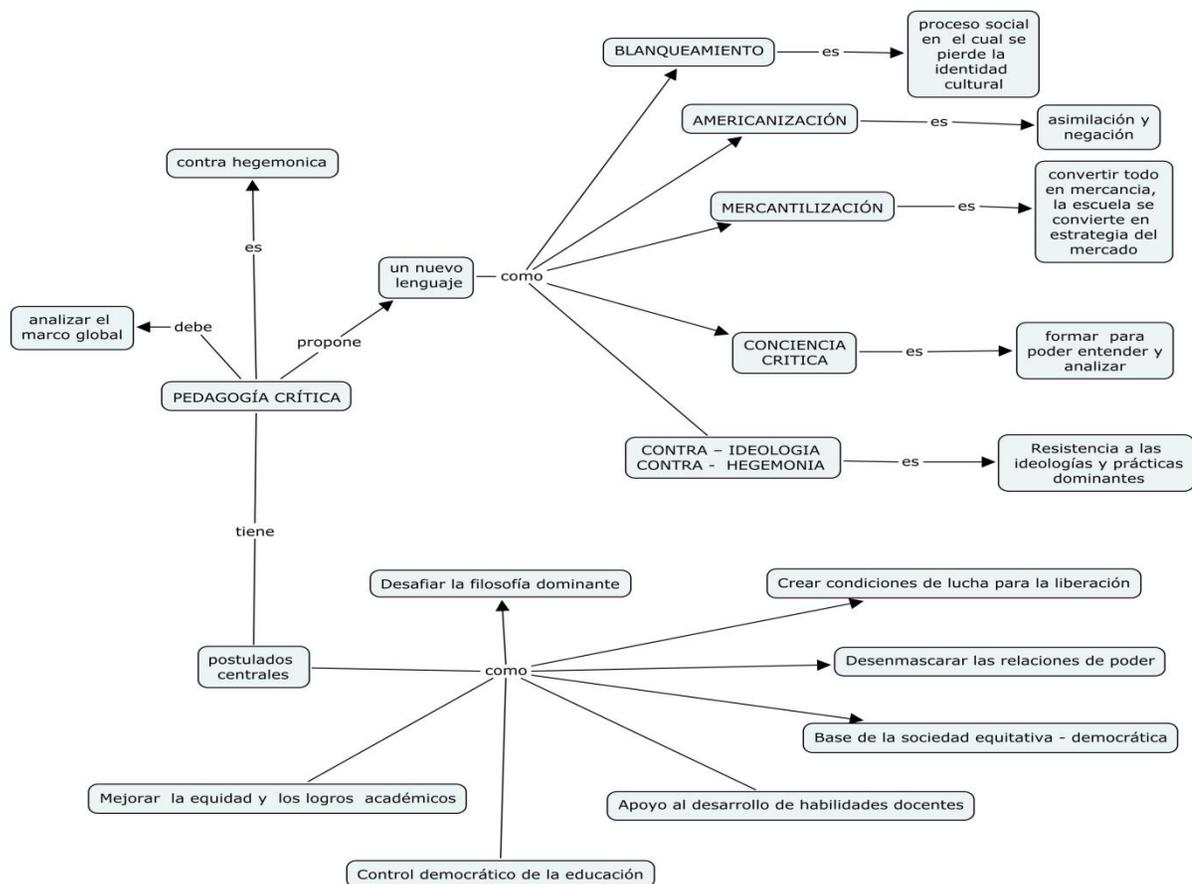
A). **clasificar** -raza, clase, genero-. B). **agenciar** el poder social e individual. C). **validar** formas particulares. D). identificar, construir y confrontar relaciones de poder. E). **racionalizar** el conocimiento. F). dar poder al sujeto para que transforme su realidad. G). **romper** los dominios existentes. H). **evidenciar** los interés a los cuales sirve el espacio escolar.

La pedagogía crítica, como propuesta socio política, busca además de ser contra hegemónica ser una forma alternativa de trabajar en los espacios educativos, una manera de ver y de tratar la vida diaria, de apreciar y analizar la educación, la cual

intenta ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de construir una conciencia crítica; en lo que concierne específicamente al accionar de los docentes se propone un cambio en la formación de los maestros que implica abandonar la formación mecanicista - tecnicista de los profesores, cambio de las prácticas cotidianas del maestro y el abandono de la arrogancia y totalitarismo.

El grupo investigador en el marco de su formación disciplinar y pedagógica tuvo la oportunidad de asistir al encuentro de pedagogía crítica celebrado en Medellín en 2008, durante el cual además de asistir a las conferencias programadas pudo realizar una entrevista al autor mencionado de la cual presenta en la imagen N° 2 que permite centrar aún más el objetivo político pedagógico del quehacer docente. Del cual se destacan entre otros que nuestra función como docentes supera el aula de clase, el ámbito escolar y además debe incluir acciones de orden político que en el caso específico del Colectivo pedagógico Pasapalabra, se denomina “Foro Juventud, Conflicto Y Ciudad”

IMAGEN N° 2. Objetivos pedagógico - políticos de la pedagogía crítica propuesta por Peter McLaren



FUENTE: Seminario pedagogías críticas, Medellín, mayo 2008. Con base en la transcripción elaborada por Jhider Soler.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se utilizará para el estudio es de tipo cualitativo, ya que se analizarán aspectos socio políticos que influyen en la sociedad y en el ámbito escolar, los cuales serán explorados, descritos y comprendidos. El estudio cualitativo se realizará según el objeto principal de estudio de forma descriptiva y explicativa⁸³. Este tipo de investigación permite utilizar herramientas como los matrices de análisis de los foros, la cartografía social, la salida de campo, entre

⁸³ Según lo analizado en reunión del grupo, en el cual la investigación cualitativa se realiza según:

1. objeto principal de estudio, el cual es descriptivo y explicativo.
2. Tiempo, sincrónico o diacrónico, y transversal o longitudinal.
3. Control de variable independiente, puede ser experimental, no experimental o casi experimental.

otros. Dichas herramientas han sido utilizadas en el proceso de sistematización liderado por el Colectivo pedagógico Pasapalabra.

