

CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”

Travesías y sentidos locales Memorias de maestros y maestras

CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”

Travesías y sentidos locales Memorias de maestros y maestras

LUIS EDUARDO GARZÓN
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES
Secretario de Educación del Distrito

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Subsecretario Académico

ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ
Subsecretario Administrativo

CATALINA VELASCO CAMPUZANO
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

CECILIA RINCÓN BERDUGO
Directora de Evaluación y Acompañamiento

MARINA ORTIZ LEGARDA
Subdirectora de Formación de Educadores

JUVENAL NIEVES
Subdirector de Mejoramiento Educativo

ROLF PEREA CUERVO
Jefe de la Oficina de Comunicación y Prensa

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Director (E) Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

MIREYA GONZÁLEZ LARA
Subdirectora Académica IDEP

EQUIPO ORGANIZADOR

MARCELA CASTELLANOS

MARÍA CRISTINA CORRALES

SANDRA PATRICIA GARZÓN

IVONNE JIMÉNEZ SILVA

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO

HAROLD SARMIENTO RAMÍREZ

Profesionales Especializados

SED-IDEP

EDICIÓN, DIAGRAMACIÓN Y PRODUCCIÓN
Editorial Santillana S.A.

© 2005 SED-IDEP
Av. El Dorado No. 66-63
Bogotá, Colombia

ISBN: 958-

Impreso en Colombia por
Printed in Colombia

Prohibidos la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión, por cualquier medio
de recuperación de información, sin permiso previo solicitado por escrito.

CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”

Travesías y sentidos locales Memorias de maestros y maestras

PRESENTACIÓN

Este libro es otro intento por capturar la riqueza que afloró en la travesía que por la ciudad adelantamos de manera conjunta maestros, maestras, investigadores, estudiantes y trabajadores de la educación, cuando nos subimos a un tranvía llamado Cátedra de pedagogía: Bogotá una gran escuela.

Y decimos que es otro intento, por cuanto la cátedra en la experiencia del año 2004 quedó capturada en las imágenes de videos y fotografías, en las poesías, ensayos, cuentos y escritos, en los proyectos y propuestas, en la revista Educación y Ciudad No. 6 del IDEP, y en los imaginarios y sueños que deambulan por las calles, montañas, edificios, ríos, en los hombres y mujeres y en los rincones de esta urbe colosal.

Cuando se afirma —como ahora— que la publicación es el resultado del esfuerzo conjunto de personas, en este caso interesadas en pensar la escuela y la ciudad, por supuesto que estamos explicitando por lo menos dos de las intencionalidades que atraviesan el plan estratégico de educación para Bogotá 2004-2008.

La primera de ellas es la exploración y puesta en marcha de formas participativas para la construcción de políticas públicas en educación, que logren superar la tendencia “(...) a fortalecer un espacio público que diluye lo político (...)”¹. La participación, como uno de los ejes del *Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia*, ha pretendido trascender los mandatos constitucionales referidos a la disponibilidad de espacios y estrategias participativas, y proponer mecanismos que permitan la confluencia de consensos y disensos, la articulación de escenarios, sujetos y propósitos, que permitan construir una idea de lo social, de lo educativo, y desde allí, relocalizar al Estado no solo en lo meramente administrativo, de gestión pública.

La segunda intencionalidad que queremos explicitar, que nos plantea amplias posibilidades pero ante todo desafíos, es el propósito de constituir a los(as) maestros(as) como sujetos políticos. Ello implica por el momento, dos ámbitos importantes, de un lado, su identidad y posición

1 Bolívar, Ingrid Johanna. *Estado y participación: ¿La centralidad de lo político?* En: Archila, Mauricio y Pardo, Mauricio (Editores). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, CES-UN ICANH, 2001, p. 224.

2 Véase Bolívar, Ingrid, op. cit., pp. 225 y ss.

como sujeto que enseña, es decir, las diferentes formas de ser maestros(as), y por el otro, las maneras como pone en juego su identidad en el ámbito de lo público y de lo político, o sea, las maneras como participa².

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA” se instala en este campo estratégico, desde donde ha construido miradas complejas de la ciudad, y por lo tanto, ha hecho aún más evidente que la ciudad no es una, la escuela tampoco y la formación para la ciudad menos. Bogotá ha sido vista como una ciudad múltiple, compleja, fragmentada; por lo tanto, la educación y la formación deben co-responder a ella.

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA” se concibe como una modalidad de formación de maestros(as), que la Secretaría de Educación Distrital propuso, como un escenario desde el cual las localidades, es decir, las diversas ciudades que habitan la ciudad, se visibilizarán para ser comprendidas y acogidas. Por ello, “la cátedra tiene como finalidad crear espacios de diálogo y reflexión en torno a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza” (SED, 2004: 1).

Esta obra colectiva recoge el trabajo de muchos y muchas; recoge los escritos de los maestros y maestras que pasan por el relato individual vivencial y autobiográfico, por el escrito y el ensayo colectivo, por el trabajo de investigación y por la presentación de los resultados de proyectos pedagógicos o de propuestas e iniciativas. Los escritos ya son un fundamento, desde el lugar de sus prácticas pedagógicas, de niveles variables de problematización de la ciudad y de diálogo con los saberes de otras disciplinas que se caracterizan por tener acumulados teóricos de la ciudad.

Hay un aporte sustancial de los sugerentes y penetrantes abordajes desde lo literario, desde la ficción, desde el mito, desde la percepción y las vivencias, el fragmento biográfico, desde los textos evidentes y desde los textos sutiles, desde el recuerdo de infancia, desde la historia del padre, del abuelo, pasando por la foto vieja, el paisaje triste o el inefable vértigo del trajín urbano, a la triste y gris rutina del salón de aula en una desvencijada escuela de los suburbios pobres de la gran ciudad.

Travesías y sentidos locales, se constituye fundamentalmente en el testimonio de los(as) maestros(as) que participaron en el trabajo local de la CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”, quienes de manera rigurosa y sistemática han encontrado en la ciudad un gran texto novedoso para ser leído pedagógicamente, porque en él han hallado los saberes de quienes la habitan, los saberes a los que niños, niñas y jóvenes deben acceder hoy.

Ponemos, entonces, a disposición de todos y todas ustedes, un texto de obligada consulta para aquellos que quieren acercarse a evidenciar, compartir y entender, aquello que permanentemente afirmamos pero que poco comprendemos, *la diversidad de la ciudad*.

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación del Distrito

AGRADECIMIENTOS

A los maestros y maestras que convocados por la cátedra hoy piensan y hacen una ciudad para la escuela y una escuela para la ciudad.

A los gerentes de Cadel y los directivos docentes que apoyaron el trabajo local con la actitud y el compromiso que caracteriza a los mejores anfitriones.

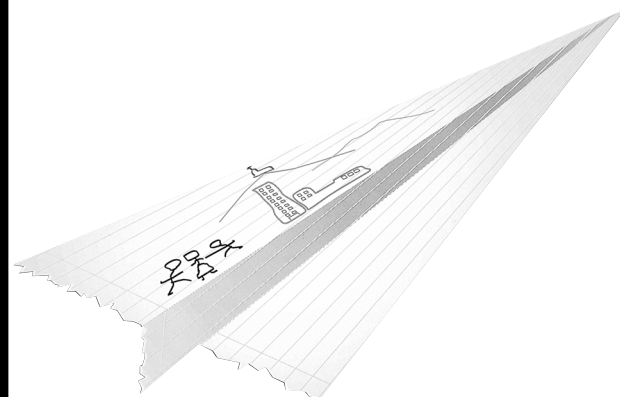
A Compensar, Grupo Santillana y Cooperativa Editorial Magisterio.

ÍNDICE

USAQUÉN Y CHAPINERO	9
SANTA FE	27
SAN CRISTÓBAL	51
USME	79
TUNJUELITO	107
BOSA	127
KENNEDY	153
FONTIBÓN	179
ENGATIVÁ	205
SUBA	219
BARRIOS UNIDOS	235
MÁRTIRES Y ANTONIO NARIÑO	259
PUENTE ARANDA	295
LA CANDELARIA	313
RAFAEL URIBE	329
CIUDAD BOLÍVAR	343

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 1, Usaquén
Localidad 2, Chapinero

Grupo A

Coordinadora: Luz Marilyn Ortiz
Monitora: Nélide Cárdenas V.

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Myriam Inés Aldana de Sánchez
Liz Ledier Aldana G.
Luz Esperanza Angulo Jiménez
Darío Argüello Garnica
Elizabeth Bertieri
Claudia Stella Bolívar Rangel
María Ofelia Castillo Rodríguez
Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez
Francisco Díaz P.
Lucy Consuelo Eraso Ortega
Ana Victoria Fuentes
María Agustina García Roa
José Israel González Blanco
Martha González Rodríguez
Neftalí López
Larcen Darío Lugo Clavijo
Julia Belty Méndez García

Apolinar Mendoza Muñoz
Olga Lucía Pardo A.
Esperanza Pinzón Casas
Mercedes Plata Cárdenas
Nidia Angélica Ricaurte Guarnizo
Deissy Rubio Poveda
Noris Salazar Barrios
Blanca Ligia de Siabatto
Nelcy Esther Sierra Morales
Edna María Sinisterra Sinisterra
Marlén Sotelo Sotelo
Sofía Elena Soto Gómez
Libia Soucarre Molina
Fabiola Téllez Téllez
Auxiliadora Varela Rodelo
Elsa Vásquez Monroy
Carmen Alicia Vergara Martínez

Localidades 1 y 2, Usaquén y Chapinero • Grupo A

Texto colectivo grupo A

VIAJEROS(AS) Y NO EMIGRANTES

“Un sauce de cristal, un chopo de agua, un alto surtidor que el viento arquea, un árbol bien plantado más danzante, un caminar de río que se curva, avanza, retrocede, da un rodeo y llega siempre”.

DESPEGANDO EL VIAJE

Este texto de Octavio Paz, constitutivo de los 584 versos del poema “Piedra de sol”, nos impulsa a exponer una propuesta de trabajo en la Cátedra Pedagógica en la localidad de Usaquén, otrora comarca chibcha, cuya significación para los indígenas era “Tierra del sol”. En “Piedra de sol” y “Tierra del sol” hallamos elementos en común. En el primer caso, el literato mexicano retoma algunos símbolos aztecas como la duración del período sinódico del planeta Venus, que es igual al número de versos del poema. Venus, con su simbología de Lucifer, estrella de la mañana, y Vesper, estrella de la tarde, representa el símbolo de la ambigüedad esencial del universo. Mientras tanto, en “Tierra de sol” están inmersas dos divinidades de la familia lingüística chibcha y de los aborígenes en general.

“Piedra de sol” y “Tierra del sol” comparten elementos del tiempo, del espacio, de la cultura, del pensamiento, del lenguaje y de la vida en sí misma. Geológicamente podríamos aseverar que la piedra es un componente de tierra, es roca calcárea, mientras que el Sol es mineral luminoso del cual penden tanto la una como la otra. La piedra es emblema de dureza, de inmovilidad y representa la permanencia en el tiempo y en el espacio, de ahí el ingenio de los aztecas de

plasmar en ella su calendario, simbolizando la muerte de un año y el nacimiento de otro. La tierra es nicho de vida, pues en ella reposa el agua, corre el aire, hace eco el fuego y fluye la vida. El sol, junto con la Vía Láctea gira dentro del universo y representa la movilidad en el tiempo y en el espacio. La piedra, al ser “Piedra de sol” y la tierra, al ser “Tierra del sol”, se iluminan, se tornan móviles, brillan y giran describiendo los días y los años que cada vez nos acercan más a la muerte y nos distancian del comienzo de nuestra vida.

Fortalecidos con el aliento de Helios, los maestros y maestras de Usaquén y Chapinero comenzamos a mediados del año nuestro caminar por la Cátedra Pedagógica. “Quiero ser un viajero, no quiero ser un emigrante”, adujo un maestro del Fogoncito de Horizonte, allá donde Helios precisamente atiza el pensamiento de los humanos, un pensamiento ligado a los viajes aéreos, a esos viajes de Antoine de Saint-Exupéry, por el planeta raro y pequeño en el que solamente se pueden alojar el farol y el farolero, donde cada minuto nace un día y donde se presentan mil cuatrocientas cuarenta puestas al sol. Desde ahí comenzamos a reconocer una parte de la senda, sugestionado(a), de que reconocer una parte del camino no significa equivocarse del mismo, tal como lo explicita Jostein Gaarder en *El Mundo de Sofía* la equivocación estará en intentar comprender la ciudad

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

sin hacer arqueología de su génesis, sin interpelar la memoria, sin descifrar los deseos que aparecen atafagados, sin estudiar sus lenguajes, sin interesarnos por preguntar por qué coexisten los cementerios y sus leyendas, sin interrogar la existencia de los templos por tanto tiempo, sin asombrarnos por la manera como se construyeron los acueductos, los alcantarillados, los molinos, las calles, sin incumbirnos los nombres, las formas, sin importarnos el porqué de la ubicación; en fin, sin indagar el porqué de esta ciudad tal como está.

En esta línea de ideas logramos subir la cuesta, hasta tocar el *sauce de cristal*, *disfrutar el chopo de agua*, refrescarnos con el aire de la cordillera Andina y poetizar los cerros. Una vez asentados en estos espacios nos dimos a la tarea de escribir para compartir, para que otros nos lean, para juntar nuestros pedazos, como lo concibe Eduardo Galeano, para decir que los maestros y las maestras estamos vivos. Nuestro escrito, entonces, parte de reconocer los ensayos elaborados a varias manos por los cursantes de la cátedra, a partir de la información de fuentes primarias y secundarias. De esos textos, cuyos anexos acompañan este documento matriz, organizamos cuatro descansaderos a saber: *De la ciudad*, *La escuela*, *Las preguntas*, *Las entradas y los anexos*. El descansadero, metafóricamente revela las etapas, es decir, las categorías aplicadas a cada ensayo y su colocación en el documento matriz. Organizada así la silueta del escrito, tenemos: *De la ciudad*, refiere a los conceptos y elucubraciones contruidos acerca de la misma, por los maestros y maestras en la dinámica de la cátedra; *La escuela*, se ocupa también de las concepciones que circulan en el discurso y prácticas educativas de los maestros y maestras cursantes de la cátedra; *Las preguntas*, se ocupa de los horizontes de la senda, del sol que evapora las ideas para convertirlas en lluvia de posibilidades a seguir; *Las entradas*, por su parte, describen paradójicamente las salidas en

términos de alternativas; huelga decir, las entradas son las rutas a seguir ante la existencia de laberintos y “sin salidas”. Los anexos, mientras tanto son los textos íntegros contruidos por maestros y maestras de Usaquén y Chapinero, integrantes de la Cátedra de pedagogía. No sobra advertir que en esta labor de cirujanos de ensayos, se procuró al máximo mantener el tejido genuino de los escritos; no obstante, se ingeniaron unos numerales con títulos significativos intentando colegir los contenidos de sus párrafos, esas enflaquecidas intituciones no están en los anexos, hacen parte de los efectos de la clínica de quienes abrimos los cuerpos escriturales.

Seguramente el escrito como tal traspase las alcabalas de la gramática y la morfología en cuanto a ensayo se refiere, pero de lo que sí estamos seguros es de que se ha hecho con gusto, seriedad y tenacidad, disfrutando al máximo el conocimiento aportado por los viajeros de la cátedra, teniendo como criterio —como decía Tolstoi— que “el secreto de la felicidad no está en hacer siempre lo que se quiere, sino en querer siempre lo que se hace”. Los maestros, maestras, funcionarios del Cadel de la Localidad I y directivos docentes de las I.E.D. Nuevo Horizonte, General Santander, Torca, Monteverde, Colsubsidio, Agustín Fernández, Unión Colombia, Toberín, Usaquén, Divino Maestro y San Martín de Porres, queremos lo que hemos hecho, porque nos ha hecho viajero(a) felices.

DE LA CIUDAD

La ciudad, un rompecabezas para armar¹

Nuestra ciudad —apuntalan los maestros y maestras del Instituto Colsubsidio de Educación Femenina ICEF, Localidad de Chapinero—, “es un conjunto de piezas, por ahora sueltas, que la escuela, en su labor pedagógica de construir y reconstruir

¹ Apartes del documento *Bogotá, rompecabezas para armar*. Instituto Colsubsidio de Educación Femenina, ICEF, Localidad 2, Chapinero, Bogotá D.C. Maestros rubricantes: Karen Juliana Garcés, docente de grado primero; Sandra Rocío Niño, docente de grado segundo; Norma Galvis, docente de matemáticas; Gloria Cecilia Alarcón, docente de tecnología, Roberto Torres, docente de ciencias sociales; Jorge Roncancio, docente de ciencias sociales; Apolinar Mendoza Muñoz, coordinador académico.

saberes, puede reunir a partir del trabajo en el aula y fuera de ella, tomando a la ciudad como escenario educativo y al salón de clase como sitio de reflexión, análisis y síntesis de los elementos que la vida y la memoria ciudadana aportan”. Creemos que frente a este interrogante puede darse un indeterminado número de respuestas. Para empezar diremos que a partir de las propuestas de trabajo presentadas por la cátedra podemos armar por los menos tres posibles tableros de juego. El primero de ellos es una especie de tablero inductivo, con base en unidades de espacio que, en nuestro caso, son la escuela, el barrio, la localidad y la ciudad. Como se puede ver, en este primer tablero el elemento ordenador es el espacio. Nuestro segundo tablero tiene un orden cronológico, parte del saber de los abuelos, se nutre de la experiencia de los padres y se continúa con las vivencias y percepciones de nuestros niños y niñas; es decir, en este tablero el elemento ordenador es el tiempo. Un tercer tablero posible estaría formado por los usos, costumbres y normas presentes en cada uno de los anteriores escenarios o momentos específicos. Con estos tres tableros sería posible armar una primera trama que reúna cada espacio, en cada tiempo con sus diferentes formas de convivencia.

La ciudad misma puede considerarse como el espacio educativo por excelencia; es dentro de ella que aprendemos a caminar, correr, montar en bicicleta, jugar, hablar, acordar y disentir, comprar y vender, sospechar y confiar, en fin, todos aquellos aprendizajes básicos de la ciudadanía que luego son materia de estudio en la escuela. Ahora podemos mirar la ciudad como una proyección de la escuela, con diferentes lugares para aprendizajes convenientes e inconvenientes; lugares que tienen un significado propio y que aportan sentido a sus habitantes.

La ciudad paisaje²

Los cerros están superpoblados y las canteras avanzan implacables hacia la extinción del poco espa-

cio verde de este lado de la ciudad. De las diferentes regiones del país muchos colombianos han encontrado en este suelo el lugar donde refugiarse. Poco a poco la biodiversidad ha sido cambiada por la diversidad humana, unificada a la fuerza por la dureza del sistema económico y social y el bombardeo permanente de los medios de comunicación. Por las partes altas cuentan que vagan, a veces con mayor intensidad, grupos de jóvenes que trazan territorios donde imponen su dominio. Dominios entre la pobreza, pero dominios. Dominios virtuales, sobre territorios que la imaginación recrea como fortalezas y que proporcionan la posibilidad de ejercer poder desde la fuerza, probablemente surgidos de la miseria y la desesperanza. Del lado sur de los cerros se ofrecen a precios multimillonarios los apartamentos de 400 metros para “vivir el campo en la ciudad”. Desde lejos, pues los fuertes muros impiden el acceso, se observan grandes ventanales, tejados variados, jardines y escaleras serpenteantes que invitan a “aprovechar la oportunidad”.

Otrora, lo narran las maestras de Torca, Bogotá era fría, bien fría, la brisa gris bajaba de las montañas cargada de salud; decían que ese frío hacía crecer, traía inteligencia y que por eso los niños de Bogotá eran muy inteligentes, se referían a grandes personajes que escribían libros importantes y que ordenaban las cosas para los pueblos. Parece que todavía hay personajes muy importantes que dan las órdenes para los pueblos y por ello las gentes de los pueblos siguen llegando a la capital, en busca de ese frío que da inteligencia y hace crecer.

Esta distribución geográfica y social donde la opulencia y la miseria se tocan —aducen los maestros y maestras de Agustín Fernández—, hacen pensar en Bogotá como ciudad de refugios, de vallas y celadores, de territorios vedados, de zonas peligrosas, que impiden la circulación y el reconocimiento de los habitantes de uno y otro lado como partícipes de una misma sociedad. Los barrios de los cerros del norte que miran la ciudad han crecido, no por un proyecto planificado sino por la fuerza de los hechos. Con

2 Tomado de: Chinchilla G., Víctor; Castro, Olga Beatriz; Sinisterra, Etna María y Aldana Granados, Liz Leider. *Bogotá y el colegio Agustín Fernández*. Bogotá, octubre 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

incansable actividad las calles que vienen de las pendientes se van pavimentando, las casas de latas y cartón se transforman en casas de ladrillo; sobre una y otra habitación se amplían las moradas como en un enjambre que causa admiración pero también miedo. El miedo de que en el próximo invierno se sigan deslizando decenas de viviendas. Pero en nuevos espacios, cada vez más estrechos siguen llegando pobladores.

La ciudad, resultado de nuestra historia³

La ciudad es el resultado de nuestra historia. Sin que se quiera es la posibilidad de una nueva existencia, la única existencia posible para muchos. Se llega a la ciudad en busca de oportunidades: oportunidad de seguir con vida, oportunidad de seguir teniendo familia, oportunidad de trabajar, oportunidad de muchas cosas; pero nos corresponde asumir estas oportunidades tanto a los nuevos ciudadanos como a la escuela, se deben crear espacios de discusión y formación en donde analicemos las diferencias éticas y estéticas que observamos en nuestras casas, en nuestros barrios, en nuestras formas de vestir, en nuestra subcultura y nuestros inframundos; debemos convivir con la diferencia en busca de una unidad armoniosa, de aceptar y ser aceptados, de buscar el placer dentro de la variedad y no anular la variedad en busca de la unanimidad. El papel de la escuela es primordial, es el sitio llamado a ser el crisol de mezcla intercultural y productor de una nueva cultura ciudadana; de este papel depende la ciudad que vamos viendo, si es bueno habrá una buena ciudad, si no es bueno continuaremos como estamos.

La ciudad, un ente sin pies ni cabeza⁴

La ciudad hoy en día es un aglutinamiento de representaciones regionales, una sumatoria de culturas poblacionales, un ente sin pies ni cabeza en

donde los gobernantes de turno procuran sostenerse y darle alguna dirección, pero no hay un rumbo trazado a mediano o largo plazo, la educación está aquejada por problemas similares, centrada en la homogeneización, en aplicar modelos importados: no corresponde ni a los lineamientos ni atiende las realidades, los padres de familia pretenden que la escuela les cuide a sus hijos mientras los pueden poner a trabajar; los chicos ven la escuela como un lugar de esparcimiento, de socialización, y a la ciudad como un lugar de diversión variada, proveedora de recursos que hay que buscar a como de lugar; los maestros quieren formar ciudadanos de bien, ciudadanos ilustres. Como vemos, son intereses diferentes entre unos y otros, la realidad pocas veces ingresa a la escuela, la ciudad se construye de manera autodidacta.

De los pilones, las tachas, las pilas, los manares, los fogones, las ollas de barro y las cucharas de palo a la web

La tercera revolución —recuerdan los maestros y maestras de la I.E.D. Nuevo Horizonte⁵— es la del vapor, que induce a la Revolución Industrial. Ésta sí que tiene que ver con Bogotá, desde el encuentro del continente americano con los europeos, pasando por la fundación de ciudades, unas ciudades-fuertes y otras ciudades-puerto, la navegación por el río Magdalena y la fundación de Santa Fé de Bogotá, hasta nuestros días, la ciudad incita a la lectura de esos iconos. La sustitución de los pilones de madera, las tachas, las pilas de piedra, los manares, los fogones de piedra y leña, las ollas de barro, las cucharas de palo y todos aquellos adminículos de madera y piedra con los cuales la difunta Margarita —la de Hacienda Santa Bárbara— distinguida personalidad, prácticamente patricia, y toda su prole preparaban recetas ancestrales, amasijos, bebidas y las

3 Lugo, Larcen Darío; González, Martha Helena y Angulo, Esperanza. “La ciudad entra a la escuela y de la escuela sale una nueva ciudad”. I.E.D. Campestre Monteverde, Bogotá D.C., noviembre de 2004.

4 Ídem.

5 González Blanco, José Israel et al. *La ciudad: una pared que cambia de pañetes*. Ensayo inédito. Bogotá D.C., junio 5 de 2004.

famosas empanaditas con las cuales los filipichines podían degustar la compañía de las jovencitas mientras salían del templo y se saludaban las familias. Todos esos aparejos atávicos dieron paso a vasijas de metal, estufas de carbón, vajillas de porcelana y cucharas de peltre sobre las cuales se coloca el pan nuestro de cada día para su degustación. En una narración histórica que está colgada en internet se lee: “En 1956 se adquirió la primera estufa de gas, una JOSERRAGO, que hoy en día aún funciona y es una reliquia”⁶.

Pero la ciudad se ha puesto a la altura de los tiempos, evocando una frase de José Martí, al ocuparse de la educación. La ciudad ha entrado en la revolución, lo que permite tener una población interconectada, saturada de mensajes ocultos, llena de personas bajo la égida de artefactos telefónicos, telemáticos, enmarañada en redes informáticas y al decir de algunos expertos, con masas de población informada, pero incomunicada, puesto que los cambios en el espacio público —anota el profesor Jesús Martín Barbero— producen una nueva ciudad, hecha cada día más de flujos, de circulación de información, pero cada vez más con desencuentros y menos comunicación⁷. Recurriendo a Calvino diremos que estamos ante una ciudad invisible, edificada sobre unas trazas de piedra, barro, latas oxidadas, cemento, adobe, tapia pisada, teja de distintos materiales, concreto, cartón, madera, asfalto, bolardos y decorada con medios electrónicos que nos ponen a todo instante en interrelación con el mundo; o en palabras de McLuhan, estamos en una “Aldea Global”, obrada y colindada con paredes pañetadas con barro, cemento o estuco y últimamente cercada con pantallas de cristales, particularmente de televisores, computadores, dentro y fuera, de los que Saramago ha sabido caracterizar en *La Caverna*⁸.

Bogotá, madre putativa

La ciudad de Bogotá, pese a que uno la reconoce como su madre putativa presenta una fisonomía latamente europea y foránea. Si de educar se trata y de afirmar un pensamiento latinoamericano, genuino, vernáculo que nos de identidad como ascendientes de indígenas, campesinos e ibéricos, ¿por qué no pensar en conocer, estudiar y proteger las 82 etnias y las 62 lenguas que todavía quedan en el territorio colombiano, las que asombran a europeos, asiáticos, africanos, a nosotros mismos, a los extraterrestres si algún día las conocieran, aquellas que le han servido a los gringos para comunicarse en tiempos de guerra, por ejemplo, en Vietnam?

¿Por qué no nos dedicamos a conocer, estudiar, cuidar y disfrutar el Sumapaz?

Por geografía de cuarto y quinto de primaria sabemos que el Sumapaz es uno de los páramos más grandes del mundo, dato ratificado por el profesor Ernesto Guhl, uno de los estudiosos más respetables en páramos en Colombia, ahí tenemos una fuente inagotable de conocimiento para rehacer la ciudad. Por la lectura de estudios de organismos internacionales sabemos que hacia el año 2030 el agua escaseará en el mundo y será más costosa que el petróleo. Si el Sumapaz es reserva natural de agua por su condición de páramo, si el agua va a alcanzar tan alto valor de uso y de cambio, si la vida emergió del agua y pende de ella, y si no pensamos en el presente pasado sino en el presente prolongado o futuro, ¿por qué no nos dedicamos a conocer, estudiar, cuidar y disfrutar esa reserva con nuestros educandos para que despierten el interés, la sensibilidad y el amor por la naturaleza, por la vida y por su misma ciudad, hoy concebida en el Plan de Desarrollo como

6 Para tener una mirada más amplia respecto a la historia de Usaquén se recomienda acceder a Angarita S., Carlos E. *De arenales y humedales donde se hizo el lodo: Una reconstrucción del territorio de Usaquén*. Bogotá, Corporación René García / COPEVISA, 2004.

7 Barbero, Jesús Martín. “Heredando el futuro. *Pensar la educación desde la comunicación*”. En: Revista *Nómadas* No. 5, Bogotá, septiembre de 1996, p. 10 ss.

8 Ver Saramago, José. *La caverna*. Bogotá, Alfaguara, 2000.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ciudad región? José Luis Romero⁹, en su estudio *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, sostiene que en la fundación de las ciudades iberoamericanas, dentro de las cuales está Bogotá —y no como ciudad importante— los pueblos y ciudades indígenas quedaron subsumidos por los conquistadores, mientras que en el caso de Portugal, la sociedad agraria hizo su ciclo completo y delineó un área en la que los señores brasileiros aceptaron la formación espontánea de una nueva sociedad, y poco a poco de una nueva cultura, de donde se colige que el proceso fue bastante pragmático; entre tanto, los españoles más que fundar una ciudad crearon una sociedad urbana compacta, homogénea y militante, constriñendo y forzando a los nativos, sojuzgando que aquí no había más que una realidad inerte y amorfa. Quienes han hecho investigaciones respecto a la distribución del espacio, aquello que en ciencias sociales se enseña como la división político-administrativa, sostienen que la geografía en Colombia no ha servido para unir sino para disgregar.

La división en localidades, antaño alcaldías menores con unos límites físicos de corte newtoniano y con unas barreras culturales irracionales, es la mejor evidencia de la necesidad de rehacer la ciudad. ¿Por qué no reorganizar la ciudad alrededor de sus moribundos ríos como el Torca, el Tunjuelo, no el Tunjuelito como erróneamente le llamamos, el Córdoba o el Bogotá? No sabemos si la destrucción del corazón de la ciudad, cuyo formato era de corte europeo, sea uno de los indicadores que nos permitan hipotéticamente el rehacimiento de la ciudad o la reacomodación de ese entorno a las nuevas demandas de la economía mundial. Sin embargo, ha habido una secreta preocupación por el problema en que puede verse la ciudad si un día, por ejemplo, se caen por alguna circunstancia el puente del Sisga o el de Honda, o se obstruye alguna de las escasas vías que comunica a la capital con el resto del país. Vive

Colombia, viaja por ella, además de la algarabía que genera y la aparente seguridad que asienta, deja entrever la pobreza vial en que se halla Macondo, por lo visto, años atrás con el tren, los caminos de herradura, las mulas de carga, los caballos de silla y el desplazamiento “a macho tobillo” el panorama fue más prometedor para la época.

La ciudad educa, deseduca y genera desaprendizajes

La etiología de la ciudad se ubica por los años 4000 antes de Cristo por los lados de Indo, el Éufrates, el Mediterráneo y el Lejano Oriente, pero las comunidades nativas tenían sus formas organizativas propias, en tal magnitud que los incas llegaron al imperio. Acaso, ¿Machu Picchu en Perú, Ciudad Perdida en Colombia y Tenochtitlán en México no son ejemplos suficientes para referir las ciudades indígenas? Con estas someras referencias no abogamos por una sociedad urbana del pasado, más bien llamamos la atención respecto a las múltiples aristas que tenemos que estudiarle a este poliedro, para poderlo entender, más allá del anecdotario. Creer que la ciudad empezó hace apenas cinco siglos, emprender de ahí su estudio dejando sin excavar el pavimento de la aculturación para desenterrar tesoros desconocidos de nuestro pasado, no en una buena apertura.

Si bien es cierto que la ciudad o la sociedad urbana educa, también es verdad que deseduca, genera desaprendizajes y discriminación. Desde el arranque de la ciudad apareció la exclusión; en palabras del profesor Zambrano: “la república de los blancos era la ciudad, y la república de los indios era el pueblo”¹⁰. En una conversación del profesor Fernando Viviescas con Estanislao Zuleta¹¹ se precisaba que la ciudad se inaugura como el espacio de la desidentificación, como el lugar donde todo puede ocurrir, deduciendo que la ciudad significa

9 Romero, José Luis. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1999.

10 Zambrano, Fabio y otros. *Comunidades y territorios. Reconstrucción histórica de Usaquén*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 2000.

LOCALIDAD 1, USAQUÉN • LOCALIDAD 2, CHAPINERO

una pérdida de identidad, una disolución en la masa, en la circulación, en el anonimato de los apartamentos, olvidándose quién es. La razón es sencilla: las ciudades no las han hecho los arquitectos, ni los filósofos, ni siquiera los mismos pobladores, sino el capital. Con nostalgia, hoy muchos colegas y padres de familia añoran los valores del pasado, nos quejamos de la actitud arrolladora de nuestros educandos, pues ellos y ellas en su mayoría son hijos de esta sociedad urbana compleja, caótica, descompuesta, subdesarrollada y recompuesta, cuyos guarismos rezan que más del 55% de su población se debate entre la miseria y la pobreza, que un 27% es indigente, que presentó el año pasado 24.000 niñas menores de 19 años embarazadas, de un total de 165 en promedio en todo el país¹²; una ciudad donde la muerte, el atraco, la corrupción y el desempleo dan cuenta de los aprendizajes que ofrecen sus calles, los medios, la familia, la cárcel, el cuartel, los basureros, los prostíbulos y el contexto. Estos hechos son parte de la composición del estuco de las paredes que componen la ciudad, los pedruscos y areniscas, que cada capa de pañete instauran leyendas, imágenes y símbolos que nos demandan su lectura¹³.

LA ESCUELA

Un lugar de encuentro

La escuela es un lugar de encuentro como muchos otros sitios de encuentro que existen en la ciudades; sin embargo, existen ciertas condiciones especiales en la escuela que la caracterizan y la constituyen como un sitio singular. En primer lugar, se trata de un sitio de encuentro mediado por condiciones de organización tanto externas como internas; se agrupan niños y jóvenes de acuerdo con su escolaridad, en la mayoría de los casos por edades similares,

condiciones socioeconómicas comunes e intereses semejantes. Existe en ella un PEI que acoge la normatividad nacional y distrital y que, además, define una normatividad interna, particular de esa comunidad educativa, aparte de una forma específica de hacer las cosas, propia de ese lugar, es decir, una cultura institucional. Este sitio de encuentro tiene a su vez aulas de clase, salas de reunión, pasillos, escaleras, patios de recreo, zonas deportivas, baños, rincones secretos y otros no tan secretos que conforman la geografía del lugar, con sus propios accidentes y vías de comunicación los cuales en su conjunto generan una forma de convivencia específica y, a su vez, se ven modificados por los usos de convivencia que le dan sus habitantes. Cada lugar en la escuela tiene significado y, a la vez, cada lugar es resignificado por quienes la habitan, seres grandes y pequeños que asignan nombres y funciones como en el Macondo de los Buendía.

Si observamos con atención el edificio escolar y sus componentes, podemos encontrar en él prácticamente los mismos ingredientes que encontramos en el barrio, la localidad y la ciudad; pareciera que hubiéramos organizado la escuela a imagen y semejanza de nuestra ciudad. De aquí parte una primera reflexión, de muchas que podrían hacerse sobre el tema, y es si la escuela tal y como está diseñada favorece o no el desarrollo adecuado del ciudadano escolar.

Observa y reconoce

El papel de la escuela consiste en observar y reconocer los estilos y formas de convivencia para darles sentido dentro de ámbitos más amplios como la localidad y la urbe, así mismo debe generar propuestas para la transformación efectiva de estos estilos y formas en estos tres ámbitos a partir de la transformación personal, grupal y colectiva. Por

11 Zuleta, Estanislao. "La ciudad del encuentro y la aventura". En: *Conversaciones con Estanislao Zuleta*, Bogotá, FEZ, p. 45 y ss.

12 Tomado de *El Tiempo*, 18 de abril de 2004, p. 6.

13 Los aportes del numeral 1.5 al 1.8 son extractos del ensayo *La ciudad: una pared que cambia de pañetes*. Op. cit.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

otra parte, los estilos de convivencia no sólo se relacionan entre estos tres ámbitos, sino que se ven afectados y afectan a la vez el devenir histórico y la transformación de los espacios en los cuales se convive. Asumir la ciudad como un rompecabezas que se puede armar en diferentes tableros o dimensiones, puede aportar a las niñas y a los niños y en general a todos los habitantes de la comunidad escolar, una oportunidad de articular y dar sentido a las relaciones entre la ciudad y la escuela, derribando las paredes concretas y simbólicas que generalmente encierran a nuestras instituciones educativas¹⁴.

El lugar para educar

En medio de las casas, con la misma estrechez, pegadas a la roca de la montaña están las escuelas de Santa Cecilia y San Bernardo. Cada una con diez cursos por jornada, construidas más por el impulso de la comunidad que por la iniciativa del Estado, son lugares para educar. Por eso, cuando las políticas de generalización de la miseria, con el argumento de la racionalización, ordenaron la integración de instituciones, estas escuelas manifestaron su desacuerdo. Integrarse era perder identidad, familiaridad, comunidad. Acosado por los factores del contexto, con mucha identificación con sus alumnos y buscando dar sentido a su trabajo, los maestros y maestras asumen esta tarea con la perspectiva de formar los nuevos ciudadanos. La historia de la cultura contará algún día el papel de la escuela de hoy en la construcción del tejido social, de un discurso propositivo en medio de los más violentos hechos en contra del bienestar de los seres humanos convertidos en masas que luchan a muerte para sobrevivir a la adversidad por causa de un modelo de sociedad de consumo, banal, egoísta e insensible. Es cínico plantear como política educa-

tiva que todos los alumnos del país están en las mismas posibilidades de desarrollar las “competencias” y los “estándares”, tanto los de los “barrios menos favorecidos” como los de las casas de grandes ventanales de 400 metros y colegios de “hermosos y amplios espacios campestres”¹⁵.

Crisol de mezcla intercultural

El papel de la escuela es primordial; como ya se dijo, es el sitio llamado a ser el crisol de mezcla intercultural y productor de una nueva cultura ciudadana; de este papel depende la ciudad que vamos viendo, si es bueno habrá una buena ciudad, si no es bueno continuaremos como estamos. En la escuela se vive la ciudad, se viven las problemáticas de ella, nos convertimos en actores a los que la ciudad asigna ciertos roles que la escuela no tiene la capacidad de cambiar; quien no sigue el rol asignado no puede vivir plenamente, sólo puede sobrevivir o debe cambiar de sector o de ciudad¹⁶.

Todo es alegría

Llegamos a la escuela —escriben las maestras de Torca— y allí todo es alegría. Los amigos, el compa y la compañera. Hoy voy al encuentro de mi compañero. Esa maestra o maestro a quien muchas veces he confiado mi hijo, he confiado mis penas y mis alegrías. Allí se refugia el llanto y la sonrisa. El chico que rebosa de energía y el que a duras penas sostiene su condición humana. Allí está la mamá que apoya la función y la que deshoja una mirada de soslayo porque la vida le ha dejado en el alma el dolor de la impotencia, allí están la maestra y el maestro que acogen y que deslizan una sonrisa. Todos, hombres y mujeres, presente y futuro, porque el pasado ya se fue, con su encanto y sus alegrías, con su fuerza y su firmeza¹⁷.

14 Instituto Colsubsidio de Educación Femenina, *ibídem*.

15 Tomado de: Chinchilla G., Víctor, et al. Op. cit.

16 “La ciudad entra a la escuela y de la escuela sale una nueva ciudad”. Op. cit.

17 Tomado del grupo de maestras de la I.E.D. Torca. *De la risa al llanto: relato de una maestra*. Bogotá, octubre de 2004.

Las rejas han llegado nuevamente a proteger la escuela

No hay duda —aseveran los maestros y maestras de Nuevo Horizonte— que la enseñanza es anterior al surgimiento de la escuela, pues desde la antigüedad “existieron instituciones en las cuales se enseñaba”. En todas las revoluciones, particularmente en la agrícola y en la neolítica, la familia ha jugado un papel preponderante en la enseñanza de patrones de socialización deóntica y laboral. Los niños aprendieron a pescar, a sembrar, arriería, ganadería, jardinería, panadería, albañilería, carpintería, a cocinar, a lavar y a barrer al lado de sus padres, al igual que hoy, en la ciudad, lo hacen vendiendo, cuidando carros, mendigando en los semáforos. Jorge Amado, a propósito de *Doña Flor* nos diría que cocinando se aprende a cocinar, viviendo se aprende a vivir y amando se aprende a amar; en todo caso, no se necesitó una escuela para ello, como si se requirió para el encierro en el siglo XVI, para aprender a hablar en el siglo XVII, para la producción en el siglo XVIII y XIX, para la formación ciudadana y para la comunicación en el siglo XX, según lo expone el profesor Humberto Quiceno¹⁸. Empero, “la escuela como institución social diferenciada y dotada de un carácter particular empieza a aparecer con cierta nitidez en la obra de Juan Luis Vives”. Hablamos del siglo XVI, época en que la escuela era para el encierro, tal como ha acontecido a finales del siglo XX y principios del XXI, las rejas, fortines de las prisiones y de los asilos han llegado a proteger la escuela en este siglo, so pretexto de la seguridad de los bienes y de sus moradores. O si nos lo permiten, para hacer una política contra la cual está el Plan de Desarrollo actual de la ciudad: la exclusión.

La escuela ligada a la noción de pobreza

Al abordar la reseña histórica de Usaquén encontramos que fue una comarca chibcha, cuya significa-

ción para los indígenas era “Tierra del sol”. Se dice también que su nombre proviene de Usacá, hija de Tisquesusa, casada por Fray Domingo de las Casas con el capitán español Juan María Cortés, quien recibió como dote las tierras de Usaquén. La región de Usaquén fue de gran importancia en la Colonia, cuya área abarcaban las tierras que hoy llevan por nombre La Calera, Chía y Guasca. Alrededor de 1539, se fundó la población de Usaquén, llamada “Santa Bárbara de Usaquén”, título que aún conserva y patrocina la parroquia de la población.

Las casas o bohíos que formaban la sede del cacicazgo ocupaban la región occidental de la población actual a un kilómetro hacia la sabana en plena planicie. Usaquén estaba bajo encomienda a diferentes conquistadores. Es obvio que de la escuela no se diga nada en estos relatos porque pese a que en Europa los atisbos de la modernidad daban señales de cambios abruptos en el modo de producción feudal, todavía no recibíamos esa influencia en la América colonial. No obstante, transcurridos unos lustros, la ilustración despertaba el pensamiento, la Revolución Industrial movilizaba el campo y la ciudad, y la pedagogía en cabeza de Herbat, Comneio, Rousseau, Pestalozzi y otros toma cuerpo y viene a influenciar nuestro continente en el siglo XVIII; como escribe el director académico de esta cátedra, “y la escuela se hizo necesaria”.

La escuela aparece entonces ligada a la noción de pobreza, pero no aflora por voluntad política de un gobierno, tampoco definida por la legislación o por un sistema jurídico como sí se mantiene regulada en la actualidad, menos podemos decir que fue la resultante de procesos de concientización. Fueron más bien las condiciones del saber las que hicieron posible hablar de ella, aduce el profesor Álvarez Gallego¹⁹. “La escuela fue, en este caso, un medio que atrapó y articuló enunciados dispersos: la patria, lo sagrado, la pobreza, la luz, la agricultura”. La escuela fue un acontecimiento de saber.

18 Quiceno, Humberto y otra. *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional*. Bogotá, marzo de 2002, p. 19.

19 Álvarez Gallego, Alejandro. “Y la escuela se hizo necesaria”. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio / SOCOLPE, s.f. p. 60.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Permítanos recodarles que en estos tiempos de la revolución microelectrónica —prosигuen los maestros y maestras de Nuevo Horizonte— la Corte Constitucional en la sentencia T-002 de 1992, expresó que “en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona”; por lo mismo, la educación juega un rol significativo en la prevención de la pobreza, al convertirse en un factor crucial de acceso a oportunidades laborales. Ahí aparece una relación explícita del papel de la escuela con respecto a la pobreza. Luego del paréntesis digamos que la escuela nace, el maestro hace su aparición en la segunda mitad del siglo XVII, momento en que el Estado declara la educación como objeto público, con el agravante de que la pedagogía no creó la escuela y el maestro no creó un saber propio, situación complicada, porque en todo ese periplo la autonomía ha sido un caballito de batalla en las relaciones de poder entre el Estado o los particulares contra los actores del establecimiento.

Pero ese maestro que asoma en la modernidad aprende y practica el arte de instruir, heredado de los monjes del Medievo, aunque la reflexión estaba en la mayoría de las veces en manos de los teólogos, de ahí la atadura de la figura del maestro a la del cura. En el Renacimiento, recordamos todos, se plantea la crítica al oscurantismo agudizando la separación entre monjes y pretores, siendo los humanistas quienes hacían las grandes reflexiones. Hacia el XVII, Comenius²⁰ intenta, por primera vez, plantear una reflexión sistemática sobre el quehacer de la enseñanza, de la cual la pedagogía es su manifestación.

Ese sueño —apunta Marco Raúl Mejía²¹— duraría dos siglos en el silencio, hasta cuando Herbart lo recupera en Alemania. Sin embargo, este esfuerzo cae ante la reflexión de los filósofos enca-

bezados por Kant y Hegel. El siglo XIX va a ser fecundo en intentos pedagógicos prácticos. Con los procesos de Escuela Nueva —nótese que no referimos el cacareado *programa* Escuela Nueva impulsado desde 1997 en Colombia— que desplazan el interés de aprender como objetivo de la pedagogía hacia un “*aprender a aprender*”, toma asiento la psicología que se comenzó a desarrollar centrada en el individuo, al igual que la medicina, iniciándose así un largo proceso en el cual la psicología dice su discurso en nombre de la pedagogía, en cada una de sus diferentes corrientes y según la fuerza que tienen en cada momento de este siglo, hasta culminar en el modelo instrumental de la administración educativa derivada del conductismo skineriano, que busca levantar una nueva normatividad y práctica que replacen el discurso de la pedagogía y consagren la separación entre el diseño y su implementación, creando el llamado “*currículo a prueba de maestros*”; dejando como legado todas estas experimentaciones la existencia de unos docentes a los que en distintas épocas de la historia nos ha tocado presentar la patente como: *instructor, mediador entre las distintas relaciones que se establecen en la comunidad educativa, administrador de currículo, facilitador de aprendizajes, polivalente, conector de computadores, formador en competencias básicas y estándares*, y de ahora en adelante, mediador entre la ciudad y la escuela y la escuela y la ciudad.

Juan de la Cruz Gastelbondo, Melchor Zerón y Agustín Joseph de Torres

La designación de la escuela como acontecimiento de saber lleva tácita la concepción del maestro como intelectual; sin embargo, esta ilusión la hace efectiva no hace menos de 200 años, dicen los profesores Martínez, Castro y Noguera, en *Crónica*

20 En la revista Educación y Pedagogía No. 8 y 9, editada por la Universidad de Antioquia, aparecen una serie de artículos dedicados a Comenius con motivo de su natalicio, que merecen ser leídos para tener una visión más rigurosa de sus aportes a la pedagogía.

21 Mejía, Marco Raúl. “Hacia otra escuela desde la educación popular”. En: Documentos Ocasionales 47, Bogotá, CINEP, 1994.

LOCALIDAD 1, USAQUÉN • LOCALIDAD 2, CHAPINERO

del desarraigo²², Agustín Joseph de Torres Patiño al escribir la primera cartilla titulada *Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica*, eso sí después de solicitar durante 20 años aumento, de salir y luego de sobrevivir a las urgencias lloradas y al silencio obligado. Hacemos un paréntesis para compartir una noticia que nos parece todos conocemos: el profesor Francisco, en un escrito publicado esta semana respecto a la cátedra pedagógica, sostiene que la calidad de la educación se logra con maestros formados intelectualmente, es decir, que será la segunda o tercera oportunidad sobre la tierra que tenemos los hijos de la estirpe del coronel Aureliano Buendía y los colegas putativos del desaparecido maestro de Torres Patiño para reinaugurar la ilusión de ser excelentes intelectuales, seguramente escribiendo no una cartilla, tampoco un manual, sino una enciclopedia para DVD sobre la ciudad.

Bueno, recaban los maestros y maestras del Fogoncito de Horizonte, volviendo a la historia del pionero del magisterio colombiano y para evitar recontarnos la vida y obra de Juan de la Cruz Gastelbondo (apellido relativo a la Revolución Industrial) y a Melchor Zerón, también maestros pioneros, permítanos decirles, que Agustín Joseph de Torres fue maestro de la primera escuela pública de Santa Fé de Bogotá, fue la escuela Pública de las Primeras Letras de San Carlos, anexa al Colegio Mayor y una de las cinco del virreinato al lado de las escuelas también anexas de Tunja, Cartagena, Pamplona y Popayán.

Ya para finalizar, y a propósito de las primeras letras y de la moral, no podemos dejar de lado el valor de la sociedad urbana o de la ciudad en los avances o retrocesos en la lectura y la escritura. El profesor Echeverría Ezponda, en su escrito sobre *“El futuro de las lenguas en internet”*²³, apunta a tres entornos: el primer entorno (E1), bastante arraiga-

do en la cultura rural, donde la lengua es predominantemente verbal, la conversación y el diálogo son sus rituales; en el segundo entorno (E2) instala la escritura encajada, según el académico en mención, estrechamente vinculado con la ciudad y posibilitador de la codificación de los mensajes del E1, es decir, del habla. Del (E2) se engendra un tercer entorno (E3), correspondiente a la escritura electrónica, la cual hace posible escribir el habla, los textos, los sonidos, las imágenes, las fórmulas, los números y los datos. Acudiendo a los términos de Walter Ong diremos: *“la escritura es un objeto, un producto manufacturado(...), la escritura, la imprenta y la computadora son todas ellas, formas de tecnologizar la palabra”*²⁴. No hay ninguna complicación para sostener que una ciudad como Bogotá, con un porcentaje poblacional altamente urbano, a pesar de su elevada densidad rural, es de la cultura escrita, bien sea en el cuaderno, el tablero, el libro, la pantalla o en la web. La visibilización de esa escritura es, sin duda, una de las manifestaciones de la intelectualidad de los maestros y maestras, si queremos apartar de nuestras mentes y corazones ese concepto de calidad centrado en la eficiencia y la eficacia. Si desde ya empezamos la escritura sobre la relación escuela ciudad y ciudad escuela, sin duda alguna, aumentará el número de libros y el promedio se subirá a tres por minuto, pues un guarismo de 27.000 docentes escribiendo afecta la ecuación actual, y si el ejemplo lo continúan los estudiantes la relación sería exponencial.

Pero el hombre que se siente y premedita trazar con rigurosa pincelada, en la blanca pared, tal como lo consigna Borges en *“Los conjurados”*, es un sujeto con valores, con un desarrollo moral que sin duda deja impregnado en el pañete. La ciudad vista como esa gran pared parapetada con mantos también

22 Martínez Boom, Alberto y otros. Crónica del desarraigo. Historia del maestro colombiano. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1989.

23 Echeverría Ezponda, Javier. “El futuro de las lenguas en internet”. En: El colombiano. Literario dominical, Medellín, febrero 4 de 2001, p. 6.

24 Ong, Walter J. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Bogotá, Fondo de Cultura Económica Ltda., 1994, pp. 82-83.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

tiene mucho que decir sobre la moral de sus habitantes. De manera parecida a la escritura, la sociedad rural crea un tipo de moral con diferencias frente a la sociedad urbana; eso es fácil detectarlo en la escuela con la llegada de los niños y niñas desplazados por la violencia, para ellos y ellas la adaptabilidad y la aceptabilidad son un serio problema. Dentro de los grupos urbanos también se edifican formas y niveles de moralidad disparejas, e igualmente entre las barriadas. El profesor Joseph M. Puig, en su artículo “Ciudad y desarrollo moral” nos dice que la ciudad crea y transmite entre los individuos una moral convencional, una moral de la ley y del orden, y a la vez instaaura, en el antes de la ciudad, el concepto moral preconventional. Con la aparición de las primeras formas urbanas estaría la moral convencional y ya a posteriori con el desarrollo de la conciencia personal y el diálogo colectivo —diríamos en la modernidad— se inicia la senda de los criterios morales basada por encima de todo en el hombre y en sus derechos como tal. Estamos hablando ya de los derechos civiles y políticos y de los derechos de segunda generación. Nuestra ciudad, a propósito de lo moral, no es una ciudad entidad ética, sencillamente es un refugio, un hecho, una situación, aduce Zuleta en la conversación con Viviescas, como lo fue la Grecia antigua²⁵.

DE LAS PREGUNTAS

1. Si la escuela tal y como está diseñada favorece o no el desarrollo adecuado del ciudadano escolar. 2. ¿Puede la escuela influir sobre la construcción de ciudad? 3. ¿Existe relación entre educación y ciudad? 4. ¿La idea que tienen los y las estudiantes sobre lo que van a hacer al colegio es complementaria y articulará cabalmente con la de los y las docentes, directivos y administrativos? 5. ¿Bogotá, un mundo para quién? 6. ¿Cuáles son y cómo se organizan las piezas de este rompecabezas? 7. *¿Cómo hacer de la ciudad una gran escuela o de la escuela una*

gran ciudad? 8. ¿Por qué no cavilar en hacer de Bogotá una ciudad diferente a la que se tiene, antes de ponernos a aprender la endogamia que transmite, en las exclusiones que explicita, en el egoísmo rampante que brota de su seno, en las desigualdades que proyecta, en la pobreza que alberga, en el desequilibrio social, natural y humano que viene plantando, en la aculturación que forja y en las fobias que encinta en muchos pobladores? 9. ¿Los españoles fundaron ciudades o sociedades urbanas y con qué fines? 10. ¿Dónde quedó la cultura aborígen tan fecunda en saberes y organización? 11. ¿Si el Sumapaz es reserva natural de agua por su condición de páramo, si el agua va a alcanzar tan alto valor de uso y de cambio, si la vida emergió del agua y pende de ella, y si no pensamos en el presente pasado sino en el presente prolongado o futuro? 12. ¿Por qué no nos dedicamos a conocer, estudiar, cuidar y disfrutar esa reserva con nuestros educandos para que despierten el interés, la sensibilidad y el amor por la naturaleza, por la vida y por su misma ciudad, hoy concebida en el Plan de Desarrollo como ciudad región? 13. ¿Por qué no reorganizar la ciudad alrededor de sus moribundos ríos como el Torca, el Tunjuelo, no el Tunjuelito como erróneamente le llamamos, el Córdoba, el Bogotá?

LAS ENTRADAS

Mirar la escuela como se mira la ciudad

Es necesario mirar la escuela como se mira la ciudad. Este es un buen punto de partida para luego extendernos sobre los otros marcos espaciales propuestos: la localidad y la ciudad. Una rigurosa observación de nuestra escuela nos puede proporcionar los elementos necesarios para dirigir nuestra mirada hacia la localidad y luego extenderla sobre la urbe. Por esto, descubrir la ciudad saliendo de las fronteras de la escuela para luego llevarla a su interior y analizarla como objeto del saber, constituye la mejor forma de dar sentido al aprendizaje de nuestros niñas y niños para que, a partir de sus experiencias, cono-

25 Los sumarios 2.5 a 2.7 provienen del ensayo La ciudad: una pared que cambia de pañetes.

cimientos y sueños, se den a la tarea de apropiarse de la ciudad y transformarla para que sea más humana y más cercana a sus ideales, de forma tal que sea el hombre el constructor de la urbe y no ésta la formadora de aquel.

Rehacer el hilo cronológico de la escuela

Reconstruir con nuestros estudiantes la historia de nuestra escuela nos va a situar en algún momento histórico de la localidad que habitamos durante más de seis horas diarias, de lunes a viernes durante el año escolar. Rehacer el hilo cronológico de la escuela, con sus propios mitos y leyendas, constituye un acercamiento sencillo e interesante para los que forman parte de la comunidad escolar; reconstruir los cambios físicos y de personalidad de la institución a lo largo de su vida, escuchar a los “viejos” de esa comunidad educativa y aprender cómo se hacían las cosas “antes de”, otorga sentido al presente y motiva a la construcción crítica de un futuro deseable; de igual manera, recoger las historias de la localidad y la ciudad, a través de la visión de los padres y de los abuelos da sentido al habitante de hoy y de mañana y lo compromete con el cuidado y la transformación de su legado cultural. Por esta razón, la reconstrucción histórica de la institución, la localidad y la ciudad, a través de la vivencia de otros que estuvieron antes que nosotros, constituye un espacio pedagógico excelente para la apropiación de la ciudadanía y de las diferentes formas de convivencia que en ella se dan y nos permite unir consecuentemente la historia personal con la historia colectiva, dando sentido a cada una de ellas²⁶.

Comprender la lógica de vida que forma seres urbanos

Debemos pensar en establecer nuevas concepciones tanto de escuela como de ciudad. Por ahora, como maestros nos corresponde comprender la lógica de vida que forma seres urbanos, los imaginarios

y las prácticas que orientan su cultura citadina. Necesitamos aprender cómo se funda esta nueva cultura urbana en donde se funden las tradiciones de los diversos orígenes con las exigencias de la existencia como seres urbanos, en donde muchos no parecen ser de la ciudad aunque la habitan y la usan pero sin apropiarla, mientras que otros construyen cultura urbana con sentido de *bogotanidad*. También necesitamos comprender la existencia de Bogotá, con los ritmos en los que se perciben diferentes ciudades, según el momento: la ciudad del amanecer, del mediodía, de la tarde y la ciudad de la noche. Entender el significado de los sonidos y la velocidad de la vida durante el día. Los silencios amenazadores de la noche y las posibilidades de pensamiento que puede generarse caminando a las dos de la mañana por la carrera séptima, vía Usaquén.

Una nueva escuela de la ciudad y para la ciudad

Necesitamos entender qué nuevos espacios y distribuciones van conformando las nuevas formas de organización social. Acostumbrados a que la cultura comunitaria se forma en torno a un centro en donde están la plaza de mercado, la iglesia, la alcaldía y el cabildo, la manera como han crecido los barrios de los cerros y los barrios de la planicie, desconciertan e impiden el ordenamiento de un mapa mental compartido. Los nuevos puntos de interés y de orientación son los centros comerciales. Necesitamos aprender otra manera de ver, vivir y hacer la ciudad. Así como debemos pensar una nueva escuela de la ciudad y para la ciudad, no como una “institución educativa”, sino como un centro de relaciones diversas mediada por el trabajo de construcción personal, cultural y social.

Educación en, de y para la ciudad

Debemos educar en, de y para la ciudad, formar ciudadanos aunque el sector donde está ubicado

26 Instituto Colsubsidio de Educación Femenina, ídem.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

nuestro colegio no se encuentre claramente unido a la ciudad, si reproduce, recrea, propicia y vive los aspectos negativos de aquella, como la segregación, el ausentismo del gobierno distrital, la inseguridad, la comercialización y consumo de droga, el desempleo, la marginalidad, etc.; nuestros alumnos y alumnas reciben directamente esta influencia y han crecido viviéndola, han sido educadas en este medio para vivir en él, pero el colegio cuenta con un equipo de docentes, directivos y personal administrativo provenientes de pueblos cercanos como: Chía, Zipaquirá, Guasca y La Calera; y de la gran ciudad del centro, del sur, del norte, del oriente y del occidente, cada cual producto de sus interacciones ambientales de diferentes sectores, por lo general, olvidamos estas historias de vida que nos podrían hacer parecidos a nuestros alumnos y a nuestras alumnas, sólo resaltamos nuestros presentes y nuestras influencias actuales, no concebimos que alguien pueda vivir sin ir por lo menos una vez al mes a Unicentro, el colegio debe ser un remanso de paz a donde llegan los y las estudiantes a abreviar en fuentes de conocimiento, de buenos modales para la vida, de respeto por los demás.

Entrelazar los intereses de ellos con los nuestros

Debe entrar nuestra formación de investigadores en la cultura de los y las estudiantes, conocer sus motivaciones, sus ideales, sus inquietudes, y no quedarnos en saber solo si desayunó y almorzó, si le pegaron o no, estas son cosas urgentes pero no importantes, si logramos entrelazar los intereses de ellos (los dicentes) con los nuestros (de los maestros y maestras) tendríamos un buen punto de partida para nuestra labor, también deberíamos conocer sus espacios físicos de recreación y de intercambio, cómo y dónde se relacionan con sus padres, con sus mayores y con sus menores; esto podría mejorar nuestras relaciones escolares y de pronto darnos armas para encaminar las políticas de convivencia institucional. Debemos disminuir los procesos exhaustivos de seguimiento para excluir. Conozcamos los contras-

tes de nuestro sector: conjuntos y casas campestres estilo europeo, caminos emparedados para no cruzarse con alguien indeseado, casas en obra negra, calles en recebo, calles en tierra, casas sin servicios públicos, una bella panorámica de la ciudad, parques sin aparatos de recreación; debemos aprender de nuestros alrededores. Nos debemos apropiarnos del contenido educativo del sector, no sólo realizar un mapa sectorial donde ubicamos los sectores por los que podemos pasar y las horas en que lo podemos hacer, debemos adentrarnos en la problemática, conocer la génesis de los sectores y a partir de estos realizar trabajos con los y las estudiantes para que vivan y no sufran su realidad (lo mismo las y los docentes) y de una forma consciente crear una imagen o proyecto de ciudad a construir.

Adentrarnos en la modernidad

Debemos adentrarnos en la modernidad, hacernos conscientes de ella y educar desde ella y para ella, de tal forma que nuestros ciudadanos del futuro tengan nuevas perspectivas y nos desliguemos de la provincialidad; refundemos las buenas y malas costumbres, dejemos de discutir por el pearcing y los tatuajes, confeccionemos nuestro proyecto de país y trabajemos por él, la materia prima está en nuestras manos. Tal vez seamos un poco osados pero creemos no estar equivocados al decir que la realidad que tenemos es producto de la educación que ofrecemos, esto lo confirman experiencias de personajes como Einstein o García Márquez que llegaron a ser lo que fueron a pesar de la educación.

Relacionar educación, ciudad y país

Debemos relacionar la educación con la ciudad y el país que queremos, trabajar con realidades consensuadas y contrastadas, y no por ideales como: estudiantes ideales, profesores ideales, educación ideal. Es muy válido tener claro conceptualmente por qué la ciudad debe entrar en la escuela y la escuela debe ir a la ciudad; pero, consideramos importante resaltar el papel que pueden jugar los lineamientos en el

desarrollo de planes de estudio integrados partiendo de principios como: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Con base en estos cuatro principios extractados de los Lineamientos Curriculares y Pedagógicos para el nivel preescolar, vamos a realizar una propuesta pedagógica para responder a la convocatoria de la Cátedra de Pedagogía, Bogotá: una gran escuela, titulada *¿Cómo hacer de la ciudad una gran escuela o de la escuela una gran ciudad?*²⁷

Ciudad y escuela: lugares para hacerlos a imagen de nuestros sueños y deseos

El espacio donde nosotros pasamos cerca de la mitad de la vida responde a una ideología, a una manera de ver el mundo, a un modo de producción, ello explica el porqué de la ubicación, por ejemplo, de los centros educativos en los terrenos con menor valor de cambio. Los cerros nororientales de Usaquén, aquellos tipificados en los encuentros ciudadanos como territorio I, los que ondean en la cordillera de los Andes, están poblados por viajeros —evocando el pensamiento de García Canclini²⁸— que un día vieron la posibilidad de refugiarse allí, son viajeros que mantienen en el sótano de su ser una cultura, unos valores que no han podido aflorar a plenitud en la conciencia ni emanciparse a través del lenguaje. Las historias de barrios y personales son una manifestación de esa conciencia oculta y de ese lenguaje. No faltará quien, al cerrar este ensayo, en voz

baja, se pregunte ¿y cuál es la alternativa o la fórmula? Zuleta, en la conversación referenciada, sostiene que “lo que se opone a la lógica absurda de la ciudad capitalista es una ciudad diferenciada, llena de barrios, de costumbres distintas, de iniciativas distintas y no una ciudad programada”, no una ciudad concentracionista como el capitalismo; aboga por una ciudad democrática donde los ciudadanos participen en la toma de decisiones y en la cual la escuela es adalid. Barbero²⁹, enfatiza en la comunicación y plantea: “para pensar los procesos urbanos hoy en Colombia, como procesos de comunicación, necesitamos pensar cómo los medios se han ido convirtiendo en parte constitutiva del tejido de lo urbano, pero también cómo los medios han entrado últimamente a formar parte constitutiva de los nuevos procesos de comunicación”. Nosotros, los maestros y maestras de Nuevo Horizonte diremos, parodiando a Gonzalo Arango: no tenemos la fórmula para salvar a la humanidad. Ni siquiera para salvarnos nosotros, ni para dinamizar esta cátedra, aunque sí para redimensionar la escuela, pero pensamos que el mundo no es mundo para dejarlo ser de cualquier manera, que la ciudad y la escuela no son lugares para dejarlos ser de cualquier manera, sino para hacerlo y hacerlas a imagen de nuestros sueños, de nuestros deseos, para descubrir que esa vasta algarabía de líneas y símbolos es imagen de nuestra cara, que somos ese hombre y esa mujer sentados y premeditando hacer el trazo con rigurosa pincelada, en esa gran pared que cambia de pañetes, denominada la ciudad.

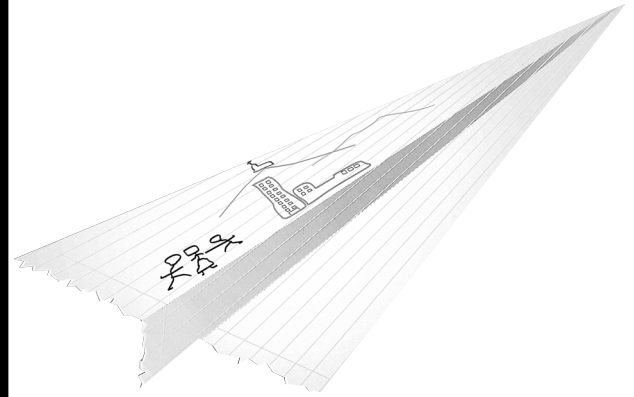
27 Los textos 4 a 7 son aprehendidos de: I.E.D. Campestre Monteverde, Op. cit.

28 García Canclini, Néstor. *La ciudad de los viajeros*. México, 1996.

29 Barbero, Jesús Martín. “Comunicación y ciudad: entre medios y miedos”. En: *Textos y pretextos*. Cali, Univalle, 1996.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 3,
Santa Fe**

Grupo B

Coordinadora: Sandra Patricia Rodríguez
Monitor: Omar Alberto Garzón

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Patricia Acevedo
Zuleima Arias
María Helena Bejarano Gómez
Clara Patricia Buitrago
Martha Castro
Mireya Cedeño
Martha Colmenares
Gloria Costo
Adriana Cruz Montealegre
Bertha Cubides
Mariela Espinosa de Muñoz
Marcos Espitia Rojas
María Isabel García
Irma Gómez Bautista
María Elena Gómez Bernal
Fanny Gómez de Córdoba
Sonia Patricia Gómez
Libardo Hoyos

Juan de Dios López A.
Nubia Elizabeth López
Luz Mery Mahecha Gutiérrez
Ruth Marcelo
Myriam Marín Jiménez
Nohora Marlén Mayorga
María Consuelo Mendoza de G.
María Elisa Molina de López
Miryam Mosquera
María del Carmen Murcia
Alba Palacios
Rafael Eduardo Pazos
Carmenza Ramírez
Esilda Tejeda Vásquez
María Tránsito Zambrano
María Stella Urrego
Martha Valderrama
Jairo Vargas Colina

Localidad 3, Santa Fe

Grupo B

Texto colectivo grupo B

PRESENTACIÓN

“Nuestras ciudades llevan el sello que dejó el estado de sitio, esto es, un régimen que ha partido de considerar al ciudadano como un peligro para la ciudadanía. La urbanización salvaje del estado de sitio y ahora de seguridad democrática trae como consecuencia no sólo con respecto al diseño y la estética de nuestra urbanización sino que limitó al ciudadano al interior de su residencia y nos ha formado en el desprecio por el espacio público y comunitario. Las ciudades del estado de sitio y ahora de seguridad democrática, son ciudades que les hace falta el espacio para la democracia”¹.

Jaime Mora

El epígrafe que presenta los escritos elaborados por los docentes de la localidad tercera da cuenta del marco de reflexión que orientó el trabajo local. La coordinación elaboró una propuesta académica que se constituyó en el marco teórico desde donde se propuso a los docentes de la localidad la producción de cada uno de los escritos. Estos presupuestos teóricos se desarrollaron durante las siete sesiones de trabajo local, en las cuales los profesores fueron realizando sus ejercicios de escritura, de manera individual y colectiva. Como resultado de este ejercicio se compilaron dos tipos de escritos: unos que respondían a ejercicios puntuales propuestos en las sesiones de trabajo, y otros que fueron presentados como escrito final. Estos escritos, no muy extensos, fueron realizados en los intersticios de la jornada de trabajo escolar y en los momentos de encuentro mensual; en

este sentido, no conclusivos y sí más bien como propuestas de trabajo.

Si bien las condiciones para la elaboración de los escritos de los docentes es un referente de análisis, es necesario tener en cuenta que la escritura es en sí misma una manera de producir subjetividad. En este sentido, la producción de escritura da cuenta de una posición de sujeto que se pliega sobre distintos órdenes discursivos o que provoca líneas de fuga en los mismos como resultado de la tensión que produce pensar-se como sujeto. Como se puede observar, la decisión de la escritura y lo que de ella resulte no es exterior a la voluntad del sujeto. Sugerir que el debate entre ciudad y escuela es importante y pertinente para la práctica de los docentes y que dicho tópico requiere la toma de posición y que ésta debe hacerse explícita en un texto escrito, requiere la generación

¹ Reflexiones en la cátedra de un padre de familia y líder comunitario de la localidad Santa Fe.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

de un conjunto de preguntas de tal potencia que provoquen al otro en la escritura, ya sea para la adhesión o para la crítica. Las preguntas las podemos considerar potentes, pertinentes, oportunas, pero quien las recepciona puede aplazarlas para otro momento de su trabajo intelectual, por considerar que sus intereses estén centrados en otros asuntos.

En consecuencia con lo anterior, los textos que a continuación se presentan constituyen fragmentos que dan cuenta de diversos momentos por los cuales pasó el trabajo local y las reflexiones que allí se suscitaron, de cómo se percibió la ciudad y la pedagogía y qué aportó la cátedra como escenario de formación para los docentes (I.E.D. Los Pinos), de cómo percibimos, vivimos y actuamos en el recorrido que realizamos cuando nos desplazamos de nuestras casas a las instituciones educativas (profesor Jairo Vargas, I.E.D. Santa Inés), de lo que sabemos de nuestra institución, su historia y sus alrededores, y sobre todo la manera en que percibimos políticamente la relación entre institución educativa, localidad y ciudad (I.E.D. Antonio José Uribe).

Finalmente, la mirada del inmigrante, del que se quedó, se hizo docente y se apropió de la historia de la ciudad para tomar posición (Jorge Soto del Corral y Jorge Vargas).

LA ESCRITURA EN FRAGMENTOS

Si al dar la vuelta a la esquina, te encuentras de plano en medio de una avenida.

Si desembocas a una plaza abierta que no sospecharías existiera

Desde las callejuelas por donde transitaba

Si estás en peligro de muerte

A cada paso que das sin importar si transitas o deambulas

Si eres víctima de la ansiedad entre comillas

Bien venido...

Estás en la ciudad y ya no eres sólo un hombre, eres parte de la urbe

Y aunque digas que allí vives, es ella quien te habita.

Pacho Piedad
(poeta urbano)

PROFESORES, LOCALIDAD Y CÁTEDRA

Gloria Costo
María Elena Gómez Bernal
Martha Colmenares
I.E.D. Los Pinos

Para comenzar, se dice que tenemos un capital cultural en estructuras de edificaciones, como también la parte natural de nuestra ciudad: cerros, bosques, etc.; pero que no hemos sabido explotar porque con el tiempo hemos hecho que nuestra ciudad se haya ido deteriorando de una manera muy notoria, tan así que en la salida pedagógica por las instituciones y sus alrededores logramos vivenciar la carencia de recursos para mantener unas plantas físicas adecuadas, algunos sectores no son favorables para prestar el servicio educativo, como el colegio Santa Inés, pues éste queda detrás de Medicina Legal, al igual que el Antonio José Uribe, pues está rodeado de residencias, hoteles y cafetines; en las demás instituciones se puede observar que los sectores no son favorables para la comunidad (estudiantes, directivos, docentes), pues son lugares de alto riesgo de inseguridad social (pandillas, drogadicción, prostitución, etc.), como también hay un alto riesgo respecto del suelo, ya que es propicia a los derrumbes y desprendimientos de tierra.

Según la experiencia de La Rosa, quien propone que es importante aprender desde la ciudad porque este capital cultural nos ayuda a explorar más los lugares que nos rodean y hacer de estos un escenario de cultura e identidad para la comunidad educativa (estudiantes - docentes). Además es importante que la educación retome el aprendizaje por contextos vivenciales para así aterrizar de una manera más realista al estudiante y poder trabajar y desarrollar sus intereses. En estos encuentros es importante resaltar el concepto de ciudad como escenario donde

habitamos. Partiendo de las primeras sesiones magistrales, se destaca la parte arquitectónica de Bogotá. Retomando a Viviescas, él nos hace ver la perspectiva de Bogotá como ciudad urbanizada.

Zambrano se centra en el paralelo entre la primera Bogotá y la Bogotá actual, donde nos hace reflexionar acerca de cómo ha venido cambiando desde la forma de vestir hasta la misma forma de actuar. Es claro ver que el vestuario de la primera Bogotá era muy destacado: los hombres se vestían de corbata y las mujeres con sus vestidos largos, muy elegantes. El tranvía era un escenario de cultura ciudadana. Es importante resaltar cómo ha crecido esta Bogotá. Anteriormente la gente tenía que caminar mucho para llegar al centro, hablando de los alrededores, como eran Fontibón, Bosa, Suba, considerados municipios y hoy día forman parte de la urbe. Zambrano hace énfasis en el reconocimiento de la ciudad como escenario pedagógico, donde el estudiante aprende y se apropia de su propio conocimiento de acuerdo con sus intereses.

Martha López considera la ciudad como escenario de aprendizaje, de exploración y de experimentación, porque la ciudad está poblada en su mayoría por jóvenes, quienes están en constante búsqueda de sus intereses, por eso hoy día nos encontramos con que los jóvenes pertenecen a grupos donde se van conformando de acuerdo con sus ideologías o pensamientos e intereses, es decir, buscan cosas en común. Ella hace un paralelo entre el hombre y el ritmo, es decir, que si dos personas no se entienden es porque son dos tiempos diferentes.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA**Ser humano (hombre) → Ritmo (tiempo)**

Analizando la memoria histórica de Bogotá aparece un vacío desde el Bogotazo hasta nuestros días. Se tenía la idea de una Bogotá con familias muy tradicionales en sus costumbres y una comodidad económica con estudios superiores en universidades con prestancia y posgrados en el exterior. Los gobernantes han dejado a un lado los problemas sociales que presenta la ciudad como receptora de colombianos venidos de otras zonas del país; estos problemas se han acentuado por la receptividad no sólo de personas que vienen a mejorar sus estudios sino de individuos que han tenido que dejar su tierra natal por conflictos armados que no tienen nada que ver con ellos.

Los dirigentes de la ciudad han tenido estos problemas ocultos presentando a Bogotá como una metrópoli cuando la realidad es otra: han gobernado para obtener préstamos, para realizar obras en los sectores oligarcas, pero no han sido honestos en prestarle atención a los problemas sociales como servicios públicos, educación y salud, a las personas que vienen a buscar una anhelada paz en esta metrópoli.

Lo vimos en las visitas que hicimos en estas zonas de Santa Fe, donde se vio mucha pobreza, con tugurios de lata y cartón, sin servicios públicos; iniciándose así una competencia para sobrevivir, la cual acarrea conflictos muy grandes representados en agresiones verbales y físicas, hasta la muerte. El desempleo y carencia de oportunidades vuelven a esta gente agresiva, que puede generar un caldo de cultivo para retaliaciones muy grandes. Lo vemos continuamente en el salón de clase, donde los chicos no pueden dialogar si no tienen el puño o la pata lista para responder. Estas situaciones, conocidas por los gobernantes, no han recibido las soluciones requeridas, sus esfuerzos sólo llegan a la gente con más recursos y de la misma rosca.

La pérdida de asignaturas, como dibujo, danzas típicas, música, teatro, educación física, sólo dan crédito a los números, pero la producción ha dejado en los alumnos un vacío que es llenado con violencia; los alumnos son tratados como máquinas para la elaboración de productos, sin pensar en ellos como seres humanos que necesitan ser sensibilizados.

EL LUGAR DONDE VIVO Y LOS DESPLAZAMIENTOS QUE REALIZO PARA LLEGAR AL LUGAR DE TRABAJO

Jairo Vargas Colina
I.E.D. Jorge Soto del Corral

Vivo en la carrera 3ª con calle 13 No. 13-57 apartamento 204 y mi teléfono es el 2861551. Siempre me levanto a las 4:45 a.m. debido a que el despertador es implacable para lanzar al aire una caballería rusticana o unos nibelungos. El calentador de paso despierta con un sonido seco que mantiene su ronroneo mientras me baño. El tinto con canela me activa para un día que, la mayoría de las veces, aumenta el desconocimiento de mí mismo.

Salgo a la puerta con mi maleta llena de ayudas educativas, miro hacia el nororiente y veo en la esquina la casa antigua que sirve de Cadel a las localidades 17 y 3. El arco descrito por mi mirada tropieza en el frente con la figura de Santiago García, el español que dirige el grupo de teatro La Candelaria y quien se levanta temprano.

En forma mecánica giro sobre mis talones hacia el sur y emprendo el camino hacia mi lugar de trabajo, paso por un parque llamado “El Palomar del Príncipe”, subo a la carrera segunda con calle 13 y cuando es temprano le echo un vistazo a la primera casa que construyera Jiménez de Quesada al Zipa en el lugar llamado “El Chorro de Quevedo” y que según el letrado antes se llamaba Teusaquillo. Tomo varias tajadas del aire de la mañana que aún no pierde el aroma de la mariguana que consumen en los atardeceres bohemios los estudiantes de las universidades aledañas.

Por la carrera segunda paso por la casa donde nació José María Vargas Vila. Al frente está la casa donde Policarpa Salavarrieta se reunía con sus compinches. Luego bajo hacia una construcción que parece un barco encallado entre unas casas graciosas, antiguas y con una personalidad de “bailadoras folclóricas”: es la Universidad de La Salle, en cuyo

museo he visto la mandíbula del burro gigante y otras bellezas encontradas por los lados de un pueblo llamado Soacha.

Precisamente en esa esquina subo y luego giro a mi derecha para pasar una tienda tan anciana como su dueña, compro unos dulces para mis alumnos y prosigo, mientras me embarga un sentimiento de ser observado como si fuera una presa de pollo para los hambrientos atracadores de la calle 6. Paso corriendo esta “avenida” para no ser atropellado por los guardaespaldas de alguno de los miembros del Congreso que van a desayunar temprano.

A medida que asciendo hacia mi lugar de trabajo la pobreza se incrementa. Estudiantes, obreros y diversidad de personas pasan raudos corriendo en dirección contraria a la que sigo. Van con el tiempo medido, atentos a una campanada lejana. Llego al barrio Belén y siento que me auscultan miradas de personas que parecen ir a ninguna parte. El temor me invade. Al tiempo que me invade un sentimiento de inseguridad me pongo a caminar por espacios amplios para poder correr en caso de un ataque, como el del 26 de mayo. Ese mediodía acompañaba a una profesora amiga cuando de pronto descubrí a un joven, vestido con un suéter rojo nuevo, colgando del bolso de la profe. Empujé al delincuente contra una cerca de púas y luego lo atacué a ladrillazo limpio, con la incomodidad de un bolso lleno de libros en la mano izquierda, que no solté porque unos niños se lo querían llevar.

En la siguiente calle está la loma realmente empinada que me permite llegar exhausto a su cima, en la cual emerge la construcción de ladrillos que, desafiando la cuesta, amenaza con derrumbarse; es la Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Toco el portón oxidado. Los celadores abren con prevenciones una escotilla y luego me abren una puer-tica empotrada. Ingreso a un hall amplio y luego por espacios angostos, como el “Apando” de José Revueltas, me encuentro con la sonrisa de compañeros solidarios y creativos que han transmigrado de muchas otras instituciones gracias a un “reality” que llaman el “parámetro”.

En esta institución se conoce la pobreza más violenta y la violencia más triste de la capital de nuestro país. Cuando por la tarde regreso a mi apartamento me encuentro con jóvenes que no tienen interés en

retornar a sus hogares y me doy cuenta de que este viaje de pesadilla, que no parece tener fin, parte del lugar más lindo de Bogotá, con casas únicas e irrepetibles, coloreadas y carnavalizadas, con letreros que recuerdan la historia y nos invitan a leer anécdotas y acontecimientos curiosos, con teatros, teatreros y poetas extraviados, ataviados en forma curiosa y pintoresca. Continúa en un ascenso dantesco invertido como una peregrinación por el claro-oscuro, encuentro fantástico con el doblecentro virtual barroco de la luz a la sombra, del casi paraíso de La Candelaria hacia el ascenso a la más cruda realidad de Colombia.

MIGRANTES, PROFESORES Y CIUDADANOS

Nora Mayorga
Myreya Cedeno
Myriam Mosquera
Patricia Acevedo
Bertha Cubides
Luz Mery Mahecha
María del Carmen Murcia
I.E.D. Jorge Soto del Corral

De acuerdo con algunas de las tesis del profesor Viviescas en la cátedra magistral y en el marco de la categoría de capital cultural, donde se refiere a los códigos desde los cuales los individuos nos ubicamos en los espacios social y simbólico para leer nuestra propia experiencia, hemos querido establecer la relación con la ciudad desde la condición de migrantes, que la mayoría de nosotros, los maestros, compartimos.

Muchos maestros de la institución procedemos de otras ciudades o pueblos donde en nuestra infancia y adolescencia tuvimos acceso a un orden simbólico e imaginario, constituido por las vivencias personales en la familia, la escuela, el pueblo o la ciudad, que de alguna manera determinaron las formas de relación que establecemos con otros, desde una dinámica afectiva y emocional.

Por otra parte, como migrantes, podemos decir que los maestros establecemos una relación con el estudiante que tiende a revelarnos a nosotros mismos y a reavivar nuestra propia infancia, vehiculizando imágenes de niños(as) producto de las historias personales y la cultura, las cuales tienen implicaciones en la constitución del sujeto maestro y el sujeto estudiante.

Nos reconocemos como tales, manteniendo las costumbres y normas pueblerinas que a la vez se transgreden en la ciudad, convirtiéndose en líneas de fuga, de escape, a la normatividad y al orden establecido; pero a la vez comprendemos que hacemos

parte de esa población que requiere de formas adecuadas para vivir juntos y esto hace que veamos la necesidad de construir modelos de convivencia en la institución donde trabajamos, el barrio donde vivimos, la ciudad que habitamos; reconocemos con afecto a Bogotá, como la ciudad que nos ha acogido, donde hemos tenido la oportunidad de alcanzar sueños, desarrollar proyectos de vida y aspiraciones profesionales; es aquí donde encontramos los colegios y las universidades que nos formaron, el trabajo que anhelamos y nos da el sustento, los escenarios culturales, deportivos y políticos que nos han permitido crecer cada día más.

En síntesis, nos relacionamos con la ciudad desde un sentimiento de gratitud con una actitud de cuidado y conservación y un conocimiento de ésta desde los histórico, lo espacial, cultural y político. Desde estas relaciones la ciudad es reconocida como acogedora, educadora, recreadora y formadora de ciudadanos.

Desde la perspectiva de La Rosa, sobre la producción de la experiencia de sí, elegimos la dimensión de la óptica, constituida por lo visible del sujeto para sí mismo, lo que permite que nos veamos desde las experiencias personales y profesionales que tienen que ver con los imaginarios contruidos por cada uno de nosotros y que hemos mencionado en la primera parte de este escrito.

Así, inconscientemente muchos maestros nos constituimos para los estudiantes en sustitutos de sus padres para darles protección y satisfacer sus

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

deseos, lo cual crea una situación de dependencia y copia de modelos, que puede ir en contra de la formación de su propia identidad y autonomía.

Es común en nosotros los maestros desplazar la responsabilidad docente y los problemas de rendimiento a otros espacios o sujetos sociales (niños, padres, familias, Estado, etc.). Es común la tendencia a categorizar: niños (as) aplicados, desaplicados,

disciplinados, indisciplinados, agresivos, atrasados. Esto lleva a excluir en lugar de incluir. Se tiene la concepción de poder, como la forma de dirigir la conducta de otros. Estamos construyendo desde la reflexión un nuevo discurso pedagógico; unas prácticas coherentes con los planteamientos; una sistematización de la experiencia ligada a los espacios, tiempos, entorno inmediato y ciudad.

UN VISTAZO A LA CIUDAD, LA LOCALIDAD Y NUESTRA INSTITUCIÓN

Gloria Costo
María Elena Gómez Bernal
Martha Colmenares
I.E.D. Los Pinos

Dentro de la dinámica propuesta desde la SED para el desarrollo de la temática de la cátedra se ha abordado el diálogo y la reflexión en torno a la ciudad, al quehacer de los docentes y por supuesto al proceso enseñanza-aprendizaje, que lógicamente compromete a los estudiantes. Desde allí se ha querido reconocer a la ciudad como un texto de aprendizaje, como escenario educativo que se incorpora a la actividad diaria de la escuela y ésta a su vez como escenario ciudadano y es aquí precisamente en donde nosotros como docentes identificamos a Bogotá como una ciudad cosmopolita y, como tal, con una forma de vida moderna, donde hay fácil acceso al conocimiento, a la ciencia, al arte, al empleo formal e informal, a la recreación y al deporte a través de numerosos parques, ciclorrutas y alamedas que se han venido construyendo en los últimos años con bastante éxito, porque permiten el esparcimiento y el reconocimiento de lo público que ofrece la ciudad.

Bogotá, con sus calles, parques, museos, empresas y escenarios deportivos, con sus tiendas de barrio y las tradicionales plazas de mercado, se convierte ahora en un nuevo y novedoso texto que se utilizará en la escuela, es un espacio que visitan turistas nacionales y extranjeros atraídos por sus monumentos, museos, santuarios, como los del 20 de Julio y Monserrate, y que desde las aulas debe ser aprovechado con los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de todas estas fortalezas que tiene la ciudad y que son su mejor carta de presentación, podemos encontrar la otra ciudad: dividida, elitista, discriminante y violenta, en la que

muchos de sus habitantes siguen manteniendo rezagos de una población tradicionalista, principalmente en el ámbito de lo político y lo social. Es una sociedad a la cual se le dificulta tomar conciencia de las múltiples posibilidades que ofrece la urbe moderna, que se restringe a sí misma a través de imaginarios que refuerzan el carácter excluyente de algunos lugares y que imposibilitan la apropiación de lo público como bien colectivo.

La nueva morfología urbana que busca el aprovechamiento del espacio habitable creciendo hacia los cielos, aglomera núcleos familiares y concentra población, a la vez que individualiza y dispersa los lazos comunitarios y sociales que generan la cohesión necesaria para hacer habitable nuestro entorno. El miedo del otro y de lo otro nos obliga a permanecer encerrados, temiendo constantemente el contacto con nuestros vecinos y restringiendo nuestra interacción social sólo a nuestro círculo de iguales.

Como respuesta a esta realidad, este ejercicio de reflexión debe resultar positivo en tanto busca transformar esta situación y a Bogotá en una ciudad moderna, humana e incluyente, que aproveche cada rincón como un espacio potencialmente educativo y cultural, que permita la interacción real entre los ciudadanos y su entorno, dinámica que proponemos debe partir de la escuela.

La apertura de lo educativo a la ciudad estimulará el reconocimiento de los escenarios culturales, económicos, sociales, deportivos, políticos y recreativos que ofrece Bogotá, asumidos como espacios de formación y aprendizaje que tendrán un efecto muy importante en los niños y niñas puesto que ellos son

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

los sujetos fundamentales en este proceso que tiene como nueva orientación el arte y la lúdica para acceder al pensamiento, al conocimiento, al aprendizaje y al desarrollo científico.

Precisamente orientados por las nuevas políticas educativas, el grupo de docentes de la localidad tercera programamos una visita a algunas de nuestras instituciones con el objetivo de acercarnos al ambiente de los estudiantes, igualmente sensibilizarnos mucho más frente a la problemática que tienen los muchachos y muchachas que van a nuestros colegios. Realizado el recorrido nos pudimos dar cuenta de que conocemos muy poco sobre esta localidad. Igualmente que la infraestructura física influye positiva o negativamente en el ambiente escolar. Así como algunas construcciones invitan a la violencia y al caos, hay otras que, por el contrario, animan al encuentro y la convivencia. Este reconocimiento de los diferentes espacios escolares nos proporcionó herramientas para desarrollar un ejercicio reflexivo, dando como resultado un acercamiento al llamado currículo oculto (formación integral, ruralidad, inseguridad, rescate de las tradiciones, abandono, camaradería, relaciones interpersonales, indiferencia y apatía por parte de la comunidad, problemas de pobreza, desintegración familiar, violencia y maltrato, deseo de superación, sueños e ilusiones), pero también nos llevó a reevaluar aquello que nos ofrece la institución en la cual desarrollamos nuestras actividades cotidianas. Hacemos referencia a las fortalezas del I.E.D. Los Pinos, pues poseemos unas instalaciones nuevas, aseadas, con vías de acceso, buena iluminación y ventilación, la comunidad es manejable, hay un aceptable nivel de convivencia, se reconoce y respeta al docente, la comunidad estudiantil colabora y desarrolla procesos de creatividad y sentido de pertenencia.

Dentro de las debilidades institucionales encontramos dificultad para potenciar habilidades proactivas que eleven el nivel de las relaciones interpersonales y que fortalezcan el entorno institucional para mejorar ese ambiente frío que se percibe en esta comunidad a través del ornato y embellecimiento de los diferentes espacios y rincones del colegio.

Nuestra labor como maestros de la localidad tercera consiste en agenciar una lectura distinta de Bogotá, en donde se tengan en cuenta las múltiples alternativas que ofrece la vida urbana, aceptando que cada parte de ella constituye un elemento importante en nuestro quehacer pedagógico y que en esa medida la tarea será mantener viva nuestra curiosidad por los nuevos espacios que nos ofrece, lo que implica también una nueva forma de relacionarnos con la ciudad.

El nuevo enfoque que se le está dando a la práctica pedagógica nos exige crear un espacio participativo real para los estudiantes dentro y fuera de la institución que les forme como ciudadanos integrales con capacidad para incidir, aprender y comunicar con sentido, al mismo tiempo, construir relaciones más incluyentes y equitativas a partir del conocimiento de la democracia y la solidaridad.

Todo lo anterior se puede canalizar desarrollando actitudes que permitan a los estudiantes establecer posiciones reflexivas y críticas con respecto a las situaciones de su propio entorno, generando un empoderamiento general de la comunidad escolar, lo cual posibilitaría un eficiente trabajo en la formación de líderes que asuman la solución de las necesidades generales, como un elemento clave en la construcción de un mejor ambiente y de una mejor institución.

Otra manera de apoyar este cambio en nuestra labor es enfatizar en el colegio los valores ciudadanos que deben venir del hogar, como el respeto por el otro, la convivencia pacífica, desarrollar en los estudiantes capacidades de conocer, representar y transformar sus realidades y crear un tejido social incluyente, equitativo y democrático.

Todos los aportes de la cátedra mencionados hasta aquí forman parte de las primeras conferencias, pero las últimas también han complementado ampliamente el tema, han hecho aportes interesantes a la discusión y al enriquecimiento de la práctica docente así como al lugar que deben tener los niños y las niñas en la escuela y en la sociedad.

Se sugiere valorar en su justa medida el carácter crítico de los jóvenes, su singularidad, entender que ellos no son el futuro sino el presente y como tales se

LOCALIDAD 3 • SANTA FE

deben tomar en cuenta sus opiniones, posturas y propuestas.

En las instituciones y en la ciudad misma se deben crear espacios para los jóvenes que les permita manifestarse, desarrollarse y en este aspecto el Distrito se ha esforzado, ha fomentado actividades musicales (Rock al parque), artísticas, deportivas, culturales, etc., que les han venido dando un lugar; al mismo tiempo se procura mayor participación en proyectos que permitan desarrollar la creatividad y el sentido crítico, igualmente se evitará la exclusión y se les alejará de prácticas que se han vuelto comunes entre la juventud, como son el suicidio, la depresión, la formación de pandillas dedicadas a la delincuencia, grupos de satanismo, etc.

En relación con la escuela, se hace imprescindible cambiar o reorientar nuestra forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocarlo mucho más al reconocimiento del estudiante como persona única e irrepetible, diferente, crear ambientes alegres

que le produzcan al estudiante gozo y felicidad, dejando de ser comunidades tristes y aburridas.

La propuesta del plan sectorial de educación nos convoca una y otra vez a que retomemos a los y las estudiantes como seres culturalmente activos que tienen otra forma de ver el mundo y que es diferente a la visión de los adultos, ellos piensan en otros mundos, otras formas de libertad, de existencia, quieren disentir y que se les reconozca la diferencia.

Al lado de todas estas necesidades de los jóvenes también se escucha la voz de los docentes aplaudiendo todas las políticas que tiendan al mejoramiento y disfrute de la vida en la escuela tanto de las estudiantes como de ellos mismos, pero también demandando la consecución de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica donde los encuentros de los maestros sean verdaderas jornadas que enriquezcan y permitan organizar la labor con un alto nivel de calidad y óptimos resultados para toda la comunidad educativa.

ENTRE LADRONES Y PRESIDENTES

Nubia Elizabeth López T.
I.E.D. Antonio José Uribe

LA INSTITUCIÓN EN LA LOCALIDAD

La I.E.D. Antonio José Uribe está ubicada en el centro-sur de la localidad (calle 3ª No. 9-86), donde fuera el lugar del antiguo emplazamiento de la ciudad, habitación de ciudadanos de abolengo durante el siglo XIX y aún con vestigios de este pasado “cachaco” hasta los años cincuenta del siglo XX. Cuentan quienes habitaron el lugar que la violencia de los años cincuenta generó una ola de desplazados que fueron encontrando un lugar en el centro de la ciudad, al tiempo que el norte empezaba a ser el nuevo lugar de los ciudadanos con mejores condiciones económicas. La ciudad se fue dividiendo en los del norte y los del sur.

Alrededor del muro que separa dos microcontextos culturales —el escolar y el de los habitantes del sector—, se perciben las ruinas de un pasado cultural y arquitectónico borrado en aras del desarrollo, o, mejor, se perciben allí las huellas de los excluidos del desarrollo. Los barrios Las Cruces y Santa Bárbara, entorno inmediato de la institución educativa, son hoy asentamiento de lo que podríamos llamar “El Cartucho II”, por efecto del desplazamiento de que fue objeto esta población. Esta nueva generación de desplazados intraurbanos, que sucede a los antes mencionados y de los que se diferencian sustancialmente, a medida que pasan los días, empiezan a consolidar una especie de tribus urbanas que van en ascenso de tomarse el territorio de la forma que sea.

Diez años atrás, la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe era un oasis en el desierto de descomposición humana, no estaba tan contaminada. Hoy la población estudiantil ha disminuido, no porque haya menos pobres sino porque los han desplazado. En este proceso se ha perdido el sentido de pertenencia, de los(as) estudiantes al colegio, de los habitantes a su

hábitat; nos ronda y los ronda la podredumbre de sus desechos, haciendo ya casi habitual que la institución en su espacio exterior sea un depósito de basuras. Los habitantes de la I.E.D. y su entorno somos los vecinos pobres del Presidente y sus altas cortes y cohortes.

El nivel sociocultural y económico de las familias de los(as) estudiantes ha descendido notablemente. Antes era fácil encontrar en los registros de matrícula que los padres tenían una profesión u ocupación definida y los actores familiares eran identificables. Hoy se lee en estos registros: papá: no se sabe, mamá: tampoco. Muchos(as) niños, niñas y jóvenes están a cargo de sus abuelos.

Una manifestación de esta situación son las interacciones cargadas de agresión y violencia entre estudiantes. Esto nos hace pensar en un replanteamiento del proceso educativo que nos permita cooperar para el ejercicio de la convivencia ciudadana a los niños, niñas y jóvenes de la zona. De otra manera estamos abocados a ver cómo se disminuye, paulatinamente, la población escolar a un ritmo del 5% anual en los últimos cinco años, que para el presente supera el 20%. Hoy, aproximadamente el 15% de la población estudiantil es exógena, proviene de las localidades de Bosa, Usme, San Cristóbal y Suba.

No obstante, con la misma fuerza de la desesperanza, emergen ilusiones, deseos y sentimientos en nuestros(as) estudiantes, que algunos docentes han sido capaces de canalizar en las expresiones artísticas que para muchos(as) estudiantes se constituye en polo de interés por la vida y por la institución educativa. Quizás por esta ruta encontremos las claves de una I.E.D. redimensionada.

Otra perspectiva que igualmente podría atraer el interés de los(as) jóvenes es la respuesta a la deteriorada calidad del entorno ambiental, convirtiendo este

LOCALIDAD 3 • SANTA FE

tópico (ambiental) en eje de trabajo que transversalice el currículo escolar mediante proyectos pedagógicos.

LA LOCALIDAD EN LA CIUDAD

El panorama no es distinto al anterior. Basta que alguien pregunte: ¿dónde trabaja usted? Y usted responda: en la I.E.D. Antonio José Uribe, ubicada en la localidad de Santa Fe; para que su interlocutor(a) responda: ¿en la zona de las prostitutas?, o le diga: ¿en ese antro trabaja usted? Hay un estigma hacia la localidad. Y es porque de manera ligera podemos decir que la localidad es el reflejo de la ciudad. Los cordones de miseria dispersos en la periferia de la ciudad, tanto como las torres y edificios, monumentos del capital financiero especulativo, son parte del paisaje local, haciendo de la localidad un lugar de grandes contrastes.