En la propuesta de sistematización no se pretende formular leyes, sino que se utilizará una metodología orientada a interpretar, para una mejor comprensión de este tipo de investigación se tendrá en cuenta la información contenida en la cuadros 2 y 3.

CUADRO N° 2. Diferenciación del modelo cuantitativo y cualitativo

	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
ROL DEL INVESTIGADOR	EXPLORATORIO - PREPARATORIO	EXPLORATIVO - INTERPRETATIVO
COMPROMISO DEL INVESTIGADOR	OBJETIVIDAD ACRTICA	SIGNIFICADO SOCIAL
RELACIÓN INVESTIGADOR - SUJETO	NEUTRA, SUJETA A CAMBIOS DE MEDICIONES	CERCANA, SUJETA A CANONES DE COMPRENSIÓN
RELACIÓN TEÓRIA - INVESTIGADOR - CONCEPTO	DEDUCTIVA (CONFIRMA O RECHAZA HIPOTESIS)	INDUCTIVA (COMPRENDE EJES QUE ORIENTAN EL COMPORTAMIENTO)
ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	ESTRUCTURADA	NO ESTRUCTURADA
ALCANCE DE LOS RESULTADOS	NOMÓTETICOS	IDEOGRÁFICOS
IMAGEN DE LA REALIDAD SOCIAL	EXTERNA AL ACTOR, REGIDA POR LEYES	SOCIALMENTE CONSTRUIDA POR LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD
NATURALEZA DE LOS DATOS	NUMERICOS Y CONFIABLES	TEXTUALES Y DETALLADOS

CUADRO N 3.

FACTORES	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Selección de variables	Específico limitado sólo para las variables seleccionadas	Las variables se van agregando y refinando en el campo
Costo del muestreo	Alto	Bajo
Tipo de control de errores	Grande	Pequeña
Tipo de análisis	Confiabilidad.	Validez
Método de análisis	Estadístico o modelos de lógica. Cantidad	Marcos teóricos y presentación verbal de incidentes, cualidad etc.
Número y base de variables	Causal. Correlacional.	Descriptivo interpretativo
Efectos de interacción	Enfatiza relaciones múltiples entre variables.	Define nuevas variables
Marco teórico	Pocos	Muchos.
Informes	Psicometría, economía, sociología.	Ciencias políticas. Antropología. Sociología.

FUENTE: Olga Romero, miembro del Colectivo pedagógico Pasapalabra. 2010

6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

6.1 CIUDADANÍA CRÍTICA

La ciudadanía como categoría analítica base de este proceso de sistematización debe ser reconocida como un concepto variable a través de los tiempos que surge en el marco del proyecto de la modernidad, pero que se transforma ante la emergencia de las nuevas dinámicas sociales y globales; como marco teórico central se toman los aportes del grupo de investigación “cultura política y poder constituyente en Colombia” de la Universidad Nacional y del texto “cátedra

democracia y ciudadanía” de la universidad Distrital, que coinciden en afirmar que existen tres modelos de ciudadanía a saber:

Ciudadanía liberal. Este modelo implica una forma de acceso al poder, de acción ciudadana y de construcción institucional llamada democracia; que permite que la pluralidad sea posible e implica igualdad frente a la ley, imparcialidad, respeto al individuo, a su privacidad y acceso a la justicia, que van a caracterizar a los ciudadanos como sujetos de deberes y derechos. El autor Trujillo, citando a Barcena (1997), establece entonces dos grandes concepciones sobre democracia: *La instrumental*, forma de gobierno, la relación de conflictos y la cobertura de los gobernados. *La sustancial*, es una forma de vida intrínseca al desarrollo humano, presupone libertad o autodeterminación (individual y colectiva), derechos e igualdad moral, de esta sustancialidad de la democracia nacen varios modelos, democracia como desarrollo, como equilibrio, como participación directa, participativa, autónoma, entre otros, que deben cumplir dos principios básicos planteados por Adela Cortina, citados por Trujillo (2005), que son: 1. Realizabilidad o eficacia 2. Deseabilidad, de ellos se desprenden dos principios ético, autonomía y dignidad.

Ciudadanía comunitarista. Este modelo de ciudadanía surge en los años 80 como crítica al individualismo exacerbado en la ciudadanía liberal, busca por tanto reivindicar el carácter social del hombre y la justicia como instrumento que permita un nivel redistributivo real al cual no se va a llegar si se continúa la lógica individualista del proyecto moderno capitalista. Para el grupo de la universidad Nacional es significativo afirmar que “la comunidad de valores es prioritaria al individuo...la comunidad no es meramente un atributo sino un elemento constitutivo de la identidad, la acción individual debe interpretarse así desde la praxis colectiva”⁸⁴

⁸⁴ Grupo de investigación: Cultura, política y poder constituyente en Colombia. En: cuadernos de Ciencia Política año 2, Numero 3, Junio de 2005. Universidad Nacional de Colombia, pág. 45

Trujillo (2005) plantea que la ciudadanía presupone pertenencia lo cual exige comunidad política más allá de derechos y deberes generando conciencia e identidad, por tanto la ciudadanía se restringe a un corpus.