Prostitutas, maleantes, traficantes, “ollas” para diversas transacciones —que aquí no son exclusivas del capital financiero— y todos estos sectores, estratificados. En estas modalidades hay oferta para la alta, media y baja sociedad. No es extraño encontrar a estudiantes de la Universidad Javeriana (u otra de su estrato), venir en busca de un lugar para consumir psicoactivos, pero que si se equivoca de puerta puede

terminar dentro de una “olla” destinada al estrato bajo, con consecuencias que no son de difícil pronóstico.

Vale destacar, igualmente, la condición de deterioro ambiental que vive la localidad, que va desde las basuras, el ruido, la mala calidad del aire, el exceso de publicidad y el deterioro de los cerros. El paisaje es diverso, tanto como nuestro país y ciudad; conviven en esta localidad donde la vida es una paradoja diaria: arquitectura republicana y colonial —una sobreviviente, otra en ruinas— junto al reciente urbanismo de la ciudad, el planificado y el de la autoconstrucción, y el paisaje de montaña y de sol naciente y junto a ellos las casonas de inquilinato, escenarios de muchas “estrategias del caracol”. Aquí hay territorios demarcados. Los espacios al sur de la localidad son prolongación de chircales de la localidad de San Cristóbal. El poder que converge (civil y eclesiástico) bordea y se intercepta con la localidad. Desde aquí las fuerzas de seguridad vigilan al poder, pero no al ciudadano.

La memoria histórica de la ciudad está en las localidades de Santa Fe y La Candelaria. El pasado y el presente se hibridizan, múltiples culturas se entrecruzan, lo urbano y lo rural la habitan, la miseria y la opulencia configuran un visible contraste: premodernidad, modernidad y posmodernidad se abigarran. La localidad de Santa Fe es una síntesis de este país y ciudad, que nos duelen a la vez que nos incitan a fabricar utopías y esperanzas.

CUATRO DISTINTOS RECORRIDOS POR LA CIUDAD

Irma Gómez Bautista
María Consuelo Mendoza Forero
María Zuleima Arias
María Helena Bejarano Gómez
I.E.D. Santa Inés

Hacer un viaje de observación en buseta o taxi, según el afán que traiga el día, nos permite captar a Bogotá en toda su ambigüedad, sus arraigos dibujados en sus calles, su forma de ser arquitectónica y sus gentes, con la memoria que transita por sus rutas. Viaje de observación no sólo desde lo visual sino desde la memoria para finalizar en la escritura del recorrido que nos lleva a Santa Inés.

Son las 6:30. Empieza la angustia. Zuleima sale corriendo hacia la carrera 4ª, donde se tropieza con un indigente que duerme sobre las frías baldosas de la sede de la Autónoma. La ciudad empieza a despertar mientras el ambiente se va contaminando con el ruido cotidiano de los motores y de las bocinas de los carros. En ese mismo momento, con paso ligero avanza Mary hacia la 11 sur. De reojo ve cómo los habitantes de la calle continúan durmiendo envueltos en la concha que los aleja de los despertares ajenos. Mientras tanto, en la carrera 30 con calle 8, Irma se estrella con la malla verde que le indica que la modernidad en el transporte llegará pronto con el Transmilenio. El flujo vehicular es lento, angustioso, tedioso, presagia un trancón más adelante. En otro lugar de la ciudad, Consuelo toma la carrera 23 con calle 39, saluda a su vecino, que sale mudo y agitado en su vehículo hacia su trabajo. Ella se embelesa contemplando los frondosos árboles que rodean el park-way mientras espera al hombre ese de la buseta. En algunas ocasiones no aparece el tan deseado... pero de pronto, a lo lejos, se divisa una mancha amarilla y Consuelo, en su afán, agita fuertemente sus brazos lanzándosele: ¡taxi, taxi!

Volviendo a la cuarta, Zuleima se encuentra con Florecita, una mujer marcada en su piel por las incle-

mencias del clima y las necesidades y que ya hace parte del patrimonio cultural del sector, da vía al pesado tráfico y extiende su mano esperando una moneda que le ayude a subsistir. A pocos metros oye el habitual ¡Hola mona! ¿Hoy sí me va a dar la monedita que me prometió ayer? En ese momento pasa el colectivo que la conduce por la carrera cuarta, se contrasta la arquitectura que nos relata el paso del tiempo entre lo colonial y lo moderno. Encuentra el edificio del Icfes, el famoso parque de los periodistas, la avenida trece con el hotel Continental, el anillo ambiental —espacio reconstruido por el arquitecto Salmona—. Luego ve la biblioteca Luis Ángel Arango, la iglesia de La Candelaria en su eterna reconstrucción, el Camarín del Carmen, el Colegio León XIII, la iglesia de Nuestra Señora del Carmen, todas de arquitectura colonial. Baja por la calle 7ª y divisa el Palacio de Nariño, que guarda toda la política neoliberal y antidemocrática del país. Llega a la décima, cruza la calle y atraviesa el antiguo barrio Santa Inés, hoy parque Tercer Milenio, y entra a la institución.

En la 11 sur, Mary toma la buseta. Reconoce el aroma peculiar del baño mañanero de las y los estudiantes de los colegios, de las universidades y de los trabajadores. En su ruta encuentra el barrio Policarpa, que representó en su momento la lucha popular, siendo fortín del Partido Comunista. Avanza y llega al hospital San Juan de Dios, escenario científico y social de la salud pública de la ciudad. La décima es toda una conjugación de culturas: vendedores ambulantes, indigentes, trabajadoras sexuales y los otabaleños, que se mezclan con quienes van en distintas direcciones en su afán de llegar a su trabajo. Llega a la décima con séptima, se baja, cruza la calle

LOCALIDAD 3 • SANTA FE

y atraviesa el antiguo barrio Santa Inés, hoy parque Tercer Milenio y entra a la Institución.

Irma, por su parte, coge la buseta en la 8ª. La mayor parte de la gente que la aborda va vestida de blanco, lo que supone que trabajan en el sector de la salud. Sube por la octava a coger la primera y en sus calles el trabajo cotidiano se ve reflejado en los andenes en mal estado, la globalización inmersa en las paredes y avisos como: Toyota, Renault, Mitsubishi, Mercedes, Coca-cola, “Idiotas por votar por Pastrana”, “Marx-chemos el primero de mayo”. En las primeras cuadras se encuentran los talleres de mecánica, almacenes de repuestos, todo esto produce una gran contaminación visual y ambiental. En la primera con 23 se ve una embotelladora de Coca-cola. Siguiendo el recorrido llegamos a la cuadra donde empiezan los hospitales y las funerarias, como sinónimo de vida y muerte. Estos hospitales guardan parte de la historia clínica del país. El Instituto dermatológico Federico Lleras, el San Juan de Dios, donde se bajan las personas que van vestidas de blanco. La buseta gira hacia el norte por la décima. Llega a la décima con séptima, se baja, cruza la calle y atraviesa el antiguo barrio Santa Inés, hoy parque Tercer Milenio y entra a la institución.

Consuelo ve con tristeza que el vehículo está ocupado, pero se acerca una buseta y la para. Sigue por toda la 22 y sube hacia la 19, donde la arquitectura es de estilo inglés. Allí el barrio deja de ser barrio para convertirse en instituciones públicas y comerciales. La buseta baja y atraviesa la calle 26, coge la carrera 20, donde se encuentra el parque del Renacimiento, que muestra una obra escultórica de Fernando Botero. El parque del Renacimiento surge del desplazamiento de los muertos. Atraviesa el barrio Santa Fe, denominado sitio de tolerancia, donde a esa hora sus calles y carreras duermen la vida nocturna y agitada de sus habitantes. Se destacan las construcciones de principios del siglo XX. Luego coge la carrera décima hacia el sur y atraviesa el antiguo barrio Santa Inés, hoy parque Tercer Milenio y entra a la institución.

Llegamos a nuestro destino, Santa Inés, el barrio donde se conjuga lo urbano y lo rural, el barrio cuya arquitectura republicana en otrora fue distinguido; casa amplias con grandes áreas que se fueron convirtiendo poco a poco en territorios que albergaron la paranoia de la ciudad.

CIUDAD, CULTURA Y ESCUELA

Esilda Tejeda Vásquez
Patricia Buitrago Neira
Marcos Arcesio Espitia Rojas
Labardo Hoyos
I.E.D. Aulas Colombianas

Aunque por lo general la gente confunde la cultura con la formación académica, observamos que algunos integrantes de nuestra comunidad educativa se refieren a ella con expresiones como: “la cultura representa una expresión”, “es un intercambio”, implica valores, es dinámica, tiene una visión, genera conocimiento, es una forma de vida, es un proceso de apropiación.

Alrededor de estas ideas se deben determinar códigos comunes que proporcionen un enriquecimiento grupal y que permitan llegar a acuerdos, respetando las diferencias individuales y logrando una comunicación en el mismo lenguaje. Es preciso realizar una intensa tarea de educación social y cívica para hacer posible una cultura solidaria, concientizando a todos los individuos de la importancia y sabiduría que se adquiere a través de la experiencia.

La identidad y el sentido de pertenencia constituyen elementos fundamentales de las manifestaciones culturales, son una exigencia objetiva que resulta de la diversidad humana, es poder contar con un referente que nos permita contrastar nuestras actitudes y comportamientos con lo que manifiestan otras personas.

En nuestra ciudad se ha perdido el sentido de pertenencia e identidad, lo que conlleva a que las personas no se sientan parte de ella y una forma de rescatar estos valores es precisamente “reconstruyendo la historia”, recogiendo vivencias y recuerdos que nos enfrenten con la realidad actual y nos permitan convertirnos junto con nuestros estudiantes en protagonistas importantes del proceso de transformación de la pedagogía y la ciudad.

Pocos sectores de la ciudad cuentan con un potencial histórico y turístico como la localidad de Santa Fe, enmarcada por las montañas con vegetación exuberante de la zona de Los Laches y un sinnúmero de lugares de gran valor no sólo histórico sino también cultural y económico, entre los que se encuentran el extenso y polifacético Parque Nacional, la Avenida Jiménez, el Santuario de La Peña y el Museo Nacional.

En general, en esta localidad encontramos gran variedad de parques, museos, iglesias, universidades, bares, teatros, restaurantes, centros comerciales y financieros, que por su gama de alternativas arquitectónicas no permitirán jamás que esta localidad pase inadvertida. La localidad tercera en su parte alta registra un alto grado pobreza, inseguridad, hacinamiento, violencia intrafamiliar, entre otros problemas de índole social y económica, que impiden a la población apropiarse de su espacio, generando un desapego a su entorno.

Mirando el esquema de proyectos de la alcaldía de la localidad observamos que los jóvenes y niños son uno de los ejes principales dentro del plan de desarrollo y hacia ellos van dirigidos importantes proyectos que buscan redimir sus derechos y necesidades. La I.E.D. Aulas Colombianas San Luis se encuentra ubicada en la parte más alta de la localidad en los barrios El Dorado y El Consuelo, clasificada en los estratos cero, uno y dos.

La mayoría de sus alumnos pertenecen a núcleos familiares disfuncionales que diariamente viven una cantidad de dificultades no sólo en la parte económica sino en lo referente a la convivencia producto de su

LOCALIDAD 3 • SANTA FE

falta de educación y estabilidad, desencadenando maltrato físico y psicoafectivo, autoritarismo y poca participación de los hijos, viven hacinados en inquilinatos, sin espacios de recreación, sobreviven en su mayoría de la economía informal, con madres cabeza de familia, quienes carecen de tiempo para comunicarse y atender a sus hijos, que en algunos casos ni siquiera se encuentran registrados legalmente.

En los docentes se percibe una reflexión constante acerca de la construcción de ambientes más participativos que le permitan a la comunidad educativa la posibilidad de afrontar problemas creando alternativas de solución. Con una actitud abierta al cambio, lo que permite un acceso al interior de los procesos que se viven allí. Partiendo de la práctica pedagógica y la convivencia en la institución surge la necesidad de que los diferentes miembros de la comunidad educativa se apropien de los espacios de participación, ya que en las diferentes actividades diagnósticas se evidencian necesidades referentes a la comunicación, interacción personal, desarraigo, valo-

ración de la escuela, sentido de pertenencia e identidad.

De este hecho surgen las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de problemas podemos solucionar? ¿Cuáles necesidades podemos satisfacer? ¿Qué acciones se pueden emprender? ¿En qué forma esas acciones contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los niños? Para los estudiantes es difícil expresar e interactuar libremente lo que limita el desarrollo de sus competencias y margina su creatividad y desarrollo.

Debemos aceptar, sin dudarlo, la convocatoria del plan sectorial de educación, ya que éste se convierte en una herramienta fundamental para afianzar el sentido de pertenencia e identidad hacia la escuela por medio del reconocimiento de su propia historia y realidad, mejorar los niveles de calidad relacional de la comunidad en los ámbitos intra e interpersonal, fortalecer las competencias básicas de los estudiantes incentivándolo a reconocer su realidad y expresar sus deseos y necesidades.

CAPITAL CULTURAL

Jairo Vargas Colina
I.E.D. Jorge Soto del Corral

Supongamos que un transeúnte atraviesa, en forma desprevenida, las zonas tercera (Santa Fe) y diez y siete (La Candelaria). Este individuo, forzosamente, será impactado por los fantasmas de la historia que habitan los recovecos más raros de la ciudad de Bogotá. Están en el Chorro de Quevedo, un lugar con unos muñecos realizados por el escultor Olave, que recuerdan personajes como el Conde de Cuchicute o el famoso Pomponio. Si el sujeto en cuestión mantiene la vista en alto y gira sobre sus talones unos cuantos grados, se encuentra irremediablemente con la historia, y, si sabe leer, será sorprendido por un antiguo letrero que afirma que esa casa pequeña, que huele a café recién quemado, fue construida por don Gonzalo Jiménez de Quesada, un desplazado de España, para que la habitara el Zipa, y que ese lugar se llamaba antiguamente Teusaquillo, y que de allí los indígenas fueron desplazados para que los desarraigados invasores construyeran la otra Granada, o sea, la Nueva Granada. Lo más seguro es que nuestro amigo gire ciento ochenta grados mientras cavila y se enfrenta a una pequeña iglesia que parece una choza y, como es lógico, piense que esa iglesia fue construida, también, en los tiempos de la colonia. No se equivoca. Se trata de la iglesia de San Miguel del Príncipe. No se necesita un grado alto de cultura para hacer estas conjeturas.

En el centro de esta pequeña plaza se levanta una fuente con una pileta antigua. En la base de cemento nuestro transeúnte verá a unas jovencitas con unos amigos a quienes les huele a marihuana la boca. El desprevenido transeúnte tratará de escapar logrando dirigirse al norte por la “Calle del Embudo”, en la cual lo detendrán sus amigos y degustará una chicha en su punto o comprará un souvenir de los que usaron los hippies en los años setenta.

Al pasar la “Calle del Embudo” saldrá a un sitio despejado en el cual se encuentra un supermercado antiguo con un niño Jesús de Praga deslucido por el tiempo. Al lado de esta hermosa construcción se encuentra una especie de cancha de baloncesto, seguida por el I.E.D. La Concordia, colegio distrital que resume el problema de la violencia y que narra una historia independentista. El contraste no es fuerte pero educa la mirada a tal punto que el observador desprevenido desarrolla, en poco tiempo, el deseo de saber qué sucedió en cada una de las casas y en cada uno de los espacios, debido a la riqueza testimonial que implica un paseo por La Candelaria y la zona tercera. Los procesos históricos son tan evidentes en esas construcciones y en esos espacios, que vivir con el otro es sólo una obligación moral de todo transeúnte.

Los libros de historia y geografía no pueden hacer un mapa que le haga justicia a La Candelaria porque allí están los fantasmas de las pasiones desatadas a través de la historia. Un ejemplo lo encontramos en la casa del oidor, donde un cartel informa a los transeúntes del acontecimiento bochornoso protagonizado por el pintor Arce y el oidor, quienes raptaron del convento a una monja clarisa y luego fueron conducidos a prisión por este imperdonable hecho. El suceso se dio en la época de la colonia y, por supuesto, la casa donde se encuentra el cartelillo con la información es de estilo colonial y se ubica en la calle 14 entre carreras tercera y cuarta. Sobre la tercera con 13 se encuentra un parque con un nido de palomas, cuya casa aledaña se cree que estaba habitada por un príncipe, de ahí que este parque se llame El palomar del príncipe.

Subiendo por la calle trece encontramos una casa con un letrero: Tecal. Sí, es el Teatro Estudio Calarcá. Unos veinte metros antes se encuentra el

LOCALIDAD 3 • SANTA FE

Teatro Libre. En la misma calle 14 aparece la casa donde se suicidó José Asunción Silva, el poeta de los nocturnos, también se puede degustar café o asistir a una función en el Instituto León Tolstoi o llegar a cualquiera de las nueve universidades emplazadas en el corazón de La Candelaria. Subir la carrera segunda, desde el “Chorro de Quevedo”, implica un viaje en forma de caracol, subiendo una cuesta. Al lado del Teatro el Alacrán se encuentra una casa para niños sin recursos que patrocina el Principado de Mónaco, un poco más adelante encontramos la casa donde Policarpa Salavarrieta se reunía con sus amigas revolucionarias para conspirar contra la opresión española y en diagonal se halla la casa que habitara el proscrito autor de *Aura o las violetas*, don José María Vargas Vila.

El atónito viajero mira hacia arriba y ve el sueño de unas escalinatas posmodernas que ascienden por la loma oriental que mira a la circunvalar, es la Universidad Externado de Colombia. En la misma esquina puede dirigir sus ojos hacia el occidente y vislumbrar el Teatro La Candelaria, al lado de la Sala Seki Sano, y en la cuarta ve la esquina de una especie de seminario antiguo. Siguiendo por la segunda se alternan las casas coloniales con casas de estilo republicano y de repente aparece una especie de barco encallado, es la Universidad de La Salle. Subiendo por la cuesta que va al sur encontramos la calle 10, famosa por el cuento que Manuel Zapata Olivella hiciera de esta pendiente que contiene calles con nombres como “La Angustia”, “La toma del agua” y “La agonía”. Bajarla es fácil e interesante porque en su esquina está la casa del pintor Ariza. Más abajo el palenque de la extinta folclorista Delia Zapata Olivella, el anticuario más grande. En la tercera, la institución llamada Gilberto Alzate Avendaño. En la cuarta el Museo Militar, el Instituto Caro y Cuervo, la casa por donde se voló Bolívar la noche de septiembre en que intentaron asesinarlo, precedidas del Teatro Colón, la Cancillería y la casa Rafael Pombo, además de unos museos que se deslizan por la carrera quinta.

Nuestro transeúnte sigue bajando por la calle diez y ve la casa de Manuelita Sáenz, frente a una

iglesia que dicen tiene la custodia más bella del mundo, luego observa la opulencia del Colegio Mayor de San Bartolomé, inmortalizado por Jorge Isaacs en su obra *María*. Finalmente se encuentra en la carrera séptima, en plena Plaza de Bolívar, con un paisaje abierto, concéntrico, ubicando a la derecha o costado nororiental de la plaza a la Catedral Primada de Colombia junto a la Casa del Florero, la curia a su lado, luego el famoso colegio sucedido por las cámaras alta y baja, en el centro la estatua de Simón Bolívar bañada en excrementos de paloma y enmarcada hacia el sur por el Congreso y la Presidencia de la República. Al occidente está la Alcaldía Mayor de Bogotá y cierra el círculo hacia el norte el reconstruido Palacio de Justicia. Los letreros que indican los lugares de la plaza donde fueron muertos muchos patriotas como José Prudencio Padilla, Policarpa, para escarmiento de los que se atreven a desafiar el poder de las tiranías. El nivel lector de nuestro transeúnte determinara una lectura acorde con su formación cultural. Fuere cual fuere su profesión, terminará su recorrido exhausto pero feliz.

Contra la pared del Congreso hay un letrero que testimonia que allí cayó Rafael Uribe Uribe cuando fue atacado con alevosía por un sicario. El paseo por la séptima hacia el norte implica pasar por almacenes, saltimbanquis, estatuas vivientes, mimos, carteristas, artistas ocasionales, mendigos, vendedores callejeros, esmeralderos y negocios varios, hasta llegar a la esquina del eje ambiental, donde sacaron un río que viaja paralelo al Transmilenio, cuya estación más importante queda frente a la antigua sede del periódico *El Tiempo*. En la acera del frente hay un letrero en el sitio donde asesinaron a Jorge Eliécer Gaitán. Antes de colocarle el nombre de Eje Ambiental esta calle se llamaba la Avenida Jiménez de Quesada.

El predominio de la ley del rebusque se evidencia en San Victorino, desde la séptima hacia abajo, pasando la carrera décima. Es el lugar del desplazado, de los mendigos, del rebusque de los habitantes del Cartucho que fueron desplazados por el parque “Tercer Milenio” hacia las periferias de las zonas de comercio. El carnaval del pueblo con todos los riesgos que implica la miseria y sus consecuencias. En

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

esta zona predomina la arquitectura republicana, circundada por las cuadrículas sucesivas y repetitivas de la modernidad que desembocan en un parque posmoderno con una gran mariposa, en la cual se sientan los desplazados del trabajo, vagos y vendedores ambulantes, a seguir su descanso sempiterno.

Hacia el sur y el oriente comienza la zona tercera, ya que la zona 17 o La Candelaria sólo llega a Belén y a Egipto. Proliferan los barrios con miseria, cuesta arriba, sensación de peligro, desplazamiento y abandono. Las posibilidades de conseguir trabajo de sus habitantes es casi nula. Los dramas, que se han vuelto cotidianos, generan un ambiente de inseguridad. Se debe andar con precaución. Los niños bajan y suben cuevas con velocidad para así evitar que los atraquen. Pero toda previsión resulta insuficiente. En las mañanas el ruido ensordecedor de los carretillos que van hacia Abastos y Paloquemao presenta un espectáculo único, junto con los zorreros que compiten con las cuatro por cuatro de los escoltas de senadores que bajan por la circunvalar hacia la sexta. La zona tercera, también llamada Santa Fe, envuelve a La Candelaria. Por el oriente le da vuelta de norte a sur siguiendo el contorno de la Avenida Circunvalar, integrando el sector de los cerros de Guadalupe y Monserrate, apetecido por turistas y deportistas.

La Candelaria apenas llega hasta la calle diecinueve. Hacia el norte, donde el ambiente vuelve a variar, se encuentran lugares de comidas y esparcimiento, negocios que rodean las universidades de los Andes y Jorge Tadeo Lozano, el Centro Internacional, el Museo Nacional y parte de La Perseverancia. De este lado hay teatros, lugares de libre esparcimiento, hoteles famosos, como el Tequendama, la Biblioteca Nacional, el Mambo o Museo de Arte Moderno de Bogotá. Entonces corres el riesgo de resbalar por la calle 26 o de toparse con el Planetario Distrital y la Plaza de Toros.

Como puede observarse, estas dos zonas son ricas en manifestaciones culturales diversas, en población heterogénea y en la lucha por la subsistencia. Ello implica un alto grado de variedad en los desplazamientos, aunque lo que más se observa es la

lucha por conseguir trabajo, vehiculadas en las ingeniosas formas del rebusque, la osadía alcanzada y las luchas por los espacios. Aunque es más lícito pensar que las formas de desplazamiento han sido una constante que ha dejado una secuela de artistas famosos, de teatro, manifestaciones culturales diversas y una mirada sobresaltada y asombrada de tal realidad. Como una sierpe en su elíptica posición o una microgalaxia, La Candelaria con sus formas anulares y concéntricas es rodeada por la elipse de la zona tres o de Santa Fe con las casas abandonadas de Las Cruces y Santa Bárbara hacia el suroccidente, donde se quedaron los desplazados por el olvido de una zona que en época colonial era el segundo anillo de una sociedad casi burguesa y ahora es el asentamiento de trabajadoras sexuales, temerosos habitantes, recicladores, personas con oficios insólitos, de ciudadanos en sístole, de ciudadanos en diástole, dentro de una ciudad que allí presenta los síntomas del gran infarto.

La mirada propuesta por La Rosa puede dirigirse a los desplazados por la violencia o a los desplazados por el hambre que viajan hacia un ambiente de rebusque y desesperación que, en su ironía perfecta, produce la más grande desesperanza y desencuentro, desde la zona dominada por los aletazos de ese extraño coleóptero que es el helicóptero del señor que habita la Casa de Nariño. A su alrededor —en especial los días de cambio de guardia— se apilan los curiosos para escuchar por enésima vez a la banda del batallón Guardia Presidencial.

Esta zona de alteraciones concéntricas, elípticas, en forma de conchas de gasterópodos, guarda etapas bien claras de nuestra cardíaca historia. Saber que los héroes que allí vivieron fueron piezas clave en la búsqueda de la paz y la armonía nacional, junto con la estabilidad emocional y salud que se escapan en fuga metonímica, desde un tiempo que guarda sus memorias.

Por supuesto, amigo transeúnte, esta es una ciudad para leerla como cuerpo de goce, con la amargura de un desplazado o con la suerte de Sísifo. Con la mirada asombrada y sospechosa del que tiene la certeza de que tras cada muro hay un fantasma, una

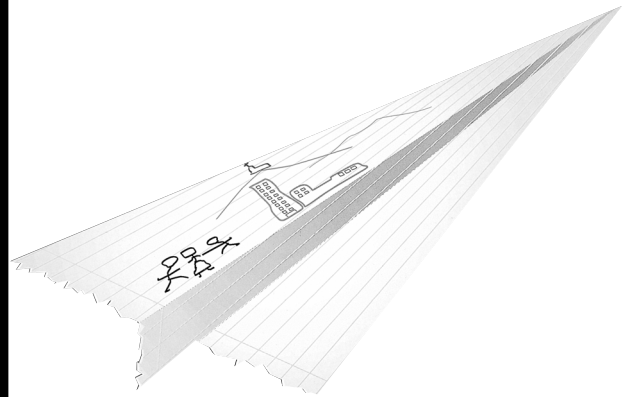
LOCALIDAD 3 • SANTA FE

lágrima, una violación, una oruga en evolución dialéctica, hacia una forma no imaginada del milagro. Ahora lo sé transeúnte, has venido a estas zonas para conocer la quintaesencia del ser bogotano. Viniste

para investigar las razones íntimas de su desarraigo, ya no supongo ni creo en tu tono despreocupado. Llegaste al vértice del torbellino que nos ha marcado, al Aleph de nuestra cultura ciudadana.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 4, San Cristóbal

Grupo C

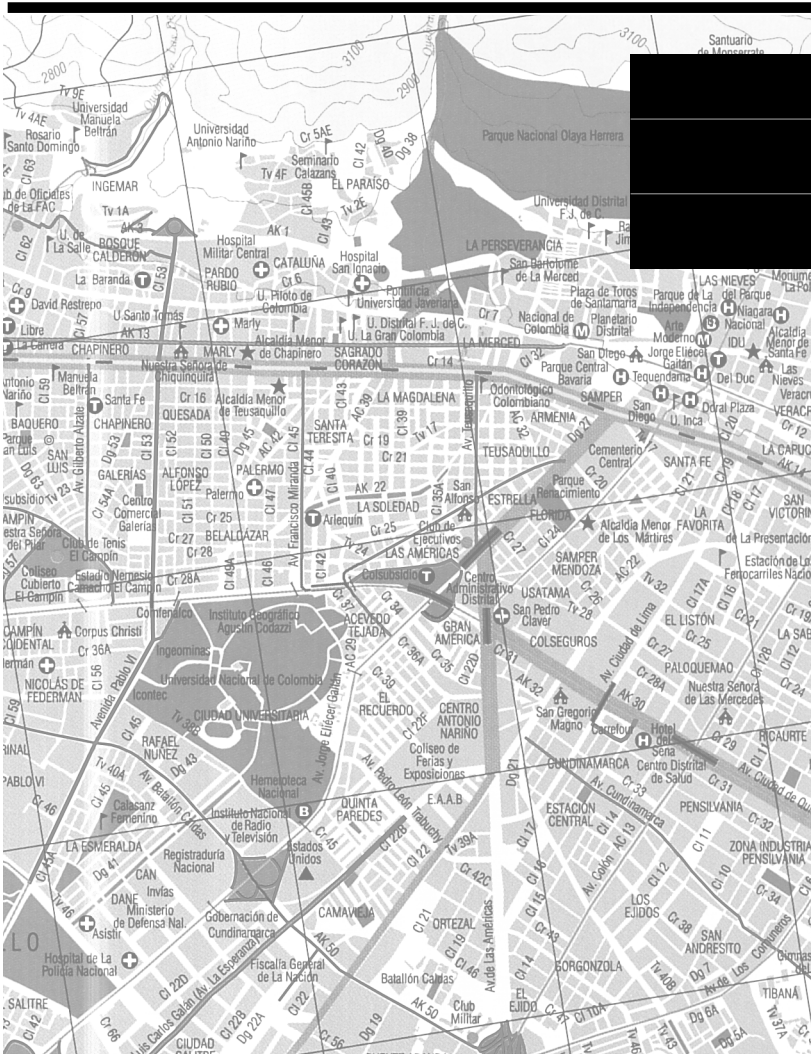
Coordinador: Raúl Infante

Monitora: Alexandra Mancera

Grupo D

Coordinador: Humberto Cubides C.

Monitor: José Aladier Salinas H.



DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

María Yanila Abadía
 Lidia Fanny Acosta Prieto
 Pedro Alba
 Luis E. Almendrales
 Olga Marina Amaya Nieto
 Mirtha Lucía Arévalo
 Nubia Avendaño
 Mariana Avilán
 Myriam Ayala
 Esperanza Barrera
 Nelly María Barrera
 Clara Ruby Bastidas
 Ana Belcy Bautista
 José Rafael Bermúdez
 Diana Carolina Castellanos
 Magdalena Castro
 Martha Chuquin
 Graciela Contreras
 Sandra Cruz Salazar
 Primitiva Cubillos
 María Sarita Espitia
 Myriam Stella Franco
 Gladys Galarza Romero
 Clara E. Gantiva
 Gloria Esperanza Garavito de
 Tamara
 María Helena García
 Libia Mireya Garzón
 Imerida del Rosario Gómez Cruz
 Nubia Gómez
 Olga Gómez

María Angélica González
 Hasbleidy Gutiérrez
 Ingrid Gutiérrez
 Ana Rita Hernández
 Berenice Hernández Calderón
 Concepción Jabonero
 Blanca Helena Jácome
 Flor Jeaneth Lancheros
 Guillermo León Carrillo
 Jaime Londoño
 Deyanira López
 Nubia Lozano Echeverry
 Consuelo Luna B.
 Fabio Márquez Bautista
 Nancy Martínez
 Danilo Mendieta
 Lidia María Mendoza
 María Stella Mendoza
 Guillermo Montenegro Pava
 Flor Marina Mora
 Piedad Muñoz
 María del Amparo Naranjo
 Sandra P. Noy
 Clara Esperanza Núñez Ávila
 Marcela Palomino
 Luz Ángela Pardo
 Teresa Paz Ospina
 Dora Emilia Perico Perico
 Gladys Pinzón Torres
 Rosa Elvira Portilla M.
 Fabiola Pulido

Martha Estela Real Real
 Sandra Reina
 Araceli Reyes de Varela
 Lorena Rico
 José Antonio Robayo
 Ana Leonor Rodríguez
 Gloria Rodríguez
 Leonor Rodríguez
 Myriam Rodríguez
 Ruth Isabel Rojas
 Jacqueline Romero Duarte
 Martha Roncancio
 Tania Rubiano
 Gladys Saboya
 Ana Imelda Sánchez
 Nohora Olga Sánchez
 Anatilde Santiago
 Concepción Suárez Triana
 Amelia Tejeiro
 Doris Torres Santafé
 Betsy Turga
 Luis A. Urrego
 Yolanda Urrego
 Martha Leonor Vargas
 Dennis Velásquez Rodríguez
 Martha Yaneth Venegas
 Sandra Villalobos
 Lidia Victoria Zambrano Ruiz

Localidad 4, San Cristóbal

Grupo C

Raúl Infante Acevedo¹
Alexandra Mancera²

LA CIUDAD CONQUISTADA DESDE LA ESCUELA

CASA-REFUGIO O ESCUELA-AMURALLADA: LA ROPA SUCIA SE LAVA EN CLASE

Casi una semana en cuidados intensivos estuvo un alumno de grado 9º de un colegio público de Bogotá, tras una salida a la Feria del libro. Al parecer el estudiante no atendió el llamado de sus maestros para regresar a casa luego de terminar la visita programada hasta las 12:30 p.m. Lamentablemente, el golpe ocasionado después de caer de una de las barandas de un pabellón, le produjo la muerte. Los padres responsabilizan a los profesores, a las directivas de la institución, a Corferias y a la Secretaría de Educación del Distrito³. Obviamente todos lamentamos la muerte de este joven bogotano y nos ponemos en el lugar de sus padres, aunque no podamos sentir ni imaginar de la misma manera su dolor. Sin embargo, creo sin temor a equivocarme, que los maestros obramos de buena fe cuando pensamos que es conveniente acercar a nuestros estudiantes a otras realidades. Tal vez, en nuestro caso, sí logramos imaginar la angustia y el temor de los profesores cuando nos aventuramos a callejear, a deambular

por la ciudad en búsqueda de nuevas rutas pedagógicas.

Este triste caso alimenta uno de los temores más grandes al interior del magisterio a la hora de relacionarse con la ciudad, los peligros que ella representa y las responsabilidades que se ocasionan si algo desafortunado ocurre. Sin embargo, resulta más deplorable pensar que las ciudades sean vistas aún, como el lugar donde no debemos estar a no ser que exista vigilancia controlada. Que prefiramos que las escuelas funcionen como depósitos de alumnos que se reclaman al final de la jornada e, incluso, que intentemos por todos los medios, crear una coraza para proteger no a los niños, sino, en la mayoría de ocasiones, a la propia escuela de los efectos de la ciudad.

De esta manera, es posible comprender que el miedo es uno de los elementos consustanciales a la existencia urbana y rural en Colombia y no se supedita exclusivamente a la escuela; en general, “la ciudad se ha vendido, ha perdido sus características, se ha convertido en peligrosa e insegura”⁴. Por eso aislamos, cercamos, instalamos rejas, cámaras de seguridad y todo lo que esté a nuestro alcance para librarnos del

1 Docente investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Catedrático de las facultades de educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Fundación Universitaria los Libertadores. E-mail: rainfa@hotmail.com

2 Profesora facultad de educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: alexam38@hotmail.com

3 El Espectador. “El niño que murió en la Feria del libro”. Bogotá, mayo 9 al 15 de 2004.

4 Tonucci, Francesco. *La ciudad de los niños*. En revista Aportes, No. 45, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996, p. 63.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

otro. El otro aparece como legítimo sospechoso y perjudicador y, en este contexto, es muy difícil construirnos de manera solidaria, es terriblemente complicado constituirnos en ciudad diferente. Buscamos así dónde estar seguros, dónde no ser alcanzados por los males sociales; es en este momento de incertidumbre “cuando se organiza la casa como si fuera un refugio antiatómico: afuera está el peligro, la maldad, el tráfico, la droga, la violencia, el bosque oscuro y amenazador; dentro, la seguridad, la autonomía, la tranquilidad: es la casita segura de los tres cerditos”⁵. En este orden de cosas, la ciudad se fragmenta, se fracciona intentando encontrar en lo diminuto y controlado la seguridad. La casa aparece como el espacio de lo privado, de lo que sólo atañe a nosotros mismos; surge el *adentro* en claro antagonismo al *afuera* que es sinónimo de desconocido, riesgoso y peligroso.

*De este modo, hoy en día, la alusión a la vida en las grandes ciudades no se hace sin una negativización de la experiencia urbana, donde el miedo, la violencia, las grandes distancias, el aislamiento, el anonimato y la soledad parecen lugares comunes en la etnografía sentimental del habitante de las ciudades, sustituyendo antiguas inserciones que se apoyaban aún en los vínculos sociales de reciprocidad y cordialidad*⁶.

Esta percepción de la ciudad obliga a sus habitantes a la clausura y al encierro. Construir para separar parece el sino trágico. Evitar el contacto a toda costa. La demarcación de territorios es un elemento inherente al mundo moderno y urbanizado de hoy. En este sentido,

*La casa se usa para dormir, descansar, refugiarse, estar en familia con sus relaciones y conflictos “la ropa sucia se lava en casa”, por ello el sitio es cerrado, de propiedad privada; en contraposición está la calle como sitio abierto para la circulación y el desplazamiento de un lugar a otro, espacio público de uso colectivo y propiedad estatal en donde se producen algunos contactos sociales*⁷.

De la misma manera, la escuela tiende a cerrar sus puertas porque el *afuera* arremete con prácticas y símbolos que vulneran la estabilidad institucional. Este fenómeno de aislamiento no se circunscribe a las altas capas sociales, sino, por el contrario, se ha generalizado en el amplio espectro de nuestra sociedad. La ropa sucia no sólo se lava en casa, sino, también, en clase. *Afuera* y *Adentro* hacen parte de la casa y la escuela incluso, esta relación es fomentada por los propios medios de comunicación,

*Las imágenes y los relatos de los noticieros básicamente reproducen un adentro y un afuera que no siempre coinciden con la separación espacial entre la vivienda y el exterior. El adentro remite al interior de la vivienda, pero también a la intimidad, los sentimientos y las relaciones interpersonales, mientras el afuera por lo general se relaciona con los ruidos urbanos, el tráfico, la inseguridad, la contaminación, la corrupción, las autoridades, los servicios públicos y las lecturas caóticas de la ciudad*⁸.

Además, es necesario tener en cuenta que frente a la necesidad de relacionar la escuela con la ciudad y la ciudad con la escuela, se observa con nitidez la pérdida de sentido del saber escolar frente al avance de otras instancias de socialización como los medios de comunicación masiva y la calle. Se debe reconocer en consecuencia, que la escuela no actúa como ente cultural hegemónico y que, en forma paralela y, aún en su contra, se han posicionado otras esferas públicas y privadas que inciden en la formación del ciudadano. En esta lógica es sano pensar que la escuela hoy no puede entrar a rivalizar ni pretender excluir el papel formativo de la ciudad, por ejemplo, debe apuntar más bien, a funcionar como centro convergente de discursos y prácticas producidos por distintas manifestaciones de la cultura contemporánea. Sólo así, es posible desde la escuela misma, romper las fronteras que la separan de la vida, del mundo que circula frente a ella y, que en ocasio-

5 Op. cit., p. 65.

6 Rabello de Castro, Lucía. *La ciudad, el niño y el joven: ¿des-mapeo cognitivo o desarticulación social?* En: Rabello de Castro, Lucía (org.). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires, Lumen Humanitas, 2001, p. 155.

7 Rojas, Edilsa; Guerrero, Martha. *La calle del barrio popular*. En revista Barrio Taller, No. 4, Bogotá, 1996-97, p. 22.

8 Winocur, Rosalía. *Ciudadanos mediáticos*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002, p. 177.

nes, es separado de la atmósfera educativa. Romper la muralla que nos separa de la ciudad, es un imperativo pedagógico de la Colombia de hoy. Pensar entonces la ciudad y su relación con la escuela exige cristalizar propuestas pedagógicas novedosas, requiere reinventar nuestras prácticas educativas, obliga a imaginar que las políticas públicas pueden ser construidas desde la escuela misma y, evitar de esta manera, que las iniciativas pasen por la institución educativa pero no se queden en ella.

EL CALLEJEAR PEDAGÓGICO O LA CONQUISTA DE LA CIUDAD DESDE LA ESCUELA

La cátedra de pedagogía: Bogotá una gran escuela intenta explorar nuevas rutas pedagógicas que contribuyan no sólo a generar más y mejores espacios de formación sino, también, a construir nuevas formas de aprender y relacionarnos con el mundo. En un sentido laxo, podríamos decir, que existen tres corrientes educativas predominantes en la historia reciente de la educación. La llamada pedagogía tradicional, centrada en el magicentrismo; la pedagogía activa, centrada en la experiencia, los sentidos y el interés de los estudiantes. Y, por último, pedagogías descentradas en lo epistemológico y desterritorializadas frente a la escuela, nos referimos a las pedagogías urbanas⁹. Es en estas últimas, donde cobra sentido deambular por la ciudad con sentido pedagógico.

Como bien sabemos, los intentos de hermetismo total ya sea en la casa o en la escuela, son retos constantemente por sus habitantes. En nuestro caso, la institución educativa es objeto de *fuga* permanente. Se huye a la calle, al parque, al centro comercial. Se evade a través de internet o mediante el uso de medios de comunicación como la radio. Podríamos decir que la ciudad asiste a la escuela a través de sus conflictos: drogadicción, madres solteras, violencia intrafamiliar o

juvenil, abuso infantil, alcoholismo, entre otros. A su vez, existe un movimiento permanente en sus fronteras: los lugares de encuentro, filas, información, amor y esperas violentas. No obstante lo anterior, no se ejerce de manera clara una relación estrecha con la escuela. Es un lugar transitorio, reglado por relaciones funcionales de tiempo y espacio. El maestro y el estudiante asisten pero en contadas excepciones se tejen lazos con la comunidad circundante. En este sentido, lo primero que hay que aclarar cuando hablamos del callejear pedagógico, son las distintas posibilidades mediante las cuales se puede transitar o caminar la ciudad. Del andante que consume ciudad de acuerdo con la relación tiempo-espacio para satisfacer una necesidad al andante que la disfruta y la encuentra como objeto placentero. Para los primeros

*Los espacios responden únicamente a las bondades de superar la angustia de la espera, la agresividad de las filas o la frustración del deseo no alcanzado. Son transitorios y por ello fácilmente pierden su valor una vez se agota el tiempo límite de la libertad individual. Esto significa que, una vez satisfecha la necesidad, no es necesario el espacio. Recorrer un territorio es, para ellos agotarlo en función del tiempo... Para los segundos, quienes deambulan por la ciudad a la misma hora, ese tiempo se enriquece en los espacios amados y no existe la pesadilla de "aprovechar el tiempo al máximo"*¹⁰.

Bajo esta última concepción, es decir, el espacio amado, se proyecta el callejear pedagógico. Se trata de generar estrategias pedagógicas y didácticas capaces de tender puentes entre la esfera de la escuela y la calle, el barrio, la localidad y la ciudad. La ciudad como espacio educativo que enseña a partir de la experiencia de su propio proceso de urbanización. Así, habitar una ciudad significa también generar y compartir cosmogonías; en otras palabras, la arquitectura, las costumbres, los gustos gastronómicos, la música, el vestuario pero, también, la forma de gobierno, la administración de justicia, el modelo económico, el reconocimiento de

9 Colom Cañellas, Antoni. *La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora*. En revista Aportes, No. 45, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996, p. 37.

10 Bautista, Dulce María. *Deambular: ¿Prisa o placer?* En revista: Pre-til, Bogotá, Universidad Piloto de Colombia, p. 26.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

autoridades públicas son producto de compartir la vida en ciudad.

Salir de la escuela aumenta nuestra visión del contexto que, como maestros habitamos a la hora de trabajar, es encontrar sentido a las calles, las casas, las personas. Como estudiantes representa la posibilidad de ensanchar nuestra concepción de ciudad, es abandonar la idea que la ciudad finaliza en los límites de los barrios populares o, en cambio, es enterarnos que existe una ciudad muy distinta a la que frecuentemente encontramos en los medios de comunicación como por ejemplo,

*Barrios de la ciudad donde eternamente se está en “obra”, a los que siempre les falta algo para llegar a ser, barrios inexistentes e insignificantes, el barrio está muy triste como en obra negra... Esta obra incompleta debe permanecer en el adentro, oculta: si alguien está desahogado no debe salir, debe esconderse, son aquellos edificios que se cubren durante el proceso constructivo y sólo pueden ser vistos cuando se terminan, porque su escueta desnudez incomoda, arremete, fastidia*¹¹.

La conquista de la ciudad desde la escuela es hacer uso grato de la misma. Es superar su utilización en función de tareas específicas, es incluir dentro del paisaje urbano la institución educativa ya que no basta con su presencia física. En otros términos, es imprescindible

Aprender de la ciudad: se concibe ésta como un elemento fuente de información, o si se quiere, como un medio didáctico o instrumental que puede facilitar el aprendizaje de cuestiones integradas en los planes de estudios escolares... normalmente, la ciudad ofrece múltiples estímulos de tipo cultural relacionados, por lo general, con el arte, la historia, la geografía y con muchos procesos industriales y económicos (fábricas, comercio, bancos). La ciudad en este sentido puede ser sustituta aventajada del libro, de la pizarra, y, muchas veces, del propio profesor; se trata de que sus edificios, sus obras de arte, sus jardines, sus fábricas, museos,

*aeropuertos, etc., sean utilizados por el profesorado para facilitar el aprendizaje de sus alumnos a través de un contacto vivo y natural con la realidad*¹².

Sin embargo, esto no es suficiente. El riesgo de concebir la ciudad como escenario educativo radica precisamente en incurrir en fórmulas didácticas sin contexto. Es decir, recorreremos la ciudad, callejamos por ella con el fin de cuestionarla, de participar en su vida académica, cultural y política. Deambular por la ciudad no puede conducirnos a ser meros espectadores de la urbe ya que esta no puede ser entendida en términos románticos y abstractos porque quienes la habitan son personas de carne y hueso. Se debe evitar entonces, la costumbre tecnocrática de estudiar la ciudad como si estuviera vacía o como si las decisiones políticas no afectaran directamente a sus asociados. Surge entonces la obligación de aprender la ciudad y esto implica

*Tomar la urbe no ya como medio instructivo sino como objeto de aprendizaje. La ciudad no servirá aquí para aprender otras cosas sino para aprender realmente qué es la ciudad, qué significa, qué encierra, qué mensaje nos transmite. La ciudad es entendida entonces como un objeto a estudiar*¹³.

Así las cosas, ¿cuál es la ciudad a la que aspiramos? ¿Cuál es la ciudad soñada para nuestros niños? ¿Cuál es la escuela que queremos? Estas preguntas necesariamente nos arrojan al terreno de la política; nos conducen a entender que ya sea por acción u omisión la ciudad es lo que hemos querido o lo que hemos dejado que sea. Al respecto resulta interesante observar que la conquista de la ciudad desde la escuela puede darse por lo menos en tres condiciones. Unas instrumentales y otras críticas:

*Como espacio de apropiación. Para quien desconoce el lugar y debe conquistarlo o para quien tiene poco tiempo y lo debe aprovechar al máximo en forma transitoria, como por ejemplo, poner una carta en el correo, realizar un pago en el banco, comprar un medicamento*¹⁴.

11 Rojas, Edilsa; Guerrero, Martha. *El barrio. Engalle. Más que adorno*. En revista Barrio Taller, No. 6, Bogotá, 2000, p. 44.

12 Colom Cañellas, Antoni. Op. cit., p. 44.

13 Ídem, p. 44.

14 Dulce María Bautista, op. cit., p. 27.

Sin querer ser exagerados podríamos afirmar que en muchas ocasiones esta es la forma que tenemos de relacionarnos con la institución educativa ya sea escuela, colegio o universidad. Sucumbimos ante las pasiones internas y olvidamos nuestro papel en el vecindario, en la ciudad. Existe también una fase intermedia de conquista

*Como espacio de significación yoica, para quien recuerda, ritualiza y perpetúa un lugar según sus códigos culturales; es para el transeúnte que no se limita a usar el espacio sino que lo lleva consigo, en su imaginario. Por ejemplo, un parque, una calle de cierta disposición arquitectónica, un mercadillo*¹⁵.

Es decir, el andante que establece vínculos afectivos con el espacio de la ciudad. Es quien establece referentes mentales que lo llevan a recordar de manera especial un lugar. Finalmente,

*Como espacio de acción: para el usuario que combina el rito y la necesidad. Para quien celebra su actuación escénica mediante su propio libreto y el de la ciudad*¹⁶.

Este espacio sufre una doble valoración pues, se deambula en él, por necesidad pero, a su vez, se ejerce valoración sobre el mismo de tal forma que se interioriza, se conquista. Imaginemos que la escuela es capaz de generar relaciones de vecindad en el trayecto de los niños a la escuela y de esta, a sus casas, y, en ese sentido, actúa sobre el paisaje urbano que la rodea: la inseguridad, el tráfico, el espacio público. En fin esta es la utopía desde la cual planteamos el callejear pedagógico.

CONVIVIR EN LA CIUDAD O LA BÚSQUEDA DE UN ORDEN SOCIAL INCLUYENTE

En efecto, el advenimiento del mundo urbano es una realidad que obedece a múltiples factores. Por lo menos en Colombia, los diferentes procesos de modernización fueron aglutinando poco a poco a la gente en la ciudad y, en este sentido, se ha ido abandonando paulatinamente la idea de pueblo, aldea,

provincia, etc. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo pasado, las distintas violencias evidenciadas en el país, convirtieron las ciudades en refugio, en lugares de escape ante las afugias y vicisitudes del conflicto. Pero es allí, en estos nuevos espacios, donde surgen algunas preguntas obligadas; ¿por qué se crean las ciudades?, ¿por qué a nivel mundial esta forma de sociabilidad prima sobre cualquier otra?, ¿qué podemos esperar de la ciudad y qué puede hacer la escuela por ella?

Estos interrogantes podrían dejar en su intento de resolución, por lo menos, una certidumbre; hoy, la vida social está ligada indefectiblemente a lo urbano. Por estos motivos, es necesario pensar cómo la escuela articula estos nuevos saberes a su práctica pedagógica *curricularizada*. Como todos sabemos, la institución educativa contemporánea es retada por nuevas realidades y demandas; que procure una educación no sexista, que garantice el respeto por el medio ambiente, que haga una defensa irrestricta de los derechos humanos, que haga frente al destello cultural fulminante producido por los medios de comunicación masiva, que forme nuevos ciudadanos de acuerdo con la sacra santa Constitución política de 1991, entre otras tareas. No obstante lo anterior, existe un consenso generalizado que señala precisamente como el saber escolar ha perdido sentido, en la medida que, no responde a estos requerimientos. Incluso, tal como lo ha anotado Martín Barbero, en ocasiones, el pasado es el tiempo presente en la escuela.

Como se deduce de lo expuesto, es necesario explorar los vínculos existentes entre ciudad y escuela y entre escuela y ciudad; indagar por las dimensiones pedagógicas de estas relaciones; considerar qué tipo de ejercicios pueden ser cristalizados en el espacio escolar desde esta perspectiva; pensar en las potencialidades educativas de la escuela pública en tiempos donde el desmonte paulatino de la misma es evidente y, sobre todo, aprovechar la ciudad como escenario educativo no sólo con recorridos y reconocimientos espaciales sino, con algo acaso más impor-

15 Ídem.

16 Ídem.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

tante, preguntarnos cómo convivir colectivamente en la ciudad sin matarnos, sin exclusiones aberrantes, sin estigmatizaciones violentas, sin desterrados hacinados e invisibilizados, sin diferencias abismales constatables por medio de niños que no conocen ni acceden a las mínimas ofertas educativas de la ciudad, mientras otras comunidades se preocupan por la sobrepoblación de zancudos, tal y como anotaba en un estudio sobre las necesidades de los bogotanos, Darío Fajardo. Así, consideramos que los aportes de la escuela radican precisamente en posibilitar que la ciudad se haga presente en sus espacios y para esto, no son indispensables proyectos extramuros exclusivamente, es posible vincular lo urbano en la institución educativa a través de sus personas, de sus habitantes. Consideramos que es posible acabar con la escuela amurallada.

Desde esta perspectiva, se entiende que la formación de lo político y lo público no depende exclusivamente de las grandes instancias donde se toman las decisiones que han de afectar los colectivos sociales. Por el contrario, tomamos distancia deliberada de los discursos esencialistas y rescatamos la destotalización del sujeto y la multiplicidad de relaciones que éste es capaz de afrontar de manera simultánea. De tal suerte que, en un solo sujeto pueden confluír distintos procesos identitarios en forma paralela, como por ejemplo, ser joven, mujer, indígena y perteneciente a un país del llamado Tercer Mundo. En este orden de cosas, sería la práctica cultural de ese sujeto, la que delinearía poco a poco su cosmovisión. En otras palabras, la identidad no sería un elemento *a priori* al desarrollo cultural del ser humano sino que se constituiría en los múltiples desenvolvimientos de la práctica social. En otros términos, es la práctica, la interacción cultural la que origina y sedimenta en gran medida, la cosmogonía de un grupo social y, en este proceso, es conveniente revalorar el papel que juega el contexto en el cual esa práctica es posible, para nuestro caso la ciudad.

Por ende, es necesario leer la ciudad desde una perspectiva culturalista pues ella como diría Viviescas es la gente que la habita; ella supera las estructuras físicas y se encarna en las complejas gamas de vivencia y formas existenciales de los diferentes grupos culturales que la componen; se convierte en contenedora y creadora de una realidad orientando las formas de apropiación de ésta. La ciudad como realidad cultural, como complejo de significaciones colectivas, devela su carácter educativo para la configuración de una cotidianidad. Esta condición la convierte en elemento esencial de reflexión sobre el proyecto de reconfiguración social que garantice el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. La ciudad convoca al abordaje de la educación y la pedagogía en escenarios no institucionalizados, de carácter informal, que tienen otras ofertas educativas y se convierten, también, en agencias de socialización. Por ello, la pregunta sobre las otras formas de aprendizaje en escenarios no formales —específicamente urbanos— se convierte en piedra angular de la discusión sobre las nuevas formas de interacción, de comunicación, de legitimación de discursos, de representación social y de la responsabilidad de crear experiencias significativas que garanticen la consolidación de una cultura ciudadana desde lo cotidiano. “Pensar la ciudad como clave pedagógica supone identificar y comprender las lógicas y prácticas educativas de la ciudad; una gama amplia de aprendizaje formación y socialización”¹⁷.

Así, surge la concepción de ciudad educadora como resultado de la evolución de las discusiones adelantadas desde mitad de siglo XX con la Unesco y el aporte de Faure en 1972, hasta plasmarse en la Carta de las ciudades educadoras en Barcelona en 1990, que a la fecha ha contado con diferentes formulaciones de acuerdo con las particularidades de cada uno de los proyectos y experiencias en las que ha sido protagonista. La intencionalidad de la educación en la ciudad debe estar sustentada en un proyec-

17 Jurado, Juan Carlos. *Ciudad educadora: consideraciones y contextualizaciones*. En revista Iberoamericana de Educación, 1997.

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

to pedagógico que garantice que todas las ofertas educativas estén al servicio de la comunidad, con el objetivo de promover formas de reconocimiento y aprehensión de la ciudad misma, con propósitos sociales que favorezcan la sostenibilidad colectiva de la urbe. Es así como la “ciudad educadora” debe orientarse hacia una pedagogía que reconozca una mejor utilización de los espacios educativos que la conforman, como la biblioteca, la plaza, el parque, el museo, la calle —entre otros—, para generar aprendizajes de convivencia, permitiendo una lectura más variada de las diferentes formas de concepción del mundo y, a su vez, de ciudadanía plural, “construyendo su propia pedagogía de apropiación y socialización de y en la metrópoli”¹⁸.

Este “logro cultural” —como lo denomina Hanna Arendt— favorece la existencia de lo público como espacio privilegiado, porque genera pertenencia y responsabilidad con lo colectivo. A su vez, este espacio se convierte en espacio político que indaga al ciudadano por el bienestar social y por el tratamiento de las patologías urbanas como problemas comunitarios que requieren ser atendidos para el bienestar —en especial— de los niños y los jóvenes. Pensar entonces la ciudad y su relación con la escuela, nos lleva inexorablemente a pensar en las bases de una cultura democrática de carácter incluyente. Es decir, que así como esperamos un tipo de política y de cultura que respete la diferencia, que respete al otro, esperamos una ciudad que cobije y que incluya, esperamos una escuela abierta y dispuesta a contribuir por lo menos en su espacio, en la solución de los problemas que vivimos. Sin embargo, es bueno reiterar que no nos ubicamos en un nivel etéreo y nebuloso para endilgar a la escuela las cosas que no hace, intentamos más bien, potenciar lo construido y exaltar la posibilidad de imaginar una escuela clavada en el corazón de la ciudad. Bien sabido es, tal como lo anota Savater, que

*Actualmente coexiste en este país —y creo que el fenómeno no es una exclusiva hispánica— el hábito de señalar la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales con la condescendiente minusvaloración del papel social de maestras y maestros. ¿Qué se habla de la violencia juvenil, la drogadicción, de la decadencia de la lectura, del retorno de actitudes racistas, etc.? Inmediatamente salta el diagnóstico que sitúa —desde luego no sin fundamento— en la escuela el campo de batalla oportuno para prevenir males que más tarde es ya difícilísimo erradicar*¹⁹.

Lo anterior, no indica que pretendemos asignar a la escuela las funciones que la propia sociedad no es capaz de cumplir; la institución educativa debe resolver los antagonismos generados en sus espacios culturales y, a su vez, comprometerse con la transformación de esas tensiones en criterios mínimos para la construcción de democracia. La escuela en consecuencia, es entendida como un espacio de acción y formación ciudadana que cuestiona permanentemente el conflicto presente en su cotidianidad y experimenta diversas formas para su resolución. En este sentido, no esperamos que la escuela sea el reflejo de la sociedad, nuestro sueño es pensar que la sociedad puede ser el reflejo de la escuela. Por ello,

*Quienes estén alarmados por la desaparición de la homogeneidad social y las tensiones sociales que ello suscita deben aceptar la nueva realidad: nuestras sociedades, en todas las latitudes, son y serán multiculturales, y las ciudades (y sobre todo las grandes ciudades) concentran el mayor nivel de diversidad. Aprender a convivir en esa situación, saber gestionar el intercambio cultural a partir de la diferencia étnica y remediar las desigualdades surgidas de la discriminación son dimensiones esenciales de la nueva política local en las condiciones surgidas de la nueva interdependencia global*²⁰.

18 Urbano, Enrique. *La otra modernidad: de la migración a la plebe urbana*, 1990.

19 Savater, Fernando. *El valor de educar*, Bogotá, Editorial Ariel, 1997, p. 8.

20 Jordi Borja y Manuel Castells, *La ciudad multicultural*. En revista *Innovarium*.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Bibliografía

BAUTISTA, DULCE MARÍA. *Deambular: ¿Prisa o placer?* En revista: Pre-til, No. 5, Bogotá, Universidad Piloto de Colombia.

BORJA, JORDI Y CASTELLS, MANUEL. *La ciudad multicultural*. Revista Innovarium.

COLOM CAÑELLAS, ANTONI. *La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora*. En revista Aportes, No. 45, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996.

JURADO, JUAN CARLOS. *Ciudad educadora: consideraciones y contextualizaciones*. En revista Iberoamericana de Educación, 1997.

RABELLO DE CASTRO, LUCÍA. *La ciudad, el niño y el joven: ¿des-mapeo cognitivo o desarticulación social?* En: Rabello de Castro, Lucía (org.). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires, Lumen Humanitas, 2001.

ROJAS, EDILSA; GUERRERO, MARTHA. *La calle del barrio popular*. En revista Barrio Taller, No. 4, Bogotá, 1996-97.

_____. *El barrio. Engalle. Más que adorno*. En revista Barrio Taller, No. 6, Bogotá, 2000.

SAVATER, FERNANDO. *El valor de educar*, Bogotá, Editorial Ariel, 1997.

TONUCCI, FRANCESCO. *La ciudad de los niños*. En revista: Aportes, No. 45, Dimensión Educativa, 1996.

URBANO, ENRIQUE. *La otra modernidad: de la migración a la plebe urbana*, 1990.

WINOCUR, ROSALÍA. *Ciudadanos mediáticos*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.

Prensa nacional
El Espectador, “El niño que murió en la Feria del libro”. Mayo 9 al 15 de 2004.

Localidad 4, San Cristóbal

Grupo D

Texto colectivo grupo D

ENCUENTROS Y DESENCUENTOS DE LA CIUDAD COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE PARA LA ESCUELA

Este escrito se encuentra integrado por fragmentos tomados de algunos de los ensayos presentados por los docentes del grupo D, localidad 4, en el marco de la *Cátedra de pedagogía Bogotá, una gran escuela*. Se recibieron en total diez trabajos, los cuales fueron leídos y valorados por un grupo voluntario de los mismos docentes¹. Este equipo seleccionó los textos que de una u otra manera daban cuenta de las reflexiones asumidas en el proceso del trabajo local; finalmente, el coordinador y tutor responsables del grupo se encargaron de editar aquellas partes que aportan una visión local relevante sobre la relación escuela-ciudad.

El texto tiene tres partes complementarias: la primera, titulada **Recorridos**, está integrada por tres relatos, en los que es evidente la preocupación por describir geográfica y socioculturalmente la localidad, y nos brinda perspectivas sobre las impresiones que despierta el trayecto diario de los docentes por los parajes urbanos y naturales de la localidad de San Cristóbal. La segunda, titulada **Exploraciones**, recoge dos escritos que surgen de experiencias mediante las cuales sus autoras buscaron crear una especie de ventana a través de la cual poder interpre-

tar las vivencias y las voces de niños y jóvenes educandos que simultáneamente viven en la escuela y la ciudad. El tercer apartado, titulado **Reflexiones**, expresa un conjunto diverso de consideraciones suscitadas en los docentes en el ejercicio académico de la cátedra; en realidad son ideas que provocan una mirada profunda sobre la trascendencia que genera en la comunidad educativa la relación escuela-ciudad, que permiten pensar en propuestas pedagógicas más cualificadas.

RECORRIDOS

Caracterización de la localidad²

A diario nos trasladamos desde otros lugares de nuestra ciudad a la otra ciudad, la rural, aquella ubicada en los cerros sur orientales: la localidad cuarta. Pasamos desde la ciudad que posee sitios de conservación histórica, cultural o arquitectónica, como Teusaquillo o Fontibón, moviéndonos entre altos edificios y una multitud de personas que vienen y van. El trancón diario no se hace esperar; en el centro de la ciudad podemos observar lo que queda del antiguo “Cartucho”, seguimos a veces a brinquitos,

¹ El grupo estuvo integrado por las docentes Mariana Avilán, Martha Roncancio, Consuelo Luna y Marcela Palomino.

² Escrito realizado por los docentes: Primitiva Cubillos, I.E.D. Juan Rey; Nohora Olga Sánchez y Flor Marina Mora, I.E.D. Alpes.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

pues parece que el pavimento de las vías por donde avanzamos está construido de piel de cocodrilo.

A estas alturas podremos llegar a la calle 11 sur; si tenemos suerte, pasará el colectivo anunciado a través del voceador: “Juan Rey...Tiguaque, Juan Rey...Tiguaque”. Al tomar esta vía, el paisaje cambia entre el campo y la ciudad; entre lo urbano y lo rural; entre el cemento y el cartón, el vidrio y el plástico. Divisamos a Villa Javier, el primer barrio obrero, que se hizo por el sistema de autoconstrucción en Bogotá, liderado por el padre Campoamor; subiendo nos encontramos con el barrio Vitelma donde funciona la represa del acueducto del mismo nombre, la cual, mediante su reserva, ha permitido conservar la naturaleza; a continuación vemos el Centro de Logística del Ejército Nacional, que ha preservado los árboles, los cerros y el medio ambiente. Observamos también el Instituto Nacional de Ciegos en el barrio San Cristóbal, y cuesta arriba, el barrio Ramajal. Estos nombres nos recuerdan que estamos pasando por sitios históricos, los mismos por donde bajaban las mulas para llevar a la maestra o al maestro a las escuelas de más allá, a La Macarena, a Los Alpes, a Juan Rey, cerca de la antigua hacienda El Yuste, donde hoy se localiza la urbanización San Jerónimo del Yuste.

Si ingresamos por la calle 22 sur, observamos el barrio El Velódromo, donde hoy queda la Alcaldía Local, el Cadel, la Estación de Policía Tequendama, y el Hospital San Cristóbal. Al frente encontramos los barrios Granada Sur, San Blas y Montebello. Desde la calle 27 sur, doblando a la izquierda y ascendiendo más, arribamos a los cerros sur orientales. También podemos desplazarnos desde la avenida 68 para pasar por la calle tercera y llegar por la calle 22 sur al santuario del Niño Jesús, distinguido por las obras sociales cristianas: ofrecer pan y chocolate, catequesis, cursos lúdicos y artísticos y otros servicios, como consultorios médico y odontológico, farmacia, y de capacitación, prestados a la comunidad de la localidad cuarta y extendidos a otras vecinas. Obras ahora sostenidas por los padres salesianos y sus cooperadores, quienes también tienen a su cargo un colegio muy importante de la localidad que lleva

el nombre de su fundador, Juan del Rizzo, que en sus inicios fue escuela distrital gratuita, pero desde el año 2004 comenzó a funcionar como institución privada. El templo es visitado cada domingo por más de cincuenta mil personas oriundas de todo el país, en busca de un milagro del Divino Niño, lo que favorece la economía informal del lugar y los sectores de la economía primaria y secundaria.

Por el otro lado, pasamos por San Isidro I y II, Guacamayas, Colmena, Villa de los Alpes, urbanización localizada en la antigua hacienda de propiedad de los Chaves Rey, dueños de la agropecuaria Chaves Rey Ltda. Familia ésta que vendió los terrenos a los actuales propietarios. Luego de pasar por San Vicente sur oriental, La Gloria, Villas del Poblado y Columnas, salimos a La Victoria; allí se inició el primer centro financiero local: la Caja Social de Ahorros, liderada por el padre Valencia, que se constituyó en aporte valioso para toda la comunidad sur oriental. Continuamos subiendo a “La Herradura”, pasando por Bella Vista.

En la Y decidiremos si continuar por la antigua vía a Villavicencio o doblar a la derecha y pasar por Altamira, Santa Rita, Nueva Gloria e intermedias. Si avanzamos por el otro costado nos topamos con Moralba y el barrio Quindío, cuya invasión de recicladores, loteros, esmeralderos, voceadores, vendedores ambulantes, generó grandes luchas en el siglo anterior para hacerse propietarios de sus viviendas, las cuales no tienen que envidiar a las construcciones del norte. Son vecinos de la primera urbanización sur oriental llamada Los Pinares, en alegoría a la naturaleza del sector. Más arriba, en la salida hacia Villavicencio, encontramos las instalaciones de la antigua vidriería Peldar, famosa por su creatividad e innovación, la cual, por razones de seguridad y de los cambios económicos, actualmente funciona en Ubaté. Luego nos adentramos para observar la antigua cervecería La Alemana, famosa por su calidad en los años 30 al 80 y hoy totalmente en ruinas; perteneció a la Cervecería Andina y posteriormente a Bavaria. Peldar y La Alemana funcionaron donde era la antigua Hacienda de San José, de la cual quedan unas

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

pocas hectáreas, hoy allí funciona un piqueteadero, y existe la cría y venta de conejos. Antiguamente, para poder llegar a estos sitios, los campesinos y habitantes de la zona que venían desde Ubaque y Choachí pasaban por el antiguo puente Los Libertadores, llamado así por ser paso indispensable de los patriotas desde los Llanos Orientales al centro de Bogotá: la Plaza de Bolívar y el barrio La Candelaria.

Seguimos ascendiendo a Chiguaza. Nos acercamos a Juan Rey. Estamos en La Belleza, a su paso observamos retazos verdes que pertenecen al parque Entre-nubes, famoso en estos tiempos de “preocupación” por la ecología; el lugar es bastante extenso y está acondicionado para realizar rutas ecológicas; cuenta con aula ambiental y personal calificado para orientar la visita y su uso apropiado. Vale la pena disfrutar de este ambiente tan agradable.

Llegamos, ahora estamos “más cerca de las estrellas” que cuando iniciamos nuestro recorrido; tenemos menos oxígeno, pero también menos contaminación; desde aquí observamos el barrio Londres. Pensamos que quienes no transiten por esta carretera, o la desconocen, no podrían creer que exista una zona rural en Bogotá; somos tan ciudadanos que negamos nuestros ancestros campesinos y de provincia; esta es la “otra ciudad”, quizás la más ignorada. Se nos habla de los habitantes del sur, del norte, del oriente y el occidente, pero no de los habitantes campesinos, de quienes se acuestan muy temprano y madrugan para iniciar sus labores antes de que el astro rey salga. Son ellos quienes nos recuerdan nuestros orígenes. Esta población tiende a desaparecer, o llega a ser olvidada, gracias al desplazamiento que sufren; se olvida también así su hábitat verde, su vida de campo, su cultura y sus costumbres. Su terruño viene siendo remplazado velozmente por conjuntos de cemento, ladrilleras, fábricas de tubos y por otro tipo de actividades que erosionan continuamente el suelo.

A propósito de La Macarena, Los Alpes y Juan Rey, se trata de los barrios más antiguos del sector, que se ubican en una de las cinco UPZ en las que el POT ha dividido la localidad cuarta: la UPZ 51-

Libertadores, constituida por 54 barrios con aproximadamente 16.000 viviendas de tipo semirresidencial, de estratos 1 y 2, construidas con materiales reciclables, no sólidos, como el cartón y el plástico. En esta zona abundan los aljibes; en ocasiones, frente a la carencia del servicio de acueducto, el agua para el consumo se extrae de éstos. No obstante, se encuentran nacimientos de agua como las quebradas Vervejones, San Martín y La Esperanza, lastimosamente contaminadas por sus vecinos, que arrojan toda clase de desechos; en época de verano se presentan también incendios forestales.

Las vías de acceso fueron recientemente pavimentadas, respondiendo más a las necesidades de las empresas y del comercio que a las de los pobladores, ya que las que éstos usan hacen parte, en el mejor de los casos, del grupo de carreteables o peatonales con cemento, pues la gran mayoría se encuentra en tierra, convirtiéndose durante el invierno en verdaderos barrizales. Sin detenernos en estas dificultades, encontramos que el paisaje es hermoso: la sensación del páramo es irremplazable y el contacto directo con la neblina produce una impresión indescriptible. Algunos días, por la presencia de ésta, a las seis de la mañana no se distingue al compañero que se encuentra a un metro de distancia, y a las seis y media de la tarde, al terminar la jornada, la niebla obstaculiza el paso de la escasa luz pública del sector. Se produce en la tarde lo que no ocurre al mediodía.

Los docentes nos desplazamos al finalizar la jornada por lugares medianamente iluminados, sin ace-
ras; cruzamos la carretera haciendo el quite a los carros que suben impulsados, a esperar el transporte que nuevamente nos regresará a la “otra” ciudad. Nuestros estudiantes, desde el preescolar al grado once, alegremente continúan por la carretera, por senderos destapados, o por trochas oscuras, afrontando los riesgos de la noche para llegar a sus casas. Un grupo minoritario regresa a través del servicio público urbano. La gran mayoría conoce bien el sector. Algunos son esperados por sus padres, otros marchan solos o aguardan a sus hermanos de bachillerato, y otros más se sienten protegidos por las

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

pandillas del sector, las cuales representan para algunos seguridad, supervivencia y protección.

El retorno lo hacemos por cualquiera de las vías (11, 22 ó 27 sur), o por la carretera al Llano; la que se elija nos permite el deleite de observar la ciudad iluminada en toda su magnitud. De vuelta a la carretera décima y al tornar la mirada a las montañas, sentimos que fuimos partícipes del pesebre permanente de Bogotá. Ese pesebre que en las noches vemos tan lejano, que sentimos irreal, que ignoramos, creyendo que sus habitantes son imaginarios. La experiencia vivida nos deja admiración por las caras bonitas, expresión de esos verdes cerros: cara bonita, rosada y tostadita por los fríos vientos y por la cercanía al sol.

Los nuevos ciudadanos³

Arriba El Cedral, el Quindío, Aguas Claras, Altamira, Altos del Poblado, Los Libertadores, Bellavista, Canadá, El Encanto, La Gloria, Juan Rey, La Belleza, La Macarena, La Sierra, Las Amapolas, La Flora... son todos barrios de calles empinadas, grises y húmedas por la incesante lluvia de invierno, con edificaciones que no sobrepasan los cinco metros, construidas en ladrillo, morteros pobres en cemento, maderos reutilizados, tejas oxidadas, mallas y mucha imaginación para levantar, con palos y latas, una cerca, una división, el apoyo de un techo, la conexión eléctrica, el mueble de la cocina o de la sala, y otros “enseres” necesarios para vivir; se funden con el verde naturaleza sobre la que se recuestan las viviendas de los barrios “altos” de la localidad cuarta de San Cristóbal, en el sur oriente de Bogotá. Allí, tras los cristales, se abrigan las esperanzas de muchas personas que migran constantemente a la ciudad, dejando sus labranzas, primero por el acoso bipartidista de los años cincuenta y en los últimos años como producto de la violencia generada por el conflicto armado y la injusticia social.

Abajo, en la parte plana, muy cerca al centro de la ciudad, el Veinte de Julio, el Calvo Sur, Montebello, Bello Horizonte, Granada, La María, La Serafina,

Nariño Sur, Primero de Mayo, Quinta Ramos, Rincón de San Nicolás, Santa Ana, Sosiego, Velódromo y Villa Javier, entre otros, barrios que son territorio del continuo deambular de las gentes que van de un sitio a otro en busca de un “lugar para vivir” y de aquellos que siempre han vivido allí. Armonizan modernidad y pasado en viviendas legadas por próceres y religiosos, y “conjuntos cerrados” ocupados por miles de apartamentos en los que residen los nuevos habitantes de San Cristóbal. Subiendo la loma, barrios como La Sagrada Familia, San Cristóbal, Triángulo, Las Mercedes, San Isidro, Córdoba, Guacamayas, La Castaña, La Victoria y San Blas, entre otros, hacen parte de los 200 barrios que conforman un conglomerado nacido a principios de siglo XX (1905) —el primer asentamiento residencial periférico se localizó alrededor de la hacienda San Cristóbal (1890-1905)— nutrido continuamente por campesinos y ciudadanos venidos de diferentes lugares del país y de la ciudad hasta conformar la segunda localidad con mayor crecimiento poblacional en Bogotá.

En San Cristóbal, lo rural y lo urbano se fundieron para incorporarse marginalmente a la urbe, a través de la apropiación desigual del territorio; la difícil condición económica predominante en los pobladores de la localidad evidencia la heterogeneidad de procesos históricos, culturales y sociales que le dieron origen a cada uno de sus barrios.

Sin embargo, y a pesar de las particularidades existentes, en todos y cada uno de los barrios de la localidad se ven jóvenes, hombres y mujeres que se “paran” en las esquinas, en los parques, en la salida de escuelas y colegios, que se “toman” las calles con su manera original de conocer, sentir, creer y expresar la vida y su espacio, su manera peculiar de apropiarse del territorio y hacerse ciudadanos:

Existe una subjetividad juvenil que se resiste a innumerables formas de las presiones burocráticas que tienden a domesticarla individual y colectivamente. Más allá de los estereotipos, de los cuales son objeto los jóvenes por parte de la percepción dominante, existe

3 Escrito realizado por los docentes Mariana Avilán, Jaime Londoño y María Helena García del I.E.D. Veinte de Julio.

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

una experiencia propiamente juvenil que puede leerse en los diversos espacios de encuentro y experimentación atravesados por múltiples intensidades, espacios fluidos donde se despliega la creatividad, donde los jóvenes se narran a ellos mismos y a los otros, donde se narra la vida ininterrumpidamente, la calle, la esquina, la plazoleta del centro comercial, el parche, los parques, los bares y discotecas, los conciertos musicales, las fiestas, etc.

Son ellos los jóvenes que se apropian de los espacios públicos, en los cuales crean y expresan su manera particular de ver y sentir el mundo, allí e influenciados por la propia dinámica de sus vidas en la gran ciudad, nacen los raperos, los breikers, los punkeros, los metaleros, los skeiders, los candys, los “skin head”, entre otros, mujeres y hombres que se identifican con una ideología, una música, una forma de vestir, de compartir, de expresar y de crear, que rompe con los esquemas y modelos tradicionales de vida en Bogotá. Son las culturas juveniles que recorren los barrios del sur oriente de la capital. Estas culturas no pueden ser pensadas únicamente como una expresión de jóvenes en tránsito hacia la adultez, relacionada con la música, la moda, la droga y la delincuencia. Constituyen, siguiendo a Germán Muñoz, un grupo social que posee otra forma de producción simbólica, de representación de la existencia, nuevas identidades y nuevas ciudadanías.

Desde cada uno de los barrios de la localidad cuarta de San Cristóbal, como espacio significativo, los jóvenes se integran y se constituyen en actores sociales interpretando el mundo que les rodea, el barrio es el principal escenario de interacción social, tanto en las relaciones que se vivencian entre sí, como con la comunidad y con la ciudad, es el contexto en el que los jóvenes se territorializan, se identifican, establecen redes y jerarquías que rompen con la frontera barrial para entender las relaciones de dominación, de los centros de poder en la ciudad y en la sociedad clasista, desigual y excluyente. En este

contexto, la existencia y práctica de las culturas juveniles se convierten en una manera particular de enfrentar y resistir “esa ciudadanía” que no los reconoce ni acepta, para proponer otra, nacida de sus barrios marginales, de sus propios estilos de vida, una forma diferente de integrarse a la sociedad global.

Los jóvenes hoy son protagonistas de una nueva comprensión de lo social: se aprende también en las calles, a través de nuevos lenguajes y sensibilidades, se aprende significativamente para la incorporación o transgresión de la sociedad. La calle, el parche, son escenarios en los cuales la vida de los jóvenes cobra sentido; construyen nuevas reglas, consensos, compromisos, saberes e identidades de afirmación y resistencia; así, las culturas hip hop, raper o metal, entre otras, se sustentan en tradiciones nacidas en lugares ajenos a la barriada sur oriental, pero que resignificadas muestran el sentir de las nuevas generaciones del mundo global. Mediante el *hip hop*, por ejemplo, la calle se convierte en universo sobre el cual el joven crea sus líricas, canta, baila y grafitea, se nutre con la cultura y las historias de lo marginal, de la pobreza, de lo popular (Amaya, 2001).

El metal, nacido en algunas ciudades marginales de la Inglaterra de posguerra, llega a las calles de San Cristóbal con la intención de los jóvenes de reconocer y valorar la relación que existe entre el ser humano y el mundo “la cultura metal mira la realidad humana desde otro lugar diferente al progresista... el lado claro, bondadoso y progresista del sujeto... mostrando aquella dimensión negada u oscura de lo humano para que puedan fluir las polaridades de los seres humanos...”⁴. Para la cultura metal el mundo vive en conflicto, fluye y se transforma por el conflicto, a través de dicotomías y contradicciones, pues existe en ella una valoración al saber, en tanto que se logra profundizar en el conocimiento del ser humano.

Estar de cara a las realidades juveniles, al barrio, la localidad y la ciudad, como escenarios de estas nuevas lógicas, plantea un interrogante que indaga por el

4 Véase el ensayo de Adira Amaya y Martha Marín “Nacidos para la batalla”, en: revista *Nómadas*, No. 13, Universidad Central —DIUC—, octubre de 2000, pp. 64-73.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

papel de los espacios de socialización tradicionales como la familia y la escuela ¿cómo debe ser una escuela frente a estas nuevas realidades? El reconocimiento de las culturas juveniles en el ámbito escolar es inaplazable, aquello que ocurre en el centro comunitario de La Victoria, en el parque de La Serafina, en la esquina del colegio, en la puerta de la discoteca, no puede permanecer fuera de la escuela. Reconocer la calle, el barrio, la localidad como escenarios de aprendizaje es también entender el lugar en el cual se manifiestan los imaginarios, los sueños, las esperanzas, las emociones, los miedos, las ideologías y los esfuerzos de los jóvenes estudiantes. Se tiene la impresión de que nuestros jóvenes siguen siendo los mismos, y sin embargo “los mismos son diferentes”. Creemos ser idénticos y hemos cambiado.

Evocación, reconocimiento y construcción de los ambientes, espacios y relaciones de la localidad⁵

Al sur de la monumental iglesia del barrio Las Cruces, un río llamado Fucha⁶ llenaba de vida con la fuerza de sus aguas al espíritu de los molinos de trigo y maíz, a los asentamientos artesanales y a las industrias de pólvora, naipes y loza del sector. Sobre el sur oriente, bordeando la falda de la cordillera, camino a Ubaque, las enormes haciendas sabaneras de La Milagrosa, Las Marías y La Fiscala, entre otras, se mantenían como vestigios de una época de terratenientes, resistentes a aceptar el paso inexorable del tiempo, el crecimiento vertiginoso y callado de la ciudad.

Poco a poco, el verde y gris de los campos y el olor a pino y eucalipto se va transformando, y alrededor de las haciendas surge el primer asentamiento residencial periférico que se denominó San Cristóbal, dando lugar, hacia 1915, al nacimiento del primer barrio obrero de la gran urbe impulsado por los jesuitas: el San Francisco. Ya entre 1920 y 1930 se consolida el Veinte de Julio, que surge de los terrenos aledaños a la finca San José, de propiedad de la comunidad salesiana y, por supuesto, se construye el templo, que gracias a la fe, a la búsqueda de deseos inconclusos, a sueños posibles e imposibles, se ha constituido en uno de los centros de turismo y de peregrinación más importantes del país. En 1940 persiste el crecimiento de la localidad con Vitelma, Santa Inés, Santa Ana; como resultado de los conflictos sociales, y en particular de la violencia, se acrecienta la migración y el desplazamiento hacia la ciudad; nacen entonces otros barrios, como Buenos Aires, Sosiego, San Isidro, Bello Horizonte y Córdoba. Posteriormente, en las décadas de los sesenta y los setenta, se empieza a generar una fuerte problemática urbana por las invasiones, la demanda de servicios públicos y las construcciones individuales, lo que conlleva a la creación de cerca de 100 barrios⁷.

Lentamente se configura la localidad cuarta, que limita al occidente con la carrera 10ª, hasta alcanzar el cerro de Guacamayas; al norte, desde la calle 1ª y su confluencia con la quebrada del Chorrerón; por el oriente, las estribaciones montañosas que conforman las cuencas del río San Cristóbal, las que culminan en

5 Texto de las docentes Araceli Reyes de Varela, Blanca Jácome Cardozo, Consuelo Luna Buitrago, Flor Jeaneth Lancheros Bravo, María Yanila Abadía Serna del I.E.D. Manuelita Saenz.

6 Fucha: “La zorra del varón” significado que denota pertenencia, imposición dominio, pertenecer a alguien.

7 Entre otros los siguientes: Aguas Claras, Altamira, Bella Vista, Atenas, Ayacucho, Canadá, El Rodeo, El Triángulo, Guacamayas, La Castaña, La Colina, La Colmena, La Gloria, Las Mercedes, Los Alpes, Los Libertadores, La Belleza, Managua, Montenegro, Moralba, Las Amapolas, Nueva Delhi, Península, Prado Sur, Puente Colorado, Ramajal, San Cristóbal, Alto de San Jacinto, San Rafael, San Vicente, Villa del Cerro, Los Balcanes, Montecarlo, Bello Horizonte, Buenos Aires, Calvo Sur, El Pinar, El Mirador, La María, La Serafina, San Blas, Santa Inés, Villa Javier, Sosiego, Velódromo, Villa de los Alpes, Quinta Ramos, San Nicolás, Nariño sur, Primero de Mayo, Corinto y Los Rusos.

8 Datos tomados del plegable de Funcores. Localidad 4, San Cristóbal: Historia y arquitectura local en la Bogotá del siglo XX. Conservación, identidad y desarrollo.

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

las aguas cristalinas de los páramos de Cruz Verde, Zuque y Diego Largo y por el sur desde el cerro Guacamayas hasta el páramo de Cruz Verde⁸, que se alza altivo dentro de una gran estructura ecológica, impresionando con esa policromía de vegetación circundante; caminar por sus senderos deleita como un manjar de ricas y variadas sensaciones que alegran y fecundan el espíritu. Allí, la imponente de sus senderos y la riqueza de su flora, alimentan los saberes como el afloramiento de aguas producidas por la madre tierra que enmarcan estos soñados parajes naturales, en los cuales el ser humano es parte primordial.

Los contrastes emanan como rayos de vegetación y constituyen un espectáculo luminoso que se plasma como un arco iris; aunque el viento traiga consigo nubes negras y el fuego arrase sin piedad el verde de los bosques, la lucha continúa incesantemente para evitar que el hombre siga alterando el ecosistema, y desconociendo la fuente de vida, destruya, contamine y ahogue con enormes moles de cemento.

La localidad cuarta es, en suma, un ámbito ambiguo y complejo, ya que, por un lado, invita al refugio y encuentro con la naturaleza, a las conjeturas y al ensueño; y, por el otro, esconde secretos, agresividad, rudeza, genera inseguridad y reclama la valentía, el compromiso y la capacidad de trabajo de sus habitantes.

Existen hoy en día en la localidad enormes posibilidades de progreso, pues se combina la estructura de la gran urbe con la remembranza de pasados que se resisten al olvido, de la misma manera como se siente la presencia de las reservas forestales⁹, asediadas por los afanes urbanísticos y los intereses económicos; también se encuentra la majestuosidad de la iglesia de San Cristóbal, los centros de asistencia hospitalaria, los parques, centros culturales y deportivos, las unidades residenciales y una gran variedad de entidades.

Aprender a leer la localidad es descubrir los signos y elementos que evocan su pasado, que construyen

su presente y sueñan su futuro, es comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es, cómo las entropías regulan y ponderan formas, sentires, sueños, frustraciones y simbologías, cómo se codifican las gramáticas urbanas y, finalmente, cómo contribuimos a tejer el texto de la ciudad. Así entonces, pensar en Bogotá como una gran escuela sugiere visualizar la diversidad de la ciudad: la vida en las plazas, la contaminación, las formas de relación, las intervenciones y mediaciones de los diferentes actores y estamentos que constituyen la ciudad en cada escenario.

El lema “Bogotá, una gran escuela”, es un ideario que plantea el reconocimiento y redescubrimiento de nuevas formas de construir significados sociales, dilucidar las formas de mirarnos a nosotros mismos, de vernos frente a los otros, de relacionarnos y de hilvanar tejidos sociales significativos, de contemplar otros escenarios y de visualizar otras lógicas que enriquezcan el devenir de la escuela. En verdad la tarea es ardua, ya que significa traspasar las fronteras de la escuela actual, soñar con una nueva institución donde el conocimiento sea un factor intrínseco a las vivencias e interrelaciones cotidianas con el medio, con otras instituciones, y con las oportunidades que ofrecen las comunidades. Se trata de reconocer la localidad como un nicho de conocimiento permanente; comprender que al interior de la escuela, y en sus entornos, se vivencia la posibilidad de construir mejores ciudadanos, otras formas de convivencia, de encuentro y espacios de concertación, en donde se pueda concebir un mejor mañana.

EXPLORACIONES

**La memoria como instrumento develador:
¿qué ser humano, qué ciudad?¹⁰**

La ciudad infantil

Pasaban los hombres manejando sus coches, sus trenes, sus tranvías, sus automóviles.

⁹ Como el parque Entre-nubes y el páramo de Cruz Verde, etc., que aparecen dentro del mapa de parques y reservas forestales de la ciudad.

¹⁰ Escrito realizado por la docente Marcela Andrea Palomino, perteneciente al I.E.D. Tomás Rueda Vargas.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

¿Qué era lo que hacían?

Jugaban.

Iban en sus juguetes grandes.

Seguían siendo niños.

Y volaba y volaba la gran juguetería de ruedas.

¡Ah, la ciudad infantil!

Luis Vidales, *Suenan timbres*

¿Cuándo y cómo los seres humanos nos damos cuenta de que la ciudad educa?, ¿cómo perciben los niños, las niñas y los jóvenes la ciudad?, ¿cómo creen que educa la ciudad?, ¿cómo sienten su barrio, su ciudad?, ¿qué tanto conocen la ciudad los estudiantes de la localidad de San Cristóbal?

Si acudo a mi experiencia personal, podría decir que la ciudad nunca fue un sitio especial para mí. Cuando esporádicamente visitaba el campo, sus olores, sus colores, siempre permanecían en mi mente durante mucho tiempo, y precisamente por eso, la ciudad nunca me pareció lo “máximo”. Nunca pensé que, para ser buena ciudadana, fuera imprescindible pertenecer a un espacio en el que predominaban los colores grises, los días lluviosos y granizados, las iglesias atiborradas de gentes en Semana Santa o en diciembre.

La ciudad era eso, un sitio lleno de gente, servicios, edificios, teatros, transporte, calles, y en la que vivíamos mi familia y yo, sin endiosarla, sin creer que era lo único que existía; el maravilloso encuentro con el campo me permitió establecer un contraste, y, en cierto modo, contribuyó a no aferrarme a la ciudad. Recuerdo cuando mi abuelita, ante el asombro de ser víctima de un raponazo de su reloj en plena calle 23 con carrera 10ª, afirmó que Bogotá se estaba poniendo peligrosa porque llegaban gentes de otras partes. Sí, los culpables eran los desplazados de otros espacios que, signados por la violencia, se hacían invivibles; pero esto no les importaba a los bogotanos de antaño, simplemente los que llegaban eran los “malos”; también era frecuente escuchar que el problema de los gamines se debía a la gente de fuera de la ciudad que dejaba sus hijos botados.

En mis recuerdos infantiles de la ciudad emergen aquellos en los que el miedo era muy frecuente, algu-

nos disipados parecen sueños, o, ¿tal vez eran realidad? Mi visión de la ciudad no había sido realmente agradable.

Mi infancia transcurrió en un barrio central, cerca de la estación del tren, un sitio que era algo residencial en su época, apartamentos amplios, con mucha luz, estufas de carbón, y una gran familia compuesta por tíos y abuelos. Vivir en una zona tan central suponía tener todo a la mano, almacenes de comida, ropa y los famosos teatros Faenza, México, Bogotá, almacenes como el Ley o el Tía, que abastecían la despensa familiar; y (en ese momento lo sentía odio-so) el paseo de todos los días por la carrera séptima, pues debía acompañar siempre a mi abuelita.

Creo que nunca antes había llegado a preguntarme: *¿qué aprendí de-en la ciudad?* Hoy, pensando serenamente, puedo decir que muchos de los temores y angustias, el ver la vida de un modo diferente; reconocer la arquitectura, la transformación lenta y pausada; imaginar la ciudad en sus diferentes épocas, sólo lo he logrado con el paso del tiempo. Los cambios se han hecho evidentes, algunas veces sólo ha sido posible percibirlos por la conciencia de que vivimos en un espacio que da acceso a muchas cosas dependiendo de la situación económica y social de sus habitantes, con el transcurrir de los años se torna familiar por lo que de ella nos enseñen en la escuela, nuestros amigos, en nuestros hogares.

Saber cómo fue la expansión paulatina de la ciudad, cómo la percibían sus habitantes y qué hacían, depende de lo que se puede llamar “construcción social e histórica” y que no está dada por sí misma, sino que se va configurando en cada uno de nosotros como fruto de las tensiones sociales, y se manifiesta en expresiones de orgullo o de vergüenza al hablar de nuestra ciudad. Así las cosas, puedo decir que *aprendí* a cuidar mis bolsillos; cuando utilizo mis “finos” aretes debo andar con precaución porque en cualquier momento me los pueden quitar de un raponazo. He *aprendido* a desconfiar de la gente, cuando alguien me hace una pregunta, tomo precaución, cierta distancia y con mucho cuidado brindo la información requerida; si solicitan la hora, muestro mi

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

reloj barato; también he *aprendido* a cuidarme del mendigo que me pide una moneda y luego me amenaza para que le entregue todo lo que tengo: “¿Todo? ¡Sí, todo, o si no la chuzo!”.

¡Vaya si he *aprendido* de la ciudad! ¿Pero cómo enseño a mis hijos y a los estudiantes a vivir en esta ciudad, a cruzar sus calles y a contemplar sus edificios y sus espacios? ¿Cómo acercarlos(as) a lo público? ¿Cómo aprender a apropiarnos del entorno? ¿Qué posibilidades tienen las familias de orientar a sus hijos para apropiarse de la ciudad y relacionarse con los otros?

Por eso me pareció interesante escuchar a estudiantes de séptimo grado en su reflexión sobre cómo fue la construcción de sus casas, de sus barrios, qué cosas creen ellos que aprenden en la ciudad, qué sitios conocen. Definitivamente cada uno tiene un micromundo, y es aquí donde la maravilla de sus respuestas ha posibilitado confirmar que la familia es decisiva en la forma como cada uno percibe, siente y vive la ciudad. No es el aprendizaje informal, al azar, lo que permite que los chicos y las chicas se formen en la calle, en la ciudad, porque en esto, como señala Trilla, hay dos limitaciones:

*La primera es la de un cierto grado de superficialidad. Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a decodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la ciudad, pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis prospectiva. El segundo límite del aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su parcialidad. Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual determinan que cada individuo no conozca más que una parcela o una dimensión muy limitada de su ciudad*¹¹.

¿Cómo perciben las y los estudiantes sus casas, sus barrios? Algunos viven en barrios contruidos con

subsidio familiar, otros en invasiones que poco a poco se han ido “mejorando”, de una habitación van pasando a dos, cocina y un baño, en ocasiones agregan un piso más. Para ellos y sus familias, sus hogares son bellos, donde viven el respeto, la solidaridad; en el barrio comparten con sus vecinos, “hay lotes muy extensos y lindos, es muy agradable estar en ellos”.

Apartamentos, apartamentos (con minúscula: habitaciones con cocina y baño), casas de uno, dos y más pisos, en potreros, en barrios de interés social, donados, regalados, apropiados, financiados con las uñas o por corporaciones bancarias, cada uno se siente rey en su espacio, ninguno habla mal de él, aunque muchos mostraron sus hogares tal y como son, algunos prefirieron recortar figuras de las revistas de finca raíz, esos son sus hogares imaginados, son los que en cierta forma cada uno quisiera habitar, pero por imposibilidades de todo tipo no pueden hacerlo. En las difíciles condiciones de algunos o muchos de ellos(as), uno podría preguntarse: ¿son plenamente ciudadanos, lo serán algún día? Jordi Borja afirma: “La ciudad integra y margina. Y educa para la ciudadanía y también para la exclusión”¹². Las realidades de los estudiantes son más duras, evidentes y excluyentes que cualquier discurso sobre ciudadanía, educación o formación ciudadana.

La ciudad tiene múltiples espacios públicos y privados, de variados tamaños y colores, insertados para la “globalización”, en el juego del mercado transnacional; unos espacios que pueden ser mostrados y otros que deben permanecer en el anonimato hasta cuando el invierno desborda quebradas y ríos ocasionando estragos, esas condiciones reales, no imaginadas, son las que no permiten que todos y todas vivamos en condiciones dignas.

¿Cómo no decir que mi casa es linda, si tengo que vivir resignadamente ese espacio, pequeño, estrecho, incómodo?, es así como mi estética está afectada por algo, ese algo es la realidad en la que vivo, en la que

11 Trillas Bernet, Jaime. *La educación y la ciudad*. En: *Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta*, Medellín, Consejería presidencial para Antioquia, 1996, p. 36.

12 Borja Sebast, Jordi. *La ciudad conquistada. Un punto de vista desde la sociología*. En: *Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta*, op. cit., p. 20.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

me socializo con mi familia, con mis vecinos, y si pudiera llegar a imaginar otra realidad, sería eso: ¡imaginación!; es que cada uno tiene su estética, y en esto Armando Silva tiene razón:

*La estética está en el gusto. En Bogotá hay quienes disfrutan de comer en la calle empanadas... a quienes satisface la decoración de los buses... La estética opera desde los conceptos, y esto se puede ver hasta en las fachadas de las casas. Cada cual es dueño de sus gustos, hecho que permite homologar la estética con el deseo individual, aunque la ciudad en su conjunto genera distintas estéticas grupales*¹³.

Paola León, 703:

Lo que hace mi familia para disfrutar el tiempo es dormir y ver televisión, a veces jugamos para divertirnos entre todos.

En algunos de sus barrios falta unión y existen muchas necesidades: alcantarillado, pavimento, servicios públicos... También están los vecinos busca problemas, envidiosos, los que pintan las calles. Pocos hablan de los problemas de inseguridad, sea por “los gamines o las pandillas que en ocasiones se vuelven incontrolables y atemorizan a los habitantes”.

En la carta de las ciudades educadoras¹⁴, uno de sus principios plantea: “La ciudad deberá garantizar la calidad de vida a partir de un medio ambiente saludable y de un paisaje urbano en equilibrio con su medio natural”. Según esto, ¿quién puede negar que aquí se observa cómo se garantiza el equilibrio: entre la pobreza y la pobreza del “medio” ambiente!

Si se analizan superficialmente las condiciones de vida de los estudiantes, se observa que éstas inciden profundamente en su desarrollo espacial y estético.

¿Qué aprenden las y los estudiantes tomasinos de Bogotá?

Muchos estudiantes coinciden en que en Bogotá aprenden a:

Estudiar, trabajar, movilizarse.

A conocer las vivencias de los abuelos, las tradiciones.

“Aprendo a ser alegre, aprendo a amarme a mí misma”.

Valores: ser respetuosa y solidaria. Cosas buenas y malas. A “valorizar”.

Respetar las señales, usar los puentes. A ser un transeúnte responsable, conocer normas, Cultura ciudadana.

Respeto al medio ambiente.

Conocer museos y otros sitios.

July Lizeth Beltrán, 701:

A estudiar una carrera y entrar a la universidad

Aprendo que tengo que valorar a todas las personas, animales y plantas; aprendo que siempre que seamos más limpios, Bogotá también lo será. Lo más importante que me ha enseñado es a respetar a todo el mundo, sin excepciones.

Michael Martínez, 701:

Ser niño social, cultural y a convivir con las personas a estudiar en un colegio, sus parques, que no podemos dañar la naturaleza ni el medio ambiente.

Vivir en la capital se vuelve significativo, representa la complejidad de la urbe, es la historia del anonimato y de todos(as), es el choque de infinitas posibilidades puestas en juego en una realidad, esa es la cotidianidad en la que nuestros estudiantes, nuestros niños, estrellan sus ojos. ¿Qué representa un conglomerado como es la construcción social y espacial de la localidad de San Cristóbal, sembrada en los cerros del sur oriente de la capital, sobre la cordillera oriental de los Andes?, ¿no es acaso la cultura de lo popular construida sobre el propio esfuerzo, aspiración y sueños de ríos de gentes que sobreviven, van y vienen y se mantienen? ¿No es este uno de los tantos cinturones desplegados en las modernas y cosmopolitas ciudades que aspiran a ser megaciudades, construidas sobre el crecimiento de la pobreza y el espejismo de ser partícipes de la máxima elaboración

13 Silva, Armando. Escritura y ciudad: Bogotá, la ciudad de los ciudadanos. Ciudad y escritura, Bogotá, Conferencia Cátedra de pedagogía, octubre 25 de 2004.

14 Carta de las ciudades educadoras. Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. En: Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta, op. cit., p. 59.

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

del artificio de la sociedad humana? ¿Es acaso éste el nuevo hábitat de la ciudad vertical?

¿Qué papel asumimos los maestros ante este panorama? Aquí se pueden parodiar las palabras del profesor Óscar Saldarriaga: ¿vamos a dejar solo al maestro(a) para que él reciba de la ciudad esa productora de las mejores glorias y de las mayores ignominias al mismo tiempo? ¿Vamos a dejar al maestro(a), solo de nuevo, recibiendo a puertas abiertas el caudal de lo que el resto de los responsables de la sociedad no han sido capaces de resolver?

El “Juancho” y su entorno¹⁵

Si nos lo proponemos, todos los lugares de la ciudad pueden ser espacios de aprendizaje, en donde la cultura, ya sea barrial, urbana o rural, posibilita la construcción de una serie de saberes, a partir de los intereses y necesidades de las comunidades, quienes forjan la vida con los recursos que poseen. Su variada procedencia, la recuperación de la historia oral a través de los ancianos, el reconocimiento de su entorno, con sus fortalezas y debilidades, la elaboración del espacio soñado mediante las diversas formas de expresión, el arte en todas sus manifestaciones, la escritura, la oralidad, son elementos que permiten al maestro crear ideales posibles de lograr, mediante la formación en valores como la solidaridad, el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo, entre otros.

Los niños y niñas de los sectores más deprimidos de la ciudad, dadas las necesidades de supervivencia, recorren la capital desde muy corta edad; la sienten y la viven desde la marginalidad, algunas veces recogiendo residuos reciclables, otras trabajando en la construcción, o en empleos de servicio doméstico. La calle es su mejor aliado pues de ella viven. Los estudiantes de instituciones pertenecientes a las localidades marginadas, como la de San Cristóbal, recorren durante horas la ciudad, de sur a norte y de oriente a occidente, en bicicleta o en buses destartalados, para poder llegar a tiempo, desde su sitio de trabajo al colegio, o para encontrarse con sus compañeros y

hacer travesuras de niños, reflejo de un vacío de infancia que la vida les ha dejado. Para ellos la ciudad es su escuela, su trabajo, su familia y su vida; a los maestros nos queda la responsabilidad de transformar esas experiencias y saberes empíricos en conocimientos rigurosos, hacer que los contenidos escolares tengan un verdadero significado, sean pertinentes y faciliten el mejoramiento de las condiciones de vida de cada uno de estos jóvenes.

Sobre el “Juancho”

Nuestro colegio alberga estudiantes de todos los rincones del suroriente bogotano; se encuentra circundado por medianas montañas de la cordillera Oriental, y en el sector habitan gentes venidas de todas partes de la geografía colombiana en busca de una “vida mejor”, en ocasiones pertenecen a familias víctimas del desplazamiento forzado. El “Juancho”, como cariñosamente le llamamos quienes de una u otra forma estamos ligados a la institución, recibe los vientos que desde el boquerón de Chipaque soplan con gran fuerza en agosto, mes que nuestros niños aprovechan para elevar sus cometas, y con ellas también sus sueños de libertad y sus anhelos de vivir con dignidad. Con temperaturas extremas entre páramo y frío, los estudiantes de las tres jornadas y de todos los grados están acostumbrados a los cambios bruscos e intermitivos del clima; desde los chiquitines de cinco y seis años pertenecientes al grado cero, que sufren las secuelas del resfriado, los adolescentes, que con camisas vaporosas y blusas ombligueras desafían las inclemencias climáticas, hasta los adultos, que en las horas de la noche, al regreso de sus trabajos, muertos de cansancio, frío y hambre, acuden al colegio, para estudiar en unos casos, y en otros, encontrar a sus amigos y compañeros, con el objetivo de compartir espacios que por las condiciones socioeconómicas les es imposible disfrutar en sus hogares y en sus sitios de trabajo.

De paseo por el sector

Quisimos recrear nuestro entorno y para ello organizamos una salida nocturna con estudiantes del

¹⁵ Escrito de Magdalena Castro Vargas, docente del C.E.D. Juan Evangelista Gómez.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ciclo cuarto (lo que en la jornada diurna corresponde a los grados octavo y noveno). Salimos desde nuestra institución, edificada en un gran terreno que dejó el fracasado proyecto urbanístico “Avenida de los cerros”, aledaño al hospital de La Victoria. El barrio es el eje neurálgico del sur oriente bogotano; es, por así decirlo, “la zona rosa” del sector; por esta razón goza de una amplia zona comercial y bancaria; en la esquina suroccidental de la carrera que linda con la antigua Avenida al Llano se institucionalizó una plaza de mercado donde a la llegada de sus trabajos, en las horas de la tarde, los habitantes compran verduras y frutas de cosecha a precios razonables. Por esta vía, entre almacenes de zapatos y de ropa, locales de chucherías con “todo a mil” y ventas ambulantes de cuanto pueda imaginarse, sin faltar las numerosas ofertas de comida, las personas deambulan con rapidez, como un enjambre de abejas donde cada quien va rumbo a su casa en busca del descanso.

La influencia de múltiples religiones no se hace esperar; existe el templo católico de tres naves, con su atrio de escalinatas, una excelente casa cural, campanario y grandes altoparlantes; cuenta, además, con un colegio de instalaciones aceptables, construido con fondos de bazares y rifas auspiciadas por los habitantes del sector. También, ubicados en garajes y casas, coexisten otros grupos religiosos de distintas tendencias, que congregan un buen número de esperanzados creyentes que, de sitio en sitio, van en búsqueda de solución a los múltiples problemas que los aquejan. Algunas de estas iglesias poseen una institución educativa a donde extienden su credo religioso, que son a la par fuente de recursos.

Mi barrio real y mi barrio imaginado

Algunos de los estudiantes del Juancho, participantes de nuestro proyecto, han expresado sus apreciaciones sobre su barrio: el real y el que imaginan. Alex, del ciclo 401 jornada nocturna, afirma: Yo vivo en La Colmena, cerca al hospital de La Victoria, ya llegando a la avenida, todos somos unidos y nos conocemos, pero esas calles son intransitables; trabajo por todo Bogotá instalando pisos de madera, conozco barrios de diferentes estratos y al compararlos con el

mío me da mucha tristeza, pues en ellos hay seguridad, las calles están en buen estado, los vecinos se organizan y mediante sus recursos e influencias logran hacer de su lugar de residencia un espacio viable, agradable, arborizado, con sitios de esparcimiento para adultos y menores. En nuestro barrio, dadas las condiciones de trabajo, sólo podemos reunirnos para tomar una “pochola” en la tienda del vecino, pelear y hacer escándalos; difícilmente nos organizamos, ...los jóvenes lo hacen para formar sus pandillas, meter vicio y mirar a quién le quitan algo.

Luisa, una chica de 22 años, madre de una niña de siete, comenta a todos sus compañeros de curso: *Tuve mi hija de 15 años, cuando cursaba sexto grado en el colegio de Juan Rey, en este barrio nací y vivo. Cuenta mi abuelita que llegamos hace treinta años cuando sólo subía el bus de “La Alemana” y los que iban por el lado de Villavicencio; el agua la compraban en tanques, o había que cogerla de la quebrada Chiguaza, a donde iban a lavar; ahora, aunque las cosas han cambiado, la situación no es menos dura, las calles son destapadas, los buses llegan hasta el barrio, pero los más destartados; muchos sectores marginados tienen el servicio del alimentador, que les economiza un pasaje, nosotros no, y ni siquiera tenemos esperanzas de conseguirlo, algunos buses viajan al norte o al occidente, pero la gran mayoría, y sobre todo en las horas pico son carritos que sólo bajan a la 22 sur con Caracas y después, “sálvese quien pueda”.*

Ahora, después de siete años de no estudiar y ver la necesidad de ello, estoy en el colegio, trabajo los viernes y sábados en una taberna y algunos días entre semana en una casa de familia, el contraste es muy grande. Sueño con ver a mi barrio bien iluminado, seguro, sin tantos “ñeros”, que son unos cascareros, roban a los niños cuando salen a hacer mandados, a las señoras les rapan las cosas de la mano, esto es muy harto; ojalá algún día podamos decir con mucho orgullo “este es Juan Rey, lo hemos construido sin destruir nada; el intenso frío —porque en verdad esto es un páramo— lo soliviamos con calor humano”.

Necesitamos parques, buenas vías, un centro de recreación para jóvenes, en donde podamos practicar

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

deportes. Las rutas de buses que se dirijan a todas partes y nos evitemos pagar doble y hasta triple en transporte.

Jeison, de 20 años, nos dice: *Recorro Bogotá de sur a norte y de norte a sur todos los días, en ese ir y venir de mi trabajo; vivo en Las Malvinas, un barrio de invasión al que, según cuenta mi mamá, llegó muy niña con mis abuelos, del Líbano, Tolima, por la violencia de la región y la desprotección de su familia, dejaron lo poco que tenían y se vinieron a Bogotá a probar suerte, la llegada al barrio fue terrible; con cartones, tela asfáltica y algunas tejas lograron construir un rancho, lo que hoy, gracias al trabajo de mi abuela y mi mamá, es una casita vivible. Ellas, contra viento y marea, han construido el barrio, que ha tenido progresos por la organización y lucha de quienes invadieron por necesidad y aún se mantienen; otros, por el contrario, han vendido y las personas que llegan ya no valoran lo mismo.*

El colegio me ha brindado la posibilidad de entender muchas cosas y verlas en la práctica, mis diarios recorridos me permiten observar las debilidades de la ciudad, la más importante es la desigualdad: unos pocos viven muy bien mientras la mayoría vivimos muy mal; en estos sectores se vive claramente el problema de deslizamientos, derrumbes, inundaciones, es decir, nos afectan más las inclemencias de los fenómenos naturales, constituyéndose en zonas de alto riesgo.

Yo sueño con vivir un día mejor en una ciudad que brinde iguales oportunidades a todos, que mi barrio sea seguro, pues ya en dos ocasiones al salir del colegio a las diez de la noche me han atracado y robado mis libros y papeles.

Por su parte, Carolina, de 16 años, estudia en la nocturna, mientras su mamá y sus hermanos trabajan; cuida de la casa, pues es imposible dejarla sola, ya que cuando lleguen estaría desocupada. Ella sueña con un barrio limpio, sin canales contaminados, pues la quebrada Chiguaza, donde jugaba de pequeña, hoy es un caño completo que recoge todos los excrementos de los barrios de más arriba; cuando la quebrada se desborda, todo se pierde y los niños se enferman.

Ésta es la constante en la vida de los estudiantes del Juancho, jornada de la noche. Dejo plasmado en estos cuatro casos un acercamiento del ser y deber ser en el imaginario de nuestros estudiantes, en un entorno que los ha formado en la marginalidad, con conceptos de justicia y equidad social desvirtuados y acudiendo a la cultura del “sálvese quien pueda”. Esa es, pues, la ciudad educadora que el maestro debe recuperar en su historia y geografía, pero también desde otras disciplinas, para que hombres y mujeres comprendan que la ciudad es de todos y que son muchas las cosas que de ella podemos aprender. Si bien es cierto que la “posmodernidad” nos ha legado un alto desarrollo tecnológico, ella también ha profundizado la brecha; vivimos una ciudad de contrastes abismales. La escuela podría, en muchos casos, hacer lecturas de la ciudad que nos comprometan y permitan mejorar la convivencia y el respeto por el otro; pero ante todo, asumir un permanente compromiso por el respeto de los derechos humanos, única arma que posibilita cambios radicales en pro de una mejor calidad de vida para los habitantes de este planeta.

REFLEXIONES

Sobre nuestra ciudad y la formación de ciudadanía¹⁶

Agua y viento¹⁷

*La bruma engalana
tu relieve de asfalto
de cumbres y hondonadas.*

*El viento abraza el camino
hecho de risas taitas
piedras ancestrales por donde
transitó la mula
moldeando la montaña,
sendero paralelo
al canto amoroso del Fucha,
interminable cantata
entre borracheros y picaflones,*

¹⁶ Escrito de Martha Cecilia Roncancio Romero, docente del I.E.D. Tomás Rueda Vargas.

¹⁷ A la memoria de mi amoroso padre.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

*toches y frailejones
habitantes del páramo.*

*El vuelo sereno del águila
acompaña tu humedad
siempre creciente...*

*Ermitaños ojos de poeta
recuerdan el paso del venado,
las barquetas del lago,
los bailes de antaño.
Cerezas celestes esquivan
la cauchera infante
mientras la abuela lava
a orillas del raudal danzante.*

*Agua y viento,
sueño de libertad
anclado en los Andes
atalaya erguida...*

*Buitrones extendidos a los cielos,
torres de Babel que entre
cenizas y humo
abonan en silencio
su gentil ladrillo
para la construcción de un nuevo sueño.*

La posibilidad de construir un sentido histórico local está íntimamente ligada a reconocer la existencia de un pensamiento subjetivo en proceso de formación por parte de los estudiantes, y a generar un ejercicio permanente de análisis sobre la significación de las múltiples realidades con las que se convive. Por otro lado, se debe tener en cuenta la herencia político-cultural, la existencia de un desaliento participativo y una baja credibilidad en los representantes a los cargos públicos; estas condiciones hacen que la juventud de hoy día no encuentre salida a la postulación de sus sueños y anhelos de democracia.

La construcción de un ser participativo supone la lectura consciente de una realidad sociocultural y socioeconómica en donde la escuela ha perdido protagonismo por la acción de los medios de comunicación. Así mismo, reconocer que existe una amenaza totalizante constituida por la fragmentación de los

valores y la pérdida de un sentido ético colectivo e individual. El trabajo pedagógico debe partir de la claridad de que a la par que sus acciones permitan la gestación de nuevos seres ciudadanos, se garantice y fortalezca la participación civil en todos los ámbitos de la sociedad.

A partir de la reforma constitucional de los años noventa se plantean otras dinámicas diferentes del ejercicio del poder. En este nuevo contexto, la acción pedagógica debe crear espacios de formación que afirmen en sus educandos un pensamiento eminentemente democrático; la principal tarea de los educadores es permitir las diferencias de pensamiento social para orientarlas hacia el bienestar social colectivo y autónomo, generando estrategias que desafíen las secuelas del despotismo ilustrado de la representatividad, y permitan mediante estas mismas prácticas pedagógicas el surgimiento de ciudadanos autónomos, comprometidos con el presente.

La formación de ciudadanos requiere asumir el espacio escolar como un territorio real de democracia y participación. En Colombia, la ciudadanía aún no implica autonomía individual y colectiva, mucho menos autodeterminación regional; en la urbe sólo está asociada a la marginalización de centenares de desplazados. Ciudadanía es tan sólo un discurso que tímidamente alcanza algunos terrenos de la crítica cuando se le habilita para el diálogo de las políticas sociales imperantes; sin embargo, las actuales condiciones históricas exigen a los seres y colectivos organizados, que mediante su participación consciente opten por una práctica en donde los valores, la ética y las formas de solidaridad permeen los ejercicios de poder y gobernabilidad desde otra mirada y logren resistir la marginalidad mediante la inclusión, la diversidad ideológica, política, cultural, y sobre todo, la dignificación de la vida humana.

San Cristóbal es una de las localidades en donde la marginalidad crece día tras día; sus jóvenes perciben que su condición socioeconómica no les permite construir un futuro adecuado. Existe un buen porcentaje de estudiantes del plantel Tomás Rueda

LOCALIDAD 4 • SAN CRISTÓBAL

Vargas que poseen abuelos inmigrantes, y un número menor corresponde a jóvenes cuyos padres se mantienen en poblaciones vecinas a la ciudad o en otros espacios rurales de la geografía nacional. Éstos nacieron y crecieron en la urbe, siendo testigos del proceso desorganizado de urbanización de la zona sur oriental de Bogotá, vivenciaron la aparición de zonas subnormales de crecimiento, así como las luchas permanentes por conseguir o construir viviendas con servicios públicos; fueron gestores de imaginar, crear y materializar espacios que les ayudaron a tener referentes de identificación y sentido de pertenencia local. Las constantes dinámicas en procura de legalizar la vecindad fueron el motor principal para que nacieran diversas organizaciones comunitarias y se reconocieran como cohabitantes de un mismo espacio geográfico, con unas costumbres y una memoria colectiva común.

Los jóvenes, en su inmediatez, conocen sobre los procesos mencionados, y narran desde los recuerdos de sus padres cómo acontecieron las hazañas para la legitimación barrial: tienen presente las difíciles vivencias de sus progenitores para otorgarles unas condiciones mínimas de vida; sin embargo, no se fijan a los referentes enseñados por sus padres, pues no existe cimentada una importancia de estos espacios simbólicos en su manera de interactuar en la geografía local, ni mucho menos en su reconocimiento de la ciudad.

Algunos de los espacios que para los muchachos adquieren sentido son descritos en diferentes formas. Se apropian de sitios tales como la parroquia del Divino Niño del 20 de Julio, porque asistir allí el fin de semana es un escape a la mirada de sus padres y una posibilidad de encuentro con otros jóvenes de la localidad. La Pared, porque es una vía por donde se acorta distancia para transitar desde los barrios de la parte media alta a la parte baja. El parque Entre-nubes es también importante por ser un espacio de diversión, de paseo de amigo-novios, y constituye la frontera con otras localidades como Usme y Uribe Uribe. El alto de Juan Rey es un referente significativo por ser uno de los principales miradores de la

localidad y de la ciudad en general. El Velódromo es otro de los sitios comunes de encuentro cuando no asisten a clases y se van a pasar la tarde con sus amistades y vecinos. La cafetería de la esquina del plantel como sitio de referencia e intercambio de tareas y trabajos académicos, al igual que de complot para hacer la jugarreta o la vuelta a otros compañeros; para algunos es el espacio de la fumadita antes de ingresar o salir de la institución, pero: “¡profe, no vaya a contar!”. Cobran para ellos valor los billares, sobre todo para el sector masculino, por ser un espacio de placer y de identificación entre iguales.

Cada uno de los espacios mencionados tienen de común no ser observados por los mayores; los jóvenes no se sienten bajo el ojo examinador de los adultos y dan libertad a sus múltiples formas expresivas. Para los adultos el territorio físico es un referente fuerte desde lo simbólico, pero para los jóvenes tiene mayor importancia el territorio simbólico imaginario, el espacio virtual construido con sus iguales desde los sueños individuales y colectivos. Así, la terraza de la casa cobra fuerza y sentido; quienes tienen la oportunidad de subir a ella en las noches o cada vez que desean estar a solas pueden visualizar la ciudad y dar rienda suelta a su imaginación personal, a sus sueños, siendo también una forma de aislarse de las personas con las cuales conviven y de posibilidad para alimentar su visión de vida. El mundo de las maquinitas, las tiendas de juegos virtuales, son otro espacio preferido: constituyen una forma de escape a las tensiones vividas en casa, a la exigencia de sus padres, espacios de refugio, y en otras ocasiones de resistencia grupal o individual a la exigencia jerárquica de la sociedad. No obstante, ¿qué salida se puede postular cuando ese sujeto se encuentra extraviado en la práctica mecánica de la eliminación del otro en la pantalla virtual? La constante exigencia del juego a la eliminación del contrario ha ido homogeneizando la propia estructura de su pensamiento, no permitiéndole el reconocimiento de lo diverso; es la negación totalitaria de construir con el otro formas de convivencia y comunicación fraternal para buscar mutuamente salidas a la actual crisis de nuestra sociedad.

Resignificación del papel de la localidad-ciudad como agente educativo¹⁸

No sólo la escuela educa, coexisten con ella diversos agentes de conocimiento e intercambio de saberes que están formando a los jóvenes. No obstante, las tareas que la sociedad moderna ha impuesto a esta institución le impide reconocer otras dinámicas relevantes para la formación de los jóvenes, asociadas a la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

El poco reconocimiento del mundo que los jóvenes tienen fuera de los recintos escolares, en el que interactúan con sus pares y vivencian nuevas formas de sentir y de ver el mundo, ha hecho que lo que allí se enseña entre en disonancia con las verdaderas necesidades del sujeto. El aislamiento en que se ha visto inmersa la escuela, su impotencia cada vez más marcada para comprender a los jóvenes, orientarlos, acercarse a ellos y conocer qué es lo que los motiva, nos lleva a pensar que repite el mismo discurso y persiste en llevar a cabo prácticas pedagógicas que no dan cuenta de las necesidades de un mundo cambiante y en evolución, como el que habitan los jóvenes hoy en día.

El maestro también debe pensar como joven, y comprender que la localidad-ciudad como discurso, como espacio, como dispositivo de simbolismos, ritos, cultura y costumbres, resulta significativo cuando los sujetos la viven, la utilizan, la recrean y la inventan. La ciudad se convierte en una nueva forma de pensar, imaginar y crear para los jóvenes. De allí que en sus recorridos por el barrio, la localidad y la ciudad, estos se van apropiando de ella, de sus ritmos, de sus latidos, y así generan nuevas formas de identidad y de reconocimiento social que la escuela debe aprovechar en los procesos de formación.

Son muchas las lecturas que podemos hacer de la localidad a través de cada uno de los niños y niñas que pasan por nuestra escuela. Su rostro expresa carencia y falta de afecto, su atuendo es signo de

pobreza, marginación y exclusión, sus gestos manifiestan sus miedos y angustias, sus palabras hablan de desesperanza y discriminación, sus actos reflejan la violencia de que son víctimas, ello los obliga a crear mecanismos de defensa volviéndolos generalmente agresivos y resentidos. Por ello, el reconocimiento de su existencia, sus pensamientos y sus formas particulares de acercarse a la ciudad, será el punto de partida para desarrollar procesos de identidad local y negociar con ellos en la comprensión de una sociedad justa e incluyente.

Otra lectura nos habla de sujetos alegres, soñadores, dinámicos, creativos, que enriquecen el ámbito escolar con una gran variedad de costumbres, creencias y convicciones, expresión de nuestra diversidad cultural. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio pluricultural y en un lugar de encuentro, intercambio y de socialización, en el que coexisten diversas formas de relacionarse y de comprender la vida. Es una riqueza que permite al joven reconocer que existen identidades socioculturales y políticas.

Así la escuela es integradora, es síntesis y reflejo de aspectos sociales, éticos, estéticos, morales, políticos, económicos y culturales que expresa las diferentes tensiones, conflictos y realidades vividas en su entorno. La implementación de proyectos pedagógicos que tengan en cuenta esta perspectiva y que surjan de las necesidades y convicciones de los jóvenes, permiten desarrollar en nuestros estudiantes procesos de convivencia pacífica en el marco de valores ciudadanos como la tolerancia, la participación, el reconocimiento a las diferencias, la valoración de sí mismo, la autonomía y la creatividad. Es necesario entonces pensar cuál es la pertinencia de la escuela de acuerdo con el ideal de hombre y de mujer que se quiere, a la sociedad que se desea; ello implica preguntarnos: ¿al servicio de quién está la institución educativa? De esta forma podrá convertirse en un espacio de transformación y en un instrumento generador de identidad cultural.

¹⁸ Escrito realizado por las docentes Myriam Ayala, Gladys Pinzón y Martha Vargas del I.E.D. República Federal de Alemania, localidad 18.

Construcción del sujeto social y su participación ciudadana¹⁹

Ser un sujeto social presupone ser una persona capaz de cooperar con otros y otras, de transformar el orden social que quiere vivir, construir y proteger para la dignidad y el beneficio de todos(as). El sujeto social no es sólo expresión del sistema de democracia de partidos, debe ser una realidad social que permita manifestar al individuo sus mejores capacidades en todos los órdenes, para que logre ser un sujeto emancipador, capaz de entender que el orden social (las leyes, las costumbres, las instituciones, las tradiciones, etc.) no es natural, sino que es una creación de los hombres y las mujeres de la misma sociedad. Así como entender que si ese invento, ese “orden”, no produce dignidad, ni bienestar, es posible transformarlo o crear un nuevo orden, en unión con otros sujetos.

En el capitalismo globalizador, la construcción del sujeto social y de la participación ciudadana puede implicar la pérdida relativa de la hegemonía ejercida por el Estado como forma social. Entonces se presenta crisis política, cultural, económica; en ese caos es donde adquiere valor la ciudadanía como poder del sujeto de autodeterminación y de concepción de una nueva sociedad.

¿Cuál debe ser entonces el papel de la escuela dentro del nuevo orden social y político? La escuela tiene la responsabilidad de formar individuos con conciencia social, de construir una nueva forma de pensar, de crear un sujeto social integral, convencido de la defensa de los derechos humanos, con visión al futuro y de lo colectivo, solidario, que defienda lo público.

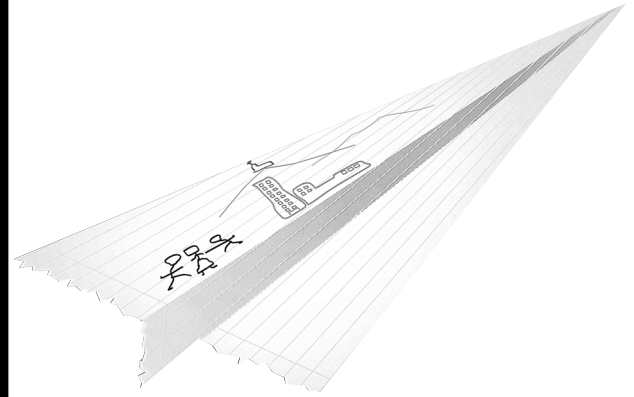
La escuela ha tenido una apertura hacia la sociedad, vinculándose cada vez más hacia los procesos del barrio, de la localidad o la ciudad; por tanto, es necesario generar desde allí una visión amplia y comprometida de los estudiantes para que se apropien de su ciudad y sientan el deber de ejercer su ciudadanía. Para ello es requisito abordar el sentido de lo público desde la propia realidad de nuestro país. Colombia tiene múltiples problemas, como el narcotráfico, la guerra a los carteles, el terrorismo, el déficit de legitimidad del Estado, la pobreza generalizada de más de la mitad de la población; la ausencia de integración nacional, los problemas del medio ambiente, entre otros. Entonces, ¿de qué manera desde la escuela se puede generar un proceso articulado, capaz de crear sujetos sociales que permitan generar acciones ciudadanas por el mejoramiento del entorno ambiental, social, económico y, sobre todo, político? ¿Cómo desde la institución educativa es posible generar identidad, participación y un sentido de defensa y protección de lo social, enfrentando la tendencia individualista?

Es necesario empezar a crear una cultura de lo público, en proyectos educativos que se relacionen con la paz, la justicia, la equidad, el medio ambiente, el sentido de identidad, de pertenencia, de participación en lo colectivo, en la ciudad-escuela, para poder construir paralelamente un proyecto colectivo de nación. Para ello se requiere que desde las aulas de clase los jóvenes y las niñas conozcan, reflexionen, escriban y participen de y para su ciudad y de quienes en ella convivimos.

19 Escrito de Piedad Muñoz Galeano, docente del I.E.D. Tomás Rueda Vargas.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 5,
Usme**

Grupo E

Coordinador: Rafael Ayala

Monitor: Alonso Sáenz

Grupo F

Coordinador: Armando Durán

Monitor: Carlos Valenzuela

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Pilar Albadán Tovar
Doris Sneth Arias P.
Jacqueline Bandera de Ávila
Ana Mercedes Becerra R.
Sandra L. Beltrán Saénz
Maritza Cárdenas B.
María Nilsa Castaño P.
Cristina Chaparro Torres
Doris Carola Díaz
Claudia Patricia Estrella Niño
Blanca I. Guerrero
Olga Lucía Gutiérrez R.
Benjamín Gutiérrez Tejeda
Gloria María Hernández
Celima Ernestina Ibarra
Noemí Manosalva
Martha Consuelo Morales
Alberto A. Pacheco M.
Belcy Palencia
Yacqueline Peña
María Fernanda Pérez Mora
Wilson Puentes Vargas

Ana Brizet Ramírez
Stella Ramírez N.
Blanca Stella Rincón B.
Myriam Jeanet Rodríguez C.
Clemencia Rodríguez
Dora Esperanza Roldán
Gloria E. Ruiz
María Yasmín Saénz S.
María Ruth Sanabria
Inés Sánchez Mendieta
Carlos H. Sánchez Vargas
Ana Esperanza Sandoval
Martha Isabel Suárez
Ana Virginia Triviño R.
Jaime G. Trujillo T.
Merly Armenta Uribe
Nubia Isabel Valero
Pedro Vargas
Myriam Cristina Zapata Corredor
Gladis Estela Zapata
Carlos Alberto de Zubiria

Localidad 5, Usme

Grupo E

Texto colectivo grupo E

DE LA CIUDAD Y LA ESCUELA, TODOS TENEMOS UNA HISTORIA QUE CONTAR¹

El transeúnte

*Todas las calles que conozco
son un largo monólogo mío,
llenas de gentes como árboles
batidos por oscura batahola.
O si el sol florece en los balcones
y siembra su calor en el polvo movedizo,
las gentes que hallo son simples piedras
que no sé por qué viven rodando.*

*Bajo sus ojos —que me miran hostiles
como si yo fuera enemigo de todos—
no puedo descubrir una conciencia libre,
de criminal o de artista,
pero sé que todos luchan solos
por lo que buscan todos juntos.
Son un largo gemido
todas las calles que conozco.*

Rogelio Echavarría

A MANERA DE INTRODUCCIÓN, UN VIAJE ADENTRO DEL VIAJE

El despertador suena inmisericordemente y me saca a empujones de los pasillos del sueño. La luz camina desde hace rato entre los postes, las casas y las montañas que se ven a lo lejos. La mañana aparece como un fantasma verdadero y su frío se hace tangible en mi cuerpo cuando éste abandona las cobijas. Los ojos se abren ante la aparición y se vuelven a cerrar. Comienza a funcionar la otra realidad en mi cabeza; atrás va quedando, con una especie de nostalgia, ese algo que estaba soñando, pero —que por más que lo intento— no puedo recordar. Ahora viene a mi mente, el día, el sitio, la fecha, los rostros

desordenados en una especie de rompecabezas que comienza a armarse a la velocidad del rayo.

¡El colegio!... hay que trabajar hoy. Los planes del día, los porqués, las justificaciones, las angustias, las felicidades, los propósitos, las cosas pendientes: ese ir organizando la partida.

El agua cae fría y me despierta definitivamente; una canción, que llega desde la sala y que repito con cierta euforia, acompaña los movimientos mecánicos del bañarse, el alistarse, el seleccionar la ropa, el brillar los zapatos, la afeitada, o... ¿no?

Busco entre el morral los lápices, la pluma, los eternos libros, y entre la cabeza y el corazón una buena razón para moverme, para emprender el viaje. Revuelvo adentro, con las manos, con el pensamien-

¹ Discurso construido por Rafael Ayala y Alonso Sáenz a partir de los textos redactados por los maestros participantes en el trabajo de la Cátedra de Pedagogía en las sesiones locales.

to. Como una voz que no para, los miedos y los anhelos van dibujando el posible retrato de lo que será el día. Debo llegar temprano. Soy el profesor y debo dar ejemplo (desde dónde pienso esto, ¿desde la convicción o desde la culpa?). Agarro las llaves y miro alrededor como vigilando que algo no vaya a quedar fuera de orden mientras regreso. Me acomodo la camisa y la alegría. Abro la puerta y me lanzo afuera... otra vez, de nuevo, como hace muchísimos años lo he venido haciendo.

Los niños, los programas, las ideas, los sueños pedagógicos, los formatos, la visión, la misión, el PEI (¿a dónde habrá quedado? Yo lo tenía por aquí...), los compromisos, yo, los otros, la responsabilidad, el café, la educación, la escritura, la poesía, el diálogo, las recomendaciones, las monedas para el bus, la ciudad que me espera con sus ruidos, con ellos, los otros, con su violencia escondida, con sus calles frías y un rostro que habrá cambiado sutilmente en la noche; los asuntos pendientes de ayer, los asuntos pendientes de hace ya tantos años; los buenos días, los otros rostros y sus fatigas, las caras que saludan o que pasan de largo sin percibirme... Allá voy a ese mundo repleto de sorpresas, de nuevos significados, de conflictos, de alegrías, de decepciones, de intentos, de fracasos, del secreto que me llena la vida, de “te lo advertí”, siempre será así, o... no importa inténtalo de nuevo; no me puedo dar por vencido. ¡Adelante profesor!, éste es tu proyecto, lo que justifica tu vida. Te ganarás un dinero para alimentar y educar a tus hijos, para pagar las cuentas y comprar algunos libros y algunos discos... para invitarla a ella —la mayoría de las veces no alcanza para más—, pero eso no es lo importante, lo repites con una convicción endurecida por su insistencia de años.

Corro más rápido porque el minuterero me va ganando. Su recorrido es más lento, con menos preocupaciones, por un camino más seguro, más limitado, más cerrado. En cambio, el mío... ¡oh!, el mío: incierto, distinto, azaroso, a pesar que tengo —eso creo— convicciones y un discurso que he ido cons-

truyendo, un proyecto, un estilo de vida... Allá voy. Buenos días. Otra vez arribo. Acaba la introducción; comienza el texto.²

LAS HUELLAS PERENNES DEL VIAJE

Un texto tejido con un telar para muchas manos, manos que construyen la urdimbre de relatos sobre una ciudad que también es un texto. Un tercer texto coexiste: el tejedor convertido en hilo porque “todo está enlazado”. El tejedor-texto, la ciudad-texto y el escrito-texto todos en uno; uno en todo. Las manos que participan en esta urdimbre hacen sombras sobre el papel, proyectan su existencia. Toda existencia tiene un antecedente y una historia, una historia que tiene su estructura narrativa.

Leamos los primordiales discursos que nos cuentan los maestros que participaron, escuchando, mirando, discutiendo y escribiendo sobre la ciudad y la escuela para revelar cómo fue el primer contacto con lo que hoy se considera “la mayor obra humana”, la ciudad. Y escuchémosla a ella que somos nosotros como la cara y la cruz de una moneda que salta en alguna esquina.

Arriba tengo un cielo de lucecitas que van y vienen con las noches. He nacido entre las alturas del antiguo cóndor. Mi pecho respira desde el aire frío de la mañana hasta la melancólica tarde de los días que van muriendo cuando el sol se precipita por el invisible salto de occidente. Mi cuerpo que era de abundante agua, ahora ya poco clara, se va muriendo en su sed. Sobre mi piel verde ha ido creciendo un ladrillo terco donde habita el amor, el odio o la esperanza. El venado caminó, luego, fue el caballo, ahora transitan los carros sobre mi endurecida piel oscura. Soy reciente entre los números de la tierra, pero albergo historias que pueden dar vueltas enteras al universo. Soy un rostro múltiple de sangre, cemento, ruidos y tentativas. He crecido con los días y voy pariendo, como una madre infinita, corazones tan numerosos como las estrellas que me cubren en esta

2 Alonso Sáenz.

LOCALIDAD 5 • USME

estatura que todos los días me recuerdan mis dos mil seiscientos metros.

A mí han llegado, o de mí han partido como árboles con vocación de cielo. Ellos, los transeúntes, son semillas que un viento causal ha arrastrado hasta aquí para construir, entre todos, este pequeño jardincito del bien y del mal.

La infancia de la profesora Doris Díaz transcurrió en el barrio La Candelaria y para ella fueron los mejores años por la infinidad de actividades que podía disfrutar, el conocimiento que tenía de los vecinos, su gran familia, y porque conocía y compartía con todas las personas que vivían allí y los amigos de juego que eran muchísimos.

Ese barrio se encontraba cerca de “dos montañas famosas”, Monserrate y Guadalupe, centros de peregrinación religiosa para los adultos, pero que para nosotros los niños y jóvenes eran sitios de excursión y realización de aventuras fantásticas: jugar a las escondidas en tan bastos terrenos, escalar sus senderos, subir árboles compitiendo por quién llegaría más alto o coronaba las copas de los mismos; llenar en la época de Navidad los costales con lama y quiches para hacer los pesebres, recoger moras, morir de risa ante los distraídos que olvidan la ubicación de las arenas movedizas y se hundían en el barro hasta que unas manos caritativas “lo salvaban de morir ahogados”, o disfrutar de carne fresca y gratis cuando una vaca caía en éstas y era sacrificada; cazar los animales que vivían allí —inconscientes— tanto adultos como niños del daño causado.

Los días transcurrían pensando en la infinidad de cosas que se podían hacer al día siguiente, no importaba si era época de estudio o vacaciones, para ella y sus amigos no existía la expresión, tan frecuente hoy: “estoy aburrida y no se qué hacer”. No tenían televisión por ser pobres, pero sí una biblioteca familiar; en la noche se leía mucho: historias y cuentos infantiles que iban desde Rafael Pombo hasta Hans Cristian Andersen. “Recuerdo con fascinación los cuentos nórdicos porque transcurrían en ciudades cubiertas de hielo y nieve, algo que para mí era un sueño”. Esto la remite a la biblioteca Luis Ángel Arango, que desde esa época tenía programas espe-

ciales para atraer a los niños y motivarlos hacia la lectura, con una sala especial donde se desarrollaba “la hora del cuento” y después había oportunidad de embelesarse mirando los libros con sus hermosos dibujos o escoger algún cuento para leer.

Lo mejor eran las excursiones de los domingos, en las que todo el barrio se desplazaba hacia la Media Torta, lugar en el que se disfrutaba de un gran piquete en ollas cargadas por nosotros mismos y del espectáculo teatral o musical hasta que nos cogía la noche o los aguaceros nos hacían correr al barrio. Algo que Doris valora mucho ahora, pero en esa época le molestaba por considerar que les quitaba una gran diversión. Recuerda también que su papá no les permitía escampar como lo hacían los demás, debajo de los árboles, recalando siempre que nunca debían hacerlo, así estuvieran solos, porque los rayos eran atraídos por los árboles y se podía morir electrocutados.

Semana Santa, a pesar de las restricciones religiosas que en esa época se seguían al pie de la letra, era disfrutada por las actividades nocturnas: poder estar casi hasta la medianoche visitando iglesias con sus monumentos, haciendo ruido con las matracas, observar gran cantidad de personas en las calles, ahuyentaba el temor que se tenía a la oscuridad por las historias de miedo que narraban los adultos con el fin de controlar que los niños no jugaran cuando oscurecía y regresaran temprano a sus hogares. También era un tiempo de felicidad porque estrenar ropa era una obligación que aún las familias más pobres cumplían.

Pero nada podía superar la Navidad, en la que además de la elaboración del pesebre —único elemento que distinguía esa época de las actividades señaladas anteriormente—, estaban las apuestas de los aguinaldos, las comidas abundantes y diferentes, donde podíamos, sin limitación, ingerir toda clase de postres y dulces cada noche y en diferentes casas. Una vez se rezaba la novena, se podía echar pólvora, sin restricción alguna, y se aprovechaba que los adultos, especialmente los hombres, se volvían dadi-vosos y regalaban dinero a los niños cuya cantidad variaba según el estado de tragos en que se encontraran. La Navidad era la otra temporada para vol-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ver a estrenar y cuando descubrían que el niño Dios traía los regalos, todos empezaban a buscar en los rincones y en los sitios más insólitos los paquetes para antes de Navidad: descubrir con gusto si era el regalo pedido, o gran desilusión, si no correspondía a los deseos expresados en cartas o verbalmente, que nos había traído el tan famoso o, a veces odiado, niño Dios porque sufría de sordera y no cumplía con nuestros pedidos a pesar de habernos portado bien.

Pedro Vargas recuerda que cuando llegó a Bogotá, la ciudad era fría y sobre todo extraña. Las calles estaban solas, sin mucho movimiento de carros y la primera impresión que recuerda fue el recorrido que hacían las carrozas tiradas por caballos y el sonido de una campana que daba la sensación de una procesión en su tierra. Era el anuncio del combustible para las estufas de carbón y leña, que era muy común en casi todas las residencias del barrio Quiroga.

Para él, era una ciudad pequeña: el centro correspondía a la calle 26 y para llegar a Chapinero había que atravesar una buena cantidad de potreros donde pastaban vacas y caballos. En el centro se veían los avisos de neón, especialmente uno en la carrera séptima con calle 19 donde se leía Van Real y lo atractivo era la intermitencia. La primera salida que hizo al centro fue contando las calles desde la calle 18 hasta la calle 26, siempre por la carrera séptima. Sin perderse, regresó para contarlo.

El Parque Nacional era el lugar más típico para los paseos familiares con olla repleta de un succulento almuerzo de domingo. Se divisaba la panorámica de la ciudad, aún pequeña, en comparación con la monstruosidad de la Bogotá de hoy.

En la vida nocturna, extraña para un niño, sólo se podía escuchar la música a lo lejos y todavía retumban en mis oídos las canciones de Lucho Gatica, Olimpo Cárdenas, Pedro Infante, Tony Aguilar y Pedro Vargas. El cine mexicano estaba en su época de furor. Había la posibilidad de ver hasta tres películas el día domingo: matiné, vespertina y noche, por el mismo precio. La lucha libre era otro de los espectáculos favoritos de nosotros los niños, cuyos ídolos eran: el Enmascarado de Plata, El Santo, la Momia, el Vengador, entre otros.

La profe Gloria Linares cuenta que sus padres decidieron dejar el campo para venirse a la capital cuando ella era apenas una niña de dos años y medio. Con la alegría de disfrutarla llegaron y, más aún, porque a su madre el Instituto de Crédito Territorial le brindó la posibilidad de adquirir una casa en el barrio Quiroga.

Su infancia y su juventud transcurrieron en este barrio. Siendo hija de campesinos y también nacida en el campo puede decir que tiene pocos recuerdos, pues las oportunidades para sus padres se fueron dando lentamente. Su mamita, profesora ya pensionada, recuerda la calidez, solidaridad de la comunidad de Altamira y La Victoria donde trabajó.

Cuenta que su familia es numerosa y que con frecuencia se realizaban los paseos domingueros al acueducto que queda en las lomas del barrio Quiroga. No faltaba la olla con piquete de gallina; también, se aprovechaba la época de los vientos para elevar cometas. Recuerda que su padre se enorgullecía de ser un gran jugador de tejo. Los sábados y domingos era usual que se almorzara con fritanga.

Su hermana mayor muchas veces la premiaba con la salida al centro de la ciudad, del cual recuerda el recorrido por la séptima y sus lugares característicos: el Ley, el Tía, la Plaza de Bolívar. Con mi hermana menor nos llevaba a cine, viene a mi memoria los teatros Mogador, México, Calypso, Embajador, Radio City (claro a ver películas de Rocío Durcal, Sandro, Enrique Guzmán, entre otros). Hoy en día algunos no existen y otros no los he vuelto a visitar.

Después, cuando entró a la universidad descubrió el Planetario, los parques de la Independencia y el Nacional, las universidades Distrital y Nacional, espacios en los cuales pudo crecer y tener grandes experiencias.

El docente Jaime E. Trujillo recuerda que su llegada a Bogotá ocurrió hace 30 años. Proveniente de un pueblo del sur del Huila, llegó a la ciudad con el anhelo de encontrar oportunidades de formación académica para continuar con el proceso educativo personal a nivel superior y después regresar a su pueblo natal. Recuerda que al llegar a la ciudad se encontró con una serie de contrastes y que fue necesario empe-

LOCALIDAD 5 • USME

zar un nuevo aprendizaje para poder vivir y desenvolverse: el transporte urbano, la comida, el clima, el vestido, la seguridad, la soledad, la congestión.

Blanca Guerrero dice que en 1978, era una ciudad más fría y menos congestionada. Había pasado sólo algunos años de haber existido el transporte del trolley-bus. En ese entonces, la gente acudía a los teatros en el centro de la ciudad. Se veían enormes filas para ver los estrenos de las películas de todo género. Las carreras 7 y 10 eran muy concurridas por turistas y gente de la ciudad para tomarse foto-estudios con fotógrafos callejeros, desde la misma Plaza de Bolívar hasta la calle 17. Se tomaban fotos a blanco y negro y a color en películas con telescopio. El teatro México era uno de los lugares más concurridos. También existía el centro comercial San Victorino. Los buses intermunicipales tenían su sitio de salida y llegada en el centro de la ciudad. También existía la Plaza España, un lugar de compra y venta de toda clase de productos. Uno de los lugares de esparcimiento era el parque el Salitre. El parque El Tunal era utilizado por las familias para compartir un almuerzo campestre los días domingo.

Cinco años después, en 1983, la “teacher” Nilsa Castaño recuerda que cuando llegó la percibió inmensamente compleja; todo un mundo por conocer, por comprender, por recorrer procurando no sufrir ni morir en el intento. Recuerda que sus días eran eternos, había mojaditas continuas, recorridos extremadamente extensos en buses sucios, repletos, con vallenatos a todo volumen y por una Avenida Caracas llena de polución. Menciona el enorme contraste de lo rural a lo urbano, lo verde a lo gris, lo amplio a lo estrecho, lo tranquilo a lo apresurado, del tiempo para disfrutar a sólo tiempo para viajar y la música de los pájaros a estruendos y pitos de carros. Afirma que no existía la Av. Boyacá y que la Av. 68 contaba con pocas rutas. Defenderse sola en esta inmensidad, sin siquiera tener la idea de la palabra nomenclatura, fue uno de sus grandes logros, aclarando que fue su propia lógica la que la ayudó para desplazarse.

Encontró, ¡oh sorpresa!, que en educación, la moda era “la renovación curricular”. Recuerda que su escuela fue Chircales (cerca de La Picota), y que

ella vivía en el barrio Bachué. Aunque no salió favorecida, sintió una gran emoción cuando Belisario ofreció casas sin cuota inicial. Capítulo especial para su supervisor: ¡qué poder, qué acoso, qué desgracia llegar a Bogotá tan joven, tan indefensa y tener que estar bajo la voluntad de un personaje así!

A medida que pasaba el año, poco a poco, las cosas mejoraban para ella: la universidad, una carrera muy humana, cálida, de encuentros, de contacto, de relación, de trabajo en equipo. Pudo conocer su cuerpo, entrenarlo, enaltecerlo y trabajar con él y para él. Hoy en día cuenta que tiene una familia, unas compañeras para las buenas y las malas, y que mira con más confianza, con más calidez a los otros, y que ya ve las cosas, las personas, los espacios de otra forma. Se interroga: ¿La ciudad se está haciendo más amable, o seré yo? No obstante, me confiesa que definitivamente el miedo es el temor a lo desconocido, y que caminar con miedo por Bogotá no la deja llegar bien, mirar con miedo no la deja observar, no la deja ver, no la deja encontrarse con las miradas de los otros... con los miedos de los otros.

La “cucha” Gloria I. Riaño recuerda que como ser humano es importante el sentir, el recordar, poder transportarse a la infancia, y de ella evocar cuando la llevaban de salida dominical para correr y escuchar los diferentes sonidos y observar tanta belleza que hoy día sigue llevando en su interior: lugares a los cuales, en los momentos de soledad, se ve obligada a recorrer nuevamente. Pero no todo es alegría: hay lugares que le traen malos recuerdos, como el parque de los Mártires donde fue encontrada una de sus amigas después de que le dieron burundanga. Reconoce que también le tiene miedo a San Victorino por tanta indigencia y la cantidad de gente que está pendiente de lo que se puede llevar. Ella quisiera que todo fuera diferente, como cuando empieza cada día de su vida y en su recorrido escucha tantos sonidos y el canto de los pájaros, el olor a jazmín le da tanta energía para continuar su camino por la vida y la belleza de paisaje que ve con sus cambios de tiempo, tránsito que realiza dando gracias a Dios cada día por tanta belleza y la fortuna de vivir y poder compartir con los seres que ama en una ciudad tan

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

hermosa que todos ayudáramos a cultivar y que cada día será mejor para nuestros niños.

TRATANDO DE DEFINIR LO INASIBLE

*“Hacer que el sentimiento sea razonable,
Y el razonamiento sensible”.*

En la exposición del doctor Viviescas se planteó abiertamente que la ciudad es la gente y que no había nada más difícil que asir la ciudad. Estoy de acuerdo con esta posición pues hablar de la ciudad no es sólo hablar de sitios físicos, sino de la interacción y expresiones que muestran los seres humanos en su cotidianidad urbana.

Tanto escuela como ciudad están insertas en un mundo de emociones, sentimientos, sensaciones que debemos empezar a ver con otra mirada, no sólo la mirada de los especialistas, la de los maestros, sino también la mirada amorosa, triste, feliz, inquieta, emocionada de nuestros niños y niñas. Mirar la ciudad con sus asombros, bellezas, culturas, problemas y no como una ciudad indiferente, donde nada me atraviesa, ni nada me toca. Una ciudad abierta, tocable y sobre todo, una ciudad mirada en forma coherente y real.³

Bogotá es un conjunto de matices, de gentes, lugares, cosas, acontecimientos, mundos que a veces, o siempre, despiertan asombros. Es un contraste de culturas y de mundos estrato seis, rodeados por cordones de miseria donde ni siquiera se alcanza el estrato cero, o sea, no tienen estrato. Parques amplios, relucientes, verdes y también colegios y barrios donde los niños no tienen espacio para jugar y compartir sus ratos libres.⁴

Mi querida Bogotá muestra el caos y confusión en que vivimos los habitantes permanentes y los transeúntes. Me produce gran placer ver las madres, las niñas y los niños que se abrazan, besan, dialogan y por sobre todo, sonríen, pero al mismo tiempo es doloroso observar en los mismos espacios esas per-

sonas cruzadas por la violencia, caras tristes, hambre, dolor, cuerpos apenas cubiertos pidiendo, exigiendo o suplicando “algo” para sobrevivir día a día, sin esperanza, sin futuro, a los que evitamos la mayoría de las veces o consideramos una molestia, son muy cercanos a nosotros pues formaron parte de la población estudiantil del sector. Nos hace pensar que la ciudad debe cambiar para hacer más visible lo invisible, para proponer y ver crecer la vida con los tropezones comunes al transcurrir pero sin hacernos sentir incapaces, indiferentes, desesperanzados o más bien, desesperados. Pintar no sólo en la imaginación la ciudad querida, sino verla convertida en una hermosa realidad por todas y todos.⁵

Siento alegría al ir al Simón Bolívar (parque) porque allí me revitalizo y me cargo de energía. Me da tristeza las urgencias de los pocos hospitales que aún quedan abiertos. Siento mucho miedo al pasar frente al cementerio del sur, porque me acuerdo de mi mortalidad. Siento ira, al ver a los niños de Altos de Cazucá, convertidos en pandilleros y ladrones y sin poder yo hacer algo. Uno de los lugares que me maravilla ver es la catedral; su parte arquitectónica es fascinante. Me parece fascinante andar descalza en el pasto que existe en el parque Simón Bolívar. Además los parques son muy románticos. Es delicioso sentir el sabor de un chocolate santafereño en Monserrate. La Quinta de Bolívar me produce respeto por todos los acontecimientos históricos que allí pasaron...⁶. Como apartar la mirada de la perspectiva que ofrece el Parque Nacional, cual alameda bordeando sus grandes piedras que forman un sendero a lo que lleva una mirada, un delicioso olor de musgos, helechos, eucaliptos, observan tremolar las hojas de los árboles que permiten filtrar la luz e inmenso azul a través de sus espacios.⁷

Como ciudadanos es perentorio también hablar de las cosas buenas de nuestra ciudad, no desperdiciar los pocos recursos que hay, ser solidarios, irradiar

3 Dora Roldán.

4 Dora Mery Caldas.

5 Doris Díaz.

6 Yuli León.

7 Clemencia Rodríguez.

mos emociones de alegría, contagiando a todos y respetemos la opinión de los demás y no seamos indiferentes con la ciudad y el prójimo.⁸

La ciudad, como la gran polis, donde cotidianamente crezco como ser humano y desarrollo cada una de mis capacidades, me enseña lo que es la vida y la forma como debo sobrevivir en ella, me da herramientas y estrategias para ir avanzando en ella, pero a veces me pregunto: ¿qué hago yo por ella, fuera de pagar impuestos y sobrevivir en ésta nada más? Tenaz porque ella me brinda tantas oportunidades que en algunos casos ni las miro o las dejo a un lado. Sé que la labor que realizo es vital para muchos y que desde ahí logro construir muchas cosas más para la vida que para una academia. Reconociendo que es tan múltiple y compleja mi pregunta siempre ha sido: ¿Por qué la escuela no nos enseña a desenvolvernos en la ciudad?⁹

Bogotá es un gran escenario desde épocas muy remotas, donde la cultura ha sufrido grandes transformaciones que la han marcado en cada fase; pero todo este recopilado de la cultura no se ha utilizado como herramienta pedagógica que permita al niño conocer que el aula no es el único lugar donde se aprende, tal vez por los temores, angustias, presiones que padecemos los docentes y seguimos aferrados a las tradiciones, pero es hora de despertar ya que nos encontramos en la era de la tecnología y de la comunicación y la información en sus diferentes formas, que permitirán que el niño reconozca que existen otros escenarios fuera del aula que le brindan un gran aprendizaje mediante diferentes experiencias que le permitirán observar, relacionar, comparar, buscar, verificar, clasificar, resolver problemas que le ayudarán a desarrollar sus potencialidades y a vencer sus obstáculos para proyectarse al mañana como un ciudadano que tiene derechos y deberes dentro de su ámbito cercano, y en esa gran obra de arte que es la ciudad: ¿durmiendo en un pavimento duro y frío,

cobijando sus sueños de adulto que un día se quedaron o quedarán allí? Me duele el pecho no más de recordarlo. Ahora respiro nuevamente para trasladar mi imaginario al edificio de posgrados de la Universidad Nacional (Rogelio Salmona), inspira sosiego, tranquilidad, un discurrir, largo, pausado, lento con su escudero de radiales solares, las ventanillas ausentes de rejas, sus puertas francas...¹⁰

CUANDO LO LOCAL SE VUELVE MI MUNDO

Cuando hace algunos años se derrumbó gran parte del cerro de basura que llaman “Doña Juana” y el olor llegó hasta donde resido, pensé en ese momento que vi a pocos, una ausencia por dicho sitio, pero sorpresas te da la vida. Como a los dos años, después por motivos ligados con mi trabajo, hube de cruzar cerca de allí, el impacto visual realmente fue agradable porque desde donde me situé para entender el panorama (cruce de la vía a Usme con vía a Villavicencio), encontré un paisaje francamente hermoso: al oeste se ven montañas con mezcla de roca desnuda y bosque nativo tal como lo contemplaron nuestros indígenas hace más de 500 años. Un desarrollo urbano muy dinámico, con gente cuya experiencia no demuestra sus angustias cotidianas (como regularmente las tendrán), lo cual me hizo cambiar en forma radical la visión que tenía. Deploro un poco la visión que tuve en los desarrollos urbanísticos, que se me antojan tristes, pues asimilo esta emoción, asociándola a la desnudez del ladrillo, su arquitectura un tanto caótica y su gran densidad habitacional.¹¹

Ahora ya sé que la localidad quinta de Usme se encuentra en la parte suroriental de la ciudad capital. Cuenta con un sinnúmero de habitantes venidos de diferentes partes de nuestro territorio colombiano, la mayoría de estratos muy bajos con condiciones eco-

8 Yuli León.

9 Clara Rodríguez.

10 Rosalba Malagón.

11 Julio Reyes.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

nómicas precarias. Algunos de sus habitantes son provenientes de zonas en conflicto, quienes llegan aquí buscando un alivio a sus necesidades básicas, las cuales no son suplidas en un porcentaje alto. Cuenta con varias instituciones educativas, las cuales no están dotadas de lo necesario para poder cumplir con las reglas establecidas y exigidas por la SED. Algunas de ellas se encuentran en emergencia sanitaria de ubicación; especialmente, nuestra institución “Las Violetas”, la cual en este momento atraviesa problemas de este orden.

El acceso de transporte hacia los barrios marginales es muy difícil, especialmente por las vías carretables, ya que falta más interés por parte de los estamentos gubernamentales para que nuestra localidad esté a la par de otras localidades que cuentan con la mayoría de los servicios, para lograr una sana convivencia. Aunque destaco su buen servicio de rutas de transporte y me produce un poco de tristeza sus calles sin pavimentar. Me gusta tanto su olor, color, sabor de las arepas que venden en el predio del Uval.¹²

Cuando uno se adentra en la zona rural de la localidad, lo que más apetece es poder sentir, apreciar, saborear el clima de páramo. Me encanta el silbido del viento que mece los árboles, me empuja, la neblina que no me permite desde lejos ubicar la escuela, la continua y suave lluvia, como si nevara, es lo que me identifica con el sitio donde trabajo, por cambios de clima a veces no están presentes y los extraño. El laborar con niños campesinos ha afianzado el amor, el respeto y compromiso de alcanzar aprendizajes para la vida para seguir creciendo y descubriendo saberes. Algo que siempre me ha inquietado es la manera como la urbe acecha la zona rural, por lo cual siempre me he preguntado si será posible educar y tecnificarla respetando su idiosincrasia. Barbero nos dice que desde el reconocimiento de la identidad híbrida de nuestras culturas sí es posible.¹³

En la localidad quinta de Usme, ha pasado la mayor parte de mi vida y estoy tan acostumbrada a ella, que me atemoriza siquiera pensar que debo dejarla algún día. Aquí tengo todo y conseguí muchas experiencias que me han enriquecido como persona, no cambiaría este lugar que me ha visto crecer y progresar en muchos aspectos. Son pocos los lugares a los que temo, pero son muchos los que recuerdo y me producen alegría. Doy gracias a Dios por permitirme trabajar por mi comunidad y espero colaborar aún más a todas las personas que lo necesitan. Lo único que me da profunda tristeza es saber que hay algunos lugares que están tomados por la pobreza de las personas, y que la mayoría de las personas son indiferentes a esta situación.¹⁴

En conclusión, se puede afirmar que la localidad es un lugar de encuentros. Es un sitio donde emergen culturas, visiones, sueños y anhelos, lugar de encuentro entre lo real y lo imaginario, mezcla urbana y rural donde se impone el verde, las montañas y paisajes, los atardeceres que nos hacen alejar de la rutina, esos colores que despiertan los recuerdos de infancia, la tranquilidad que nos hace olvidar las tensiones que se viven en la ciudad, aquel lugar que puede tornarse caótico. Pero no todo es color de rosa, ya que en la localidad se vivencian verdaderos problemas sociales, el desempleo, la falta de oportunidades, los desplazamientos forzosos, las tensiones, la pobreza, el estado de abandono social que nos produce un choque de emociones y sentimientos encontrados y al tiempo despierta el interés y amor por lo que hacemos, por ayudar desde nuestro trabajo a mejorar en algo los problemas sociales que se presentan.¹⁵

**UNA PARTE NO VALE POR EL TODO,
UNA ESCUELA NO ES LA ESCUELA**

En este hilo conductor que nos guía por nuestro laberinto que empezó en el pasado de la ciudad, la

12 Blanca Guerrero.

13 Gloria Linares.

14 Erika Alfonso.

15 Martha Suárez.

LOCALIDAD 5 • USME

definió y después nos llevó a la localidad, ha llegado el momento de abrir las puertas del lugar de la mitificada, imaginada y modelada institución educativa. Para un profesor de carne y hueso, describir la escuela no es sólo un ejercicio de memoria espacial, es trascendentalmente una tarea en la cual se evocan no sólo lugares sino relaciones e interacciones con evidente afectividad. A continuación leeremos algunos testimonios de cómo recuerdan los docentes el sitio en el cual existen, viven y sobreviven más de 30 horas a la semana, durante eternas semanas.

Inés Sánchez relata que cuando llegó a trabajar a este sitio tan apartado del territorio urbano, llevaba una gran expectativa por conocer qué sucedería con ella. Comenzó por contar en primera instancia que la escuelita se llama “Las Violetas”, queda ubicada en el kilómetro 10 y 1/2 vía a Villavicencio, a la que cuando cualquier visitante llega por primera vez, lo primero que se encuentra al pisar la escuela son los baños, por cierto con olores no muy agradables, sigue y da un paseo muy corto por los alrededores de la institución haciendo, como es costumbre su presentación en compañía del directivo docente, si está de buenas y hay luz puede degustar un rico tinto o aromática que cae muy bien, para el frío que allí hace. Luego, se encuentra con los pequeños transeúntes que son los encargados de dar la bienvenida, pues comienzan con su habitual ronda de preguntas, y entre besos y abrazos, todos aquellos sentimientos y afectos se van consumiendo en un gran calor humano; mientras tanto, van concurriendo a la institución los maestros, esas grandes personalidades en las cuales se observa en sus rostros alegría, tristeza, afanes y diferentes emociones pero que al final se concretan todas sus emociones en el abrazo, saludo y el beso amistoso entre compañeros. Actualmente mi escuela ya cuenta con nomenclatura, dentro de este maravilloso espacio siempre he observado las risas y tristezas de los niños que transitan por este espacio. En primera instancia, sólo funcionaba básica primaria y con el transcurrir de los años se creó la necesi-

dad de ampliar a bachillerato; actualmente contamos con grado 9º.¹⁶

A veces la escuela es un breve instante en el que estás. Así lo manifiesta Héctor R. Prieto, quien rememora un instante reciente que lo impactó. Recuerda el rumor de alumnos en clase por los pasillos húmedos. La neblina caía al patio y se esparcía por cada uno de sus recovecos. Después la llovizna, la risa un poco lejana de algunos estudiantes, una olla pitando en la cocina, la fragancia del café perfumando, calentando y alegrando los ánimos. Yo creí, pensé, al fin lo realicé y luego me alegré. Entonces, desde el segundo piso, un poco a la derecha, por encima de los tejados se vió plácido, planeando, como una brizna, algo inconsistente, etéreo, sin masa ni peso y no obstante, agresivo, rapaz. Esquivaba las torres, las cuerdas, levantaba el vuelo, graznaba... desapareció. El rumor se alteró, los alumnos gritaron; corrieron por el pasillo, lograron la escalera y fueron a su encuentro, húmeda el ave la pasaron de mano a mano, la besaron, la estrujaron, la pelearon, la disputaron, la destrozaron...

Para algunos la escuela es un clima. Leamos lo que nos dice Jaime Eduardo Trujillo: “Me satisface sobremanera cada vez que llego a la escuela y observo las plantas que están sembradas en el jardín exterior y en las materas ubicadas en el interior que tienen que afrontar el frío profundo del clima que nos agobia a cada una de las personas que habitamos por unas horas, cada día, la escuela como son los niños, las niñas, profesores(as) y el personal de servicios, a pesar de tener que encerrarnos en el aula, en una oficina u otro sitio para protegernos de alguna posible inseguridad que el sector ofrece, salvaguardando la integridad de las personas, temiendo también a los fuertes vientos y lluvias que pueden dañar la débil cubierta o estructura de la casa que habitamos temporalmente, y como consecuencia, a los seres que ahí estamos siendo corresponsable de lo que ahí suceda”.

Para algunos profes, el clima que cuenta es el humano, por lo menos eso es lo que cree Esmeralda

16. Inés Sánchez.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

López cuando nos cuenta que a un lugar llamado Violetas llegó un 26 de febrero del 2004, una profesora recién nombrada por SED para cubrir el área de español en los niveles de secundaria; llegó muy entusiasmada con grandes ilusiones por cumplir. Observó el colegio, el cual desde el momento en que escuchó su nombre la remitió a finca, tranquilidad, ruralidad, paisaje. Todos estos elementos los reconoció cuando vio por primera vez la institución, un lugar al que muchos docentes huían, al que deseaban no ser mandados por lo lejos de la ciudad. Colegio con grandes riquezas naturales y humanas donde su paisaje nos transmite tranquilidad; personitas deseosas de conocer a sus nuevos profes, con ganas de escuchar y con mucho para dar de sus vivencias, de su amor que en algunos momentos se les negó. Niños, niñas que necesitan calmar el hambre de amor, conocimientos, ternura y por supuesto el hambre física.

Esta profe, se enamoró de esta escuelita no por su planta física, si no por el calor humano, el paisaje que posee a su alrededor, y se dio cuenta que su misión como profesora estaba allí, que Dios le dio la oportunidad de poner en función su vocación como docente en uno de los lugares que más lo necesita, “Violetas”, para así brindarles su amor, orientación y compartir con ellos sus conocimientos, vivencias, sobre todo, aprender de los grandes maestros que son los niños, y qué mejor que sea en el paisaje que rodea nuestra escuela.

Para otras colegas, la escuela es un segundo hogar, si no lo cree recorramos las palabras escritas por Nilsa Castaño: “Mi escuela es mi segundo hogar, allí tengo un director que muchas de las veces es como un papá, tres de mis compañeras son como mis hermanas, mis 22 estudiantes son como mis hijitos a quienes diariamente animo a expresar, a crear, a imaginar. Cuando llego a ella, los saludos de mis hijos y el paisaje me llenan de alegría. Aún más cuando ya estoy en mi salón, pero al encontrar charcos en el piso y algunos trabajos mojados siento tristeza; así como cuando lo veo lleno de ruanitas emparamadas donde después el chico debe identificar la suya y llevarla consigo de alguna forma. Me complace sentir con mis manos las cabecitas, caritas o manitas de mis

hijitos, las cosas de mi salón, escuchar sus risas, sus expresiones de alegría y todas las situaciones que plantean en la ludoteca. Siento un gran amor por mis hijitos y algunos compañeros, respeto a todos los seres vivientes, soy solidaria en la medida de mis capacidades con compañeros y niños, ya que a veces no tengo la sutileza para percibir la necesidad del otro. En mi escuela, como en la casa, hay mascotas para disfrutar: los peces, el conejo, el curí; hay matas florecidas que alegran. Tenemos una cocina que para mí es imprescindible, desde allí viajan los más deliciosos olores y se experimentan exquisitos sabores. También siento miedo por algo que viene sucediendo desde hace muchos meses, la trocha que llega a la puerta ha sido habilitada para vehículos con la debida restricción para los pesados, pero estos hacen caso omiso al igual que otros que no controlan la velocidad y es muy peligroso si se tiene en cuenta que la pared no se sabe si es de la carretera o de la escuela”.

Para Ruby Ramírez, la escuela es un lugar donde las sensaciones son mucho más que un cuento: Érase una vez... un sitio donde la alegría era llegar al aula y encontrar tanta riqueza individual y grupal en las personas deseosas de encontrar calor y afecto. La tristeza era la puerta, símbolo de partida y de entrada de tantas realidades a veces tan dolorosas y desalentadoras, ansiosas de buscar una luz que las haga más llevaderas. Los baños, sitios oscuros y en ocasiones mal olientes, producen el temor de la contaminación de tanta porquería allí junta. La ira es evidente y se encierra en un sitio tan personal e importante como un punto de encuentro de quienes son gestores de tolerancia.

Los sentimientos más puros y desinteresados son los desarrollados por los estudiantes en su cotidianidad donde día a día desarrollamos esos valores asociados con el respeto, el amor, la solidaridad, conviviendo y siendo tolerantes, tratando de desterrar el odio con actitudes de buenas relaciones humanas interpersonales, este sitio es la escuela, es el aula, es el patio, es el pasillo, es la escalera, es el lavamanos, es la tarima, es... todo.

Las sensaciones más dulces, suaves, agradables y sensibles suelen obtenerse de todos y cada uno de

LOCALIDAD 5 • USME

sus miembros y rincones... Érase no solamente una vez, son una y otra vez y siempre va a ser...

Para Gaby Zúñiga, Las Violetas no sólo son unas flores, también es una institución educativa que se encuentra ubicada en la localidad cinco, después de Tiguaque, en el barrio (caserío) "Las Violetas". El simple hecho de tener que escalar el cerro (uno de tantos) hacia el páramo de Cruz Verde, donde no se cuenta con agua potable, acueducto ni alcantarillado. Da la feliz sensación de regresar varias décadas en el tiempo, cuando allí no teníamos problemas frente a rizos graves y la tierra emanaba sus productos libremente. El fabuloso "progreso" que ha contaminado el corazón del sentir del hombre que cada día quiere más de lo que puede conseguir parece que se quedara en la carretera que sigue su rumbo sin importarle lo que arriba acontece.

La suave neblina que entra como intrusa a las aulas de clase, la continua lluvia que viene a ser una compañera permanente y la que en algunas ocasiones extrañamos, el sol ardiente que muchos de sus habitantes añoran y el fastuoso viento que en ocasiones, arrogante azota los altos eucaliptos, hacen de este sector de la ciudad, olvidado por los gobernantes de todas las épocas, el sitio aquel o muy parecido al que nos contaban nuestros abuelos en sus relatos alrededor de la fogata o en la cocina, junto a la estufa de leña a medio apagar para calentarnos un poco.

Para Melquisedec Sarmiento el colegio Las Violetas le produce diferentes emociones y sentimientos. Nos cuenta que "desde el primer día que llegué me asustó el barrio en el que me dejó el bus después de dos horas y media desde el Rincón de Suba: barro, casas y niños desarrapados, perros hambrientos... al proseguir el camino, la empinada subida que me roba el aire, luego cae un "chorro" de agua que baja desde la montaña y que me acompaña hasta el colegio, lugar que me pareció, y aún me parece, lóbrego por lo feo y frío; afea el lugar, no debía estar allí. Veo los niños con caritas sonrojadas por el frío y ojos ansiosos, que parecen querer atraerme, que me dicen "quíereme", a medida que los voy conociendo siento su necesidad de afecto, tal vez,

parece más que el hambre física que tienen y me enoja verlos entrar a esos "baños" feos y pocos, también me da rabia que entren a esos salones donde permanecen casi hacinados y son tan "humildes" que les parece bueno estar allí. Suspiran amor y ternura pero también rebeldía y angustia al ver las dificultades en que los coloca la vida. Pero me encanta mi escuela, es lo mejor que me ha podido pasar.

Clara I. Sánchez le apuesta a ver los lugares, no como espacios sino como relaciones: "creo que los lugares no son sólo los espacios físicos sino las personas que los habitan y quizás sea esa simbiosis la que hace de mi escuela, una escuela singular. La institución educativa el Bosque sede "B", se encuentra ubicada en el barrio Chicó sur de la localidad quinta (Usme); es un lugar muy agradable por ser un sitio pequeño donde predomina el amor, la colaboración, la solidaridad y la participación de todos los docentes que laboramos allí, lo que más me produjo tristeza fue la unificación realizada con la sede A, lo cual rompió algunos lazos existentes e hizo que se realizaran cambios, afectando lo que poseía nuestra institución y en parte perdiendo parte de esa identidad porque hasta ahora no sabemos el rumbo directo que tomaremos para realizar un trabajo que marque la excelencia (por locuaz nos sentimos a la deriva). Me produce tristeza, en ocasiones ira y hasta odio, el sitio que tienen los niños para expresarse libremente en su hora de descanso, por lo reducido; observo caras tristes o que deben contenerse por no poder correr, saltar, etc. Pero este a la vez me produce alegría porque en la mañana se percibe el olor a limpio y el olor a tinto que sale de la cocina, el cual tiene un sabor muy distinto al que se toma en casa o en otro lugar diferente a la institución, allí también se puede sentir el contacto con los niños cuando se acercan hacia uno a darle un abrazo, a saludarlo o simplemente, brindarles una caricia, o regalarles una sonrisa, igual que en el aula de clase.

A través del balcón del segundo piso se pueden observar las montañas que rodean Usme y la contaminación ambiental existente en la localidad, un sitio ideal que permite al niño que reflexione y recree la vista con el medio ambiente que lo rodea. ¿Sería lo

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

mismo para mí, es decir, significaría para mí tanto la escuela como significa ahora, si en lugar de esa estructura estuviera dotada con otras cosas que en este momento no tiene? Unos baños grandes y perfectamente limpios, salones cómodos en donde no hubiera hacinamiento, sala de profesores, biblioteca y muchas otras. No puedo saberlo, lo que sí sé es que amo mi escuela y no es sólo por su espacio físico, que podría ser mejor, si no porque he llegado a la conclusión de que la escuela es más que eso: la escuela son los niños, son mis compañeros, son sus tristezas, sus alegrías, su asombrosa diversidad. ¡Claro!, que me gustaría que cambiaran muchas cosas y cuando cambien es probable que me sienta más a gusto de lo que estoy ahora, pero a ésta la quiero también como es.

Para Celima E. Ibarra la escuela es un bálsamo que le brinda alegría, admiración, respeto y mucho amor por toda la naturaleza que hay en ella, disfruto mucho al observarla, en ocasiones me quedo absor-ta y cuando vuelvo a la realidad me parece que no es cierto que pueda disfrutar de tanta belleza natural, esta contemplación se ve empañada cuando al reaccionar la comparo con la forma tan triste como viven mis estudiantes y quisiera tener toda la solidaridad del mundo para ayudarlos a todos. En ocasiones pienso que la belleza de la naturaleza del sector de mi escuela se convierte como en una especie de alivio a tantas necesidades que sus habitantes tienen.

LAS RELACIONES NO PELIGROSAS

Las relaciones entre ciudad, pedagogía y escuela en la actualidad se desarrollan de forma esporádica y coyuntural, no se piensan sino se dan, porque se supone que la pedagogía hace parte de la escuela y esta a su vez de la ciudad. Dichas relaciones pueden llegar a fundamentarse en posibilidades imaginativas de los que habitamos la escuela, es decir, se requiere de vivenciar la pedagogía a partir del contexto sociocultural a nivel local, nacional e internacional en el que estamos inmersos, no solamente desde las abstracciones culturales, científicas y sociopolíticas que

no le dicen nada significativo en su vida personal y comunitaria. La dificultad primordial parte de que la escuela se siente y se halla enclaustrada en sí misma, sin permitir ser permeada por la ciudad y esta a su vez, reconocer a la escuela como instancia de transformación social, sino como un espacio de permanencia sin influencia visible y directa.

Por lo anterior, se hace necesario repasar los paradigmas que entrecruzan las relaciones entre ciudad, pedagogía y escuela. Los educadores jugamos un papel trascendental en el encuentro diario con nuestros estudiantes, ya que, dependiendo de cómo abordemos las temáticas de las diferentes áreas y niveles podemos, de forma creativa, incluir ciudad en la escuela y la escuela en la ciudad, mediada por las intenciones pedagógicas que enriquezcan nuestras posibilidades del disfrute y goce de la cotidianidad enmarcada 2.600 metros más cerca de las estrellas.¹⁷

Dado el papel de la educación o de la escuela en reconstruir el concepto y la comprensión de la ciudad, para descubrirla, pensarla y vivenciarla, atendiendo a los aspectos positivos y negativos; es, también, tarea del maestro crear los espacios para generar espacios de aprendizaje en la lectura que sus estudiantes hacen del entorno social, cultural, económico y físico para crear conciencia de sus responsabilidades de hacerlo y verlo agradable, próspero y productivo, estableciendo las relaciones que permitan un crecer colectivo en la ecología humana.

En nuestra localidad y comunidad en particular, se evidencia un bajo nivel de autoestima que conlleva a un resentimiento de la condición social que no lo deja proyectarse a un futuro próximo con las posibilidades con que cuenta para hacerlo agente crítico y constructor de una nueva realidad. Se convive con el pesimismo, la apatía, el desinterés por el estudio porque no le ven un beneficio o un para qué. Los estudiantes piensan que sólo pueden aspirar a aprender y desempeñarse en el oficio de sus padres. Una aproximación a dar soluciones para mejorar efectivamente las relaciones entre escuela y ciudad estarían encaminadas a la parte motivacional, a llegar a la

17 Doris Díaz y Wilson Luque.

LOCALIDAD 5 • USME

comprensión de que cada uno es el agente constructor de su proyecto de vida y asumir su responsabilidad en el cambio de mentalidad y transformación de su entorno¹⁸.

En un primer momento es importante para lograr integrar ciudad, pedagogía y escuela, lograr una conciencia sobre la autoformación colectiva, fijándonos reglas, colocando límites y respetando las expresiones individuales y colectivas. Para que la diversidad y subjetividad puedan desarrollarse con un grado de armonía y de sostenibilidad, sin olvidar que para que haya una verdadera concertación y el caos no se haga presente son necesarias las regulaciones. En la refundación e integración de ciudad y escuela es necesario que lo establecido en la ley sea interiorizado en la conciencia moral y sea fortalecido, vivenciado culturalmente y expresado en forma armónica y equilibrada.¹⁹

Las dificultades que se presentan para obtener estas metas es el no comprender que los problemas son creados directamente o indirectamente por las personas, afectando en cierta forma a la ciudad y que la pedagogía con ayuda de la comunicación es el medio eficaz para la solución de dichos problemas; los cuales deben ser analizados en la escuela para confrontar y desarrollar propuestas por parte de los estudiantes. Una manera de empezar a construir la relación es trabajar con nuestros alumnos, en primer lugar, en el reconocimiento de su barrio como parte de la ciudad, para que así se desarrolle una labor de pertenencia hacia ese lugar donde convive con más personas que hacen parte de la gran ciudad²⁰. Porque no nos podemos olvidar que la escuela es el primer agente formador que da a conocer e interactúa con la ciudad ya que se encarga de sensibilizar, explorar y conocer el entorno en el que está, dando sentido de pertenencia, identificándola e interactuando con la localidad y aportando a la ciudad.

Varias son las dificultades que se pueden encontrar en el aspecto pedagógico cuando, por ejemplo, no son claros los fines que quiero con ella, las bases que la sustentan y las competencias que quiero desarrollar en los estudiantes y cuando no se dan los espacios y los medios financieros y administrativos para realizarla. Tener claras las competencias que quiero construir con mis estudiantes, buscando la reflexión y apropiación de ellas; y hacer un trabajo previo de sensibilización e imaginación y retroalimentación que contribuya al conocimiento de los estudiantes facilitando los procesos, son otros dos factores determinantes para formar en valores desde el aula relacionados con el aprender a respetar diferencias y vivir en democracia con el otro.²¹

Esta relación democrática empieza reconociendo al otro. El conocimiento de la ciudad ha de empezar con la escuela, a partir de los diferentes enfoques pedagógicos donde los estudiantes construyen saber, construyen escuela, construyen ciudad, lo que construyo lo amo, lo cuido, lo protejo, lo quiero ver crecer. En la medida que quienes se están formando como ciudadanos conozcan aquello que la ciudad puede ofrecerles, lo buscan, lo involucran en su proyecto de vida y ayudan a construirlo.

Nada de lo anterior es posible si no nos apropiamos de la ciudad en todos sus aspectos sin pedestal—izarla para que sea propia como su contexto particular, no presentarla inalcanzable, sino nuestra. Hay que mostrarla como algo que da oportunidades de vida, como punto de encuentro con otras culturas, como algo en lo que puedo participar en su construcción. Es necesario para ello dejar de lado la ciudad abstracta y entrar a verla, oírla, olerla, sentirla, disfrutarla; y no olvidar por ningún motivo que los primeros que tenemos que leer la ciudad, sentirla, comprenderla, aprehenderla, apropiarnos, enamorarnos somos los docentes.²²

18 Esperanza Ramírez y Sonia Castro.

19 Belcy Palencia y Dora Roldán.

20 Yuli León y Maribel León.

21 Diana Medina y Patricia Vásquez.

22 Hernán Rodríguez, Rosalba Malagón y Nilsa Castaño.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Es importante tener en cuenta que la principal relación que se debe dar es entre las ideas que tiene la escuela y las que trae la ciudad a la escuela. El papel de la pedagogía es hacer más rápida esa comunicación para llegar a acuerdos y propósitos comunes, entre ellos el sentido de pertenencia. La pedagogía es la herramienta principal para lograr este objetivo mediante la exploración y conocimiento de la historia de nuestra ciudad. La escuela y la ciudad tienen diferentes intereses, mientras la escuela se esfuerza por inculcarles a la ciudad (gente) los conocimientos, saberes y objetivos, la ciudad separa a la gente con otras habilidades relacionadas con la supervivencia, una inclinación hacia experiencias audiovisuales y juegos electrónicos. Debido al sobre-estímulo de los medios audiovisuales se olvida también estimular la lecto-escritura. Para remediar esta situación se pueden hacer campañas, llevar la ciudad a la escuela mediante muestras lúdico-pedagógicas, contar con un apoyo de presupuesto para salir a la ciudad sin olvidar que primero es primordial conocer la localidad y luego crear la apertura a otros sitios.²³

La dificultad del maestro para poder sacar al alumno a otros espacios ciudadanos, tiene sus limitantes en cuanto a transporte, seguridad, falta de compromiso de algunos docentes y directivos. A lo que podemos agregar que algunos docentes no tenemos construida una base pedagógica para poner en escena, las alternativas de oferta y demanda de la ciudad, esa querencia por su espacio.

La ciudad puede empezar a construirse desde el aula, en extramuros, cuando recorre una calle desde su evocación o empieza a diseñar actividades memorísticas, nuevas historias, nuevos sitios, experiencias, a asimilar la lectura de la imagen de duda, inquietud, cuando se dan pautas mentales de lo que está construyendo, espacio (por ejemplo: esto no debería estar ahí), saltar un separador, cruzar corriendo una señalización. Poner sus sentimientos en lo que hace (no encuentra un teléfono público bueno). Para conse-

guirlo es necesario evidenciar los recorridos urbanos, qué papel juega el ciudadano en la construcción de la ciudad; ahora es necesario el análisis de cada uno de los elementos que la conforman desde los medios comunicativos, la lectura de su arquitectura, la construcción de su norma. El lograr identificar el conocimiento del alumno con la ciudad, implica el discurrir cotidiano, el respeto y la diferencia del otro(os), querer conservar una arquitectura, tener un buen servicio, saber utilizar los medios para el ciudadano y permitir explicitar sus deseos, querencias, necesidades, sus afectos y desafectos.²⁴

A manera de conclusión inconclusa se podría decir que aprendemos de la ciudad en nuestro movimiento o circulación por la misma: cuando se transita por ella. Bogotá se caracteriza por mostrar en forma marcada las diferencias sociales en los servicios que ofrece, tales como los sitios de recreación, la oferta educativa, los centros comerciales, los espacios públicos, las urbanizaciones. ¿Qué puedo aprender?... que las oportunidades no son las mismas para todos, que podemos movernos por la ciudad en el transcurso que tiene ventajas en velocidad, ahorro de tiempo y ha tratado de formarnos en la cultura del respeto, en el trato preferencial hacia las niñas, los niños, las mujeres embarazadas y las personas mayores; cosa bien escasa en nuestra sociedad actual, pero no mejora la calidad de vida de las personas, sólo nos pone a salvo de los trancones, la mendicidad, los molestos vendedores y los agresivos “dueños de las calles” que se acercan a las ventanillas de los carros con su aspecto sucio y amenazante exigiendo una moneda.

Tal vez sea la visión de una pesimista, pero no podemos dignificar a una ciudad que no ofrece las mismas posibilidades de disfrute sin importar la condición social de las personas, porque el mejoramiento externo debería ser resultado no de un mostrario de obras, sino de una verdadera justicia social con iguales posibilidades de acceso a la vivienda, a la

23 Julio Reyes, Gloria Riaño y Ruby Ramírez.

24 Gloria Linares.

LOCALIDAD 5 • USME

salud, a la educación, a la cultura y al conjunto de valores necesarios para intentar ser feliz en la vida y conservar la dignidad, al contrario de lo que sucede en nuestro país donde predominan el amiguismo, el político de turno al que se le debe rendir pleitesía; el robo continuado e impune, en resumen, todo aquello que aqueja actualmente no sólo a Bogotá, sino a la nación en general, y a la mayoría de los colombianos.

La vida en la escuela es muy aleccionadora, especialmente si está ubicada en los barrios marginados de nuestra ciudad. Nos da en el rostro mostrando la verdadera vida de la mayor parte de la población de Bogotá, la descomposición social derivada de un total desmembramiento del núcleo familiar, la negligencia, el abandono y el abuso a los que son sometidos la mayoría de nuestros niños y niñas; las muestras de afecto, si a eso lo podemos llamar así, manejadas desde la única perspectiva del poder sobre el otro, el sometimiento, la irresponsabilidad del hombre frente a la paternidad. Adolescentes-niñas

teniendo hijos, venta y compra de todo, saludos empleando vulgaridades, juegos violentos y una formación académica que no conduce a resultados prácticos y no tiene en cuenta las necesidades reales de la población, con parámetros dictados por la administración que ganó las elecciones y que son cambiados en la siguiente, políticas educativas caóticas tratando de igualar lo inigualable o cumplir las metas establecidas por otros países. En fin, una escuela totalmente de espaldas a la ciudad donde a veces relumbra una que otra “experiencia exitosa”, que a la larga no es más que un parche nuevo y algo reluciente sobre un vestido en el que no cabe un roto ni un remiendo más. Con estudiantes que asisten diariamente, más para compartir con sus amigos que para aprender y forjarse un futuro mejor, ¿cuál futuro?, que fácilmente dejan la escuela cuando no soportan más su situación familiar o los de afuera les ofrecen una vida sin tanta norma y molestadera de esos adultos que “ni los entienden ni saben comprender sus verdaderas necesidades”²⁵.

25 Doris Díaz.

Localidad 5, Usme

Grupo F

Texto colectivo grupo F

REFLEXIONES EN TORNO A LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO¹

CONSIDERACIONES INICIALES

Este escrito es producto del trabajo desarrollado en la localidad de Usme en el marco de la Cátedra de pedagogía: Bogotá una gran escuela 2004, proyecto auspiciado por la Secretaría de Educación del Distrito —SED—, y por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP—.

Las ideas que el lector encontrará en este texto han sido escritas por todos los autores, dado el carácter colectivo de la producción. Con el texto los y las² autoras(es) pretenden reflexionar y socializar la experiencia vivida en la localidad a la hora de preguntarse sobre el papel de la relación ciudad-escuela en la praxis pedagógica local.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La Cátedra de pedagogía: Bogotá una gran escuela 2004, permitió a los participantes locales de Usme hacer un acercamiento diferencial a la relación ciudad-escuela. Acercamiento diferencial porque algunos integrantes ya venían desarrollando proyectos educativos institucionales en torno a la relación, lo que posibilitó profundizar aspectos particulares de ésta. Por

otro lado, otros docentes sólo hasta el inicio de la cátedra tuvieron motivos explícitos para reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas de pensar la escuela en relación con la ciudad. Se observó de manera general que todos los participantes aceptaron el espacio de la cátedra como agenciador de procesos dialógicos, los cuales permitieron establecer retos pedagógicos a la hora de buscar apropiación teórica y práctica frente a este eje relacional.

La experiencia del trabajo local de la cátedra en Usme estuvo marcada por una descentralización de una ciudad pensada como unidad y totalidad, a una ciudad pensada como fragmento, como trozo. Es decir, se asumió el reto de pensar la ciudad como aquella compuesta por múltiples microciudades que algunas veces se complementan, otras se contradicen o se superponen. Una maestra comentaba que los jóvenes de Usme no se sienten pertenecientes a “la ciudad”, que la ciudad está más bien afuera, está allá, y por ello hay que ir a buscarla. Tal vez, comentaba la misma profesora, esa “ciudad” a la cual se referían los jóvenes la representa: Transmilenio, el centro histórico, el estadio El Campín, Salitre Mágico, entre otros hitos. Hitos que no dan cuenta

1 Escrito que tiene autoría colectiva, en su realización participaron los autores relacionados.

2 En adelante el texto utilizará artículos masculinos, de manera que la lectura sea más fluida. Con ello no se pretende desconocer la perspectiva de género.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

de vivencias sociales —por cierto problemáticas— que aquejan específicamente a la localidad de Usme, como son el aumento de la violencia intrafamiliar; recepción cada vez mayor de familias desplazadas; niños y jóvenes al frente del hogar; falta de acceso a servicios públicos básicos; desempleo, entre otros.

Al respecto Jesús Martín Barbero comenta:

Resulta entonces indispensable deslindar la posibilidad de una mirada de conjunto a la ciudad, de su nostálgica complicidad con la idea de unidad o identidad perdida, conducentes a un pesimismo culturalista que nos está impidiendo comprender de qué están hechas las fracturas que la estallan. Pues de lo que habla ese estallido es tanto de las renovadas formas de marginación y exclusión social como de los nuevos modos de estar juntos que permiten a los ciudadanos experimentar la heterogénea trama sociocultural de la ciudad, la enorme diversidad de estilos de vivir, de modos de habitar, de estructuras del sentir y del narrar (Barbero, 2002: 276).

El tránsito de una ciudad pensada exclusivamente desde lo emblemático a una ciudad signada por el fragmento, puso de relieve una idea de ciudad atravesada y constituida por muchas otras “subciudades” en permanente fricción o comunión que son necesarias investigar y narrar. La amplitud de este abanico desentrañó un reconocimiento clave a la hora de comprender la ciudad, éste referido a la necesidad de amplificar las diferentes voces de los habitantes de la localidad, con el propósito de conocer su singularidad cultural y simbólica. Sujetos inmersos en una espesa red de identidades y prácticas heterogéneas, supeditadas a temporalidades no necesariamente iguales.

Otro aspecto que el grupo de trabajo identificó como central se relacionó con la idea de que la ciudad ha dejado de ser el espacio exclusivo de configuración de la ciudadanía y la escuela el escenario único de la educación. Ello obliga a valorar la relación intrincada e indisoluble que existe entre la ciudad y

la escuela. Es decir, reflexionar sobre la escuela implica pensar la ciudad y viceversa, lo que significa, entre otras cosas, valorar su interdependencia y vencer los compartimientos estancos³ que han confinado sus respectivas agencias sociales. García (1998) ilustra esta idea con la siguiente pregunta: ¿cómo hacer para que los primeros marcos institucionales en los que nos movemos, como la familia, *la escuela*, dejen de ser mundos cerrados, libros de biblioteca, arcadias imaginadas, y nos impulsen a actuar en ese afuera real con toda nuestra condición corporal, sensibilidad y razón? Ello debido a que la escuela se ha planteado como una expansión de la casa, de su encierro. Los niños van a ella para empezar su socialización, para aprender la cultura de la humanidad construida a través de los años —contenida en infinidad de libros, guardados en inmensas bibliotecas— lo que quiere decir, que los niños van a colegios cerrados completamente a la ciudad (García, 1998).

Por tanto, se considera que una forma de acceder a la ruptura de estas prácticas se puede auspiciar desde la perspectiva de la *ciudad educativa*, que no sólo le asigna a la escuela la función de la formación del individuo, sino que implica en este proceso al conjunto de la sociedad glocal (relación local-global) que a través de diversos tipos de interacciones, con los medios, con los espacios construidos, las tecnologías, las relaciones familiares, vecinales, locales y regionales, desarrolla un sistema comunicativo e informativo que favorece capacidades y competencias educativas en sentido amplio (Rueda y Durán, 2004). Esta perspectiva relacional de la ciudad y la educación coadyuva a pensar la escuela como espacio de agenciamiento de la ciudadanía, dado que desde allí se aprende no sólo a circular dentro de la ciudad, sino a interpelarla, a elaborar discursos sobre ella, y lo que aún es más importante, a participar en su construcción (Fernández, 1998).

Esta perspectiva de *ciudad educativa* no parte por comprender la ciudad como un lugar que se configu-

3 Compartimientos estancos que han provocado, por un lado, comprender la ciudad exclusivamente como monumento histórico o museístico y, por otro, comprender la escuela como el ámbito privilegiado del conocimiento.

ra educativamente a modo de escuela (ciudad-escuela), ni como una escuela que metafóricamente se asume como ciudad para organizarse (escuela-ciudad), sino, más bien, comprende la ciudad como un espacio socialmente construido que se reconoce y potencia como contexto, fuente y contenido educativo del cual la escuela es sólo uno de sus elementos (Trillas, 1993).

Lo anterior sugiere una convicción central en las actuales sociedades del conocimiento y de la información, y es que la educación ya no es pensable sólo desde el modelo escolar que se haya rebasado tanto espacial como temporalmente por concepciones y procesos de formación correspondientes a las demandas de la sociedad-red (Barbero, 2003). Esto implica hacer visible el reconocimiento de que “estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, cuya red educativa lo atraviesa todo: trabajo y ocio, oficina y hogar, salud y vejez” (Barbero, 2003). Este paso de *sociedades con sistemas educativos a sociedades educativas*, erige necesariamente al medio urbano contemporáneo como un entramado de incidencias educativas que acoge y entremezcla a las denominadas educaciones formal, no formal e informal; aglutina instituciones estrictamente pedagógicas; y programas de formación deliberados y encuentros educativos ocasionales.

En consecuencia, cartografiar la complejidad del hecho educativo en la ciudad contemporánea, desde la perspectiva de la ciudad educativa compromete un abordaje analítico e interpretativo de la densidad de agentes, medios y contextos de formación y aprendizaje social que se despliegan en lo urbano y que van constituyendo —entre otros aspectos— tramas, redes y nodos comunicativos e informativos que permiten desplegar nuevas formas de ser-estar (tanto individuales como colectivas) en las urbes de la época. Lo anterior amerita una visión de la educación no como un hecho aislado, localizable sólo en espacios muy concretos y fijos, sino como una realidad mucho más ubicua, dispersa, difusa y hasta un tanto confusa y azarosa como son las propias ciudades (Trillas, 1993).

Así, la Cátedra de pedagogía logró, al referirse a la relación ciudad-escuela, más que prefigurar un encuentro de dos mundos distantes, logró evidenciar los vasos comunicantes que dinamizan, pervierten y oxigenan dicha liga. Revelamiento no gratuito que impele al educador a pensar la escuela desde la ciudad, y la ciudad desde la escuela. De suerte que la idea de “buscar” la ciudad y “aproximarla” a la escuela pierde su connotación de rastreo “fuera de...” y adquiere visos de desciframiento, en tanto explora lo que de ciudad subyace en la escuela y sus actores, puesto que son ellos quienes configuran la ciudad. Por lo tanto, la disyunción tajante entre escuela y ciudad resulta hasta cierto punto neutralizada, evitando así la compartimentalización de sus ámbitos constituyentes.

En consecuencia, los espacios del aula, la biblioteca, la calle, el barrio, el centro comercial, la plaza de mercado, etc., se entrelazan indistintamente alrededor de aprendizajes diversos y dispositivos pedagógicos ignotos cuya soberanía incluso escapa a la escuela.

Desde tal perspectiva crítica y con el objeto de reconceptualizar las nociones de ciudad y de escuela, sopesando simultáneamente las prácticas educativas que las sustentan, la Cátedra de pedagogía propició un espacio de reflexión-acción a través del cual concentró sus esfuerzos en extender el pensamiento y la práctica de la pedagogía más allá de las cuatro paredes a las que comúnmente ésta se restringe en la escuela, con la esperanza de establecer nuevos derroteros de interpretación frente al ejercicio docente y su relación con la ciudad.

En ese orden de ideas, a continuación se presentan los horizontes de interpretación establecidos con respecto a la ciudad, su relación con la escuela y los distintos retos de los docentes de la localidad de Usme frente a dicha relación.

LA CIUDAD

La ciudad en tanto escenario generador de múltiples subjetividades, revela una naturaleza fluctuan-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

te y dinámica en el seno de la cual se cuece una variedad amplia de significados e imaginarios que abren la posibilidad de confrontar pensamientos y prácticas diversas en el marco de un diálogo crítico destinado en gran medida a la recreación de formas de vida singulares.

En tal sentido, la ciudad no se puede comprender sin los dramas de sus habitantes, sus conflictos, miedos, oportunidades, intereses y desafíos. Ello, al igual que la infraestructura, el desarrollo tecnológico y los hitos urbanos, hace parte de lo que es y significa la ciudad. Un lugar donde está la vida para ser leída, descifrada y recreada. Un espacio para la asunción del encuentro con el otro y su experiencia individual, enlace vital que da lugar a la ciudad. Una ciudad tejido en la que se dan cita comportamientos, valores y lenguajes locales y globales distintos que implican la emergencia de vasos comunicantes dinámicos, heterogéneos y versátiles como la ciudad misma.

De esta forma un reconocimiento de los participantes en el trabajo local en Usme, con respecto a la ciudad, fue la valoración, tal vez en demasía, de vincularla con su materialidad, con su espectacularidad, en menoscabo de su simbología y de su narración. Lo anterior hace emerger el reto de descifrar, estudiar, cartografiar “la ciudad localizada en Usme”, o como antes se comentaba, la “otra” ciudad, las “otras” ciudades, aquellas ciudades que emergen tanto de las carencias como de las potencialidades particulares de Usme. Tal vez en este sentido, afirmaba un profesor, estamos de acuerdo con las palabras de Fernando Viviescas: es necesario hacer evidente la ciudad que vivimos y no esperar a que otros nos la relate y con ello nos la invente, nos la construya, muchas veces sin tener el más mínimo conocimiento.

Para algunos estudiantes la ciudad es paradójica y un tanto desconocida. Encuentran, por un lado, un interés por realizar la gran fantasía de la ciudad que vende los mass media, ciudad del confort, del consumo y de la realización personal. Sin embargo, de otro lado, la ciudad es sinónimo del temor: la ciudad hace daño y hay riesgo al entrar en ella. Por consi-

guiente, hay que armarse de valor y paciencia *para entrar en la ciudad*. Al respecto Barbero afirma:

Como escribí en otra parte, en buena medida si la televisión atrae es porque la calle expulsa, es de los miedos que viven los medios. Miedos que provienen secretamente de la pérdida del sentido de pertenencia en unas ciudades en las que la racionalidad formal y comercial ha ido acabando con el paisaje en que se apoyaba la memoria colectiva, en las que al normalizar las conductas, tanto como los edificios, se erosionan las identidades y esa erosión acaba robándonos el piso cultural, arrojándonos al vacío. Miedos, en fin, que provienen de un orden construido sobre la incertidumbre y la desconfianza que nos produce el otro, cualquier otro —étnico, social, sexual— que se nos acerca en la calle y es compulsivamente percibido como amenaza (Barbero, 2004: 7).