Ciudadanía republicana. Intenta unir liberalismo y comunitarismo concibe la ciudadanía como participación, comparte la aspiración moderna de la autonomía y el pluralismo, la libertad no es dominación sino garantía de no interferencia en el plano individual, habla de virtud cívica, como disposición a comprometerse y actuar al servicio del bien público, este modelo de ciudadanía exige una acción directa, real y consiente del individuo para construir el orden social, no solo a través de la protesta y la reivindicación de los derechos, sino también a través de la creación activa de posibilidades en la vida pública que espera construir una sociedad civil independiente de los gremios, del Estado y de fuerzas opositoras al régimen con estatus de beligerancia.

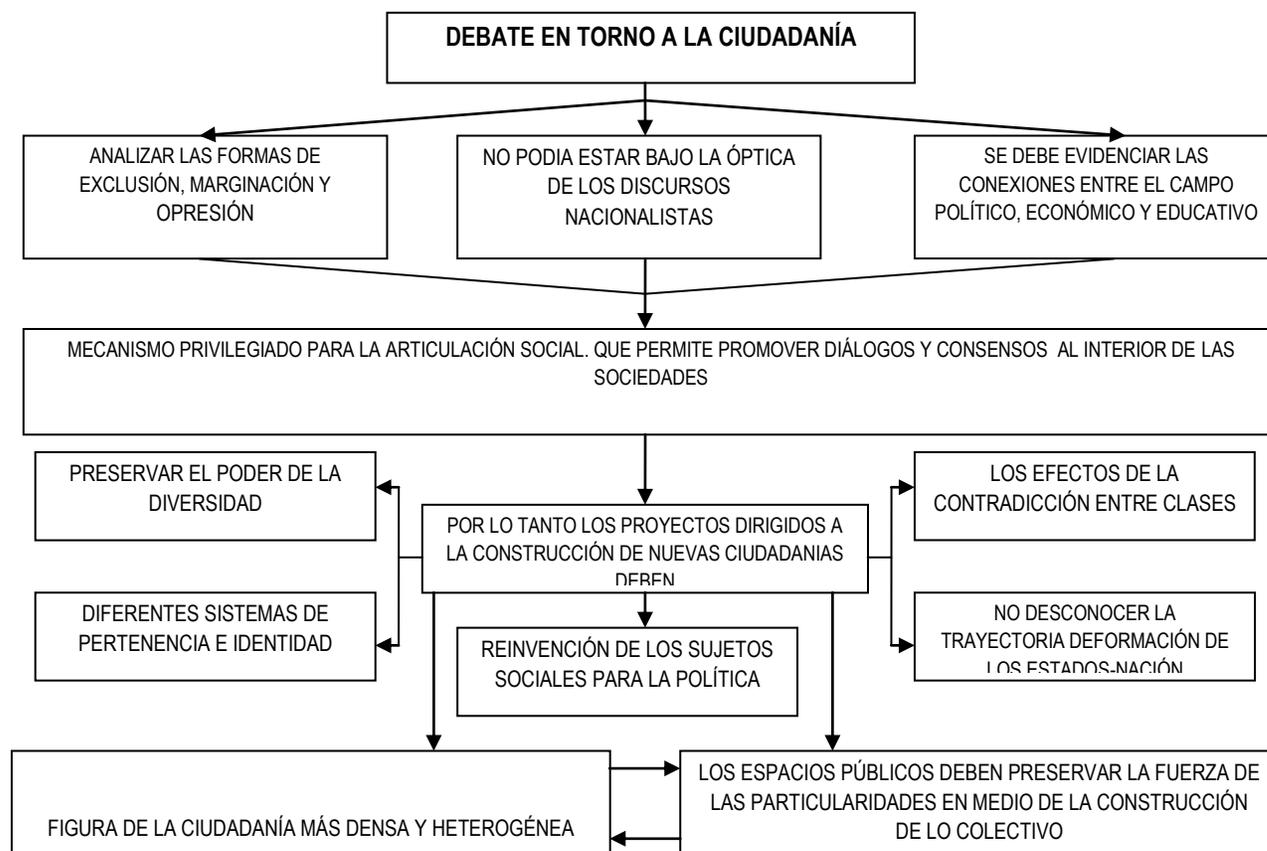
Existe un cuarto modelo de ciudadanía poco explicado por Trujillo pero que consideramos de importancia significativa para este proceso de sistematización, denominada como **ciudadanía de corriente marxista**, que propone la construcción de una democracia radical, de la ciudadanía como la identidad política, como modo de inserción en la sociedad política, que exige cumplimiento y ejercicio de los derechos sociales e introduce temas como la diversidad de género y la desigualdad global.

A través de las imágenes número 3, 4 y 5 elaborados por el Colectivo Pedagógico Pasapalabra, en el proceso de investigación “formas de subjetivación ciudadana” avalado por el IDEP, UPN; y RED – CEE en el año 2007, expresamos cual es el marco general de desarrollo de la ciudadanía cómo categoría analítica, de la ciudadanía en Colombia y de la relación entre ciudadanía y escuela.