Este “ingreso” a esas “otras ciudades” céntricas o marginales muchas veces los estudiantes las hacen solos, en una edad muy temprana, y deben aprender a sobrevivir y a protegerse ellos mismos ya que generalmente la figura del “papá” protector no existe, a veces ni existe el papá; y la mamá debe salir desde tempranas horas a enfrentarse a la ciudad, dejando solos a sus hijos en casa. Ellos deben enfrentarse a muchas dificultades económicas y sociales de desintegración familiar, a individuos que pueden agredirlos, y hacerles tomar rumbos no esperados.

Afortunadamente, afirma una profesora, existen otras manifestaciones de la ciudad, en donde la calle no es sólo sinónimo de miedo, sino que posibilita encuentro y esparcimiento. Pese a todas sus características asociadas al peligro y a la droga, en ella encuentran los estudiantes muchas otras cosas: amistades, diversión, pertenencia, empatía, etc. Es una construcción colectiva donde se viven sentimientos encontrados: amor, odio, alegría, tristeza. Una arteria de inclusión en medio de una ciudad excluyente.

Desde esta perspectiva, la ciudad se presenta como un espacio de múltiples elementos de riesgo y vulnerabilidad para los niños y jóvenes, al igual que una posibilidad de desarrollo humano, una instancia generadora de aprendizajes significativos para la vida. Sólo a través de esta mirada compleja es posible asir

la ciudad. En esa medida, surge el reto de desarrollar la capacidad de hablar sobre ella, de cuestionarla, dibujarla, cantarla, esculpirla, narrarla, construirla siendo un camino válido hacia el entendimiento de la ciudad más como fragmento que como unidad.

De acuerdo con este postulado, la ciudad se concreta a través del reconocimiento de las dinámicas subjetivas que la llenan de significado y de sentido. A partir de la visualización de tales relaciones se ha de contribuir al fortalecimiento de su indiscutible dimensión educativa.

RELACIÓN CIUDAD-ESCUELA

Hablar de ciudad hoy es hablar de territorios e identidades que convergen y divergen continuamente en el espacio existencial que representa la ciudad (Norberg Shulz, Pérgolis, 2004). El entrecruzamiento, para algunos arbitrario, de culturas e ideas, deseos y formas diversas de imaginar, sentir y hablar (Viviescas, 2004) han convertido la ciudad en un inmenso crisol de contornos cada vez más difíciles de caracterizar, pues su desmesurado ensanchamiento atraviesa ya dimensiones de orden no sólo físico o arquitectónico sino, y en mayor medida, social, político, histórico, psíquico y cultural.

La ciudad ha dejado de ser única para volverse múltiple y descentrada en virtud de la polifonía de sus habitantes, de sus espacios, a quienes ella también habita. En la casa, en la oficina, en los medios, en la calle, en la escuela, en el mercado, en el centro comercial, se personifica la ciudad una y mil veces: fragmentándola, rebautizándola incesantemente. Por tanto, cabe preguntarse ¿hasta dónde llega la ciudad?, ¿somos nosotros acaso, parafraseando a Pérgolis, su principal territorio en tanto somos quienes la deseamos, la imaginamos e inventamos individual y colectivamente?

Sin duda, la ciudad no es invisible pero es hasta la contemporaneidad en que nos hacemos conscientes de su existencia (Viviescas, 2004) convirtiéndola en objeto no ingenuo de reflexión. Dicha tardanza, no obstante, ha generado unos altos costos, además de

sus retribuciones sociales, para la humanidad pues su crecimiento a escala exponencial ha tenido lugar, en buena parte, a espaldas del ser humano mismo (Gennari, 1998). Costos traducidos, por ejemplo, en el aumento de disparidades locales y regionales que han contribuido a reafirmar exclusiones económicas, sociales, culturales y políticas; en la crisis ambiental del planeta expresada, entre otras, en el calentamiento de la tierra, la disminución de la capa de ozono y la contaminación atmosférica; en el resquebrajamiento de credibilidad de las instituciones gubernamentales por parte de la ciudadanía en general; y, en la prevalencia del individualismo como camino de resolución de las crisis sociales. Aspectos todos que han deslegitimado toda pretensión humanística frente al hábitat y frente al habitar la ciudad. De allí que hoy, la pregunta por la ciudad y sus transformaciones resulte clave para pensar en sociedades más incluyentes, justas y democráticas.

La escuela por su parte, no ha sido ajena en absoluto a lo acontecido en la ciudad, aunque insiste en mantenerse hermética, lejos del afuera urbano (García, 1998). La entronización de la escuela como epicentro de la educación ha perdido peso ante la globalidad de lo educativo (Trillas, 1993) que trasciende los linderos de lo escolar para anidar prácticamente en todas partes (Pérgolis, 2004), planteamiento que lleva a preguntar, como lo sugiere Juan Carlos Pérgolis, por su estatuto.

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la cultura y la comunicación le plantean hoy al sistema educativo (Barbero, 2004: 14).

De esta forma, ante la contundencia de su dimisión, la escuela pasa a ser una de muchas retículas constitutivas de aquella inmensa trama educativa que representa la ciudad (Trillas, 1993). A la par con la educación no formal e informal, el ámbito escolar se erige en un importante nodo formativo a través del cual circulan procesos de producción y reproducción simbólica múltiples, cuyas prácticas particulares se

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

cruzan con otras de especificidades distintas pero igual de relevantes.

Por supuesto, el reconocimiento del carácter educativo de la ciudad nos ha conducido al planteamiento de diversas hipótesis al interior del trabajo local en Usme. La complejidad del fenómeno educativo, por ejemplo, se ha visibilizado desde instancias distintas a las prescritas por la escuela, lo cual ha favorecido el resquebrajamiento de perspectivas generalmente unidireccionales y dogmáticas frente a la relación ciudad-escuela.

El traslado del hecho educativo a escenarios urbanos diferentes al aula escolar ha puesto en evidencia su dinamismo, su celeridad, su magia y dificultad ante la parcial ausencia, proporcionada por el cambio de espacios, de pedagogías “visibles” (Bernstein, 1985) tendientes a determinar un orden explícito en materia de normas, ritmos, lógicas, procedimientos y saberes (Valenzuela, 2001). La especificidad de la práctica escolar se desplaza igualmente al espacio urbano donde tiene lugar el suceso educativo, sin embargo, al hacerlo, se expone a ser interrogada y auscultada por la ciudad y su confusión, su desorden, su indisciplina, elementos considerados tradicionalmente antagonistas de la escuela.

Desde este punto de vista, es necesario discutir qué tipo de escuela y qué articulaciones entre ellas y la sociedad son las más apropiadas para estos desafíos (Tedesco, 2000). La escuela tradicional ha estado particularmente cerrada al contacto con otras instituciones y con otros actores sociales, pensar que “abrir sus puertas”, “saltar el muro del aula” sólo significa considerar pertinente un contexto mayor, implicaría reproducir las prácticas educativas diseñadas y experimentadas desde un paradigma de escuela inspirado como lugar privilegiado de enseñanza y socialización de los niños y jóvenes.

Pensar la escuela desde la relación ciudad educativa es reconocer a ésta como un nodo que pertenece a una red social, en donde ya no existe como centro único frente a la formación, dado que la arquitectura de la red hace que no pueda ser de exclusividad de un centro el control del aprendizaje social.

Lo anterior conlleva a redefinir el paradigma de formación de los individuos insertos cada día más en múltiples escenarios de aprendizaje social.

La visita después de clase a la peña y al caño, es el tema que desde la entrada de los estudiantes a la escuela los convoca y los entusiasma (relato de profesora).

Paradigma que alude a considerar a los escenarios de aprendizaje social como complementarios, antagónicos y disímiles, simultáneamente, en cuanto ámbitos de formación social.

La peña gusta porque ahí los muchachos y muchachas pueden tener intimidación, además, es el sitio de disputa y de resolución de sus problemas, claro que a su manera, a puños. De todas formas, ellos lo consideran el lugar en donde pueden compartir con los demás sin temor de ser juzgados (relato de profesora).

La ciudad como escenario educativo, convoca a pensar la educación y la pedagogía en espacios no exclusivamente formales. Espacios que actúan como agentes socializadores y con diversas ofertas educativas, dando origen a otras formas de aprendizaje que a partir de la experiencia posibilitan la realización de diversos sentidos de vida. Desde esta perspectiva se visibiliza el reto de auspiciar prácticas pedagógicas que reconozcan una mejor utilización de los espacios que conforman la ciudad como la biblioteca, la plaza, la calle, el parque, el museo, el camino, el mercado, la esquina, entre otros. Para con ello generar formas de aprendizaje que valoren la convivencia en la diferencia, el desarrollo de la autonomía y la participación social y política en la ciudad contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos críticos.

Formación de ciudadanos que significa que la educación tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir, tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza (Barbero, 2004, 18).

En este sentido, la ciudad juega un papel primordial en la educación de los niños, pues su conocimiento informal es trascendental para el desenvolvimiento de la vida, puesto que se educa para la vida misma,

permitiendo que en ella, en sus calles, barrios, centros comerciales, los niños y jóvenes den sentido a su infancia, a su existencia, realicen a partir de esos hitos, de esas formas de socialización, de interacción y encuentro con el otro, su proyecto de vida.

La pregunta sobre la niñez y la juventud y el reconocimiento de ellos en la ciudad, propicia un proyecto de transformación social que conlleva la transformación de las significaciones e imaginarios que siempre han tenido los adultos sobre la infancia y la juventud, haciendo de ellos sujetos garantes de derechos y partícipes de la construcción de ciudad. Esto significa un proyecto pedagógico de doble vía, en primer lugar cuestiona al adulto, a la escuela y a cada uno de los agentes educadores de nuestra ciudad, y en segundo lugar involucra a los niños como sujetos activos de la convivencia.

Desde este punto de vista, la pedagogía y la escuela tienen el papel fundamental —en un proceso de aprendizaje que centra su eje en la experiencia cotidiana— de hacer de la ciudad un espacio abierto para el aprender y para la realización de cada uno de los sujetos que en ella habitan.

RETOS DE LOS DOCENTES

Al hacer evidente el hecho de que la ciudad es el mejor laboratorio que puede tener hoy la escuela, la Cátedra de pedagogía suministró herramientas importantes para descifrar en la ciudad, nuevos contenidos, métodos y códigos con los cuales asumir el desafío de garantizar más y mejor educación para la infancia y la juventud.

A través del desarrollo de proyectos relacionados con procesos de formación ciudadana; fortalecimiento de la calidad de vida; convivencia y aprendizaje; identidad local e histórica; pedagogía urbana, exploración de imaginarios; sensibilización ciudadana y comunicación. Los docentes de las instituciones educativas Nuevo Monteblanco, Tenerife, Monteblanco, Usminia, Santa Librada, Andrés Escobar, Nuevo San Andrés de Los Altos y Miguel de Cervantes Saavedra, han identificado mediante la relación

escuela-ciudad el reto de asumir pedagógicamente la clave de lectura de la ciudad llamada *palimpsesto*.

Una [...] clave de lectura de la ciudad es el palimpsesto: el más antiguo y denso modo de escritura, la forma humana quizá la más elemental de la escritura, aquella que no se inscribe en una pared o una columna sino en una tablilla de cera. Y resulta que cuando se escribía en esas tablillas —como en nuestros viejos pizarrones o tableros de tiza— había que borrar para volver a escribir, y entonces fragmentos, pedazos de palabras o frases, de las escrituras borradas emergían borrosas entremezclándose con las palabras de la nueva escritura. El palimpsesto es la escritura haciéndose no sólo con lo que se escribe en el presente sino también con todos los residuos que resisten y operan desde la propia memoria del soporte y la materialidad de la escritura. Así está escrita la ciudad en la multiplicidad de sus capas tectónicas y su polifonía de lenguajes, en su caos, en su monstruosidad y su desconcertante laberinto. Pero el palimpsesto puede ser asumido también como una forma de leer: una perspectiva, en un modo de desciframiento de los sentidos y las significaciones de lo urbano. Si como escritura el palimpsesto era aquel texto borrado, aquel pasado, que vuelve a emerger, tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas con que se escribe el presente; ahora lo podemos asumir como modo de ver. Es lo que nos plantea uno de los dos grandes politólogos italianos del siglo XX, Giacomo Marramao —el otro es Norberto Bobbio— cuando afirma que a lo que ahora nos estamos asomando es a la “perspectiva de estratos profundos de la memoria y la mentalidad colectiva sacados a la superficie por las bruscas alteraciones del tejido tradicional que la propia aceleración modernizadora comporta” (Barbero, 2004: 4).

Asumir pedagógicamente la perspectiva del palimpsesto conlleva a rescatar la parte no sólo histórica y cultural de la localidad sino que también incita a auscultar las necesidades, las problemáticas, las expectativas y las utopías que tienen los habitantes de la localidad, todo con el fin de crear sentido de pertenencia con respecto al entorno espacial y cultural, aspecto crucial para el potenciamiento de los planes de vida de los estudiantes de la localidad. En ese orden de ideas, las apuestas y desafíos fueron múltiples.

I.E.D. Nuevo Monteblanco: “Sensibilización de los sentidos a partir del conocimiento de la ciudad”

La I.E.D. Nuevo Monteblanco está implementando el proyecto: “Sensibilización de los sentidos a partir del conocimiento de la ciudad” en el escenario de la relación escuela-ciudad. El proyecto persigue que los educandos se conviertan en creadores de historias de su barrio, de su localidad y de su ciudad, originando con ello una nueva cartografía que hilvane los diferentes sentidos que los niños elaboran de su entorno social.

I.E.D. Nuevo Monteblanco: “Comunicación en acción para vivir mejor”

La I.E.D. Nuevo Monteblanco está desarrollando el proyecto “Comunicación en acción para vivir mejor”, cuyo propósito central refiere a la creación de procesos comunicativos orientados al fomento de una convivencia ciudadana. El proyecto implica el desarrollo de habilidades y competencias encaminadas a comunicar los sentires y vivencias locales e institucionales de los educandos.

I.E.D. Tenerife: “Cuaderno viajero”

La I.E.D. Tenerife decidió desde las áreas de sociales y lengua castellana diseñar el proyecto “Cuaderno viajero” en torno al conocimiento de su localidad. Han invitado a los y las estudiantes de grados 6 y 9 a emplear un cuaderno viajero a través del cual se logre recoger las vivencias de sus abuelos, padres y vecinos con el fin de recobrar y recrear historias, leyendas, cuentos, relatos, etc., posibles de entrecruzar con las visiones que tienen los estudiantes de sus barrios.

I.E.D. Monteblanco: “Expedición escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”

La I.E.D. Monteblanco por medio del proyecto “Expedición escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”, busca generar una

estrategia curricular que favorezca los procesos de convivencia y de aprendizaje de los estudiantes del grupo Expedición, el cual está constituido por aquellos estudiantes que revelan mayores dificultades en los procesos señalados. El proyecto pretende adicionalmente, retenerlos dentro del sistema escolar y por ende, reducir el riesgo de fracaso y deserción escolar. En el marco de este proyecto, la relación escuela-ciudad se visualiza como potenciadora de procesos de convivencia y aprendizaje por cuanto los escenarios educativos se conciben no sólo dentro de la escuela sino también dentro de la localidad, la ciudad y la región.

I.E.D. Usminia: “Breve acercamiento a la historia de una zona de la localidad de Usme (Use-Me)”

La I.E.D. Usminia ha diseñado el proyecto “Breve acercamiento a la historia de una zona de la localidad de Usme (Use-Me)”, cuyo propósito central radica en incentivar a los estudiantes para que conozcan la historia del lugar donde se encuentran y la relación de éste con su escuela. El proyecto auspicia la generación de conocimiento pertinente por medio de ejercicios reflexivos sobre el surgimiento y consolidación de los diferentes barrios que integran el sector donde reside la institución educativa.

I.E.D. Santa Librada: “La ciudad como elemento significativo de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del I.E.D. Santa Librada”

La I.E.D. Santa Librada viene trabajando en el proyecto “La ciudad como elemento significativo de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del I.E.D. Santa Librada”, cuyo objetivo central es fortalecer la práctica pedagógica institucional por medio del acercamiento a la ciudad. Con este proyecto los maestros han buscado hacer de la ciudad un escenario de aprendizaje para los niños y jóvenes de la institución. En este sentido el proyecto ha venido propiciando el acceso a diferentes lugares que la ciudad ofrece para fortalecer los contenidos de las diferentes áreas inscritas en el currículo.

I.E.D. Andrés Escobar: “Los mitos en la ciudad”

La I.E.D. Andrés Escobar, a través del proyecto “Los mitos en la ciudad”, plantea su deseo de desarrollar un ejercicio investigativo que permita evidenciar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la ciudad, con el propósito de comprender los distintos imaginarios que han elaborado en torno a ella. Ello con el fin de crear espacios en la escuela donde los estudiantes expresen libremente las visiones y posiciones que asumen sobre la ciudad y la localidad en particular. La tesis que respalda la iniciativa reconoce abiertamente la existencia de distintas formas de interpretar la realidad social, formas que son a su vez, un reflejo de los múltiples habitantes que la conforma.

I.E.D. Nuevo San Andrés de los Altos: “Formación ciudadana a través de la construcción de la identidad local y el reconocimiento del entorno”

La I.E.D. Nuevo San Andrés de los Altos ha diseñado el proyecto “Formación ciudadana a través de la construcción de la identidad local y el reconocimiento del entorno”. El proyecto asume que la formación ciudadana en la escuela debe partir de la necesidad de construir escenarios formales y no formales para la legitimación de las diferentes identidades locales que son expresadas tanto por los maestros como por los educandos. Se proponen recorridos por la localidad no sólo para ofrecer un reconocimiento del lugar sino para agenciar prácticas que permitan democratizar la vida cotidiana tanto de los educandos como de los pobladores en general.

APRECIACIONES FINALES

Los anteriores retos y las diferentes reflexiones inherentes a ellos, sobre la relación escuela-ciudad, dan cuenta crítica y sopesadamente de los análisis llevados a cabo por los docentes de la localidad de Usme en el marco de la Cátedra de pedagogía 2004.

Espacio a través del cual no sólo fue posible hablar de “muchas” ciudades, puesto que, como afir-

ma Enrique Velásquez (2001), “la ciudad” no ha existido nunca, lo que ha existido son “las ciudades”, sino que también se logró la acción de romper el hermetismo de la escuela y reconocer en su fuero, el zigzag de la ciudad, su turbulencia y complejidad, anudadas al propósito de formar ciudadanos.

De esta manera, los horizontes de interpretación sobre la ciudad y su relación con la escuela, se expandieron notablemente gracias al intercambio de saberes y experiencias al que dio lugar la Cátedra de pedagogía, escenario que microrreprodujo, además, el movimiento reticular de la ciudad a partir del cruce de una pluralidad de núcleos temáticos, derivados de las experticias de los conferencistas invitados.

Así pues, la riqueza de posturas teóricas y la participación activa de los docentes de Usme en las reflexiones periódicas, fueron elementos importantes que contribuyeron al propósito de producir visiones críticas y propositivas sobre la relación ciudad-escuela. Visiones sobre la relación que han de ser recreadas y apropiadas asumiendo riesgos y retando la inercia que a veces acompaña los procesos, en palabras de Jesús Barbero (2004), o la escuela se sale de su estrecha cancha, y se arriesga en el laberinto urbano, o le va a quedar imposible comunicarse con la ciudad.

Bibliografía

BARBERO, JESÚS. *El oficio de cartógrafo*, Chile, Fondo de cultura económica, 2002.

La educación desde la comunicación, Bogotá, Norma, 2003.

Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. En: CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital e IDEP, 2004.

FERNÁNDEZ, RUBÉN. *Una ciudad con ciudadanía*. En: *Ciudad educadora: un concepto y una propuesta*, España, Taurus, 1998.

GARCÍA, BEATRIZ. *Niños y niñas en la ciudad: el papel de la escuela y del maestro*. En: *Educación y ciudad*, No. 4, Revista del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá, 1998.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

GENNARI, MARIO. “La ciudad entre modernidad y humanismo”. En: *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Herder, 1998.

MONCADA, R. Y TORO, JAVIER. “Ciudad y escuela. Historia de barrios”. En: *Educación y ciudad*, No. 2, mayo, Bogotá, IDEP, 1997.

PÉRGOLIS, JUAN. *La narrativa urbana, el marco teórico para la investigación Bogotá simulada*. En: *Cátedra de pedagogía*. Secretaría de Educación Distrital e IDEP, Bogotá, 2004.

RUEDA, ROCÍO Y DURÁN, ARMANDO. *Ciudad educativa: tramas, redes, actores y flujos de la ciudad contemporánea latinoamericana. El caso de Bogotá, documento de trabajo interno*, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO E IDEP. *Cátedra de pedagogía. Bogotá, una gran escuela*, Bogotá, 2004.

TEDESCO, JUAN. *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños*, Buenos Aires, Unicef, 1996.

TRILLAS, JAIME. *La educación y la ciudad*. En: *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Anthropos, 1993.

USECHE, OSCAR. “Para una ecología de la ciudad”. En: *Cuadernos de la capital*, No. 2, abril-junio, Bogotá, Unidad de Atención al Distrito Capital - ESAP, 1997.

VALENZUELA E., CARLOS E. *¿Para qué hablan los estudiantes en el aula de clases?* En: *Pedagogía y saberes*, Bogotá, UPN, 2001.

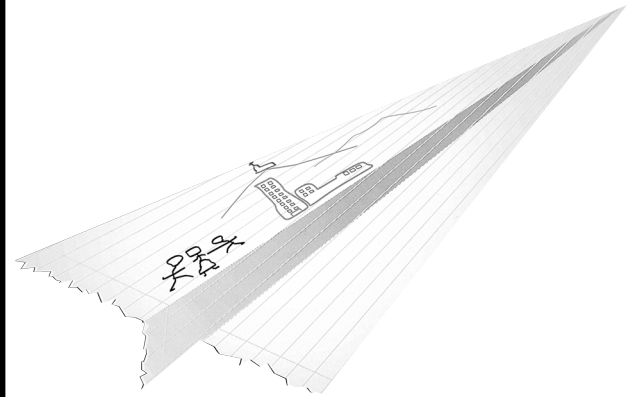
VELÁSQUEZ, ENRIQUE. *Ciudad política, participación ciudadana y pensamiento local*. Secretaría de Gobierno, Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia, 2001.

VIVIESCAS, FERNANDO. *La Complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y mujeres*. Ponencia de la Cátedra de pedagogía. Secretaría de Educación Distrital e IDEP, Bogotá, 2004.

ZAMBRANO, FABIO. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*. En: *Cátedra de pedagogía*. Secretaría de Educación Distrital e IDEP, Bogotá, 2004.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 6,
Tunjuelito**

Grupo G

Coordinador: Arturo Guerrero
Monitora: Claudia Patricia Giraldo

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Luz Helena Alfonso S.
Nancy Johana Alonso
Carolina Ardila
Yenny Asteria Ortiz
Perfinia Belaides García
Blanca E. Beltrán
Nubia Beltrán
Patricia Caballero
Sandra Calderón
Luis Ricardo Carvajal
Félix Casallas
Alfredo Centeno
Martha Lucía Cortés
Esperanza Cortés V.
Nélida Estupiñán
Esperanza Flórez
María Luisa Florián
Luis Guillermo Giraldo
Carmen Beatriz Gómez B.
Elizabeth Gómez López
María Imelda González
Fanny Gualdrón Qaviria
Caterine Guarín
José Salomón Guerra
Hilda Guerrero
Nelsa Hernández
Sandra Milena Hincapié
Ligia Martínez
Alcira Mejía Mosquera
Gloria Meneses
Nasly Carolina Molano
María del Carmen Molina
Rubiela Montejo

José Jacinto Morales
Alfonso Moreno
Anatilde Ortiz Bernal
Yolanda Ortiz Gómez
Gladys Pacasuca
Ruth M. Pachón
Luz Nelly Peña
Gloria Marcela Pineda
María Eliza Pinilla V.
Néstor Polanía
Néstor William Ramos
María Eugenia Rangel
Edgar Gabriel Reyes
Magali Rincón
Nelfa Rincón
José del Carmen Rivera
María Lucía Rocha G.
Yanethe Rodríguez A.
Ana María Rojas G.
Norberto Romero
Herminia Saavedra
Pablo A. Salazar
Esperanza Sánchez
Doris Nubia Sierra
Mercedes Suárez
Isabel Torres
Ana Victoria Urrego
Nohora Inés Urrego
Esmeralda Vanegas
Miguel Veloza
Dons Estela Vergara
Cristo Manuel Vuelvas
Myriam C. Zamora

Localidad 6, Tunjuelito

Grupo G

Texto colectivo grupo G

“CIUDAD, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN”

LA CIUDAD NO ES EVIDENTE

¿Por qué al hacer consciente la ciudad, se accede a la responsabilidad?

Debido al desconocimiento que tenemos de la ciudad, no se vive, no se conoce, no se aprecia, no es admirada. Por tal razón debemos observarla, escudriñarla, valorarla, respetarla, percibirla, contemplarla, hacerla evidente.

La ciudad no fue planeada, es más bien circunstancial. Es necesario conocer al otro para ser responsable de nuestra propia existencia. Hacer conciencia de las señales de tránsito, de los puentes, de los pasos peatonales. Respetar el sentido de pertenencia (el amor por lo que tenemos). La responsabilidad del ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿quién? de las construcciones.

Al estar inmersos en la ciudad se adquiere un compromiso y es allí donde surge la necesidad de crear valores y principios de amor por la ciudad.

¿Cómo puede el maestro crear condiciones de pensamiento para refundar la ciudad?

El maestro tiene una gran responsabilidad en hacer que sus estudiantes amen, reconozcan, aprecien, valoren la ciudad. Esta responsabilidad la adquiere el estudiante a través de: permitirle que él conozca la ciudad, planear actividades que conlleven al fortalecimiento del Gobierno Escolar. El conocimiento de la ciudad se inicia de adentro hacia afuera (casa-colegio-barrio-localidad-ciudad), mediante

actividades de integración recreativas, culturales a nivel interinstitucional.

También es importante crear ambientes agradables con salidas pedagógicas con objetivos bien definidos, que refuercen el conocimiento que los estudiantes están adquiriendo en la escuela. Integrando los espacios que tenemos en nuestro diario quehacer pedagógico. Empleando la cotidianidad como recurso pedagógico que permita hacer más consciente al estudiante de la realidad en que vive.

¿Qué fascinaciones le produce la ciudad en su localidad?

Uno de los principales componentes de la localidad que más produce fascinación es la calidad humana de la gente que habita los barrios de la localidad sexta. También están las construcciones como: centros comerciales, parques, estaciones de Transmilenio, hospitales, fácil acceso a la localidad gracias a sus vías, zonas residenciales.

De otro lado, lo que no produce fascinación es la inseguridad, la tendencia a estigmatizar la ciudad con la identificación de pandillas o grupos informales. La localidad se encuentra constituida por grupos humanos de diferentes zonas del país, como consecuencia del desplazamiento forzado, que la convierten en una localidad con características heterogéneas en cuanto a lo cultural, étnico y social, pero que también refuerza de manera notable el desempleo, la inseguridad, la pobreza y la violencia.

LA CIUDAD ES LA GENTE, NO LOS EDIFICIOS

¿Por qué la esencia de la ciudad es ser una aglomeración de conciencia humana?

Las ciudades modernas han crecido tan desmesuradamente que han perdido la escala humana. Las ciudades actuales no están hechas a la medida del hombre. El hombre de hoy no comprende la ciudad o la sociedad donde vive. Al mismo tiempo que crecen las ciudades en forma desmesurada, aparecen grandes poderes económicos, políticos, administrativos; aparecen burocracias, complejos industriales, fuerzas sociales y económicas que el individuo no comprende. El habitante de la ciudad moderna se siente sorprendido e impotente ante los grandes edificios, las luces, las fábricas, las avenidas, los grandes espectáculos, las multitudes, pero no comprende las fuerzas económicas, políticas, sociales que producen estos fenómenos.

Como el hombre primitivo, el hombre moderno vive alucinando en un mundo lleno de fuerzas, espíritus y encantamientos cuyos misterios no conoce y trata de manejarlos en forma mágica. El hombre de hoy tiene una mentalidad mágica y supersticiosa. Cuando se describe la ciudad como una selva de cemento, se hace referencia no tanto a la maraña de edificios, automóviles y transeúntes, sino al sentimiento de temor, de sobrecogimiento y de alucinación que produce un ambiente lleno de fuerzas misteriosas en medio de las cuales hay que sobrevivir. El individuo está manejado, reprimido, protegido o destruido por organizaciones poderosas, que no se ven, que no tienen alma.

No es posible reducir el tamaño de las ciudades. Pero se puede aprender a mirarlas con ojos humanos, como una creación del hombre. Hoy la ciudad no puede ser captada de una sola mirada, pero se puede tener una visión del conjunto. Se puede desmitificar la ciudad. Reconocer las fuerzas que la mueven. El habitante de la ciudad actual que no conoce cómo funciona la sociedad donde vive, está sometido a formar parte de ese rebaño que es la aglomeración; este habitante cierra los ojos y deja en manos de poderes

superiores su destino, su forma de vida, su personalidad, sus aspiraciones.

¿Cómo lograr en la escuela una reformulación de las preguntas esenciales de la humanidad?

Contribuyendo a la formación de ciudadanos y ciudadanas que, al reconocer el derecho a su individualidad, desarrollen prácticas colectivas de solidaridad orientadas por el bien común. Formando sujetos que puedan hacer uso consciente de su poder para incidir sobre los rumbos de la ciudad. Que habiten la ciudad y que participen de ella con sentido, que ejerzan plenamente su derecho de control y evaluación de las acciones del gobierno de la ciudad.

Fortaleciendo e integrando pedagógicamente la escuela, el conocimiento, el trabajo y la vida urbana. Para el desarrollo integral del individuo, construyendo y fortaleciendo múltiples redes de tejido social solidario, consolidando la democracia basada en la diversidad que contribuya a generar dinámicas de reconciliación de la ciudad con sus habitantes.

Desde la enseñanza de la lectura, la escritura, las matemáticas, el arte, la ciencia, la tecnología y la técnica, el desarrollo del pensamiento crítico, los valores, la solidaridad, el respeto, los derechos humanos, la participación democrática, la convivencia pacífica y la solución negociada de conflictos.

¿Qué tipos y grados de heterogeneidad tiene la población de su localidad?

La gran variedad de individuos lleva a la aceptación de la inestabilidad y la inseguridad como norma. Ningún grupo tiene el compromiso total del individuo; el individuo se relaciona con diferentes, pero cada uno se refiere solamente a un aspecto de la personalidad. El individuo tiene poca oportunidad de ver la ciudad como un todo y de identificar su lugar en el esquema total.

La localidad se ha vuelto una especie de conglomerado amorfo y anónimo, unida por vías sin personalidad. Las calles son lugares para circular apresurada y peligrosamente; los barrios, aunque uno al lado del otro, están aislados entre sí y alejados, ocupando un perímetro urbano sin integración. Cada

LOCALIDAD 6 • TUNJUELITO

desplazamiento, cada gesto de la vida cotidiana se convierte en una carrera de obstáculos. El anonimato, la impersonalidad, la poca solidaridad, la falta de tejido social, son consecuencias de la heterogeneidad.

El frecuente contacto físico acentúa el modo de ser reservado e indiferente de unos hacia otros. Esto hace aparecer el sentimiento de soledad; igualmente la aglomeración produce fricción, irritación y tensión nerviosa. Kennedy (un grupo de maestros pertenecía a esta localidad) hace parte de la gran sabana, con sus ríos, humedales, parque, calles, avenidas, centros comerciales, conjuntos residenciales, y problemas de desplazamiento, subempleo; pero es aquí en la heterogeneidad donde se construye el país multicultural.

ENFRENTAR EL ODIO A LA CIUDAD

¿Hay que culpar a la ciudad de las lacras de la sociedad moderna?

Al hablar de ciudad como una perspectiva ontológica de los seres humanos, al señalar que la ciudad son los seres humanos que habitan en ella, que la conforman y que la crean, sí es culpable ella de las lacras, visto que la ciudad son las mismas personas, y las relaciones que éstas entablan con las demás y el ambiente.

Entendemos por lacra a aquel que no cumple la norma creada por una sociedad, a aquel a quien se tilda como diferente al común. Entonces, ha sido la misma sociedad la que ha ido generando esas lacras, al ir las rotulando y sacándolas de ella por no cumplir normas y no seguir un modelo que las mismas personas que conforman la ciudad han inventado para someter a los ciudadanos.

Es normal encontrar cómo un grupo de personas crea normas para el común y éstas encasillan a las demás. Quien no las cumple es considerado fuera de la ley o lacra. Entonces es necesario considerar o reflexionar: ¿realmente todos los seres humanos sabemos qué es la ciudad? ¿Quién conforma la ciudad? ¿Es la educación la encargada de fomentar que en la sociedad todos cumplan la norma y no se tilda a nadie como lacra? Si la ciudad somos los seres vivientes, ¿entonces somos los hombres y las muje-

res quienes podemos decidir cómo queremos que sea la ciudad y cómo vivir en ella?

¿Cree que no tenemos futuro sin la ciudad?

Viviescas afirma que la ciudad del futuro es la forma de existencia inédita, entonces se debe pensar si realmente el ciudadano es consciente del papel que tiene él en diseñar, crear y formar ese futuro. El ser humano debe reflexionar si realmente se está esforzando por buscar un futuro productivo y no sólo someterse a los modelos y demás cosas que un grupo de personas quieren imponer para el común de la gente.

Se debe reflexionar si realmente todos tenemos claro qué tipo de ciudad queremos para el futuro. Falta que la gente sea consciente de qué ciudad quiere, y se esfuerce por construir una ciudad que sea para todos y acepte las diferencias de los demás. Esto será posible sólo cuando las personas se concienticen de que la ciudad son ellos mismos y de que cada uno conforma la ciudad.

Es responsabilidad de la familia y del maestro propiciar al niño oportunidades para que sea consciente de su papel como parte fundamental de la ciudad, teniendo en cuenta que Viviescas resalta la importancia de la relación con lo que cada uno de nosotros hace y lo que realmente es. Si esta relación es buena, existirá una ciudad futura.

De la reflexión de esta pregunta surgen nuevos interrogantes:

— ¿Es realmente consciente la gente de la necesidad de construir desde ahora la ciudad del futuro? ¿Para qué construir una ciudad futura?

— Si todos enfrentamos el odio a la ciudad y la asumimos como responsabilidad de todos, ¿será posible construir la ciudad del futuro sin pensar en los problemas de la actual?

— ¿Por qué no todos apostamos a mejorar la ciudad, siendo tolerantes y preocupados porque la ciudad sea de todos y para todos, en iguales condiciones?

— ¿La gente (amas de casa, niños y niñas, comerciantes, adolescentes, etc.) en su localidad ama u odia a la ciudad?

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

La gente ama a la ciudad y más a su localidad; esto se ve muy marcado en las personas de mayor edad que llevan tiempo viviendo en una misma localidad, quienes hablan con agrado y gratitud de ella. Sin embargo, las circunstancias de la violencia en nuestro país han hecho que se den desplazamientos y en las localidades se encuentre a muchas personas de paso, como población flotante que no tiene mucho arraigo en la localidad pero sí amor a la ciudad que les tendió la mano y los acogió en un momento dado. Claro que no en todos los casos, pues algunos se quejan de no haber sido bien recibidos en esta ciudad.

Por lo anterior, este tema no se puede generalizar; el odio de algunos no se iguala al amor de otros, la gente ama a su ciudad o localidad; sin embargo, cada uno se encierra en sí mismo, preocupándose por vivir su vida sin relacionarse con los demás para unir fuerzas y crear juntos ciudad; hoy en día cada uno vive en su casa sin preocuparse por quién vive al lado.

El modelo de vida y los mismos estamentos de gobierno son los que se han encargado de hacer que las personas no estén satisfechas con la calidad de vida que llevan, porque no les proporcionan las oportunidades para desempeñarse en lo que están capacitados. En nuestra localidad encontramos muchos profesionales trabajando en oficios diferentes a los de la carrera a la cual le dedicaron tiempo y dinero para estudiarla, y al salir graduado la ciudad no les brinda la oportunidad de emplearse en su profesión y lo hacen en lo que primero puedan. Aunque esto les dé para subsanar las necesidades básicas, no se sienten del todo satisfechos. Cosas como éstas hacen que se inicie un rencor u odio hacia su ciudad, interpretado como odio hacia las demás personas de su entorno. Puede ser el caso de cuando crece el río Tunjuelito y se lleva todo lo que la gente ha construido con esfuerzo. El odio no es contra el río, es contra las personas que han hecho mal uso de los recursos económicos y no han realizado los trabajos de canalización y limpieza en el río. Por estas acciones se crea odio y discordia.

Claro que al igual se encuentran personas muy comprometidas con su localidad, personas entregadas y agradecidas con ella, tal como los líderes comunitarios, los jóvenes que crean grupos juveniles que

benefician de una u otra forma la calidad de vida de las personas. Pasado un tiempo se ven resultados, como el progreso del barrio, la construcción de infraestructuras (en esta localidad la Biblioteca El Tunal, el Transmilenio, el hospital, los parques, entre otros), que favorecen la calidad de vida de todos los que habitan en ella.

Por esto estamos de acuerdo con lo que dice Viviescas al afirmar que la educación no debe preocuparse solamente por construir la ciudad que ya tenemos, sino construir una ciudad distinta y acogedora para todos; la educación debe ser la encargada de formar en los pequeños ciudadanos el compromiso por aportar cosas positivas para construir su ciudad y enseñarles el amor, el apego y el arraigo a esa localidad donde viven.

Los interrogantes que surgieron a raíz de este cuestionamiento fueron: ¿Cómo se define el odio? ¿El odio a la ciudad se puede deber más a un problema conmigo mismo y a la relación directa con mi entorno? ¿Las circunstancias de la guerra han hecho que la gente viva en amargura y odie el estilo de vida que lleva, y no a la ciudad en sí? ¿El odio o amor se ve reflejado en las relaciones interpersonales que vive una comunidad?

LA CIUDAD EMPIEZA CUANDO LLEGA EL OTRO

¿Es Bogotá una ciudad agresiva o acogedora?

Estos interrogantes los enfrentamos con más preguntas, con el fin de ampliar la perspectiva y confrontar nuestras propias reflexiones, como estas: ¿La ciudad es atractiva pero agresiva? Cada hombre, mujer o niño que vive en la ciudad experimenta algo con respecto a ella; cada recién llegado, inmigrante o turista tiene una vivencia distinta de la ciudad. ¿Acaso cada quien no habla de la feria según le fue en ella?

Por esto no podemos afirmar que la ciudad sea agresiva o acogedora, sino más bien que para muchos es, fue y será acogedora, pero para otros, la ciudad es un monstruo devorador. Este monstruo

presenta agresiones manifiestas y rampantes como la estratificación, la indignancia, la congestión, la contaminación y la falta de calidad ambiental. Ahora ¿acaso la agresión o la acogida no son actitudes humanas? Si esto es cierto, no es la ciudad la atractiva o acogedora sino los hombres que vivimos en ella.

¿Están funcionando la democracia y la ciudadanía en la escuela?

En la escuela la democracia y la ciudadanía funcionan lo mismo que en el resto de la ciudad: sólo es un conjunto de acciones que nos llevan a pensar en el ritualismo propio de las sociedades humanas. Esto tiene que ser así porque la ciudad no está por fuera de la escuela ni la escuela es un ente aparte de la ciudad. Esos llamados a “sacar” la escuela a la ciudad nos parecen innecesarios, pues cada vez que recibimos un pequeño ciudadano en el aula, recibimos la ciudad entera, y cada vez que sale un estudiante del aula hacia la calle, está saliendo la escuela entera.

¿Cuántas formas de construir pensamientos, deseos e imaginarios diversos identifica en su localidad?

La construcción de pensamientos, deseos e imaginarios se hace, en primer lugar, por superposición, aglutinamiento, aglomeración... de pensamientos, deseos e imaginarios, lo cual no tiene más explicación que el hecho de que personas, familias, grupos, de diversas procedencias, empiecen, por distintas circunstancias, a compartir espacios y cotidianidad, es decir, a vivir juntos. Claro que oficialmente nuestras localidades hacen esfuerzos conscientes y más o menos institucionalizados para construir pensamientos, deseos e imaginarios “colectivos”, como la construcción de infraestructura lúdica, recreativa, artística y cultural (parques, bibliotecas, teatros, centros culturales,...); también la reconstrucción de la historia y la memoria local; o el esfuerzo por lograr la participación en espacios democráticos como las JAL, los Consejos Comunales o los Consejos de Juventud.

VIVIR JUNTOS SIN MATARNOS

¿Cómo cambia la ciudad las relaciones entre las personas y entre éstas y la naturaleza?

Para abordar este eje temático es importante que reflexionemos sobre los ámbitos de relación: Provincia diferente de ciudad. Encontramos que la provincia permite el reconocimiento, sus espacios son más amplios, existen mayores encuentros entre las personas, existen rasgos de identidad cultural e ideológica (la iglesia, el día de mercado, las ferias, los cultivos, etc.).

En la ciudad se vive el anonimato; los espacios son reducidos, se vive más el individualismo, pocas cosas nos identifican, además son tantas personas que difícilmente se comparte, más bien se hacina. A esto le adicionamos “la sociedad de consumo” como factor relevante, ya que el capitalismo ha generado el desprendimiento del otro, el individualismo, el desplazamiento, la competencia, el mantenerse ocupado “trabajando” porque si no cómo pagamos las deudas, el arriendo, la cuota del computador, la última moda, etc., olvidando la necesidad de compartir, de socializar con el otro, de mirar nuestro entorno, de tomar conciencia, de cuidarlo.

Se requiere entonces construir una identidad, para lo cual se hace necesario contar con referentes honestos en todos los ámbitos de formación, especialmente en la dirigencia política, en los medios de comunicación y a escala familiar.

¿Cómo es posible enseñar a leer y escribir en forma distinta, para llegar a saber qué piensa el otro?

Primero que todo debemos ponernos de acuerdo en cuanto a los conceptos de “leer” y “escribir”. Leer tendría que abordarse en un sentido amplio, que supere las barreras del texto lingüístico, que nos permita acceder a diferentes tipos de textos, icónicos, gestuales, leer nuestra historia, leer nuestro gobierno, leer nuestra condición humana, leernos a nosotros mismos, leer los espacios, los no espacios, la igualdad, la desigualdad, la oportunidad y la no-oportunidad.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

El escribir tendríamos que entenderlo como construcción, y se convierte en el mayor de los retos, un reto que compromete a todos los sectores sociales, si se quiere conformar identidad; porque si bien se trata de construir un imaginario de ciudad, no podemos quedarnos en el sueño sino llevarlo a la realidad.

El leer nos permite encontrarnos con el conocimiento y el escribir, actuar. Si lo que se quiere es conocer qué piensa el otro, se requiere crear ambientes de confianza, estar abierto al otro, reconocer sus valores, sus capacidades, resaltar lo positivo y compartir el conocimiento; tal vez, estableciendo redes de apoyo desde la familia, la escuela y pasando por el barrio, la localidad, hasta poderlo hacer en el ámbito de la ciudad; un aspecto importante por desarrollar sería la solidaridad.

Es conveniente aclarar que el imaginario de ciudad no lo construye el ser humano sólo desde la escuela. En éste convergen todas sus vivencias: familiares, sociales, políticas, religiosas, etc.; razón por la cual es importante abordar el asunto de la ciudad con una mirada más amplia, que comprometa los diferentes sectores de la ciudad; porque hasta el momento la escuela ha sido, en sus estudiantes, la receptora de los problemas que genera la sociedad, con su desigualdad y con las desacertadas políticas del gobierno. Hasta el momento la escuela ha cumplido con su compromiso social; sin embargo, mucho de lo que se hace se pierde cuando el estudiante sale de la escuela y se encuentra con otra realidad: la de la desigualdad, el hambre, la desmembración familiar y la pobreza.

*“La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano”
Exposición de Fabio Zambrano*

LA CIUDAD DESDE LO HISTÓRICO

¿Por qué la historia es una entrada analítica útil para conocer la ciudad?

La historia ha sido y será siempre un precedente que no se debería ignorar ni dejar pasar desapercibido en cualquier instancia que se tenga, porque infortunadamente muchas veces no hacemos un alto en el camino que recorremos, que otros pasaron por ahí y que ya

no están, dejando una huella que muchas veces no es leída ni analizada y que nos podría informar sobre nuestros devenires, infortunios y desaciertos.

Se podría decir entonces que la historia, además de brindarnos unos elementos importantes para conocer la ciudad, también proporciona las bases necesarias para repensar y reconstruir la ciudad. Pero para este fin tenemos que escudriñar la historia, analizarla, evaluarla, comprenderla y finalmente construirla. Sin estos tópicos un pueblo o una ciudad navegaría sin rumbo fijo.

¿Qué conoce sobre el pasado y el trayecto de poblamiento y urbanización de su localidad?

La historia de la localidad de Tunjuelito se remonta más o menos hacia los años cincuenta, cuando un grupo de curtidores de piel, motivados por la cercanía al río Tunjuelito, hicieron su arribo al sector. Para 1960 el barrio recibió gran número de familias dedicadas a esta actividad que fueron obligadas a salir del municipio de Villapinzón, lugar declarado en cuarentena debido a la contaminación producida por las curtiembres; también llegaron de Chocontá. Por esa época también se crearon varias urbanizaciones, entre ellas San Benito.

Fechas importantes

1960: Instalación del alcantarillado.

1963: Fundación de la escuela San Benito y creación de la Junta de Acción Comunal.

1967: Fundación del colegio Antonio Ricaurte.

1967-1968: Creación de la parroquia de San Benito.

1969: Gran inundación.

1972: Extensión de la red de acueducto. Apertura del jardín San Benito. Creación de la Defensa Civil. Conformación de la asociación de trabajadores de cuero Copicur.

1975: Iniciación del servicio de transporte por la empresa Sidauto.

1977-1979: Fundación del colegio Jorge Gaitán Durán, posteriormente llamado Diana Turbay. Por razones de política educativa en 2002-2003, retoma el nombre de San Benito Abad.

1987: Gran inundación.

1989: Instalación de gas natural.

2001: Gran inundación.

¿En qué sentido cada barrio es un proyecto social?

Cada barrio presenta una serie de características muy particulares en cuanto a su idiosincrasia, sus costumbres, sus intereses comunes y culturales. Además, sus necesidades marcan un factor preponderante y un eje central, que los constituye como entes sociales que propenden hacia la búsqueda de soluciones y desarrollo de sus potencialidades.

VICTORIA DE LA CULTURA

¿En qué sentido la ciudad es la victoria de la cultura sobre la naturaleza?

Porque define las relaciones de los humanos con la naturaleza.

Reformula las preguntas esenciales y fundamentales de su razón de ser.

Porque por primera vez la humanidad se encuentra al tiempo reconociendo sus diferencias.

Se promueve la discusión entre etnias, tribus, ancestros y tradiciones.

Nos permite la comunicación en todas sus dimensiones.

Haga una descripción de lo que era la topografía de su localidad antes de la urbanización.

Kennedy era una laguna que sólo hasta después de la Colonia se pudo pasar. Esta laguna iba desde lo que hoy es Banderas, hasta el actual casco urbano del municipio de Mosquera. A finales de 1992, Gonzalo Correal Urrego realizó una excavación en Kennedy y encontró restos de seres humanos que habían vivido allí hace 5.800 años, seguramente ellos fueron los primitivos habitantes kennedyanos. Sus viviendas eran de madera sobre terraplenes.

Los habitantes eran descendientes de los hombres del Tequendama y sus hábitos culturales eran un perfeccionamiento de su cultura. Sus viviendas se ubicaban en las ciénagas y lagunas, pues de ellas derivaban el alimento que consumían. Eran agricultores,

pero también practicaban la cacería. Cultivaban principalmente maíz y algunos cereales.

Donde hoy se levantan los más grandes conjuntos residenciales de Colombia, hace cinco o seis mil años los hombres construían viviendas de madera. Cerca de una inmensa ciénaga se construyó un caserío que tomó el nombre de Techo (que quiere decir nuestra laguna). Los muiscas se ubicaron en donde hoy queda el barrio Villa Andrea y la parte occidental del barrio Britalia. En época más reciente, en ese sector estuvieron ubicados el aeropuerto y el hipódromo de Techo, algunos lagos y muchos humedales.

¿Qué desafíos le trae a la pedagogía el tipo de cultura que ha triunfado con la urbanización?

- Conocimientos universales.
- Saberes locales.
- Tecnología.
- Relación sujeto-objeto.
- Ciudadano democrático.

ESCRITURA EN EL ESPACIO

¿Por qué es más importante las cívitas —sentirse parte de una comunidad—, que el hábitat —recipiente físico urbano—?

Es más importante las cívitas ya que allí se establecen relaciones comunes que nos permiten sentirnos miembros de la comunidad, al compartir los imaginarios (símbolos, signos y ritos), y porque la ciudad es lugar de reunión. La ciudad no son los muros, sino las personas que permiten establecer estructuras de relaciones y formar un proyecto de vida ciudadana.

¿Puede ubicar en su localidad elementos urbanos que sean los dispositivos de control de los imaginarios?

Las iglesias, el parque, la biblioteca, el centro comercial, el portal de Transmilenio y el Hospital del Tunal. La Alcaldía, la estación de Bomberos y de Policía, las juntas de acción comunal, los centros de salud, los CAI, los colegios (INEM), y Tecnológico del Sur, las estatuas, los ancianatos, la casa de la cul-

tura, el polideportivo, el puente de Venecia, la Escuela de Policía General Santander.

¿Cómo puede el maestro ayudar a sus alumnos a descubrir los símbolos, signos y ritos contemporáneos urbanos?

Cuando conocemos nuestra historia y origen logramos apreciar, conservar y cuidar lo que tenemos. En la mayoría de nuestras instituciones al hacer un censo nos damos cuenta de que el 90% de nuestros estudiantes han nacido en Bogotá y muchos de ellos no conocen la historia de su ciudad, por lo tanto no la saben apreciar, conservar y cuidar.

Al observar, las personas que más aman la ciudad y la localidad sexta son las de mayor edad, que han vivido más tiempo allí y se han hecho más tolerantes, preocupadas y comprometidas, como líderes, grupos juveniles, los cuales nos ayudarán a que se formen pequeños ciudadanos comprometidos, enseñándoles amor, apego, arraigo a la localidad.

Por eso recomendamos invitar a personajes importantes (ancianos que hayan vivido muchos años en la localidad, líderes comunitarios, representantes de los estamentos anteriormente mencionados) a visitar por lo menos dos sitios enumerados anteriormente (iglesias, parques, etc.) por año. Utilizar la sala Bogotá de la Biblioteca El Tunal, donde se encuentra la historia de los barrios de la localidad sexta. Lograr que los maestros visitemos y conozcamos la localidad para dar una mayor orientación a los niños.

EL MITO URBANO LETRADO

¿Quedan todavía rastros de la división bogotana entre guaches y cachacos?

Acerca de la dicotomía guache-cachaco pensamos que ni siquiera existe en el lenguaje, pues las palabras han sufrido un cambio semántico en el que ha desaparecido cualquier referencia a grupos sociales determinados, ya que guache actualmente se refiere a una clase de comportamientos y cachaco se aplica a cualquier persona oriunda del interior del país.

¿Cuáles son las nuevas fronteras simbólicas sutiles entre las clases sociales?

Pensamos que ni siquiera hay distinción de clases sociales en la ciudad, pues de la sutileza simbólica se pasó a la evidencia material del estrato socioeconómico y a la exclusividad del dinero como única señal de diferencia: no queda en la ciudad ninguna frontera real o simbólica que no se pueda atravesar con dinero. Pensamos que el último vestigio de estas fronteras fue finalmente derrumbado con la elección de Luis Eduardo Díaz como concejal de la ciudad. Sin embargo hace falta ampliar la reflexión hacia las subculturas urbanas asociadas a los ya mencionados estratos.

¿Una localidad del sur en Bogotá, como la suya, de qué manera es un recipiente de dispositivos de poder?

La existencia de dispositivos de poder locales es solamente formal, mediada por la organización administrativa gubernamental. Habría que hacer un estudio detallado, o buscar si ya está hecho por algún estudiante anónimo con la seria intención de graduarse pronto, sobre la regulación del poder en las localidades y su ejercicio real, especialmente a nivel comunitario participativo. Sería bueno llevar esta inquietud a los departamentos de sociología, antropología, trabajo social y afines de nuestras universidades, como temas de investigación de los pregraduandos.

EL ESPACIO PÚBLICO ES LA POLÍTICA

¿Cómo afecta a Bogotá el hecho de no tener mar y de estar situada a una altura donde hay menos oxígeno?

En las características sociológicas, que definen a su población desde lo político, económico y cultural. Los rasgos territoriales de un lugar, desde el punto de vista de la biogeografía, determinan la manera de asumir el medio que nos rodea, con comportamientos acordes con la estructura de pensamiento que el entorno nos permite desarrollar. Por lo tanto, las teo-

rías psicológicas que afirman la lentitud y baja producción cerebral a causa de la escasa asimilación de oxígeno por la carencia en esos lugares del mismo debido a su ubicación física-geográfica, pierden su valor en el momento mismo en que el fenómeno cultural y sociológico traspasa las barreras fisiológicas para convertir a los bogotanos en hombres y mujeres hacedores de una gran ciudad que no sólo crece en todas las dimensiones sino que impulsa el crecimiento incluso de ciudades y poblaciones que distan más de 200 kilómetros y que culturalmente pertenecen a otras regiones.

La prueba más contundente de esta tesis es la de observar cómo nuestra “Bogotá sin indiferencia” recibe a todos los habitantes del territorio nacional sin discriminación alguna y les brinda la oportunidad de forjar su futuro en la misma ciudad, cosa que no ocurre de la misma manera con las otras ciudades importantes de Colombia, en las que prevalece el concepto de la tradición y la cultura de los regionalismos.

Dentro del determinismo geográfico hacia el siglo XIX el valor preponderante de una ciudad y una nación se extraía por la tenencia del mar y el establecimiento de grandes ciudades portuarias, pero en los tiempos actuales, con el desarrollo de la aviación, este concepto es revaluado y la gran importancia de las ciudades se da por el desarrollo que sean capaces de generar. En el caso de Bogotá se puede concluir con aquel dicho popular que dice que no tuvo tren pero sí tuvo tranvía, es decir, que nuestra ciudad nunca se quedó rezagada con respecto a las tecnologías que llegaron a las ciudades marítimas importantes en Colombia durante el siglo XIX.

¿En qué sentido se afirma que nos cambiaron el espacio público por andenes, ya que el espacio público es la política?

Se cambió el sentido humano del espacio público por un sentido puramente físico (geográfico), excluyente ante la igualdad de derechos. Lo público se determina en la medida en que la política hace carrera dentro de los ciudadanos, pero cuando prevalecen los intereses privados o particulares, se deja a un lado la política, manifestándose mediante la construcción de “espacios” concretos que garantizan

la primacía de la propiedad de los sectores dominantes de la gran ciudad.

¿Cómo puede la escuela ser un escenario de igualdad en el acceso al espacio público?

Fortaleciendo la escuela desde el punto de vista de las relaciones humanas cimentadas en el trabajo de los valores como el respeto a la diferencia, la sana convivencia y la tolerancia, dentro de un marco democrático que le permita a los ciudadanos desarrollar lo público desde la política. La escuela se vería obligada a salir de las aulas para transformar la ciudad en el “aula máxima”, dentro de la cual se deben dar los grandes debates del espacio público que la constituyen, con todos sus rincones de tradición y cultura, que sustentan lo que es hoy en día realmente. En síntesis, se debe construir identidad.

Para considerar cómo esto se traduciría en las instituciones y en el aula, hay que partir en primera instancia de que la escuela tiene que cambiar: que el saber puede circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo legitimaban y de las figuras sociales que lo administraban. La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, ahora el saber se difunde por otros canales y diversos medios.

Se le debe dar un lugar a la cultura oral y audiovisual, por ejemplo invitando o visitando a personas que conozcan el barrio y la localidad para relaten su historia. Organizando estructuración de videos con historias barriales. Utilizando la sala Bogotá de la Biblioteca El Tunal para que el niño lea libros, revistas, diversos medios escritos, hipertextos informáticos. Con base en todo esto ellos pueden crear noticieros en los canales comunales y la emisora institucional.

Caben también las visitas a lugares de la localidad para ampliar sus imaginarios y darle más forma a su alfabetización informática y multimedia, es decir, para darle un uso creativo y crítico a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas (cambiar el modelo de la comunicación). Estas visitas, según el grado escolar y la edad, se pueden ir ampliando a la ciudad. Cambio de programas (actividades curriculares) desde la primaria, en áreas sociales, humanidades, matemáticas, ciencia, ética, artes, que

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

salgan del contexto y que sirvan para transformarlo. Cambio de los dispositivos de control, para que se dé una verdadera democracia participativa. Se aprende a ser democrático en familias que admiten padres e hijos no convencionales, y en las escuelas que asumen la disidencia y la diferencia como claves del debate y la concertación.

*“Educación ciudadana en la ciudad simulada”
Exposición de Juan Carlos Pérgolis*

Ciudad imaginada, ciudad real. ¿Cuáles son las principales percepciones fragmentarias y prejuicios que se tienen sobre Bogotá? La ciudad es una colcha de retazos en la cual el fragmento es algo que no tiene que ver con la totalidad. En esta ciudad se deja una huella a su acomodo y a su conveniencia, es indescriptible.

Los prejuicios que se tienen sobre Bogotá son: verla como una ciudad violenta, insegura, trasnochadora; una ciudad de oportunidades gracias a las numerosas universidades, institutos y a las diferentes fuentes de empleo que existen. También se piensa como una ciudad atrayente, turística, llamativa, con una reorganización a nivel urbano que la hacen ver moderna, con muchos sitios de interés en cuanto al arte y la cultura. Para algunos se concibe como una ciudad poco solidaria, fría. El miedo es una característica presente cuando se habla de ella, además no hay sentido de pertenencia, es una ciudad de todos y de nadie. Dice Nicolás Gómez Dávila que toda ciudad es una hipótesis que la inteligencia instala alrededor de una calle. ¿En qué sentido? Frente a esta pregunta, consideramos que la percepción que se tiene de ciudad es diferente para cada uno, ya que cada uno piensa de la calle según las experiencias vividas en ellas. Por lo general las personas adultas tienen un recuerdo de su niñez respecto a una cuadra específica donde vivieron muchas cosas que les quedaron grabadas en su memoria, y sólo con mencionarla evocan esos pasajes; para otras, sólo la ven como una calle más del barrio. Cuando llegamos a un lugar por primera vez nos hacemos a una idea de lo primero que percibimos. Es así que si viajamos a una ciudad y si por suerte nos tocó ver esa calle fea, así será la impresión que tendremos de esa ciudad, y si, por el contrario, la imagen que percibimos fue agradable, nuestras

impresiones así serán. ¿Qué diferencia hay entre el imaginario urbano de los maestros y el de los estudiantes? Los estudiantes de nuestra institución, motivados por los docentes, hicieron un ejercicio en el cual plasmaban sus impresiones entre la ciudad real en que habitan y una ciudad imaginada o soñada por ellos. Éstas son algunas de sus impresiones:

ESTUDIANTES

CIUDAD REAL

Violencia
Maltrato familiar
Basuras, contaminación
Indigentes, mendicidad
Injusticia
Inseguridad
Suicidios

CIUDAD IMAGINADA

Limpia
Con mucha paz y tranquilidad
Más naturaleza
Todos se respetan como amigos
Paisajes indescriptibles

DOCENTES

CIUDAD REAL

Insegura
No hay relación con el otro (vecino)
Falta de solidaridad
Una mal entendida tolerancia
Prudente

CIUDAD IMAGINADA

Ciudad de oportunidades
Ciudad más ordenada
Indiferencia
limpia y solidaria

LA INFORMACIÓN DE LOS MEDIOS

¿Cuál es el modelo de la ciudad que difunden los medios de comunicación?

Los medios difunden un modelo de ciudad igual para todos, están destinados a captar el oído, la vista y la aceptación de la demanda, ejercen presión sobre el destinatario; esto obedece a una causa de carácter económico: pagar para ser difundida a través de los medios masivos y ejercer alguna presión por medio de los mensajes.

La comunicación es un producto típico de lo industrial, que surge en la primera mitad del siglo XIX en los países capitalistas más desarrollados, pero en la actualidad es un fenómeno universal. Los medios de comunicación se dirigen a las aglomeraciones de individuos sin nombre y sin rostro, en las cuales sólo cuenta el número, a las masas populares arrancadas de la tierra e instaladas en las ciudades cada vez más grandes.

Es para ellos para quienes se crea la comunicación, para los trabajadores asalariados que necesitan ser uniformados en su manera de pensar, de tal modo que se alejen de toda protesta y permanezcan distraídos de sus verdaderos problemas.

Los medios inducen a vivir en la ciudad, porque allí muestran muchas bondades que ella brinda, como:

- Un modelo de ciudad civilizada, aquí encontramos todo lo que el hombre desea para vivir mejor y plenamente.
- La industrialización brinda movilidad y tecnificación.

¿Los habitantes de su localidad se sienten identificados con esa imagen de ciudad transmitida por los medios?

Sí, aunque no en todos los aspectos. Cada día mejoran la calidad de vida, pero con su creatividad tienen códigos comunes de trabajo que muestran un consenso, creen en su historia local, sus antepasados y su cultura. El individuo es envuelto por la necesidad ideológica de participar en la civilización. Los valores e ideales de la localidad serán constituidos por los diversos medios de comunicación. Ellos se impon-

drán a través de su participación en la vida cotidiana, al mismo tiempo que dictarán sus normas a este mismo cotidiano.

El individuo debe participar de la cultura, volverse “culto” siguiendo las normas adecuadas de consumo; por ejemplo, todos deben saber leer, a fin de poder seguir las reglas y las normas instituidas. Para que esto se haga efectivo, será preciso que los medios de comunicación actúen sobre el mayor número posible de individuos.

¿Qué formación tienen los jóvenes para recibir de manera crítica la influencia de los medios?

En nuestros jóvenes no existe formación crítica en forma clara y precisa, porque la televisión, las nuevas tecnologías y los pares no sólo transforman los gustos y demandas culturales, sino que provocan una metamorfosis en las relaciones y formas de concebir el mundo.

Los medios tienen un objetivo específico:

- Transmisión de información (sin clasificar).
- Aceleran procesos (positivos y negativos).
- No hay diferencia entre comunicación e información.
- Propician la negación del diálogo y la comunicación.
- Son informaciones u órdenes destinadas a desencadenar respuestas programadas, según los intereses de los empresarios, informaciones de tipo consumista que nuestros jóvenes no están en mucha capacidad de clasificar.
- La comunicación es poder.
- Se reciben mensajes sin posibilidad de contradecir.

LA CIUDAD EDUCA

Si todas las instancias de la ciudad son educadoras, ¿qué es lo específico de la escuela?

El papel de la escuela es de catalizador y orientador de todo un flujo de estímulos, negativos y positivos, al cual está expuesto el estudiante. Además la escuela es el nuevo espacio de interacción social que

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

le permite al estudiante actuar como ser social en un espacio diferente de su núcleo familiar. Allí se establecen nuevas normas y códigos de comportamiento; allí conoce y vivencia con personas de su edad, se plantean deberes y derechos. Todo esto le permite al estudiante adaptarse a un nuevo grupo social.

La escuela ofrece infinidad de modelos y orienta con procesos educativos, no lineales ni excluyentes. Las normas, deberes y derechos deben ser el fruto de acuerdos y conciliaciones colectivos.

Si la cultura urbana es el resultado de muchas identidades fragmentarias, ¿cómo se logra una unidad en el imaginario colectivo?

Se debe partir de unas metas colectivas, pactadas y conciliadas. Teniendo en cuenta que cada uno guarda en su inconsciente la representación que tiene de su ciudad, sus deseos, imágenes, una unidad colectiva se lograría revisando los códigos de los estímulos que cada uno tiene, comprendiéndolos y haciéndolos parte del imaginario colectivo. Se debe recordar que mis deberes y derechos no deben atentar contra mi vida ni contra la de los demás.

Para la creación de un imaginario colectivo se debe partir de la realidad, se debe trabajar con todos y cada uno de los integrantes de la comunidad, no se debe fragmentar y polarizar la toma de decisiones y los planes de mejoramiento, los recursos deben ser canalizados y aprovechados por los miembros de la comunidad. Para iniciar un trabajo se debe realizar un diagnóstico y éste debe partir de una construcción colectiva.

Los adolescentes viven bajo el bombardeo de estímulos significantes, efímeros, ¿qué desafío les presenta esto a los maestros?

El desafío de los maestros es grande y requiere compromiso, honestidad con el trabajo que se realiza. El maestro no puede permanecer en metodologías tradicionales, rígidas, que lleven al estudiante a la deserción, apatía y desinterés por el estudio de su comunidad y el progreso personal. Se le debe permitir y dar herramientas en la construcción de su proyecto de vida.

El maestro debe estar atento al diálogo que se establece entre el habitante y su ciudad, de ambos se enseña y ambos aprenden. La educación no puede

ser encasillada en normas que sean ajenas a los estudiantes, porque esto reprime cuando no son conciliadas. Antes de enseñar contenidos aislados y de poco interés, se debe contextualizar lo que se enseña, tomar de su realidad y a partir de ella organizar y plantear proyectos reales y de interés, con unas metas claras y realizables.

Los imaginarios colectivos en mi localidad y en este trabajo se deben acercar a la realidad y a la valoración del entorno de la localidad. Destacar nuestros sitios de interés, las medianas y grandes industrias que se desarrollan en nuestra localidad, los problemas sociales y afectivos, y la carencia de un núcleo familiar estable.

FASCINACIÓN, DESEO Y SIMULACRO

¿Qué le sugiere la estetización del horror y de la violencia como defensa ante la realidad?

Esta pregunta nos sugiere varios elementos que, antes que resolver, amplían el problema: en primer lugar es necesario precisar la definición de la categoría estetización, pues podemos tomarla de dos maneras: como enmascaramiento, decoración o escondite de la realidad horrorosa o violenta para presentarla hermosa, en donde entran en juego las intencionalidades políticas o económicas de quienes emprenden esta tarea. O como la normalización de lo horroroso o violento por acto de repetición en la cotidianidad ciudadana, el famoso salto cualitativo del que habla Hegel en La ciencia de la lógica, que nos impide caer en el infinito malo.

¿Qué deseos pueden subyacer en los imaginarios juveniles urbanos bogotanos?

Esta pregunta, aparentemente fácil y directa, nos parece peligrosa, pues indaga acerca de la posición subjetiva de unos individuos sobre la subjetividad de otros individuos, y obviamente es el resultado de una muy mala lectura de Pérgolis. Creemos que el catedrático no propone ni por equivocación la posibilidad de que podamos siquiera conjeturar la composición del imaginario de otro u otros individuos; nada más lejos del relativismo epistemológico que Pérgolis plantea.

LOCALIDAD 6 • TUNJUELITO

H.M. Tomlinson dice que “vemos las cosas, no como son, sino como somos”. ¿Será ésta la base de la producción del simulacro?

Con respecto a esta pregunta, la consideración fue inmediata y casi espontánea: ¿qué somos entonces? ¿Acaso no será más bien que somos como vemos las cosas? El viejo dilema lógico del huevo y la gallina toma aquí una vigencia absoluta.

“Ciudad y singularidad juvenil”

Exposición de Martha López

El buscador

Esta es la historia de un hombre al que yo definiría como un buscador. Un buscador es alguien que busca, no necesariamente alguien que encuentra. Tampoco es alguien que sabe necesariamente qué es lo que está buscando. Simplemente alguien para quien su vida es una búsqueda. Un día el buscador sintió que debía ir hacia la ciudad de Kamir, él había aprendido a hacer caso riguroso de estas sensaciones que venían desde un lugar desconocido de sí mismo, así que dejó todo y partió.

Después de dos días de marcha por los polvorientos caminos divisó a lo lejos la ciudad de Kamir. Un poco antes de llegar al pueblo, una colina a la derecha del sendero le llamó la atención. Estaba tapizada de un verde maravilloso y había un montón de árboles, pájaros y flores encantadores; la rodeaba por completo una especie de valla pequeña de madera lustrada; la pequeña portezuela de bronce lo invitaba a entrar, de pronto sintió que olvidaba el pueblo y sucumbió ante la tentación de descansar por un momento en aquel lugar.

El buscador traspasó aquel portal y empezó a caminar lentamente entre las piedras blancas que estaban distribuidas como al azar entre los árboles, dejó que sus ojos se posaran como mariposas en cada detalle de ese paraíso multicolor; sus ojos eran los de un buscador, y quizás por eso descubrió sobre una de las piedras aquella inscripción: “Abdul Tarek: Vivió 8 años, 6 meses, 2 semanas y 3 días”, se sobrecogió un poco al darse cuenta de que esa piedra no era simplemente una piedra, era una lápida; sintió pena al pensar que un niño de tan corta edad estaba enterrado en ese lugar, miró a su alrededor, el hombre se dio cuenta de que la piedra de al

lado también tenía una inscripción, y se acercó a leerla: “Adbid Kañil: Vivió 5 años, 8 meses y 3 semanas”.

El buscador se sintió terriblemente conmovido. Este hermoso lugar era un cementerio y cada piedra una tumba. Una por una, empezó a leer las lápidas, todas tenían inscripciones similares: un nombre y el tiempo de vida exacto del muerto, pero lo que más le impactó fue comprobar que el que más tiempo había vivido sobrepasaba apenas los 11 años. Embargado por un dolor terrible, se sentó y lloró. El cuidador del cementerio, que pasaba por allí, se acercó, lo miró llorar por un rato en silencio y luego le preguntó si lloraba por algún familiar. Ningún familiar, dijo el buscador. Qué cosa tan terrible pasa en esta ciudad. ¿Por qué tantos niños muertos enterrados en este lugar? ¿Cuál es la horrible maldición que pesa sobre esta gente que los ha obligado a construir un cementerio para chicos?

El anciano se sonrió. Puede usted serenarse, le dijo, no hay tal maldición, lo que pasa es que aquí tenemos una vieja costumbre, le contaré: Cuando un joven cumple 15 años en este pueblo, sus padres le regalan una libreta como ésta que tengo aquí colgando del cuello, ve, y es tradición entre nosotros que a partir de allí cada vez que uno disfruta intensamente de algo abre su libreta y anota en ella, a la izquierda qué fue lo disfrutado, a la derecha cuánto tiempo duró el gozo... conoció a su novia y se enamoró de ella, cuánto tiempo pasó esta pasión enorme, y el placer de conocerla... una semana, dos, tres semanas y media y después, la emoción del primer beso, el placer maravilloso del primer beso, cuánto duró, el minuto y medio del beso, dos días, cuántas semanas, y el embarazo, el nacimiento del primer hijo, y el casamiento de los amigos, y el viaje más deseado, y el encuentro con el hermano que vuelve de un país lejano... cuánto tiempo duró disfrutar de estas situaciones, horas... días... semanas, así vamos anotando en la libreta cada momento que disfrutamos intensamente... cada momento. Cuando alguien se muere es nuestra costumbre agarrar su libreta y sumar el tiempo de lo disfrutado, escribirlo sobre su tumba, porque ése es para nosotros el único y verdadero tiempo vivido.

¿En qué consiste ese carácter inasible, contingente y mutable que acompaña a lo juvenil?

La juventud es una especie diferente que ha sufrido y está sufriendo una variación brusca. A estas alteraciones hay que extraerles todo lo bueno que nos proporcionan, porque nos están demostrando que el hombre es un ser en constante cambio, que no se conforma con lo que tiene, sino que explora cada segundo de su existencia. Valdría la pena preguntarles a los jóvenes si ellos estarían conformes viviendo como vivimos veinte o treinta años atrás.

Desde otra mirada nos damos cuenta de que la moda actual, las canciones, toman una parte del pasado, la acomodan al presente y tienen una visión futura. En estos tiempos de grandes transformaciones sociales y culturales, existen muchas paradojas que acompañan a lo juvenil: la globalización de la economía y de la cultura, el auge de las nuevas tecnologías de información, el debilitamiento de los marcos sociales tradicionales, el sentido de la vida y la posibilidad de ser partícipes en la construcción de un mundo mejor.

Nuestros jóvenes son una población que experimenta a diario cambios incontrolados y confusos, ricos y contradictorios como el mundo, poseen una potencia subterránea aún por explorar, comprender y aprovechar. Se ven en público casi solamente como el peligro representado en el estereotipo del joven violento, por los conflictos que generan en los sitios donde se encuentren, por la queja constante de los adultos, por la ausencia de valores y por su falta de compromiso.

No obstante, los discursos de los padres, familias, maestros y políticos, al igual que varias experiencias de trabajo y de numerosos estudios que demuestran su potencialidad y riqueza despreciadas, los ubican en el centro de esperanza futura. A los jóvenes les encanta cambiar la forma o esencia de la vida, les gusta perturbarla. La calle tiene una mágica atracción para ellos, porque es allí donde encuentran la posibilidad de hallarse auténticamente libres. La posibilidad de no encontrar muros ni límites. Por eso la calle es el

punto de encuentro de los jóvenes, no es común encontrarlos localizados en un sitio cerrado, pareciera que los muros los asfixiaran, por eso el sitio ideal es la calle, es allí donde aprenden a sobrevivir.

La subjetividad del final de siglo, ante los desarrollos nuevos a los que asisten niños y jóvenes, es una subjetividad fraccionada. Esto significa una nueva manera de situarse frente a sí mismo, frente a sus grupos de edad y en últimas frente a la sociedad. Es una tarea para todos ayudar a tejer esa manera.

Martha López afirma que “la intención de los jóvenes ya no se dirige hacia los grandes propósitos y las movilizaciones políticas en pos de un cambio radical, sino más bien su entusiasmo se refugia en un mar intimista y hedonista”. ¿Se debe este cambio a la influencia de los medios masivos o a un rechazo juvenil contra las instituciones y el Estado?

Todas las políticas gubernamentales, escolares y demás están dirigidas a los jóvenes que se consideran en alto riesgo, y a la población afectada, ya sea por abuso sexual, violencia intrafamiliar, maltrato físico, etc. Con esto se está marginando de alguna manera a los demás jóvenes que no se consideran en alto riesgo. En sus proyectos, en sus planes y demás programas, el joven siempre se encuentra en un umbral de políticas, es decir, los jóvenes siempre están en el límite, al borde del peligro de caer o de no caer.

Las organizaciones se encuentran atravesadas por las tendencias violentas, los jóvenes siempre están en una búsqueda de reconocimiento social, la juventud está en la vía del deseo de la muerte, buscan darse a conocer, hacerse sentir, utilizando como vía la violencia, la agresión, la lucha del más fuerte. Existe un punto muy relevante que las instituciones nunca se detienen a analizar y es esa trayectoria de vida que llevan los jóvenes, las marcas que ha dejado el estar en una determinada familia: cómo influye en el joven la conformación de su propia familia, cómo influye el estilo de vida de su familia, esto da pautas marcadas en su personalidad y comportamiento.

Recordemos que cada vez más los jóvenes se hacen padres a temprana edad, y esto influye en la conformación de los hogares y en el trato que dan a los hijos los padres que aún son adolescentes.

Hay un desconocimiento simbólico de las potencialidades que tienen los jóvenes, constantemente éstos están expuestos a una marginalización, están expuestos desde los mismos medios de comunicación masiva y las políticas estatales. Los medios de comunicación se han preocupado únicamente por la sociedad de consumo, desconociendo que son los jóvenes quienes primero reciben esta información y la utilizan como mejor les parece sin recibir ningún tipo de asesoría.

Las mesas de trabajo a nivel de decisiones en las instituciones y el Estado deben estar conformadas por jóvenes. Los proyectos deben ser hechos por ellos, para ellos y con ellos.

Los medios de comunicación se limitan a mostrar cifras de violencia juvenil, las cosas negativas, como pandillas, muertes y demás, pero no rescatan las habilidades y potencialidades de los jóvenes colombianos.

Desde un punto de vista global, todos atacamos y criticamos a la juventud, pero ¿qué aportamos en la orientación de nuestros jóvenes? ¿Por qué en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes se subestima a la juventud? ¿Qué sucede con el resto de jóvenes que no están entre los considerados de alto riesgo?

No se está haciendo prevención, sólo se busca dar solución al problema cuando éste ya existe, se le da atención y se tiene en cuenta cuando ha sido afectado por algún problema. Es preocupante ver cómo la juventud tiene modelos idealistas y no visualiza los que están cercanos. No se valora la identidad de hombre y mujer. Debe ser función de las instituciones rescatar lo positivo del país y presentarles a los jóvenes los modelos que existen para ser tomados como ejemplos de superación y lucha por un mejor estilo de vida.

¿De qué manera puede la escuela cambiar el tiempo para cambiar el mundo?

Estudios acerca de los jóvenes nos muestran de manera evidente la no-adaptabilidad de éstos a la normatividad “de los sistemas de referencia”, lo que implica una confusión en la jerarquía familiar y social.

Se desconocen mutuamente los roles, ya que padres, maestros y adultos en general tienden a desconocer a los jóvenes, no los reconocen como sujetos sociales al negarles posibilidades de independencia; tanto los adultos como los jóvenes tienen dificultades en la renegociación de las pautas de relación. Esto los hace vivir en una constante tensión, agravada por las innumerables ofertas de formas de vida que la sociedad a través de la familia, sus amigos, sus pares, la escuela y los medios de comunicación les están ofreciendo permanentemente a los jóvenes.

Al abordar el tema de los adolescentes, es necesario tener una visión más amplia, menos prevenida, “descontaminada”, reconocerlos como sujetos sociales, como agentes socializadores fundamentales en la construcción cultural, y como personas indispensables en la dinámica de cambio y confrontación cotidiana. Por lo tanto debemos asumir una posición abierta, una visión pluralista, de tolerancia crítica y de participación activa en el tejido social en el que estamos inmersos, asumiendo la existencia de culturas y subculturas como algo natural, inherente al desarrollo humano. Es necesario afrontar la existencia de los adolescentes con más realismo, con menos angustias, de una forma desprevenida, con una visión más cercana a su mundo.

El tiempo que viven los jóvenes es un momento crítico por cuanto, al estar en una fase propiamente transicional se debe entrar a negociar, a transar con el mundo exterior en unas condiciones muy desventajosas para el joven, ya que se le exige que abandone ese espacio de ilusión, el juego, a cambio de unos valores en cuya creación él no participó, que le son ajenos y que siente como falsos. Se le pide que renuncie a su “identidad de niño” y asuma una identidad de adulto, todo a cambio de un mundo de compromisos, en una transacción desventajosa desde el punto de vista del joven.

Es este espacio un reto donde los jóvenes tienen que asumir la construcción de su nueva imagen a partir de lo que van obteniendo en esa transacción. Allí igualmente el joven está en virtud del proceso de socialización, en un “campo cultural” que sería el espacio donde él, con sus pares, y en una permanente transac-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ción, construye una imagen de sí mismo que le es más creíble, de la que va siendo protagonista. Cuando este proceso de transacción es muy desventajoso para ellos, prefieren realizarlo “desconociendo” el mundo de los adultos e incluso en oposición a este mundo, en rechazo a esa transacción en la que los adultos los niegan al no aceptarlos ni reconocerlos como son, buscando que se sientan mal respecto de sí mismos.

Por tanto en ese proceso y en los casos en que esto sucede, ellos buscan con sus pares y a través de símbolos y lenguajes propios —que excluyen a los adultos— realizar una transacción, donde su sensación interna de satisfacción con lo que son y lo que tienen les sea reconocida solidariamente. Esto finalmente les permite en la construcción de su autoconcepto, que les guste esa persona particular que son, por cuanto sienten que la transacción que realizan les facilita sentirse, pensar y valorarse por ellos mismos.

Esta transacción de pares les es más valadera cuando el referente que tiene del adulto social y políticamente es de desencanto, si al mirar las esferas del gobierno, si al mirar a nuestros dirigentes, lo que encuentra es engaño, manipulación, corrupción; si cuando lo que ve socialmente es la competencia por el más fuerte, el interés individual, la descalificación, la marginalidad.

Con base en estas consideraciones encontramos que, en efecto, los jóvenes se pueden ubicar temporalmente en cuanto a su edad cronológica, pero no se deben “rotular” ni debemos considerarlos como aquellos individuos que están en una etapa previa a la adultez, que son inmaduros, ni como esas personas “falladas”.

La experiencia docente nos ha demostrado que los jóvenes son irreverentes, que se resisten a las presiones burocráticas, a las normas, que son arriesgados, que tienen su propia forma de ver la vida, también que son “caldo de cultivo” por su necesidad de identidad. Pero además nos han enseñado históricamente que su visión de la vida es válida, además de necesaria y fundamental en el desarrollo de toda sociedad.

Razón por la cual no se cambia el tiempo, se cambia el concepto de tiempo, ese concepto de etapa “previa a”, por el reconocimiento de la singularidad

de nuestros jóvenes, por la inclusión, por su reconocimiento social, por su reconocimiento como sujetos de derechos, asumiendo al joven no como depositario, sino como generador, como motor dinámico de la vida con su tiempo y con su ritmo. Aspectos éstos que nos conducen indiscutiblemente a despojarnos de nuestro carácter de imposición de normas y modelos, a la autocrítica, al cuestionamiento: ¿será que el modelo de adulto que queremos imponerles a nuestros jóvenes es el modelo real, completo, no fallado y valedero de seguir? O tal vez debemos construirlo solidariamente entre todos: jóvenes y adultos, escuela, sociedad, familia, etc.

Simultáneamente los maestros tenemos que recobrar la esencia de la educación: el amor o, como lo señala Germán Muñoz, “construir una idea de la amistad”. La relación docente-estudiante tiene que contemplar en su base una relación afectiva, una relación cálida, desinteresada, que conduzca a “afectar”, a tocar, a brindar, a compartir con nuestros jóvenes; a vivir la vida, no a sobrevivir, a que la escritura de nuestra vida y la de nuestros jóvenes sea de gozo y disfrute... como los personajes de “El buscador”, de Jorge Bucay; sin lo cual pretender formar sería una utopía o simplemente una obligación, una imposición.

Finalmente, consideramos que el proceso de construcción de identidad no es unívoco ni lineal sino que, por el contrario, es múltiple y contradictorio, fruto del tejido de relaciones que tienen los jóvenes con las diversas instancias socializadoras: familia, iglesia, escuela, grupo de iguales, vecindario, partidos políticos, medios de comunicación, etc. A partir del interjuego de relaciones entre estas instituciones y los jóvenes se definen los roles, las exigencias de comportamiento, los límites y posibilidades de su actuar, su ser y su deber ser; todo esto filtrado por la adscripción de los jóvenes a un grupo social y cultural determinado y por la biografía personal de cada uno de ellos. Luego el cambio que se quiere para el mundo, desde ya para un futuro mejor, está en manos de todos los que formamos parte de él.

Crónica final sobre el recorrido por la localidad, escrita por la maestra Esmeralda Vanegas Toquita, del Centro Integral José María Córdoba

POR FIN CONOCIMOS UN POCO NUESTRA LOCALIDAD

Que el bus ya está listo, que la Alcaldía nos colabora con unos materiales, el recorrido contactado, por dónde salimos, por dónde llegamos, Sandra y Wilmer, integrantes del Centro Experimental Juvenil, dispuestos a colaborar en el conocimiento de la localidad, alistar las carpetas, saber el nombre de los docentes participantes, hablar con los de la cooperativa de las curtiembres, organizar la visita a Condóminos, el apoyo incondicional del director del Cadel, de la Alcaldía local, del edil responsable de educación. Todo en orden, todo como se había planeado, de pronto una llamada: lamentamos informarle que el bus que se les había asignado para el reconocimiento de la localidad no puede hacer el recorrido. ¿Qué hacer? Sencillo, contratar un bus y pedir la solidaridad de todos los asistentes.

Algunos aportaron su cuota sin decir nada y agradeciendo la actividad, otros, alarmados porque los cuatro mil pesos que se pedían era demasiada plata, y por fortuna otros ofrecieron mayor aporte por si faltaba plata para pagar el bus. Que era culpa de uno o del otro el no tener el bus, pero eso no iba a ser inconveniente para que el grupo de docentes de la localidad sexta estuvieran a la altura de esta actividad en la que participaba, de la que se tenía conocimiento en diferentes instancias y hacia la que se generó gran expectativa buscando el mayor conocimiento de los habitantes de la localidad donde se laboraba y probablemente donde se vivía. Con asombro se sentía la participación constante del grupo de docentes de Villarrica (Ciudad Kennedy), que a pesar de no estar recorriendo la localidad donde laboraban estaban atentos a aprender de esta actividad.

Iniciamos el recorrido con una carita feliz que le fue colocando uno a uno Katisha, una ex alumna del Centro Integral. Esto ayuda a cambiar la expresión de algunos que estaban como indispuestos, no sé si por el clima o por la platica. En todo caso todos iniciamos con gran expectativa el recorrido que nos indicaba que ya estábamos pasando por la Biblioteca El Tunal, llegando a la Avenida Boyacá para internar-

nos en no sé qué barrio que muy pocos reconocían y, claro, era uno de los barrios de la localidad de Ciudad Bolívar. De pronto el bus se detiene para que Wilmer nos indique que hemos llegado al parque El Hoyo, al frente de las instalaciones de las casas fiscales de la Artillería, separadas de donde nos encontrábamos por un río feo, sucio, mal oliente, nada agradable a nuestra vista y a nuestro olfato.

Pero de todas formas nos impresionó que allí viva tanta gente, que se observen las huellas de una tragedia ocurrida no hace mucho cuando se desbordó el río y sobrepasó el primer piso de las casas. Otras tienen su primer piso deshabitado, ¿cómo haría la gente para sobrevivir a esto? Allí se encuentra el colegio Rufino José Cuervo, a la orilla de este peligro latente. Sus docentes, aunque no vivan en este medio, pasan toda su jornada en medio de esos olores y observando este paisaje; igualmente pasamos por el parque El Mosquito, muy bonito por cierto, visitado por habitantes del sector. Alguno de ellos nos dio su comentario acerca de cómo llegaron los primeros habitantes allí y cómo en cierta manera ellos son los culpables de que el río arremeta contra ellos cuando se crece. También pudimos observar los esfuerzos que realiza la Empresa de Acueducto y alcantarillado por evitar una nueva tragedia, colocando bultos de tierra para que el agua no se filtre hacia el barrio.

Continuamos nuestro recorrido por la orilla del río hasta llegar a las curtiembres. Allí nos dispersamos esperando que alguien nos pudiera atender y nos regalara sus conocimientos sobre la actividad que se desarrolla con los cueros. Por fin salió a nuestro encuentro un señor que parecía ser un antiguo habitante del sector y por supuesto uno de los dueños de alguna de esas fábricas. Nos comentó qué se hacía con cada una de las partes del material que llega allí, cómo cada día se trata de aprovechar al máximo todo lo que ingresa a cada una de la fábricas, para qué servía cada parte, que para la pasta, que para los chicles, para los labiales, para el chocolate. Por eso no debíamos taparnos la nariz, porque después éramos felices consumiendo el producto final.

Pasa el tiempo, y ya el calor, el cansancio, el afán por ir a hacer el almuerzo, por ir a arreglar la casa, se

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

apodera de algunas asistentes al recorrido, y el primer grupo que se había internado en el sector no aparecía, qué hacer, dejarlos, imposible, buscarlos y esperar. Por fin salieron de una de aquellas bodegas, con una cara de admiración que nos indicó que debíamos entrar para salir con esa misma cara. Efectivamente, entramos; allí Félix nos presentó a la dueña de esta fábrica. Era Sandra, una ex alumna del Rufino, quien nos atendió muy bien indicándonos todo el proceso que se llevaba allí y para qué servía cada paso que se realizaba; en medio de esos olores, que por el afán de conocer qué más había se nos olvidaban, cada quien trataba de extraer el máximo de conocimiento.

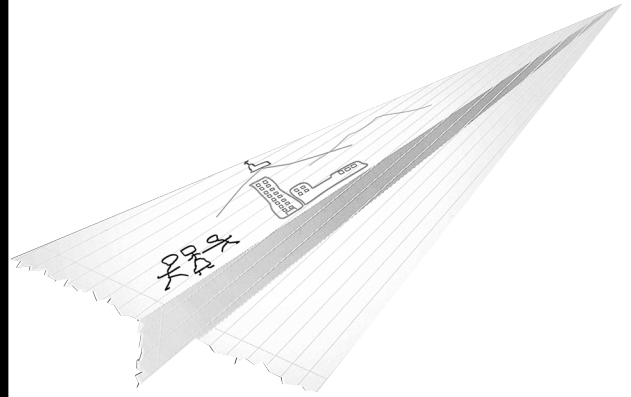
Ya era tarde, no se podía continuar con el recorrido planeado, tendría que ser omitido y llegar a uno de los puntos, tal vez el opuesto al que estábamos

observando; nos dirigiríamos a la sede de Condóminos donde nos esperaba un delicioso café con una mogolla, que degustamos mientras el edil nos contaba lo que estaba sucediendo en la localidad con respecto a la educación. Finalmente la administradora nos comentó que Condóminos representaba a 30 multifamiliares, con aproximadamente 7.500 familias, y un gran número de ellas eran de docentes.

Así terminamos nuestro recorrido con la expectativa de, en próxima oportunidad, conocer las plazas de San Benito, de San Carlos, de El Carmen, los hospitales, los barrios San Vicente, Isla del Sol, Nueva Santafé, Laguneta, Venecia y, en fin, todos los sitios que no alcanzamos a recorrer. Gracias al aporte de cada uno de los asistentes hoy conocemos nuestra localidad un poquito mejor, es un buen comienzo.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 7, Bosa

Grupo H

Coordinador: Carlos Ernesto Noguera R.

Monitora: Patricia Reyes Aparicio

Grupo I

Coordinador: Tomás Vásquez Arrieta

Monitor: Fausto Peña Rodríguez

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Martha Isabel Álvarez
 María Lourdes Avendaño
 María del Pilar Ayala
 Nancy Stella Barbosa
 Juan A. Bonilla
 Isabel Castillo
 Rosaura Cifuentes
 Yeimy Lizeth Delgado Molina
 Miryam Durán Pérez
 Eduardo Enamorado
 Rosalba Espitia
 Rómulo Gallegos Castañeda
 Luz Virginia García
 Myriam Lucía Garzón
 Yasmín Luced Gil
 Amparo Guerrero
 Yolanda Hernández
 Nubia Stella Lancheros
 Martha Claudia López F.
 Graciela López
 Judith López Vega
 Judith Macchi
 Lilia Manosalva
 María del Pilar Marín
 Blanca Nubia Martínez

Rosalba Montes
 Reinaldo Mora M.
 María Isabel Mora
 Carmencita Moya de R.
 Mariela Múnera
 Luz Mery Niño Galindo
 Nelly Ochoa Rodríguez
 Yolanda Olaya
 Priscila Orjuela H.
 José Erlide Otero
 Orlando Peñuela
 Balvina Pérez Beltrán
 Lorenza Platero
 Stella Lucía Puentes
 Luis Eduardo Quintero
 Gloria Ramos
 Diana Rodríguez
 Juan Carlos Rodríguez
 Graciela Roncancio
 Magdalena Sánchez
 Madelba Segura
 Miguel Ángel Silva
 Marina Valderrama
 María Emma Venegas

Localidad 7, Bosa

Grupo H

Texto colectivo grupo H

LA(S) CIUDAD(ES) DE LOS MAESTROS¹

A MODO DE INTRODUCCIÓN O DEL ÁNIMO DEL PRESENTE ESCRITO

Llegado el momento de dibujar, no el punto final sino los puntos suspensivos —en tanto se acerca el tiempo de receso, de recapitulación, de olvido, de nuevo comienzo—, la mano que pretende esta producción escritural titubea, tiene inconvenientes en precisar lo que debe escribir, lo importante, lo fundamental, porque son múltiples los eventos a los que fue posible asistir: desde la algarabía de cada nuevo hallazgo teórico que se trasladaba al ejercicio cotidiano de un hacer o de un sentir particular o compartido, hasta el temor de manifestar en público —y mucho más por escrito— un modo de pensar propio que se veía afectado por un decir, en ocasiones, desconocido, sin dejar de ser por ello atractivo, seductor... no obstante, sin saber —a esta altura— el curso que estas líneas seguirán, corriendo el riesgo de consignar, desde una perspectiva particular, algunos de los elementos-acontecimientos considerados “dignos de mención”, existe la pretensión de emprender una *nueva* mirada a lo acaecido en la cátedra, esa que resultó ser una convocatoria sugestiva a un significativo grupo de docentes de la ciudad de Bogotá, y

cuyos resultados —conocidos a través de los informes entregados mensualmente y en los escritos mismos de los asistentes— se constituyen en importante insumo para el trabajo adelantado en su transcurso y por adelantar en las líneas que vienen.

Son múltiples las voces que aquí hablan, en ocasiones, entremezclándose, hasta confundirse... detrás de esas voces hay unos nombres, algunos aparecerán —de modo explícito—, otras veces permanecerán ocultos o se harán plurales, eso dependerá del ritmo de la escritura, de sus requerimientos. Lo que sí se ha procurado es conservar la literalidad expositiva, decisión que, como podrá constatarse, ha impreso un singular sonido al documento. Las voces que intentarán silenciarse serán las de quienes, con la misma mano titubeante —y desde algún lugar— han tomado ahora la pluma e intentarán, a través suyo, contar, simplemente...

DE LA CIUDAD A LAS CIUDADES: LA IRRUPCIÓN DE LO MÚLTIPLE

No ha sido un paso cualquiera. Podría parecer tan sólo un giro lexicográfico, sin embargo, ese pequeño detalle ha constituido un cambio de mirada,

1 Este texto fue escrito retomando los trabajos de los maestros Gloria Stella Ramos, Esther Pachón, Balvina Pérez, Rosalía Espitia, Yolanda Hernández, Yeimi Delgado, Tulia Vilma Medina, Nancy Stella Barbosa, Nubia Stella Lancheros, Ligia Téllez y Wison G., quienes aceptaron la invitación a la escritura.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

una nueva perspectiva. La ciudad fue el problema, el objeto de las reflexiones, el centro de los análisis; pero pronto fueron apareciendo, en cada uno, en los propios recuerdos, en las experiencias, en los recorridos, pero también en las conversaciones, en el cruce de miradas... y así, en los encuentros sabatinos, al calor de un café, fueron emergiendo, las ciudades que nos habitan, las ciudades que habitan dentro de la ciudad, las ciudades que habitamos cotidianamente. La Bogotá mítica, única, idéntica, fue cediendo lugar a las bogotás distintas, contradictorias, diversas, múltiples que quizás sólo tienen en común sus coordenadas geográficas, al fin de cuentas, convenciones para tratar de precisar un lugar de habitación de millones de deseos que se cruzan, interponen, apoyan, obstruyen, construyen, disponen, confluyen, discurren.

Han cobrado forma nuevos territorios, personales, pero también colectivos. Los recorridos geográficos y conceptuales por Bogotá nos han llevado a explorar espacios de la memoria, imágenes socializadas, símbolos imperceptibles; también nos llevaron a revisar las rutas recorridas, los caminos cotidianos; aquellos que parecían tan familiares y conocidos que han comenzado a tener un cierto aire de extraños.

Re-conocer la ciudad, re-pensar la ciudad, revisarla, re-correrla, incluso a deshoras. Re-ubicarnos en ella, quizás haya sido este el acontecimiento central que la cátedra de pedagogía posibilitó en un grupo de maestros, quienes intermitentemente nos reunimos durante algunos sábados en las instalaciones del Cadel de Bosa con expectativas bien distintas, pero con un deseo de novedad, con la esperanza de que puede haber algo nuevo bajo el sol y que aquello indescifrable por ahora, puede tener lugar en el encuentro con otros en espacios y tiempos al margen de la cotidianidad.

L(O)CALIDAD DE BOSA

Múltiples fueron las temáticas abordadas, como múltiples los enfoques y las propuestas narrativas. Si bien es posible encontrar diversidad de “abordajes temáticos” —desde los descriptivos, pasando por los

analíticos y exploratorios hasta llegar a los explicativos—, los géneros narrativos también dan cuenta de una diversidad, no sólo entre los escritos, sino dentro de ellos, es decir, en una sola página es posible asistir a la convergencia de una multiplicidad tanto de abordajes como de géneros: se hace una aproximación descriptiva de uno o algunos hechos y a renglón seguido se aventura una explicación de lo enunciado, recurriendo en ocasiones al uso de metáforas, haciendo ciertos símiles, entremezclándolos con planteamientos de un cuño algo más *formal*, menos vistoso —si así se le puede nombrar—.

LOS PROBLEMAS EN LA ESCUELA...

El aprendizaje memorístico al que se somete al estudiante, la actitud autoritaria del docente, el aula que ha devenido jaula, una escuela que hace ya mucho tiempo ha dejado de responder a las necesidades del presente, un maestro que no conoce la ciudad y que pretende enseñarla; un currículo que no la tiene en cuenta como tema fundamental, el papel tanto de los profesores como de los padres y su articulación en la escuela, esa que, la mayoría de las veces permanece con las puertas cerradas frente a los problemas que están *más allá* de sus fronteras físicas; la escuela que se ha erigido como una isla dentro de la ciudad, que ha devenido materialización de ordenamientos temporales y espaciales que dan cuenta de un afán de control, generando con ello tensión, desencanto, rigidez.

“Culminando la aventura de la calle, la puerta de la escuela se abre como el lugar de otros encuentros; maestros y niños se entrelazan en la intimidad que florece gracias a la cotidianidad. Allí, cada historia conmueve más que la anterior... a diario se sabe de la violencia familiar, se descubren nuevos casos de abuso sexual (producido, en su mayoría, por abuelos a quienes les dan la casa por cárcel cuando los descubren). Los niños hablan de violaciones como actos de la cotidianidad... alguna vez, Jonatan Blanco le preguntó a su compañerito, mientras jugaban con plastilina: ¿a su hermana no la han violado todavía?... las historias de soledad, hambre, madres muertas y padres en la cár-

LOCALIDAD 7 • BOSRA

cel, de jóvenes suicidas o asesinados, le han dado a la localidad el segundo puesto en Bogotá con mayor índice en estas formas de muerte... hace poco un niño comentó: profe, otra vez, mi hermano se cortó la pierna por tener un cuchillo guardado en la media... y una joven mamá debió entregar 'en adopción' a su hija de seis años de edad, pues en su casa ya había tenido un intento de suicidio.

Es frecuente que las tareas no se hagan porque no hay quién pueda asesorarlas —por elementales que parezcan— y, alguna vez, uno de los niños, angustiado por el uso que le estaba dando a su lápiz, confesó que la mamá le había puesto una marca unos cuantos milímetros arriba de la punta para obligarlo a evitar que lo tajara: de hacerlo, le aseguraba una paliza.

Los refrigerios son vitales, y no ignoramos, los docentes, que para algunos niños, son el único alimento balanceado que consumen al día... a eso de las dos de la tarde, no falta quien se queje de hambre, dolor de estómago o de cabeza. En el momento del descanso florecen los abrazos, las risas, las carreras, los gritos y los juegos: se comparten las colombinas, los tazos de Ju-Gi-Oh, las piquis y los empujones, los golpes y las groserías... las niñas aprovechan para despiojar a quien se preste”².

EN LA CIUDAD...

Los profesores se detienen en los profundos contrastes que pueden verse en los modos de apropiación espacial y en los efectos que, a nivel de los idearios, se generan en quienes habitan la ciudad: cambios urbanísticos y paisajísticos que dan cuenta de una diferenciación tanto social como económica (se mencionan construcciones de bahareque en contraste con condominios exclusivos cercados, dentro de la ciudad, pero diferenciándose del entorno)... espacio asumido como única posibilidad de sobrevivencia que se ha mostrado incapaz de brindar oportunidades a la

multiplicidad de poblaciones desplazadas que llegan con una esperanza de futuro, generando con ello violencia, exclusión, resentimiento, desesperanza, indiferencia... “Cordones de miseria convirtiéndose en poblaciones de alto riesgo a quienes se les niega la posibilidad de disfrutar de sus derechos fundamentales para llevar una vida digna. Carencias que se ven reflejadas en la falta de empleo honroso, de cupos escolares y, en ocasiones, hasta del sustento diario, generando mayor índice de descomposición familiar, violencia intrafamiliar y social”³.

LA CIUDAD DE LAS OPORTUNIDADES

Sin embargo, por entre las múltiples problemáticas que los maestros perciben cotidianamente, aparece una Bogotá de posibilidades, de puertas abiertas, de experiencias positivas. No es propiamente la Bogotá de ensueño; también es una de las caras, la cara amable de la ciudad.

“Bogotá, una de las grandes urbes latinoamericanas y prototipo de ciudad, asombra con sus altas torres que emergen cual estatuas gigantes, vigilando día y noche el mar de cemento que conforma la ciudad rodeada por inmensas cadenas montañosas que como leones dormidos permanecen inertes a su alrededor. A lo lejos, innumerables y angostos ríos como hilos de plata resplandecen bajo la luz del sol, llevando sobre sí navegantes incontables de gran variedad de formas y colores que como hormiguitas recorren de oriente a occidente y de norte a sur, transportando los miles de colombianos que se desplazan a sus trabajos, centros de estudio y diversos sitios, a realizar las múltiples actividades del diario vivir. ¡Hermosa ciudad!, ‘que’ se levanta imponente y majestuosa entre los múltiples conflictos y problemas que afronta silenciosa en sus entrañas, habitada por tanto colombiano indolente, carente del sentido de pertenencia que la explota, sacando el máximo provecho sin retribuir un poco a su bondad. Algunos, inmigrantes que han abandonado sus

² Ramos, Gloria Stella. *Bogotá, en la piel de sus extremos*. Profesora S.E.D. La Libertad, Bogotá, noviembre de 2004.

³ Pérez, Balvina. *La ciudad, mi ciudad*, C.E.D. Bosanova, Bogotá, noviembre de 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

terruños en busca de nuevas oportunidades, y con la esperanza de hallar un mejor futuro, esperanza que muchos ven desvanecerse, al descubrir la verdad que se vive en su interior...”⁴.

“Mi linda Bogotá fue mi cuna, quien me vio nacer, quien me ha visto crecer y vivir. Ciudad hermosa que me ha ofrecido infinidad de oportunidades recreativas, laborales, académicas, religiosas, en fin, culturales. Bogotá, te quiero y te respeto porque has sido testigo presencial de cambios urbanísticos sin mostrar síntomas de rebeldía o cansancio, sólo ofreciéndome tus espacios para realizarme en todo sentido. Te admiro porque albergas infinidad de formas, estilos y expresiones provenientes del todo universal, porque a todos aceptas y para todos tienes un espacio donde pueden nacer, crecer, vivir y hasta morir. Gracias mi Bogotá porque a pesar de todo has sido el refugio de muchos que no siguen siendo en otros rincones nacionales; conoces y mantienes en secreto infinidad de misterios y enigmas de quienes te buscaron, creyeron y viven en ti”⁵.

LA CIUDAD SOÑADA, IMAGINADA

Desde las provincias, Bogotá es dibujada de múltiples formas a partir de los relatos de viajeros ocasionales, de familiares, vecinos o amigos que abandonaron el terruño natal para emprender la aventura del progreso en la gran urbe. Desde allí, la ciudad aparece como un reto, como una gran expectativa, como una meta, y claro, como el símbolo de lo nuevo, de lo moderno, del desarrollo. Es la Bogotá mítica, la Bogotá atractiva y atrayente que como epicentro de un gran movimiento ejerce una fuerza imponderable sobre el resto del país.

“Desde mi infancia, Bogotá era la ciudad de mis sueños: siempre me imaginaba cómo podía ser la vida en la ciudad. Creía que la gente de ciudad era lo mejor, que vivían como reyes disfrutando de todas las comodidades que en la provincia no podíamos tener,

entre otras cosas el teléfono, los grandes almacenes con vitrinas llenas de personas artificiales, porque eso eran para mí... los automóviles desfilando por toda la ciudad, los parques llenos de atracciones fantásticas, etc. Aún en mi mente resuenan las palabras de mis hermanos mayores que ya habían tenido la oportunidad de vivir en esta gran ciudad: hablaban de grandes puentes de concreto por donde circulaban buses, taxis, colectivos y otros medios de transporte que nos acercaban más al cielo; de grandes edificios, de las grandes oportunidades y, en mi mente, de inmediato, se dibujaba cada cosa que ellos decían, y cuando vine por primera vez a Bogotá, la ciudad me asombraba con todo su esplendor, pero en esas visitas momentáneas no había sitio en mí para advertir los peligros o las dificultades de este gran monstruo que es la ciudad: no había espacio para esa otra realidad, todo era bonito”⁶.

LA CIUDAD RECORRIDA

Transitar no es recorrer. Cuando transitamos por la ciudad vamos de un lado a otro, nos desplazamos. Recorrer es sentir, observar, detallar, repasar. Con el recorrido aparece una nueva ciudad, aquella que oculta el tránsito, el flujo permanente, el tráfico. La ciudad recorrida es la construida paso a paso, es la ciudad detallada, fraccionada y rearmada desde una nueva mirada. Recorrer es también pensar la ciudad, pensar sobre ella, pensar en ella.

“Un sector del norte de Bogotá está conformado por un conjunto infinito de casas maravillosas donde el ingenio es arquitectura. En los edificios predomina el rojo de los ladrillos —tan admirados por Carlos Fuentes— que casi siempre contrastan con un cielo gris y pesado. Desde las calles uno ve apartamentos sublimes que parecen escenarios de otros mundos, iluminados con lucecitas tenues y elegantes. Afuera, las hojas de los árboles que caen parecen ser recogidas por una mano misteriosa porque nunca se

4 Ídem.

5 Pachón, Esther. I.E.D. Carlos Albán Holguín, Bogotá, 2004.

6 Espitia, Rosalía. *La ciudad, símbolo de progreso*. Bogotá, octubre de 2004.

ve a nadie rondando por ahí; sin embargo, siente una cierta sensación de ser observado y algún síndrome raro inunda la cabeza con delirios de culpabilidad. Sus calles son un territorio ajeno aunque nadie le diga a uno nada. Es en realidad un lugar silente, tanto que parece deshabitado y hasta un poco triste... esto sucede en algunos barrios del norte —porque no todos gozan de la misma ostentación—. Es evidente cómo en la calle 127 con séptima empieza un contraste fuerte de imponentes edificios con casitas que parecen haberse construido en un día: puestas al filo de un cerro, soportan la indolencia de los aguaceros y la fuerza de los vientos, mucho antes de llegar agosto. Eso es la carrera séptima, llena de contrastes definidos en un escenario de vegetación espesa al que los comercializadores de terrenos de mayor prestigio le han robado paisaje en lugares estratégicos para imbricar chalets y edificios maravillosos... más al norte, después de la calle 151, han sido campesinos pobres, venidos en su gran mayoría de los llanos o Boyacá, quienes han levantado sus hogares en las faldas de los cerros. El norte acaba con un castillo al que le alquilan algo de su zona verde para que los jovencitos hagan su “after party” que promocionan en la radio.

Si el trayecto que se recorre —por cuestiones de trabajo— es de norte a sur, cuando se llega a Bosa, después de dos horas en un bus urbano por la avenida 68, pareciera que sólo existieran los dos polos —el del sur y el del norte—, y los límites se diferencian con facilidad: después de atravesar Cedritos, la Bella Suiza y el Bosque de Montearroyo —donde un apartamento puede costar muchos millones de pesos—, luego de pasar por los parques Salitre y Simón Bolívar y de asistir a la percepción del olor fuerte a hervor de chocolate, a la inexistencia de árboles, a la lejanía de los cerros verdes y a la cercanía de unas lomas erosionadas y atiborradas de casitas que a la distancia parecen un pesebre pobre, además de las fachadas de las casas maltratadas por la erosión, el tráfico y el polvo, empieza el sur”⁷.

LA OTRA CIUDAD, LA DEL SUR

“Al bajar del bus, pues ya se ha llegado a La Libertad, sin salir aún de la localidad —‘cuyo’ nombre se fue acuñando gracias al espíritu de rebeldía política de los fundadores del barrio— se reconocen las huellas de un territorio indígena habitado por una comunidad muisca. Nombres elementales con apellidos como Tunjo, Neuta, aparecen en carteles que anuncian a los vecinos que otro indígena ha fallecido. Los apellidos Orobajo, González, Chiguazuque, son familiares para quienes en 1968 fueron a comprar lotes sin servicios y a bajo precio. Jorge Martínez y Magdalena Escarpeta compran y revenden a personas conocidas como Portilla y Cruz Montana, quienes a su vez subdividen en 144 lotes. De este modo, sin parques ni zonas verdes, mucho menos escuelas o centros de salud, los nuevos propietarios se fueron acomodando en tierras de producción agrícola nutridas por un río que ya había dejado de ser diáfano, ‘situación que’ suscitó la necesidad de una organización comunitaria para traer el agua desde Bosa, teniendo ellos mismos que abrir zanjas e instalar el acueducto. Antes de esta acción, los habitantes recogían el agua de un barreno que en poco tiempo quedó inhabilitado. En el mismo sentido, la pavimentación de las calles y andenes también correspondieron al esfuerzo comunitario, en donde hoy se hacen innumerables los puestos de venta de chorizos con arepa, empanadas a \$200 y buñuelos que reverberan en aceite caliente se ofrecen a \$100. Interrumpen el paso los puestos de fritanga y los hombres que descaman pargo rojo y destajan bagre. A los lotes abandonados se les aprovecha el límite con el andén, y allí se improvisan toldos con plástico para proteger una estufa de gasolina que calienta una olla enorme repleta de envueltos de maíz; así, por todas partes huele a comida, y cuando hay amago de lluvia, se juntan los olores con el polvo que se levanta.

En las esquinas no falta una camioneta vieja cargada de bananos, mandarinas o sandías; fruta que

7 Ramos. Ibíd.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ofrece una grabación en alto parlante con una voz masculina muy popular en algunos barrios de Bogotá, que, aparte de ilustrar sobre los beneficios nutricionales, insiste en que no se puede conseguir nada mejor ni más barato. A falta de restricciones por la contaminación auditiva, se escuchan *vallenatos*, *metal* y *reggaeton* en almacenes bien montados, donde se ofrece ropa barata y zapatos desde \$5.000. Al mediodía la gente camina con afán. Al llegar al centro del barrio, los niños que estudian en la jornada de la tarde han tenido que sortear (muchas veces solos) avenidas peligrosas, huecos, zonas con escombros y basuras, perros, borrachos, locos e indigentes. Se dice oficialmente que una mujer demente anda por ahí con un cuchillo, y que a un niño le cercenó los testículos. Los detiene alguna tienda con maquinitas o el atractivo de un parque de bolsillo al que le usan el columpio, y después de patear la arena y disfrutar el espectáculo de verla esparcirse con el viento, siguen su camino rumbo a la escuela.

Bajo el nombre de otro barrio, y más allá de las avenidas, se encuentran las viviendas menos favorecidas, hechas de afán, con latas, cartón y plástico. Algunas son construcciones prefabricadas, con una especie de escampadero incorporado en el que se juega rana o se hacen peleas de gallos al calor del aguardiente. Las mujeres se visten como si estuvieran en un clima ardiente. Sentado, un anciano pasa horas interminables con la mirada clavada al piso... este recorrido podría terminar en los muros de la escuela (pues ya se llega), y dejar desapercibido como está, al barrio San José en donde viven —para sorpresa de muchos— unos 1.600 habitantes muiscas configurados en un resguardo. Para llegar allí se debe caminar una media hora más por una trocha. A lado y lado se ven cultivos de hortalizas, mujeres extendiendo ropa al sol, hombres bebiéndose una cerveza y el río Tunjuelito, ahora, maloliente y negro... las casitas son pequeñas y de ladrillo rojo. En uno de los muros se ven nuevos avisos del descanso eterno de otro miembro de la comunidad... los sauces se

mecen suave, y un I.E.D. indica la presencia del Estado.

Allí, un joven owa llamado Jairzinio, se la juega toda por el rescate cultural de su comunidad y, en oposición a la institución educativa oficial que ignora las culturas aborígenes y niega la identidad y la diversidad, el cabildo indígena —configurado por unos 20 jóvenes— trabaja por la recuperación de la medicina tradicional, ofrece charlas sobre las comidas, organiza salidas a sitios sagrados donde nacieron las leyendas y los mitos, y hace recuperación de historias de vida, de la música y la danza. Para esta comunidad, en el año 1954 y bajo la presidencia de Rojas Pinilla, se marca un nuevo hito en su historia: Bosa se anexa a Bogotá, el IDU compra y expropia terrenos, se rellenan las lagunas. El Estado hace préstamos a los habitantes y luego, por falta de recursos para pagar los terrenos, se los quita. Aparece ‘entonces’ la figura del patrón y el hacendado, y los indígenas pasan a ser albañiles. Se hace persecución a la chicha y se impone la cerveza; el río donde se bañaban, pescaban, tomaban agua y regaban los cultivos, es contaminado... desde esta puerta, al sur de Bosa, también se desplazan niños hasta nuestra escuela”⁸.

LA CIUDAD LOCAL. EN BOSA “LO BELLO ACECHA”

Hay una pequeña ciudad dentro de la gran urbe que como ésta, imaginada, soñada, recorrida o transitada, también se intenta atrapar, bosquejar. Es la ciudad local, aquella que la escuela hace aparecer ante algunos maestros. Es la ciudad de la escuela, esa que llega hasta sus puertas y ventanas, esa que rodea sus muros y que busca colarse por entre las rendijas.

“Cuando cae la tarde y el sol se oculta en medio de toneladas de nubes por las que se cuelan largos hilos rojos y naranjas, estos barrios, sumidos en la tristeza del desplazamiento y la pobreza, adquieren un tono agradable, como el que tenían los viejos

8 Ramos. Ibíd.

barrios bogotanos en los días secos de la navidad. El cielo azul en los días de agosto, acoge las cometas multicolores permitiendo una dulce sensación de paz para quienes las ve, de pronto porque su vuelo traduce la alegría de niños que las sostienen a lo lejos... hay belleza, también, en las caritas de los bebés que cargan jovencitas en las esquinas, en las miradas y caricias de los enamorados callejeros, en la ternura desmedida de los niños que roban flores del desierto donde viven para entregárselas a su maestra, o cuando, en un paseo de curso, Daniela Ortiz, una niña de siete años, comenta, al ver el río Tunjuelito: ¡es el río más bello que he visto en toda mi vida!”⁹.

“Caminar por una carrera paralela a la avenida, es aventurarse a descubrir mundos, pues, de puertas para adentro, y en medio de la humildad del escenario, hay viviendas donde abunda la luz, el piso brilla, y un helecho fresco habla de las personas que ‘allí’ habitan. Un garaje alberga un hombre que se corta las uñas sentado en una cama bien tendida. Cerca, una anciana vende caléndula, eucalipto, mejorana, tilo y velas para alumbrar los santos; el local es oscuro a pesar de la luz de un bombillo que cuelga en la mitad del techo. Conversar con la señora es recibir una cátedra de amabilidad, ‘no obstante’ en la casa siguiente, un disparo de insultos llama la atención, ‘mientras’ una mujer maltrata a un niño...”¹⁰.

“DESDE UN NIÑO” O DE CUANDO BOSA, UNA VEZ, VISITÓ LA CIUDAD

“Cuando entré, la vi: era diferente, no se parecía a mi casa, fría, silenciosa... en una esquina, sentado, había un niño como yo, lloraba. Una mujer, parecida a mi mamá, lo consolaba: tocaba su cabeza y le hablaba. Me acerqué a ellos para no sentirme tan solo: era la primera vez que salía de casa... mamá estaba lejos.

El viaje fue largo... la voz de mi vecina iba describiendo los sitios por donde pasábamos, mientras,

con angustia, pensaba: ¿‘de’ dónde había aparecido tanta gente, casas y edificios que jamás había visto; calles raras y sitios gigantescos? Mientras Rosa daba un paso, yo daba tres: colgado de su mano, sujetándola con fuerza, con el temor de que las calles me fueran a devorar... ¡no me iba a soltar nunca de ella!... los días fueron pasando. Rosa enfermó y su hermano menor tuvo que llevarme al colegio. Ese día salimos más temprano ya que Felipe debía hacer un mandado antes de dejarme en él. Nadie me tomaba de la mano: era libre, pisaba con firmeza, sentía la dureza del piso; ya podía decir qué color tenía la carretera, sabía de colores. Me habían enseñado que tenía que ir por el andén para que no me atropellara un carro, además, conocía el semáforo.

Seguía a Felipe por donde iba. El camino era nuevo: aunque había andenes y carreteras, las cosas eran diferentes: vi casas, unas con dos edificaciones —una arriba y otra abajo—; otras eran pequeñas, en la mitad de un jardín, y las cubrían, en la parte de arriba, tejas, y estaban rodeadas con una cerca que chuzaba: ésta protegía todo lo que había fuera de la casa. Luego de caminar un buen rato, la carretera se acabó y llegamos a un campo inmenso ‘en el que’ no había casas ni parques. Existía una enorme laguna llena de hojas muy redondas de color verde. A su alrededor había arbolitos pequeños que tenían un color ‘que’ no podría describir, pero que se veían bonitos con sus hojas grandes y sus redondos frutos. Los amigos de Felipe nos esperaban con una gran sorpresa: me ‘la’ presentaron como si yo fuera uno de ellos, sin importar que yo era muy bajito... era un enorme y baboso sapo de color café: cada vez que salía un sonido raro de su boca, inflaba sus cachetes y se veía muy chistoso, me hacía reír... así pasó el tiempo, jugando en el lago con el sapo y “nuestros amigos”... sólo nos hizo reaccionar un sonido ronco que salía de una inmensa casa rodeada por una larga pared... Felipe gritó: ¡ya salen de la fábrica!

9 Percepción de quien la transcribe, anota: “es indudable que lo que descubrió fue el alma del río, aquello que los adultos no podemos percibir con tanta facilidad...”. Ramos, ibíd.

10 Ramos, ibíd.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Mi vista no había alcanzado a divisar la pared de ladrillo que rodeaba la fábrica, una casa con tantas ventanas que no cabían, al contarlas, en mis dedos: tenía una chimenea grande por donde salía gran cantidad de humo... mis sentidos estaban puestos en esa estructura. Cuando sentí el jalón que me dio Felipe tomando mi mano y arrastrándome por toda la pared, angustiado, repetía: ¡prométeme que no dirás que faltaste al colegio! Prométemelo y volveremos a este lugar.

Aunque íbamos rápido, pude ver cómo pasaban ante mis ojos casas y calles: no eran las mismas por donde habíamos llegado; éstas eran más oscuras, las calles en tierra y un poco angostas. Las casas estaban ‘separadas’ por cercas de púas. Al correr se levantaba polvo... sentía un poco de miedo, pero gracias a Dios iba de la mano de Felipe. El viento soplaba más fuerte y hacía que el saco que colgaba de mis hombros flotara. El sol tocaba mi cara directamente, ‘lo que’ hacía que yo escuchara mi respiración y a mi boca subiera una emoción grande. Era mi primera salida solo, sin mi mamá, ‘sin’ Rosa, y fui muy feliz... y ‘como’ eso no me lo había dado nadie, entonces, decidí callar.

Con el pasar del tiempo la fui conociendo... ya no había temor, me alegraba salir: ver los sitios donde vendían juguetes, ropa, zapatos, ricas empanadas, deliciosos conos, y otros niños que, como yo, empezábamos a ser parte de la ciudad... todo era fantástico: aprendí a caminar rápido, conocí nuevas palabras, otras personas, y, aunque era muy largo el recorrido de la casa al colegio y llegaba cansado, lo que más me alegraba era que no iba a ser el único sitio que visitaría: iría a sitios inimaginados. La profe nos había prometido que la escuela nos llevaría a lugares donde mamá no tenía tiempo de llevarnos”¹¹.

“¡Como es de bella la ciudad!, fue lo que dijo Camila Aguirre, una chiquita de grado primero, cuando dibujaba y escribía sobre el paseo al Palacio de los Deportes”¹². Esta afirmación emerge en el contex-

to de un recorrido por la ciudad, en el que “sentados en la platea frente a la Orquesta Filarmónica de Bogotá, esos mismos niños que enfrentan en silencio una crisis social sin precedentes, pudieron aplaudir, gritar y reír con las ocurrencias de un conejo salido del País de las Maravillas, ‘mientras’ escuchaban música celestial y distinguían los instrumentos con melodías preciosas, ‘y cuando, incluso’ uno de ellos fue ‘por un momento’ director de orquesta... esa tarde, Bogotá abrió una puerta particularmente bella a los niños... alguno, habrá descubierto que en la vida hay algo más que vallenatos tristes y rancheras violentas, alguno habrá agregado una nueva opción para cuando le pregunten qué quiere ser cuando sea grande, y con eso, los que nos afanamos por esta patria que no está pensada para los niños, podremos sentirnos un poco mejor... las seis de la tarde señalan el regreso a casa... los niños caminan lento, otros se trasladan de dos a tres en una bicicleta que conduce una persona mayor o algún joven. El frío no impide que las jovencitas exhiban la cintura y sus jeans ajustados; que se maquillen en las esquinas o jueguen fútbol con los niños más pequeños. Los muchachos, que parecen resucitar de las calles, caminan en grupo, no miran a nadie y van rápido, a veces esquivando a la policía que les pide documentación... el escenario de mercaderes callejeros se mantiene inmune a pesar de la lluvia. En los vidrios del bus, las gotas de agua dibujan, sobre la superficie espesa de un polvo pretérito, miles de líneas sin destino”.

**LA CIUDAD Y LA ESCUELA DE MAÑANA.
PROPÓSITOS, INTENCIONES, REFLEXIONES,
O DE LO QUE HABRÍA QUE COMENZAR
A HACER DESDE LA ESCUELA**

Las conversaciones sabatinas también permitieron imaginar el futuro, reflexionar sobre lo que debe-

¹¹ Lancheros, Nubia, *Desde un niño*, Bogotá, junio de 2004.

¹² Citado por Ramos, *ibíd.*

ría ser y hacerse. Pensar la ciudad y pensar la escuela es también imaginarlas, desearlas, proyectarlas.

“Esta cátedra me ha permitido detenerme un momento a recordar mi ciudad”, afirma Yolanda Hernández, quien se pregunta por su hacer como maestra y como ser humano: ¿cómo generar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la ciudad? “Lo primero es acercarlos a conocer su barrio, mirando lo positivo y negativo del mismo, a contribuir con su desarrollo y mejoramiento, para lanzarse luego a conocer lo local, donde confluyen las mismas situaciones que en el barrio, pero donde los problemas se acrecientan por el número de personas existente y por las necesidades básicas insatisfechas que son el mayor problema... lo anterior permitirá tener una visión más cercana y real de lo que les rodea, para continuar con el departamento, el país y el mundo”¹³.

El interrogante que se plantea Yeimi, pensando en el papel como docente y en la consolidación del currículo —que no da ni a la ciudad ni a la localidad un espacio ni un manejo suficiente— es: ¿quién puede enseñar sobre lo que no conoce? Esta profesora considera la necesidad de “dar o adquirir herramientas como educadores para iniciar o afianzar, en algunos casos, el proceso de conocimiento y manejo de información sobre Bosa y Bogotá”. En su decir, sólo la consolidación de un plan —resultado de un trabajo iniciado desde la localidad— podrá “proyectar la organización y la intención de progreso que existe y que puede contribuir al mejoramiento de la ciudad”¹⁴.

Hay para quien habría que “sacar la escuela de las cuatro paredes, convirtiéndola en una gran extensión de la realidad que vivimos”, lo cual, desde su perspectiva, sólo será posible en la medida en que, como maestros, “lancemos nuestras propias estrategias pedagógicas”¹⁵.

Balvina Pérez, por su parte, considera que “la educación desempeña un papel importante en la transformación social ‘que se requiere’, para lo cual es primordial convertir las aulas en espacios de reflexión, de análisis, de lecturas críticas del entorno socio-cultural mediante estrategias que conlleven a conocer la ciudad desde diversas dimensiones, abandonando aquellas prácticas que sólo permiten a los estudiantes repetir saberes preestablecidos, memorizar datos, ser obedientes y adivinar aquello que su docente espera como respuesta... transformación que requiere docentes comprometidos, innovadores, excelentes lectores, que conviertan la ciudad, con sus conflictos cotidianos, sus estructuras, sus encantos, en un inmenso océano de conocimientos, navegando de la mano de sus estudiantes por las calles, museos, parques, centros comerciales, sitios históricos, ríos, humedales, bibliotecas públicas y escolares, salas de informática celosamente custodiadas por los guardianes de la cultura, el espacio público y los bienes del Estado, quienes no comprenden que este mar de saberes sin un explorador, sin un lector, carecen de validez”¹⁶.

13 Hernández, Yolanda. *La ciudad*. Bogotá, Fernando Mazuera Villegas, 2004.

14 Delgado, Yeimi. *¿Conocemos y disfrutamos a Bogotá?* Bogotá, 2004.

15 Montes, Rosalía. *Bogotá, tierra de encanto*. Bogotá, 2004.

16 Pérez, Balvina, *ibíd.*

Localidad 7, Bosa

Grupo I

Tomás Vásquez

HOMOGENEIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y HETEROGENEIDAD DE LA REALIDAD SOCIAL

Frente al análisis de la educación en la localidad de Bosa es preciso partir de dos criterios relacionados con estos dos fenómenos. El primero tiene que ver con el presupuesto de que es en la ciudad en donde se encuentra mayor heterogeneidad, por sus condiciones de población, a diferencia del campo y aun de los pueblos, que mantienen elementos de identidad e igualitarismo en costumbres, idiosincrasia, etc. El segundo, con la realidad de las administraciones, y aun de los mismos habitantes, que pretenden homogeneizar los comportamientos y las condiciones de vida.

Teniendo en cuenta estos criterios, pasemos ahora a analizar las condiciones de homogeneidad y heterogeneidad que se observan en el sector educativo de la localidad séptima de Bogotá. A nivel macro, y partiendo del plan sectorial de educación¹, se observan claramente estos dos principios, corroborando la necesidad de homogeneizar las oportunidades de educación para toda la población, con criterios de igualdad tanto en la cobertura como en la calidad, observándose como un problema social de nuestra

ciudad la necesidad de crear condiciones de equidad². De la misma forma, el plan propone la posibilidad de ampliar el derecho a la educación pública, y como medio de integración social, afirma que “todas las instituciones educativas distritales estarán abiertas a todos los estratos y grupos sociales”³.

Pero, paralelamente a estos criterios de igualdad de condiciones se crea la necesidad y la política de acercar “la escuela a la vida”⁴, notándose la condición de particularizar y partir de realidades concretas para crear condiciones de verdadero aprendizaje. El valor que se le da a la autonomía en los Proyectos Educativos Institucionales establece el valor de la diversidad y la interculturalidad en que se mueve nuestra ciudad y en cada una de nuestras localidades.

Ahora, tomando como fuente la información suministrada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en su página de internet⁵, analizaremos las condiciones de homogeneidad y heterogeneidad en la localidad de Bosa. Empecemos, entonces, con las condiciones de homogeneidad. Una realidad con la que podemos iniciar nuestro análisis se refiere a que, en su

1 Plan Sectorial de Educación 2004-2008. “Bogotá, una gran escuela”.

2 Contenido en el lema del plan de desarrollo del alcalde Luis Eduardo Garzón, “Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión”.

3 Plan Sectorial de Educación 2004-2008, p. 15.

4 Plan Sectorial de Educación 2004-2008, p. 14.

5 www.sedbogota.edu.co.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

gran mayoría, el 92,9% de sus habitantes pertenecen a los estratos 1 y 2. Esto ha hecho que, respondiendo a las condiciones de demanda educativa, en esta localidad, al igual que en toda la ciudad, ha aumentado, creciendo la matrícula oficial un 89,2% entre 1998 y el 2003. Esto ha obligado a la administración distrital a buscar alternativas para satisfacer las necesidades de demanda educativa. Otra dificultad que intenta solucionar el Distrito Capital frente a las condiciones de desigualdad social, y buscando equidad en la permanencia al sistema educativo, es ofrecer en localidades de estratos 1 y 2 un suplemento alimenticio.

Otro aspecto acerca de las condiciones del sector educativo es el relacionado con la permanencia, la reprobación y la calidad. A pesar de que la permanencia ha aumentado, y la reprobación ha disminuido, sin embargo ésta es una condición que pone en tela de juicio la calidad, ya que en el 2003, debido al artículo 9º del decreto 230⁶, disminuyó la reprobación escolar. Aunque no hay que perder de vista que no fue por acciones y procesos pedagógicos, sino debido a esta ley. Esto ha generado algunas circunstancias que favorecen la promoción y la permanencia de escolares en Bogotá.

Estas características administrativas que permiten visualizar aspectos de equidad, igualdad y homogeneidad se ven complementadas con otros factores sociales que intervienen en los procesos escolares. Uno de ellos tiene que ver con las problemáticas de desempleo y desigualdad social en que se ve afectada toda la ciudad, pero que en el caso de Bosa es más alto este índice, debido a que en esta localidad se aglutina el mayor número de personas sin empleo. Por este motivo los niños y jóvenes se ven en la necesidad de interrumpir sus estudios e iniciar su vida laboral a temprana edad, realizando ventas informales en las calles y el transporte público de la ciudad.

Pero no son sólo las condiciones de pobreza las que afectan la escolaridad de niños y jóvenes; la descomposición familiar, otro factor que se presenta en

otras localidades de la ciudad, amenaza con el futuro de chicos y chicas que son abusados, maltratados y violentados al seno de sus familias. Esta condición, atendida por algunas instituciones no gubernamentales y por las entidades del Estado, ha limitado las posibilidades de crecimiento escolar y desarrollo de posibilidades de mejores condiciones de vida.

Un último factor homogeneizador de las condiciones sociales, no sólo de Bogotá sino de todo el país, son los procesos de desplazamiento que se producen en diferentes regiones, y que se concentran en ciudades capitales, y que ha hecho que en Bogotá, y en especial en localidades como Ciudad Bolívar y Bosa, se ubiquen estas familias, aumentando los problemas sociales pero favoreciendo la riqueza y diversidad de que goza nuestra localidad, y que hoy por hoy es muestra de creatividad y procesos de desarrollo cultural.

Respecto a las condiciones de heterogeneidad en la localidad de Bosa, se determinó que este sector tiene la tasa más baja de analfabetismo en relación con la totalidad de la población bogotana; es decir que mientras Bosa cuenta con 1,8% de analfabetismo, la ciudad asciende a 2,2%⁷. Esta característica parece contradecir las condiciones de pobreza y dificultad social que se observa en la localidad. De igual forma, la localidad séptima es una de las que tiene mayor demanda educativa, que naturalmente no puede cubrir el Distrito Capital, recurriendo por esta razón a trasladar a los estudiantes a otras localidades para que reciban el servicio educativo en instituciones que tienen baja demanda educativa. Esta condición particular plantea situaciones sui generis, como la de iniciar un proceso de desarraigo y poco conocimiento de la localidad en que vive el estudiante, limitando las posibilidades de integración local. Sin embargo, permite a los estudiantes recurrir a la interacción y conocimiento de la ciudad, a diferencia de estudiantes de la localidad que no conocen la ciudad y por lo tanto no se saben desenvolver en ella.

6 "Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados..."

7 www.sedbogota.edu.co. Localidad 7, Bosa, caracterización.

Un aspecto que se considera trascendental y violador del derecho a la igualdad, es el relacionado con la resolución 004 del 9 de enero de 2003, en la que se da prioridad a la atención del servicio educativo a los estratos 1 y 2, excluyendo de este derecho a los niños y jóvenes de los estratos 3, y propiciando la desintegración y estigmatización social. Esta directriz administrativa limita el enriquecimiento social, convirtiéndose en factor de exclusión.

Por último, vale la pena analizar condiciones particulares de la localidad que generan características propias en las instituciones escolares. Una de ellas es la promoción de la cultura a través de diversas manifestaciones, promovidas por la comunidad y el sector oficial. Su poco desarrollo urbano es también fuente de heterogeneidad, al constituirse como una comunidad autónoma y autosuficiente. Posee también una zona rural, lo que permite la hibridación de las condiciones rurales con el desarrollo y crecimiento de una metrópolis. Esto último ha traído como consecuencia la generación en esta localidad de uno de los proyectos más grandes y ambiciosos, como es la construcción de más de 15.000 soluciones de vivienda popular, en lo que se ha denominado “Metro vivienda”.

IMAGINARIOS DE CIUDAD DE LOS MAESTROS

En esta parte del presente documento nos proponemos abordar los imaginarios de ciudad que tienen los maestros como posibilidad de articularlos con los procesos pedagógicos de la escuela en procura de una cultura ciudadana.

El problema que se plantea en este punto es de vital importancia ya que, como es sabido, las personas sólo pueden dar lo que son y lo que saben y esa afirmación, en lo que tiene que con los docentes, se convierte en una situación que determina la calidad, cantidad y enfoque del conocimiento que circula en el aula.

El docente que reconoce la ciudad como un espacio de aprendizaje, de intercambio de conocimientos, que siente agrado y amor por ella, muy

seguramente venderá esa imagen a sus estudiantes. Este maestro los proveerá de herramientas para manejar esa diversidad de relaciones, opiniones y formas de pensar, les enseñará a acceder a las diferentes fuentes de información que le brinda y sobre todo a tener una visión muy positiva de la ciudad.

El incidir en los imaginarios de los maestros y las maestras permite mejorar los procesos pedagógicos al salir del aula y de la escuela, volviendo más lúdica y placentera la cotidianidad y así lograr que los niños y las niñas disfruten más, aprendan más y se proyecten como buenos ciudadanos.

Importancia de la ciudad para la escuela

Los docentes, en su mayoría, no identifican la ciudad como referente pedagógico debido a que por diferentes causas: económicas, culturales, de tiempo, entre otras, se desplazan, por la misma, en forma parcelada donde se encuentran sus rutinas diarias. Se trasladan de la casa a la escuela, al comercio cercano a su casa, a los lugares donde habitan sus familias y esporádicamente a algunos sitios de recreación. Cuando tienen disponibilidad de tiempo y dinero buscan salir de la ciudad para alejarse de todo lo que ella significa: rutina, polución, largos recorridos, trabajo, aglomeración, ruido, estrés y demás situaciones que los motivan a “escapar” de la urbe.

Se exponen innumerables razones para no querer la ciudad, desconociendo que ella también es un espacio de intercambio y construcción cultural, de recreación, de conocimiento, de socialización, posibilitador de aprendizajes que los docentes deberían compartir con los estudiantes para generar procesos de apropiación de la ciudad y para enriquecer el quehacer pedagógico.

La ciudad, no la física sino la humana, como lo expresa Viviescas en su conferencia magistral inaugural “... es solamente el resultado de lo que hacen los hombres y las mujeres en ella y por ella... Por eso, los griegos tenían razón cuando decían que la ciudad es la gente; no son los edificios, ni las construcciones, ni los transmlenios ni los andenes, es la gente”, es educadora en sí misma; en sus espacios, en sus habitantes y en su dinámica, por lo tanto la escuela debe

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

incorporarla a su cotidianidad y así propiciar en los estudiantes aprendizajes que sean significativos y que le permitan moverse de manera cómoda por la diversidad que ella representa.

Causas y consecuencias de los imaginarios que los maestros tienen de la ciudad

En una actividad de campo se consultó a los docentes de las escuelas de la localidad sobre los imaginarios que tenían de ciudad y de allí se extrajeron las siguientes causas y consecuencias en relación con las prácticas pedagógicas.

Algunos referentes conceptuales

Para un mejor abordaje de la temática creemos necesario desglosar algunos conceptos centrales que nos permitan ubicar la problemática de los imaginarios y sus relaciones con los maestros, la ciudad y la escuela.

Ciudad

La palabra en español viene del latín civitas, que describe a una alta organización comunal como la ciudad-Estado de la antigua Grecia.

Se sabe que las ciudades tienen un papel muy importante en las vidas hoy. Después de la revolución industrial los centros urbanos han crecido rápidamente, a esto se le llama “urbanización”.

Las ciudades han sido siempre el centro del crecimiento económico, progreso tecnológico y producción cultural, pero su rápido crecimiento ha traído consigo cosas negativas: violencia urbana y pobreza, personas sin hogar, sobrepoblación, falta de planeamiento urbano, analfabetismo y problemas de salud, contaminación y desperdicios.

Las ciudades han tenido un gran impacto en la vida de las personas y en la civilización mundial en general. Hoy se dice que se debe pensar en la ciudad para el futuro de los niños y las niñas, pero, ¿realmen-

Causas	Consecuencias
El acceso a la mayoría de los lugares es costoso. Los docentes deben tener varias vinculaciones laborales, lo que restringe su tiempo para estas actividades.	Conocimiento limitado de la ciudad.
Limitaciones del currículo, plan de estudios y capacitaciones: no estimulan la visión de la ciudad como una gran aula.	Las prácticas y costumbres pedagógicas están cada vez más reducidas al salón de clases. Los aprendizajes no son significativos ni relevantes.
Apatía: se da en el maestro por todos aquellos temores generados por su resistencia al cambio, por la inseguridad de la ciudad, las grandes distancias, el transporte y todas aquellas situaciones que impiden un desplazamiento grato.	La apropiación de la ciudad es parcial. Se produce estrés, rutinas diarias, desmotivación y tradicionalismo en las prácticas pedagógicas.
Falta de promoción y divulgación de eventos.	Pérdida de oportunidades para la apropiación de la ciudad.
Resistencia al cambio: dentro de las prácticas pedagógicas no se tiene en cuenta el espacio de diversidad que es la ciudad.	Produce agresividad, prevención, exclusión y sectarismo. Imposibilidad de reconocimiento de la diversidad de agentes educativos que ofrece la ciudad.

LOCALIDAD 7 • BOSÁ

te se piensa en ello? Pues bien, según un escritor español “hay que crear una ciudad amiga de los niños donde se garantiza el derecho de todo ciudadano joven a:

- Influir en las decisiones que se toman respecto a su ciudad.
- Expresar su opinión sobre la ciudad que desea.
- Participar en la vida familiar, comunitaria y social.
- Recibir servicios básicos tales como atención sanitaria, educación y refugio.
- Beber agua higiénicamente segura y tener acceso a instalaciones sanitarias adecuadas.
- Ser protegido contra la explotación, la violencia y los malos tratos.
- Caminar solo por la calle sin exponerse al peligro.
- Encontrarse con amigos y jugar.
- Disponer de espacios verdes para plantas y animales.
- Vivir en un medio ambiente incontaminado.
- Participar en actividades culturales y sociales
- Ser un ciudadano igual a los demás dentro de su ciudad, con acceso a todos los servicios sin distinciones de origen étnico, religión, ingresos, sexo o discapacidad.

Para poder lograr todo esto es necesario un cambio tanto de pensamiento como de actitudes hacia lo que es la ciudad y es por esto es que se debe “ver y sentir la ciudad como parte de nuestro cuerpo, de nuestra vida...” (Antonio Marín Segovia).

La modificación de los paisajes urbanos, en aras de satisfacer el bolsillo de grandes urbanizadores, es una realidad. Ese desmesurado resurgir de la construcción incita al pueblo a invadir terrenos que pueden ser vitales para los seres vivientes de determinada región (los humedales, las montañas, las rondas de los ríos, entre otros) sin respetar las necesidades ciudadanas, culturales y ambientales.

Hoy en día se planifican y se crean espacios arquitectónicos lejos de las necesidades inmediatas de los ciudadanos, lejos de la necesidad de respetar y conservar ciertas herencias ambientales, artísticas y emocionales... Pero todos, empresarios, políticos e incluso ciudadanos, aceptan complacidos y resigna-

dos esas innovaciones urbanísticas en nombre del futuro, un futuro que se vende como extraordinario y grandioso. Es por esto que algún escritor decía que en Latinoamérica se vive idealizando el mundo, mientras que en Estados Unidos se vive en la realidad, pues para los latinos no es difícil comprarse una casa con garaje, aunque sepa que no tiene carro y que no lo puede adquirir fácilmente.

Antonio María Segovia anota: “En ni humilde opinión, sería positivo intentar reconducir ciertos esfuerzos financieros al campo de la rehabilitación y de la recuperación de nuestros vestigios históricos y naturales. También pueden y deben dar beneficios de todo tipo, incluso económicos, pues diversifican y crean nuevos caminos, recuperando profesiones y ofreciendo una imagen de mayor calidad y respeto por nuestras numerosas raíces históricas”.

Las ciudades han experimentado una evidente y lamentable pérdida de espacios para el encuentro sereno, para el ocio y la relajación. Las plazas tradicionales, ubicadas en los diversos y variados centros históricos de las ciudades, han sucumbido ante los nuevos abusos del consumismo imperante, transformándose en núcleos propicios para el entretenimiento nocturno con los problemas que esto atañe.

Pero ¿qué tiene que ver la ciudad y la escuela en esta problemática? Y ¿qué es eso de la ciudad y la escuela? Pues bien, muchos autores coinciden en afirmar que por el hecho de ser seres sociales, ellos quieren siempre estar cerca los unos de los otros, pero ¿qué tan positivo es que estén tan cerca unos de los otros si en los campos ya no hay quien trabaje y cultive y en las ciudades ya no hay espacio, ni trabajo, ni un buen ambiente donde vivir? Generalmente, en el campo, el maestro que enseña es de la ciudad y de alguna forma incita al estudiante a ir a la ciudad, pues es allí donde están los últimos avances en cualquier materia, sin tener en cuenta que a su alrededor hay grandes cosas que nos pueden llevar al conocimiento de lo realmente importante que los pueden afectar directamente como pobladores de esta región o sector.

Sin embargo, es de notar que en la ciudad se encuentra un confluir de ideologías, de culturas, de

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

nuevas y grandes historias y que cada sector de la ciudad trae consigo conocimientos y cambios que la pueden afectar de alguna forma. Es importante, también, encontrar la manera de llegar a acceder a esos conocimientos que puede proporcionar el entorno y la ciudad en la que se vive, es necesario recrear esa idea de ciudad donde se pueda aprender cada día algo nuevo y que la escuela entienda que el estudiante llega a su institución con unas tradiciones y una cultura de su casa. Entonces ¿qué nos deja de bueno la ciudad para la escuela?

Imaginarios e imaginarios colectivos

Los imaginarios “tienen que ver con las ‘visiones del mundo’, con los metarrelatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configuran como arquetipos fundantes sino como formas transitorias de expresión, como mecanismos indirectos de reproducción social, como sustancia cultural histórica. Tienen que ver también con los ‘estereotipos’ (en cuanto que generan efectos de identificación colectiva), pero van más allá de las simples tipologías descriptivas de roles porque precisamente rompen la linealidad articulando un sentido” (J.L. Pinto. Orden social e imaginarios sociales).

Así como lo plantea J.L. Pinto, un imaginario puede considerarse como la “visión del mundo” o del entorno social y afectivo que tiene una persona y que está relacionada con sus vivencias, sus creencias, sus amores, sus odios y las expectativas que de éste tenga.

La forma en que un individuo lee el espacio que le rodea, la significación que le da y la apropiación que tiene sobre ese espacio depende de los imaginarios que posee sobre el mismo, entonces se puede determinar que un imaginario es la visión donde confluyen la realidad y el deseo sobre un hecho o un espacio determinado.

Cuando varios o muchos individuos comparten una misma visión, ésta se convierte en un imaginario colectivo que, según Vladimir Sánchez Riaño, “son símbolos de pertenencia y el material con el cual se construye esa simbología colectiva son los acontecimientos, los mitos, los colores, los aromas,

los lugares de encuentro, las estructuras, los graffiti...”.

Los individuos que viven en una misma región poseen características que los identifican: un acento, un modo de ser, de sentir, de vestir, la música, la comida y los lugares de encuentro, de desencuentro, los parques, las construcciones y todo aquello que por lo general son elementos que enorgullecen y que permiten la apropiación social de esos espacios y que pueden entenderse como los imaginarios colectivos.

Los imaginarios colectivos permiten a las comunidades tener o no apropiación sobre sus espacios públicos, sus veredas, sus barrios, sus localidades y también sobre sus ciudades. ¿Qué significado tienen para el bogotano los zapatos viejos, la india Catalina, las murallas de Cartagena? O ¿qué significación pueden tener para el cartagenero Monserrate, la séptima, la Plaza de Bolívar? Cada uno de ellos lo ve como un lugar turístico o como el sitio obligado para la foto.

Los espacios de la ciudad son vistos de un modo diferente por sus habitantes, y tienen para ellos una significación existencial: Monserrate, como el lugar de referencia cardinal (oriente), de peregrinación, de reafirmación sentimental de las parejas de enamorados, de la ventana desde la cual se visualiza la inmensidad de la ciudad; la séptima, como el lugar de encuentro, de la diversidad cultural, de la venta callejera, de las marchas, “el protestódromo”; la Plaza de Bolívar, como el punto de llegada de la manifestación política, de la foto con las palomas, son todos ellos parte de Bogotá y parte del imaginario colectivo de los bogotanos.

“Los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social” (J.L. Pinto. Orden social e imaginarios sociales).

Las grandes ciudades como Bogotá han crecido rápidamente y en forma desordenada por muchas razones, entre ellas la búsqueda de oportunidades, y en las últimas décadas, en grandes cantidades, por el desplazamiento forzado, que han generado otra significación de la ciudad. Ella también es vista como el lugar del rebusque, de las grandes distancias, de los

indigentes, de las ventas en el andén, en el semáforo y hasta dentro del bus, de la inseguridad, del desempleo, de la polución y los barrios subnormales que imponen a las personas desarrollar habilidades que le permitan vivir la ciudad cotidianamente; el vestuario, la hora de salida o la cantidad de cosas que se lleva dependen del medio de transporte utilizado, o del lugar por el que se debe desplazar. Esta otra visión de la ciudad, estos otros imaginarios colectivos, son los que generan desapego y desamor por Bogotá y no permiten su disfrute, su descubrimiento y su aprendizaje.

Los docentes hacen parte de los habitantes de la ciudad y de la visión que éstos tienen de ella, pero con el agravante de que son multiplicadores de estos imaginarios colectivos en sus estudiantes. Si un docente concibe la ciudad como un lugar de oportunidades, de intercambio cultural, de aprendizaje continuo, de espacios lúdicos y pedagógicos, es posible que logre que sus estudiantes tengan una visión positiva de la ciudad y amplíe el espacio físico de la escuela a la ciudad.

En conclusión, es importante debatir sobre los imaginarios que los docentes tienen de Bogotá como una forma de incidir en las prácticas pedagógicas y la forma en que los niños y jóvenes perciben y vivencian la ciudad.

Ciudad e imaginario

“Pensando la ciudad como el producto más genuino del constante error de los hombres y mujeres sobre la tierra” (Viviescas, conferencia central), se plantea en un inicio que el habitante de la ciudad actual ha sufrido un cambio radical de su estado nómada a un sistema sedentario y en ese transcurrir se han reducido cada vez más sus espacios, su trasgar y su entorno. A pesar de que la ciudad, en su estructura, arquitectura y conformación, ofrece espacios para cada una de las actividades del ciudadano: cultura, recreación, vivienda, esparcimiento, etc., el hombre moderno no puede hacer uso de la ciudad en toda su dimensión.

En este sentido, el maestro es un ser más que se encuentra en la ciudad, con carencias, satisfacciones

y funciones. Pero también con una serie de imaginarios que de manera directa son puestos en juego en su ejercicio docente. Parece ser que uno de esos imaginarios del docente, y que debería desaparecer de su imaginario pedagógico, es que el conocimiento se encuentra únicamente en las instituciones de educación formal, esto es, en la escuela. El docente actual debe reconocer que existen otros espacios para el ejercicio de la aproximación al conocimiento.

La ciudad, como un órgano viviente y mutante, en permanente transformación, es el máximo laboratorio de experimentación, de pluricultura y de variedad de conceptos, ideas, experiencias e imaginarios que deben ser leídos y, sobre todo, conocidos. Allí afuera, en la educación informal, la ciudad, gracias a su conformación plural, ofrece multiplicidad de eventos y espacios que, aunque desconocidos para el maestro y a veces no aceptable en sus imaginarios, son fuente y origen de dinámicas que invitan a los educandos a descifrarlos, aceptarlos, reconocerlos, criticarlos, pero, sobre todo, a establecer actitudes de respeto y tolerancia.

Pese a las limitaciones de tiempo, el docente está en la obligación de reconsiderar los espacios, ámbitos, recovecos y en general la densidad del medio urbano. Debe tener argumentos para entender lo cambiante y diverso de las informaciones, actitudes y manifestaciones culturales que presentan los nuevos grupos sociales de la ciudad y la ciudad misma.

La administración educativa está en mora de ofrecer facilidades a los docentes y educandos para que reconozcan la ciudad, amplíen sus imaginarios y fomenten estrategias para entender la estructura de la urbe, descodificarla y hacerse partícipe de su dinámica. Así y sólo así el quehacer educativo estaría buscando nuevas alternativas frente a la ciudad.

Cultura ciudadana

Con el pasar de los años, los lugares, al igual que la gente, van cambiando, porque el medio exige una forma diferente de ver el mundo; es así como la educación se ha visto precisada a cambiar y a transformarse con la modernización; un ejemplo de ello es la forma en que los medios de comunicación son los

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

encargados de imponer el gusto y la moda en los diferentes espacios públicos de la ciudad. El vestido, el transporte, la comida, la forma de hablar, poco a poco dejan de ser fronteras entre las clases sociales, para convertirse ahora en espacios de representación de la nueva realidad.

La cultura ciudadana está muy relacionada con todo lo público, donde cada imaginario depende de la gente que observa y del contexto que se quiere mirar; los espacios surgen como medio de sociabilidad que cumplen la función de humanizar y civilizar.

Cultura ciudadana significa, según el plan de desarrollo Formar ciudad, de Antanas Mockus: "...el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al respeto de los deberes y derechos ciudadanos", y en su artículo segundo especifica: "La formación ciudadana, en donde todos aprendamos de todos con responsabilidad compartida, cooperación y participación; y la formación de ciudad, en donde la gestión colectiva preserve el patrimonio común para el bien de todos y especialmente de los más débiles".

Es decir, la cultura ciudadana pretende lograr que los habitantes adquieran la cultura del ser "ciudadano", representado en el compromiso con la ciudad, con los proyectos que la mejoran y la embellecen, en las relaciones con el otro y con el entorno, en las actitudes con los espacios y elementos que la conforman, y la actitud frente a las normas que regulan la convivencia.

Es importante que a partir de la escuela, que, en últimas, es una pequeña ciudad, se brinden espacios que estimulen la cultura ciudadana y que no solamente involucren a los estudiantes sino también a toda la comunidad educativa. Estos espacios deben propiciar o estimular la participación, la democratización de las relaciones, el respeto por la diferencia, la apropiación de lo público y la concertación de pautas que regulen la convivencia.

Imaginarios y maestros

Ampliar los imaginarios que los maestros y maestras tienen de su ciudad no es tarea fácil, pero tam-

poco imposible; proponer cambios y mejoras debe venir del "pensemos y hagamos" en lugar del "hagan"; debe empezar a fundarse desde la escuela, porque allí está el primer espacio de actuación pública de los niños y de las niñas.

A pesar del desconocimiento de la multiplicidad de espacios que generan la cultura y la ciudad moderna, los maestros implementan un conjunto y una escala de valores, convirtiéndose así en agentes del cambio cultural. Aparte de la información formal y conceptual, el maestro debe estar en permanente renovación de los avances de la posmodernidad y estar atento a los cambios de mentalidad de los niños y niñas en concordancia con los tiempos, las costumbres y los valores, todo inmerso en un contexto nacional. En las últimas décadas la educación se ha hecho más científica, se han ido organizando planes de estudio poniendo como objetivo central a los niños y niñas y su preparación para lograr éxitos en el contexto cultural actual.

Al parecer, el mundo privado de la escuela de vez en cuando se asoma al mundo público de la calle y la ciudad. Con la modernidad viene a comprenderse lo público no sólo como un espacio administrado; por el contrario, se reconoce que lo público está construido por la acción de los individuos, es decir, de los ciudadanos, de sus intereses colectivos, intimidades, realidades, conflictos, entre otros, esto es ciudad, y los niños y niñas hacen parte de ella.

En este sentido maestros y maestras han de seguir la línea de lo público en todas sus dimensiones, que la escuela se abra a la ciudad, y viceversa, como espacios formadores de cultura urbana y ciudadana.

Martha C. Rodríguez afirma: "El énfasis reciente en el papel educador de la ciudad como escenario fundamental, en las sociedades contemporáneas, no es sólo un descubrimiento, es además y sobre todo el efecto de la multiplicación de los dispositivos culturales en un mundo en donde el conocimiento y el intercambio simbólico exigen nuevas formas de control y ejercicios de poder y es precisamente en torno a este punto donde es urgente pensar hoy las relaciones entre educación y democracia".

Finalmente, ampliar dichos imaginarios desde el aspecto que atañe a este ensayo, han de señalar las

diversas perspectivas en contraste con la realidad, genera una concepción fundada en experiencias y saberes culturales en la construcción de conocimientos más proyectados a las particularidades de los entornos, lo cual permitirá un encuentro más real entre los procesos de conocimientos para que la escuela tenga sentido.

Imaginario y escuela

La escuela ocupa un papel muy importante en la creación y validación de imaginarios e imaginarios colectivos sobre la ciudad como lo plantean Ramón Moncada y Javier Toro. Para estos autores, "...la educación y la escuela son dispositivos, escenarios e instrumentos para el reconocimiento, la transmisión, la reproducción, pero también para la creación y transformación de la cultura...", es la escuela una representación a escala de la ciudad, de su diversidad, de su problemática y de su riqueza, pero también de la falta de apropiación y amor por ella. A la escuela llegan estudiantes de diversas regiones y barrios y por diferentes razones, como a la ciudad; necesitan de ella, hacen uso de ella pero no la sienten como suya, igual que a la ciudad; los niños y las niñas deben aprender a convivir, "a moverse" entre la diversidad que la escuela representa, igual que en la ciudad, y también a comprender y aprovechar las diferentes fuentes de conocimiento que ella le ofrece, igual que en la ciudad.

Por todo lo anterior es que la relación escuela-ciudad debe ser bidireccional, debido a que todo lo que se propicie en la escuela sirve de referente en la visión y actuación en la ciudad y lo que pase fuera de la institución debe ser reflexionado en la misma, coincidiendo con el planteamiento de Antanas Mockus: "para el maestro permanente o para el ciudadano educando-educador será útil comprender la doble movilidad de personas y conocimientos y su circulación ligada a contextos...". La escuela es un semillero de ciudad y ciudadanos, todo lo que en ella se da representa el entorno donde se encuentra y todo lo que ocurre a su alrededor la afecta; por lo tanto, la escuela debe garantizar espacios y oportunidades que permitan la creación o replanteamiento de imaginarios que formen personas con una visión

positiva de la ciudad y con una actitud participativa que permita su desarrollo.

La escuela también debe generar espacios y vivencias que permitan a los estudiantes y docentes reconocer su entorno próximo, reconstruir su procesos históricos, identificar a las personas de la comunidad como fuentes de conocimiento e involucrarse en acciones que permitan su transformación, ya que es a través de estas acciones como se forman ciudadanos y ciudadanas que se reconocen herederos de un legado construido, con esfuerzo, por hombres y mujeres y que son ellos y ellas quienes pueden incidir en él como sujetos de su propia historia.

En conclusión, la forma en que se establecen las relaciones, se plantean los pactos, se identifican los espacios como propios, se reconoce que las cosas son producto de procesos y no de generación espontánea, se propicia la participación y se amplían las posibilidades pedagógicas, la escuela permite la colectivización de imaginarios positivos que se irradian a la ciudad.

Estrategias para incidir en los imaginarios que los maestros tienen de la ciudad

Teniendo en cuenta todo lo planteado en este trabajo y buscando alternativas que permitan incidir en los imaginarios que el maestro tiene de la ciudad y de esta forma fortalecer el proceso pedagógico ampliando las posibilidades en la formación de los niños y las niñas e involucrando los diferentes actores y espacios que ella nos brinda, presentamos las siguientes estrategias:

Reconocimiento del entorno próximo. Una forma de apropiación de la ciudad muy importante y que permite irradiar el trabajo de la institución hacia las comunidades y acercar las comunidades a la institución es el reconocimiento y apropiación por parte de los docentes y de los estudiantes del entorno próximo; identificando elementos geográficos, sus relaciones y la dinámica urbana que genera; además, el rescate y recuperación de los espacios y la cultura propia de la localidad. Por este motivo se plantea la elaboración de un mapa turístico de la localidad, con el fin de resaltar los sitios que ofrecen posibilidades pedagógicas dentro

de la misma y a la vez evidenciar el trabajo realizado durante las jornadas de cátedra, especialmente la salida pedagógica “Bosa como posibilidad pedagógica”.

Asequibilidad a diferentes lugares que ofrecen posibilidades pedagógicas en la ciudad. Con el fin de propiciar un desplazamiento masivo de los docentes hacia los lugares y espacios con posibilidades pedagógicas de la ciudad, se plantea que el Distrito realice acuerdos con las diferentes entidades públicas y privadas para permitir el ingreso en forma gratuita o con mínimo costo a los docentes a estos lugares ya que, por un lado, permite la ampliación de saberes, el apoyo de los procesos pedagógicos, la selección apropiada y fructífera de las salidas pedagógicas, un conocimiento menos limitado de la ciudad y, por último, una mejor visión y apropiación de la misma.

Ampliación de cobertura de proyectos que permitan la salida de los niños a la ciudad. Es del conocimiento de todos y todas que los programas existentes para propiciar el reconocimiento de la ciudad por parte de los estudiantes y docentes es insuficiente. Entidades como el IDRD se esfuerzan por dar cobertura a la mayor cantidad de instituciones pero esta es mínima para las necesidades que en este campo poseen las escuelas y colegios. Por esta razón se hace necesario ampliar y crear nuevos proyectos que permitan involucrar el ciento por ciento de los niños y niñas de la ciudad.

Inclusión, dentro del Plan de estudios o proyectos transversales de las instituciones, de estrategias que propicien la construcción de imaginarios positivos sobre la ciudad. Se hace necesario que las instituciones educativas se identifiquen y se comprometan con la inclusión de una “cátedra de la ciudad” que desde el PEI permita la apropiación adecuada de los lugares con potencialidad pedagógica y el deseo de conocer más acerca de la ciudad. Así mismo, esta estrategia brindaría las habilidades y competencias para desenvolverse dentro de la ciudad y aprovechar las posibilidades de aprendizaje que le proporciona los diferentes espacios y las relaciones en la diversidad cultural que en ella se encuentran.

Garantizar espacios dignos para disfrutar la ciudad. Es importante que el desarrollo arquitectónico y urbanístico de la ciudad tenga en cuenta en su pla-

neación la adecuación de espacios recreativos, lúdicos y culturales. De esta manera se garantiza desde la misma urbe la posibilidad del disfrute y el goce ciudadanos. Igualmente se crean posibilidades educativas y se generan espacios de convivencia y cambios en las actitudes ciudadanas frente a la ciudad.

CIUDAD, ORALIDAD Y PEDAGOGÍA

Para abordar esta problemática-relación se hace necesario tener en cuenta la escuela, donde se generan los espacios para la vida de las nuevas generaciones, donde se aprende y se forman los sentidos.

Los sentidos son, en buena parte, un producto de la vida escolar. Experiencias de aprendizaje, la rutina, relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es allí donde se reconocen y se fortalecen los procesos de cambio, es también el primer espacio de actuación en la vida pública en tanto campo de actuación social más amplio, donde el niño se desempeña de diferentes maneras de acuerdo con los espacios, ya sea el aula, el patio de recreo, el corredor, la entrada, la salida, la secretaría, la cooperativa, etc. Así empieza el conocimiento y la actuación en el espacio público.

Como es público, debe ser compartido con otras personas, siendo el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de los otros lo que promueva la convivencia. El parque, la calle, el andén, los mercados ambulantes, otros mundos externos, otras realidades concretas que, al igual que los anteriores espacios internos, exigen prácticas ciudadanas reguladas por unas mínimas normas de convivencia. Pedagógicamente, con estas prácticas se estaría preparando al niño para el futuro desarrollo de su capacidad creadora de lo que pensamos, deseamos y hacemos como ciudadanos.

Además, son ellos los que a partir de las continuas y rutinarias observaciones sobre nuestros comportamientos aprenden de nosotros. Aquí entra en juego la comunicación, como aquellas prácticas orales y gestuales que posibilitan estructurar la cultura de una comunidad y, de este modo, construir unas ciertas identidades. En este sentido la ciudad es como un organismo de y para la comunicación.

LOCALIDAD 7 • BOSA

Bosa es un espacio de comunicación que genera procesos de interacción a través de los cuales la gente construye escenarios sociales cotidianos para vivir y convivir, tales como sus calles, parques, andenes, su plaza principal, sus cafeterías y otros sitios de connotación cultural. Muchos de sus habitantes viven en ella pero no la conocen en realidad. Son transeúntes de afanes que circulan, van al trabajo, al estudio o simplemente que vagan como desplazados del mundo. En este sentido en la localidad aflora la heterogeneidad social y cultural de sus habitantes, lo que habría que reconocer para tener una comprensión global de ella.

Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de las opiniones y manifestaciones culturales. Es un momento de apertura de la comunicación a otras culturas, a otras comunidades lejanas y cercanas, a otras formas de vida y puntos de vista para asumir el propio contexto desde el cual cobra sentido cada perspectiva y opinión. No se debe olvidar que hay que empezar por conocer y reconocer al otro. Con el conocimiento del otro se exponen inquietudes relevantes e importantes de nuestra vida, pueden formularse, ser tematizadas y articuladas para que nos impacten a nosotros mismos y a quienes participan de nuestro diálogo.

La comunidad, la tradición, el contexto social, cultural, la polis, son el principal puente para estas interacciones y reconocimientos. Efectivamente la ciudad es el lugar privilegiado de encuentros y desencuentros que exigen de las personas y comunidades descontextualizarse para poder recontextualizarse. Las tradiciones conservadas y rescatadas al ser actualizadas se convierten en las identidades de la ciudad.

Sus costumbres, usos, posibilidades reales, conforman esa identidad ciudadana. Pensar en la ciudad hoy exige una gran confianza en los procesos educativos de niños y jóvenes; en actividades formativas de los ciudadanos. Sólo así se puede construir el tejido comunicativo que dinamiza la ciudad y le devuelve su claridad laberíntica para crear y recrear la ciudad y hacer un pacto urbano que haga de la ciudad realmente un lugar de encuentro y de convivencia.

En busca de información sobre cómo se da la relación comunicativa entre la escuela y la comunidad que la rodea, los profesores del Colegio Nuevo Chile le formularon a los vecinos los siguientes interrogantes: ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en el sector? ¿Por qué se ubicó en este sector? ¿Cómo se ha sentido en este lugar? ¿Qué piensa de su colegio? ¿Le ha servido el colegio, sí o no y porque?

De las respuestas se pudo extraer lo siguiente:

1. La mayoría de los habitantes del sector lleva viviendo en la localidad un promedio de 20 años, por lo tanto son conocedores de las problemáticas que se viven allí, y de las transformaciones que con el paso del tiempo han tenido lugar el barrio. Entre ellas está la construcción del Carrefour y en estos momentos la adecuación de la autopista sur para el sistema de Transmilenio.

2. Los habitantes de este sector se ubicaron allí hace 30 años, asesorados por la Central Nacional de Provivienda, creada con el fin de solucionar, en lo posible, problemas de vivienda para las personas de bajos recursos económicos, ocupando terrenos baldíos o que se pudieran negociar. También logrando de esta manera, y con la lucha de la comunidad, la construcción de una escuela pequeña, hace 20 años, y que hoy en día es el único colegio del sector oficial que le brinda educación a varios niños y jóvenes de esta localidad, favoreciendo de este modo el pleno desarrollo de la comunidad, dando acceso a la cultura y logrando el conocimiento y la formación de valores que le sirvan a los niños y jóvenes para sus proyectos de vida y también para el desarrollo de nuestro país.

3. La comunidad manifiesta temor ante la inseguridad, la cual se ha incrementado, convirtiéndose en uno de los problemas más marcados del sector.

4. El concepto que la comunidad tiene de la escuela es muy positivo, ya que le brinda la posibilidad a sus habitantes de acceder al conocimiento y formar individuos integrales que puedan desempeñarse dentro de la sociedad con bases sólidas en valores y convivencia; que puedan aplicarla en su vida diaria, laboral y profesional.

5. La comunidad piensa que el colegio ha sido abanderado en el sector y también en la educación

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

que se les brinda a los niños y jóvenes, puesto que ya nuestros estudiantes no tienen que desplazarse a otros sitios para estudiar porque tienen su colegio en el barrio, brindando más confianza y seguridad para sus hijos.

Teniendo en cuenta la parte escritural y la expresión oral, nos pudimos enterar de la relación de la comunidad con su colegio, donde las personas declaran sus afectos, temores, sus ilusiones, se comprometen a dar lo mejor de cada uno para mantenerlo, apoyarlo, valorarlo para que cada día siga siendo un ejemplo de formación en la ciudad.

Dentro de las propuestas de la cátedra, los docentes desarrollaron algunas actividades, como el reconocimiento del entorno del sector, destacando los aspectos positivos y negativos que observaron en los alrededores.

LA PREGUNTA POR EL SENTIDO DE LA CÁTEDRA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Para responder a este interrogante se necesitaría una visión de conjunto de los objetivos y de las estrategias de desarrollo de cátedra pedagógica. En este sentido, inicialmente propondremos algunos aspectos que nos parecen básicos, para desde allí poder avanzar en la construcción del sentido de la cátedra. En este proceso se han retomado algunas ideas aportadas por los docentes tanto en las discusiones como en trabajos escritos.

La cátedra posibilita un espacio para que los docentes piensen la relación escuela-ciudad, ciudad-escuela

Las experiencias que se adelantaron a través de los diferentes eventos de la cátedra (conferencias centrales, trabajo local y ensayos) permitieron a los docentes conocer y valorar la importancia que tiene el maestro dentro de la localidad como protagonista del cambio cultural, ello es, que el maestro se sitúe en un punto, mediante el cual se visibiliza como agente de cambio tanto de sí mismo como de los

demás. De sí mismo, porque a través de las discusiones realizadas tiene la posibilidad de confrontar sus prácticas, imaginarios, representaciones sobre la ciudad, la localidad, los estudiantes, sus familias y la escuela, entre otros; al igual, de los demás, porque es un espacio que posibilita analizar la forma como la comunidad ve al maestro y a la escuela, lo cual puede conllevar a establecer acciones conjuntas de análisis y transformación de la relación ciudad-escuela, escuela-ciudad.

El relato de los maestros es que la cátedra contribuye con la construcción de identidad local de la escuela y de los docentes

En la medida que existe el espacio de la cátedra se ha entrado a cuestionar el conocimiento que tiene el maestro sobre la localidad y la ciudad y cómo refleja ese conocimiento en el trabajo de aula con los estudiantes. De esta manera, gran cantidad de docentes del grupo expresaron que cuando llegaron a ejercer la docencia en las instituciones escolares de la localidad, la veían en forma estereotipada, y sacaban a relucir sus imaginarios de zona insegura, pobre, con poca actividad cultural. Se relata igualmente la forma como esos imaginarios fueron cambiando con el tiempo como producto de las vivencias culturales mediante las cuales ellos interactúan con la gente. Reafirmando lo anterior, a través de una salida pedagógica que, en palabras de los docentes, les permitió ampliar su mirada sobre la riqueza cultural de la localidad, ya que conocieron otros aspectos de la misma, como el resguardo indígena, calles y caminos inseguros, colegios con sus historias, gentes, las zonas más peligrosas, colegios en concesión, entre otros fenómenos.

En este sentido, el trabajo local tuvo en cuenta que el grupo de maestros interactuara sobre el legado histórico, las formas de comunicación, interacción e identidades generadas mediante las relaciones que se establecen en la cotidianidad local y urbana y las que se desprenden de allí, como la escolar.

La cátedra ayuda al reconocimiento por parte de los docentes de las múltiples posibilidades pedagógicas que ofrece la ciudad y de su aprovechamiento educativo

La discusión con el grupo de docentes de la localidad, estuvo orientada al camino pedagógico que se debería realizar para incluir la discusión central de la cátedra en el trabajo escolar del aula de tal forma que se rescate la riqueza de esta discusión pero al igual que no se curricularice para que no pierda fuerza hablar de ciudad-escuela como el espacio que permite entender la ciudad en sus potencialidades: con sus problemas, sus logros, sus posibilidades, sus gentes, sus espacios educativos y comunitarios.

La cátedra aporta para que los docentes reconozcan la ciudad como espacio pedagógico y como tal de formación cultural y política

En la medida en que el trabajo pedagógico estuvo orientado a no encerrar las experiencias de la cátedra en el aula, sino que éstas sirvieran para el mundo de la vida, se discutió sobre la forma de aproximarse a los contextos que la ciudad posibilita, como lo son los políticos y culturales mediante los cuales nos cuestionamos y cuestionamos la forma de ser ciudadanos, políticos, grupos sociales, así como la forma en que los gobiernos propician modos de ser frente a los mismos y el papel que cumplen las instituciones en tal caso. En este sentido, la cátedra abre un espacio de reflexión acerca de la importancia que tiene la ciudad en el trabajo pedagógico de los docentes en cuanto al reconocimiento de nuevos modos de sensibilidad y aprendizaje de los niños y jóvenes.

La cátedra invita a la reflexión sobre características propias de la actividad docente a partir de aportes de investigadores de diferentes campos del saber

La cátedra permitió ver y analizar la ciudad desde diferentes aristas: la de planeación y crecimiento urbanístico (Viviescas), la ciudad en la historia (Zambrano), la ciudad y su relación con lo consciente e inconsciente de sus gentes (Pérgolis), ciudad y

juventud (López), y ciudad e imaginarios (Silva). Dada la naturaleza de la pedagogía, su trabajo consiste en colocar en escena esas diferentes perspectivas, reconceptualizarlas y recontextualizarlas, de tal manera que coadyuven en la cualificación del docente y por ende del trabajo escolar en el aula. Todo ello, sin duda, significó un gran aporte al campo de la pedagogía e invitó a los docentes a la reflexión política y cultural.

ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS APORTADOS

Desde una perspectiva general, la cátedra aportó a la problematización de la ciudad desde diferentes perspectivas; posibilitó pensar en la apropiación de estrategias por parte del maestro para enriquecer el trabajo pedagógico, desde el cual se considera la pedagogía como mediadora en cuanto aporta a los docentes oportunidades de nuevos aprendizajes.

De forma más específica, teórica y metodológicamente, la cátedra:

- Aportó elementos teóricos respecto al conocimiento y reconocimiento de la ciudad desde diversas perspectivas. Esto se logró con las conferencias centrales.
- Se comprendió que la ciudad es también un espacio pedagógico de intercambio de sentidos y de construcción de relaciones sociales.
- Permitió reconocer el entorno próximo de la ciudad como espacio de aprendizaje.
- Abrió a los docentes el acceso a otras fuentes de conocimiento y reconocimiento de saberes y de cultura no tratadas en el espacio escolar.
- Ayudó a comprender que la pedagogía promueve identidad con la ciudad como fuente activa de transformación y mejoramiento social y cultural.
- Aportó elementos al debate sobre la constitución de ciudadanos y ciudadanía.
- Permitió la reflexión sobre los procesos y las prácticas comunicativas en la ciudad.
- Abrió un espacio de discusión y reflexión sobre el sentido de lo público en las dinámicas urbanas y sus implicaciones en lo educativo.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

De todo lo presentado arriba puede concluirse que la cátedra de pedagogía “Bogotá, una gran escuela” tiene un gran significado para los docentes que han encontrado en ella un espacio para la reflexión sobre la ciudad y su relación con la escuela, un tema por fuera del currículo, pero que no obstante brinda múltiples elementos para enriquecer las cotidianas prácticas pedagógicas de los docentes.

Bibliografía

ÁLVAREZ, ALEJANDRO. *Medios de comunicación y educación. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Magisterio-UPN-Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2003.

CASTELLS, MANUEL. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

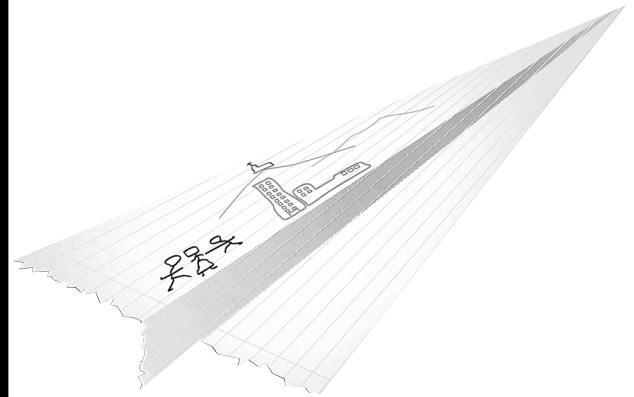
DE CERTEAU, MICHAEL. *La invención de lo cotidiano I*, México, Artes de hacer, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente-Centro Francés de Estudios sobre México y Centro América, 1996.

ORTIZ, RENATO. *Modernidad y espacio*. Benjamín en París, Bogotá, Norma, 2000.

SILVA, ARMANDO. *Bogotá imaginada*, Bogotá, Taurus, Secretaría de Educación, Universidad Nacional, 2004.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 8, Kennedy

Grupo J

Coordinadora: Olga Cecilia Díaz

Monitora: Liliana Torres

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Lolyn Abello de Robayo
Irne Acosta
Aura Lucy Argote
Luz Mary Barrero
Claudia Patricia Becerra
Gabino Bustos Esguerra
Matilde Cárdenas de Cascante
Gladys Mireya Casas
Nohora Marlén Cortés Jara
María Julia Cortés
Yadira Espinosa
José Alberto Fernández Rodríguez
Jaime Alberto Garzón
Juan Carlos González
Sonia Gutiérrez Castillo
Imelda Guzmán
Luz Dary Lengua
Luz Marina León Rengifo
Aura Teresa López
Rosa Leny Montaña
María Victoria Moreno

Amanda Núñez Caicedo
Ruby Marilú Ortiz
Olga Lucía Parra
Héctor Pérez Alarcón
Luz Victoria Pérez de Peñarete
Dora Nayibe Pinto
Gladys Aurora Pinzón
Alonso Ramírez
María Griselda Rengifo
Pedro Vicente Reyes Morales
María Cristina Rodríguez Rodríguez
Rosa Tulia Rodríguez
María Cecilia Romero
Flor Alba Roza Pinzón
Leonor Salazar
Martha L. Tangarife
Sonia Torres de Forero
Camilo Andrés Valderrama Alarcón
Sandra Patricia Varela
Blanca Zárate de Molano

Localidad 8, Kennedy

Grupo J

Texto colectivo grupo J

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR Y RECONSTRUIR LA RELACIÓN ESCUELA-CIUDAD

PERSPECTIVA DEL PROCESO

La Cátedra de pedagogía, *Bogotá, una gran escuela*, se concibe como una modalidad de formación de maestros, cuyas temáticas se constituyen en marco teórico-conceptual para abordar situaciones y problemas, tanto de la escuela como de la localidad, desde una perspectiva pedagógica. Por tanto, “la cátedra tiene como finalidad crear espacios de diálogo y reflexión en torno a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza” (SED, 2004: 1).

Esta propuesta se inscribe en el horizonte planteado en el Plan Sectorial de Educación del Plan de Desarrollo 2004-2008, en el cual la ciudad se reconoce como escenario educativo y la escuela como escenario ciudadano; orientación que conlleva a considerar por lo menos tres dimensiones de la relación entre escuela y ciudad: aprender en la ciudad (la ciudad como entorno de educación), aprender de la ciudad (ciudad como agente o medio educativo) y aprender la ciudad (ciudad como propósito u objeto de estudio) (Trillas, 1997).

Bajo estas directrices de la política, el espacio de la cátedra en la localidad de Kennedy se orientó a promover la comprensión y expresión de unas formas de ver y posicionarse de los actores frente a los escenarios

cambiantes de la actualidad, dadas las nuevas condiciones de nuestro ser social. Así, a la cátedra se le atribuye el papel de incitadora o generadora de debates y de posicionamientos críticos que favorezcan el diálogo con las realidades y contextos particulares y que dinamicen la generación de procesos de transformación, a partir de las reflexiones construidas colectivamente.

En este contexto, los saberes circulantes —la cátedra magistral, las sesiones locales y los textos ofrecidos— se constituyeron en herramientas y mediaciones para contextualizar, problematizar, reflexionar y pensar procesos de reorientación que posibiliten la reconstrucción de la relación escuela-ciudad, desde el análisis crítico del tipo de relación que hemos configurado históricamente y de los retos que contemporáneamente enfrentan nuestras sociedades.

Desde esta concepción se enfatizó en la visión sistémica y compleja a configurar, de tal manera que se lograra una perspectiva articulada de las diversas dimensiones presentes en el análisis de la relación ciudad y de la escuela; perspectiva que igualmente se movilizó en los abordajes multidisciplinarios e interdisciplinarios de las conferencias magistrales. Este enfoque exige, por tanto, asumir la escuela y a sus actores como protagonistas e intérpretes de los cambios, cuya acción se orienta al reconocimiento de las particulari-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

dades de los contextos y a la incorporación reflexiva y crítica del sentido, pertinencia y contextualización de la política por parte de la comunidad educativa.

De forma semejante, lograr una doble articulación supone que la escuela se abre a la ciudad —valorándola, potenciándola, enriqueciéndola— y ésta, simultáneamente, crea condiciones para dialogar con la escuela y sus diferentes actores. Por supuesto, la idea de ciudad alude no sólo al entorno territorial en que se desenvuelve la escuela, sino primordialmente a las interacciones del entorno institucional, al ámbito económico, tecnológico y productivo, a la tradición y a la cultura, a las problemáticas y necesidades del contexto, así como los saberes y valores construidos por los sujetos que la habitan. Un diálogo de esta naturaleza, implica favorecer tanto la apropiación e integración de lo local a la escuela, como un repensarse en relación con las transformaciones macro que se expresan desde las políticas educativas.

La pertinencia que la temática central de la cátedra representa en países como el nuestro —que como muchos otros ha crecido afianzado en la incertidumbre de la imposibilidad colectiva¹—, destaca aún más el valor de este tipo de iniciativas. Por esta razón, la orientación del trabajo local se asumió centrada en la comprensión de las tensiones y de los retos que presentes en la reconstrucción de la relación entre escuela y ciudad.

En desarrollo de esta perspectiva se propuso favorecer dos grandes dinámicas de trabajo y construcción colectiva: contextualización-problematización y generación de reorientaciones-reconstrucciones.

La primera de ellas se orientó tanto a lograr ubicar las perspectivas de los participantes en torno a lo que la cátedra suscitó y su relación con los intereses individuales y colectivos, como a construir una lectura comprensiva, reflexiva, compleja y crítica de la manera como las transformaciones contemporáneas macro y micro (sociales, políticas, económicas, culturales y educativas) afectan la relación escuela-ciudad

y los retos para los sujetos de la educación, que se derivan de tales transformaciones. En esta dinámica, las cátedras magistrales se concibieron como ejes organizadores de la discusión y de ubicación de referentes de análisis.

La segunda, buscó impulsar, por un lado, la ubicación de perspectivas renovadas de carácter cognitivo, ético-político y estético, orientados a favorecer la articulación escuela-ciudad; y por otro, la generación de iniciativas consistentes y coherentes con las reelaboraciones formuladas, las cuales se traducirían en propuestas pedagógicas encaminadas a la reconstrucción e intensificación de las interacciones entre escuela y ciudad.

Esta idea de reconstrucción supone una comprensión del tipo de relaciones que hemos configurado en diversos sentidos: la escuela consigo misma, la ciudad consigo misma y la relación entre una y otra. Esta elaboración demanda generar procesos deconstructivos de las imágenes y los imaginarios, los prejuicios y sus precomprensiones, las maneras de habitar los contextos y sus mecanismos de producción, las interacciones y los tipos de subjetividad que dan forma a la ciudad y a la escuela que hoy tenemos.

En una dirección semejante, las reorientaciones conllevan el reto de una educación y una escuela, orientadas por una disposición general al cambio en las formas de aprender, comunicar y producir, esto es, una formación para enfrentar las condiciones de transformación permanente, riesgo e incertidumbre del mundo contemporáneo. Por supuesto, esto no supone una asimilación y adaptación pasiva al cambio, sino la configuración de sujetos-actores que se asumen como interlocutores de tales cambios.

Igualmente, otro de los retos centrales para la escuela al considerar la relación escuela-ciudad, es que ésta ha de encaminarse a la valoración de la diversidad étnica, de género y de origen sociocultural, la cual ha de expresarse en prácticas cotidianas de reconocimiento de cosmovisiones distintas, que

1 García Duarte, Ricardo y Serna, Adrián. Ciudades fragmentadas y ciudadanías fracturadas. En: *Bando Rectoral, Documentos para la reflexión*, No. 5, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Autoevaluación & Acreditación, Compromiso Social UD, 2004, pp. 3-20.

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

conduzcan a un aprendizaje para la sociedad multicultural e intercultural, es decir, de respeto y promoción de la diversidad y de convivencia en la diferencia.

En el marco de estas orientaciones, la producción escrita² de los profesores y directivos de la localidad de Kennedy hace evidente las elaboraciones críticas y propositivas promovidas en este proceso de formación, las cuales se organizan en cuatro ejes temáticos en los que aparecen sus voces, experiencias, saberes e intereses. Estos textos se entretajan a partir de fragmentos de los diferentes textos contruidos y agrupados según sus orientaciones; desde ellos se intentan ubicar las construcciones colectivas generadas, así como los referentes compartidos configurados en los diálogos, las reflexiones e intercambios que enriquecieron permanentemente la comprensión de los sujetos y los contextos en que ellos se desenvuelven.

RELACIÓN CONSTRUIDA CON LA CIUDAD DESDE LA ESCUELA

El reconocimiento de la ciudad y su vínculo con la escuela pasa inevitablemente por la descripción de las características socioeconómicas de la localidad y de sus habitantes; tendencia seguramente afianzada por la necesidad de ubicar el contexto territorial como referente en la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales.

En este sentido, se caracteriza la localidad desde las condiciones de las familias y su procedencia: “Las familias son muy numerosas con promedio entre dos a seis hijos, la mayoría de las viviendas están transformadas en inquilinatos, donde los cónyuges trabajan, dejando a sus hijos solos o al cuidado de un vecino... La población en su mayoría es de origen campesino, dedicada a la recolección de cartones, chatarra, empleados del servicio doméstico, vigilantes, empleados de Corabastos y lavanderas, más

todos los que han llegado por efectos de la migración campo-desintegración familiar y la misma violencia (desplazados), generando toda esta violencia callejera, pandillas juveniles, drogadicción, alcoholismo, desnutrición, bajo nivel académico y precaria salud mental y física” (*Luz Marina León, I.E.D. Class*).

Otra caracterización del contexto territorial aparece en el texto Apéndice titulado *Autogobierno: posibilidad de ingreso al mundo de la pluralidad* (*Matilde Cárdenas de Cascante, I.E.D. Britalia A*), del cual se extraen³ algunos de sus planteamientos para ilustrar la lectura que se hace del entorno y de sus problemáticas:

“En materia de educación, la localidad hace parte de los sectores de emergencia social de la actual administración de Bogotá D.C., la cual viene realizando un ingente esfuerzo de aumento de cupos en el sector oficial, a partir de políticas de integración y ampliación institucional. Igualmente, las políticas de retención escolar ocupan puesto de privilegio como forma de mejoramiento de la calidad de vida en los sectores populares de la ciudad”.

“La población con la que trabaja el sector educativo oficial en la localidad es de bajos recursos económicos, pertenecientes la mayoría de las veces a los estratos 1 y 2. Las personas mayores tienen escasa escolaridad y muchas de las mujeres son madres solteras y cabezas de hogar. Al interior de las relaciones familiares se da con mucha frecuencia el maltrato infantil, el abandono por negligencia y por extrema carencia de recursos para la sobrevivencia, el abuso sexual tanto a menores como a mujeres adultas o jóvenes y la violencia verbal y física”.

De Bogotá también se hacen lecturas globales para intentar aproximarse a la complejidad de sus problemáticas y en especial de cómo ellas tienen implicaciones en la acción educativa, tal como se muestra en el documento construido con el equipo

2 Se retoman 17 textos producidos por los participantes, ocho de ellos elaborados colectivamente.

3 Los enunciados incorporados en esta parte del texto no aparecen dentro del anexo para evitar repeticiones innecesarias. Se optó por retomar buena parte de estos planteamientos por su riqueza y porque revelan una sistematización de construcciones previas adelantadas no sólo en el equipo de orientadoras de la institución sino en la red de orientadoras conformada en la localidad.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

de orientadoras de la institución (*Matilde Cárdenas, I.E.D. Britalia A*):

“Bogotá es una ciudad cosmopolita y ciudad-región, en la que se dan problemas de pobreza, de exclusión e inequidad. El 53% de la población, correspondiente a algo más de tres millones de personas se encuentran en línea de pobreza. El fenómeno del desplazamiento se da en gran medida, por cuanto la gran ciudad es observada por muchos como el escenario en el que se muestran oportunidades y opciones de superación de los problemas que de él se derivan”.

“Bogotá es escenario de discriminaciones en aspectos considerados básicos para una sobrevivencia saludable y equilibrada; se presenta la malnutrición, el no ofrecimiento de salud, vivienda y trabajo para todos. Tales niveles de pobreza afectan las capacidades individuales y colectivas, el ejercicio de los derechos ciudadanos y la permanencia en la escuela”.

“Se dan también en la ciudad prácticas pedagógicas poco pertinentes, excluyentes y autoritarias. A pesar de haber avanzado un poco, la educación se ha quedado corta en cobertura, en calidad de su evaluación, en el logro de competencias básicas, en retención, en deserción y repitencia. Se ha dado descongestión del nivel central a través del los Cadeles, se han creado bibliotecas públicas de alta calidad, se ha propiciado la integración de instituciones educativas y se han trabajado y logrado mejores puntajes en las pruebas de competencia en instituciones educativas oficiales”.

“El modelo jerarquizado en educación ocasionó el aislamiento de la escuela y limitó como consecuencia su capacidad de autonomía y de gobernabilidad y la formación política e integral de los niños y jóvenes. Y lo que se ha considerado la escuela más lesiva: construyó paulatinamente una escuela desenfocada, poco pertinente, que no atiende las necesidades propias de la población juvenil, impidiendo el logro de una educación pluralista”.

En un intento por organizar los análisis de los profesores en torno a esta relación escuela-ciudad desde las diferentes perspectivas asumidas, se podrían ubicar tres orientaciones, las cuales se ilustran con los enunciados formulados por los profesores⁴. Cabe destacar que estas tres orientaciones pueden aparecer en un mismo texto e incluso, plantearse como perspectivas complementarias.

La relación escuela-ciudad vista como disyunción

En esta orientación se ubican las lecturas que destacan la incomunicación, el aislamiento, el carácter marginal, la desarticulación o la escasa relación entre el mundo de la escuela y las dinámicas propias de la ciudad. Igualmente se ubican las visiones que destacan el carácter condicionado y limitado que tiene la escuela para incidir en la transformación de la ciudad, dado el lugar secundario que ha ocupado en términos de apropiación o proyección de los cambios propios del orden social. En términos del papel de la escuela, se considera que su fragmentación e individualismo poco ha aportado en la construcción de ciudadanos y ciudadanías intérpretes y actores partícipes de los cambios. Los enunciados que se presentan a continuación intentan ilustrar esta perspectiva:

- La relación que la escuela ha establecido con la ciudad es de distancia, la escuela poco a poco se ha ubicado dentro de un mundo que limita con los muros del entorno, la ciudad nos ofrece grandes peligros de los cuales se debe salvaguardar la escuela. Esa necesidad hizo que la escuela creara un caparazón infranqueable que se ha ido apartando de ese universo que la rodea, pero con el cual tiene que interactuar. Hasta hace muy poco la escuela limitaba el acceso a la ciudad para los habitantes que no estuvieran inscritos en ella y pretendía encadenar el conocimiento dentro de un deseo de conservar el control del mismo. Parecía estar condenada a un aislamiento con la ciudad y necesariamente perdería vigencia, sería

4 En los casos en que la cita es textual se incluye la referencia particular del (los) autor(es).

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

una isla, un mundo irreal [...]. La ciudad se asume como ajena, a la cual difícilmente podemos transformar y en la que no se tiene en cuenta el sentir de las mayorías. Las diversas problemáticas derivadas de la misma ciudad deben solucionarse por sí mismas; nuestras comunidades están dispersas y sumergidas en problemas particulares e individuales que la sustraen de la participación y el interés por la misma (*Pedro Vicente Reyes, I.E.D. La Chucua*).

- Relación fragmentada y de distanciamiento, de indiferencia. La escuela es generadora de alta deserción escolar, dado su alejamiento de los contextos locales y particulares, escasa pertinencia y relevancia, sumado a las limitadas condiciones sociales y económicas de las familias.
- En la dimensión cognitiva: se busca “complementar los conocimientos disciplinares, donde la ciudad se ha concebido como suma de sitios estáticos que se visitan con un sentido de uso y con alguna intencionalidad pedagógica”. En la dimensión ético-política: la escuela ha brindado información sobre las normas de uso en sitios públicos, ha elaborado los reglamentos para vivir en la comunidad escolar y ha proporcionado los conocimientos formales sobre las relaciones sociales, la estructura del Estado y los elementos básicos de la economía. Respecto a la dimensión estética: se ha propuesto entrar en contacto con las manifestaciones artísticas (teatro, música, literatura) para conocerlas, disfrutarlas, interpretarlas y apropiarse de ellas en alguna medida; sin embargo, éstas se formulan como actividades aisladas que no forman parte del PEI (*Aura Teresa López; Ana Leonor Salazar y Dora Nayibe Pinto, I.E.D. Japón*).
- “Continuamos viendo la ciudad en teoría en algunos aspectos y en ocasiones nos referimos a ella como lo urbano (especialmente desde el consumo) pero sin ciudadanos, dejando a un lado que nuestra participación es la clave para la transformación constante” (*Olga Lucía Parra y Aurora Ávila, I.E.D. Próspero Pinzón*).
- “A pesar de los reclamos de la política, de la comunidad, la escuela se mantiene marginada de la realidad contemporánea... La escuela no ha construido una relación cercana con la ciudad, ésta es vista por la escuela como un espacio de desenvolvimiento de los individuos, pero ajena y hostil a todas sus dinámicas, la ciudad es un espacio de referencia para vivenciar la convivencia o para recrear el desarrollo de algunos conocimientos puntuales, ejemplo de ello son algunos recorridos históricos, científicos, recreativos o culturales... La escuela aporta a la ciudad un ejército de indiferentes, dispuestos a sobrevivir, sin mayor compromiso con lo que la urbe necesita. Ejército que vive, trabaja y disfruta y se aprovecha de ella y sus habitantes” (*María Julia Cortés y Héctor Ramírez, I.E.D. OEA y Próspero Pinzón, respectivamente*).
- “¿Qué pasa con la escuela? Allí repetimos una y otra vez que los niños y niñas son el futuro, y entre el ayer lleno de diagnósticos y el mañana de propósitos, se va el hoy que siempre será el mañana esperado... Y la escuela que pareciera no moverse y ser repetitiva. Una escuela que no seduce y como una prostituta es de todos y no es de nadie. La usan pero nadie la quiere más que temporalmente” (*Nohora Cortés, I.E.D. Britalia B*).
- “La pregunta que queda por hacerse es: ¿y las escuelas qué? ¿Qué papel han jugado en medio de estos cambios? ¿Qué hacer con ella? ...y la respuesta que puedo insinuar es: la escuela se perdió en este diluvio, metió la cabeza dentro de la tierra como el avestruz, se escondió entre sus muros y se volvió retórica para negar la realidad del mundo social, sus latidos, pulsaciones, sueños y pesadillas... La escuela no comunica la vida, más bien la ahoga a través de un aprendizaje rutinario, repetitivo de contenidos inconexos, fragmentados y descontextualizados. Es un conocimiento que opera como compraventa pero falso como el cheque posfechado que sale “chimbo” al cambiarlo. Es curioso que una institución

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

llamada a cambiar la vida social, no cambie sus prácticas y relaciones sociales acorde a los nuevos retos... Claro, algunos dirán que no es del todo cierto, pero una cosa es el discurso pedagógico y otra cosa las prácticas sociales que se generan de todo lo dicho y, del dicho al hecho queda un trecho y no pasó nada” (*Alonso Ramírez, I.E.D. República de Guatemala*).

La relación escuela-ciudad vista como reducción

Esta perspectiva destaca el carácter subordinado que tiene la escuela frente a la ciudad o la condición jerárquica que prevalece entre una y otra. Bajo esta perspectiva, la escuela se pone al servicio de las demandas provenientes del contexto social. Además, se considera que en los casos en que se intenta favorecer la interacción entre una y otra, se plantea que ésta se produce más por la imposición normativa—muchas veces generada por la presión de responder a criterios de eficiencia— que por una convicción de las posibilidades de su mutua potenciación. En buena medida, los enunciados que se incorporan a continuación remiten a esta orientación:

- “Relación tradicional (no indiferente), donde se habla y en algunas ocasiones se vivencia la organización, el estado del medio ambiente y la distribución de la ciudad, se analiza en algunas áreas como en la economía, la organización de la ciudad y el campo y se ‘prepara’ al estudiante para hacer uso de sus derechos políticos y civiles en pos de ser un ‘buen ciudadano’” (*María Victoria Moreno; Doris Mora y Gladys Pinzón, I.E.D. Próspero Pinzón*).
- “La articulación a las dinámicas actuales, generalmente se hacen como una consecuencia de la normatividad, ellas tienen como producto central en la escuela, la capacitación sobre competencias, estándares y por supuesto la adecuación de las prácticas cotidianas a estas capacitaciones: nos referimos a la evaluación, al PEI, al Plan de estudios, a la construcción de logros, entre otros” (*María Julia Cortés y Héctor Ramírez, I.E.D. OEA y Próspero Pinzón, respectivamente*).

- “La cobertura y permanencia de la población estudiantil se constituyen en las preocupaciones fundamentales de la política educativa; el arsenal legal la exige, la reclama y la controla; la tarea central de las instituciones es cumplir con ellas so pena de ser señaladas y sancionadas: la escuela se ve como instancia certificadora de escolaridad (o guarderías infantiles, clubes juveniles) y no como espacio para el conocimiento o la formación integral del ciudadano” (*María Julia Cortés y Héctor Ramírez, I.E.D. OEA y Próspero Pinzón, respectivamente*).
- “Las relaciones que hemos establecido son meramente productivas, desarrollando al estudiante para sobrevivir, aún sin tener el conocimiento; desde luego, la educación se ha convertido en muchos casos como algo capitalista, sin entrar al punto político” (*Héctor Pérez y Jaime Garzón. Colegio Pedagógico Moreno Páez*).
- El énfasis en la competitividad y la globalización tensiona hacia la escuela de masas y a la pérdida de identidad.