Según Henry Giroux el educador debe hacer de su praxis un acto liberador esta misión pasa por develar las formas, estrategias y actos de consolidación de un proyecto de Estado Nación y de un marco de ciudadanía que ha tenido inmóviles a los sujetos políticos para garantizar la dominación, en ese acto de emancipación

de la ciudadanía existen unos ejes problémicos como la cultura, el capital, o la infancia, constituidos como ejes ya que son escenarios privilegiados de reproducción y circuitos generadores de discurso. Es de esta manera como se consolida una ciudadanía de orden radical que pretende construir comunidad con los agentes sociales partícipes del acto educativo.

Imagen N 3



FUENTE: Colectivo Pedagógico Pasapalabra. 2007.

La escuela campo de construcción de ciudadanía polivalente⁸⁵ Un acercamiento exploratorio a la categoría de ciudadanía debe tener en cuenta que

⁸⁵ Los fundamentos centrales del texto se apoyan en los conceptos de Pierre Bourdieu.

ella se desarrolla de forma diversa de acuerdo a los distintos espacios sociales que habita el sujeto; por tanto hablar de una sola ciudadanía de una única forma de ser ciudadanos, limita la reflexión. Al considerar como dada y válida la categoría de ciudadanía oficial, implementada en el marco de los diferentes programas curriculares y las competencias ciudadanas, reconocemos que hay un modelo eje de desarrollo de lo ciudadano⁸⁶; pero también identificamos que sólo analizar la postura oficial que unifica y universaliza al sujeto escolar sin estudiar los particularismos conducirá inevitablemente a la negación de las otras formas de ser ciudadano originadas en la multiplicidad de espacios y campos sociales en los cuales el sujeto se desenvuelve y se construye como ciudadano, espacios que muchas veces, se oponen al modelo oficial propuesto.

La revisión exploratoria de conceptos realizada por el Colectivo Pedagógico Pasapalabra ha dado cuenta de categorías de lo ciudadano rígidas, opuestas unas a otras y pocas veces comunicadas entre ellas; los diferentes autores observan tránsitos de una ciudadanía liberal a una ciudadanía comunitarista, de cualquiera de las anteriores a una ciudadanía republicana. Estas categorías siempre están determinadas como unidades de análisis autónomas y antagónicas; aún si considerásemos las nuevas propuesta de ciudadanía multicultural o las tendencias neomarxistas, ellas mismas se conciben como antípodas de otros modelos y analizan al sujeto como actor ciudadano de un solo tipo. La propuesta inicial del Colectivo Pedagógico Pasapalabra es que el sujeto mediado por su contexto es ciudadano diverso y como tal se desarrolla en sociedad, proponemos entonces hablar de una ciudadanía polivalente que dé cuenta de la diversidad de formas de ser ciudadano.

Los individuos que habitan, conviven y se construyen en y desde el espacio escolar, tienen relaciones paradójicas con la cimentación de los procesos de ciudadanía; por una parte reciben como elemento del currículo un número

⁸⁶ Este modelo encuentra un debate central que gira en torno a su proceso de constitución de legitimidad concebida como la relación dominante dominado, en la cual el primero reconoce al segundo como necesario, mientras que el segundo acepta el poder ejercido por el primero.

significativo de prácticas que intentan normar y controlar la ciudadanía, estas situaciones, ejercicios y reflexiones comúnmente se limitan a implementar proyectos de aula y a responder los requerimientos de la evaluación por competencias u otras formas que permitan “medir” la apropiación de un modelo que refiere más a lo cívico (pruebas saber o pruebas icfes). Por otra parte los procesos de implementación del modelo ciudadano son ajenos al contexto escolar y fomentan el ejercicio de prácticas y *habitus*⁸⁷ coherentes con un modelo que es desconocido o se simplifica a un conjunto de prácticas que ayudan al desenvolvimiento del estudiante en el espacio social escolar la mayoría de las veces antagónico con su realidad extraescolar. Esta antítesis entre las formas curriculares tendientes a lo cívico y las formas de ciudadanía como praxis en el espacio social configuran sujetos diversos que emergen como ciudadanos polivalentes.

Debe hacerse una aclaración fundamental en el análisis propuesto, la ciudadanía no es unívoca, hablar de ciudadanía incluye hablar de ciudadanías, de las otras formas y no seguir con el reduccionismo propio de ciertos análisis de orden marxista ortodoxo que consideraron la propuesta de ciudadanía como un proyecto de clase burgués y que además limitaron el estudio de lo ciudadano a la univocidad de las relaciones económicas; bien puede considerarse la ciudadanía como una propuesta de clase dominante, pero esta varía en el tiempo, la intensidad de sus formas impositivas confronta procesos sociales desestructurantes del mismo orden; no solo se reproducen las formas ciudadanas, también se resiste a ellas y se conforman bloques de ciudadanía alternativa o divergente.

⁸⁷ El *habitus* se comprende como la aptitud de los agentes para orientarse espontáneamente dentro del espacio social, es una capacidad de reacción y adaptación. El *habitus* tiene dos niveles uno primario profundo y antiguo mas durable que es constituyente de la personalidad; uno secundario que es el conjunto de disposiciones adquiridas más tarde que viene a reforzar los primarios o familiares; el *habitus* por tanto esta en permanente vía de reestructuración. *Podemos afirmar que los procesos curriculares de construcción o formación ciudadana cumplirían el papel de formadores de habitus secundarios.*