La relación escuela-ciudad vista como proceso en construcción

Esta orientación se vislumbra en aquellos análisis que destacan el reconocimiento de las problemáticas que han acompañado esta relación, pero igualmente avizoran los retos o compromisos de transformar e intensificar positivamente este vínculo. En esta perspectiva, se valora la dimensión histórica y el papel de los sujetos en la construcción de las nuevas modalidades de habitar la ciudad y la escuela, tal como se aprecia en los enunciados retomados a continuación.

- “La escuela, a pesar del caparazón históricamente construido, debe interactuar con la ciudad. No puede seguir en el autoencierro, como gueto infranqueable intentando mantener su poder sobre el supuesto de contener el saber con el planteamiento medieval. Debe estar enmarcada dentro de un contexto social y éste en nuestro caso es la ciudad y ésta debe cumplir un papel educa-

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

dor, donde la tolerancia, la diversidad, la cultura y la participación sean puestos en la realidad. Se debe desmitificar la ciudad, donde el peligro, la agresión y la indiferencia hagan parte de un pasado irónico que poco a poco se ha ido derribando” (*Pedro Vicente Reyes, I.E.D. La Chucua*).

- “En tiempos pasados la escuela había hecho un distanciamiento con la ciudad, lo que nos llevó, en décadas anteriores, a cerrar los muros de la escuela, de tal forma que ésta no tocaba la vida de los estudiantes, su cotidianidad, sólo privilegiaba la adquisición de conocimientos; lo social, lo lúdico pasaba a un segundo plano” (*Claudia Becerra; Rosa Tulia Rodríguez; Sonia Gutiérrez y Amanda Núñez, I.E.D. Patio Bonito I*).
- Al interior de la institución educativa se intentan desarrollar múltiples actividades, proyectos e iniciativas orientadas a favorecer este vínculo; sin embargo, parece predominar la desarticulación, la descontextualización y la desintegración (sumatoria de acciones aisladas, independientes y con variedad de motivos, no siempre compatibles ni orientados a ser coherentes con los principios que se formulan en la retórica de los PEI).
- Algunas experiencias aisladas han logrado participación en movimientos sociales, a través del conocimiento de lo social.
- “Las instituciones públicas giran tratando de adaptarse hacia el mercado, la sociedad sacra del siglo XIX giró hacia lo laico con las reformas de la primera mitad del siglo XX y ahora se insinúa pluricultural a partir de la constituyente y su producto, la Constitución de 1991. A pesar de la discriminación velada y soterrada de una sociedad excluyente con las minorías —llámense negros, mujeres, indígenas, homosexuales— existe en la escena pública el derecho a la diferencia y al respeto que le asiste al ciudadano a ejercerlo en los espacios públicos como desarrollo de la democracia; es un hecho que todos los días se ganan pequeñas batallas en este sendero y son irreversibles a pesar del pesimismo de nuestra época... Las ciudades también cambiaron de ropaje y no

se parecen ni en el caminar a la habitada por nuestros padres; hoy todo quedó revuelto, apenas alcanzamos a divisar las pilas, las rebecas y las estatuas como símbolos de la época republicana. Asistimos en lo urbano a un crecimiento desmesurado del mercado como lo “nuevo”, en lugar de la plaza pública tenemos la internet, la plaza de mercado se desdibuja con los centros comerciales, las casas decentes —para no hablar de las barracas y casuchas de los extramuros de la ciudad— fueron devoradas por los condominios multifamiliares, el transporte público cambió sus rutas de certezas en aras del monopolio del Transmilenio. Vivimos la tensión de lo viejo y lo nuevo, el pasado es un residuo del tiempo que se resiste a desaparecer como presente en las mentalidades colectivas —si es que éstas permanecen realmente—” (*Alonso Ramírez, I.E.D. República de Guatemala*).

Este panorama se puede complementar con algunos balances que se formulan sobre la incidencia que tiene esta compleja y problemática relación entre la escuela y la ciudad en la actitud de los niños y jóvenes, particularmente en la disposición que exhiben frente a la oferta de la escuela. Esta faceta es presentada en el texto de *Matilde Cárdenas (I.E.D. Britalia A)*, quien también retoma algunos análisis planteados por la red de orientadoras de la localidad, en torno a los factores vinculados con el ausentismo escolar.

“De cara a esta realidad, los estudiantes asumen algunas de las siguientes actitudes como una forma de afrontar, padecer o ignorar aquellas circunstancias, muchas de las veces dolorosas, que los afectan directa o indirectamente:

- Desmotivación por todo aquello que implica esfuerzo personal, verdadero compromiso consigo mismo y con las personas que ama, puesto que no ve la posibilidad de un futuro promisorio para las nuevas generaciones.
- Hedonismo, expresado en el vivir cómodamente el momento presente, dándole importancia a las cosas, hechos y personas que pueden ofrecer o favorecer el disfrute sensible del aquí y el ahora.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

- Alienación, entendida como una forma de vinculación a una tendencia filosófica, política, religiosa o social, que se expresa en grupos cerrados e impositivos en su concepción del mundo y de la vida.
- Protesta o abierta rebeldía contra lo establecido en los diferentes núcleos en los cuales se mueve, llámense éstos: familia, institución educativa, vecindario o instituciones sociales.
- Compromiso consigo mismo y con los demás para trabajar en el crecimiento personal y comunitario, como la forma de transformar positiva y favorablemente la realidad circundante.

Según el Proyecto local de orientación del 2002 se identifican como factores de ausentismo escolar los siguientes:

- Escolares trabajadores.
- Distribución inadecuada de los planteles educativos en la localidad.
- Limitaciones económicas familiares.
- Oferta inadecuada de jornadas alternas que favorecen la mala utilización del tiempo libre.
- Conflictos escolares.
- Expectativa de los padres frente al presente de sus hijos: se prefiere el trabajo.
- Sistema educativo que no motiva a construir otras visiones y condiciones.
- El desplazamiento como fenómeno social generalizado.
- Cambio de la educación privada a la pública, debido a las dificultades económicas y al fenómeno del desplazamiento forzado”.

Desde otra manera de leer el vínculo que hemos estado tejiendo entre escuela y ciudad, también se nos presenta la crónica construida por *Matilde Cárdenas* en la que se hace evidente el proceso de transformación de los imaginarios que han acompañado la manera como nos hemos relacionado con la ciudad, así como el tipo de instituciones educativas que se han producido por efecto de las acciones políticas generadas en el contexto social:

“La Bogotá que conocimos los adultos de hoy, tanto como la que inicialmente identifican los jóve-

nes y niños de hoy, es la Bogotá del siglo pasado, “gran ciudad proveedora” de techo, alimento y vestido para tantos y tantos colombianos que llegaron a poblarla en búsqueda del espacio capaz de albergar a quienes perdieron la posibilidad de atender las necesidades básicas que en las ciudades pequeñas, los pueblos y las veredas se perdieron, gracias a la violencia instaurada y generalizada por las desigualdades, los abusos y el egoísmo que se tomaron el poder político, económico, social y jurídico”.

“La gran madre, protectora por su espacio, posibilidades y también por su capacidad de cubrirnos con la capa del anonimato, empezó a ser para miles y miles de colombianos, la proveedora de infinitas alternativas laborales, que disfrazadas de subempleo, microempresa familiar, o empleo parásito de los políticos, se ofrecía como el gran oasis del cual se bebían los medios para satisfacer las necesidades básicas y sobrevivir, conociendo nuevas formas de vida en lo privado como arriendo, subarriendo e inquilinato y verdaderas novedades en lo público como el transporte masivo del tranvía al Transmilenio, el comercio de los grandes almacenes al centro comercial, y la cultura de la ‘Atenas suramericana’ reflejada en los grandes museos, monumentos, plazoletas, salas de cine, estadios, parques, auditorios y teatros”.

“La educación se instala en tres espacios bien definidos de la gran capital: el sector privado con la libertad que da el Estado a sus dirigentes para ‘*Crear y hacer escuela*’, formadora e informadora de los grupos élite como bartolinos, rosaristas, javerianos, gimnasianos, etc.; el sector subsidiado de las escuelas de artes y oficios iniciales, los colegios parroquiales, los cooperativos y hasta las jornadas adicionales y los colegios con subsidio y por convenio, dependientes del primero y reflejo de su ‘*generosidad patriarcal, bondad y compromiso social*’ en algunos casos, y en otros, reflejo de los auxilios parlamentarios y estatales; y el sector oficial, amplio estadio en el que se han venido librando los monumentales desafíos competitivos en materia educa-

tiva: distritales versus nacionales, diversificados frente a pilotos, nacionalizados contra departamentales”.

“Las autoridades educativas muchas veces provenientes del primer sector y los medios de comunicación masiva pertenecientes al mismo, se han encargado de fraguar distancias a veces insalvables entre los tres sectores, privilegiando la política de la exclusión con prácticas pedagógicas selectivas y protectoras de manejos amañados y corruptos: ‘curso-concurso’, ‘pruebas estandarizadas’, ‘informes investigativos e índices socio-educativos de empresas y organizaciones piratas’”.

TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-CIUDAD. ARTICULACIÓN AL PLAN EDUCATIVO LOCAL Y AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En el intento por seguir construyendo una lectura comprensiva, reflexiva, compleja y crítica de la manera como las transformaciones contemporáneas macro y micro (sociales, políticas, económicas, culturales y educativas) afectan la relación entre escuela y ciudad; así como de las implicaciones en términos de retos para los sujetos de la educación, los participantes en este proceso generaron algunos balances que oscilan, de un lado, en problematizar el tipo de relación que se establece entre los poderes centrales y los ciudadanos; y por otro, en mostrar posibles articulaciones entre las transformaciones globales y locales, algunas de ellas a través de las redefiniciones de los Proyectos Educativos Institucionales. Una síntesis de estas perspectivas se esboza a continuación:

- La tradicional ilegitimidad del poder, de sus representantes y de las leyes genera resistencia pasiva de la escuela frente a lo público, la cual se profundiza por la indiferencia ciudadana ante el ejercicio democrático (participación ciudadana).
- Escasa apropiación del Plan Educativo Local —PEL— y del Proyecto Educativo Institucional —PEI—, dada la limitada formación pedagógica

y política de los docentes, directivos y sus organizaciones.

- Desde el PEI es posible elaborar políticas y proyectos pedagógicos transversales que contribuyan a la constitución de ciudadanos para Bogotá. Proyectos para conocer las problemáticas de la localidad e impulsar posibles soluciones hacia otros entes e instancias: hacia una incidencia en lo político y en lo público.
- Los diferentes cambios que operan en la sociedad contemporánea se constituyen como base para el conocimiento, teniendo en cuenta como escenario la ciudad, fuente de riqueza y donde nuestra educación se actualiza.
- La comunicación, eje del PEI, debe posibilitar el contacto e interacción con el entorno, la participación, la expresión de la diversidad y la libertad de decisión en torno a la pertinencia de políticas de la comunidad.
- Rescatar el sentido de pertenencia, favorecer la participación de la comunidad en la solución de problemáticas del entorno (por ejemplo: espacios públicos, ejes ambientales, valoración cultural), generar mecanismos de autogestión, son perspectivas que han de estar presentes tanto en el PEL como en los PEI. Se trata de permitir simbiosis entre escuela y ciudad, lo cual no implica perder autonomía y sí conquistar una escuela que no renuncia a la ciudad y una ciudad que no vive ajena a la escuela.

La preocupación por favorecer una mayor articulación proviene de la reiterada crítica de los profesores a lo que han denominado la “proyectitis” en la escuela, esto es, la invasión de multiplicidad y diversidad de problemáticas y demandas al contexto escolar, lo cual genera dispersión, activismo y fragmentación en torno a proyectos específicos que supuestamente tratan de dar respuesta a tales demandas.

Precisamente en torno a este aspecto, se avanzó en una mayor claridad sobre los desarrollos logrados en el PEL y sobre cómo pensar esta articulación de las iniciativas de los profesores a una política local e institucional.

Al respecto, se reconoció que pese al intento por generar coherencia entre las acciones del CADEL y los requerimientos de la Secretaría, se señalan algunas rupturas en la estructura organizacional de la educación en el Distrito, particularmente rupturas comunicativas entre los niveles central y local; y entre éste y el nivel institucional.

En esta dirección, se dimensionaron las posibilidades de generar articulaciones entre propuestas y procesos en curso, para lo cual se identificaron algunas experiencias previas del CADEL acerca de la organización de redes de trabajo; así como formas de enfrentar la dispersión desde lo realizado por algunas instituciones. También fue posible reconocer los avances realizados en materia de una visión más colectiva, dinámica que actualmente se traduce en la participación de diferentes actores de la comunidad en el Consejo Local de Educación.

En general, los participantes destacaron la importancia de esta interrelación entre los diferentes proyectos que llegan a las instituciones para articular y potenciar esfuerzos, considerando que entre aquellas iniciativas en curso y las nuevas propuestas hay diversas posibilidades de conexión e interdependencia.

Frente a las múltiples transformaciones en todos los ámbitos se identifican igualmente variadas iniciativas, entre las cuales se destacan: hacer prevalecer los derechos de niños y jóvenes; lograr una educación gratuita, que no estratifique ni discrimine; atender los graves problemas relacionados con el aprendizaje; convertir la escuela en un lugar amable de convivencia y aprendizaje de ciencia, valores culturales, donde todos tengan adecuada atención, afecto y protección; responder a las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad; asumir los retos que la ciudad contemporánea nos impone; favorecer una formación de ciudadanos críticos; formar equipos de trabajo con todos los actores educativos; flexibilizar la organización escolar; reconocer las múltiples identidades juveniles.

PROBLEMÁTICAS, INQUIETUDES, POTENCIALIDADES, TENSIONES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. IDENTIFICACIÓN DE NÚCLEOS DE ANÁLISIS

Las preguntas orientadoras para configurar este panorama transitaron por: ¿Cómo caracterizamos las problemáticas, las inquietudes, las potencialidades, las tensiones que se viven en la cotidianidad de la institución educativa? Y, ¿cuáles de ellos se podrían constituir en núcleos de análisis en torno a la interacción escuela y ciudad? En este contexto, la elaboración formulada del profesor *Camilo Andrés Valderrama (I.E.D. INEM Kennedy)* se ofrece como organizador de este eje, por considerarlo un abordaje integrador y estructurante de la reflexión. Igualmente, se incluye una síntesis de los planteamientos de los profesores que desarrollan estos interrogantes.

“A partir de la experiencia vivida dentro de la institución educativa y con los marcos de referencia que he construido en la cátedra de pedagogía planteo como tesis:

En la actualidad la escuela pública está viviendo una gran tensión como consecuencia de la emergencia y configuración de nuevos poderes, lo cual representa un reto significativo para los maestros y la institución educativa, particularmente al abordar la relación escuela-ciudad. La tensión toma forma y se materializa de manera diaria en la relación docente-estudiante, quienes encarnan formas de legitimación de poderes distintos”.

La ciudad en la que nos formamos los maestros es muy distinta a la que actualmente viven los jóvenes; el que la ciudad haya cambiado significa que las formas de poder también han cambiado. Esta relación ciudad-poder se fundamenta en la conferencia de Fabio Zambrano titulada: “*La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos*”, cuya tesis central fue “La ciudad ha sido históricamente un gran escenario en donde se representa el poder”, para la cual

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

recurre a un recorrido histórico desde la Colonia hasta mediados del siglo XX. Fabio afirma que en la Colonia la fundación de ciudades se desarrollaba de acuerdo con una serie de normas ya establecidas, provenientes de manera directa de la Corona. El interior de las ciudades se distribuía de acuerdo con una especie de cuadrícula, toda la vida de la ciudad se encontraba centrada en la plaza allí se encontraban los poderes religiosos y civiles, *“la plaza era el lugar de encuentro para todas las funciones sociales públicas, tanto las derivadas del ejercicio del poder como las de las fiestas y diversiones. Por ello en el marco de la plaza se ubican los edificios civiles y los religiosos. Allí se administraba y se hacía justicia, se celebraban las ferias y los mercados, se conmemoraban las fiestas”*. Como podemos ver efectivamente, la ciudad se encontraba configurada tal y como los hacía el poder, en el rey, en un solo hombre, en un solo lugar, es decir, un espacio centralizado en donde todo lo correspondiente a la vida social tenía que pasar por él o por ese espacio físico que lo representaba.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX la ciudad cambia considerablemente a la de aquella época de la Colonia; de igual forma, el poder también cambia, aparece un nuevo discurso que se opone al rey y es el del pueblo; triunfan las ideas de república, soberanía, nación. El escenario de la ciudad también cambia, se introducen nuevas formas arquitectónicas de estilo inglés dejando a un lado el estilo colonial, la plaza central de igual forma se transforma. Fabio Zambrano (2004) afirma que lo mismo sucede a mediados del siglo XX, la ciudad se transforma y con ello la utilización del espacio público; aparece la radio, el cine, el tren; para él éstos son indicadores del comienzo de un afianzamiento del poder civil, representado en el sistema bancario; es por ello que para esta época se construyen edificios más altos que la catedral y los bancos se constituyen en signo de un nuevo poder emergente.

Es a través de la argumentación que da Fabio Zambrano que me fundamento para pensar la transformación de la ciudad como producto de un cambio en las configuraciones del poder; y si la ciudad en

la que crecimos los maestros, en la que nos formamos, era distinta a la de hoy, es válido pensar que efectivamente se ha dado una nueva configuración del poder. Pero, ¿cómo era esa ciudad en la que nos formamos los maestros y cómo es la de hoy? ¿Cómo eran las configuraciones de poder en el orden del discurso de ese entonces y cómo son las de hoy? Si logramos encontrar estas formas de organización de la ciudad o las legitimaciones que se dan en el orden del discurso podremos encontrar en qué está basada la tensión que he planteado.

La conferencia de Martha López titulada *“Ciudad y singularidad juvenil”* y la de Jesús Martín Barbero denominada *“Una escuela ciudadana para una ciudad escuela”*, nos permiten ubicar algunos elementos de la ciudad de hoy y las configuraciones de poder que se dan dentro de ella. De igual manera, encontramos elementos que nos permiten indagar acerca de las legitimaciones que se daban en el contexto en que nos formamos los docentes.

Martha López nos permite sustentar aquella idea de la tensión que se presenta entre docente y estudiante debido a esas formas de legitimación de poderes distintos, ya que lo juvenil tiene una lógica distinta a la del adulto, quien ya ha sido encauzado dentro de un poder hegemónico, el cual regula su tiempo, su hablar, el vestir, e incluso, su pensar. Para el mundo adulto, la juventud trata de fugarse de estas lógicas de dominación, generando distintos tipos de resistencia, lo cual ha hecho que el poder hegemónico considere lo juvenil en un lugar existencial dudoso; el joven es alguien a quien hay que corregir pues es un agresor en potencia. Estas resistencias que exhiben los jóvenes, las de acatar un poder hegemónico, son combatidas por sutiles mecanismos de control social, entre los cuales la escuela ocupa un lugar primordial; no en vano la mirada de la escuela y más concretamente, la de los docentes, coincide con la de la ciudad. Se afirma comúnmente que los jóvenes “viven sólo el instante, no piensan en el futuro, queman su vida, viven a toda, no son responsables”, pero se olvida que sus lógicas son distintas a las de nosotros los adultos. Al respecto, Martha afirma: “se trata de ese

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

tiempo que se escabulle y no consigue asimilarse a la cronología que impera socialmente, una cronología que agencia una flecha de tiempo que ordena acabar y cuya secuencia programática considera el pasado, el presente y el futuro como sucesivos y puntuales”.

A lo que nos invita Martha es a que consideremos que la calle es hoy por hoy la escuela del joven, un concepto de escuela muy distinto en el que nos formamos los maestros y que se nos legitimó —siendo este el punto central de la tensión que mencioné inicialmente—; en otras palabras, aquello que nos legitimó a los maestros en nuestra formación y que por tanto legitimamos de uno u otro modo, es muy distinto a lo que los jóvenes legitiman hoy en día. La escuela ya no es ese lugar ascético, en donde se dan unas relaciones de poder verticales muy bien definidas, sino que la escuela pasa a ser hoy la calle, un lugar caótico, con jerarquías relativas, con distintos modos de actuar y con distintas formas de hacer justicia. Son precisamente las nuevas configuraciones del poder las que colocan al maestro en una constante tensión con el estudiante, lo que es importante para el maestro muchas veces no lo es para el estudiante y viceversa; por ejemplo, las intenciones de los jóvenes ya no se dirigen hacia los grandes propósitos y hacia las movilizaciones políticas, sino que sus deseos de cambio y de protesta son canalizados por nuevas formas como la música, las pandillas, el fútbol o la religión, que le dan al joven unas formas de territorialidad, de afianzamiento de su identidad y de transformación de su entorno.

Las nuevas modalidades en las que la ciudad se ha configurado, hacen que el joven perciba todas las cosas de manera muy distinta a la forma en que lo hacemos los maestros, ya que nosotros vivimos otra ciudad y con ello otras formas de poder, por ello se presenta una constante tensión dentro de la escuela. No en vano Martha López afirma: *“Hoy por hoy el sistema educativo vigente es cuestionado por los mismos jóvenes, no sólo respecto a los contenidos científicos poco exhaustivos de nuestro medio, sino también respecto a las prácticas pedagógicas todavía cifradas en manejos autoritarios y en la imposición de verdades ya relevadas por los propios saberes”*.

La conferencia de Jesús Martín Barbero nos permite tener nuevos argumentos para sustentar nuestra tesis: en la actualidad la escuela pública está viviendo una gran tensión como consecuencia de la emergencia y configuración de nuevos poderes. Uno de estos argumentos es que a través de toda su conferencia nos demostró que los jóvenes tienen configurada unas formas de identidad distintas a las de los adultos. Al respecto afirma: *“Lo que hace que los jóvenes, aunque compartan la misma casa, no habiten la misma ciudad de los adultos, pues mientras éstos viven no sólo la ciudad que ven sino la que les falta y recuerdan, dando así cohesión a su ciudad, los jóvenes habitan otra ciudad, sin apenas raíces —la que conservan del barrio— y estrellada, como la única real, puesto que es la ciudad que ven y desde la que ven: una ciudad caótica, hecha de restos, pedazos y deshechos, de incoherencias y amalgamas que es la que realmente conforma su mirada, su modo de ver”*.

Esto nos confirma que efectivamente la ciudad del joven es distinta a la del adulto, el maestro tiene impreso sobre sí mismo una ciudad con poderes distintos a los actuales, y nosotros los maestros, tratamos de legitimar las distintas formas de dominación de las cuales fuimos víctimas; como por ejemplo, el modo de sentarnos, el orden y silencio en el salón de clases, el rechazo a cierto tipo de expresiones, el respeto a unos símbolos —muchos de ellos de carácter religioso— y, un elemento central que está impreso en muchos de nosotros, un discurso cientificista siendo éste la única forma válida de interpretar la realidad, rechazando cualquier tipo de conocimiento local o tradicional.

Hoy por hoy, con las nuevas lógicas capitalistas, se excluye un gran número de sujetos, generando las condiciones para la formación de grupos alternativos que entran en choque con toda la cultura hegemónica propia del capitalismo, y entre estas culturas hay que resaltar el discurso cientificista que atraviesa a la escuela. Muchos de los jóvenes que entran a nuestras instituciones han sido excluidos de las lógicas capitalistas, en el sentido en que no tienen la posibilidad real, a través de formas válidas, de alcanzar los

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

niveles de vida que tanto promete el capitalismo actual, más concretamente el neoliberalismo. Al ser excluidos buscan formas alternativas de poder para canalizar sus deseos y con ello surgen nuevos discursos y formas de organización que reflejan el vivir del joven, los cuales son contradictorios en muchas ocasiones al discurso dominante. Al respecto Martín Barbero afirma: *“se identifica a los adolescentes con los relatos fragmentados del video y del último cine. Frente a una cultura letrada, ligada a una lengua y al territorio... Las nuevas generaciones saben leer, pero su lectura se halla reconfigurada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan... la política se sale de sus discursos y escenarios formales para reencontrarse en los de la cultura, desde el graffiti callejero a las estridencias del rock. Entre los jóvenes no hay territorios acotados para la lucha o el debate político, se hace desde el cuerpo o la escuela, erosionando la hegemonía del discurso...”*. Este autor nos muestra claramente la configuración de nuevas formas del discurso diferentes al dominante; de igual manera, se crean distintas maneras de llevarlos a cabo por fuera de los espacios tradicionales.

Finalmente, que los maestros estamos ante un momento decisivo, en donde enfrentamos la disyuntiva entre continuar legitimando aquellas formas de dominación tradicionales que representan un poder centralizado y excluyente —por donde el discurso cientificista de la escuela pasa—, o abrimos los espacios para que las distintas culturas locales entren a la escuela y confronten los distintos discursos hegemónicos.

Los maestros tenemos un papel fundamental que está en nuestras manos: el ofrecerles herramientas a los jóvenes para que puedan interpretar y comprender su contexto, para que encuentren nuevas formas de organización y de confrontación a los poderes tradicionales, lo cual exige de la escuela y de los maestros replantearse el modelo comunicativo que actualmente se tiene con los jóvenes y la ciudad. De igual forma, está en nuestras manos negarles esta posibilidad y hacer que entren al sistema a través de diferentes vías represivas. Pero de algo sí estoy segu-

ro y es que actualmente los maestros han comenzado a tomar posición y sólo el tiempo dirá la forma en que terminaron estos intentos de reconfiguración de poderes (Camilo Andrés Valderrama. *I.E.D. INEM Kennedy*).

Los profesores participantes, en un intento por seguir ampliando este panorama reflexivo y crítico, plantean también como tensiones y problemáticas las siguientes:

- La inexistencia de una formación docente orientada a asumir los cambios y enfrentar los problemas identificados en las múltiples evaluaciones y diagnósticos realizados; los recursos son cada vez más limitados y la ambigüedad entre políticas educativas y su reglamentación hace muy complejo cualquier esfuerzo por ofrecer una educación para la ciudad y para la formación de ciudadanos democráticos; muchas de estas tensiones son generadas por la aplicación de políticas en contra de la educación.
- Bajo nivel académico de los estudiantes, múltiples problemáticas sociales: violencia, consumo de drogas, robos, embarazos, violencia intrafamiliar, condiciones económicas precarias. Establecer mayores espacios de participación.
- Los problemas de la ciudad se reflejan en la escuela, estamos intentando abordarlos de una manera distinta, lo cual toma tiempo. Se busca pasar de una participación que se restringe a delegar para luego cuestionar las incompetencias, hacia una participación que implica contribuir a solucionar, proponer, analizar, estar informado, trabajar cooperativa y solidariamente; espacios que es necesario recuperar en la cotidianidad de la escuela.
- Durante mucho tiempo ha primado la exclusión, el individualismo y el darwinismo social, no hay un eje común entre las potencialidades y las necesidades.

Núcleos de análisis en torno a la interacción escuela y ciudad

Frente a la inquietud sobre cuáles de las problemáticas, potencialidades y tensiones que se viven en

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

la cotidianidad de la institución educativa se podrían constituir en núcleos de análisis de la interacción escuela y ciudad, los profesores ubican algunas inquietudes abordadas desde la escuela:

- Crisis y descomposición de la familia, necesidad de una articulación interinstitucional y de proyección a largo plazo en términos de acciones de mejoramiento.
- Resolución conciliada de conflictos, respeto y tolerancia al interior de la escuela.
- El reconocimiento como individuos responsables en la construcción de la convivencia, supone una ciudad más humana, esto es, abierta, que es de todos sin importar la procedencia. La transformación física reorganiza tanto el espacio físico como la vida de quien habita la ciudad. Ser un ciudadano para la ciudad de hoy demanda un sujeto social que ha de ser solidario, democrático y partícipe, responsable de sus actos, que conoce y respeta las normas, y trabaja en y por la comunidad.
- Escuela como gestora de alternativas de solución a las problemáticas más sentidas y como medio para generar identidad y pertenencia. Necesidad de promover debates, discusiones y construcción colectiva de alternativas de solución.
- Introducir el tema de la ciudad en la escuela: curricularizar la relación escuela-ciudad.
- Conocer aportes conceptuales de los expertos en el tema.
- Programar talleres de formación en este campo.
- Usar los mass media para impulsar campañas masivas que promuevan este vínculo.
- Lograr que la investigación de la universidad aporte a las prácticas docentes.

RETOS EN LA DOBLE ARTICULACIÓN ESCUELA-CIUDAD

A partir de los análisis y elaboraciones formuladas en los ejes anteriores, los participantes identificaron una serie de retos en la doble articulación escuela-ciudad, considerando igualmente cómo estos retos expresan intereses individuales y colecti-

vos. Por supuesto, estas elaboraciones hacen evidente el proceso de elaboración, discusión y lectura promovido en el proceso de la cátedra.

- Reconocimiento del sujeto como eje de la acción pedagógica (distanciamiento de la certificación y la instrucción).
- Construcción de proyectos basados en el reconocimiento de contextos y realidades de los sujetos y orientado a la transformación individual y colectiva.
- Relacionar la cotidianidad de la escuela con la dinámica de la ciudad y la vida ciudadana.
- Establecer una relación directa entre planes de desarrollo local, distrital, nacional y propuestas educativas institucionales (formar: nación, ciudad, ciudadanía de forma coherente y permanente desde la escuela). Estos retos requieren: construcción conjunta con directrices y políticas de Estado, recursos, compromisos de la comunidad educativa y acciones a corto, mediano y largo plazo.
- Asumir la Cátedra de pedagogía como apropiación de un saber cultural (transmisión de la experiencia, la tradición y la memoria socialmente construida: hábitos de crianza, costumbres, formación en valores, etc.) y un saber académico (transmisión de conocimientos acumulados propios de las disciplinas y del método científico que las genera). Ciudad como escenario para que estudiantes y ciudadanos descubran lúdicamente estos saberes.
- Constituir personas con identidad ciudadana, lo cual supone sujetos que conocen, aman, defienden la ciudad y hacen valer sus derechos.
- La transformación implica reflexiones, actos, estrategias manejadas adecuadamente desde distintas instancias, sobre la necesidad de compaginar desarrollo con la utilización y preservación de la ciudad y todo lo que ella contiene: la vida en nuestra ciudad como problema vital.
- Desarrollo de un sentido crítico: padres y estudiantes como intérpretes de la realidad local y global, organizados como comunidad y partícipes de las decisiones locales.

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

- Acercar la escuela al barrio y a la ciudad; reconocer a ésta como universo para construir conocimiento.
- Asumir que la escuela es parte de la ciudad y que la ciudad es también una escuela.
- Superación de la violencia intrafamiliar, prevención del consumo de droga y embarazos prematuros, fortalecimiento de espacios participativos.
- Reflexionar sobre la pedagogía social para perfilar un ciudadano que conoce, vive y disfruta su ciudad. No se trata de llevar los problemas de la ciudad a la escuela ni los problemas de la escuela a la ciudad; éstos se deben depurar en los espacios políticos, económicos y judiciales correspondientes.
- Solución de necesidades comunes, participación ciudadana y construcción de tejido humano. La ciudad debe permitir el cambio y las transformaciones sociales, políticas, culturales. Escuela y ciudad en una mayor sincronía: ciudad palpita al mismo ritmo de la escuela y ésta se ubica en la vanguardia de las transformaciones de la ciudad.
- Definir las transformaciones pedagógicas necesarias para incorporar el programa a las actividades de la escuela.
- Conformar colectivos de maestros fortalecidos en lo académico para lo cual se requiere, abrir espacios de diálogo.

Al decir del profesor *Alonso Ramírez (I.E.D. República de Guatemala)*: “La nueva educación demanda que las instituciones educativas públicas y privadas, de los niveles básicos hasta el superior, se articulen con la sociedad del conocimiento. La sociedad de hoy no es la del trabajo, porque como dijo Jesús Martín Barbero ‘el capitalismo ya no nos necesita para explotarnos’, para eso está la tecnología que desplazó el trabajo vivo de los obreros, lo que hoy se requiere son sujetos con conocimientos que produzcan empresas solidarias y personas dignas y éticas, con altos niveles de existencia, no sólo de confort material; esto es, un individuo solidario dispuesto a cambiar la vida y no el Estado. No sé si a los empresarios de las multinacionales les interese este nuevo individuo, pero a la humanidad segu-

ramente sí y ella lo requiere. Hasta ahora, decía Darío Botero, ‘hemos producido en América Latina muchos movimientos, muchos muertos y pocos pensamientos’, la educación tendrá que averiguar y mostrar nuestros talentos. Somos una sociedad muy rica en pensamiento simbólico que puede ponerse a la vanguardia si lo quiere, sólo falta reconocernos y reconocerlo como tal. Es un conocimiento joven, alegre, útil y gozoso, hartamente diferente al conocimiento cansado de las tecnocracias europeas y norteamericanas”.

A modo de avance en la materialización de algunos de estos retos, se incluye dentro del Apéndice, la elaboración generada por el equipo de orientación de la I.E.D. Britalia A, titulado “Autogobierno. Posibilidad de ingreso al mundo de la pluralidad”, texto inscrito como construcción propositiva por la orientadora *Matilde Cárdenas de Cascante*. Esta iniciativa dialoga con las intenciones de la política sectorial, ubica las problemáticas, necesidades y condiciones del contexto local y de la comunidad educativa, y se arriesga a formular una propuesta que, partiendo del reconocimiento de la multidimensionalidad de los actores educativos, logre estimular el desarrollo del sentido ciudadano democrático en el ámbito escolar.

Referencias

Becerra, Claudia; Rodríguez, Rosa Tulia; Gutiérrez, Sonia y Núñez, Amanda. I.E.D. Patio Bonito I.

Bustos, Gabino. I.E.D. Nicolás Esguerra.

Cárdenas, Matilde. De la gran ciudad proveedora al nicho liberador. Se incluye como Apéndice el texto titulado “Autogobierno: posibilidad de ingreso al mundo de la pluralidad”. I.E.D. Britalia A.

Cortés, Nohora M. Reflexiones a propósito del Proyecto Educativo de Bogotá 2004-2008. Bogotá una gran escuela. I.E.D. Britalia B.

Cortés, María Julia y Ramírez, Héctor Fernando. Coordinadora I.E.D. OEA y coordinador I.E.D. Próspero Pinzón.

León Rengifo, Luz Marina. I.E.D. Class. Sede A, J.M.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

López, Aura Teresa; Salazar, Ana Leonor y Pinto Dora Nayibe. I.E.D. Japón.

Montaña, Rosa Leny. I.E.D. El Porvenir.

Moreno, María Victoria; Mora, Doris y Pinzón Gladys. I.E.D. Próspero Pinzón.

Parra, Olga Lucia y Ávila, Aurora. I.E.D. Próspero Pinzón.

Pérez, Héctor y Garzón, Jaime. Colegio Pedagógico Moreno Páez.

Ramírez, Alonso. La nueva educación. I.E.D. República de Guatemala.

Reyes, Pedro Vicente. I.E.D. La Chucua.

Valderrama, Camilo Andrés. Reflexión Cátedra de Pedagogía. I.E.D. INEM Kennedy.

Otros textos citados

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Proyecto Educativo de Bogotá 2004-2008. Bogotá: una gran escuela, *“Educación y ciudad, un derecho fundamental”*. Plan sectorial de educación.

GARCÍA DUARTE, RICARDO y SERNA, ADRIÁN. *Ciudades Fragmentadas y ciudadanías fracturadas*. En: *Bando Rectoral, Documentos para la reflexión*, No.

5, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Autoevaluación & Acreditación, Compromiso Social UD, 2004, pp. 3-20.

LÓPEZ, MARTHA. *“Ciudad y singularidad juvenil”*. En: *Educación y ciudad*. Cátedra de Pedagogía: Bogotá, una gran escuela 2004, Revista del IDEP, No. 6, diciembre de 2004, pp. 52-72.

MARTÍN BARBERO, JESÚS. *“Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela”*. En: *Educación y ciudad*. Cátedra de Pedagogía: Bogotá, una gran escuela 2004, Revista del IDEP, No. 6, diciembre de 2004, pp. 98-124.

SED. Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela. Documento no publicado, 2004.

TOURAINÉ, ALAIN. *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

TRILLAS BERNET, JAIME. *La educación y la ciudad*. Revista del IDEP, No. 2, Bogotá, mayo de 1997.

ZAMBRANO, FABIO. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*. En: *Educación y ciudad*. Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela 2004, Revista del IDEP, No. 6, diciembre de 2004, pp. 14-38.

AUTOGOBIERNO: POSIBILIDAD DE INGRESO AL MUNDO DE LA PLURALIDAD

I.E.D. Britalia

Siendo coherentes con el plan sectorial de educación “*educación y ciudad un derecho fundamental*”, el equipo de orientación, luego de un análisis sistemático, encamina su acción al subproyecto titulado “Autogobierno: posibilidad de ingreso al mundo de la pluralidad”, con el cual pretende dar respuesta al objetivo general del plan: “desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que garantice el derecho pleno a la educación, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que consolide una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social”.

Igualmente se pretende a través del presente trabajo, ofrecer un aporte pedagógico al logro de los siguientes objetivos específicos del plan: “Contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. Las escuelas brindarán los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse”. “Reconocer la multiculturalidad y fomentar el diálogo intercultural. Las escuelas se convertirán en espacios sociales y pedagógicos para la construcción del país multicultural consagrado en la constitución”. “Construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales”.

La misión de la I.E.D. Britalia es “desde la ciencia y el juego, centrar el trabajo pedagógico en la formación de estudiantes capaces de construir su proyecto de vida, teniendo como énfasis el mantenimiento de computadores, para generar opciones de

desempeño laboral”, lo que constituye para el presente trabajo un compromiso ético, conceptual y metodológico.

DIAGNÓSTICO

El I.E.D. Britalia se encuentra en la localidad 8ª, al suroccidente de Bogotá, demarcada dentro de los siguientes límites: oriente, la avenida 68; occidente, la localidad de Bosa; norte, los ríos Bogotá y Fucha; sur, la autopista del sur y el río Tunjuelito.

La localidad alberga una población que pertenece a diferentes estratos socioeconómicos, que va desde el 1 hasta el 4. En algunos sectores se han edificado recientemente, conjuntos residenciales que son ocupados por sus propietarios o rentados a una sola familia, condiciones propias de los estratos 3 y 4. Un porcentaje significativo de la población según el DAPD, 90% para el año 1997, se ubica en los estratos 2 y 3. Un número alto de personas que tienen sus viviendas en casas de la localidad, viven en arriendo y subarriendo, dependientes del salario mínimo que devengan por la realización de oficios varios en casas de familia y empresas, lo cual revela una situación real correspondiente a los estratos 1 y 2.

Merece especial mención el sector de Corabastos y su área de influencia, por ser la central de abastecimiento más grande de la ciudad capital y por presentar condiciones socioeconómicas extremas y sociales de riesgo, como la prostitución, el trabajo infantil, el alcoholismo, el maltrato y la violencia callejera y familiar.

Hay sectores comerciales reconocidos en las modalidades de centro comercial, plaza o plazoleta comercial y vía comercial, que acompañados siempre de establecimientos bancarios, corporativos y finan-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

cieros, albergan importantes grupos laborales, con personas que llegan a cumplir su jornada laboral desde muy diferentes sitios de la ciudad capital.

La localidad cuenta con un número indeterminado de industrias, algunas respetuosas de la normatividad existente en materia organizativa y de producción, aunque también se encuentran aquellas que no guardan las normas mínimas de seguridad y control ambiental, generando zonas de alta contaminación.

La llegada del Transmilenio a la localidad ha transformado favorablemente algunas de las principales vías que la atraviesan, aunque conglomerados significativos de personas se han visto afectados en sus desplazamientos y en sus finanzas por esta nueva forma de transporte masivo en la capital.

Se observan sectores de malla vial distante de las vías de Transmilenio, afectadas por el deterioro causado por el tráfico pesado que mueve Corabastos y por la falta del mantenimiento que se hace necesario después de las temporadas invernales, que son de habitual presentación en esta zona de la capital.

Según el Hospital de Kennedy, en la localidad se presenta un 17% de desnutrición aguda en niños menores de siete años y en este mismo grupo etéreo un sobrepeso correspondiente al 9%. Según esta misma entidad, durante el primer semestre de 1997 se encontró desnutrición crónica en el 44% de menores de siete años. En este mismo semestre, el 36% de mujeres gestantes valoradas presentó problemas de bajo peso.

En materia de recreación la población accede a 56 parques de barrio y a los programas ofrecidos por el polideportivo Cayetano Cañizales. El parque Mundo Aventura por ser entidad privada ofrece un acceso limitado a la mayoría de la población circunvecina, de la cual un mínimo porcentaje, correspondiente a escolares, tiene acceso a través de programas en convenio con el IDRD y con la SED.

En algunos sectores proliferan sitios privados de recreación, maquinitas, billares, bares, tabernas, los que a pesar de estar sometidos a la reglamentación que impide el acceso de menores, ofrecen sus servi-

cios a esta población en variados horarios, incluso en franjas paralelas al horario escolar. Igualmente en algunos sectores dentro de la localidad, se encuentran edificios y casas de residencias, que fuera de la normatividad establecida, también admiten a menores como usuarios y como empleados.

En cuanto a las condiciones del espacio físico en el que viven se encuentra el hacinamiento, el mal estado de las vías del sector, el excesivo polvo que se encuentra en el ambiente en general y la baja calidad de la prestación de los servicios públicos.

Muchas familias están conformadas por parejas que conviven en unión libre, compuestas por hijos de diferentes uniones y, por lo tanto, con la presencia de padrastros y madrastras. Las madres solteras son frecuentes, lo mismo que niños y niñas adoptados o que conviven con algún familiar porque sus padres no se encuentran con ellos. Generalmente, las parejas viven con alguno de los padres o abuelos, lo cual genera convivencia de un gran número de personas bajo un mismo techo.

El promedio de estudio de los padres es de básica primaria en un 75% y de secundaria en un 25%.

El promedio de ingresos de los padres es de un salario mínimo, el 50%, y menos de un salario mínimo, el 50%. Entre las ocupaciones más frecuentes de los padres están: vendedores, empleados, constructores, servicio doméstico, conductores, desempleados que se dedican al rebusque.

Hay un promedio de 30 estudiantes por docente de sector oficial, y en el año 2002 se elevó a 40 dentro de las políticas de cobertura del sector educativo, fenómeno que si bien quiere rebajar al máximo los índices de población infantil no atendida educativamente, tropieza con serios obstáculos pedagógicos y convivenciales en el propósito de alcanzar la educación de calidad.

En el primer semestre del año en curso el colegio aceptó el reto planteado por la SED de ampliar los cupos a través de la estrategia de unidades locativas en arrendamiento, para dar cabida a 502 nuevos estudiantes escolarizados en los niveles comprendidos desde preescolar hasta grado 7º, con-

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

tribuyendo de esta forma a atender, con gran esfuerzo, la demanda de cupos que se presenta en la localidad debido a la estrechez económica creciente que viven algunos sectores de la comunidad por los problemas de desempleo, lo que ha influido en la transferencia de un número importante de estudiantes de la educación privada a la oficial y debido también al asentamiento de grupos significativos de desplazados que buscan en la capital un mejor futuro.

El I.E.D. Britalia se convierte en este momento en el segundo colegio de la localidad por su número de alumnos, ya que en sus cuatro sedes cuenta con 4.487 estudiantes de preescolar hasta grado 11, atendidos dentro de serias dificultades locativas, pero con la mejor voluntad pedagógica de ofrecer una alternativa formativa y académica de calidad a la población infantil y juvenil que alberga.

El compromiso con los niños y jóvenes ha llevado al rector de la institución, Aníbal Rincón Leal, a efectuar todos los esfuerzos necesarios para conseguir, a partir de un Cabildo Abierto realizado el 28 de mayo de 2004, parte de la financiación para iniciar la construcción del edificio que dará solución a los problemas locativos que en la actualidad se viven en la institución.

JUSTIFICACIÓN

El plan sectorial de educación “Educación y ciudad, un derecho fundamental” nos muestra una Bogotá multicultural que en muchos aspectos pone de presente la no homogeneización de su población. Esta condición hace que quienes tienen la responsabilidad de liderar los planes del sector educativo piensen en la formación de sujetos que usen conscientemente su poder, que hablen de ciudad y participen de ella con sentido, que ejerzan el derecho a la información y que participen en deliberaciones y decisiones del gobierno. En síntesis, se pretende extender el sentido pedagógico de la escuela hacia los espacios educativos de la ciudad y a la vez estimular

el desarrollo del sentido ciudadano democrático en el ámbito escolar.

Ante el actual estado de las cosas, la acción dinámica y comprometida de autoridades educativas y maestros, se convierte en un llamado a la unidad de esfuerzos capaces de abrir caminos de motivación por los cuales puedan transitar iniciativas que resistan el debate abierto y así puedan convertirse en decisiones que involucren todos los sectores y fuerzas de la comunidad nacional para lograr la transformación anhelada.

¿Por dónde empezar? Por las políticas educativas y su ente generador (MEN) pensarán algunos; por los prestigiosos centros de investigación educativa, dirán otros; por las universidades, las asociaciones de profesionales de la educación, por los grupos sindicales, instituciones educativas públicas y privadas o por el quehacer concreto de todos y cada uno de quienes se desempeñan en todos los anteriores frentes.

Con la feliz coyuntura de la Cátedra de pedagogía “Bogotá, una gran escuela”, aportemos algo de lo mucho que queremos compartir como maestros con historia que fortalece y anima, con presente duro de moldear y con futuro esperanzador de mejores momentos, gracias a creencias, nuevos paradigmas y principalmente al tesón de agentes educativos convencidos y comprometidos.

PROPUESTA

Desde la óptica de nuestro trabajo orientador, compartimos con el grupo LHEMA⁵, el marco conceptual que alimenta nuestro trabajo, y es así como vemos a la persona del estudiante como ese yo en el cual se reconocen dimensiones sobre las que el proyecto educativo ejerce su influencia, a saber:

- *Dimensión biofísica*: el cuerpo con sus características y atributos, que hay que formar dentro de criterios de salud, equilibrio, armonía y belleza, y que constituye la carta de presentación inicial de

5 Lhema, Angarita de Almonacid Lely, Pinilla de Echeverri, Helena, Cárdenas de Cascante, Matilde. *Mi proyecto de vida. Me identifico* 1, 2ª, Bogotá, Guadalupe, 1992.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

cada persona frente al mundo y a las demás personas.

- *Dimensión sexual*: la condición que se da en la naturaleza de cada persona para ser parte de un grupo humano que determina formas de ser y de actuar. El conocimiento y la aceptación del rol sexual propio y de los demás, son requisitos que la educación debe contribuir a llenar para alcanzar la complementación de los sexos, la continuación de la especie y la plena realización personal.
- *Dimensión intelectual, cultural y artística*: permite a la persona pensar, analizar, descubrir, crear, reflexionar, vivenciar, disfrutar sus propios actos, la vida y el mundo que la circunda. La educación tiene como misión ofrecer los caminos, medios y acciones que hagan al estudiante competente para cumplir con el imperativo que lo hace el ser racional e inteligente por excelencia en el ámbito de los seres vivos.
- *Dimensión volitiva*: la voluntad es la capacidad que permite a las personas tomar decisiones de acuerdo con sus propios principios y valores. Es tarea educativa mostrar cómo las decisiones deben ser responsables con la propia persona y con los demás y que exigen esfuerzo y persistencia para mantenerlas y hacerlas fructificar.
- *Dimensión afectiva*: la afectividad es la capacidad que posee la persona de establecer sentimientos, amores, odios o pasiones alrededor de sí misma, de las demás personas, de lo que hace y de todos los seres que la rodean. La educación tiene entonces como tarea estimular una afectividad sana, libre y liberadora de la condición humana.
- *Dimensión ético-moral-política*: permite a la persona valorar y conducir sus actos y los de los demás, a la luz de los principios universales que rigen la vida y la conducta humana. Corresponde a la educación crear las condiciones para que la persona pueda indagar acerca de ellos, verbalizarlos, contextualizarlos y asumir posiciones para defenderlos, reevaluarlos y llevarlos a la práctica.
- *Dimensión cívica-social*: es la condición que le permite a la persona, gracias a la influencia edu-

cativa, relacionarse e interactuar con los demás, para apoyarse mutuamente y construir comunidad.

- *Dimensión espiritual*: es a través de esta dimensión que la persona trasciende su propio ser y las cosas, respetando la vida y la naturaleza y preguntándose acerca de su origen y su destino. La educación debe acompañar al estudiante en el proceso de búsqueda y encuentro de tales respuestas.
- *Dimensión vocacional*: es la construcción del propio estilo de vida a través del conocimiento de sí y del mundo, como también la interpretación de la realidad, la integración de experiencias y la preparación para desempeñarse profesional, familiar y socialmente con eficiencia.
- *Dimensión productiva*: es la capacidad de ofrecer servicios y bienes a los demás como resultado del nivel de madurez y del aprendizaje logrado a través de la experiencia formativa.

Las tareas que asume la orientación, hacen énfasis en tres procesos a través de los cuales el educando va logrando hacerse competente para construir su propio proyecto de vida. Son ellos:

- *Identificación*: es el proceso de conocimiento de la propia persona, con sus características únicas e irrepetibles dentro de la multidimensionalidad del ser humano en cada etapa de su vida.
- *Aceptación*: es el proceso de reconocimiento afectivo de las características personales que conducen a la formación de la autoimagen, el autoconcepto, la autoeficacia, el autorespeto y la autoestima.
- *Proyección*: es el compromiso de hacer llegar a los demás los aprendizajes y logros alcanzados por la persona a lo largo de su proceso formativo.

También es tarea pedagógica esencial, contextualizar la acción formadora, reconociendo las múltiples fuerzas e influencias que se ejercen sobre los educandos cotidianamente. Por esto reconocemos la realidad político-social y económica que en la actualidad hace de Colombia un país en crisis, causada por los desequilibrios, las injusticias, los desafueros, la vio-

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

lencia, resultantes de la ausencia de valores y de criterios ético-morales.

En Colombia “el problema de fondo está relacionado con los valores espirituales y sociales para poder pensar en una auténtica solución. Hemos logrado un colosal desarrollo material en el planeta; pero nos hemos quedado muy atrás en el espiritual. El ser humano es un ser multidimensional, no sólo es un ser material sino también de necesidades espirituales, emocionales y psicológicas. Así tenemos estos desequilibrios en la medida en que estas necesidades no han sido interpretadas por nuestra organización social”, como lo afirmaba Luis Carlos Galán Sarmiento⁶.

En cualquiera de las posiciones que asuman los jóvenes, el trabajo orientador vale y tiene mucho sentido, ya que según Merlano, como educadores nos podemos basar en “el poder transformador de la crisis”, para que los estudiantes encuentren en su propia situación una oportunidad de actuaciones que lo convenzan y comprometan afectiva y conceptualmente.

Merlano citando a Luis Casado nos recuerda que “las crisis personales pueden ser entendidas como el conflicto entre un modo de vida que se rechaza pero del que se conocen las reglas y otro que se desea, pero cuyas exigencias no están perfectamente definidas”⁷; y este sí que es un compromiso apasionante para los jóvenes: crear, negociar, dar rienda suelta a su capacidad creativa en verbalizaciones, diseños, aproximaciones y acciones que logren cristalizar sus sueños e ilusiones, sus intereses, preferencias y aspiraciones y en ocasiones sus fantasías y utopías.

Es del caso pensar con Adela Cortina, que para actuar asertivamente como orientadores, “vamos a situarnos más allá del triunfalismo y del catastrofismo, reconociendo que en esto de los valores mora-

les llevamos andando un buen trecho y nos queda así mismo otro buen trecho por recorrer”⁸.

Cuando en el trabajo orientador miramos colectivamente lo que sentimos y hacemos, percibimos lo que también perciben los demás, cerciorándonos de que no estamos solos y podemos acercarnos a otros para lograr consensos, a pesar de la dificultad de chocar contra nuestros valores y creencias. Si todos nos sentimos responsables, somos capaces de transformar nuestros propios paradigmas, para cambiar primero individualmente y promover a partir de allí, el cambio colectivo. La búsqueda del consenso no es otra cosa que expresar nuestras posiciones y escuchar las de otros; es hablar claro y directo para no crear confusiones en los interlocutores y desentrañar lo que otros nos quieren decir en su real significado. Actuar sobre suposiciones no tiene sentido hoy, cuando podemos comunicarnos para ver más de cerca y desde diferentes ópticas la realidad.

Surge entonces una nueva perspectiva que nos obliga a todos a situarnos como personas capaces de prevenir, de solucionar o simplemente de dar la espalda a los problemas, pero en forma franca y decidida. Pues bien... Ya sea cómoda y hedonista o comprometida y directa nuestra posición personal, la necesidad urgente es consensuar en lo máximo con los otros, deponiendo las culpas personales, pero también olvidando el odioso papel de ser jueces de los demás. En la medida en que cada persona pueda emerger de sus propias crisis, se tienen las mejores posibilidades de solucionar las crisis generales. Si el cambio colectivo es utópico, el cambio individual es posible y real si soy capaz de redireccionar, dando nuevos rumbos a mi propio “proyecto de vida”. Es este el grano de arena, microscópico a veces, pero tan necesario en la construcción de la Colombia justa y en paz que todos deseamos.

6 Lhema, Angarita de Almonacid Lely, Pinilla de Echeverri, Helena, Cárdenas de Cascante, Matilde. *Mi proyecto de vida. Me comprometo* 3, 2ª, Bogotá, Guadalupe, 1992.

7 Merlano, Alberto. *El poder transformador de la crisis*. Conferencia. VII Congreso Nacional de Humanización en Salud, Bogotá, 1999.

8 Cortina, Adela. *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*, Bogotá, El Búho, 1998.

La historia nos reafirma lo anterior cuando nos muestra una Alemania renovada después de la Segunda Guerra Mundial, cuando sus ciudadanos y en especial las mujeres, se colocaron al frente de las industrias y lograron sacar de la ruina a un país, transformándolo en una nación competitiva y pujante. Con Savater podemos repetir hoy, “no creemos que haga falta más para convencernos de que la guerra hasta ahora, ha sido una compañera odiosa pero inseparable de las sociedades humanas. Siempre se ha tenido como una ocasión gloriosa y magnífica, pero también como una tragedia y una fuente de dolor”⁹.

El comienzo de este cambio para todos nosotros es preguntarnos con Susana Tamaro citada por Merlano: “¿Cuál es mi proyecto de vida? ¿Cuál es la forma diferente de vivir que hemos imaginado y cuáles las acciones que hoy mismo debemos emprender para que esos sueños se hagan realidad?”¹⁰.

Encontrar la respuesta a estos interrogantes es hallar el esquivo diamante de tantos quilates, capaz de absorber la luz de las ideas que nos aportan otros, para iluminar con acciones de cambio la propia vida y la de los demás. Debemos recordar con José Luis del Barco que “ser ético significa ser autónomo...; cuando hago el bien o el mal, cuando odio y cuando amo, sigo leyes no forzosas. Ni obligatorias ni impuestas, sino libres y potestativas, autónomas y espontáneas, voluntarias y objetivas”¹¹.

Una propuesta viable, que sensibilice a los integrantes de la “comunidad educativa” sobre la temática planteada, consiste en estimular la construcción de:

1. “PROYECTOS DE VIDA GENERADORES DE AUTOGOBIERNO”, que partan de un análisis individual, para llegar a una etapa final de negociación frente a dificultades y conflictos, pasando por etapas que desarrollen estrategias de compromiso, creatividad, intereses estimulantes y observación compartida con quienes se vive y se forja con esfuerzo, el futuro justo y de libertad convincente para todos.

Autogobierno es:

AUTOANÁLISIS
COMPROMISO
CREATIVIDAD
INTERÉS
OBSERVACIÓN
NEGOCIACIÓN

2. “GRUPOS DE AYUDA” constituidos en forma voluntaria, con liderazgos cambiantes que a la vez que canalizan los intereses juveniles, sirven en forma eficiente de armonizadores de la convivencia en las aulas y en la dinámica escolar.

Significado

Es decidir acerca de sí mismo en cuanto a pensamientos, sentimientos y acciones, en forma responsable y autónoma. En forma responsable significa que se es capaz de objetividad:

- en la observación del propio yo, cultivando hábitos de autoanálisis y de reflexión;
- en la percepción de los demás, viendo y escuchando lo que los otros hacen y dicen, sin prejuicios y sin calificaciones subjetivas;
- en la captación del ambiente, identificando recursos y realidades del entorno para respetarlos y adecuarlos coherentemente.

De manera autónoma significa sentirse libre de elegir las opciones más respetuosas de “mi persona”, de la persona del otro(a) y de los demás, asumiendo las consecuencias que se deriven de la opción escogida.

En la vida práctica autogobierno es ACCIÓN. Es una palabra clave y coyuntural, escogida por su impactante significado en el momento actual que vive Colombia, y que sirve como elemento mnemotécnico que a manera de acróstico, ayude a grabar en la memoria, en el corazón y en la práctica cotidiana, los pasos de un proceso orientador que debe transformarse en forma de vida.

9 Savater, Fernando. *Política para Amador*, Barcelona, Ariel S.A., 1992.

10 Merlano, Alberto. Op. cit.

11 Del Barco, José Luis. *Bioética de la persona. Fundamentos éticos y antropológicos*, Bogotá, Ágora Editores Ltda., 1998.

LOCALIDAD 8 • KENNEDY

AUTOANÁLISIS: a manera de diagnóstico y como primer y decisivo paso, es preciso realizar una mirada interior que permita a la persona (estudiante, padre o madre de familia, acudiente, docente, directivo u orientador) identificar en qué estado o nivel de desarrollo se encuentran las dimensiones que lo conforman; valga decir las dimensiones biofísica, sexual, intelectual, volitiva, afectiva, ético-moral, cívico-social, espiritual, vocacional y productiva.

La capacidad de autoanálisis se desarrolla en quienes, con optimismo y tenacidad, observan sin prejuicios su propia persona, las personas que le rodean y los hechos relevantes e insignificantes de la vida diaria, a fin de identificar aquellos aspectos que quisieran desarrollar, superar o transformar.

COMPROMISO: es la certeza y la claridad sobre lo que se quiere lograr y la voluntad firme de trabajar por ello, conociendo la meta, el camino, los medios y estímulos para alcanzarla. Para que el compromiso se constituya en un segundo paso del proceso, es necesario verbalizarlo, escribirlo, compartirlo con las personas que más se quieren o con quienes están más comúnmente cerca de nosotros.

CREATIVIDAD: se trata en este tercer paso del proceso de echar mano de las mejores condiciones humanas, tales como constancia, respeto, entusiasmo, alegría, tenacidad, inteligencia, voluntad, imaginación, dinamismo, amor y delicadeza, por ejemplo, para ingeniarse formas nuevas y estimulantes de cumplir, demostrándose a sí mismo que se es capaz de cumplir con los compromisos establecidos. Hay que partir de la pregunta: ¿qué hago para lograr mis compromisos en familia, en el trabajo habitual, llámese estudio o labor profesional, en el vecindario, en el grupo de amigos?, para formular estrategias creativas que me muevan y me obliguen a cumplir. Aquí también se utiliza como elemento mnemotécnico un acróstico alrededor de la palabra creatividad:

Constancia
Respeto
Entusiasmo
Alegría
Tenacidad

Inteligencia
Voluntad
Imaginación
Dinamismo
Amor
Delicadeza

INTERÉS: en esta cuarta etapa del proceso se invita a las personas a hacer un balance de sus intereses, de las cosas que cada quien considera un premio a su esfuerzo, como también de los elementos que distraen, agradan y cultivan las virtudes y atributos que adornan la personalidad, para que cada uno se dé el premio y el estímulo que en un momento dado merece. Para mantener el interés en una tarea es muy importante estimular, mediante diferentes estrategias y alicientes, la constancia, la fuerza de voluntad y el optimismo en su realización, pensando siempre en el criterio de justicia que tiene que expresarse en un gran premio a un gran esfuerzo y en un pequeño premio a un pequeño esfuerzo. No hay que esperar los estímulos de fuera, o sea los que en un momento dado recibo de otros; los estímulos que me deben deleitar y que me hacen mejor persona humana me los debo administrar yo mismo(a).

OBSERVACIÓN: después de haber realizado con seriedad las etapas anteriores, vale la pena darle al proceso una visión de objetividad, socializándolo. Se trata en esta quinta etapa de realizar una observación compartida del proceso de autogobierno, haciendo que cada persona escoja a alguien con autoridad y de confianza que le ayude a evaluarse a la luz de los compromisos que había fijado. En la construcción de la autoimagen, las personas con autoridad moral, pueden servir de gran apoyo para hacer espejo a otros o sea para comunicarles con respeto y deseos de mejoramiento, cómo ven su comportamiento habitual. Esa persona escogida tiene que aceptar de buen grado la tarea de veedor o de observador acompañante, que da la mano en un momento dado, pero que no actúa por la otra persona para quitarle responsabilidades asumiendo actitudes de falsa solidaridad.

NEGOCIACIÓN: se trata en esta última etapa de realizar acuerdos de tolerancia, paz y convivencia

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

armónica, luego de compartir de la manera más prudente y oportuna, los logros, inquietudes, acuerdos, desacuerdos, preocupaciones, sueños e ideales, con la familia, la institución educativa o de trabajo y el grupo de amistades, motivando a los demás a que ellos también compartan y se comuniquen inteligentemente.

Es del caso expresar cuál va a ser mi aporte y qué aporte espero de otros. El expresar a las personas de mi entorno con oportunidad y prudencia, aspectos importantes de mi proyecto de autogobierno, me permite encontrar en mis interlocutores:

- Opositores, con los cuales debo trabajar para llegar a acuerdos.
- Indiferentes, con quienes debo realizar un ejercicio de motivación para lograr el diálogo que conduce al “yo... siempre y tú cuándo” y al “tú... siempre y cuándo yo”.
- Colaboradores, para continuar construyendo en mí y en otros la cultura del autogobierno.

Este debe entenderse como un proceso cíclico, ya que como personas cambiantes a través de las diferentes etapas del desarrollo humano, estamos llamados a realizar renovados procesos de identificación, aceptación y proyección y a la vez grandes conquistas personales en cada una de ellas, que nos entusiasmen de tal manera, que podamos amar cada día más el proyecto de vida con el cual nos hemos comprometido. Esta precisamente es la razón por la cual el proyecto de AUTOGOBIERNO, tiene sentido tanto para estudiantes como para los padres de familia.

Bibliografía

AGUDELO, HUMBERTO. *Educación en los valores*. Talleres Infantiles, Bogotá, Paulinas, 1998.

BOADA, MERCEDES. *Los maestros de Bogotá. Espejos y reflejos*. Informe de investigación. Comisión Pedagógica ADE, Publicación IDEP, Bogotá, 1999.

CORTINA, ADELA. *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. El Búho, Bogotá, 1998.

Del Barco, JOSÉ LUIS. *Bioética de la persona. Fundamentos éticos y antropológicos*, Bogotá, Ágora Editores Ltda., 1998.

DOMÍNGUEZ, T. y otros. *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, Madrid, Narcea, 1996.

GÜEL, MANUEL. *Desconócese a ti mismo*. Programa de alfabetización emocional, Barcelona, Paidós, 2000.

LHEMA. ANGARITA DE ALMONACID, LELY y otras. *Mi proyecto de vida. Me identifico 1. Me acepto 2. Me comprometo 3*, Bogotá, Guadalupe, 1992.

LÓPEZ, NUBIA y otros. *Construcción de alternativas pedagógicas para la formación moral desde la escuela*. Informe de investigación auspiciado por COLCIENCIAS, ADE y Socolpe, Bogotá, 2000.

MERLANO, ALBERTO. *El poder transformador de la crisis*. Conferencia, VII Congreso Nacional de Humanización en Salud, Bogotá, 1999.

PARDO, NEYLA. *Pensar la escuela para construir sentido*. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 1999.

Plan Sectorial de Educación “Educación y ciudad, un derecho fundamental”. Bogotá, 2004.

QUEVEDO, JAIME. *Crianza con inteligencia emocional*, FAMDI, Bogotá, 2000.

SALM, RANDALL. *La solución de conflictos en la escuela. Una guía para maestros*. Bogotá, Magisterio, 1998.

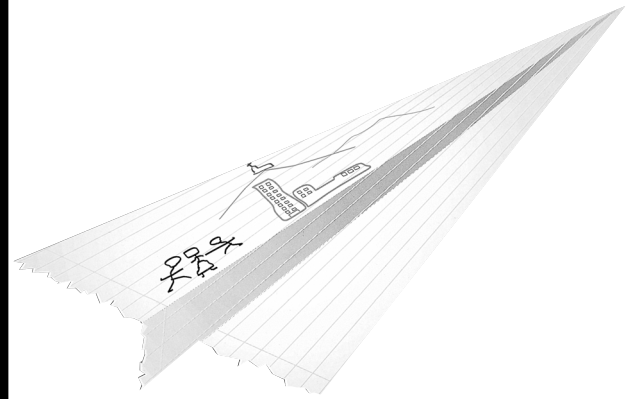
SAVATER, FERNANDO. *Política para Amador*, Barcelona, Ariel S.A., 1992.

STEINER, CLAUDE. *La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*, Buenos Aires, Javier Vergara Editorial, 1997.

TORREGO, JUAN C. *Mediación de conflictos en la institución educativa*, Madrid, Narcea, 2001.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 9,
Fontibón**

Grupo K

Coordinadora: Dora Lilia Marín

Monitora: Patricia Moreno

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Carmenza Agudelo Maldonado
 Deyanira Ávila Barón
 Ruth Aydee Bernal Rojas
 Zulma Giovanna Castro R.
 Gladys Leonor Cordero González
 Nancy Cruz
 Consuelo Garzón
 Gonzalo Gómez Martínez
 Griselda Gómez Zea
 Ana Beatriz Lesmes Piñeros
 Luz Stella Marcelo Merchán
 Marina Martínez Cristancho
 Glorinfe Morales Ospina
 Belsy Esperanza Moreno
 Flor María Moreno de Guardiola

Miryam Sofía Núñez Nuvar
 Martha Elena Padilla
 Leonor Pardo
 Aydee Patricia Parra
 Aura Licenia Pineda Ochoa
 Gladys Restrepo
 Alejandra Rodríguez
 Elsa Mercedes Rojas Fuentes
 Blanca Eddy Suárez C.
 Mónica Urrego
 Ángela Velandia de Garzón
 Ruth Janneth Velandia
 Astrid Velásquez Sánchez
 Elizabeth Yate

Localidad 9, Fontibón

Grupo K

Texto colectivo grupo K

BOGOTÁ... LAS CIUDADES RECORRIDAS, VIVIDAS Y HABITADAS

DOCUMENTO FINAL LOCALIDAD 9, FONTIBÓN

La urbe, la ciudad, es reconocida como el conjunto de ciudadanos, pero cuando se dice ciudad capital, se habla de caput, es decir, cabeza, la cabeza de las ciudades. Eso es hoy Bogotá para los colombianos. En la ciudad viven aquellos que son civilizados, o sea humanos. En su origen la ciudad representa lo contrario del salvajismo, por eso a ella también se asocia lo culto, el cultivo de los modales, las maneras de ser social. Sin embargo, hoy no se podría hablar de una ciudad ni de ser culto, sino de múltiples ciudades y culturas que habitan en ella. Así, Bogotá puede ser la ciudad abierta, la ciudad dormitorio, la

ciudad satélite, la ciudad de las oportunidades, la ciudad vivida o la ciudad localidad. Entonces, cuando decimos ciudad, se vienen a la cabeza otras palabras, como barrio, plaza, parque, almacenes, calles, policía, tránsito, hospital, escuela. Es en la primera y en la última de estas palabras en las que nos vamos a detener para reflexionar: ciudad-escuela y escuela-ciudad.

A continuación, los maestros de la localidad de Fontibón escriben sobre su quehacer como maestros, su relación con la ciudad desde la escuela y sus memorias de ciudad.

Las ciudades recorridas... Bogotá, ciudad de oportunidades**SOMOS PARTE DEL NUEVO TEJIDO SOCIAL**

**Autores: Marina Martínez Cristancho
Flor María Moreno
Griselda Gómez Zea
I.E.D. Antonio van Uden**

Hoy, cuando la sociedad bogotana vive un ambiente de confusión, ambigüedad, incertidumbre y falta de confianza, se requiere un maestro que sea guía, que esté llamado a orientar, a mostrar horizontes, a señalar el sentido y la proyección que la ciudad necesita. Este objetivo puede definirse como enseñar y aprender a Bogotá. Esta ciudad que recibe a todos los colombianos que quieran llegar y a los que no quieran, sin importar cuál sea la intención o el motivo de su permanencia, su origen, su formación o capacitación, su sexo o forma de vida. Como apunta Jaime Trillas: “Aprender la ciudad es aprender a utilizarla en la línea del aprender a aprender del que hoy tanto se habla, las instituciones educativas deberían facilitar el acceso al conocimiento, los recursos, fuentes de información, centros de creación y difusión cultural... que el individuo pueda utilizar después para su autoformación”¹.

“Ser maestro tiene mucho que ver con la formación docente, su filosofía y vocación, su dinámica y proyección. Si asumimos la posición y la actitud de ser maestros, esto debe generar el mayor compromiso que pueda aceptar cualquier ser humano. Es aquí donde cobran sentido los requerimientos, las normas y las estrategias. El eje de la calidad está en el com-

promiso y en la preocupación intelectual y humana de los maestros, por eso no se los puede ignorar ni relegar al rol de simples operarios. La relación cotidiana entre niños y adultos para reflexionar sobre el mundo constituye la esencia del proceso educativo desde el origen de la humanidad”².

Esta actitud es la que hoy se requiere para ayudarles a los niños, niñas y jóvenes a asumir su papel de actores de la nueva ciudad, comprometidos con los cambios, gestores de los nuevos retos y líderes en la construcción de la nueva ciencia, tecnología y sociedad; porque debemos reivindicar el papel del maestro como impulsor, generador de cambios y progreso; como constructor de nuevas formas de vida que llenen las expectativas y exigencias de las generaciones futuras. Según la afirmación de Martha López: “Cuando un país como el nuestro no ha reconocido la singularidad juvenil, cuando condena a lo juvenil al lugar de exclusión, de no tener alternativas desde el punto de vista del empleo, cuando los proyectos de los jóvenes ni siquiera son canalizados, los jóvenes optan por la muerte”³. He aquí el compromiso de los maestros con los jóvenes.

Por estas razones la educación, y fundamentalmente el docente, nativo o adoptado, en Bogotá

1 Trillas, Jaime. “La educación en la ciudad”, en: *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropus, p. 189.

2 Cajiao, Francisco. “La ciudad de la educación”, en: *La clave está en la gente*, conferencia, junio 1 de 2004.

3 López, Martha. *Ciudad y singularidad juvenil*, conferencia, 27 de septiembre de 2004.

LOCALIDAD 9 • FONTIBÓN

está llamada a asumir su papel de arquitecto de las nuevas generaciones, a vivir su vocación con amor y transparencia, a proyectar su convicción y liderazgo, fundamentos de una sociedad libre, autónoma, creativa y solidaria. Con estas consideraciones vemos indispensables su actitud, compromiso y capacitación constante e idónea de líderes pedagogos que respon-

dan a las exigencias de hoy, a las competencias del mañana; con capacidades para orientar, fortalecer y proyectar nuestra principal riqueza, la inteligencia de las generaciones que están creciendo. Veamos entonces algunas posibilidades pedagógicas del maestro en la ciudad.

LOS PARQUES SE CONSTITUYEN EN ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD

**Autora: Gladys Restrepo de Zabala
I.E.D. Villemar el Carmen**

Cuántas veces siendo niños escuchamos decir a nuestros padres: ¡Niño, no molestes más aquí, ve a jugar al patio! No entendíamos que en aquellas épocas el sitio de esparcimiento, recreo, libertad y aprendizaje era el florido patio de la casa paterna, o el “solar” inmenso con que contaban las residencias. Hoy, en nuestra ciudad, algunas de las casas grandes y antiguas conservan “el patio”; pero éste se ha hecho público, principalmente para los niños que viven en calidad de inquilinos, compartiendo su vivienda con dos y hasta tres familias. Aunque muchas veces no pueden disfrutar y aprender con otros niños en aras del descanso de los demás o de evitar discusiones y disgustos entre sus pares.

Otros más afortunados han pasado a vivir en los espacios reducidos de los apartamentos, los cuales no tienen patio, escasamente unos pocos metros que permiten separar la zona social de las habitaciones, los servicios sanitarios y la cocina. A pesar de ser grande la ciudad y de abrir las puertas a todo el que llega, ha reducido los espacios para las familias, quizá sea por economía o por abaratar costos. Entonces, ahora se puede escuchar la orden: ¡Niño, no molestes más aquí, ve a jugar al parque! Hoy el patio de los niños es público y compartido, lo llamamos parque, que se transforma en un espacio educativo aprovechado por todos para conocer, aprender, socializar, hacer amigos. Por esto, cuando se habla de espacio educativo se hace referencia tanto al medio físico material (estructura espacial y material) como a las interacciones y a las pautas de conducta que allí se desarrollan⁴.

El parque se constituye en un espacio educativo exclusivo y privilegiado para la realización de ciertas actividades, libres de la autoridad y del control del adulto, las cuales favorecen el desarrollo de la autonomía, toda vez que los juegos de los niños son organizados, planeados y ejecutados según sus propias reglas y sus propias sanciones, las cuales cumplen o transgreden, asumiendo las consecuencias de sus actos. Así mismo, en el parque los niños tienen la posibilidad de componer libremente sus grupos, definen sus roles, inventan lenguajes, rituales y dan vida a diversidad de personajes. El parque es para los niños un espacio educativo multifacético, fácilmente pasa de ser gimnasio a habitación, a cocina, pista de carros, cancha de fútbol, se adapta con gran facilidad a una necesidad de los niños ciudadanos: sitios donde poder realizar sus juegos simbólicos para aprender las realidades adultas. Así, como afirma Trillas: “Los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender”⁵.

Los más pequeñitos van con sus padres o con otros adultos, reciben su ayuda para aprender a rodar, subir y trepar. Aprender la conquista del espacio constituye un proceso que evoluciona con el desarrollo de la inteligencia... Según Piaget, la adquisición de las nociones espaciales tiene su origen en el movimiento. Son los desplazamientos del cuerpo en el espacio los que originan su representación⁶. Movimiento, desplazamiento, utilización, capacidad de transformación, son los factores básicos para apropiarnos del entorno, para establecer relaciones individuo-medio. Por esta

4 Cano, María Isabel y otra. *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla, Diada, 1995, p.10.

5 Trillas, Jaime. *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropus, 1993.

6 Citado por Cano, María Isabel y otro. *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla, Diada, 1995, p. 14.

LOCALIDAD 9 • FONTIBÓN

razón el parque se convierte en escenario educativo donde realizan repetidas veces, hasta el cansancio, una acción, reemplazando, resolviendo, la incomodidad de los espacios de la “escuela”.

Por todo lo anterior, ir al parque desde la escuela es una forma de reconocer la diversidad y de aprender de otros. De esta manera, es válido afirmar que en este espacio de interacción se adquieren valores de solidaridad, equidad, autonomía. Promover el juego en el parque es una alternativa privilegiada que ofrece una opción moralizadora particularmente fuerte en el caso de los juegos colectivos⁷. Los niños saben y conocen qué hacen otras personas en el parque, para qué van a él. En sus palabras: “los otros van a sentarse, correr, hablar, descansar, tomar el sol, fumar, cumplir citas amorosas, orinar y robar”⁸. Así, en este espacio, la ciudad es “un educador informal riquísimo, pero también, a la vez, ambivalente, no es

selectivo, y en la ciudad, desde el punto de vista educativo, puede haber de todo (de lo bueno y de lo malo). Se puede aprender espontáneamente agresividad, civilidad, indiferencia”⁹; por eso es tan importante la interacción maestro-estudiante en el parque como espacio educativo.

Aun cuando se admite la relevancia de la misión de las instituciones escolares, la educación y el aprendizaje se realiza también fuera de ellas. El parque es un espacio donde se puede aprender el uso de la libertad, la vivencia de las normas conocidas en casa y en el colegio, la selección de amigos, el desarrollo del cuerpo, la tolerancia y el respeto por la libertad de los otros. El joven aprende a decir sí o no, a hacerse libre o esclavo a través de sus decisiones, en estas condiciones concretas y específicas. El niño y el joven viven experiencias educativas que los ayudarán en su tránsito hacia la edad adulta.

7 Bonilla, Carlos. “*Juego educación y moral*”, Kinesis, No. 16, revista de educación física y deporte, Armenia.

8 Diálogo informal con estudiantes, agosto, 2004.

9 Trillas, Jaime. *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropos, 1993.

LAS TRANSFORMACIONES DE LA CIUDAD: UNA FORMA DE APRENDER DESDE LA ESCUELA

**Autora: Ruth Janneth Velandia Gómez
I.E.D. Pablo Neruda**

La ciudad en su proceso de transformación, entendida ésta como el cambio, la evolución, la modificación, la metamorfosis, es como un ser vivo que el hombre va modificando constantemente, dándole nuevos usos, reformándola según sus necesidades e intereses. Este espacio geográfico es humanizado, es decir, que su principal elemento es el hombre, quien se encarga de transformarlo, ampliar sus fronteras, dinamizarlo y enriquecerlo a través de actividades económicas, con la apropiación de sus recursos y relaciones sociales, políticas, culturales y religiosas.

A partir de la vivencia en esta gran urbe, se han percibido cambios continuos, reformas, que han dado una nueva imagen a la ciudad capital. Estas transformaciones han sido producto de sus habitantes, que a diario tienen nuevas necesidades que satisfacer y crean nuevos espacios, los acondicionan de acuerdo con la modernidad, los modifican y transforman según los nuevos requerimientos.

La ciudad es un espacio abierto, podría decirse que sin límites, pues a medida que crece y se desarrolla, éstos se van modificando, hasta absorber a otros espacios más pequeños. Como lo afirma Viviescas: “que Bogotá se ‘traga’ a los municipios más pequeños”¹⁰. Esos espacios, llamados antes caseríos, eran pequeños pueblos alejados de la gran urbe; pero con el tiempo, el hombre hizo posible que esas distancias se acortaran y llevó el desarrollo, el transporte, las comunicaciones, la tecnología, transformando todo en la gran metrópoli, Bogotá.

Observar la ciudad como un ser vivo que nace, crece, se reproduce y va muriendo por partes, para

dar paso a espacios nuevos, hace parte de vivir la ciudad, de percibir su metamorfosis. Este espacio geográfico es dinámico: este “ser vivo” va cambiando a todo momento, gracias a la actividad que el hombre ejerce sobre él, estableciendo relaciones sobre todo lo que le rodea. La ciudad es cambiante y se presentan modificaciones, allí está presente lo viejo y lo nuevo y evoluciona a través del tiempo. Mirar la ciudad desde esta perspectiva puede darle a los maestros diversas posibilidades de aprehender la ciudad. Conocer sus orígenes y compararlos con lo que es hoy Bogotá hace parte de ese ejercicio de metamorfosis de ciudad que estamos proponiendo como metodología, esto nos permitiría descubrir su “origen algunas veces definitivamente olvidado, o escondido, en las profundidades de muchas capas de construcción que millones de hombres y mujeres durante cientos de años le han colocado encima”¹¹.

La Avenida Caracas primero era muy parecida a la 10ª, luego hicieron la troncal y después, en pocos años, ese dinero invertido en su transformación se perdió, para dar paso al transmilenio, y por donde quiera que “ese amigo que nos cambió la vida” se ha ido extendiendo ha dejado grandes transformaciones, vías más amplias y más zonas verdes. Éste es el palimpsesto del que habla Jesús Martín Barbero, es decir, se trata de leer en las marcas que han dejado los hombres sobre la ciudad, esas huellas que emergen del pasado para decirnos cómo fue una vía, quiénes eran los que la habitaban, pero también para leerla desde sus metamorfosis. Así, los estudiantes y maestros, como arqueólogos de ciudad, podemos ir

10 Viviescas Monsalve, Fernando. *La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y mujeres*, p. 15.

11 Ibíd.

LOCALIDAD 9 • FONTIBÓN

leyendo en la ciudad escrita “la multiplicidad de sus capas tectónicas y su polifonía de lenguajes, en su caos, en su monstruosidad y su desconcertante laberinto”¹².

El espacio geográfico tiene elementos heterogéneos pertenecientes a varias generaciones, cada uno evoluciona con sus propios ritmos, por ello es importante hacer un estudio de tiempos pasados para comprender el presente, ya sea por décadas, por siglos o por milenios. Sin embargo, no todos los hechos pasados son importantes para comprender el presente.

“Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a decodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la ciudad, pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva”¹³. Así, la ciudad es muchas veces desconocida para sus habitantes o se conoce en forma superficial o parcial de acuerdo con el uso y desplazamientos que se hacen de ella, según el rol de cada persona que la habita, puesto que cada individuo percibe la ciudad de una forma distinta. Por lo anterior se hace necesario aprender de la ciudad a través de sus metamorfosis, que también la ciudad sea un espacio de aprendizaje cultural, recreativo, científico,

histórico, entre otros, que debe ser visto como un escenario dinámico en el que todos interactuamos, al que todos construimos y del que todos aprendemos constantemente. La escuela no debe centrarse como el único espacio de conocimiento, debe abrir sus puertas y enriquecerse con otros elementos como la ciudad, de la cual hace parte, “pues, el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de informaciones y de cultura. Y también es una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas”¹⁴.

Aprovechar todos los espacios en los que interactúan los estudiantes es fundamental para poder desarrollar al máximo sus capacidades, su sentido de observación, su creatividad y muchas otras destrezas que se limitan en la escuela muchas veces por falta de recursos para desarrollar un mejor aprendizaje. En palabras de Trillas, se trata de “hacer de la ciudad objeto de educación (...) superar estos límites de superficialidad y parcialidad que a menudo presenta el aprendizaje directo y espontáneo que se realiza del medio urbano”¹⁵. “Aprender la ciudad también quiere decir que ésta no es objeto estadístico, sino dinámico, evolutivo. Esto implicará descubrir su génesis a partir de los signos y elementos que evocan su pretérito y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es”¹⁶.

12 Martín Barbero, Jesús. *Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela*, cátedra de pedagogía.

13 Trillas, Jaime. *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropos, 1993, p. 188.

14 *Ibíd.*, p. 185.

15 *Ibíd.*, p. 188.

16 Lynch, K. *La imagen de la ciudad*, Gustavo Gilli, 1984, citado por Trillas, p. 189.

BOGOTÁ, LA CIUDAD DE LAS OPORTUNIDADES

**Autora: Zulma Giovanna Castro
Cadel Fontibón**

Bogotá es la ciudad de las oportunidades para aprender desde la escuela. Y ¿qué mejor lugar para aprender nuestra bonita ciudad, nuestra muy acogedora ciudad, que la escuela? Bogotá, nuestra ciudad de todos... a todos recibe, por eso se convierte en una enorme aula para toda la comunidad educativa, para aprender de su gente, de sus costumbres, de ese interminable remolino de vidas que vienen del misterio y van a dar al mar de no se sabe dónde.

La cátedra de pedagogía ha sido una apuesta por el maestro, un interesante ejercicio el poner toda la experiencia de los maestros, toda la inocencia, locura e inmadurez de sus estudiantes, todo el inconformismo de la gente, para aprovechar esos escenarios que ofrece esta población importante. Ese espectáculo de ver a los maestros y los estudiantes visitando los museos para llegar a saludar y conocer otras culturas; pactar encuentros con la riqueza de antaño y la creatividad de los de antaño. También verlos confundirse jugando en los parques de la ciudad, enfrentándose a los monstruos de las atracciones mecánicas, a la vez haciendo recorridos ecológicos para evocar la naturaleza en esta llamada jungla de asfalto, riendo con las guías turísticas, que tienen mucho que enseñarnos de historia, geografía, de fauna y de flora; todo en aras de fomentar el espíritu emprendedor de los habitantes de la metrópoli, sin excepción.

También es una oportunidad para descubrir de una vez por todas las necesidades de los estudiantes y por qué no, de los maestros, a través del contacto con la ciudad para conocer sus opiniones, sus gustos, y también su grado de compromiso con su proceso de aprendizaje, con su cultura, con su raza, la que se mezcla graciosamente en la ciudad y permite a todos conocer y vivir en medio de la diferencia, en medio de la gente diferente.

Regalamos ese espacio para que entre todos nos acerquemos a la ciudad satélite, donde no pocos buscan oportunidades de trabajo, de estudio, de desarrollo de sus actividades económicas, de búsqueda de sus actividades de diversión, y de búsqueda de su desarrollo personal también. Y en ese diario quehacer de la gente, poner a los actores del escenario de la obra del aprendizaje a medir sus fuerzas para apostarle a una transformación de los procesos de aprendizaje de todos, como aquellos docentes que invitaron a los niños a tomar sus onces en la placita del Cadel de Fontibón, junto a la fuente, como queriendo resguardarse allí de las paredes de las aulas de clase.

Este gran esfuerzo no puede ser tema de un espejismo que implica el querer hacer cambios, porque sobran razones para seguir acercándonos todos a la ciudad, que empiecen este bonito propósito: maestros, estudiantes, comunidad educativa y que impregnen de esa sensación al ciudadano desprevenido, al transeúnte con afán, al oficinista despistado; que los ciudadanos aprendan a ver a los estudiantes en las calles, que aprendamos a aprender la ciudad, a querer a Bogotá, ciudad de las oportunidades.

A partir de esta experiencia es posible aprovechar el tiempo en la escuela para escuchar al estudiante, al niño, al hijo, al hermano, al sobrino, sobre su vivencia en la ciudad, en cada uno de sus roles; para aprender de esos testimonios de vida, de su vida al interior de su hogar, que necesariamente se refleja en su actuar en la escuela. También para acompañarlo a perder el miedo a la realidad que lo persigue y que nos persigue, pero dependiendo de su actitud y de nuestra actitud lo conduce y nos conduce a vivir en armonía y entender esa realidad como la mejor para ser vivida.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

de manera específica con el Simón Bolívar, fundamento de nuestro trabajo, con caminatas ecológicas, recreación, competencias deportivas, observación y proyección de los espacios, el humedal y el lago, las especies de animales y demás riqueza ecológica que permita intercambiar opciones, vivencias y aprendizajes de nuestros estudiantes, liberándolos de espacios

encerrados y facilitándoles la expresión y creación por medio de la escuela abierta: “En ese mismo sentido hay que producir en la escuela pasiones alegres, alegría, y quizás ése sea el componente y el circuito más interesante de la singularidad juvenil, que pasa por ese circuito, por esa efervescencia, que es la construcción del gozo; dejar de ser sociedades tristes y aburridas”²⁰.

20 *Ibíd.*, p. 8.

LA CALLE... UN ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE

**Autora: Myriam Sofía Núñez
I.E.D. Pablo Neruda**

La calle es el río por donde corre la humanidad, el cauce del progreso, el camino del futuro”.
Ricardo Olano

“Abrir la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela”, frase expresada por nuestro secretario de educación, el profesor Abel Rodríguez, en el acto de lanzamiento de la cátedra pedagógica, son palabras sobre las cuales he venido pensando y reflexionando en torno a mi quehacer como docente.

La ciudad, más específicamente la calle (vía entre edificios o solares en una ciudad, pueblo, gente sin caracteres relevantes dentro de la sociedad), nos ofrece un mundo de posibilidades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, es una biblioteca abierta durante las 24 horas, los trescientos sesenta y cinco días de cada año.

Aquí en las calles se confunden los niños, niñas, jóvenes, adultos, dialectos; el paisa, el costeño o el boyacense; son grandes mundos pequeños. En la calle todos “aprendemos”, desde los intelectuales que van a la academia hasta los niños que nunca han ido a una escuela, pero que por su obligada forma de vida, conocen perfectamente un billete de \$5.000 o \$10.000, la moneda de \$200 o \$500, que obtiene después de lavar el parabrisas del vehículo que se detiene en el tiempo que dura el semáforo en rojo, o cuando se sube a un bus a cantar una estrofa del tema de la tenelovela Pedro el escamoso, o a entonar “A Dios le pido”, de Juanes; donde luego se apresura convencer, como un gran orador, a su selecto público para que le dé una monedita para ayudar al sustento de su numerosa familia, poco les importa

saber en qué tiempo está conjugando el verbo comer, lo importante es comer.

La calle, definitivamente, es un escenario natural para el aprendizaje; los conductores de transporte público nos maravillan con sus dotes de agilidad; superan a un cajero de un banco: reciben \$20.000 para pagar un pasaje, la anciana timbra para bajarse, el peatón pasa la vía de manera imprudente, el conductor de otro vehículo “lo cierra”, y toda esta escena se da en un solo acto. Por las calles abundan los artistas: estatuas vivientes (el robot, la estatua de la libertad), los lanza llamas, los malabaristas, el discurso de los desplazados; los carteles que portan con su mala ortografía, pidiendo una ayuda. ¿Qué nos enseñan estos ciudadanos que viven de la calle? “Hoy en día el multiculturalismo le está planteando a la escuela que reciba a la ciudad, que reciba a la torre de Babel en su seno, y le está exigiendo al maestro que él —en nuestros países periféricos es mucho más angustiosa— resuelva los conflictos sociales y las carencias estructurales que el resto de la sociedad ha venido acumulando como deuda social”²¹.

Ahora volvamos con los niños y jóvenes que están dentro del sistema escolar. ¿Qué aprenden y qué les enseña la escuela? Al respecto, Martha López anota: “Los niños y los jóvenes están en constante mutación, son una sociedad de consumo, no tienen un estilo de vida permanente”. En todos los casos, la calle fascina, atrae, sobre todo a una nueva

21 Viviescas Monsalve, Fernando. Conferencia magistral inaugural, cátedra de pedagogía, Bogotá, 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

generación de hombres que, mirando hacia Europa y los Estados Unidos, se empeñan en hacer de sus tradicionales conglomerados urbanos verdaderas ciudades “a imagen y semejanza de los europeos y norteamericanos”²². Todos los espacios, sitios, por recónditos que sean (callejones sin salida), promueven el aprendizaje, que en determinado espacio o momento, llegan a penetrar en la escuela, en nuestra aula de clase, encontramos niñas y niños de diferentes lugares, con falencias económicas y afectivas, con problemas graves de salud, por mencionar sólo éstas; la comunicación entre ellos a veces se hace difícil para la comprensión del maestro. No es extraño escuchar dentro de su jerga un amplio glosario de términos de todos los sabores, colores y olores, como: pichurria, intenso, marica, abeja, sapo, paila, percanta, fariseo, qué boleta, rebacano, a lo bien, ábrase, qué lámpara, severo, etc. ¿De dónde sale este sinnúmero de términos que no se encuentran en el Diccionario de la Lengua Española, o si alguno de ellos está, tiene un significado totalmente diferente al que ellos le dan? ¡Pues de

la calle! Así lo afirman estudiantes adolescentes de la institución donde laboro: “Pues lo aprendo de la calle y lo practico en el colegio”, “uno graba el vocabulario y lo dice sin querer”. Me gusta la calle, porque camino y piropeo a las nenas”, “en la calle caminamos tranquilos, no hay paredes que nos detengan”, y finalmente uno dice: “en la calle se aprende a sobrevivir”. Éstas son algunas de las opciones de los adolescentes argumentando sobre lo que aprenden y sobre lo que les gusta de la calle.

Por todas estas realidades que vivimos los docentes a través de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, debemos acercarnos un poco más a este mundo de mutaciones y transformaciones, hacer de nuestra práctica pedagógica una relación muy estrecha entre el conocimiento y nuestra vida de ciudad, juntas de la mano, construimos para el futuro, “no estamos preparándonos para la ciudad que tenemos en este momento, sino que nos estamos preparando para la ciudad del futuro, como forma de existencia inédita, por los demás”²³.

22 Noguera R., Carlos Ernesto y otros. *La ciudad como espacio educativo*, Bogotá, p. 26.

23 Viviescas Monsalve, Fernando. Conferencia magistral inaugural, cátedra de pedagogía, Bogotá, 2004.

Las ciudades vividas... Historias de Bogotá**VESTIGIOS DE UNA CIUDAD DE PUERTAS ABIERTAS**

Autora: Gladys Restrepo de Zabala
I.E.D. Villemar el Carmen

“Las estructuras políticas y económicas de cada sociedad organizan la vida cotidiana de los individuos, todos, señalan el campo de posibilidades de sus acciones”²⁴. Así sucedió con la familia de los Restrepo.

Es enero de 1957, llegan a la ciudad de Bogotá los Restrepo del Tolima. Una familia numerosa cuya cabeza es la viuda Olinda. Llegan como desplazados de su terruño por razones de la violencia bipartidista. “Cachiporrrros contra azulejos o pájaros” disputándose el dominio de los territorios. Las amenazas, la falta de trabajo para sus hijos varones que ya se habían echado “los largos” y el peligro que corrían sus hijas mujeres, fueron las causas que obligaron a esta madre con cinco varones, dos casados, con hijos, y con dos de sus niñas a buscar protección, seguridad y supervivencia en la capital. Arriban a ella en una mañana lluviosa, gris, como todas las de aquel tiempo, con un equipaje muy pobre, cargados de ilusiones y temores.

Después de un tiempo y con muchos esfuerzos, conocen el barrio La Perseverancia, donde se sienten más en el pueblo que en la ciudad, la casa grande que ahora tienen está situada al final de una calle cerrada. Los vecinos se conocen entre sí, para estos años el barrio es seguro y de fácil acceso. A él llega buen transporte, aunque las calles están todas destapadas.

Compran sus muebles de sala, antes no los tenían, su radiola y la música de moda: Los Corraleros de Majagual. Realizan sus fiestas con aguardiente pichón y comparten con su inquilino, don Julio Rico, un costeño que llegó hace unos años a Bogotá e hizo muy buena amistad con los Restrepo. La ciudad les ha abierto sus puertas, gracias al esfuerzo, al trabajo y al deseo de superación.

Pero no todos los Restrepo se quedaron en la ciudad. Un brazo de la familia se radicó en Facatativá, aunque tenía contacto con la ciudad. Don Roberto viajaba dos veces a la capital, a vender sus obras de arte muy pulidas, muy bien trabajadas y apetecidas en el comercio, sin embargo, regularmente pagas. De regreso llevaba la materia prima para fabricar sus galápagos y demás objetos relacionados con la caballería. La ciudad ofrecía espacios para el comercio²⁵ de sus manufacturas de cuero a un mejor precio y con la seguridad de conseguir en Bogotá todo lo que necesitaba. Por su parte, sus hijos esperaban con ansiedad la época de vacaciones para ir a la ciudad donde las tías a pasear, a ver televisión, a escuchar la música de moda: boleros, Javier Solís, a verlas con sus trajes tan bonitos, con sus minifaldas, con sus gorritos, con sus cachuchas, con sus medias “gogó y yeyé”²⁶, a ver la ciudad de noche. Era tan linda, tan

24 Zambrano, Fabio. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*, material multicopiado, conferencia, 2004.

25 Zambrano, Fabio. *La ciudad educadora, conferencia, “La ciudad comienza como un lugar de reunión al que la gente vuelve periódicamente. El comercio, destino esencial de la ciudad”*.

26 Op. cit. “La moda de los 50 muestra un cambio total y las jóvenes lucen falda corta...”.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

iluminada, tenía tantos carros, tan bonitos restaurantes. De verdad que ir a la ciudad era una experiencia maravillosa.

A comienzos de 1965 llega a Bogotá otro pedacito de familia: El hermano de Sobeyda, que había terminado su bachillerato en el Líbano. Ir a la ciudad era difícil, pero era la única solución, las comunicaciones no eran tan buenas como ahora, buscar trabajo era una labor titánica, no tenía teléfono, internet no existía, no había acceso al periódico, por lo tanto había que hacerlo personalmente. Un día la ciudad se compadece, la promotora le consigue un trabajo como mensajero y con su primer quincena lleva un mercado a casa de su hermana, se compra un par de zapatos, porque después de tantos caminos recorridos, los que tenía ya se abrían hacía los lados y el carión no resistía.

La calle 13 o Avenida Jiménez, la más conocida, la más transitada por los Restrepo, conectaba el occidente con la capital. En un recorrido de una hora 30 minutos se atravesaban los cascos urbanos y rurales de Facatativá, Madrid, Mosquera y Fontibón, municipio urbanizado a lado y lado de la calle 22 (Calle 13) y en donde se presentaba un trancón insignificante en comparación con los de hoy. En seguida se atravesaba, por la misma calle 13, un amplio terreno, con muchos verdes, potreros llenos de vacas blancas, blancas y negras, que desfilaban ante nosotros, con una rapidez que parecían volar.

Después de un largo trayecto se sentían los empalagosos y deliciosos aromas del chocolate que expedía la industria Luker, que anunciaban la llegada al cruce de la calle 13 con Avenida 68, en donde se debía detener, porque así lo exigían los semáforos. El tránsito por esta avenida estaba orientado por los semáforos, pues aún la adelantada ingeniería capitalina no había construido los puentes elevados en las intersecciones con la 68, las Américas, ni la 30.

Esta fue la ruta más acostumbrada, los buses intermunicipales llegaban hasta el parque de la Caracas frente a la iglesia del Voto Nacional, lugar muy transitado por gentes de diferentes lugares que ya comenzaban a sentir la influencia y el temor por

“los raponeros”. Roberto Restrepo siempre hacía un viaje a la semana hasta la carrera 13 con calles 14 y 15, en donde se comerciaba y aún hoy se comercian manufacturas de cuero y materias primas para las mismas. El resto de la familia en los años de su infancia ocasionalmente visitaban la ciudad, en busca de medicinas más baratas en los depósitos de droga situados justo en la esquina de la calle 12 con carrera 12, frente al comercio bullicioso de San Victorino.

Pero además, el comercio de San Victorino ofrecía elementos de cocina, calzado, ropa para toda la familia, maletas, lencería, artesanía, fantasía y lo mejor de todo era que se podía regatear, pedir rebaja casi a la mitad. Muchos camiones situados alrededor de la plaza de San Victorino hacían demostraciones de los vermífugos y de los purgantes, exhibiendo lombrices intestinales en grandes botellas de aguardiente; otros hacían demostraciones de la loza irrompible que se podía adquirir. Es más, una vez el abuelo materno, compró una muestra de estos platos y al llegar a casa, feliz con su adquisición, hizo la demostración y cuál sería su sorpresa y enojo contra los vendedores al ver que los platos se hicieron pedazos y todo su público —esposa, nietos, yerno e hija—, le encimó la risa.

La calle 13 se convirtió en la puerta de entrada al resto de la ciudad. Con los años y las nuevas necesidades, los Restrepo aprendieron que en la Caracas se podía tomar el transporte para ir a Chapinero o el bus para ir al barrio Ciudad Jardín del sur a visitar a la familia; que en la Avenida Jiménez con quinta podían tomar el bus que los llevaba al barrio La Perseverancia a visitar a la abuela o que subiendo por la calle 13 hasta la carrera séptima se podía disfrutar de un “septimazo”, admirar las modas del momento que exhibían las modelos “de verdad” a través de las vitrinas. De la misma manera se podía apreciar a los negociantes de las esmeraldas, siempre ubicados en montón exponiendo las muestras para la venta. Y, lo mejor de todo, ir a los Cinemas a ver las películas del momento. Cine mexicano: El enmascarado de plata, Viruta y Capulina; comedias musicales: Acompañame, con cantantes como protagonistas: Marisol, Angélica María, Leonardo Favio, Sandro... o tragedias del cine ame-

LOCALIDAD 9 • FONTIBÓN

ricano, como Infierno en la Torre. Luego visitar el Monte Blanco y compartir un banana split o un buen té con galletas, que era lo más “in” o “play” de la época, para quienes iban del pueblo a la ciudad. Vaya

que la ciudad si ofrecía esparcimiento y diversión, aunque fuera hasta las 5:30 p.m., porque no se contaba con más permiso de los padres. De esta manera, como plantea Trillas²⁷, aprendimos la ciudad.

²⁷ Trillas, Jaime. *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropus, 1993, p. 187.

LAS MARCAS DE LA CIUDAD EN LA ESCUELA

Autora: Carmenza Agudelo Maldonado
I.E.D. Villemar el Carmen

Cada día en mi caminar por mi quehacer cotidiano encuentro cómo la ciudad influye en la escuela, veo que muchos de los problemas de convivencia escolar se generan en la ciudad, fundamentalmente en estudiantes que han vivido unas experiencias no muy gratas.

Cierto día en el espacio de descanso y frente a un gran tumulto se abre paso un chico sudoroso, con la respiración agitada y los ojos marcados por la ira. Ya en ocasiones anteriores había observado su actitud de retraimiento, desdén y agresividad con sus compañeros, la mirada de recelo y desconfianza con el

adulto, aunque dentro del trato en general con el grupo utilizara palabras amables y cariñosas.

Durante varios acercamientos y diálogos de apoyo encuentro que dentro de su historia de “corta vida” hay situaciones traumáticas que han generado en este chico mucho rechazo por el adulto y por el otro. Me cuenta una vivencia en el parque de su barrio en donde abusaron sexualmente de él. Entendí y comprendí el porqué de su comportamiento. La ciudad vivida por este chico no le permite acceder a procesos gratificantes en la escuela.

MEMORIA DE LA CIUDAD

Luz Stella Marcelo Merchán
I.E.D. Pablo Neruda

“La ciudad a medias imaginada, y sin embargo absolutamente real, empieza y termina en nosotros(as); tiene sus raíces plantada en nuestra memoria”.

Laurence Durrell

Pedagogía y memoria de ciudad son dos herramientas clave en la labor de todo maestro. Veamos por qué. La ciudad, desde el origen de su significado, es el conjunto de los(as) ciudadanos(as) de un Estado o ciudad. La ciudad somos los seres humanos que la habitamos. Ya lo habían dicho los griegos: “La ciudad es la gente”. La ciudad es “la obra más grande que tiene el género humano”²⁸. Rescata la idea de la ciudad en la medida en que dice que, para comprenderla, es necesario “pensarla, investigarla, auscultarla, a fin de poder establecer los elementos que la comprenden para intervenirla y hacerla consciente”. Estos elementos hacen parte de la memoria de ciudad, que la escuela tiene como función generar y construir desde la pedagogía.

Memoria de ciudad es entonces la estrecha relación entre los seres humanos, sus relaciones y obras. Está relacionada con la educación, porque en ella se desarrollan las facultades intelectuales y morales de los sujetos, su capacidad creadora, su punto de encuentro, crecimiento y organización. Pedagogía y memoria de ciudad son educación para la vida porque, como lo plantea el profesor Abel Rodríguez, “en la ciudad está la vida en toda su extensión, la ciencia y la tecnología, la moral y los sentimientos, el arte y la cultura, la ética y la estética, la verdad en construcción, las tensiones sociales y políticas”. La escuela es el espacio por excelencia para evidenciar y vivenciar estos elementos de formación para la vida. Significa que al vivir, construir, conservar y aprender la ciudad se está educando para la vida, donde la herramienta fundamental es la pedagogía.

Entonces, pedagogía y memoria de ciudad implican para el maestro leer el entorno, resignificar la ciudad, el compromiso y la participación para transformar la ciu-

dad y las prácticas pedagógicas de la escuela. Así lo confirma el profesor Viviescas, quien considera que es un gran reto para la pedagogía, porque implica juntar formas de imaginar, pensar, crear y creer; para fomentar y alcanzar la democracia, la solidaridad, la responsabilidad y la humanización de la escuela. Oscar Saldarriaga plantea tres tipos de ciudad: ciudad escrituraria, ciudad letrada y ciudad pedagógica. Desde esta perspectiva no existe una sola ciudad y es precisamente la pedagogía y el maestro quienes pueden vivenciarlas en la escuela.

Por otra parte, el plan de desarrollo de Bogotá plantea como objetivo general todo un desarrollo de lo que debe ser la ciudad: construir colectiva y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del Estado social de derecho, con mujeres y hombres que ejercen su ciudadanía y reconocen su diversidad. Una ciudad con una gran gestión pública integrada, participativa, efectiva y honesta, que genera compromiso social y confianza para avanzar en la reconciliación entre sus habitantes y en la garantía de sus derechos humanos. Una ciudad integrada local y regionalmente, articulada con la nación y el mundo para crear mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de las capacidades humanas, la generación de empleo e ingresos y la producción de riqueza colectiva.

Con todo esto, el reto que se nos presenta no es fácil. La exposición de hechos o motivos referentes a la ciudad nos invita a tomar la pedagogía como herramienta para acceder y transformar la ciudad desde la escuela. De tal forma que a través de la recuperación de la memoria y la pedagogía en la escuela se haga real y evidente una nueva ciudad.

28 Exposición del profesor Viviescas en la cátedra de pedagogía.

MIS MEMORIAS CITADINAS

Autora: Ana Beatriz Lesmes Piñeros
I.E.D. Villemar el Carmen

Tengo tanto miedo a la calle, porque siempre me encuentro “inesperados negativos”, principalmente el centro de la ciudad. La más impactante ocasión fue corriendo el año 80, exactamente el martes santo. Me desplazaba por la céntrica urbe, un individuo de aspecto desagradable me jaló a la mitad de la avenida y me agredió o castigó tan fuerte con un palo que lesionó mi extremidad inferior izquierda (fémur). Volví en mí, porque perdí el sentido por un lapso de tiempo, segundos, minutos, no estoy segura, sentí morir; no veía nada, tenía la impresión de estar dentro de un túnel espeso como si estuviera hinchada, fue horrible la sensación, busqué refugio pero parecía que la ciudad me tragaba; estaba en plena carretera 10ª, frente a los buses que se dirigían al sur de la ciudad.

En Bogotá encontramos personas que en su paso por la vida les ha tocado enfrentar circunstancias poco o, por decir, nada favorables. Quizá para muchos esta no es su ciudad natal, y el buscar oportunidades los ha llevado a desplazarse a una metrópoli que abarca millones de seres pero que no brinda el bienestar ni suple las necesidades de cada uno de sus habitantes. Aseguro esto porque continuamente vemos en nuestro andar individuos que siguen rumbos indeseables.

Entonces me pregunto frecuentemente: ¿dónde están “esos padres que los engendraron”, cuando veo tantos seres pidiendo? Mis experiencias no han sido muy placenteras ya que demuestro mi temor y con regularidad se me acercan. Cuando tengo algo a mano que fácilmente les pueda entregar, pasa el momento “bien”, pero, al contrario, en ocasiones me presionan y más me angustio sin saber cómo terminará. Por ejemplo, un domingo un compañero me convenció de que en el sector antiguo de San

Victorino encontraría unos textos escolares más baratos, figúrense lo contradictorio de la ocasión, en la 13 con Caracas, sitio estratégico para los que “piden”, una joven de mal aspecto y con un pico de botella rota me amenazó si no le daba lo que tenía, por tanto solté el dinero disponible y traté de subirme a un bus que en ese momento paró, dando traspiés y terminé mal en mi estado de ánimo por largo tiempo. Por lo tanto, siempre temo salir sola a la calle. Lo relaciono con abandono, impotencia, irresponsabilidad, falta de amor y hasta falta de compromiso moral.

Me gustaría caminar por calles conocidas, acompañada de personas seguras, como mi hermana que trabajaba en el DAS, y así asistir a eventos culturales, en plan familiar, disfrutando de las diversas culturas que habitan en nuestra ciudad; o como dijo el profesor Viviescas en la conferencia magistral, apropiarse “de la mayor obra que tiene la humanidad, que son las ciudades”, porque no se puede comparar con nada “la enorme concentración y condensación de imaginación y capacidad creativa que pueda tener la sociedad, como es la ciudad”, y “condensar toda la historia de los bogotanos y las bogotanas de esta capital. Eso es lo más grande que nosotros hemos podido construir”.

Claro que a veces debemos aprender a convivir con la “ciudad del miedo”, porque desde temprana edad tuve experiencias negativas en la calle, como cuando al salir a hacer “un mandado”, pasadas las 5:30 p.m., un “señor” me rozó con su mano sucia en las partes que nos enseñan a cuidar recelosamente, y mi madre me mandó a bañar con alcohol porque temía una infección. Para el momento no entendía bien que podría ser una consecuencia, pero en ese entonces se va relacionando: adulto-hombre-calle-maldad-peligro-inseguridad.

LOCALIDAD 9 • FONTIBÓN

Si revisáramos las consideraciones del catedrático Fernando Viviescas, o él supiera de mi miedo, quizá me repetiría que la ciudad “es una obra netamente humana y no tendría por qué echarle la culpa a nadie”, porque “es la condensación de todos los elementos que llamamos negativos: de la agresividad, de la violencia, de la desmesura y de todos los otros pecados que se llaman capitales”. Y continúa, “que uno es un exabrupto cuando dice que una ciudad es peligrosa, lo que quiere decir es que la gente de esa ciudad es peligrosa, tendencialmente peligrosa, o es mayormente peligrosa”.

Luego me aconsejaría, citando a Rubén Jaramillo: “tenemos que enfrentar el odio a la ciudad y asumirla como el reto de la construcción de esa forma de existencia. No solamente por su inexorabilidad, por ser el punto de encuentro de todos los hombres y de todas las mujeres de todas las culturas del mundo”, y discutiría conmigo porque me consideraría dentro del grupo de personas “que despotrican de la ciudad, de quienes la niegan, de quienes le echan las culpas de todas las cosas malas que nos pasan, de los discursos negativos sobre la ciudad.

Tendría que tener en cuenta los “desplazamientos forzados”. Pero, son muchos los momentos que se recuerdan y se quedan en el pensamiento. ¿Es la misma Ciudad? ¿No hay otra?

¿Saben? Me gustaría irme a vivir a un pueblo o campo tranquilo, cerca de la naturaleza, y que no tenga que usar trajes formales o prime lo material, me gustaría más lo espiritual, ser parte de una obra social, donde se aporte solidaridad. No me gusta saber que alguien sufra por desigualdades. Llegando a este punto, pareciera que hubiese visto los apuntes de Saldarriaga, porque encuentro su afirmación “La ciudad como instrumento de ascenso, construyendo jerarquías y desigualdad”, “arrasando ese lastre de que es la técnica y su avance la que nos jerarquiza, nos despoja, nos especializa, nos marginaliza, construye élites cada vez más superdotadas y grandes masas cada vez mas despojadas”. Pero él hace acá énfasis en “nuestro optimismo urbano, como una obra de la sociedad, plantearnos y construir paralelamente una ética de los costos sociales de la ciudad. Y esa ética es la que tendría que circular en nuestras escuelas”.

Las ciudades habitadas... Fontibón y Bogotá**LO QUE LEEMOS DE LA CIUDAD EN LA ESCUELA**

Autora: Belsy Esperanza Moreno Alfonso
I.E.D. Villemar el Carmen

Para leer la localidad en la escuela debemos tener en cuenta los sujetos, los objetos y las relaciones que entre ellos se presentan. Las actuaciones de sujetos son imprescindibles, ya que las cosas pueden estar ahí: el parque, la calle, la esquina, las casas, los autos; sin embargo, para que todo cobre vida y sea real, para que aparezca, debe ser aprehendido por un sujeto quien hace para sí consciente el mundo que aparece fuera de él.

Lo que podemos leer en Fontibón es lo físico e histórico y, por otra parte, las relaciones que se pueden dar, ya sea entre las personas o entre éstas y el medio físico. Podemos leer las construcciones, las calles, los carros, etc. Aquí es donde los maestros son parte esencial del proceso de aprendizaje, ellos cumplen un papel muy importante en la orientación de aquellos que llegan a los puños por sus vivencias cotidianas, ya que no hay duda de que la ciudad enseña. A causa de ello, la escuela se presenta como la oportunidad de aplicar diversas metodologías para que cada uno de los niños tenga su visión de la ciudad, hacia la objetividad de ver lo positivo y lo negativo que nos puede enseñar.

Son muchos los actores que leen la localidad: los estudiantes, los maestros, los hermanos, los padres,

los compañeros, todos, de una u otra manera, leemos la ciudad; sólo que cada uno lo hace de acuerdo con sus propias experiencias, sus vivencias, y esa lectura es reducida, según los espacios del barrio. Por eso hay tantas lecturas de ciudad como lectores hay, y cada una de esas lecturas es subjetiva, pues influye en ellas lo que se conoce como los estados de ánimo, las sensaciones y todo aquello que pueda haber impactado en esa lectura.

Llevamos la localidad de Fontibón a la escuela cuando contamos nuestras experiencias, pero también cuando se escucha la de cada uno de nuestros niños y niñas, con sus narraciones inocentes de lo que ve cada uno en su casa, su cuadra, su barrio, cuando cada niño o niña cuenta sus vivencias con la ciudad, cuando cada uno(a) nos hace ver su ciudad experimentada, pero también cuando ellos(as) expresan sus deseos de ciudad o en qué tipo de ciudad quisieran vivir. Por eso, como lo afirma Jesús Martín Barbero, la clave es comprender la ciudad como un juego de puzzle, en donde cada narración de los chicos es una pieza de la totalidad, una fisura por donde los maestros podemos adentrarnos para descubrir nuevas maneras de ser ciudadanos y de construir ciudad desde la escuela.

LA IMAGEN, UNA FORMA DE CONTAR HISTORIA DE LA CIUDAD

**Autor: Gonzalo Gómez Martínez
I.E.D. Pablo Neruda**

“La ciudad pasa a ser imagen fotográfica, incluso desde las primeras fotos de que se tenga noticia”.

Armando Silva

En una experiencia realizada con alumnos del grado tercero de primaria, con edades promedio de ocho y nueve años y de nivel socio-económico dos, del IED Pablo Neruda de la localidad 9ª, nos propusimos conocer nuestra capital a través de la imagen y reconstruir su historia partiendo de la ciudad actual, con su colorido, el transcurso y sus ocho millones de habitantes. Ciudad agitada de noche y de día, con sus diez mundos diferentes dentro de sí misma, donde la escuela está inmersa y vive su propio mundo teniendo como protagonista a los alumnos y maestros.

La experiencia fue realizada con motivo de la celebración de la fundación de Bogotá. Consistió en un reconocimiento de nuestra localidad, sus sitios históricos, el parque principal, la catedral, la casa de San Pedro Claver y la vivienda colonial. Posteriormente, recopilamos fotografías de textos, periódicos, internet y álbumes familiares, que dieron cuenta de la evolución histórica de nuestra localidad, clasificando las fotografías desde las más recientes hasta llegar a los indígenas de la ciudad en su fundación, teniendo en cuenta que “cada época en cada ciudad se puede representar según las técnicas expresivas de que disponemos”²⁹.

Cabe destacar la gran motivación y curiosidad de cada niño por conocer las características, formas de vida, vivienda, costumbres, desarrollo político, for-

mas de transporte, creencias, vestuarios, actividades económicas y culturales de nuestra ciudad a lo largo de estos 466 años de vida. Cada fotografía recolectada y clasificada generaba muchas preguntas que daban paso a infinidad de relatos, con ellos se reconstruyó la historia en una forma amena y de gran interés para cada participante, incluyendo a los padres, quienes colaboraron facilitando fotos y acompañamiento a los alumnos en el recorrido de sitios históricos. Así, al lado de las fotos el proceso se enriqueció con anécdotas, leyendas y relatos de mitos y tradiciones de los abuelos.

Con esta experiencia descubrimos las enormes herramientas que brinda la ciudad. La gran ventaja que tiene la escuela al estar en la metrópoli, el gran valor que adquiere la fotografía para reconstruir la historia y conocer su recorrido en una forma amena que despierta la curiosidad del educando, pues cada imagen traía a la memoria hechos, episodios, vivencias, conflictos y diferentes estados de ánimo de las personas y de la ciudad en su caminar desde su fundación hasta nuestros días. No cabe duda, como lo afirma Silva, de que las ciudades se dotan de un instrumento único para su propio conocimiento; en este caso, la fotografía también es una mediación para el aprendizaje de la ciudad, la percepción que el niño tiene de la historia a través de las fotografías es fundamental para el desarrollo de su proceso de com-

²⁹ Silva, Armando. *Ciudad y escritura. Bogotá, la ciudad de los ciudadanos, cátedra de pedagogía* “Bogotá, una gran escuela”.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

preensión y análisis, el observar otras culturas, otras formas de vida, le permiten imaginar, entender y comparar otras sociedades.

Esta experiencia pone en evidencia una práctica pedagógica diferente a la tradicional para hacer historia y ciudad, donde los protagonistas son los mismos alumnos, el relato es ameno, el maestro motiva y da pautas de organización pero no maneja ni textos, ni fechas, ni personajes, ni lugares precisos y

mucho menos manda pasar el texto al cuaderno para calificar apuntes mal transcritos.

Se pone de manifiesto que la imagen y las narraciones son otras formas de escribir la ciudad y con estas herramientas se puede trabajar en la escuela porque existe una estrecha relación pedagógica entre escuela-ciudad y ciudad-escuela, con su infinita gama de medios de comunicación: revistas, periódicos, museos, cine foros, centros de estudio y eventos.

LA CIUDAD QUE SE CONSERVA MANTENIENDO SU IDENTIDAD

Autora: Elsa Mercedes Rojas
I.E.D. Pablo Neruda

Fontibón y sus transformaciones se han convertido en un escenario para la enseñanza de las artes. La educación artística como proceso pedagógico se halla enmarcada en todo un contexto socio-cultural que representa a la escuela como territorio que habita y a los estudiantes como sus actores que expresan las formas distintas del ser, del saber y del quehacer frente a su pontencialidad creativa, su dimensión en el espacio y su pertenencia dentro de un grupo social.

En la localidad 9, Fontibón (Hyntiba, Hontibon), se han desarrollado a través del tiempo actividades de tipo cultural como emblema de tradición y modernidad, reflejada en su arquitectura, sus vivencias y el sentido de pertenencia de sus pobladores. Es así como el proyecto implementado en la cátedra de pedagogía, “Bogotá, una gran escuela”, ha sido tomado por las entidades institucionales como un avance y aporte cultural dentro de los estamentos educativos, pues corrobora el sentimiento de identidad que aflora en los corazones de niños, jóvenes y adultos que convivimos en una gran ciudad. Así lo explica Viviescas cuando afirma que “apenas en el inicio del tercer milenio hemos venido acercándonos conscientemente a la ciudad e identificándola como objeto de estudio determinante de nuestro devenir humano. De la misma manera, como apenas hacia finales del siglo pasado comenzamos a darnos cuenta —obligados a ello por una de las más grandes revoluciones culturales que hemos experimentado— de la existencia y de la significación y trascendencia

del pensamiento y la sensibilidad femeninos para construir nuestro entorno social”³⁰.

La escuela, como escenario para las artes, se ha permitido en las instituciones educativas, como en el CED Pablo Neruda, fomentar el valor auténtico de la pintura, la poesía, la danza, el teatro y otras demostraciones inéditas de la cultura. Se aprovecha la inmensa capacidad de los estudiantes, quienes por este medio aman, valoran y reconocen, en los espacios de Fontibón, la añoranza de nuestros antepasados por conservar el sentido de pertenencia hacia nuestra ciudad, pensándola hacia el futuro, con autonomía, amor, sueños y esperanzas. “En el devenir de nuestra historia, estamos ante la eventualidad de descubrir y reconocer nuestra capacidad de imaginar, de interpretar, y por lo tanto, de criticar y de formarnos juicios; y de ser sensibles, de distinguir, de proponer. En una palabra: de pensar autónomamente”³¹.

La localidad de Fontibón y sus manifestaciones artísticas se han tenido en cuenta como parte fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, quienes a partir de sus experiencias de vida están manifestando artísticamente lo que sienten de la ciudad en la escuela, pues “la ciudad contemporánea y la ciudad futura lo que están permitiendo es, entonces, que ese proceso de encuentro de todas las culturas, de todas las formas de pensar, de todas las formas de saber, empiecen a hacerse una pregunta fundamental y es, cómo todos pueden caber en ese espacio en el cual nosotros nos estamos encontrando”³².

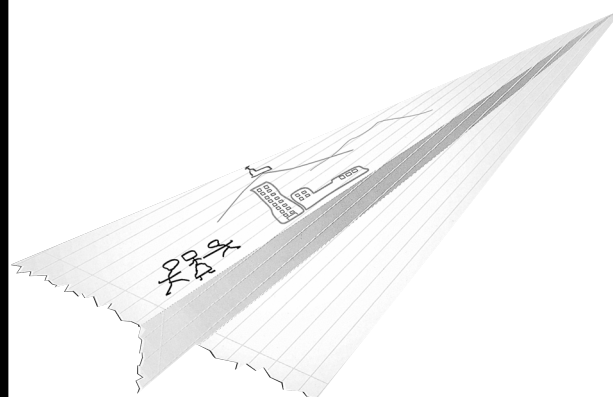
30 Viviescas, Fernando. *La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y mujeres*, p. 4.

31 *Ibíd.*, p. 10.

32 Viviescas, Fernando. *Ciudad, democracia y escuela*, cátedra de pedagogía, p. 4.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 10,
Engativá**

Grupo L

Coordinador: Jairo H. Gómez Esteban
Monitores: Ruth Piñeros y John Robert Matías

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Clara Alba
Luz Esperanza Aldana
Francisco Alfonso
Claudia Álvarez
Edilia Blanco
Gloria Bogoya
Nancy Bonilla
Fabiola Cárdenas
María Gladys Casanova
Héctor Castaño
Mayl Castillo
Cecilia Castro
Claudia Castro
Crucita Chacón
Judith Contreras
Blanca Nieves Duarte
Marlén Fuquen
Alfonso Gallego
Wilmer Gil
Gladys Gómez
Paulina Gómez
Aura Guerrero
Libis William Jiménez
Solanyi Junca
Santiago Medina
Ana Matilde Melgarejo
Ana Mendoza
Roberto Mogollón
Clara Monroy
Rosario Montes
Cristina Moya
Gladys Murcia

Gloria Murillo
Myriam Navarrete
Lilia Niño
Guadalupe Pacheco
Astrid Palacio
Antonio Palacios
Héctor Peña
Cecilia Perilla
Luz Dary Prada
Jesús Prieto
Nury Quintero
Alonso Ramírez
Luis Alejandro Ramírez
Carlos Reyes
María Eugenia Rico
María Luisa Rivera
Nubia Rivera
Grace Robayo
Teresa Rocha
Juan Agustín Rodríguez
Laura Rosa Rojas
Marlén Serrano
Blanca Soler
Luz Patricia Suan
Martha A. Suescún
Vilma Teherán
Consuelo Torres
María Gladys de Torres
Cecilia Uribe
Justa Vargas
Myriam Vargas
Ramón Villamizar

Localidad 10, Engativá

Grupo L

Texto colectivo grupo L

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LA CIUDAD

El propósito fundamental del trabajo adelantado en la localidad 10 (Engativá) lo constituyó el de determinar algunos imaginarios colectivos y de representación social sobre las formas de construcción de ciudadanía en diferentes espacios urbanos. Este estudio se realizó tomando como referencia los presupuestos teóricos y metodológicos a las tensiones inherentes a la ciudadanía deducidas con base en la ciencia política y las teorías contemporáneas sobre ciudadanía. De esta forma, se asumieron como cam-

pos de miradas y análisis a tres espacios acordados conjuntamente con los docentes de la localidad: *la calle, el parque y el centro comercial*.

Para el desarrollo del ejercicio se construyó colectivamente una matriz que permitiera realizar una mirada con unos criterios e indicadores comunes para cada tensión, y posibilitara una sistematización de la información recogida entre todos los docentes. El resultado de varias sesiones de trabajo fue la siguiente matriz:

Tensiones/Espacios	Calle	Parque	Centro comercial
Inclusión Exclusión	1. Acceso: uso, circulación 2. Territorialización 3. Lenguajes: verbales, no verbales 4. Lenguajes de la ciudad: arquitectura, avisos	1. Acceso. Pago, indumentaria 2. Territorialización 3. Lenguajes del parque 4. Tiempos	1. Territorialización, espacio comercial, privado 2. Lenguajes, verbales, no verbales, propios del centro comercial 3. Acceso
Deberes Derechos	1. Normatividad: señalización, cebras, códigos 2. Deberes y derechos del ciudadano en la calle 3. Ejercicio de los deberes y de los derechos. Conocimiento y cumplimiento	1. Normatividad 2. Ejercicio de los deberes y de los derechos frente al parque: desplazamiento, prevención, servicios públicos, uso adecuado del espacio, cuidado y preservación	1. Normatividad 2. Facilidad de desplazamiento 3. Señalización, prevención de accidentes, servicios públicos 4. Seguridad
Público Privado	1. Espacios restringidos 2. Espacios públicos privatizados 3. Invasión del espacio	1. Tipo de parque, quién y cómo administra 2. Tiempos de acceso 3. Invasión 4. Apropiación	1. Espacios restringidos 2. Calles circundantes que cierran
Participación convencional / no convencional	1. Convencional: sujeto legal 2. No convencional: lo legal para un grupo. Fragmentación de la norma coyuntural. Reivindica de manera momentánea y/o grupo en particular	3. Convencional: sujeto legal 4. No convencional: lo legal para un grupo. Fragmentación de la norma coyuntural. Reivindica de manera momentánea y/o grupo en particular	Los docentes consideran que esta categoría no aplica

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Las instituciones educativas que participaron en este proceso fueron Juan del Corral, Magdalena Ortega, Robert F. Kennedy, Distrital República de Colombia, Fe y Alegría, Colegio Rembrandt, San José Norte, General Santander, I.E.D. Instituto técnico Laureano Gómez, Juan del Corral, todas ubicadas en la localidad décima (10) de Engativá. Después de abordar lecturas, de socializarlas con maestros y estudiantes, de hacer talleres en las instituciones para salidas escolares con el objetivo de establecer una relación entre la ciudad y la escuela, de aplicar instrumentos exploratorios, como guías de observación, formularios descriptivos y otra serie de herramientas de trabajo grupal, el trabajo arrojó una serie de percepciones, interpretaciones y conjeturas las cuales se transcriben a continuación.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN CENTROS COMERCIALES

Entre los centros comerciales visitados se encuentran Metrópolis ubicado entre las calles 80 y 68; SAO en el Portal 80, Almacén Éxito de la calle 80 con av. 68, el Vivero de Álamos y uno de los almacenes como Carrefour de la calle 80, San Andresito de occidente. Los parques trabajados se encontraban en los alrededores de los colegios y barrios donde habita la población escolar de los colegios arriba mencionados. Así mismo, las calles observadas hacían parte del entorno de los barrios Estrada, Las Ferias, Quirigua, Bochica, Bachué, Garcés Navas y Villas de Granada. La población de estudiantes con la cual se realizaron las salidas se encuentra entre los ocho y 17 años de edad y pertenecen a los estratos dos y tres. El texto que sigue a continuación es el resultado de la sistematización de las narrativas y observaciones realizadas por estudiantes y profesores de las diferentes instituciones educativas.

La tensión inclusión-exclusión

En los centros comerciales METRÓPOLIS y ÉXITO de la calle 80, se observa exclusión a las personas que van en grupo con un uniforme escolar ya que se debe tener un permiso previo por parte de la

administración del centro comercial. Un grupo de estudiantes que no cumplió con este requisito, tuvo que “rogar” para poder entrar y fueron objeto de vigilancia permanente.

En cuanto al lenguaje escuchado en el centro comercial los estudiantes observaron que este tiene relación con la forma de vestir de las personas, con el oficio desempeñado y con la finalidad a la cual asisten las personas al centro comercial. Las expresiones más escuchadas en el centro comercial fueron:

- “Buenos días/tardes”.
- “Bienvenidos”.
- “Siga, por favor”.
- ¿Cuánto vale...?
- “Abra su bolso, por favor”.

Además se escucharon avisos por parlante importantes para la comunidad que se encontraba en el centro comercial.

Referente al lenguaje no verbal, los niños observaron imágenes indicando: sitios de comidas, baños, prohibido entrar mascotas, teléfono, señales de entrada y salida, etc.

Respecto a la indumentaria se observaron varias formas de vestir: elegante, deportiva, mal arregladas, que los niños identificaron como pobres, y otras personas que vestían de acuerdo con su trabajo como celadores, aseadoras, etc.

Veamos cómo se da esta tensión a partir de los registros realizados en el centro comercial Andino, ubicado en la carrera 11 con calle 82 y el centro comercial Portal de la 80.

En primer lugar destacamos que la salida se realizó con uniforme, por lo tanto, los muchachos se sintieron excluidos y muy mal porque las personas los miraban diferente, al entrar a preguntar por algún artículo, no les prestaban mucha atención, los “gome-litos” y los “oseas” los hicieron sentir como un cu...#%!.

Además, la falta de dinero influyó mucho porque encontraron la “pinta” de marca, la “chiva” de las zapatillas, los “hoppers” (jeans escurridos), que no se ven en El Muisca, único centro comercial en Engativá. Se encontraron con platos de comida muy pero muy provocativos, pero no al alcance de ellos, pues en Engativá se consiguen alimentos más econó-

LOCALIDAD 10 • ENGATIVÁ

micos que en el norte; con \$1.000 en el norte se come un pan con gaseosa, mientras que en Engativá consiguen cuatro arepas y un jugo por el mismo precio, las llamadas por celular son a \$500 en el norte contra \$200 en Engativá. En síntesis, el espacio público lo vieron bien repartido, pocos vendedores, escoltan para entrar, lo más “bacano” son los ascensores, en el norte no se ven carros viejos, “desearíamos tener el modelito más viejo que se ve por aquí”.

Respecto al vocabulario, las personas hablan muy refinado sobre ir al médico, sobre remedios de Estados Unidos; los “gomelitos” hablan muy pasito, en las maquinitas no pudieron jugar por falta de “money”; en este sentido de compartir se quedan con el “parche” de Engativá, “allá hay más química que aquí”.

Las normas son muy importantes, porque los protegen en el centro comercial, nadie fuma ni toma trago, posee buena seguridad, extintores, fácil acceso a las escaleras eléctricas, salidas por las puertas de emergencia y son muy amplias; mucho más “bacano” que en El Muisca.

Durante el recorrido por el centro comercial no encontraron ninguna restricción, algunos locales cerrados porque llegamos temprano y la mayoría abre en promedio entre 10:00 a.m. y 11:00 a.m., la próxima vez que visiten el centro lo harán con mucha plata y con la novia para pasarla “de lujo”, si los invitan para algún evento asistirán con la ropa adecuada y el “parche” para que no les dé pena.

Estos análisis confirman la tesis de fragmentación identitaria de la ciudad en tanto surgen múltiples manifestaciones de lo cotidiano así como las denominadas identidades emergentes, las cuales son “rotuladas” por los estudiantes a través de nominaciones como “gomelitos” y lenguajes de “bacano” y “gomelo”.

En contraste con el centro comercial Andino, en el Portal de la 80, los estudiantes se sintieron bien, no se sienten excluidos y registran cómo no se permite el ingreso a animales, indigentes o “locos”. Llama su atención la diversidad de espacios que se encuentran en este centro: cinemas, bares, comidas rápidas, café exprés, restaurante, almacenes, juegos, parques infantiles..., espacios que de acuerdo con los mismos, son de uso exclusivo para niños, jóvenes o ancianos.

También llamó su atención los ascensores, los cuales son exclusivos para madres, embarazadas y discapacitados. Ellos consideran que esto es tener en cuenta las necesidades de las personas y atenderlos de acuerdo con las mismas.

Con respecto a su vocabulario y forma de expresión, registran que son diversas y en contraste con el C.C. Andino, se observan expresiones de ternura pero también de insultos, peleas, situaciones que consideran como normal, pues en su concepto son nuevos los vocabularios que se escuchan en todo lugar. Esto, además lo perciben con alegría, les produce risa, satisfacción, o simplemente indiferencia. Respecto al vestuario y accesorios en general registran que las personas tienen su forma de mostrar sus gustos y que mientras a unos les llama la atención, a otros les parece “boletas” y hasta les produce fastidio.

En cuanto a la señalización, perciben que es bastante notoria y que contribuye a generar en los visitantes situaciones de seguridad, ganas de comprar, están bien orientados y permiten tener certeza de los lugares a los que pueden y deben dirigirse.

Igualmente, dentro de la perspectiva de las tensiones de inclusión y exclusión con respecto al acceso, los jóvenes estudiantes observaron que pueden ingresar todas las personas excepto los indigentes, las mascotas, personal con problemas mentales, personal que porte instrumentos deportivos como patines y vendedores ambulantes, asimismo se evidencia que en los centros comerciales visitados hay respeto y reconocimiento por las personas que tienen algún impedimento físico.

En los centros comerciales hay un trato cortés por parte de sus empleados hacia los visitantes utilizando expresiones de lenguaje en cordialidad, en respeto y amabilidad con el objetivo de persuadir y convencer al cliente dentro de su actividad comercial de oferta y demanda, dentro de la actividad social-comercial que se lleva a cabo en estos centros es relevante resaltar la importancia de códigos sociales y lenguajes semióticos que constituyen gran parte del proceso comunicativo, informativo e interactivo en donde la imagen constituye un canal fundamental de

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

atracción, que lleva el producto a cumplir un ciclo determinante de compra por parte del espectador; todas estas manifestaciones de lenguaje que cumplen un rol comunicativo se ven afectadas positivamente por incorporaciones tecnológicas, comunicativas cuyo fin principal es persuadir, manejar seguridad y prestar un servicio social.

Sin dejar a un lado la indumentaria y comportamiento de las diversas personas que asisten a los centros comerciales, también como factor incluyente en el proceso de comunicación y de lenguaje ya que la imagen vale más que mil palabras, los estudiantes observaron y escribieron que esta indumentaria depende de la edad, la hora y las manifestaciones climáticas, sus gastos y tendencias personales, denotando notablemente que es el joven entre los 12 y 25 años el protagonista de las diversas alternativas de moda y cultura juvenil, dentro de esta misma conducta se reescribe la aparición de jergas predominantes en los jóvenes estudiantes y jóvenes visitantes al centro, principalmente, en expresiones verbales en momentos de euforia, de asombro o admiración por algún producto. Ejemplo: “que chimba”, “que bacanería”, “que putería”, “chévere”, “¡uy!, este sí que está pilo”, “usted se raja”. En el centro comercial no sólo se observó el lenguaje, sino un todo complejo, que abarcó su estructura arquitectónica elaborada y descrita bajo la observación de los estudiantes sin obtener en sus apreciaciones gran relevancia, quedando solo en términos: “está bien construido”, “Es estandarizada”, “pasada de moda”. Sin embargo, el conjunto de maestros que acompañaba la salida detectó que los centros comerciales aparentemente cerrados presentan dentro de sí un cúmulo de alternativas culturales, ecológicas, ambientales y de salud mental que motiva al usuario y visitante a la recreación sana, al goce y al descanso mental, todo esto debido a su organización y planeamiento estructural de la planta física u organización arquitectónica estandarizada y normativa.

La tensión derechos-deberes

Al igual que en la señalización, los estudiantes perciben que en los centros comerciales, también se

encuentran derechos y deberes que la mayoría de personas conoce y cumple, y por suerte, un número muy reducido las desconoce y no las cumple. Los estudiantes consideran que el tener en cuenta los derechos pero también cumplir con los deberes es importante para una sana convivencia, que les garantiza seguridad, confianza y responsabilidad.

— Los niños manifestaron sentirse seguros dentro del centro comercial por la presencia de vigilantes, policías bachilleres, la compañía del profesor, padres de familia y la existencia de extintores, señalizaciones y salidas de emergencia.

En general, les pareció que el centro comercial era organizado, seguro y aseado.

— Se observó que el cumplimiento de las normas establecidas dentro del centro comercial les brinda seguridad, como por ejemplo: el uso adecuado de las escaleras eléctricas, no correr, uso correcto del baño, etc. Pero a su vez analizaron que algunas personas no cumplen dichas normas como fumar y arrojar basuras al piso.

— Igualmente manifestaron que algunos establecimientos (discotecas y casinos) están cumpliendo con las normas del código de policía al no dejarlos ingresar por ser menores de edad.

No se puede dejar a un lado un conjunto normativo de deberes y derechos que asisten a todas las personas o seres humanos que visitan los centros comerciales, como también el personal que presta sus servicios o funcionarios de dichos establecimientos. Con respecto a la normatividad vigente estos cumplen con las exigencias establecidas para el buen funcionamiento de estos lugares, demarcando zonas de servicios como sanitarios, ascensores, salidas de emergencia, parqueaderos, zonas de restricción, aseo, seguridad y administración, esta demarcación conlleva a un buen desenvolvimiento al transitar por él, el cumplimiento a lo anterior se ve sometido a diversas variables como son la edad, grado de comprensión, formación y cultura, observándose que la población que más infringe la norma se halla en la edad infantil y juvenil.

Los jóvenes especialmente quieren llamar la atención, retar la norma, evadir la señalización y todo con

el objetivo de sentirse en situaciones riesgosas. En afán de competir y de prestar un servicio recreativo, relacionado con juegos mecánicos electrónicos, los centros comerciales presentan y aplican normas de carácter excluyente; buscando seguridad y bienestar al usuario o visitante, normas que en algunos momentos no se cumplen o se negocian con el adulto acompañante del menor relacionados con la talla, edad, vestuario y consumo de alimentos.

Los estudiantes perciben que el centro comercial, a pesar de ser por naturaleza un lugar para compras, no siempre sus visitantes lo hacen bajo este requerimiento sino bajo una función recreativa de distracción y descanso.

Independientemente de las condiciones del centro comercial se puede evidenciar su influencia en el desarrollo y transformación de una nueva cultura orientada al cumplimiento de la norma, en especial en estos espacios donde confluye lo público-privado en un mismo contexto.

La tensión entre lo público y lo privado

Dentro del centro comercial existen zonas restringidas al público en general, como es la parte de la administración. El centro comercial es público, pero en él se encuentran áreas restringidas como: bodegas, áreas de administración, baños y comparten que esto sea así, pues con ello se garantiza la seguridad de sus bienes y de los funcionarios que laboran en él, además de ofrecer mayores garantías cuando hay afluencia de público por promociones, rifas o espectáculos que se ofrezcan.

Se resalta que en estos lugares los dueños del servicio en el afán de mostrar sus productos hacen uso legítimo del espacio público del visitante en una aparente invasión mostrando servicios que difícilmente se pueden mostrar en un local común y corriente, este mismo caso se presenta en momentos como eventos sociales desfiles de modas, mini conciertos. Hay o se presentan espacios restringidos como bodegas, administración, zonas de aseo y zonas de almacenamiento; con esta descripción se hace presente el trabajo de campo operativo, e investigativo llevado a término en los centros comerciales. “Las personas

cambiaron la democracia por las escaleras eléctricas de un centro comercial”. En este ítem es clara la configuración de una ciudadanía “privada”.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LA CALLE

La tensión inclusión-exclusión

Según los estudiantes, el acceso a la calle es libre, no tiene restricción, es un lugar incluyente, sin embargo, se encuentran unas zonas que son excluyentes para determinados grupos como los vendedores ambulantes, los “ñeros”, las pandillas, los “parches”, quienes se apropian de estos espacios.

Con relación a las formas de comunicación utilizados en las calles, los estudiantes reportan que las formas más usuales son: hablar, silbar, chiflar, llamarse por apodos, lenguaje grotesco, dándose la mano, agrediendo físicamente. De estas formas, ellos piensan que son normales, aunque algunos señalan que se deberían expresar mejor en cuanto a los modales para no maltratarse.

En cuanto a las formas de vestir e indumentarias, los estudiantes consideran que las personas se visten como quieren, que “no hay que mirar como se visten, sino como son”, que su ropa es acorde con la actividad que desempeñan, unos con overoles, otros elegantes para ir a una fiesta y también perfumados; otros en cambio se visten de “gomelos”, “desechables”, “hoppers”, de “gamín”, de “ñero”, generando desconfianza, incluso el estar despeinado y con la cara sucia, es muestra de identidad con grupos que habitan la calle. En conclusión, nuevos vocabularios y tendencias de vestir que deben ser respetadas.

Con respecto al lenguaje de la ciudad, aparecen graffitis y otros mensajes visuales que denotan que estos lugares están determinados para ciertos grupos, por ejemplo, barras bravas, pandillas, “raperos”, “candies”. En otros casos existen avisos publicitarios y comerciales que para los estudiantes en muchas ocasiones son causa de contaminación visual y auditiva, lo que permite que se presente la inclusión y exclusión determinada por gusto o disgusto que genera en quien por allí transita.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En lo que hace referencia a la señalización y arquitectura de la calle, los estudiantes perciben que ésta es más para el servicio del sector como transporte y comercio que para el bienestar y tranquilidad de la comunidad, de igual manera sienten agrado y bienestar cuando los ciudadanos cumplen con ellas y por el contrario disgusto, tristeza, desilusión y decepción cuando se muestra indiferencia, pues son causa de accidentes y riegos para todos.

En cuanto a la arquitectura, los estudiantes registran como aspectos llamativos los diferentes conjuntos residenciales, bolardos, reductores de velocidad (policías acostados), puentes peatonales, jardineras, ciclo-rutas, andenes peatonales, y consideran esta arquitectura como buena, pues contribuye a la seguridad de los ciudadanos, a la convivencia y a un mejor bienestar.

— Se observó diferente indumentaria de acuerdo con su actividad. En las calles se realizan distintas actividades como, por ejemplo: trabajar, caminar, practicar un deporte, hablar, etc.

— Observaron los niños que algunas personas tienen la calle como sitio de vivienda y ellas son rechazadas.

— Se escuchó bastante vocabulario vulgar y dichos propios de los vendedores ambulantes.

De igual manera, la mala condición de algunos andenes y calzada se convertían en obstáculo para quien transita, bien sea como peatón o como conductor. Este factor al igual que las diferentes formas de contaminación percibidas se convierten en forma de exclusión para una sana convivencia en la ciudad.

La comunicación en la calle es variada se hallan presentes la escrita, la verbal, los códigos sociales, la semiótica con gestos, señales y gritos; la oferta publicitaria observada genera un proceso de inclusión y exclusión de acuerdo con los intereses y la capacidad adquisitiva de los usuarios o peatones. Dentro del proceso comunicativo y de lenguaje en la calle se representa la cotidianidad familiar, con tendencias en las jergas y argot de cada grupo social; es importante resaltar la comunicación gestual predominante en la calle dado por circunstancias de ruido de carros, sirenas, pregoneros que se constituye en interferen-

cia para llevar a cabo un proceso de comunicación verbal efectivo entre quienes transitan las calles.

Es la calle el escenario apropiado de encuentro comunicativo entre vendedores informales, habitantes de calles y otras formas grupales; es allí mismo el escenario expreso de todas las manifestaciones culturales “propias” de la Bogotá de hoy, donde se identifican simpatizantes del rock, indígenas, ejecutivos y artistas. El prototipo arquitectónico de la calle es variado sometiéndose a adecuaciones según el bagaje multicultural y regional de las personas que lo cohabitan; adecuando espacios para edificios, bodegas, casas, almacenes, talleres, montallantas, bombas de gasolina, parques, colegios, residencias, moteles, discotecas, entre otros.

¿No será que “lo múltiple” de la arquitectura hace parte de la ausencia de planeación urbana que ha caracterizado a nuestra ciudad y por el contrario se está normalizando “el desorden” dentro del concepto de diversidad arquitectónica?

La tensión derechos y deberes

Respecto a los derechos y deberes, los estudiantes encuentran normas como: señales de tránsito, vallas informativas (Ej. no botar basura, normas de convivencia, etc.), les parecen buenas y que deben tener en cuenta, respetarse y obedecerse. Expresan que es molesta la actitud de algunas personas que se empeñan en desconocerlas, burlarse de ellas o simplemente cumplirlas por temor a las multas. Creen que las personas deben tener conciencia de tenerlas en cuenta pues contribuyen a una mejor convivencia. El cumplirlas, además, es motivo de alegría, bienestar y motivación para los estudiantes.

— Los niños coincidieron en afirmar que a pesar de haber buena señalización en la calle, y que la gran mayoría de gente la respeta, existen algunas personas, especialmente ciclistas y motociclistas, que no las obedecen.

— Las normas de aseo en la calle no son respetadas. No existen canecas y baños públicos.

— Las calles no son seguras para los niños porque están en mal estado. Por la presencia de huecos, escombros, excrementos de animales, charcos, indi-

LOCALIDAD 10 • ENGATIVÁ

gentes, estacionamiento de carros e incumplimiento continuo de las normas.

Dramáticamente surgen señales no convencionales en el asfalto de la calle evocando momentos fatales, “muerte”, que aunque indeseada, previene al conductor o peatón llevándolo a reflexionar frente a las imprudencias que en algunos momentos se comete. La violación a estas señales, afirman los estudiantes reiterativamente, se cometen por pereza del peatón; de esta interiorización nace una cultura peatonal. En cuanto a la presencia de la ciclo-ruta que alimenta las grandes avenidas como la Boyacá, Ciudad de Cali y Calle 80; se ve entorpecida con la presencia de peatones, de ciclistas, de niños y aún de los mismos automóviles. Se demarcó que en la ciclo-ruta hace falta la presencia de señales para evitar accidentes, en especial, en los cruces vehiculares. Los estudiantes observaron y describieron que la utilización de las señales de tránsito forman parte de una cultura ciudadana.

Los jóvenes manifiestan en sus instrumentos de observación y de investigación que la forma más segura para que la población cumpla las normas de tránsito es la represiva con multas reglamentados en el Código de policía, sin dejar a un lado el conocimiento y cultura ciudadana llevada a cabo mediante la labor pedagógica impulsada por la Alcaldía Mayor de Bogotá desde años anteriores.

La norma no sólo predispone deberes y derechos respecto a las señales de tránsito, sino también en el aspecto ambiental con referentes de contaminación visual, auditiva, invasión de espacios públicos, basuras, desechos orgánicos, ocasionados por falta de cultura o identidad territorial con relación al contexto y manejo del sentido de pertenencia de nuestro hogar, de nuestras calles y de nuestra ciudad. Se debe resaltar en este aspecto también las falencias presentadas por estamentos distritales, en lo relacionado con el incumplimiento de horarios en la recolección de las basuras. Igualmente, los usuarios no realizan un reciclaje correcto con los desechos de sus hogares; llevando a los recicladores a obstruir los recipientes que contienen las basuras y por ende, a una mayor contaminación ambiental del sector y de la ciudad. “Se evidencia un nuevo elemento en la

construcción de ciudadanía en los niños y jóvenes: el medio ambiente o entorno desde una perspectiva ecológica. Es decir, concebirse como habitante de la ciudad demanda reclamar el derecho a un ambiente digno pero de la misma manera, la responsabilidad de cuidar y generar alternativas de preservación ecológica de la ciudad”.

La seguridad como carácter normativo en la calle, depende directamente de los estilos de vida de los ciudadanos, ante todo, es necesario resaltar las medidas preventivas que debe adoptar cada sujeto; entonces, surgen frases folclóricas como la siguiente: “A papaya servida, papaya comida” y es aquí donde revive según el informe de los instrumentos trabajados por los estudiantes la figura del policía a la que se acude por diferentes niveles de ilícitos o de consulta; esta posición contrastada con el imaginario ciudadano, es bastante ambigua, puesto que el ciudadano común piensa que la policía para la localidad décima (10) de Engativá, cuenta con un personal mínimo de atención y no tiene respuesta suficiente a los problemas de inseguridad que se viven en la calle.

Los servicios con que cuentan las calles de los lugares trabajados son variados desde servicios de transporte público, de seguridad y las unidades móviles de denuncias y contravenciones; servicios de telecomunicaciones, comerciales, industriales y de salud, en menor escala, otros servicios de recreación, afectividad y amor como residencias y moteles. Los ciudadanos que transitan por la calle tienen muy claro que estos servicios son prestados por recaudo de impuestos y otros por pago directo dependiendo del estatus, valor económico y capacidad de deuda de sus usuarios; la prestación de estos servicios descritos así como se lee anteriormente, la calle presenta situaciones de exclusión de índole económico, rango social, áreas restringidas. El uso frecuente depende de lo señalado con una variable adicional respecto del tiempo, el día y la hora (mañana, tarde o noche).

La tensión entre lo público y lo privado

Los estudiantes encuentran que la calle es un espacio público y que en ella se dan relaciones de privacidad, cuando algunos de los espacios son catalo-

gados como de uso exclusivo, tales como las calzadas de transmilenio, ciclo-rutas, vías para vehículos, parqueaderos, parques, callejones y zonas recreativas. Frente a esta situación muchos expresan indiferencia, mal genio, rabia; otros, consideran que esto proporciona bienestar y seguridad; para otros es motivo de tristeza pues no tienen acceso a ellos.

Hay apropiación e *invasión* del espacio público, especialmente, en los andenes por parte de los vendedores ambulantes, talleres de mecánica, negocios, empresas, carros parqueados en zonas prohibidas, etc. Con frecuencia se observan desfiles en la vía pública.

La calle es un escenario que se mueve dentro de lo público y lo privado que refleja el panorama socio-cultural de Colombia. Hallándose invadida por vendedores ambulantes, habitantes de la calle, rebusque, ladrones, desplazados; estos últimos como resultado de la problemática social de nuestro país. Los conceptos de espacio y de invasión se presenta en forma conciente o inconsciente, pues a pesar de la violación del espacio público los ocupantes ilícitos lo defienden como si fuera privado, demarcando territorios de uso personal o familiar. Otros actores de este escenario son los generadores del comercio formal, quienes en su afán competitivo, se apropian de los espacios públicos para promocionar sus productos.

Existen espacios aparentemente públicos con algunas restricciones como son los parqueadero. Otros espacios, aunque públicos, presentan caracteres de privado e impiden la estadía de algunas mascotas y personal habitante de la calle que constantemente es repudiado. La administración existente en estos escenarios es pública o gubernamental según la observación de los jóvenes estudiantes.

La tensión entre participación convencional y participación no convencional

Lo convencional y no convencional no se puede detectar en el momento de la salida pedagógica ya que esto tiene que ver con momentos o eventos coyunturales y específicos de determinado día, determinadas calles. Sin embargo, la historia registra que

en la calle 68, por ser centro neurálgico de tránsito de comercio y de peatones, se presentaron en algunas épocas disturbios violentos entre los sindicatos, vendedores ambulantes y otros. Otra clase de eventos son los culturales, programados específicamente por los colegios.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LOS PARQUES

La tensión inclusión-exclusión

Los alumnos encuentran que el parque, por ser un escenario público, no es excluyente, ya que todos acceden a él y no tienen que pagar, no exige un vestuario especial ya que las personas son libres de vestirse como quieran,

Tienen claro que en un parque privado su acceso estaría limitado por la capacidad de pago, para poder disponer de los juegos. Esto nos indica que el factor dinero es un elemento poderosos que condiciona la inclusión o exclusión. En cuanto a las formas de comunicación se diferenció entre lenguajes verbales de uso común, también existe un vocabulario indebido denominado “groserías”, el cual debiera usarse en forma más discreta. Los lenguajes no verbales se manifiestan en silbidos, gestos, señas, caricias, gritos. Estas formas de comunicación se entienden y, según los estudiantes, son necesarias para identificar las personas conocidas y los extraños, también encuentran que estas formas son divertidas.

Los niños visitaron dos tipos de parques y llegaron a las siguientes conclusiones:

— En los parques de atracciones mecánicas (cerrados), se nota exclusión porque se exige dinero para poder ingresar. También internamente hay exclusión para hacer uso de algunas atracciones y del baño. Igualmente, hay exclusión en cuanto al horario de acceso, el tipo de actividades a realizar y cierta clase de personas, por ejemplo, los indigentes. En cuanto a la indumentaria, algunas personas van uniformadas (estudiantes y grupos de deporte) y el resto en ropa deportiva.

LOCALIDAD 10 • ENGATIVÁ

— En los parques abiertos no se evidencia exclusión de ninguna clase porque no hay quien controle el acceso. Cualquier persona puede entrar y realizar diferentes actividades a cualquier hora del día o de la noche. Igualmente, el lenguaje que allí se escucha es muy bajo y a veces vulgar.

Los parques visitados y observados fueron los siguientes:

- Parque Metropolitano Simón Bolívar.
- Parque Zonal San Andrés.
- Parque de bolsillo frente al colegio Juan del Corral.
- Parque de barrio la 93.

En el Parque Metropolitano y Zonal se encuentran con restricciones claras para los visitantes, especialmente, los habitantes de calle, consumidores y animales, específicamente perros. A diferencia de éstos, el parque de barrio no es excluyente para nadie, entendiéndose este espacio como un lugar de socialización y de encuentro vecinal, variando esta concepción de acuerdo con la ubicación geográfica, la condición económica y el nivel cultural de las personas.

La movilización o desplazamiento en los escenarios visitados es de amplitud, con zonas demarcadas específicamente para transitar en orden y tranquilidad; este principio varía de acuerdo con las actividades programadas por el ente administrativo de los parques según el día y el horario; congestionándose durante la realización de eventos recreativos masivos. Algo similar ocurre con los parques de barrio y bolsillo que están condicionados por las entes gubernamentales de planeación; los jóvenes observan y escriben en sus instrumentos de trabajo que no existen infraestructuras de movilización para discapacitados o personas con impedimento físico.

Dentro de la señalización existente en los parques los jóvenes escribieron que en el Parque Metropolitano Simón Bolívar y en el Zonal San Andrés existe información necesaria y señalización acerca de las normas de cuidado y mantenimiento de este, haciendo la salvedad que los otros parques visitados como el parque de barrio de la 93 y el parque de bolsillo frente al colegio Juan del Corral no presentan las

suficientes señalizaciones, debido a que no existe el sentido de pertenencia por parte de los vecinos o personas aledañas al barrio. En general, los jóvenes estudiantes concluyeron que la señalización es necesaria para generar orden, mejorar condiciones de convivencia y preservar el medio, también es necesario una cultura ciudadana acerca del uso y manejo de la señalización en los parques debido a que muchos visitantes desconocen estas normas.

El proceso comunicativo que se maneja en el parque es de predominio visual y auditivo, que se manifiesta en pitos, radios de comunicación, diálogo formal e informal de carácter verbal. Se resalta también el lenguaje de señales y es allí donde surgen las jergas y los argot manejados por los grupos sociales y culturales predominantes en los jóvenes. La parte publicitaria es más relevante en esta clase de parques con predominio de lo comercial, al contrario de los parques metropolitano y zonal que son de carácter formativo y de reconocimiento de la cultura ciudadana.

Los visitantes de los parques están sujetos a los diferentes horarios; según lo observado, en el horario de la mañana, los visitan personas adultas y adultos mayores como también personas con limitación física; en la tarde se presenta variedad de público con carácter más heterogéneo, predominando jóvenes que se juntan para fumar, tomar o compartir momentos afectivos, especialmente en los parques de barrio o de bolsillo, caso muy diferente en los parques: Metropolitano Simón Bolívar y Zonal San Andrés donde es prohibido fumar y consumir bebidas alcohólicas. Se resalta especialmente en los jóvenes, intereses alrededor de la rumba, el encuentro y la camaradería.

Dentro de la indumentaria utilizada en el parque se pudo observar que predomina lo informal y descomplicado de carácter deportivo.

El elemento predominante en la construcción de los parques son los senderos, plazoletas de encuentro, zonas verdes demarcadas, ciclo-rutas que generalmente responden a un criterio ecológico y de manejo deportivo, generando un equilibrio ambiental.

La tensión derechos y deberes

— Los estudiantes concluyeron que en el parque cerrado se encuentra buena señalización y que la gente hace buen uso de las instalaciones de acuerdo con las normas, lo cual ofrece seguridad a las personas. Los usuarios pueden ayudar al mantenimiento del parque porque existen canecas y los enseres están en buen estado.

— En cuanto a los parques abiertos generalmente son desordenados y desaseados. No hay señalización o si la hay está en mal estado y la gente no la cumple. Los enseres están en mal estado y no existen canecas, por lo tanto, no hay control para las basuras y en ocasiones se depositan allí montones de desechos. Tampoco hay control para mascotas sino que son llevadas allí para que hagan sus necesidades. Por todos estos aspectos los niños dicen que se sienten más seguros en los parques cerrados que en los abiertos.

La mayoría de parques cerrados son privados y los abiertos son públicos. El Parque Metropolitano Simón Bolívar, aunque es público se encuentra en buenas condiciones por estar encerrado y tener seguridad. Esto se debe al apoyo que tiene de la empresa privada.

Esta tensión se analiza teniendo en cuenta comportamientos adecuados y no adecuados en el parque, por considerar que estos son expresiones del conocimiento y ejercicio de derechos y deberes.

En cuanto a comportamientos inadecuados describen que hay gente que bota la basura, se sube en las barandas, en los columpios de los niños pequeños, consideran que fumar y consumir marihuana es un comportamiento no adecuado, al igual que decir groserías, y las peleas entre pandillas. No obstante, el parque del lugar ofrece seguridad puesto que allí se encuentra ubicado un puesto de policía, mientras que el que está más alejado o cerca al humedal es más peligroso porque tiene menos afluencia de personas, y se presta para que se escondan personas peligrosas, como los drogadictos y vándalos, especialmente en horas de la noche. El desorden y la limpieza de un parque no garantizan seguridad, y la no existencia de

señales implica riesgos. La señalización en el parque consideran que es importante porque garantiza la seguridad.

Dentro de los derechos y deberes, las señales en los parques aparecen como prevención e información para establecer una serie de comportamientos que garanticen una zona de convivencia en los escenarios. Las normas más quebrantadas, según lo observado en el parque del barrio, es “pisar el césped”, “excrementos de perros”, “consumo de sustancias prohibidas” y “el alcohol”, es importante resaltar que los aspectos descritos anteriormente se cumplen con eficacia en los parques Metropolitano Simón Bolívar y Zonal, debido a las mallas de cerramiento y vigilancia. Las personas que más violentan estas señales o normas son especialmente los adultos, peatones y conductores de vehículos que generalmente hacen caso omiso a las recomendaciones. Estas personas lo hacen por desconocimiento de la norma, falta de cultura ciudadana, pereza y poco sentido de pertenencia. En la apreciación de los jóvenes es importante corregir este comportamiento con una sanción o multa, única forma de hacer entender a los usuarios sus malas acciones. En escala menor algunos estudiantes hablan acerca del patrón formativo, es decir, educar la ciudad. En los espacios visitados no se encuentra contaminación significativa debido al control de la vigilancia privada, pero existen pequeñas muestras de esta contaminación especialmente en los parques del barrio y bolsillo donde se escriben graffitis en el mobiliario y también hay excrementos de los perros. Los parques Metropolitano y Zonal presentan seguridad por poseer vigilancia privada, lo que permite un control total del espacio, cosa que no sucede a plenitud en los parques de barrio y bolsillo.

La tensión entre lo público y lo privado

La relación pública y privada descrita en las salidas muestra que los horarios de visita disponible varían de acuerdo con el parque, la temporada, el evento. En el Metropolitano y Zonal su horario casi siempre es diurno con excepciones, y los de barrio y bolsillo las 24 horas. No presentan invasiones del espacio públi-

LOCALIDAD 10 • ENGATIVÁ

co puesto que la vigilancia realiza una acción de preservación; las zonas de restricción dependen de la edad o la práctica deportiva que se realice, así pues hay zonas restringidas para adultos por ser de uso exclusivo para niños.

**Participación convencional
y no convencional**

Usos que los estudiantes consideran adecuados a las normas: niños de otros colegios usan el parque

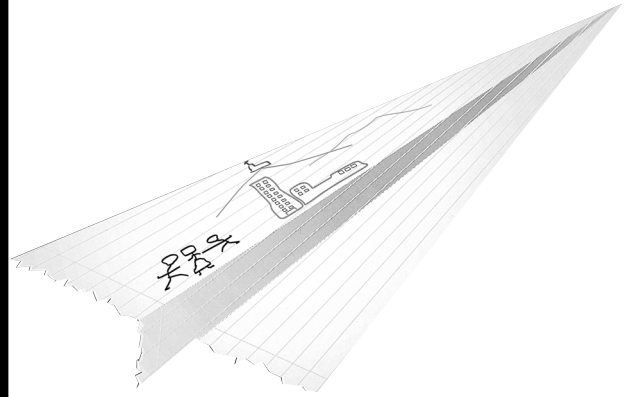
para jugar, otros estaban realizando aeróbicos y actividades culturales, para descansar y comer.

Usos no convencionales: las peleas entre pandillas o estudiantes, fumar y consumir drogas.

Dentro de lo convencional y no convencional algunos de estos escenarios presentan momentos coyunturales, como son las convocatorias políticas, religiosas, bazares y actividades de barrio, conciertos y eventos culturales. No se asocian estos espacios con manifestaciones sindicales o protestas.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 11,
Suba**

Grupo M

Coordinador: Edgar Robayo
Monitora: Martha L. Galindo

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Carmen Elvira Acosta Ararat
 María Emma Acosta
 Elizabeth Aguilera
 Claudia Patricia Amado
 Gonzalo Arias Padilla
 Blanca Nubia Ayala
 Benilda Barragán
 Juan Carlos Barragán Sierra
 Irma Patricia Barriga
 Sandra Milena Bayona
 Yolanda Patricia Bravo Andrade
 Orlando A. Brijaldo
 Inés Brito Uribe
 Olga Lucía Buitrago Rojas
 Gigli Evangelista Bustamante M.
 Dilia Esther Campos Ruiz
 Amanda Castillo de Zambrano
 Colombia Castillo Santos
 Silvia Omaira Castillo
 Eva Cely Rojas
 Beatriz Cortés
 María Elvia Cortés
 Leonor Cristina Cortés
 Mery Cuevas Bohórquez
 Dora Patricia Díaz
 Ruth A. Durán
 Ricardo Esguerra Rodríguez
 Janeth Galeano
 Sigberto Garavito
 Emilce Garzón
 Oscar Enrique Gómez
 Olga Lucía González
 Marcial Guataquirá
 Hugo Osvaldo Higuera
 José Manuel Jula
 Bárbara Isabel Ladino
 Gustavo Leal Barrera

Isabel Cristina Leal
 María Esperanza Linares
 Ana Rosa López
 Carlos Octavio Mahecha Cruz
 Germán Mahecha Melo
 Alejandro Marroquín
 Rosalba Martínez Campo
 Teresa Mateus
 Armando Moreno O.
 Fabiola Orozco
 María Dora Osorio
 Claudia Ospina O.
 Lesli Stella Pachón González
 Blanca Cecilia Páez Castro
 Prudencio Palacios Palacios
 Sandra Vianey Palacios
 Marlén Pedraza
 Blanca Emilse Pérez Galindo
 Elizabeth Pérez Luna
 Argemiro Pineda Arias
 María Orfilia Pineda I.
 Rosalbina Pinto
 Elizabeth Ramírez Hernández
 Mario Gustavo Revelo
 Claudia Fernanda Rivera Hernández
 Ronal Andrés Rodríguez
 Rocío Helena Rojas Florez
 Efraín Rojas Rincón
 Esperanza Sabogal
 Norma Constanza Salgado
 Gladys Sánchez de Saavedra
 Camilo E. Torres A.
 Clara Gilma Torres
 Lucy Torres
 Yolanda Tuta Ochoa
 Luz Mary Zuluaga
 Ana Sofía Zúñiga de Márquez

Localidad 11, Suba

Grupo M

Joimer Edgar Robayo Rodríguez¹

LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL EN LA RELACIÓN
ESCUELA-CIUDAD-ESCUELA: UNA EXPERIENCIA DESDE
LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”
EN LA LOCALIDAD 11

LA LOCALIDAD DE SUBA, SU ENTORNO
PEDAGÓGICO Y PROBLEMÁTICO

La localidad en la cual se llevó a cabo el trabajo tiene varias particularidades, empezando por su ubicación, en el noroccidente de la capital, con una extensión aproximada de 10.055 hectáreas, de las cuales se han desarrollado urbanística y comercialmente 6.900, con una población estimada para el año 2000 de 574.760 habitantes. En lo relacionado con la educación encontramos:

Tipo de institución	No. instituciones	Población atendida
I.E.D.	23	51.685
Concesión	2	1.795
Privadas en convenio	57	27.548
Maestros en comisión	2	1.203
Total	84	82.231*

* Este dato del sector oficial contrasta con el de 102.715 del sector privado.
Fuente: Observatorio institucional localidad 11.
Caracterización localidad 11 Suba.

La amplia distribución geográfica y la gran diversidad de su población, al igual que la presencia de una

mayor participación de la educación privada sobre la oficial, son algunos de los matices más importantes que se encuentran inmersos en la localidad. De esta manera el trabajo presentado con los maestros (historias de vida, talleres, charlas informales y proceso escritural) también tuvo estas particularidades, pues para muchos su espacio de trabajo se caracterizaba por el problema de la enseñanza y el aprendizaje con las niñas y niños, mientras para otros asuntos, como el sostenimiento de la institución en su plano logístico, la nutrición de los niños, la seguridad propia y de los colegas, marcan el diario vivir, bajo condiciones bien diferenciadas entre unos y otros, como se pudo corroborar en un par de visitas realizadas a las instituciones donde laboran los maestros, al igual que en el recorrido pedagógico llevado a cabo por la localidad, con la guía del profesor Armando Calderón.

Hablar de pedagogía en estos casos tiene que ver con el espacio vital en el cual se están pensando los problemas, sin esta referencia al “mundo de la vida” no es posible entender las relaciones que se generan, en las cuales el carácter vivencial y político cumple un papel adicional, el de la pedagogía y la vida; no tanto el de la ciudad y la estética o el del lugar de los discursos académicos, sino justamente del discurso

1 El trabajo presencial se desarrolló en compañía de Martha Liliana Galindo Ramírez, socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, quien estuvo a cargo de la monitoría de la misma.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

que emerge como producto de tales experiencias y tiene necesidad de un lugar en el mundo académico, de lo contrario, ¿es lo académico lo que define las prácticas? No. Parece que lo académico sólo puede hablar de dichas acciones y realizar interpretaciones que puedan ser corroboradas y contrastadas, para dar cuenta de lo que hacen los actores, en suma, de lo que viven, y por ello lo expresan de esta manera.

En todo caso, los maestros, como en el caso del Liceo Arkadia, dan cuenta de un hacer y un saber hacer con sus estudiantes, como en el caso del rector, el profesor Armando Moreno, o del profesor Camilo Torres, quienes desde una perspectiva de la contaduría aplicada en la educación secundaria, han logrado movilizar un proyecto pedagógico y vivencial con sus estudiantes, para acceder con ellos a un mundo competitivo, el mundo del trabajo, que permita vislumbrar, a futuro, posibilidades para sobrevivir. Hablamos en este punto de los problemas que interesan en las instituciones donde estas coyunturas tienen lugar, que se evidenciaron en el trabajo local y pusieron de manifiesto la necesidad de hablar de la pedagogía desde su práctica, desde los lugares y tiempos en que se está desarrollando el quehacer de los maestros.

EL PROBLEMA QUE SE PLANTEA DESDE LO PEDAGÓGICO

En el desarrollo de las actividades de intercambio de opiniones con los maestros fue visible la necesidad de generar un debate sobre lo que implica la pedagogía en el trabajo de las maestras y maestros de esta localidad. El primer debate se generó en torno al lugar que ocupa la pedagogía en la propuesta de la cátedra², en términos de sus procesos de construcción y transformación de la realidad, y con ellos sobre los agentes que transforman esa realidad, es decir, con los maestros, en relación directa con los

procesos de transformación histórica (conservadurismo contra cambio y renovación ideológica) y de la discusión de lo local, como paso necesario para entender lo global.

Se han enunciado por lo menos dos campos de debate del problema de la pedagogía en el párrafo precedente, a saber: el papel transformador del discurso pedagógico de la escuela, y la participación de tales actores en la construcción del proyecto político, lo que tiene que ver con lo que mencionara Giroux, en torno al problema de la ciudadanía:

*A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de entenderse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes. (...) interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología por medio de la organización de las imágenes, del espacio y del tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción o de dominio.*³

Este texto no sólo implica a la educación ciudadana sino, por su puesto, a todo tipo de educación en contextos estructurados y estructurantes, es decir, en todos aquellos espacios configurados por los grupos sociales, bien sea como menciona el mismo Giroux, agencias o sedes⁴, en las que se presenta confluencia espacio-temporal, en este caso mediada por la relación enseñanza-aprendizaje; pues bien, esta es la noción básica bajo la cual la ciudad en general puede entenderse como lugar de apropiación de conocimiento formalizado e informal, es decir, puede ser parte de la escuela.

En lo relacionado con la posibilidad de generar cambio a partir de la pedagogía, la discusión de los maestros en las sesiones de la cátedra nos muestra

2 Relatoría llevada a cabo sobre la sesión del 5 de junio de 2004. Elaborada por las profesoras Isabel Leal, Luz Mary Zuluaga, Clara Gilma Torres, Claudia Rivera, con la asesoría de Liliana Galindo, monitora de la cátedra en esta localidad.

3 Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1998, p. 36.

4 Este concepto lo encontraremos claramente expuesto en: Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*, cap. 3: "Tiempo, espacio y regionalización", Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

que: “el reconocimiento de otros factores ‘extracurriculares’ implica una conciencia de transformación en oposición a la tradición, que tiende hacia la toma de partido porque se mantengan o se recuperen los valores, las costumbres y las prácticas culturales que han prevalecido y que han sido propias de generaciones anteriores”⁵. Estas expresiones de los maestros, recogidas en la redacción final de la maestra Gilma Torres, involucran la inquietud de los maestros por buscar en su ejercicio un papel transformador de la sociedad, aún con cierta nostalgia de las estabilidades pasadas, en las que un orden más duradero proporcionaba seguridad y permitía también predecir las relaciones con los otros, en este caso con el estudiante.

Esto último nos muestra relaciones contradictorias entre la necesidad de cambio y el giro sobre lo conocido: “no nos hemos dado cuenta de que el mundo cambió”, indica una maestra haciendo un llamado de atención al docente. “La vida real no tiene nada que ver con lo que enseñan los manuales de enseñanza”, esto especialmente se tornaba problemático cuando los maestros se desprendían de su papel de educadores y hablaban como padres; en esta transición, la educación sufría fuertes críticas de parte de los mismos actores, que en otro momento y espacio la ejercían. ¿Se trata entonces de un discurso escindido?, nos preguntábamos en conjunto; es decir, ¿el discurso nos permite ciertas comodidades, pero la experiencia y la necesidad de la acción en el contexto “real” entra en contradicción con este “deber ser”?

Otro punto de gran relevancia en los intercambios iniciales con los maestros tenía que ver con entender la influencia de eso que llamábamos, “lo exógeno”, lo externo, como la cultura foránea, la música y en general los medios de comunicación masiva, bajo los cuales se le quiere quitar protagonismo a la escuela y como tal al maestro. Si bien en este momento lo pedagógico debe retomar la discusión por su aporte y su pertinencia, también es cierto que lo nuevo puede recaer en esquemas antiguos, bajo nuevos formatos: “el vino viejo en odres nuevos”. En

palabras de Rafael Flórez Ochoa se puede hacer una clase magistral basada en la tecnología educativa de los años setenta, con la última tecnología puesta en la red internet, más el uso del hipertexto, la teleconferencia, etc., etc., todos medios de comunicación masiva muy modernos.

Cuando se pretendió llegar a algunos acuerdos, producto de la discusión y del trabajo escritural, surgieron otras perspectivas, dadas por las aproximaciones que algunos de los maestros habían hecho sobre el problema pedagógico. Tal es el caso del profesor Armando Brijaldo, quien manifestaba la necesidad de hacer la valoración política del trabajo del maestro, pero no sólo en el campo académico sino en el ejercicio cotidiano, es decir, situar su quehacer en la conciencia política, ya que “el trabajo del maestro va más allá de la jornada”, considerando que bajo los discursos sobre la formación ciudadana debe considerarse el cambio abrupto de las relaciones entre los ciudadanos y tener en cuenta a quienes no participan de la vida de la escuela, además, de aquel imaginario del maestro como persona privilegiada en la sociedad queda casi nada.

La educación que se promueve tiende a formar sujetos productivos, eficientes, no sujetos políticos, con conciencia política, menciona el mismo profesor en una de las reuniones extra, en la que el objetivo era otro y sin embargo los elementos que resultaron fueron más ricos que la tarea que inicialmente se había propuesto. Asuntos como el carácter romántico que asumió el maestro de los setenta y ochenta, el ejercicio de la docencia como una vocación, la sustitución del hogar por la escuela y otros aspectos que fueron quedando en el imaginario de una sociedad que necesitó el tiempo para ir a trabajar, mientras los hijos se quedaban en la escuela, interactuaban en la escuela, y el maestro era su figura central; hoy, el maestro es apenas un representante de un proceso creciente de individualización en el que las figuras de autoridad y los modelos no son ni los padres ni los maestros; pueden ser los medios, la producción cultural, o los grandes hitos como la moda y el espectáculo.

5 Relatoría, junio 5, op. cit., p. 2.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

A este respecto, del papel de los medios y su relación con la escuela, Alejandro Álvarez hace la siguiente reflexión:

*En la última década de nuevo se ha intensificado el planteamiento sobre el ingreso de la sociedad a una nueva era marcada por la revolución de las tecnologías de la comunicación; según este argumento se deberían replantear el qué y el cómo de la enseñanza escolarizada, para no seguir compitiendo de manera desigual con estas tecnologías que están convirtiendo a la escuela en un dispositivo obsoleto. El llamado es entonces a poner a tono la escuela con la sociedad del conocimiento. Esta nueva forma de denominar a la sociedad insinúa que el eje de la vida económica, política y cultural es el conocimiento, y que en torno a él se toman las grandes decisiones que rigen los destinos de la humanidad.*⁶

Las exigencias derivadas de este tipo de organización conceptual de la sociedad implica, como lo mencionara Michel Decerteau, apropiar las herramientas y **asumirse como usuarios más que consumidores** de éstos⁷. Es preciso reconceptualizar el papel del maestro en este tipo de sociedad, para la cual este actor no se puede quedar con la formación recibida en la universidad, sino, es necesario que haya una puesta en escena de su vivencia y de su participación política, entre la teoría y la práctica, entre lo local y lo global.

Otra visión de los medios y la necesidad de integrarlos al trabajo de la escuela tiene que ver con lo que nos plantea Guillermo Orozco, en lo que tiene que ver con el rompimiento con la forma escolástica de aprendizaje, que es, en su concepto, de carácter lineal, por una parte, además de su componente lingüístico, institucional, de los tiempos educativos y de

los escenarios educativos; a todos éstos los ha llamado al desordenamiento, a la subversión del orden instituido, como parte de una estrategia para **entrar en un proceso definitivo de la consideración de los medios de comunicación como elementos educadores**⁸. Se trata de pasar, según Orozco, de una sociedad que educa, a una sociedad que aprende y que amplía su horizonte de conocimiento de manera más flexible y ágil. Si la lecto-escritura es la base de la educación tradicional, entonces esta univocidad de los lenguajes debe cambiarse por la multiplicidad de las expresiones lingüísticas, que permitan otras formas de conocimiento y otras formas de aprender⁹. Para ello es necesario llevar a debate las particularidades de una escuela en la que actualmente prima lo administrativo por encima de lo pedagógico, pues se trata de una institución: ¿altamente formalizada o burocratizada?, ¿es una organización que nos resulta compleja y en la mayoría de los casos contradictoria entre su discurso y las prácticas que se ejercen?

LA CIUDAD EN LA PERSPECTIVA DE LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA

La ciudad, como forma de organización, implica considerar los referentes que la han construido, pues las ciudades no son sólo formas, eso es justamente lo menos que son; estos encierros representaron en cada uno de sus momentos las formas de organización social, pero también la diferenciación, el enclausamiento y como tal pasaron por todas las formas del control político e ideológico que les permitían sostenerse y, por supuesto, en estos entornos surgió también la educación y como tal la escuela.

- 6 Álvarez Gallego, Alejandro. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, pp. 235-236.
- 7 De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano, vol. I: "Artes de hacer"*, México, D.F., Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996.
- 8 Orozco Gómez, Guillermo. *De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento*. En: revista Nómadas: *Medios de comunicación: tecnologías, política y educación*, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central, octubre de 2004, No. 21, pp. 120-127.
- 9 Ídem., p. 122.

Las relaciones entre señores y esclavos, las formas de conducirse en lo público y en general el propósito de toda educación para un pueblo como Roma tenía que ver con un papel central en el que: “La educación tenía teóricamente como fin temprar el carácter mientras era tiempo oportuno para ello, de modo que los individuos pudiesen resistir, una vez adultos, al microbio del lujo y de la decadencia que aparecía en todas partes; era un poco como cuando nosotros hacemos que los adolescentes practiquen el deporte porque sabemos muy bien que más tarde van a pasar el resto de sus vidas sentados en un despacho”¹⁰. Se trata de una preparación para la vida adulta, para el ejercicio de lo público que todo ciudadano debería afrontar como parte de su mayoría de edad.

Lo citadino guarda fuerte relación con el carácter de independencia del sujeto; siguiendo el caso romano, un hombre era considerado un ser dependiente en tanto su padre viviera y al esclavo se le trataba como a un niño, pues se consideraba que éste no alcanzaba los privilegios de un hombre adulto. Todas estas connotaciones, de entrada, nos sirven para dar cuenta de relaciones en las que la educación se fue gestando conforme se desarrollaron las ciudades y los proyectos políticos que las acompañaron.

Tanto la educación como la religión se convirtieron en formas preventivas de la violencia generalizada y el nacimiento de costumbres formalizadas, muchas de ellas creadas en las cortes, derivó en los comportamientos deseados en los lugares públicos, pero también en la forma en que los sujetos deberían ser educados para estar en lo público, y a diferencia de la primera Roma en la que se desconfiaba del lujo y la ostentación, este segundo proyecto de ciudad y de educación hizo énfasis en las costumbres de las cortes de los reyes y de allí hemos tenido una larga tradición aunada al carácter religioso de nuestras primeras instituciones de educación pública, por lo menos en occidente.

La ciudad es un teatro de representación del poder, nos ha dicho Fabio Zambrano, y las calles son

el desarrollo físico del proyecto político en el que tienen lugar la lucha de fuerzas; la república conservadora, la república liberal, en la que nada de lo que hay en la ciudad es gratuito y en el que el espacio público no es físico, sino justamente simbólico, de tal manera que la ciudad es un recipiente de símbolos y de rituales que se generan y se repiten y dan cuenta de formas de ser y de actuar. Todo esto no puede desconocer que tras el proyecto modernizador que ha implicado el desarrollo de las ciudades, también nos encontramos ante el proyecto hegemónico y como tal de las diferenciaciones que dieron origen a las clases sociales propiamente constituidas.

Las relaciones espacio-temporales determinan el habitar en la ciudad, en sus lugares y en sus no-lugares, como nos mencionara Marc Augé, estos lugares simbólicos en los que el interjuego de los símbolos y los significados son el entretejido en el que se generan las relaciones de los sujetos; los lugares de mostramiento y de ocultamiento, de la vida pública y de la intimidad, son también los lugares y tiempos de la escuela. Como lo menciona Tomás Vásquez, el patio como el sitio preferido y recordado por todos de la vida escolar, pero también el lugar de la lucha por el reconocimiento, por la competencia entre iguales. Así mismo, la ciudad es espacio de transferencias y luchas por la existencia o la supremacía, la calle es el lugar para ganarse la vida o para la exhibición, el espacio del carnaval y de la carrera desorbitada, de la velocidad ante la angustia.

Bogotá, desde una perspectiva de la escuela, tiene que ver con esa serie de entramados que están en la mayoría de las ciudades, pero además de sus contenidos históricos, de sus vivencias, del frío acogedor y del carnaval multicolor. “Bogotá es una ciudad muy vital, llena de historias, también últimamente muy contaminada. Es una ciudad con mucho movimiento, en la que si no va al mismo ritmo, se queda, el que no tiene dinero lleva del bulto, no hay lugar al de la enfermedad mental, al que no puede (...) aun así es

¹⁰ Airés, Philippe y Duby, Georges. *Historia de la vida privada*, vol. 1, Madrid, Taurus, 2001, p. 30.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

una ciudad muy dinámica, llena de contrastes”¹¹. Esto que nos dice el joven escritor colombiano Antonio Unger tiene que ver con experiencias de contraste entre ciudades como Barcelona y Ciudad de México, que, por supuesto, junto con la vivencia en Bogotá, se juntan en su obra, se entremezclan y hacen un discurso que ya no sólo es para la ciudad, es para todas las ciudades y para ninguna en especial.

La ciudad es el lugar de los deseos, es el reconocimiento de la falta, pero es también la completud según Lacán; es sitio de confluencia de las interpretaciones y es desde donde se interpreta. Bogotá en este sentido ha significado a sus ciudadanos y éstos, a través de su lenguaje, sus vivencias, su contacto con el mundo escolarizado y con el mundo de la vida, han dado a la ciudad un sentido, pero justamente este sentido no es único, sino diverso, como diversos son los deseos de los sujetos que la habitan. Mucha arquitectura, alamedas, vías y demás, es lo que se ve, pero lo que pesa más en esta ciudad deseada es justamente la interacción simbólica que en ella se genera y en este sentido los contenidos y significados son objeto de una pedagogía de la ciudad, así:

*La ciudad de los deseos es móvil y cambiante. En ella los sujetos, si bien parten del encuentro con ellos mismos, requieren del encuentro con el otro, alrededor de uno u otro proyecto común, que identifican en medio de un sin número de significantes. Ese significantes-proyecto común-semblante, se convierte en punto de convergencia, en nodo donde el producto realizado habla del goce de los sujetos que participan, y deja probablemente alguna huella en la estructura de la ciudad. Cada recorrido construye su tiempo y delimita, apoyado en las leyes y símbolos existentes, el cauce que le permite avanzar lentamente o de manera rápida, venciendo los obstáculos que encuentra a su paso, acompañado de logros, de memorias, de huellas marcadas en el cuerpo.*¹²

En este párrafo Beatriz García nos hace pensar en las huellas que deja el paso de los sujetos simbólicos por eso que llamamos la ciudad, esos sujetos del goce, en sus manifestaciones visibles, audibles, sensibles: los significantes y las huellas simbólicas sus significados. El aviso en la calle, el ruido en San Victorino, la rumba nocturna 365 días y un cuarto al año de la Avenida Primero de Mayo, la oferta de todo tipo de cosas en Chapinero, el silencio ordenado de los nuevos templos de culto, los centros comerciales, los gimnasios del cuidado del cuerpo, los centros de estética. Pero también otros: la tienda, la taberna, el bar con música de Lucho Gatica, Julio Jaramillo, Olimpo Cárdenas; cada uno con sus generaciones de historias que todos los días se cuentan, se entrecruzan en las calles y callejuelas sin interrumpirse, sin obstaculizarse.

Estos elementos y muchos otros son, a juicio propio, la ciudad, no sólo la ciudad ordenada, sin automóviles en los andenes, o la del Transmilenio, esa ciudad apolínea, sino también las supervivencias y resistencias de una ciudad que no rompe del todo su historia y de habitantes que usan muchas veces lo moderno con prácticas traídas del pasado, la gente que se goza los espacios y los tiempos que le deja la labor diaria, la ciudad dionisiaca, la del goce, la del deseo, la ciudad orgiástica.

Comprender la ciudad implica dimensionarla, definirla. En palabras de Fernando Viviescas: “(...) la identificación de la ciudad como espacialidad e imaginario en el cual han de instalarse las representaciones y los símbolos contemporáneos, y aquellos del futuro, empieza a tener manifestaciones también en ámbitos no necesariamente ligados a, y determinados por, el modernismo capitalista”¹³. La ciudad es también eso, relaciones de lucha por la acumulación y la diferenciación. El aprendizaje de la misma tiene que

11 Entrevista con el escritor Antonio Unger, a propósito del lanzamiento de su novela “Las zanahorias voladoras”, U.N. Radio, diciembre 29 de 2004.

12 García Moreno, Beatriz (2004). *La ciudad de los deseos, ¿utopía o posibilidad?*, texto correspondiente a la conferencia impartida en la Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis, Bogotá, 27 de junio de 2003, p. 3.

13 Viviescas, Fernando. *La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y mujeres*. Conferencia inaugural, Cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”.

ver con la recolección de vivencias y la interpretación de las mismas, sobre un propósito que permita, entre otras cosas, por ejemplo, la construcción de referentes de ciudadanía y de proyecto político.

La ciudad hegemónica y sus sujetos enclasadados y enclasantes, nos diría Bourdieu, los cuales no pueden ser interpretados desde principios universales, sino justamente partiendo de éstos para ver particularidades de lo local, de lo presente, y según él: “la selección de significados los cuales definen una cultura de grupo o clase como un sistema simbólico es arbitraria en la medida en que la estructura y las funciones de tal cultura no pueden ser deducidas a partir de algún principio universal. Sí lo físico, biológico o espiritual, sin ser vinculado por alguna suerte de relación interna a la ‘naturaleza de las cosas’ o a alguna ‘naturaleza humana’”¹⁴.

Como dice Bourdieu, la naturalización de la cultura implica un peligro en la comprensión de una cultura particular, puede objetivar, por ejemplo, relaciones de clase, racismos, etc., entre tanto la ciudad, en otros términos, más propios y significativos, debe ser interpretada en sus referentes particulares, en lo presente, lo que permitiría a su vez entenderla y proyectarla sobre la base de un proceso educativo, teniendo en cuenta que lo que estamos proyectando sobre la misma es en último término nuestros deseos, los cuales tienen tanto peso como los deseos de cualquier transeúnte; el maestro, el director de un proyecto pedagógico o urbanístico es un representante de tales manifestaciones, de la búsqueda de identidad.

LA RELACIÓN ESCUELA-CIUDAD-ESCUELA: RESULTADOS DEL TRABAJO CON LOS MAESTROS DE LA LOCALIDAD 11

El objetivo primordial de la cátedra de pedagogía tenía que ver con vincular la ciudad al trabajo llevado a cabo en la escuela, en el cual el componente

pedagógico se hizo central, en tanto discurso que permitía el diálogo con los maestros, con el grupo de coordinadores y como tal con las instituciones que lo regulan. De esta manera se propuso un trabajo participativo en la localidad, con el grupo de maestros, en el cual también se integraran las conferencias de los expertos en el tema de la escuela y la ciudad. En la perspectiva antes mencionada de un trabajo metodológico de tipo cualitativo se llevaron a cabo tres actividades básicas: elaboración de historias de vida relatadas por los mismos maestros, talleres con guías previamente elaboradas y las relatorías que recogieron las opiniones y aportes dados en cada una de las reuniones que se tuvieron.

Elementos que emergen de las relatorías¹⁵

Uno de los primeros elementos que se discutieron tuvo que ver con la consolidación de nuestro sistema educativo, sin la pretensión de disertar sobre la historia de la pedagogía. Emergieron en este punto elementos como la transformación de la escuela de una organización secular y de clase a otras formas más abiertas, que implicaron naturalmente la transformación y las luchas políticas del país, es decir, del conservatismo y su vínculo con la iglesia católica, el establecimiento de una moral secular involucrada en la educación, pero también todas las formas de control de los sujetos que han pasado hasta nuestros días, bajo la forma de tradiciones, de una ética basada en el tratado de las costumbres, en muchos casos de las “buenas costumbres”. Uno de los maestros encargados de la relatoría recoge una de tales discusiones presentadas en una sesión en la localidad:

En la disciplinarización del cuerpo [que] se hace por género, se establecen formas y modos de caminar, de sentarse, de mirar, de vestir, de peinarse, dependiendo si se trata de un hombre o una mujer; se establecen roles para cada sexo y donde el machismo encuentra nuevas formas de implementación, por ejemplo en las iglesias se prohíbe sentarse en las bancas determinadas para el

14 Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *Reproduction. In Education, Society and Culture*, London, SAGE, 1997, p. 8.

15 Las relatorías se llevaron a cabo durante las sesiones presenciales en la localidad, asignando esta tarea a un grupo de maestros voluntarios en cada una de las mismas, además como un primer proceso escritural.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

sexo contrario. La mayoría [de los participantes en la sesión] afirma que las secuelas de esos procesos dados en ese régimen moralista de orden y autoridad proveniente de Dios, aún existe en la mayoría de instituciones, ya sea como política interna del establecimiento o como práctica de sus integrantes (...) ¹⁶.

Indudablemente estas alusiones a los comentarios del maestro Leal tienen que ver con el análisis que hace Miguel Ángel Urrego en relación con las prácticas de higiene, la educación, disciplinar el cuerpo y las pasiones que tienen que ver con el disciplinamiento del cuerpo, en el trabajo que hace ya tiempo desarrollara Michel Foucault. Pues bien, este texto suscitó distintas opiniones, muchas de las cuales coincidieron con que la educación tradicional, en buena medida, busca domesticar las pasiones y controlar los “pensamientos erróneos”. El mismo Foucault nos refiere de la siguiente manera un tipo de control del que hablaron los maestros con abundancia en la sesión referida, el control del tiempo y la actividad:

En las escuelas elementales, el recorte de tiempo se hace cada vez más sutil; las actividades se hallan ceñidas cada vez más por órdenes a las que hay que responder inmediatamente: “al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos. Acabada la oración, el maestro dará un golpe como señal para que los alumnos se levanten, otro para hacerles que se inclinen ante el Cristo, y el tercero para que se sienten” (J.B. De la Salle). Acomienzos del siglo XX se propondrá para la escuela de enseñanza mutua unos empleos del tiempo como el siguiente: 8h 45 primera pizarra, 9h 08 fin del dictado, 9h 12 segunda pizarra (...) ¹⁷.

Cómo no reconocer en este relato de Foucault, citando a De la Salle, las prácticas que aún sobreviven en la escuela: formar, levantarse para saludar

(especialmente al rector), el orden de los asientos, el lugar de los estudiantes y de los maestros, la distribución espacial del aula de clase y demás, que nos recuerdan que aun cuando se cuenta con tecnología, las prácticas nos están indicando la permanencia de formas de actuar bien enraizadas en los inicios monásticos de la educación.

Al abordar el problema del educador en el tiempo que nos corresponde en el contexto económico y social, se llegaba a un cierto consenso en cuanto a que la “educación es un proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma personal hasta llegar a la mediación entre la cultura y la sociedad”, de lo que se desprende el papel que los maestros dan a la formación de los sujetos, de una manera integral y decisiva. De otra parte hay una insistencia marcada en la retoma de valores y en nociones como la disciplina, el respeto, la responsabilidad, que vayan de la mano con la sinceridad y la solidaridad ¹⁸. Pero estas particularidades eran discutidas entre el grupo, es decir, qué se entiende por respeto o disciplina y si estos elementos hacen parte de una forma tradicional de las relaciones entre el estudiante y el maestro y de si implican niveles de autoridad y de poder.

Este tipo de conflictos entre la práctica que cotidianamente afrontan los maestros, con las propuestas que les mueven a replantear su forma de relacionarse con sus estudiantes, puso de manifiesto la dificultad entre un discurso y una práctica concordante, que a su vez permita el desarrollo conceptual y personal de los jóvenes. Por lo tanto, en muchos de los momentos de tensión entre un deber ser planteado y una realidad que muestra a los jóvenes con apatía hacia los problemas que circulan en la ciudad y en general en el país, a la necesidad de una participación política; entonces la pregunta es: ¿Qué visión de mundo tienen estos jóvenes? ¿A qué tipo de

16 Profesor Gustavo Leal, relatoría de la sesión presencial número dos, en la que se trabajó sobre el texto: “Iglesia e identidad nacional”, de Miguel Ángel Urrego (1997): *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930*, Bogotá, Universidad Central-DIUC.

17 Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, p. 154.

18 Relatoría No. 4, septiembre 11 de 2004.

valores corresponde su actuar? y, ¿qué tipo de capital cultural se está construyendo en nuestra escuela?¹⁹.

Este elemento de lo cultural implica, en el sentido de la práctica, una forma de obrar que se hace conocimiento en los sujetos sociales. A esta forma instaurada, objetivada, del conocimiento (consciente e inconsciente) es a la que Bourdieu ha denominado el *habitus*, que para el caso de la mirada sobre la pedagogía para entender la construcción cultural en la ciudad, tiene que ver con una serie de incorporaciones que se hacen desde distintos puntos de vista, en los que la vivencia de los sujetos les permite afianzarse en un espacio de interacciones; de esta manera: “es necesario volver a la práctica, lugar de la dialéctica del *opus operandum* y el *modus operandi*, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los hábitos”²⁰.

La mirada sobre el hábitus y la práctica se desarrolló en un par de sesiones con los maestros, para los cuales cuenta el plano afectivo y el planteamiento de relaciones transparentes (sinceras) que permitan un diálogo abierto con los jóvenes, ya que se reconoce que el maestro ha dejado de formar, desde el obligatorio ético, moral y académico, pero queda el reto de trabajar con los estudiantes sobre la consolidación de una conciencia social, en una nueva forma: la comunidad educativa, en la que el estudiante es un actor con derechos, con un reconocimiento de su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En todo caso, no se puede dejar de lado que el proyecto educativo debe variar, debe centrarse en un desarrollo social en el que hombres y mujeres trabajen por la construcción de ciudadanía y opinión pública, de lo contrario, mencionan los maestros,

simplemente no es educación, es transmisión de conocimientos²¹.

Talleres e historias de vida

En el trabajo llevado a cabo por los maestros en torno a preguntas orientadoras sobre el papel del maestro, de la pedagogía, del proyecto de ciudadanía, de la visión de la ciudad a través de la escuela, etc., se recogieron muchos elementos que implicaron una mirada de estos dos espacios, tratando de involucrarlos en torno al trabajo pedagógico. Para algunos de los maestros resultaba clara la necesidad de vincularlos, pero lo que se discutía no era la pertinencia de tal objetivo, sino la forma como esto se debería hacer.

En el grupo de talleres y proceso escritural que se desarrolló con guías surgieron muchas ideas, que se fueron reuniendo en esquemas. Un ejemplo de este trabajo es el presentado por los profesores Fabiola Orozco, Mario Revelo Trujillo y Claudia Fernanda Rivera, quienes partieron de conceptos como: prácticas, espacios, identidad, recorridos, pertenencia, que les permitiera, según sus propias palabras, enriquecer el método de enseñanza con la participación en la ciudad, en la praxis (teoría-práctica-teoría)²². En otro de los ejercicios se pedía a los maestros que definieran en pocos términos su proceso educativo y resultó interesante como confluían: respeto, memoria, autoridad, responsabilidad, obediencia.

De otra parte, el saber que se tiene como acumulado cultural “como un legado que permite el reconocimiento y la apropiación de la memoria histórica”²³, pero en todo caso el ejercicio de la pedagogía, en la relación escuela-ciudad-escuela, implica, según los propios maestros la consolidación del proyecto democrático con participación de los distintos actores que

19 Este concepto, tomado de Pierre Bourdieu, implica una serie de acumulados con los cuales los agentes se inscriben y reconocen en determinados grupos sociales que son a su vez estructurantes y estructurados.

20 Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, p. 92.

21 Relatoría 11 de junio, p. 2.

22 En este ejercicio se trataba de jerarquizar conceptos en torno a la relación escuela y ciudad, para organizar un discurso que permitiera hablar de tal práctica.

23 Profesores Sandra Bayona, Emilce Garzón, Yolanda Tuta, Prudencio Palacios, Hugo Oswaldo Higera, Ricardo Esguerra, Taller de producción escritural, octubre 9 de 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

componen la sociedad, en la que la escuela es un punto de encuentro, pero también de debate de lo que está sucediendo en el país; en este propósito intervienen: planes, políticas de gobierno y la orientación estratégica que deba darse a la educación, asunto que compete directamente a la escuela.

En muchos casos, no sólo en este tipo de ejercicios, los maestros acudían a preguntar por los términos en que se estaba tratando, es decir, si el lenguaje sobre el cual se estaba llegando a acuerdos era concordante entre unos y otros. Pero más interesante aún es que en los propósitos de una cátedra de pedagogía no había mayor dificultad en proponer formas más participativas y abiertas, en las que lo cultural, lo social y lo político tenían que ver con una concepción más integral del ser humano en ámbitos como el conocimiento, la formación y la proyección hacia la sociedad. Se diría en este punto que los conceptos puntuales sobre lo pedagógico generan debate y en ocasiones dan primacía a los maestros formados en el campo pedagógico, en el discurso actual, mientras tanto, otros maestros elaboran sus discursos sobre las vivencias y sobre los proyectos que de manera local y particular desarrollan con sus estudiantes y colegas, aspecto que merece ser investigado como parte de esa práctica pedagógica.