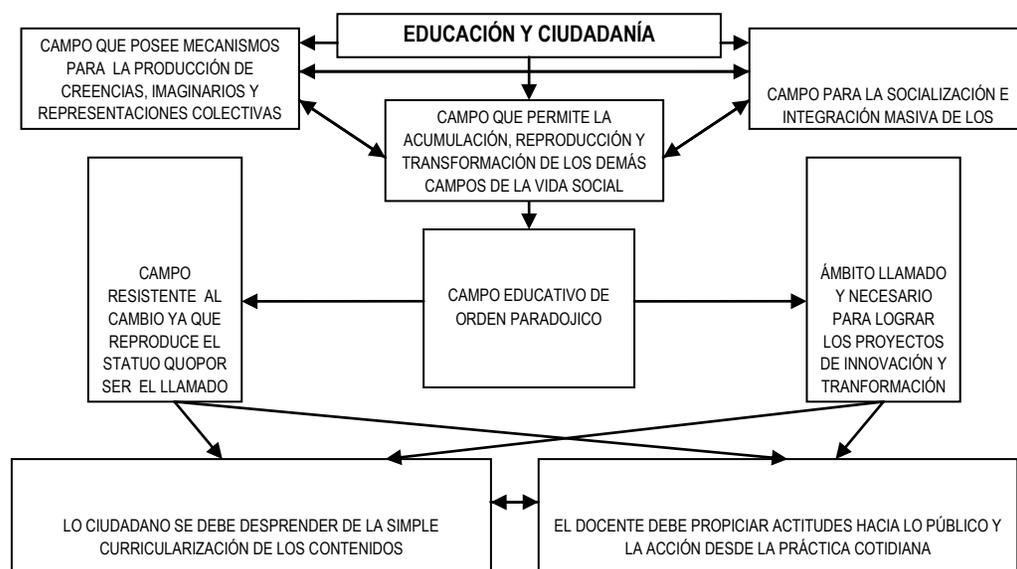
Si bien en nuestro país existe un modelo de ciudadanía de orden liberal muy acorde con el modelo económico imperante y profundizado en las dos últimas décadas, esto no excluye la existencia de respuestas diversas y divergentes al modelo, es en este espacio en el cual se pueden indagar formas de ciudadanía polivalentes que se configuran bien para responder a la hegemonía del campo económico sobre el campo escolar, bien para fortalecer el campo cultural sobre el campo político o para crear y potenciar nuevas formas de ciudadanía nacidas al interior de las comunidades, desligadas del proyecto de currículo y difícilmente medibles en los parámetros establecidos para tal fin. Como la polivalencia toca varias esferas, la praxis, las prácticas de la ciudadanía deben ser estudiadas de acuerdo a los contextos habitados por los sujetos escolares; en el proyecto de sistematización el Colectivo Pedagógico Pasapalabra, entiende que la ciudadanía indagada como categoría conceptual dará resultados propios de la contingencia contextual de los sujetos escolares, de su entramado social y sobre todo del campo y capital apropiado por cada uno de ellos desde las diversas esferas de socialización a las que han estado expuestos⁸⁸.

En este sentido podemos afirmar que los estudiantes viven una dicotomía latente entre formas oficiales y no oficiales de ejercer y vivir la ciudadanía, esta separación se explica fundamental en los proyectos de clase y los proyectos subjetivos que configuran al sujeto, aclaramos que al hablar de proyecto de clase no solamente hablamos del proyecto de clase burgués, sino que hablamos además del proyecto de condición de clase, la clase social es una clasificación subjetiva que no corresponde solamente a la apropiación del capital económico – entendido no solo como producto de las relaciones de producción-, aunque se reconoce que este capital determina en gran parte la posibilidad de apropiación de los otros capitales.

⁸⁸ Cuando nos referimos al capital no hablamos de la cantidad de valor incluida en un bien o de la riqueza económica monetaria de cada sujeto; entendemos que este proviene de la posibilidad de mover recursos, de crear estrategias para ganar más acción que los otros sujetos, es posible decir que el capital se distribuye de forma inequitativa entre los agentes participantes del campo; para que se acepte ese desigual distribución de recursos entra en juego la dominación producto de la dialéctica social.

Para la constitución de una clase social juegan un papel importante otros criterios como el de raza, edad, genero, escolaridad, lengua etc.⁸⁹ La clase social a la que se pertenece no es estática, de hecho los sujetos pertenecen a diversas expresiones de clase y se reconocen como tal, este reconocimiento, y esfuerzo por crear elementos comunes en algunos círculos es lo que Bourdieu llama enclasmiento; la clase inmóvil, no existe porque los agentes tienen múltiples trayectorias tanto individuales como colectivas, sus disposiciones hacen que varíen de clase, de forma de enclasmiento o de estrategias de apropiación de los capitales. Por lo tanto y he aquí la conexión central con lo expuesto líneas arriba, si el sujeto es diverso en su condición de clase y en su proceso de enclasmiento, no puede ser estático en su condición ciudadana, debe haber una polivalencia que responda a la multiplicidad de espacios que habita, a la diversidad de enclasmientos que ocupe y a los múltiples habitus que le configuren como sujeto, esta misma diversidad es la que supera ampliamente los aspectos curricularizadores de la ciudadanía, y potencia el que hacer subjetivo del agente escolar. La imagen N 4, permite sintetizar lo anteriormente enunciado

IMAGEN N 4. Educación y ciudadanía



⁸⁹ Pierre Bourdieu. La distinción criterios y bases sociales del gusto. Taurus. 1998

FUENTE: Colectivo Pedagógico Pasapalabra. Proceso de investigación IDEP, RED CEE, UPN 2007

6.2 LUGAR

La geografía humanística articula el concepto de *Lugar*, entendido como centro de significados, condición de la propia experiencia, contexto para nuestras acciones y fuente de nuestra identidad. Este concepto de *Lugar*, se opone al geometrizado espacio abstracto del positivismo y está lleno de significados y valores que son inseparables de la experiencia de quienes lo habitan. Para los humanistas, la ciudad está llena de significados que permiten una imaginabilidad que a su vez lleva a una legibilidad de la ciudad, en otras palabras el significado construye imaginarios que permiten entender y leer la ciudad.

Siendo entonces pertinente afirmar que la geografía humanística en su búsqueda de estudiar el *lugar* ha potenciado métodos y técnicas de análisis, que se encuadran en el conjunto de los métodos cualitativos utilizados para entender las relaciones, representaciones y prácticas del hombre en el espacio. Ballesteros⁹⁰, expone que además de la memoria histórica, se acude a la observación participante Weberiana para comprender lo subjetivo de los lugares, y se propone además los recursos del trabajo de campo, los aportes de la literatura, la pintura y elaboración de cartografías de la realidad.

Según Ballesteros⁹¹, el *lugar* es el centro de significados, es la condición de la propia experiencia, foco de vinculación emocional para los seres humanos, contexto para nuestras acciones y fuente de nuestra identidad. Igualmente el *lugar* incluye la noción de “espacio vivido” que aporta la Fenomenología.

⁹⁰ Ibid., p. 14.

⁹¹ BALLESTEROS, García Aurora. Geografía y Humanismo. Barcelona: Oikos Tau, 1992. p. 12.

Por su parte señala Mahecha⁹², que el *lugar* existe en diferentes escalas, un rincón de la casa, la casa, una esquina del barrio, la región el país o el planeta, son lugares en donde se mediatiza el acto de vivir. En el lugar se experimenta la *topo filia* que es una experiencia placentera del *lugar*, de igual manera se experimenta la *topo fobia* que es la sensación de incomodidad inherente a la tensión que se da en una situación desagradable.

Al respecto Yi Fu Tuan, propone la siguiente definición de Topo filia.

“La topo filia es el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida. Es una fuerte emoción humana. Cundo llega a serlo podemos estar seguros de que el lugar se transformo en portador de acontecimientos de gran carga emocional”⁹³.

Por lo que puede concluirse que el lugar es un vínculo emocional, fuente de significados y espacio en el que se desarrolla la vida cotidiana en donde experimentamos sensaciones gratas (topo filia) y sensaciones adversas (topo fobia) siendo esta la razón específica por la que se toma este concepto y el tipo sensaciones como el punto central de la actual propuesta pedagógica, para la cual se toma como punto de partida las afirmaciones de Ballesteros citando a Buero⁹⁴, para quien el *entorno, el paisaje* es un *Objeto Cognitivo*, ya que el ser humano lo aprehende en un proceso de atribución de significados y se interacciona con él a través de lo que significa. Por lo tanto topo filia y topo fobia son manifestaciones de *consistencias e inconsistencias cognitivas* frente al entorno ambiental.

6.3. EL PATRIMONIO ANALIZADO DESDE LOS CAMPOS DE PENSAMIENTO COMPLEJO

⁹² MAHECHA. Delgado Ovidio. Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Unibiblios, 2003. p. 177.

⁹³ TUAN. Yi Fu. Topo filia. Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno. España: Editorial Melusina, 2007. p. 130.

⁹⁴ BALLESTEROS, García Aurora. Geografía y Humanismo. Barcelona: Oikos Tau, 1992. p. 97.

La enorme riqueza de culturas que posee la ciudad, puede hacerse explícita solo si ella misma se compromete a salvaguardar y apreciar la diversidad, las diferencias, las identidades y las pertenencias, aprobando cualquier medio para integrarlas en la ciudadanía.

El barrio la Candelaria se ha constituido en el centro histórico y patrimonio cultural de nuestra ciudad. En él han acontecido una gran cantidad de escenas de nuestra historia, que han dejado huellas a través de innumerables monumentos, tales como: La Plaza de Bolívar, La Catedral Primada, las iglesias, los museos, la arquitectura de las construcciones, las plazas y plazoletas etc. Estos monumentos mantienen latente la historia de nuestro país, desconocida por muchos ciudadanos y aún más por los visitantes que llegan a nuestra ciudad.

Para la mayoría de los colombianos los llamados monumentos nacionales del país son apenas unas cuantas estatuas o construcciones del periodo de la colonia o de las guerras de independencia, visión demasiado reducida que omite el reconocimiento del derechos al patrimonio y el ambiente en el marco de los derechos de tercera generación, así como su verdadera riqueza estética, histórica y cultural.

Para efectos de este proceso de sistematización, el análisis de la categoría de patrimonio se realizará teniendo como soporte la propuesta *ORIENTACIONES CURRICULARES PARA EL CAMPO DE PENSAMIENTO HISTORICO* elaborada por la Secretaria de Educación Distrital, en noviembre de 2007, con apoyo del grupo de investigación en la enseñanza de la historia de la Universidad Nacional de Colombia.

A continuación se presenta el cuadro (ver cuadro N3) de análisis de la información, que se utilizará como herramienta de recolección.

PENSAMIENTO COMPLEJO:

Escenarios temáticos de la ciudad: "centro histórico la Candelaria"

CATEGORIAS

<p>TEMPORAL.</p> <p>Aprender a analizar, reflexionar y comprender fenómenos, procesos o problemas sociales en el tiempo.</p> <p>El centro histórico ofrece referencias simbólicas: arquitectura, monumentos, iconos que facilitan el aprendizaje del tiempo social.</p>	<p>ESPACIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de habilidades geográficas. -Percepciones de los actores con respecto al espacio en la vida cotidiana. -Espacio como construcción social. - Sentido de lugar: desde la apropiación socio histórica de los espacio 	<p>NARRATIVA:</p> <p>La narración permite la construcción y comprensión de la realidad.</p> <p>La producción narrativa: de acuerdo con la experiencia vivida los estudiantes producen sus propias crónicas barriales de la ciudad.</p>	<p>RELACIONAL:</p> <p>El centro histórico es un constructo simbólico: permite un sistema de significaciones, relaciones, representaciones e imaginarios sociales.</p>	<p>POLITICA:</p> <p>Proyecto cultural, colectivo donde se contempla la realidad como un complejo de relaciones históricas, relaciones de poder a través de la historia del escenario trabajado.</p>	<p>ECONOMIA.</p> <p>Problemas económicos y las implicaciones para las sociedades. Ejemplo: la historia de la chicha y los problemas fiscales</p>
--	--	---	--	--	---

7. METODOLOGÍA

7.1 FASES DE SISTEMATIZACIÓN

Las fases de sistematización del grupo serán las siguientes:

1. Contextualización del proceso que será sistematizado: consiste en realizar la reconstrucción desde los actores y los lugares en los que se realizó el proyecto.-
2. Organización de los datos recogidos y herramientas aplicadas: selección de los instrumentos aplicados como encuestas, fotografías, mapas, crónicas, informes de salidas de campo, trabajo en aula, diarios de campo, entre otros.
3. Establecimiento de categorías de análisis a los datos y herramientas: cada una de las herramientas aplicadas serán categorizadas a la luz de algunos conceptos que se definirán en el marco teórico de la propuesta.
4. Aplicación de matrices de información: se aplicaran matrices de información para poder sintetizar la información y establecer elementos relacionales
5. Análisis de la información recolectada y categorizada: a partir del resultado de las matrices de información, se realizaran los análisis respectivos a cada herramienta.
6. Validación de la información (verificación, coherencia, triangulación): a partir de los análisis realizados, se establece la validación de los mismos, en la medida que se contrastan los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

7.2 MATRICES DE ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN⁹⁵

⁹⁵ Las matrices aplicadas son producto de los talleres realizados en el proceso de formación, específicamente del taller del día 7 de noviembre

7.2.1 Matriz para la categorización

HERRAMIENTA			
OBJETIVO GENERAL			
OBJETIVOS ESPECIFICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	CATEGORIAS A DESARROLLAR	ANALISIS

7.2.2 Matriz por actividad

ACTIVIDAD	FECHA	OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESULTADOS	PREGUNTAS
-----------	-------	----------	---------------	------------	-----------

7.2.3 Matriz por material utilizado

MATERIAL	FECHA	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
----------	-------	-----------	---------------

7.2.4 Matriz de fotografías

ACTIVIDAD	FOTOGRAFIA	DESCRIPCIÓN
-----------	------------	-------------

7.2.5 Matriz de análisis de instrumentos utilizados en los recorridos: guías.

	ELEMENTO, SIMBOLO PATRIMONIAL	MEMORIA	COTIDIANIDAD	RITUAL	CIUDADANÍA	APORTES AL MAPA SOCIAL DE LA CIUDAD
CATEGORIA TEMPORAL.						
CATEGORIA ESPACIA						

L						
CATEGORIA NARRATIVA						
CATEGORIA RELACIONAL.						
CATEGORIA POLÍTICA						
CATEGORIA ECONOMICA						

8. CONTEXTUALIZACION DE INSTITUCIONES EN DONDE SE DESARROLLA EL PROYECTO

8.1 I.E.D LA ESTANCIA SAN ISIDRO LABRADOR

Los estudiantes del Colegio La Estancia San Isidro Labrador a pesar de cotidianamente enfrentarse a situaciones adversas como la pobreza, la impune violencia y terror paramilitar, en muchos casos el descuido de sus hogares, las amenazas de la drogadicción y el alcoholismo, etc., son estudiantes alegres, enérgicos, cordiales, y laboriosos. En ellos es muy común cierta responsabilidad que se traduce en el hecho de ser menores trabajadores. En su jornada contraria al estudio un buen número de ellos vende su fuerza de

trabajo, convirtiéndose en vendedores, ayudantes de construcción y coteros⁹⁶ entre lo más común.

En el contexto de la localidad de Ciudad Bolívar los estudiantes del IED La Estancia se destacan por ser líderes en procesos políticos escolares, exitosos en las competencias deportivas y promotores de la cultura y folklore nacional. El desarrollo de iniciativas populares y la participación en actos políticos como marchas y tomas del colegio, el constante éxito de los equipos de Voleibol y Futsal en los torneos inter cursos de Bogotá y la celebración anual del Festival de la Danza y la canción, son algunos hechos que ratifican lo mencionado. Por otro lado, según los resultados de las pruebas realizadas por el ICFES en los últimos cinco años, los estudiantes del IED La Estancia tienen un rendimiento académico en la escala nacional entre bajo y medio.

8.2 INEM SANTIAGO PÉREZ

El INEM Santiago Pérez es una institución Distrital de la localidad sexta de Tunjuelito, en donde se imparte enseñanza formal en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (académica, técnica articulada con la universidad del Tolima.). El INEM trabaja el calendario A, jornadas mañana y tarde y en la actualidad cuenta aproximadamente con 6.500 estudiantes en ambas jornadas.

Acorde con las tendencias educativas de la educación diversificada de la época el INEM Santiago Pérez inició labores en el año 1972, según datos del PEI 2004-2005 “las primeras especialidades fueron: industrial (electricidad, metalmecánica, construcción y maderas, y química industrial); comercio (contabilidad y secretariado), académico (ciencias y humanidades) y Promoción social.

Las relaciones sociales de los estudiantes se vuelven complejas por las siguientes razones: a pesar de existir un mismo espacio institucional, éste es significado de manera distinta, tanto por la institución como por los estudiantes.

⁹⁶ Por su relativa cercanía a la central de abastos CORABASTOS, muchos de los estudiantes del IED La Estancia trabajan cargando bultos de alimentos, actividad que exige un desgaste físico enorme, generalmente es mal remunerada y utiliza mano de obra infantil.

De igual forma las actuaciones de los estudiantes dentro de la institución deben responder en primer lugar a los objetivos de la institución en relación con el control del orden social, pero por otro lado también debe asumir las normas relacionales que implementan los estudiantes. Son comunes en las relaciones interpersonales de los estudiantes, los rituales alrededor de los gestos, las miradas con el objeto de cazar una pelea, de llamar la atención y dar indicios al otro de lo que piensa de él.

8.3 I.T.D JUAN DEL CORRAL

El colegio tiene la modalidad técnica contable desde el año 1990, según la resolución 15558 de 1990 que les concedió a tres colegios –Faustino Sarmiento, República Guatemala y Juan del Corral- la posibilidad de hacer un plan piloto de desarrollo técnico con modalidad de secretariado y contabilidad; por esta circunstancia especial el colegio tiene un plan de estudios en el cual las áreas del énfasis cubren más número de horas en detrimento de otras asignaturas y áreas por ejemplo sociales que solo tiene tres horas de intensidad horaria semanal o inglés con solo dos horas, lo cual es paradójico ya que ambas son áreas que pueden ayudar a profundizar competencias que el mismo énfasis aspira a potenciar.

El colegio es atractivo para muchos estudiantes debido al énfasis mencionado, esto hace que a pesar de estar ubicado en la localidad de Engativa en su parte más oriental, en la UPZ ferias, un barrio con poca población infantil frente al resto de la localidad, su sede B de primaria presente alta demanda para asegurar el cupo a bachillerato y que sea común la matrícula de estudiantes nuevos para grado noveno (cuando empieza el énfasis) que llegan al colegio para que tengan la oportunidad de acceder al título de bachiller técnico. El colegio por ser técnico permite que el estudiante tenga cupo directo en el SENA siempre y cuando apruebe los exámenes de admisión de dicha institución, por eso no es raro que el grueso de los egresados ejerza actividades de técnico contable y secretariado previa cualificación del SENA.

La presencia del énfasis ha hecho que muchos jóvenes se desplacen desde la localidad de Suba para estar en el colegio Juan del Corral, igualmente hay muchos estudiantes que viven en lo que comúnmente se denomina Engativa

pueblo, sitio central del antiguo municipio de Engativa, estos dos factores exigen que la secretaria de educación deba cubrir una demanda de rutas escolares o subsidios condicionados lo cual crea un vínculo ciudadano del estudiante con el Estado, diferente a quien no hace uso de estos servicios, en el ámbito del subsidio condicionado que exige permanencia, asistencia y rendimiento escolar para ser beneficiario permanente del mismo, esta es una forma de regular la vida social del sujeto de crear una forma de ciudadanía particular que debe tenerse en cuenta en la investigación.

Otra cosa importante y desde el punto de vista de una construcción de ciudadanía es que los estudiantes en los grados decimo y once deben cumplir con unas horas obligatorias de práctica empresarial -480-, esto es significativo ya que mediante un ejercicio laboral en algunos casos remunerado, los muchachos se normatizan en lo que el sistema capitalista establece como lógica formal de trabajo. Quienes asisten a instituciones de práctica como Datexco o Fenalco, dos representantes de los gremios nacionales, se incorporan aunque sea tangencialmente a una lógica productiva interiorizándola como destino común, aceptando el enclasmiento que según Bourdieu pueden generar ese tipo de instituciones e instrumentalizando formas de ser sujeto que según Foucault, generan estas instancias disciplinares, el hecho de asistir a una oficina, trabajar – en algunas ocasiones sin pago- hace que los jóvenes acepten como dadas las condiciones laborales y de ejercicio ciudadano del capitalismo.

9. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael, *Educación como Dios manda, mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós, Barcelona, 2002.
- BALLESTEROS, García Aurora. *Geografía y Humanismo*. Barcelona: Oikos Tau, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. 1998
- FREIRE, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 1987.
- GIROUX, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza, teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Amorrortu, Buenos Aires. 2004.
- LOPEZ, Hiader Jaime. *Investigación cualitativa y participativa: un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Escuela de ciencias sociales. Medellín. 2001
- MAHECHA. Delgado Ovidio. *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Unibiblios, 2003
- MCLAREN, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Editorial Siglo XXI, 1998.
- MORENO Durán Álvaro, José Ernesto Ramírez Pierre Bourdieu introducción elemental Bogotá. 2003
- ROJAS Trujillo, Guillermo. *Cátedra Democracia y Ciudadanía Memorias*. UDFJC 2005
- TUAN. Yi Fu. *Topo filia. Un estudio de las percepciones actitudes y valores sobre el entorno*. España: Editorial Melusina, 2007.