En algunos de los casos, especialmente de los maestros de más trayectoria, es claro el cuestionamiento sobre si el maestro enseña o si es un acompañante en el proceso de aprendizaje que cada uno de sus estudiantes sigue, de tal manera que lo que el maestro puede lograr es una motivación y orientación en torno a “la búsqueda del conocimiento y la reflexión permanente del hacer diario, permitiendo la comprensión de los procesos y significados que le permitan ser más persona, al adquirir más herramientas para la convivencia y para la vida (...) el saber del ser humano se comparte en todo conocimiento, lo esencial en la vida es la búsqueda de la ver-

dad, a partir de las cosas muy sencillas que se puedan vivenciar y experimentar”²⁴.

Buena parte de estas alusiones de los maestros, concordantes con la lectura y el tema tratado, tiene que ver con las prácticas que el maestro mismo reconoce como autoritarias y que en muchos casos, después de más de una década de trabajo con sus estudiantes, han reconocido como autoritarias y por ello muchos han decidido cambiar y dar un giro a su trabajo y a su quehacer como profesores, como lo relataron muchos de ellos en los intercambios llevados a cabo.

*Dentro de esta dinámica he tenido que asombrarme de muchas de mis acciones realizadas con los estudiantes, [que] aparentemente válidas, eran impositivas o violatorias a nombre de la exigencia y por el “mejoramiento del estudiante y de la sociedad”. Hoy he aprendido a respetar al otro, a tenerlo en cuenta, a valorar sus construcciones, opiniones, conceptos y formas de pensar. A mirar el error como oportunidad; en fin, a trabajar en unión con todos en propósitos y proyectos comunes en la construcción de seres humanos, más creativos, más libres y más autónomos, solidarios y muy sensibles al dolor*²⁵.

Las experiencias con la pedagogía están relacionadas con el mundo vital, es decir, afectan la trayectoria de los actores y modifican su pensar, más allá de los modelos que estén en boga; antes bien, los maestros relatan cómo han tenido que hacer acopio de otros saberes para entender la pedagogía en el contexto donde se desempeñan, como en el caso de la profesora Emilce Garzón, en su transición del derecho al trabajo artístico con jóvenes de extracción popular.

Después de más de seis años, entre códigos y leyes, entre sentencias y casos, me vi en medio de la calle sin saber que hacer (...) Tenía muchas herramientas, conocimientos y diariamente discutía en agradables tertulias sobre la academia. Pero necesitaba sobrevivir. Para mi bien y felicidad, había disfrutado en mis años de carre-

24 Profesores Gonzalo Arias y Manuel Jula, Ejercicio taller, septiembre 11 de 2004.

25 Documento historia de vida, profesor Gustavo Leal Barrera.

LOCALIDAD 11 • SUBA

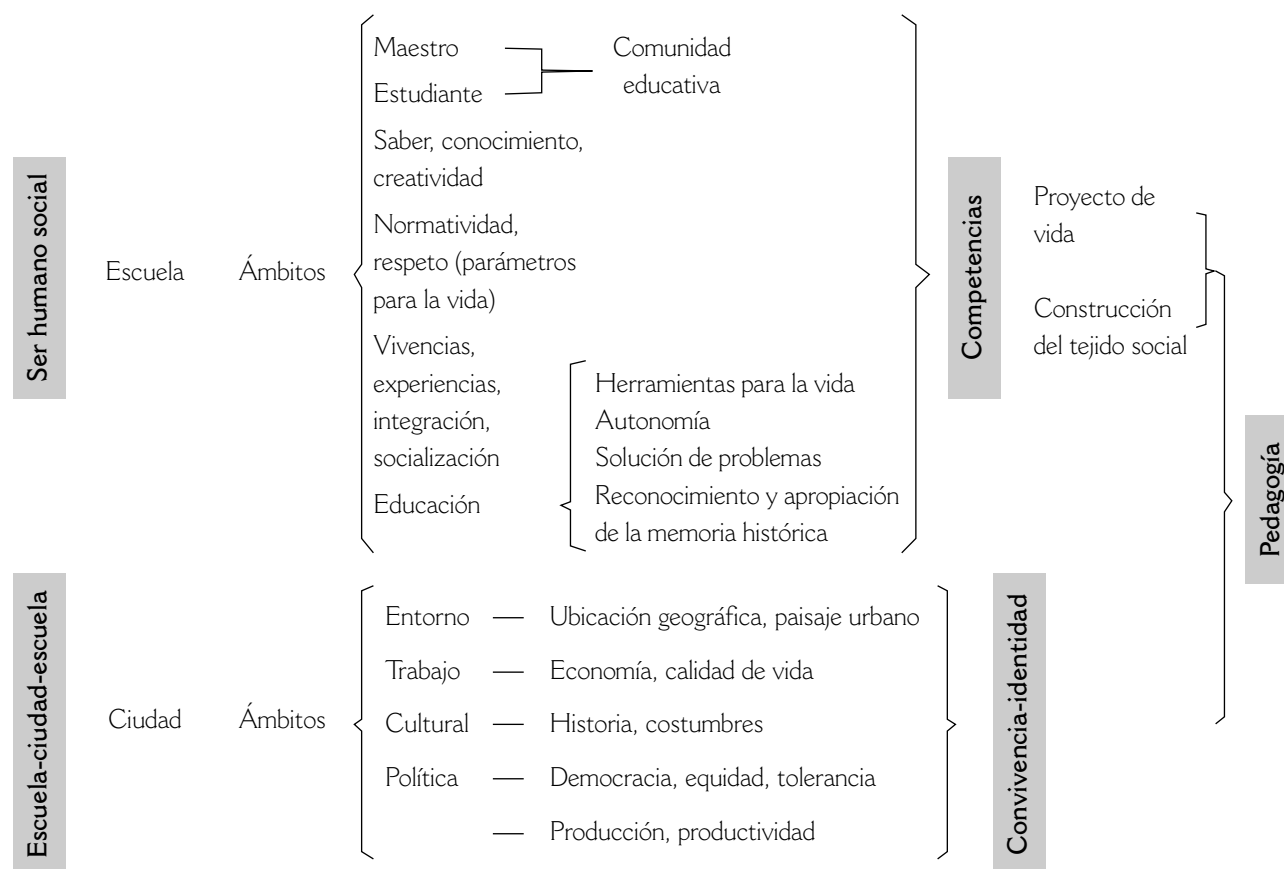
ra de aprender y practicar, de lo que más me gusta, la actuación. Y conocí el mundo a través del grupo de teatro. (...) comencé este camino como profesora de artes, pero el camino no fue nada fácil. Tenía que repartirme entre el entrenamiento, los ensayos y el amor para aquellas niñas que venían de las frías calles de Bogotá²⁶.

Para muchos de los asistentes a nuestra cátedra, el ser maestro no lo ha dado la formación académica, sino la trayectoria vital de cada uno; muchos en rumbos distintos, como el relato que acabamos de referenciar, llegan a la escuela y anclan porque, según sus propias palabras, “uno siente que hace algo por la sociedad”, porque parece placentero ser maestro, porque “se pasa la vida en algo en lo que uno cree”. Estas razones, tan subjetivas, tan respetables, cargadas de romanticismo, son la forma como nuestros actores dan cuenta de por qué hacen lo que hacen,

por qué transcurren su vida en este ejercicio, en esta apuesta.

Para otros, que poco lo dicen o por lo menos lo dejan entrever, tiene que ver con la forma en que se ganan la vida, es su trabajo y lo realizan con la seriedad y el compromiso que les demanda su ética profesional; otros, sin embargo, no hacen discursos sobre su ejercicio, simplemente lo viven, pero en todo caso los maestros que acuden a la cátedra, y en buena medida quienes se mantuvieron a lo largo de su duración en el 2004, muestran convicción con su trabajo y dan a entender que esto que hacen es importante para ellos y para la sociedad en que vivimos.

Del trabajo de depuración llevado a cabo por los mismos maestros se recogieron paulatinamente esquemas, hasta llegar a una síntesis, que el grupo aceptó como la más depurada para entender el proceso efectuado.



26 Relato de la profesora Emilce Garzón Peña, junio de 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En este trabajo, los maestros dieron cuenta, a través de un esquema, de las particularidades que implica abordar el problema pedagógico, pero también mostraron cómo el tema de la ciudad en relación con la escuela representa un componente vital, que afecta al conjunto de los sujetos que participan en el mismo. De esta manera, los maestros definían constantemente su participación académica y política, en términos de la transformación y la inclusión social, aspecto que implica también una forma de entender el quehacer pedagógico en relación con el mundo vital en la institución escolar y fuera de la misma. De esta manera, la relación entre la escuela y la ciudad estaba problematizada por la influencia que ejerce la escuela en el contexto y la comprensión de sus problemáticas, no sólo de las que se ha ocupado clásicamente la escuela, sino de todas aquellas que tienen que ver con la cotidianidad.

La apertura de la escuela a la ciudad no sólo es una decisión moderna, que pone a la pedagogía en retos de participación, sino que demanda de las administraciones la inclusión de los actores de la misma en las decisiones que afectan el entorno, en las cuales la visión cultural, política y económica, viabilizada por su discurso, tenga una opinión válida y pertinente en las decisiones que se toman sobre la ciudad. A su vez, la ciudad, es decir, los distintos actores que en ella conviven, tiene participación en la escuela, de tal manera que esta institución se hace más abierta y pública, no por su organización relacionada con el Estado sino justamente porque le pertenece a los ciudadanos.

Experiencias de origen y de trayectoria son las que se han contado en el transcurso de la Cátedra de pedagogía: “Es así como en el año 79 entré a esta institución [la Universidad Pedagógica Nacional] formadora de formadores en donde pasé uno de los mejores tiempos de mi vida. Allí, además de especializarme en el estudio de la vida, ‘Biología’, también tuve la oportunidad de ser ‘yo’”²⁷. Este reconoci-

miento al origen no sólo del conocimiento acumulado, sino de la forma como nos hemos construido como sujetos sociales, tiene como referente central la formación personal y profesional que ha recibido el maestro, que le ha encaminado de una u otra manera en su profesión y ha afectado todos los planos de su vivencia, esta misma maestra narraría en su historia de vida, la trayectoria, los compañeros, la directora del primer colegio donde trabajaba y su calidad humana, aspecto que ella valora más que nada en su vida como educadora, madre y esposa.

Otros relatos de las trayectorias vitales de los maestros nos muestran el compromiso con la comunidad, y la influencia de las problemáticas que circundan al actor social, como la manera más significativa para entrar en el mundo de la enseñanza:

*(...) terminado este ciclo de mi vida empiezo a ejercer en la ciudad de Bogotá, comienzo en el barrio Bosa, en ese entonces zona rural, donde conocí un grupo social con características similares a éste; eran descendientes orgullosos de indígenas, fue un año maravilloso aprendiendo (...) fui trasladado a Suba, pero en esta ocasión para trabajar de noche; es aquí donde comienzo mi labor, de curar, no el cuerpo sino el alma, alejando a mis alumnos de las drogas, delitos y demás actividades perjudiciales para la comunidad. Estos años han sido gratificantes, ya que mi labor se ha visto reflejada en muchos estudiantes, cuando en la calle me saludan y me recuerdan, me cuentan sobre sus vidas y cómo les ayudé a seguir su propio destino, a crecer. Es en esos momentos en que me convenzo de que no estuve equivocado en mi elección de ser maestro*²⁸.

Reconfigurar los imaginarios con base en la experiencia vivida, en la que se reconocen los aportes que se ha realizado, la influencia del maestro en generaciones que han pasado por su aula de clase, por su contacto, por sus palabras y acciones, deja un legado importante, que es preciso recoger, del cual es necesario hablar en el proyecto de construcción de lo social y cultural. Ese legado tiene que ver con un

27 Relato de la profesora Marlén Pedraza Guerrero.

28 Relato del profesor Germán Mahecha.

vínculo que establece el maestro con su quehacer, que le lleva a desarrollar una labor más allá de los requerimientos formales de su trabajo, en palabras del profesor Ricardo Esguerra:

“(...) he tenido la oportunidad de compartir con algunos docentes en los cuales la autoridad, el respeto y la repetición de los conocimientos son la base del trabajo dentro del aula de clase; otros, que se caracterizaban por su falta de experiencia en su quehacer pedagógico, son los maestros relativamente jóvenes, en los cuales sus conocimientos disciplinares están muy frescos, en ellos existe una gran posibilidad de trabajo y otros en los cuales se conjuga un equilibrio entre su formación disciplinar y en su experiencia pedagógica a través de los años²⁹.

Es la experiencia o más bien la interiorización de las experiencias las que van ejerciendo un papel formador en el maestro; para muchos, las aulas los formaron y en ellas han formado a otros; en otros casos ha sido la calle, la familia, la pareja, o algunos lugares informales en los que se inició el camino de adquisición del conocimiento. Así relata el profesor Julia su tránsito por la lectura: “Mis primeros encuentros con la lectura formal fueron en las cuenterías. Existían sitios en donde se podían alquilar cuentos: Linterna Verde, Santo, el Enmascarado de Plata, Periquita, Superman, etc. De los cuentos pasé a las Selecciones: lecturas cortas, agradables, variadas, con gráficos. De las Selecciones pasé a las lecturas de mayor profundidad”³⁰.

Lo que ha construido al maestro está allí, en la cotidianidad, pero es a partir de las elecciones por el mundo del aprendizaje, de la formación propia y de la enseñanza, en donde las trayectorias han tomado camino y se han vuelto historias de maestras y maestros; “enseñar a leer a 44 niños de grado primero, cuyas edades oscilan entre los 5 y 12 años en un barrio de invasión, problematizado por el desplazamiento forzoso”, nos mencionó la profesora Claudia Rivera Hernández, y muchas otras remembranzas que estamos seguros han formado cimientos impor-

tantes en esta sociedad capitalina y como ella en las demás regiones del país.

APUNTES QUE PERMITEN RECOGER LA EXPERIENCIA EN LA PERSPECTIVA DE LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA

En esta primera fase, la cátedra de Pedagogía ha dejado muchas reflexiones, que han convocado a pensadores y académicos, profesionales de la educación, en torno al problema de entender y conceptualizar pedagógicamente la ciudad. El propósito se ha cumplido en lo fundamental, porque su mayor riqueza reside en lo que no se espera de este proceso, es decir, la cantidad de contenidos que han emergido a la superficie en el trabajo con los maestros, en los encuentros correspondientes a las conferencias de los expertos en el tema de ciudad y escuela.

En este sentido, es necesario decir que en esta primera parte ha sido muy visible el trabajo sobre la conceptualización de la ciudad y se espera que para una segunda fase haya más afianzamiento del lugar de la pedagogía en la comprensión de los referentes y significados que encarna esta relación. La mirada desde la escuela no es un vistazo desde lo universal, sino justamente implica la comprensión de lo local en contraste permanente con eso más global.

De otra parte, es claro que el análisis de la relación escuela y ciudad vincula a los distintos saberes y que sus mediadores: SED-IDEP, coordinadores, monitores, maestros, necesitan un diálogo permanente, en el que se centre la discusión sobre la práctica docente y la práctica pedagógica, pero también en la puesta en escena de otras miradas, de distintos saberes que enriquezcan el panorama de interpretación; de tal manera que se sugiere aquí intensificar el trabajo de la cátedra y convertirla en La cátedra pedagógica de Bogotá, asunto que según entiendo ya se ha aprobado como proyecto curricular para las instituciones distritales.

29 Relato del profesor Ricardo Esguerra.

30 Relato del profesor José Manuel Julia Pinzón.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Los coordinadores de la cátedra deben ir a las instituciones a hablar con los estudiantes, maestros y directivos de este saber; de no ser así, nuestros textos se quedan en el torreón del Sr. Jorge de Burgos de El nombre de la rosa, de Umberto Eco. Este proyecto debe no sólo socializarse sino discutirse con otros actores, de tal manera que se hace necesario un programa de investigaciones sobre Bogotá, desde la perspectiva de la pedagogía.

Bibliografía

AIRÉS, PHILIPPE Y DUBY, GEORGES. *Historia de la vida privada*, vol. 1, Madrid, Taurus, 2001.

ÁLVAREZ GALLEGU, ALEJANDRO. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

ÁVILA, RAFAEL. *El papel de los modelos culturales en nuestros modelos de familia*. En: revista Pedagogía y Saberes, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2003.

BACHELARD, GASTON (1949). *Le rationalisme appliqué*, primera ed., PUF, París. En: Bourdieu, Pierre. *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Ed., 1984.

BOURDIEU, PIERRE. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

_____, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. *Reproduction. In Education, Society and Culture*, London, SAGE, 1997.

DE CERTEAU, MICHEL. *La invención de lo cotidiano*, vol. 1: "Artes de hacer", México, D.F., Universidad

Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centro-americanos, 1996.

FOUCAULT, MICHEL. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1998.

GARCÍA MORENO, BEATRIZ (2004). *La ciudad de los deseos, ¿utopía o posibilidad?*, texto correspondiente a la conferencia impartida en la Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis de Bogotá, Bogotá, 27 de junio de 2003.

GIRALDO, FABIO; VIVIESCAS, FERNANDO. *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo, 1998.

GIRAUX, HENRY A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1998.

OROZCO GÓMEZ, GUILLERMO. *De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento*. En: revista Nómadas: Medios de Comunicación: tecnologías, política y educación, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central, octubre de 2004, No. 21.

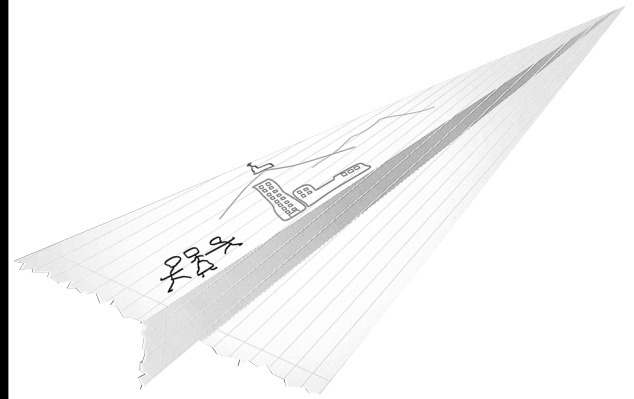
ROMERO, JOSÉ LUIS. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1999.

PÉRGOLIS, JUAN CARLOS. *Educación ciudadana en la ciudad simulada*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital-IDEP, 2004.

ZAMBRANO, FABIO. *La ciudad educadora: signos, símbolos y ritos urbanos para educar al ciudadano*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital-IDEP, 2004.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 12, Barrios Unidos

Grupo N

Coordinadora: Nydia Constanza Mendoza R.
Monitor: Wilson Armando Acosta J.

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Ana Lucía Avella de Posada
María del Carmen Buitrago
Martha Alicia Camargo Bernal
Edgar Enrique Cifuentes C.
Martha Clavijo
Blanca Nubia Díaz
Martha Rocío Díaz
Rosaura Mestizo de Montaña
Edilma Osorio López
Aida Osorio Martínez
Margot Pachón de Upegui
Berenice Pérez

Martha Lucía Pineda
Concha Quiroga
Martha Ramos
Martha Cecilia Rincón
Olga Lucía Rodríguez
Rebeca Rodríguez Quijano
Clara Emilce Sánchez
Mariam Isabel Santos
Janeth Solano Díaz
Emma Teresa Suárez
Aura María Tellez Fandiño
Alba Luz Unda

Localidad 12, Barrios Unidos

Grupo N

Nydia Constanza Mendoza R.
Wilson Armando Acosta J.

LOS Y LAS MAESTRAS REFLEXIONANDO SOBRE LAS RELACIONES ESCUELA-CIUDAD

PRESENTACIÓN

La cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”, se constituyó en un espacio de reflexión para que grupos de maestros y maestras potenciaran la ciudad como contexto pedagógico de la escuela y a su vez recrearan el papel de la escuela en la construcción de la ciudad. En el marco de tal propósito, el trabajo desarrollado en la localidad de Barrios Unidos, se orientó a reconocer que el núcleo de tal reflexión tiene que ver precisamente con volver sobre la pedagogía como lugar de sentido del proceso educativo y del maestro como el sujeto que lo constituye. De este modo, los encuentros locales buscaron recrear la experiencia pedagógica de los maestros/as, pues consideramos que son sus prácticas pedagógicas cotidianas y las reflexiones que logran generar a partir de ellas; el punto de partida que posibilita configurar una resignificación en torno a la forma como la escuela se constituye en y desde la ciudad y ésta a su vez modifica los horizontes de sentido de las prácticas escolares.

Desde esta apuesta de sentido, el trabajo con los maestros y el producto que desde el punto de vista escritural fue posible de realizar, partió de dos niveles de reflexión: el primer nivel fue abordar la ciudad

como objeto de estudio, de reflexión, de análisis y de caracterización. Aquí interesó reconocer que la ciudad como construcción histórica-cultural ha sido un escenario de tensión entre diferentes identidades colectivas, apuestas políticas y formas organizativas, condición y consecuencia para la irrupción de nuevos actores urbanos.

El segundo nivel propuesto, es la reflexión respecto a la escuela y el maestro. Reconocemos que la escuela se constituye a partir de unos factores y momentos históricos que son precisos, y responde a unas fuerzas, estrategias y dispositivos que la cruzan y le permiten consolidarse como institución cultural hegemónica de socialización y aprensión de los conocimientos válidos en el mundo moderno¹. Cuando pensamos al educador, se reconoce su carácter de actor social, en tanto puede generar dinámicas de cambio social dentro de los procesos educativos que orienta.

Esta propuesta de trabajo, articulada con las expectativas e intereses suscitados por los y las maestras respecto a los contenidos de la cátedra, implicó reconocer al menos tres dimensiones de análisis mutuamente constituyentes: en primer lugar, la dimensión histórico-política. La ciudad y la escuela se

¹ Varela, J.; Álvarez, F. *La arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

van construyendo desde la multiplicidad de sujetos que las hacen cotidianamente, pero también desde las políticas urbanas y educativas y las teorizaciones de las que ha sido objeto, que les dan forma y las definen. En segundo lugar, pensar la ciudad en relación con la escuela supone la constitución de ciertas prácticas culturales, reconocidas como “cultura urbana” y “cultura escolar” que posibilitan la conformación de disímiles posiciones de sujeto y con ello de diferentes identidades colectivas. Finalmente, abordar las relaciones ciudad-escuela supone preguntarse por las formas de convivencia de los diferentes grupos que las habitan, las políticas que orientan el destino de las ciudades y las instituciones educativas y las formas de participación que se crean para tal fin.

Los textos que se presentan a continuación son fruto de las reflexiones realizadas con el grupo de maestros y maestras de la localidad de Barrios Unidos, a partir de las actividades propuestas en los encuentros de los sábados (la presentación realizada sobre la historia de la localidad, los balances que retomando los aportes de la cátedra magistral problematizaron las elaboraciones conceptuales sobre la ciudad y la escuela, los recorridos por las localidades de Suba y Barrios Unidos, y las reflexiones sobre los procesos de reconstrucción colectiva de la memoria), así como del trabajo colegiado entre los y las maestras en torno a cada una de las dimensiones propuestas, la lectura y discusión colectiva de los escritos y el acompañamiento del equipo coordinador de la localidad.

El documento está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar se realiza una aproximación a la dimensión histórico-política, de la relación escuela-ciudad; en este escrito el grupo de maestras problematizan el conocimiento que los estudiantes tienen de la localidad en la que habitan y en la que estudian, a partir de lo cual reflexionan sobre las posibilidades de recrear la memoria de la ciudad desde los ámbitos locales. En segundo lugar, en la dimensión simbólico-cultural, se explora la relación escuela-ciudad a partir de las reflexiones que el grupo de edu-

cadoras logra generar respecto al sentido político del maestro y la importancia de reconocer y trabajar con las culturas juveniles que se expresan en los contextos escolares.

En la dimensión de formación política y ciudadana, se presentan dos escritos, el primero de ellos analiza algunas prácticas y espacios cotidianos de la escuela en los que se van construyendo ciertos tipos de ciudadanía y formas de participación; el segundo, es una propuesta desarrollada por los maestros y directivas del colegio Tomás Carrasquilla de la localidad de Barrios Unidos, en el que se proponen distintos niveles de articulación entre la escuela y los contextos locales inmediatos, problematizando la impronta de generar mejores formas de convivencia, entre unos y otros.

Finalmente, en un apartado que hemos titulado como “otras narrativas para vivir desde la escuela, la ciudad”, se incluyen algunas coplas, relatos y poesías, elaboradas por maestras y estudiantes sobre la ciudad y la localidad. Como equipo coordinador realizamos un ejercicio de selección y edición de los textos presentados por las maestras, los cuales son una excusa para continuar la reflexión respecto a las múltiples posibilidades de pensar la relación ciudad-escuela.

Por último, queremos agradecer a las personas que contribuyeron de distintas maneras en este proceso: Lucas Uyaban, licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica, quien además de presentar la investigación realizada sobre la historia de la localidad de Barrios Unidos nos acompañó en el recorrido realizado por algunos lugares del sector; Rosaura Mestizo, rectora de la Institución Educativa Distrital Tomás Carrasquilla, quien además de participar activamente en la cátedra, nos brindó un espacio acogedor para los encuentros locales; los maestros y en especial las maestras que participaron activamente durante todo el proceso, quienes con su entusiasmo y compromiso, aportaron ideas y prácticas vitales para llevar esta experiencia. A todos y todas mil gracias por sus valiosos aportes.

DIMENSIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA

REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER EDUCATIVO DE LOS MAESTROS A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE LA LOCALIDAD²

Esta dimensión, se asumió desde la preocupación por identificar las características, los aspectos y los procesos que históricamente se vienen configurando en la ciudad y que entrarían a ser parte del ámbito escolar, en la medida que se convierten en objeto de conocimiento y estudio. De esta manera, el reconocimiento histórico de las localidades de Suba y Barrios Unidos, se planteó como un eje de reflexión e indagación que permitiera a los/as maestros pensar sobre su relación con la práctica pedagógica, los contenidos que se trabajan en los planes de estudio, las actividades que se realizan, la interacción con las comunidades y con el medio circundante. Esto en últimas implica, el análisis de los conocimientos que se trabajan en la escuela y sus relaciones con la ciudad, para pensarlos de otra manera.

Con este propósito el grupo de trabajo de las instituciones educativas Juan Francisco Berbeo y República de Panamá, en el marco de la Cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela” y con la experiencia obtenida en la cátedra institucional: “Por una ciudad en aras de la humanización” (I.E.D. República de Panamá), realizó una encuesta con los estudiantes de primaria (grado cero y cuarto), monitores de las rutas escolares y en los grados sexto a octavo de bachillerato. Este ejercicio de indagación se pregunta por aspectos como: los lugares de residencia, las rutas de circulación en las localidades, aspectos que les gustaría conocer y cambiar de su entorno, los conflictos, los problemas y los sueños de ciudad. Se hicieron 120 encuestas, en las dos instituciones, de las cuales a continuación se presentan los datos más significativos y las reflexiones que se suscitaron a partir del diagnóstico y del trabajo local, en relación con dos temáticas: la pri-

mera tiene que ver con los aportes de la experiencias de la Cátedra de pedagogía en la localidad y la segunda se trata sobre el quehacer educativo y político de los/as maestros/as.

Las localidades de Suba y Barrios Unidos que conocen los estudiantes

Dentro del eje temático de “Historia y memoria de la ciudad” los profesores del equipo se plantearon como objetivo realizar un diagnóstico sobre aquello que conoce y lo que le gustaría conocer a la comunidad educativa de la localidad donde vive y de la localidad donde queda ubicada su institución escolar. Para esto, se formularon preguntas a través de las cuales, se pudo concluir que los alumnos de la I.E.D. Juan Francisco Berbeo habitan en un 90% en la localidad 12 de Barrios Unidos, un 7% en la localidad 11 de Suba y un 3% en la localidad 10 de Engativá; mientras que la población de la I.E.D. República de Panamá reporta un 90% en la localidad 11 de Suba, un 9% en la localidad 12 y un 1% en la localidad 10 de Engativá.

La población estudiantil conoce especialmente las tiendas de barrio, supermercados y los parques. En menor porcentaje las peluquerías, la iglesia, los teatros, la estación de policía y el hospital. Reconocen las principales avenidas y los lugares de diversión gracias a la ruta escolar. Así mismo, saben de la existencia de la casa de la cultura por las charlas y comentarios en el aula; y de los humedales, gracias al proyecto de medio ambiente de la I.E.D. República de Panamá.

Los alumnos de octavo y séptimo, mencionan sitios y personajes como: la Alcaldía, la Casa de la Cultura, el CADEL, el CAI, las Juntas de Acción Comunal y sus integrantes, y los(as) alcaldes(as). Es importante destacar que los grados sextos hacen especial mención de los campeonatos y actividades deportivas que se realizan en sus localidades. Por otra parte,

2 Alba Luz Unda Ramírez, Martha Cecilia Rincón Valderrama, Concha Quiroga, Emma Teresa Suárez, docentes de la I.E.D. Juan Francisco Berbeo. Janeth Solano Díaz y Martha Rocío Díaz Alba de la I.E.D. República de Panamá.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

los estudiantes identifican, en un cien por ciento, la localidad en la que viven y en la que estudian.

En la encuesta aplicada a monitores y estudiantes de ruta escolar, mencionaron como puntos de referencia: la Avenida Boyacá, la Avenida calle 80, la Autopista Norte, la calle 134, la Avenida Ciudad de Cali y la carrera 30. Afirman que su importancia radica en que son vías rápidas, tienen mucho flujo vehicular, con gran número de carriles y por su cercanía a los paraderos. Los estudiantes de preescolar manifiestan que les gustaría conocer el Humedal Juan Amarillo, el almacén Éxito, El Portal de la 80 y el Circo del mago Kandú “porque les parecen atractivos”.

La población estudiantil de preescolar de la I.E.D. J.FB, gracias a la ruta escolar, se han visto privilegiados porque se familiarizan con diferentes sitios de la ciudad en comparación con los demás compañeros del colegio que viven cerca de él. En ambas instituciones perciben de la localidad de su colegio (Barrios Unidos): lo “acogedora y organizada; las personas son muy colaboradoras sin interés, tiene muchos parques, está muy bien organizada a nivel deportivo, y tiene varios almacenes y centros comerciales importantes como: Alkosto, Éxito, Metrópolis y Cafam la Floresta”.

En cuanto a la pregunta “¿qué le gustaría conocer sobre su localidad y la de su colegio?”, expresaron: “centros culturales, las personas, los vecinos, los humedales, el portal de transmilenio de la 80, la historia y origen de Suba, de sus humedales, la historia de Barrios Unidos, el origen de las Juntas de Acción Comunal, los polideportivos, las bibliotecas, conocer lo valioso de la localidad y las fábricas”.

Sobre la pregunta: “¿qué les gustaría conocer de la ciudad?”, escribieron que desean conocer “el aeropuerto, Maloka, la Plaza de Toros de Santa María, la torre de Colpatria, centros comerciales, parques de recreación, los museos, los ríos, circos, hospitales, otros barrios, la estación de buses, sitios turísticos como Monserrate, los cines, teatros, Salitre Mágico, el INSOR, saber en qué se ocupan las personas, saber el origen de los nombres de las localidades, conocer la planta de tratamiento de aguas de Suba, y el portal de la 80”.

Por último, la pregunta: “¿cómo le gustaría que fuera la ciudad del futuro?”, arrojó las siguientes res-

puestas: “que fuera una ciudad sin guerra, con paz, sin violencia, con trabajo para todos, sin desempleo, sin tantos ladrones, tranquila, sin armas, más rumbe- ra, limpia, con gente respetuosa, que las mujeres no trabajaran como prostitutas, sin gamines, con gente amable, sin drogadictos, sin secuestros, con muchos colegios, zonas verdes, parques, sin desplazados, sin contaminación, con el río Bogotá limpio, sin basuras, tranquila, más grande, desarrollada, justa, coheren- te, sin barro porque cuando llueve todo se embarra y cuando llego al colegio tengo sucios los zapatos, que la gente tenga dónde dormir, sin violaciones... que los pobres tengan las mismas propiedades de nosotros, que no maltraten a los indígenas, que hicie- ran más bibliotecas...”. Los niños(as) de cuarto de primaria de la I.E.D. República de Panamá desean “una ciudad con carros voladores inventados por los científicos, casas de diez pisos, una ciudad donde no se roben los niños, con bolsas blindadas para que no se roben las cosas y casas flotantes”.

Aportes de la experiencia de la Cátedra de pedagogía en la localidad

Gracias a la salida de campo realizada por los maes- tros de la Cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela” a la localidad de Suba y de Barrios Unidos se logró conocer la plaza principal, una de las tres casas de la cultura, el humedal de la Conejera, el barrio Compartir y Rincón de Suba. En la localidad de Barrios Unidos, se visitó a una habitante fundadora del barrio, la casa de la Cultura, las fábricas de muebles, la plaza del 12 de Octubre y el barrio San Fernando. Recorrer estos lugares, permitió reflexionar sobre lo importante y valioso que es trabajar en la escuela y en el colegio temáticas que partan de la realidad del entorno en el que vive la comunidad educativa.

Desde las diferentes áreas del conocimiento, la institución escolar puede tratar problemáticas de la ciudad involucrando en estos escenarios a la comu- nidad educativa, como sujetos activos que reflexio- nan desde la práctica pedagógica acerca del entorno social, ambiental, cultural, ético y político del que ellos hacen parte. Tal es el caso del proyecto ambien- tal del grado octavo de la I.E.D. República de Panamá

que abordó algunos problemas ambientales de la localidad, entre ellos, la contaminación auditiva, visual y la del humedal Juan Amarillo, “donde se bota gran cantidad de mugre y hasta cadáveres de animales y personas”. Los alumnos piensan al respecto que “no hay nada que hacer”, que es “algo normal y que las cosas deben seguir así”.

También llama la atención el hecho que existan en cada localidad sedes culturales, como es el caso de la Casa de la Cultura y la escuela de rock en Suba que son desaprovechadas por las instituciones educativas y las cuales carecen del apoyo económico del Estado. Con ayuda de estas instituciones se puede orientar a los alumnos en el uso del tiempo libre, motivarlos para que participen en los procesos que allí se realizan, sin tener que pagar un peso, y articular proyectos conjuntos entre la escuela y las organizaciones de la localidad.

Del trabajo llevado a cabo, se concluyó que se desconoce la realidad social y cultural, la historia y los procesos organizativos de las localidades; esto conlleva a mirar y desear lo ajeno sin valorar lo que somos, tenemos y podemos hacer para mejorar la calidad de vida y sin tener que recurrir a la guerra y a las armas como lo pregonan algunos sectores del Estado; estas acciones de violencia que han llevado a usar irremediamente la razón de la fuerza y no la fuerza de la razón basada en principios democráticos, éticos y políticos sobre la base de un ESTADO SOCIAL DE DERECHO.

Reflexiones sobre el quehacer educativo y político de los/as maestros/as

No se puede olvidar que la educación es el proceso por el cual la sociedad, a través de los maestros/as y las generaciones mayores, no solo transmiten a las generaciones jóvenes, la información necesaria para que la sociedad pueda proseguir su desarrollo, a partir de los conocimientos ancestrales y aportados por toda la humanidad, sino que también se enseña a descifrar códigos; a entender los discursos sociales, políticos y culturales; a analizar las diferencias (biológicas, ideológicas, históricas, ...); y sobre todo, para comprender y proyectar posibles alternativas de cambio al mundo complejo y global. Por lo tanto, los maestros/as de la sociedad

contemporánea se encuentran en permanente cuestionamiento, a partir de su diario quehacer y de repensar preguntas fundamentales como: ¿para qué se educa? ¿Qué se debe enseñar en este contexto de globalización e interdependencia? ¿Qué se busca con la labor educativa? Son los interrogantes, que desde la posición política de cada uno de los/as maestros/as, pueden contribuir para ir reflexionando entre otros asuntos sobre: los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, la evaluación por competencias, la reforma del estatuto docente y la fusión de las instituciones escolares.

Por esto se cuestionan las temáticas y los contenidos, que se presentan en la malla curricular y que no enfatizan ni tienen en cuenta los contextos rural, urbano y nacional en los cuales se ubica la escuela. Las miradas que se hacen van dirigidas a escenarios lejanos en el espacio y en el tiempo, sin tener en cuenta que los alumnos hacen parte de un espacio real y complejo, muchas veces agresivo y violento. La práctica educativa no toca de cerca la realidad del mundo circundante y su razón de ser pierde mucha validez. De este hecho se desprende que las personas, desde la misma escuela, no tengan un sentido de pertenencia, que les permita apropiarse de lo que es suyo y entender que ellos hacen parte activa de una realidad social cambiante y compleja.

De allí, que es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, sino del saber hacer y que se funden hacia el complejo acontecimiento que es el pensamiento; este entendido, como lo muestra Martínez Boom, A: “es habitar fuera de todo proceso preestablecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia (...) un pensamiento afuera”. Así repensar la enseñanza en dirección al pensamiento, es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Los interrogantes para dejar abiertos a la discusión son los siguientes: ¿qué papel, entonces, debe desempeñar la escuela para formar un ciudadano creativo, abierto al cambio, fértil en ideas que lleven a mejorar su calidad de vida y la de sus conciudadanos? Y ¿cómo formar un ciudadano comprometido con su comunidad para que su actuar trascienda en la creación de la nación?

DIMENSIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL

MAESTRO, ESCUELA, CIUDAD: UN IMAGINARIO PARA CONSTRUIR³

En este ensayo se pretende presentar una visión lo más amplia posible de la estrecha relación que existe entre la ciudad y la escuela y viceversa. Además pretende constituir un punto de partida para futuros trabajos y un punto de referencia para iniciar en los centros educativos, proyectos de gran alcance, en los cuales se incluya como problemas centrales aquellos que se detecten en la ciudad y en la escuela misma, dado que la ciudad contiene todos los elementos constitutivos del saber, y puesto que es una ciudad cosmopolita, ciudad región y con todo el contraste cultural y socioeconómico, concentrado en localidades, barrios y calles.

A partir de esta introducción el trabajo ubica como eje de reflexión el papel del maestro como dinamizador de la escuela, relacionando la ciudad, escuela y escuela ciudad. Para ello se considera conveniente partir del siguiente cuestionamiento: ¿cómo puede el maestro de hoy vincular la escuela con la ciudad y cómo puede traer la ciudad a la escuela?

Reflexiones sobre el lugar político de los maestros

Desde los años noventa, los docentes han perdido paulatinamente la capacidad crítica que otrora los condujo a ser constructores de políticas y sistemas educativos pensados desde el aula y el quehacer pedagógico. En esta medida los últimos gobiernos han puesto en el centro de la reflexión la “calidad educativa” teniendo como pretextos: la cobertura, la calidad, la eficacia y eficiencia.

De este modo, se han asumido compromisos con políticas educativas internacionales, a través de paquetes, medidas institucionales y reformas⁴ que han sido lesivas a los intereses formativos y académicos de la educación pública. Lo anterior se manifiesta, en la pérdida de autonomía del maestro y su papel como promotor de propuestas frente a la comunidad educativa. De esta manera, se ha debilitado la relación entre los diferentes actores que se vinculaban a la escuela, así como el papel que ésta desempeñaba como punto de encuentro, para dinamizar la solución de las dificultades más sentidas.

Reelaborar el sentido de la escuela y del maestro, entre otros niveles de reflexión, nos implica una doble tarea: en primer lugar, analizar, desde diferentes campos de saber (sociológicos, políticos, sociales, económicos) las actitudes, actividades, costumbres de los jóvenes, es decir, sus prácticas culturales actuales; y en segundo lugar, recrear los espacios que generen nuevos vínculos en las relaciones escuela-ciudad.

Relación maestro-culturas juveniles

Respecto a la primera tarea corresponde analizar que los docentes por temor a las políticas educativas impuestas, se han escudado en una complicidad peligrosa, que termina haciéndole el juego a todo aquello que dice rechazar. Por otro lado, la incoherencia entre el discurso y la acción de muchos maestros privilegian mirar al joven como el “*futuro del país*”, sin reconocerles el hoy. Al respecto Germán Muñoz, en la relatoría de Martha López dice: “hay que cambiar el concepto de tiempo... Se piensa que los jóvenes son el futuro, ¿y el ahora qué?...”⁵.

3 Ana Lucía Abella de Posada, María del Carmen Buitrago de Pedreros, Martha Alicia Camargo, Blanca Nubia Díaz Crespo, Margoth Pachón de Upegui, docentes de la I.E.D. Juan Lozano y Lozano. Martha Isabel Ramos de la I.E.D. Julio Florez.

4 Estrada, Jairo. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.

De esta manera, se ha perdido demasiado tiempo pretendiendo construir al hombre del mañana, pero con la gran falencia de que el punto de partida no es el joven de hoy, con todas sus características, fortalezas y dificultades; sino que por el contrario se parte de los sueños frustrados de los adultos. Todo aquello que no se logró hacer, todo aquello que se dejó pasar por alto, como la vieja sentencia de los años sesenta “hagamos la paz y no la guerra”, se le quiere cobrar a los y las jóvenes. Si los docentes parten de un análisis crítico de la realidad, de los sueños, de las añoranzas, de las alegrías y de las tristezas de los estudiantes, inmersos en una localidad que pertenece a una ciudad y que ha sido construida por todos; se podría proyectar en ellos y en los jóvenes, una ciudad vinculada a la escuela, una ciudad soñada por todos. De acuerdo con Martha López: “(...) la urbi no es un espacio propio de la ciudad, sino un fenómeno que tiene que ver con las mutaciones que se van dando en el diario caminar (...) los y las jóvenes escriben hoy sobre la ciudad desde los parches, los parceros, las pandillas y las bandas...”.

Bajo este criterio se puede asumir que dentro del rol del maestro está incluida la necesidad de conocer, respetar e interpretar a ese otro que es el estudiante, que construye ciudad, que hace historia y retroalimenta el cotidiano quehacer pedagógico del educador, ya que aunque no sea un héroe, un político, un revolucionario, un jerarca ni un historiador, sí es un sujeto producto y constructor de una cultura. “La cultura así entendida aparece como la respuesta de un grupo social al reto de satisfacer sus necesidades básicas (...) en esa perspectiva habría que subrayar la importancia de varios elementos:

1. La cultura como proceso colectivo de creación y recreación.
2. La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores.

3. La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos”.⁶

De lo anterior se desprende que los paradigmas hegemónicos de las actuales políticas educativas riñen con esta concepción de cultura, y en esa medida, parafraseando a Martha López, los jóvenes de la sociedad se merecen otra escuela, los cambios, innovaciones y propuestas deben ser construidas por los maestros; partiendo de la cotidianidad y el contexto en el que viven los estudiantes.

Recrear los vínculos escuela-ciudad

En lo referente a la segunda tarea, se hace necesario que el docente asuma su papel de líder y se generen espacios para socializar los saberes, las experiencias de ciudad y las prácticas culturales que cruzan la institución educativa. Es decir, el maestro tiene que romper los esquemas paradigmáticos de la escuela cerrada en la que la comunidad permanece inerte y ajena a los clamores de la ciudad, ciega a su realidad, muda para emitir alternativas a la solución de sus problemas. En este sentido, Alejandro Álvarez describe en el siguiente texto lo que es la escuela tradicional, para que se pueda contrastar con lo que hoy debe constituir esta institución.

*¿Qué es la escuela y cómo se constituye en la forma hegemónica de socialización y transmisión del saber ilustrado? Es a través de la configuración de la escuela bajo el modelo de espacio cerrado. Este aparece como la forma paradigmática de gobierno. En la escuela va a primar el carácter de encierro y de moralización; así como las distinciones de clases sociales. Por otro lado, el aislamiento se convierte en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia a la vez que el propio concepto de infancia quedará asociado de forma casi natural a la demarcación espacio-temporal.*⁷

5 Comentario realizado por Germán Muñoz a la ponencia de López, Martha. Los jóvenes y las jóvenes frente a la ciudad. Cátedra Magistral. Compensar, septiembre 27 de 2004.

6 *Ibíd.*, p. 120.

7 Álvarez, A. *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Socolpe-Mesa Redonda Magisterio, 1995, p. 30.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En tensión con esta concepción de escuela, se propone un modelo de institución abierto a la ciudad, en donde su potencial académico dinamice nuevos escenarios que les proporcione a las comunidades significaciones y sentidos para seguir viviendo y conviviendo con los demás. Como afirma Martha López en su cátedra: “hay que producir en la escuela pasiones alegres... la construcción de la autonomía es la construcción del gozo”. La escuela debe ser un espacio para crear sueños.

De esta manera, para la escuela la ciudad se convierte en un escenario educativo; en ella está la danza, el canto, la vida, la muerte, la construcción, la destrucción, el verde de la naturaleza, los olores,

los sabores, los ruidos y los sonidos, las clases sociales; que contrastan con la diversidad étnica, como la ciudad de todos y a la vez de nadie.

Esta aproximación a la ciudad puede ser abordada en cada localidad, al reconocerse las características y significaciones diversas, producto de sueños y deseos de personas que en ellas habitan. Son los casos de las localidades de Barrios Unidos y Suba donde se ofrecen contrastes arquitectónicos, étnicos, económicos, socio-políticos, religiosos, lo rural y lo urbano, de géneros y generaciones; convirtiéndose en el escenario real e imaginario de una escuela abierta donde la ciudad se apropia de la escuela y la escuela de la ciudad.

DIMENSIÓN FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA

LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN POLÍTICA⁸

La educación pública históricamente ha ido adquiriendo el compromiso de construir principios democráticos y de acceso equitativo a los conocimientos científicos, a partir de lo cual sus esfuerzos formativos se han encaminado al desarrollo social y cultural de las comunidades. En este proceso, tanto la escuela como la ciudad se reconocen como escenarios educativos, en los que se hacen evidentes diferentes políticas, propuestas y acciones que se han encaminado a la formación de un tipo de ciudadano particular.

El propósito del presente escrito, es hacer un breve análisis de algunas actividades cotidianas, espacios de decisión y documentos reglamentarios de las instituciones educativas, con el fin de presentar una mirada respecto a los procesos de convivencia y de formación ciudadana de la población estudiantil y propiciar un debate pedagógico respecto a los propósitos de la educación que cotidianamente se practican en las escuelas y que se hacen posibles además en la ciudad.

Las filas

Juan Carlos Pergolis, en su conferencia sobre educación ciudadana dice: “cuando el significado se repite y se repite genera un vacío en el significado. Se des-encanta”⁹. Como una práctica reiterada en muchas instituciones se realizan filas, los y las estudiantes son ordenados de menor a mayor estatura o viceversa siempre conservando un orden preestablecido por la autoridad a cargo (docente o directivo). Aun en los patios de las instituciones educativas

frente a los estudiantes, debidamente formados uno tras de otro(a) se escucha la voz de la autoridad, dar con énfasis órdenes como “¡A discreción, atención, firmes!” , como un discurso que se resiste a desaparecer sin hallar verdaderos significados, dentro del contexto en que se encuentra.

Acudiendo al diccionario Larousse encontramos que la orden: “A discreción” significa: “sin tasa, ni limitación, al antojo”. Si contextualizamos esta orden, vemos que exige acciones muy contrarias, más bien homogeneizadoras; como la posición que hoy asume la población colombiana al escuchar el Himno Nacional: mirada al frente, mano derecha en el pecho, mano izquierda sobre la pierna izquierda ubicada de manera rígida y quieta. Cabe señalar que esta posición se cambia bajo un concepto de patriotismo traído del extranjero. De igual modo, la orden “firmes” de acuerdo con el citado diccionario significa: “Inconmovible, constante, que no se vuelve atrás, voz de mando para que los soldados se cuadren”. Al respecto consideramos que sería necesario reflexionar sobre el aprendizaje significativo que ofrecen estas rutinas institucionales. ¿Acaso obedecen ciertamente a una intencionalidad que no se menciona en el discurso educativo? ¿Qué tipo de sujetos estamos formando a partir de estas prácticas cotidianas que pasan desapercibidas en las instituciones o que incluso ya han sido naturalizadas y no tienen ningún nivel de reflexión?

Aunque la ciudad ha adoptado esta metodología en muchos espacios públicos, para establecer igualmente el orden, se da en un lenguaje donde el respeto y la posibilidad de oportunidades, dependen del lugar donde las personas logran ubicarse y en muchas ocasiones se presentan variedad de conflictos por

8 Berenice Pérez, Martha Clavijo, Clara Emilce Sánchez S., docentes de la I.E.D. Prado Veraniego.

9 Pergolis, Juan Carlos. *Educación ciudadana en la ciudad simulada*. En: Revista Educación y ciudad, Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela, IDEP, 2004.

mantener el orden y respetar el lugar propio y del otro. Si enmarcamos esta situación en un escenario democrático, tanto la institución escolar como la ciudad, deben ofrecer escenarios de participación e intercambio, para que el respeto y el derecho a la igualdad de oportunidades se vivencie sin restricción alguna; especialmente, la institución educativa debe dirigir esta intencionalidad hacia conceptos más significativos que la simple ubicación en un lugar.

Celebraciones patrias

Haciendo referencia a Italo Calvino, Juan Carlos Pergolis recuerda: “La mentira no está en las cosas, sino en el discurso que trata de describirlas”¹⁰. En las celebraciones de obligatoriedad en las instituciones educativas; se siguen enfatizando conceptos que pese a todos los debates y reflexiones realizadas en distintos campos de saber y discusiones académicas, son oficiadas en las instituciones educativas, sin mayores niveles de discusión.

Por ejemplo, el “día de la raza”, es celebrado como un gran acontecimiento contado desde la historia oficial —la llegada de Cristóbal Colón a América, con el auspicio de la corona española— donde se eterniza el discurso de la clasificación de las razas; sin avanzar sobre las consecuencias que ha traído a la humanidad dicho concepto: razas dominantes y dominadas, esclavismo, exclusión, esquemas de producción y explotación del trabajo, discriminación; ni en las implicaciones que este hecho histórico produjo en los grupos indígenas que para entonces habitaban nuestro territorio. Aquí, las instituciones educativas tienen gran responsabilidad de problematizar las versiones que hacen circular sobre el pasado y actualizar su acción frente a los aprendizajes significativos de los estudiantes; para desde allí generar cambios en las políticas que han impedido priorizar la formación de comunidades democráticas.

El gobierno escolar

El espacio que la ley ha abierto al interior de las instituciones educativas para la formación política participativa, como el gobierno escolar, en la actualidad (pese a las buenas intenciones de quienes los orientan) ocupa un lugar decorativo en las instituciones, pues sus posibilidades como escenario de discusión y participación de la comunidad educativa, se han orientado a resolver acciones administrativas y de carácter organizacional en las instituciones.

De esta manera, los consejos directivos, se han encasillado en firmar actas, seguir procedimientos que detengan la corrupción institucional y realizar largas reuniones sin metodologías que permitan la toma de decisiones. Debido a esto, su labor no ha posibilitado el diseño de estrategias que mejoren la convivencia escolar y muchos menos el diseño de propuestas que posibiliten la construcción de tejido social en los contextos en los que las instituciones trabajan.

Ahora bien, si nos referimos al papel que cumplen los estudiantes en estos espacios se diría que es el mismo que ocupan en muchas aulas de clase; seres pasivos sin participación y sin decisión. En términos de Martha López “el modelo predominante tiene una intencionalidad política: quien domina - quien obedece”¹¹. Por ello, consideramos pertinente realizar una reorientación del sentido de estos espacios de decisión, para que a partir de allí se propicien procesos de reflexión orientados a la toma de decisiones en las instituciones.

El género en la escuela

Una práctica, que ha permanecido en las escuelas y que se ha interiorizado en los integrantes de la comunidad educativa, es la definición de tareas por roles sociales establecidos para hombres y mujeres. Por ejemplo, las filas operan sobre la base de dicha

¹⁰ Pergolis, Juan Carlos. Op. cit.

¹¹ López, Martha Cecilia. *Ciudad y singularidad juvenil*. En: Revista Educación y ciudad. Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela, IDEP, 2004.

distinción sin que medie una razón para continuar haciéndolo; de igual modo, cuando hay que alzar un objeto pesado, la labor se asigna a los hombres como símbolo de fuerza y poder; pero cuando se trata de tareas de limpieza, como lavar una pared, o hacer aseo en los salones, la mayoría de las veces dichas labores se asignan a las mujeres, dada la asociación que se realiza de éstas con los oficios domésticos, el servicio y la pulcritud.

Estos y otros ejemplos evidencian que en aún no ha permeado en la escuela la necesidad de formar en equidad de género, en donde el respeto y la igualdad entre hombres y mujeres se constituya en una práctica cotidiana de la vida escolar. Al parecer, romper estos esquemas, no favorecería a algunos sectores de la sociedad, pese a la emancipación de la mujer y al gran papel que ellas están desempeñando, en el contexto actual.

Proyecto Educativo Institucional

En muchas instituciones educativas se sigue tomando la construcción del PEI de manera romántica y poco comprometida con la proyección que a futuro va a tener la población estudiantil en cuanto a su participación y desempeño frente a la sociedad. La escuela debe propiciar escenarios de reflexión que les permita a los estudiantes, profesores y directivas, reconocerse como agentes transformadores de sus contextos inmediatos y constituir una postura crítica frente a las dinámicas socio-culturales que pretenden invisibilizarlos(as) y homogeneizarlos(as). A través de los proyectos educativos es posible que las instituciones educativas formen en una cultura orientada a la convivencia, el respeto y la democracia.

Manual de convivencia

Los manuales de convivencia desde la intencionalidad de la ley, enmarcan el establecimiento de los acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa, a partir de los cuales se posibilitan los procesos de regulación interna de las instituciones. Sin embargo, la elaboración de los manuales de convivencia se ha convertido en una tarea que hay que presentar bajo

la metodología y las exigencias de estamentos exógenos a las mismas comunidades; distanciándose de sus necesidades, intereses y expectativas.

Por esta razón, consideramos que el establecimiento de normas y acuerdos en las instituciones deben basarse en argumentos pedagógicos que posibiliten la reflexión respecto a los modos como se convive en las escuelas y con ello a la manera como a través de éstas se incide en la formación de un tipo particular de ciudadano.

Podríamos seguir analizando muchas de las acciones que se viven en las instituciones educativas, significándolas más allá de los muros de la institución, y nos encontraríamos con interrogantes sobre el quehacer pedagógico, los cuales, podrían llevarnos a la discusión, confrontación y quizá la reconceptualización de la función misma de la institución educativa frente a la formación política y ciudadana que exige la sociedad.

En este sentido, consideramos que la formación política en las escuelas nos debe llevar a procesos pedagógicos que permitan la construcción, elaboración y adopción de la norma como una vía que permita la convivencia y la construcción de la democracia en los niveles local, nacional e internacional, y así facilitar un contexto en el que el pluralismo cultural pueda prosperar y los grupos sociales compartan la responsabilidad de trabajar en torno a un desarrollo sostenible donde el hambre, el maltrato, el sometimiento se minimice, y a futuro desaparezcan, para dejar atrás realidades que hoy nos tiene en la sin salida y la desesperanza. Como lo explica Shashi Tharoor en el discurso inaugural del tercer festival internacional de literatura de Berlín “Tenemos que alentar una educación liberal y libre pensadora que abra las mentes en vez de cerrarlas. El pluralismo adopta una postura de respeto y humanidad en nuestro acercamiento a los otros, procura la inclusión en vez de marginarla”.

ACUERDOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO COMUNITARIO DE LA ESCUELA A LA VECINDAD¹²

Ante el desinterés de niños y jóvenes y su indiferencia, más allá de las fronteras extraescolares frente al mundo que les rodea; al igual que los vecinos quienes permean una mirada ajena a toda posibilidad para la comprensión, el equipo directivo de la I.E.D. Tomás Carrasquilla liderado por la rectoría, ha considerado urgente y necesario construir a instancias de la escuela, espacios que convoquen a la reflexión e interpretación de los nuevos esquemas de convivencia a diferentes sectores de la población civil y de manera fundamental el vecindario con el propósito de iniciar el desarraigo al adosamiento actual y que responda a una determinación concreta: “De donde son los niños de aquí, o de allá”.¹³

La volatilidad de unos y otros dentro de la esfera misma de esfuerzos expresados en diferentes escenarios, carentes de acciones concretas, han permitido avanzar en la indiferencia o no, necesario reconocimiento del otro, el valor de sus bienes, de sus saberes, el desprecio y la crítica mutua.

Justificación

Bogotá sin indiferencia es posible desde la convivencia; las habilidades de ella han de ser realidades insoslayadas que alcancen en el tiempo metas; en los escenarios, hechos notorios y en las relaciones interpersonales, hechos de paz; que contrarresten eventos como son los conflictos cercanos y domésticos tales como escándalos de los estudiantes y ultrajes de los vecinos, ataques contra los bienes y ataque físicos en algunos casos, con una conducción pedagógica evidente desde la escuela, donde la ciudad sea

la didáctica más importante y creativa de los procesos académicos.

El distanciamiento de los estudiantes con los vecinos y de estos con los estudiantes, tienen como referentes iniciales y directos: la escasa población en edad escolar del sector circunvecino de la institución y la antigüedad del vecindario (más de cincuenta años del asentamiento de algunos barrios); población escolar intermitente de otros sectores (70% aproximadamente); desintegración familiar de muchos estudiantes; negación al reconocimiento de la fuerza y dinámica de los jóvenes; identificación de los jóvenes con las drogas y pandillas; vecindario conformado en su gran mayoría por adultos mayores; conformación de frentes de seguridad ciudadana como mecanismos de protección contra la delincuencia; entre otros.

Se trata aquí de argumentar las razones por las cuales aun cuando se hayan establecido nuevos tipos de encerramientos a las instituciones escolares para que estas, estén de cara a la comunidad, lo cierto es que ella no ha dado la cara a la escuela, esto significa que existe “la necesidad de superar la interpretación ingenua de la ciudad”¹⁴, cuando ésta pierde el sentido de amurallamiento humano (camaradería, solidaridad) y se desvanece el horizonte en construcciones, cuando el desplazamiento del lugar de residencia al sitio de trabajo o estudio requiere de más de una hora de viaje por la ciudad, pierde por completo la contextualización del vecindario con los moradores de la escuela.

Esto lleva a identificar el sector-escuela con una parte de la CIUDAD; la misma que ha sido objeto de progreso y de avance tanto científico como tecnológico, que ha sido fraccionada y re-fraccionada en la medida que aumenta su extensión, la misma a quien

12 Rosaura Mestizo de Montaña. Rectora de la Institución Educativa Distrital Tomás Carrasquilla.

13 En los encuentros ciudadanos de comienzos del presente año, se argumentó por parte de los habitantes de la comunidad de la localidad 12 Barrios Unidos, la competencia para lograr mayores asignaciones presupuestarias, con destino a ejes distintos a la educación; aludiendo que los estudiantes de las diferentes instituciones de esta localidad, debían ser subsidiados y atendidos en las localidades de su procedencia.

14 Viviescas M., Fernando. *La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y las mujeres*. Primera cátedra: Bogotá una gran escuela. Gran Auditorio, Compensar, Bogotá, 2004, p. 4.

las diversas administraciones a rotulado con causas político-administrativas, ha olvidado y desconocido a los moradores, a los vecinos que han hecho tradición y cultura en cada manzana, en cada barrio, en cada sector; así que *“en las inestables circunstancias observadas, los contenedores o recipientes emergentes sufren dos impactos sociopolíticos que pesan en su reorganización así en la ciudad como en el campo: la búsqueda de la autonomía administrativa y la adopción de formas de democracia participativa en desarrollo del concepto autárquico de soberanía popular. Estos procesos vienen a corregir fallas seculares de autoritarismo y federalismo clásico, así como la falta de reconocimiento dinámico de la historicidad; y acercan a las nuevas formas de estructura de gobierno...”*¹⁵; para decirnos que hemos estado en mora de iniciar el proceso de reconciliación con la comunidad circunvecina, pero igual, que nunca es tarde.

Metodología

La presente propuesta se propone la implementación de mecanismos para interlocutar y crear espacios PLURALES, que generen clima de concertación. En este sentido se ha establecido que el primer momento del proceso, sea la convocatoria de las diversas autoridades e instancias representativas de la atención a la comunidad¹⁶, previo al diseño del programa para atender el llamado de la institución, para que tengan conocimiento de las exposiciones estadísticas sobre: movilidad escolar, población intermitente de estudiantes, procedencia, número de rutas escolares actuales, cantidad de estudiantes en condición de desplazados, informe de estudio de consumidores de psicoactivos, principales problemas socio-económicos que afectan la vida de los estudiantes, principales

problemas socio-afectivos que inciden en el comportamiento de los estudiantes, tipo de problemas-conflicto y frecuencia con que se presentan con los vecinos, causas de riñas callejeras entre estudiantes de la institución y con otras y frecuencias.

La exposición de estos datos y características, por parte de la rectoría de la institución, permitirá analizar la vulnerabilidad entre las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-directivos, hijo-padres, hermano-hermanos, estudiante-vecino, para establecer los criterios de unificación del programa desde los portafolios de servicios de cada entidad. En este sentido, la metodología de trabajo propuesta, destaca tres ejes fundamentales de acción:

Acercamiento de la institución educativa al vecindario

Desde el Proyecto Educativo Institucional y a instancias de la Cátedra pedagógica *“Bogotá una gran escuela”*, los docentes, el personal docente directivo, el departamento del servicio de orientación, el personal administrativo y todos los demás entes vinculados de manera directa a la institución educativa tales como CADEL, supervisión y coordinación de atención a la comunidad (SED), desarrollarán las diversas acciones que permitan el acercamiento de los estudiantes con el contexto mas inmediato, el vecindario.

Con base en lecturas orales sobre la historicidad del sector, hoy denominado UPZ ...de la localidad doce Barrios Unidos, la observación de los comportamientos tanto de vecinos como de estudiantes, relatos de memoria individual de algunos docentes y quejas y reclamos de los vecinos, tuvo la iniciativa la rectoría de exponer ante el Consejo Directivo y el

15 Fals Borda, Orlando. *Acción y espacio. Autonomías en la nueva República*. Bogotá, TM editores. Universidad Nacional de Colombia, 2000, p. 7.

16 Secretaría de Educación, Secretaría de Gobierno, Unidad de Mediación y Conciliación (U.M.C.), Unidad Coordinadora de Prevención Integral (U.C.PI.), Parroquia de San Mateo, Personería Local, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F.), Comisaría de Familia, Policía Metropolitana, Policía de Bachilleres (S.S.O.E.), Centro Administrativo de Educación Local (CADEL), Supervisión Educativa Local, Consejo Directivo de la I.E.D. Tomás Carrasquilla, Departamento de servicio de orientación, Comité de Gestión Directiva, Consejo Estudiantil, Comité de apoyo estudiantil, Personería Estudiantil, representantes del sector privado (almacenes Éxito, centro comercial Metrópolis), representantes de la Asociación de Padres de Familia, representantes de los frentes de seguridad ciudadana y rectoría.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Comité de Gestión Directiva, la necesidad de atender dicho flagelo mediante un anteproyecto denominado: “Acuerdos para la reconstrucción del tejido comunitario de la escuela a la vecindad”, con el cual se pretendía identificar: los actores directos e indirectos al igual que lo circunstancial de tiempo, modo y espacio en que estos fenómenos de indiferencia, presentes en la institución y en el vecindario, venían generando desde varios años atrás, un abismo relacional; tan grave, que algunos vecinos manifestaban su intención de vender sus viviendas y dejar el sector¹⁷.

Impulso a la participación activa y permanente de las entidades convocadas

De la exposición del diagnóstico y constitución de un programa que involucrara a todos los actores directos e indirectos y con fundamentación teórica de la Cátedra pedagógica: “Bogotá una gran escuela”, las entidades participantes, ofrecen preliminarmente algunos de los servicios, unas segundas, optan por presentar la iniciativa a las instancias que correspondan el tema y otras de manera inmediata se involucran en la parte práctica.

En este sentido, la comunidad circunvecina y la institución, aprovecharán, los servicios de las mismas, sus intervenciones, mediaciones y asistencia. La institución educativa de manera obligatoria, asumirá la formación desde las diversas áreas del conocimiento y de los proyectos transversales dando cumplimiento a las metas propuestas desde el presente proyecto; el que será incorporado al plan de estudios, vigilados por el Comité de Gestión Directiva y cuyos resultados serán evaluados permanentemente por el Comité de Convivencia Escolar y por el Consejo Directivo de la institución.

Además la institución tiene conciencia que las prácticas docentes en el mero marco de los programas preestablecidos, aun cuando inexistentes legalmente, persisten como parte del currículo; la labor docente aun cuando menos rígida, continúa siendo sesgada por la especialidad de formación académica y profesional; ha costado dificultad incorporar la vida y mundo del estudiantes al contexto del conocimiento y por tanto la incorporación de los saberes previos de los estudiantes no se explotan lo suficiente, lo cual constituye en gran medida al menoscabo irreversible en los resultados de suficiencia de logros en el aprendizaje.

Apropiación del derecho común de convivencia ciudadana y reconocimiento a la educación como derecho fundamental y obligatorio

El trabajo con el vecindario y las entidades comprometidas tiene como objetivos:

a. Adoptar mecanismos de convivencia que permitan tanto a los estudiantes de la institución como a los vecinos del sector alcanzar tópicos comunes para la convivencia y tolerancia.

Para la consecución de este objetivo se desarrollarán mecanismos de convivencia que permitan tanto a los estudiantes de la institución como a los vecinos del sector alcanzar tópicos comunes para la convivencia y tolerancia —que si bien “*El trabajo educativo que*¹⁸ *no alcanza a hacer la escuela lo desarrolla el ámbito espacio-temporal en el cual la sociedad se desenvuelve. Por ello, en países urbanizados como el nuestro, la ciudad determina la concepción de la vida y en ella educa a cada uno de los hombres y mujeres que la construyen y habitan y, lo que es más importante y*

17 Lo cual sirvió de resignificación al saber pedagógico en cuanto al futuro, no sólo de la institución Tomás Carrasquilla, sino de todas las demás; siendo que ellas, están ubicadas a lo largo y ancho de la ciudad. “Por ser el crisol en el cual se encuentran todos los pensamientos —pues ahí están todos los hombres, esto es, los seres que piensan— y porque, como consecuencia, en la interacción de todas esas formas de pensar, convocadas por la pregunta insoslayable sobre ¿cómo vamos a vivir juntos?, surge la posibilidad de asumir conscientemente, con conocimiento de causa, la formulación de manera como vamos a enfrentarnos a la existencia individual y colectiva sin matarnos”, Viviescas M., Fernando. La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y las mujeres. Primera cátedra: Bogotá una gran escuela. Gran auditorio, Compensar, Bogotá, 2004.

18 El resaltado corresponde a un ajuste conjuntivo gramatical para facilitar la comprensión del texto referido.

significativo, en ese mismo movimiento les permite ser quienes la producen como su continente histórico-social"¹⁹, la escuela ha de posesionarse del liderazgo dentro de las comunidades, aprender de ellas, conocer y respetar a sus miembros.

b. Fomentar la cultura entre los vecinos que acepte a niños y jóvenes de otras localidades, en las instituciones de la localidad 12 de Barrios Unidos, quienes por carencia de instituciones educativas (plantas físicas) de las respectivas localidades de origen, no pueden acceder al derecho de la educación.

Este objetivo se pretende realizar a través de la generación de lazos fraternos y de reconocimiento del principio constitucional del derecho a la educación obligatoria. Es llevarlo a la práctica a través de los factores tempo-espaciales de las libres expresiones de unos y otros y haciendo posible que los vecinos no vean su barrio o su localidad como su propia parcela, es conducirlos a entender la ciudad como un todo de todos *"Cuando no hay participación, aparece un vacío que obstaculiza cualquier ejecución de los propósitos"*²⁰.

Acuerdos programáticos

A partir de la identificación de estos ejes fundamentales de acción, se plantean igualmente tres componentes que viabilicen la implementación de acuerdos:

- Acuerdo para definir las líneas de acción a seguir desde la orientación de la Cátedra pedagógica "Bogotá una gran escuela", por parte de la institución.

- Acuerdo intercultural e intergeneracional para conservar: mitos y tradiciones con la nueva escala de valores de los jóvenes.

- Acuerdo para el reconocimiento de la educación pública como una función que se desarrolla en los sitios en que existan las condiciones físicas y materiales, sin discriminación de los usuarios o estudiantes independiente de donde provengan.

A manera de conclusiones

Avanzando en el desarrollo de estos tres ejes y los acuerdos programáticos, a través de la ejecución práctica vivencial e intergeneracional, identificaremos a nuestros niños y jóvenes como bogotanos, con derecho a recorrer la ciudad, aprender de ella y al vecindario que definirán la ambivalencia: "De dónde son los niños de aquí, o de allá", pues ellos y ellas son de la ciudad. El deber ser de la institución y la presencia de los entes distritales que la regentan han de tomar en cuenta los resultados de otros diagnósticos²¹ que han informado sobre la interculturalidad y la multietnicidad, en respuesta al derecho constitucional de reconocimiento a la diversidad; en tal sentido se impregna la convivencia ciudadana de los aforos presenciales en las diversas manifestaciones culturales propias de cada región del país de donde proceden las familias y por supuesto niños y jóvenes que hacen posible la escuela y que irrumpen con la "tranquilidad del vecindario".

Esto nos demuestra la manera como inciden las vivencias desde sus orígenes y que a la vez, éstas contribuyen a la intolerancia, que se hace extensiva

19 Cita de presentación Cátedra pedagógica "Bogotá una gran escuela". Viviescas, Fernando, El ideal (real) de la educación ciudadana. Revista del IDEP No. 2, Bogotá, mayo de 1997.

20 Mestizo de M., Rosaura. *Acción de tutela y convivencia escolar*. Bogotá, Cooperativa editorial del Magisterio, 2000, p. 136.

21 Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Instituto Distrital de Turismo. Bogotá intercultural y multiétnica, un encuentro con la diversidad. Bogotá D.C., 2003. Se plantea lo siguiente: las guías de esta indagación colectiva fueron las vivencias culturales, a partir de un trabajo con el cuerpo y los sentidos, las herencias históricas, las señales de pertenencia, la unidad en la diversidad (de origen, región, etnia, estrato, edad, género y forma de vida), el diálogo cultural como herramienta de convivencia y paz, el acceso a las múltiples memorias que habitan en cada ser para construir una lectura intercultural de Bogotá. Este proceso supuso un acuerdo entre todos, para alcanzar un encuentro de culturas, de maneras de ser, de formas de concebir el mundo, de edades, de clases sociales, de toda la gran diversidad que tiene Bogotá como ciudad y como capital del país. En todas las localidades se escuchó esta voz: "Queremos más que murales, espejos que dejen penetrar la mirada de afuera a hacia adentro", p. 6.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

entre estudiantes y vecindario. Un ejemplo claro y evidente es la constancia en las quejas por la música que escuchan los estudiantes desde la emisora escolar y la censura por el tipo de ella, así se traten de bambucos o pasillos.

OTRAS NARRATIVAS PARA VIVIR LA CIUDAD DESDE LA ESCUELA

En este apartado se presentan algunos textos realizados por las maestras participantes de la cátedra y algunos de sus estudiantes, quienes se dieron a la tarea de recrear a través de otras formas de escritura, la manera como es posible recrear la ciudad desde la escuela.

Leer y escribir la ciudad...²²

Leer y escribir la ciudad desde las percepciones de sus actores, socializadas y vueltas literatura sabia, debe ser una de las posibilidades que ofrece la escuela porque todo aquello que se escribe y que se escribe a conciencia no se olvida. Esto invita a sensibilizar el sentido de pertenencia a un lugar posibilitando nuevos órdenes de ciudad, es mediante la sensibilización y el sentir del propio espacio desde donde fluyen de manera sencilla, los cantos, las historias, los relatos; formas de expresión que confluyen en la dinámica social y que mantienen la historia, el recuerdo o la añoranza de formas de vida, de culturas, que van dejando en el tiempo aportes para las nuevas generaciones. Así lo puede evidenciar el siguiente cuadro literario: de trovas, de poesía y de relatos.

Soñando realidades

Con el aire agitado y revolucionario del joven recién salido de las aulas, busca un mundo real, una gran vena, el corazón y alfileres los párpados y las cejas queriendo escudriñarlo todo; a sus piernas da orden marcial de ir al frente y saltan sobre las barricadas que los mayores le infundaron y marcaron asumo peligrosas.

Ama su ciudad, pero harto está de idealizar lo desconocido ¿por qué la ama? Su interior adolescente y volcánico erupciona en interrogación. Desea conocerla para en total desafuero seguirla amando, o para en decepción aborrecerla; recorrerla paso a paso, calle a calle, aromatizarse de sus partes escondidas y prohibidas, patear la bola de cristal en la que hasta ahora ha vivido.

Viste de frac y saco de leva antes de que se peine y se bañe el rostro. El sol tras el biombo Guadalupe, se persigna con ilusión, respira el pino y los coloridos gladiolos al igual que sus padres que dormitan en el rocío y calma de los años. Toma el viejo bus periférico dándose un reposo de la roja boa asfáltica engullidora del sistema que con su vaho lentamente se apodera de la ciudad, descubre huecos de la inconciencia gubernamental. A lado y lado de la vía seres harapientos, ojos enrojecidos tras la niebla sedante del bóxer.

Canta alguien una vieja canción, habla de la violencia, de la tierra añorada, por la boca de fuego desplazada, no olvidada, por último pide cien pesos, ofrece dulces, una joven de quince años con un bebé en los brazos; cuenta su drama, sin quitar los ojos del biberón y al bajar, mira las pocas monedas y maldice a los pasajeros.

En el centro y ombligo de la ciudad rebobina los recuerdos históricos que marcaron el camino de la libertad de la patria centradas por la jovial y dulce Beatriz licenciada en sociales. Calles empedradas, balcones, atrios de viejos templos ornados con antiquísimos maderos, una ciudad antigua en medio de la inmensa avasalladora y moderna urbe capitalina.

Noctámbulo vuela a su loca Suba, azulita y metida entre picachos imponentes; subiendo la cuesta, en el alto de la Virgen brotan de la estéril tierra las 21 cruces regadas de llanto que llenan luctuosas las panzas hambrientas del capital malsano y desciende la cuesta, descubres a Suba, sus casas, sus calles, contrastan alturas, el pequeño rancho, el alto edificio, centro comercial, donde los jóvenes deambulan sin cesar, grita el vendedor ambulante, se sube el cantor a la buseta, y están los encierros de mallas azules que gritan silenciosamente:

22 Ana Lucía Abella de Posada, María del Carmen Buitrago de Pedreros, Martha Alicia Camargo, Blanca Nubia Díaz Crespo, Margoth Pachón de Upegui, docentes I.E.D. Juan Lozano y Lozano. Martha Isabel Ramos, docente I.E.D. Julio Florez.

LOCALIDAD 12 • BARRIOS UNIDOS

peligro, se construyen vías, se derrumban casas y se cambia el rostro de su pueblo viejo. Y allí camuflados confluyen callados el ñero, el sano, el bueno, el malo, el ignorante, el docto, todos por igual en busca de un sueño que le dé identidad...

Un gran poeta loco, pero desconocido nos regala este perfil del joven alumno (sin luz) que es la razón de nuestro cotidiano quehacer pedagógico.

Cuán fácil es escribir esa cuartilla que fluye de la pluma de aquel que entre risas y llantos, tristezas y alegrías, se ha desenvuelto como el pez entre el agua en la marea de chiquillos y jóvenes; pero también cuán difícil y complicado atraer esa vivencia y trasladarla así, sencillamente a la escuela, y cuánto más difícil aún temer la osadía de lanzar lejos el marcador y la guía, el mapa y el color, el globo y el papel y correr tomados de las manos a vivir y contar como lo hizo el vate del cuento, a sentir, a olfatear, mirar y remirar a Suba, a Engativá, a Barrios Unidos y Usaqué, el lejano Usme, San Cristóbal allá en el suroriente, Sumapaz perdido entre la bruma del páramo.

Cómo volver historia, cómo hacer historia, cómo re-crear cultura con esa visión.

Cerrando el milenio, aún se escuchaba la voz del maestro. Su pluma y su don, diciendo al unísono cómo es el son. Gigantes armados con viejos paquetes de normas absurdas que pierden vigencia más pronto que ayer.

Calidad, ¿cuál? Cobertura, ¿cómo? Autoridad, ¡qué susto! Normatividad, ¿quién la cumple? Aquello que unos despojan por malos, los otros los recogen como la bendición y el daño se ve reflejado cuando los muchachos a las puertas están dispuestos a enfrentarse a un mundo, a crear identidad, a competir en desigualdad en un mundo de competencia y desigualdad...

Por qué no desentrañar esa vida que respira con fuerza abrasadora y que a diario se atraganta con la vitalidad núbil del inocente. Por qué no arrastrar con firmeza hasta el aula mácula toda esa belleza y ese horror que en las calles brota, para derrotar la muerte a través de la letra desprevenida pero audaz de aquel que narra y crea todo su sentir y que valiéndose de la copla, la poesía, el relato y la historia se pueda ayudar al joven de Suba que busca su realidad.

SUBA UN PUEBLO HECHO CIUDAD

*Suba el fortín de indios
Adoradores de Sué,
Han dejado un gran legado
A la población de hoy.*

*Por cientos de caminos nuestras gentes
Van llegando.
De los valles, de los llanos, de las costas
Y de allí.*

*Los nativos los reciben como parte
Del lugar,
Donde siembran esperanzas, ilusiones
Y un hogar.*

*El que acá llega una vez, de esta tierra no se
Olvida
Pues encuentra luna y sol y una historia que
Contar*

*Las haciendas son los barrios,
Las colinas almacén
Y un riachuelo Vuelto calle,
O carrera o transversal.*

*Entre barro y lodazal,
Con asfalto o adoquín,
Pero siempre sube y baja
El transporte sin parar.*

*En sus tierras de contraste todos viven bien aquí,
Vive el pobre, come el rico,
Duerme el bueno, ataca el malo; Pero todos van a misa
Los domingos a rezar.*

*Nuestros niños muy temprano, salen todos a estudiar,
Unos grises, otros rojos,
Con el blanco y el pastel son matices escolares;
Que nos llenan de placer.*

*De arquitectos variedad, en estas calles de Dios.
Edificios, rascacielos,
la casucha y el bohío, el cambuche y algo más
encontramos por doquier.
La salida y la llegada las complica
el gran trancón.*

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

*Horas y horas esperando que no lo
aguanta ni el santo Job.*

*Y ahora en plena construcción de transmilleno y su red
la locura fue peor
ni en buseta, ni en un carro, ni en bicicleta ni a pie
nos podemos desplazar.*

*El cuento pa largo va empeorando el trancón
y de ahí nuestra pregunta
¿Cuándo... cuándo acabará? Imagino que mañana
por lo pronto no será.*

*En la feria del poder, el político hace fiesta
prometiéndole para antier,
solución a educación, al igual que la salud
y de paso el trancón.*

*Suba tiene atractivos que son dignos
de admirar
Su mirador y su altar, su plazuela y su humedal
que en un parque muy vistoso
don Antanas lo volvió.*

*Luchas grandes ha costado, mantener la conejera
y por mucho que pelearon
el entorno si cambió, destruyendo mucha fauna
y la tingua se alejó.*

*Y hasta un supuesto volcán
que de miedo los llenó.
Algo poco natural puso al indio
en oración.*

*Y según la historia cuenta, unas minas
de carbón
Son causantes de tal susto al expedir
su vapor.*

*Docentes y directivos, estudiantes y papás
todos juntos vamos ya,
a estudiar nuestra ciudad, empezando aquí por Suba
que es
nuestra localidad*

FIN

UNA COPLA PARA SUBA

*Una cátedra de pedagogía
Para pensar en la ciudad
Nos ha brindado la Secretaría
En cada localidad.*

*La zona once de Suba
Es la que vamos a abordar
Para construir su historia
Y sus memorias contar.*

*Suba es una voz indígena
Que viene de sia y sua
Adoradores del sol
Y de todo su humedal.*

*En mil quinientos cincuenta
Un tal Díaz Cardozo fundó
Un pequeño poblado
Y como municipio funcionó.*

*Según su himno reza
Es una tierra de paz
Con su verde sabana
Su viento y su humedal.*

*Juan Amarillo era el templo
Del indígena su religión
Donde ritos y ofrendas
Al sol ofrecían en oración.*

*La pureza de los chibchas
En el Rincón se refugió
Con sus nombres y apellidos
Como Nivia y Piracón.*

*De sus humedales poco queda
Se ha perdido la vegetación
La tingua se ha perdido
Se trabaja en su protección.*

*Cuando Suba fue municipio
Era un paseo obligado
De todos los bogotanos
Citadinos del siglo pasado.*

*En el año cincuenta y cuatro
Por ordenanza gubernamental
Suba pasó a ser un barrio
De la Bogotá capital.*

*Suba es la localidad once
Que se anexa a la ciudad
Ofreciendo muchos contrastes
Como opulencia y mendicidad.*

*Sus calles son multicolores
Con los alumnos a estudiar
De todas las instituciones
Que quieren progresar.*

*En Suba hay mucha gente
No permite discusión
Cuando se coge transporte
Y se forma el gran trancón.*

*Ojalá que cuando lea
La historia de la localidad
Nos sintamos orgullosos
De tener una identidad.*

¿CÓMO MANIFIESTAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SU EXPERIENCIA DE CIUDAD?²³

Hablar de ciudad como espacio para la educación hace referencia a su reflejo en las obras literarias que las niñas del colegio Lorencita Villegas de Santos - Obrero Unión Social Sede “A”, construyen y que aluden a su cotidianidad real o imaginaria. Por tal motivo, los textos expresan una mirada simbólica de la ciudad desde las coplas y las poesías.

La práctica educativa nos ha hecho comprender cómo desde el rol del docente se pueden optimizar diversos procesos en el campo de la lectura y la escritura a través de la creación, diseño y motivación de estrategias conducentes a la actividad productiva de las niñas, asumida y valorada como un acto comunicativo; por lo tanto, las coplas y las poesías, son un

pretexto pedagógico, pues con ellas construyen diálogos que generan formas de comunicación, reflejan sueños y experiencias de ellas y de su ciudad.

¿Qué pasa con las experiencias de construir ciudad desde la literatura? Se ha imaginado que aquellas personitas edifiquen la ciudad. Ellas son las que dan movimiento y aliento a una ciudad que cambia. En ellas se encuentra la razón de ser de cualquier urbe; son pasado y futuro, naturaleza y cultura dando lugar a la historia. Retratan la ciudad con sus creaciones literarias, hechas de palabras, trazadas con el lenguaje y los símbolos. En cada texto hay una rica mezcla de realidad y fantasía.

La ciudad está presente en las obras infantiles no sólo como el espacio donde se mueven los personajes y se desarrollan los conflictos, sino también como protagonistas. A través de estas obras, podemos pensar la ciudad, recorrerla, admirarla y vivir en ella gracias a la experiencia literaria, en donde la ciudad desempeña un papel significativo. Descubrimos paisajes de la ciudad, compartimos la sensación de deslumbramiento y de temor hacia lo desconocido y lo conocido, como también el acercamiento a la vida y al paisaje urbano, que se enriquecen con descripciones y detalles reveladores y sugestivos.

Bogotá es objeto de especial atención por parte de las autoras, en sus creaciones escritas se mezclan de modo muy singular lo real y lo fantástico, se albergan no sólo sus pasos, sino además sus vivencias y sueños, sus encuentros y desencuentros, sus formas de interacción, conductas e ideas. Escenario del amor y amistad, del trabajo y del estudio, la ciudad se reconoce como el triunfo de la civilización y de la barbarie, sitio de confluencia del pasado y del presente, y punto de partida para el futuro.

Por medio de las coplas y poesías, las estudiantes nos ofrecen sus experiencias y nos convidan a trabajar comprometidamente por su mejoramiento; la “Cátedra de pedagogía”, con respecto al concepto de ciudad que educa no olvida analizar, estudiar y que-

23 Recopilación de escritos realizados en clase de español (niñas de 9 y 10 años) para la Cátedra de pedagogía. Aída Osorio Martínez, docente I.E.D. Lorencita Villegas - Obrero Unión Social. Sede “A”.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

rer el pasado acudiendo a sus transformaciones y cambios, a través de la magia y los sueños infantiles expresados en las producciones literarias de los niños y jóvenes que también hacen la ciudad desde la escuela.

Bogotá es hermosa

Como una señorita.

Por eso yo estudio ahora

En el colegio Lorencita.

Ángela Galarcio Torres

Bogotá y sus montañas bellas

en sus 466 cumpleaños,

la gente y sus sueños

están más cerca de las estrellas.

Alejandra Pineda

A ti celebramos una estrella mi querida Bogotá,

una estrella que entre tantas no deja de brillar.

A pesar de tanto daño, hoy doy gracias al cielo,

por los días que pasan, y alguno de ellos podemos celebrar.

466 años transformada en lindos lugares para caminar,

que a Monserrate podemos subir y bajar;

viajar en transmilenio y tus calles y parques admirar.

Stephanía Betancourt Castro

Oh querida Bogotá,

ciudad tan especial

llena de parques,

donde podemos jugar.

Escuelas llenas de ilusiones.

Te queremos Bogotá.

Cindy Paola Ducuara

En su cumpleaños 466

Bogotá se viste de fiesta

Y en su celebración,

Todos cantaremos con la orquesta.

Nicol Vanesa Pinzón Guerrero

Aquella ciudad es mi Bogotá

cerca de Monserrate y Guadalupe,

por eso yo vivo allá;

y es mi ciudad favorita

de todas las que hay por acá.

Laura Milena Martínez

Bogotá fue fundada

Por Gonzalo Jiménez de Quesada

Ayudemos todos a conservarla

Para tenerla bien cuidada.

Angie Alba

Oh qué linda mi Bogotá

Qué linda mi tierra

Todo lo que hacemos

Es solo por ella.

Cuidemos los bosques, mares y campos

Para que los niños gocen de ella.

Ingrid Melisa Arias

Bogotá es bella

Como si no fuera una estrella

Porque al lado de ella

Me siento la más bella.

Geraldine Vargas

Bogotá ciudad bonita

De clima primaveral

Nos da mucha alegría

De poderla disfrutar.

Sonia Urbano

Feliz cumpleaños, te cantamos Bogotá

En sus 466 años de fundada por don Quesada,

Nuestra felicidad está en ti Bogotá.

Claudia Marcela Ariza

Qué bella Bogotá

Como siempre

Una tierra querida y tolerante

Yo siempre prefiero lo de mi Bogotá primero

Porque lo que hace la tolerancia y sinceridad

Son los colores de su bandera que son los de la paz.

Brenda Gómez

Allá arriba en aquel alto

Hay una linda ciudad

Que tiene por nombre Distrito Capital

Y su gente se enorgullece

De su bella ciudad.

Karen Paola Martínez

Somos Bogotanos,
Y nuestra ciudad está cumpliendo años.
Yo hoy felicito esos 466 años.
Daniela Preciado

Bibliografía

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C., INSTITUTO DISTRITAL DE TURISMO. *Bogotá intercultural y multiétnica, un encuentro con la diversidad*. Bogotá D.C., 2003.

ÁLVAREZ, A. *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Socolpe-Mesa Redonda Magisterio, 1995, p. 30.

ESTRADA, JAIRO. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.

FALS BORDA, ORLANDO. *Acción y espacio —Autonomías en la nueva República—*. Bogotá, TM

editores, Universidad Nacional de Colombia, 2000, p. 7.

LÓPEZ, MARTHA CECILIA. *Ciudad y singularidad juvenil*. En: Revista Educación y ciudad. Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela, IDEP, 2004.

MESTIZO DE M., ROSAURA. *Acción de tutela y convivencia escolar*. Bogotá, Cooperativa editorial del Magisterio, 2000, p. 136.

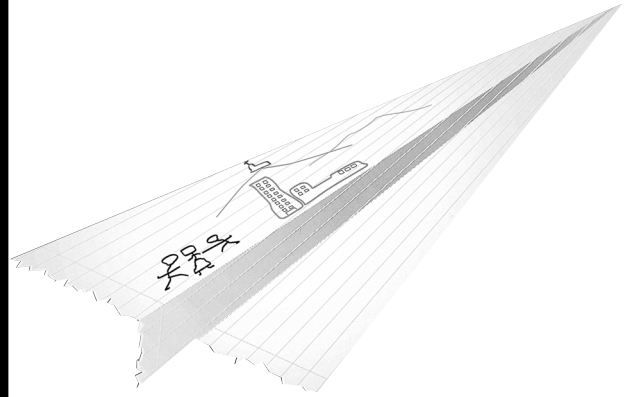
PÉRGOLIS, JUAN CARLOS. *Educación ciudadana en la ciudad simulada*. En: Revista Educación y ciudad. Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela, IDEP, 2004.

VARELA, J.; ÁLVAREZ, F. *La Arqueología de la Escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.

VIVIESCAS M., FERNANDO. *La complejidad de la ciudad: no es un ángel, son los hombres y las mujeres*. Primera cátedra: Bogotá, una gran escuela. Gran Auditorio, Compensar, Bogotá D.C., 2004.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 14, Mártires
Localidad 15, Antonio Nariño

Grupo Ñ

Coordinadora: María Ximena Betancourt
Monitora: Yenny Leguizamón

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Lilia María Buitrago Torres

Lilia Calderón Mora

Myriam Elvira Gómez

Jesús Gustavo Guerrero

Omar Gutiérrez González

Martha Consuelo León

Martha Lucila Mateus Morales

Martha Molano Fonseca

Libia Patricia Parra Chaves

Piedad Paz R.

Blanca Stella Prieto Cuitango

Argemiro Ramírez Herrera

Natividad Ramírez Palacios

Luz Marina Rincón

Luisa Fernanda Sabogal de G.

Helda Yanira Sandoval

Flor Elva Torres

Luis Eduardo Venegas

Localidades 14 y 15, Mártires y Antonio Nariño • Grupo Ñ

Autor: Luis Eduardo Venegas Beaume
I.E.D. Atanasio Girardot

INTRODUCCIÓN

El proceso de reflexión originado por la Cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela” comenzó en el primer encuentro local en mayo de 2004. Nos reunimos en la Normal María Montessori, profesores de las localidades 14 y 15. Aunque algunos ya se conocían, la mayoría no, lo que originó una dinámica interesante que se basó en la posibilidad de escuchar al otro y escucharse a sí mismo. Estas dos localidades, Mártires y Antonio Nariño, con 11 y 15 barrios respectivamente; con cerca de 23 instituciones educativas oficiales, presentan características similares en cuanto a tipo de población, nivel económico y educativo, igualmente las dos localidades poseen calles y callejones peligrosos, droga y prostitución que representan riesgos para la población estudiantil de la zona.

La metodología de trabajo en los encuentros locales giró alrededor de la producción escritural que se propuso como trabajo conjunto de la cátedra. Se sugirieron lecturas adicionales a las conferencias magistrales, tomando como referencia autores como Jaime Trillas, Mario Gennari, David Linch, entre otros, especialistas en el tema de ciudad y pedagogía; algunos textos de Armando Silva sobre construcción y percepción de la imagen urbana y la producción de imaginarios urbanos¹. Se retomaron

algunos conceptos de interpretación a partir de la semiótica de Peirce y de la construcción de la imagen en los procesos de visión más allá del ojo desde el construccionismo, teniendo en cuenta las posibilidades del espejo en la conformación de la ciudad deseada; y a partir de las propuestas de los profesores, se retomó a Freire como referente pedagógico en la construcción de sujeto para algunos de los temas propuestos para el ensayo. Desde el inicio de los encuentros locales, la coordinación hizo énfasis en aspectos teóricos relacionados con la ciudad, su construcción y su definición, pero el aspecto pedagógico se dejó a criterio de los profesores, que son en últimas los que lo definen en su quehacer diario en las aulas: los profesores, son los que definen lo pedagógico en la escuela.

La dinámica de cada sesión local fue dividida en tres partes fundamentales:

1. Comentarios sobre la cátedra y las lecturas adicionales, puntos en común, reflexiones sobre su pertinencia.
2. Aporte pedagógico de los docentes.
3. Trabajo escritural basado en preguntas propuestas sobre cada cátedra en el marco del Plan Sectorial de Educación y la posibilidad de hacer real la cátedra en el aula.

¹ Revisar bibliografía general de la cátedra “Bogotá una gran escuela”.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Paralelo a esto se pidieron algunas tareas a los profesores: instrumento tipo ficha de recolección de datos de formación, origen y experiencia de los profesores; historias de vida; instrumento etnográfico de 64 preguntas sobre la ciudad; sugerencia de recorridos por la localidad; sugerencia de entrevistas con habitantes del sector; y recopilación de datos históricos y técnicos de las dos localidades como cantidad y tipo de centros educativos, centros de salud, centros deportivos, etc.

A partir de las fichas y de las historias de vida, se buscó conocer al grupo de profesores de las dos localidades y hacer evidente las maneras en cómo, desde cada área del conocimiento, se interpreta la ciudad, con el instrumento etnográfico se buscó que los profesores recorrieran la localidad más allá de sus recorridos diarios. Con la recopilación de los datos estadísticos e históricos, se buscó que los profesores encontraran que cada localidad tiene posibilidades culturales, educativas, sociales y recreativas que, por lo general, son subutilizadas en el campo educativo. En general, se quiso que cada uno de los profesores hiciera un reconocimiento de la localidad en la que trabaja.

Se pretendió que el trabajo escritural estuviera alimentado de la cátedra, el marco político que la recorre, la reflexión pedagógica de los profesores y el conocimiento cercano y profundo de la localidad.

Dos de los colegios participantes, el Atanasio Girardot y la Normal Montessori cuentan con profesores que han construido y puesto en práctica proyectos fuertes en ciudad. Durante dos sesiones locales se generó el espacio para presentar estos trabajos y los resultados obtenidos en cada institución, las fortalezas y debilidades y las posibilidades futuras, permitieron ver al grupo local, que sí es posible hacer real la cátedra en la escuela.

Se contó con la asistencia continua de 18 profesores de las dos localidades y de siete instituciones educativas, ellos fueron: Flor Elba Torres, Martha Molano, Luis Eduardo Venegas, Elda Yanira Sandoval, Blanca Estela Prieto, Miriam Elvira Gómez, Omar Gutiérrez, Piedad Paz, Natividad

Ramírez, Lilia Calderón, Martha Consuelo León, Lilia María Buitrago, Argemiro Ramírez, Jesús Gustavo Guerrero, Libia Patricia Parra, Luisa Fernanda Sabogal, Luz Marina Rincón, Martha Lucía Mateus.

Aunque el proceso escritural colectivo sólo fue posible por colegios y jornadas y no todos los profesores generaron escritos, se puede decir que se vislumbra una transformación en la manera en como cada profesor desarrolla su trabajo pedagógico en el aula. Es claro que este es un excelente punto de partida en la formación docente para lo que se espera a largo plazo de la cátedra de pedagogía.

En una de las sesiones locales se preguntó si la cátedra había tenido incidencia en la escuela a través de ellos o no, y cómo. Afloraron los sentimientos y transmitieron cierta emoción al comprobar que sin quererlo han creado didácticas diferentes en sus clases a partir de la cátedra. Una profesora habla de su cambio de actitud frente a la literatura urbana, a la que de una u otra forma no reconocía; otra comenta que a través de los escritos de sus estudiantes sobre recorridos urbanos y anécdotas de la localidad ha reconocido sus realidades, alegrías y miedos, que le han permitido acercarse a sus grupos y entender mejor sus procesos de conocimiento. Un profesor de música nos muestra cómo a través del sonido reconoce la ciudad y crea un ambiente sensorial para vivirla. El profesor de deportes encuentra que no necesita esperar las salidas pedagógicas y que puede llevar al parque del sector a sus niños, logrando un mejor manejo del espacio urbano y el conocimiento del sector. La profesora de español de primaria lleva a su grupo de niños al cementerio central y vive con ellos la realidad de la muerte de José Asunción Silva a través de su poesía. En primaria también, dos profesoras reconocen que los niños necesitan espacios lúdicos de aprendizaje. El profesor de sociales reivindica la educación en valores para generar mejores relaciones en las prácticas juveniles al interior de las tribus urbanas.

Infortunadamente no están aquí presentes algunos de los ensayos realizados por profesores compro-

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

metidos con su ciudad y con el ejercicio docente, que por problemas de salud y de tiempo, en algunos casos, no alcanzaron a finalizar sus trabajos, al igual que tampoco aparecerán los ensayos que por cuestión de espacio no se pudieron incluir.

En conclusión se puede decir que los ensayos que siguen a continuación son una muestra clara de las reflexiones de los profesores a partir de la cátedra y, sobre todo, muestran que más que replicar la cátedra en las aulas, ellos a través de la ampliación de las miradas, se reconocieron como ciudadanos de

esta ciudad y partícipes de su construcción, al igual que encontraron y ratificaron que esta ciudad en la que vivimos no es una ciudad para los niños, pero sí es el espacio de la diversidad y de la multiculturalidad listo para ser descubierto y trabajado desde la escuela como escenario del conocimiento. También se puede decir que confirman que es necesario acercarse a los imaginarios de los jóvenes para entenderlos y llegar mejor a las formas en cómo conocen el mundo cada vez más atravesado por ejes mediáticos y tecnológicos.

LOS ESTUDIANTES HABLAN SOBRE LA CIUDAD¹

**Autor: Luis Eduardo Venegas Beaume
I.E.D. Atanasio Girardot**

Soy profesor de música y creo que los jóvenes a través de la música, del arte en general se expresan realmente como son, porque son sus emociones las que salen a flote. Es por esto que la cátedra de pedagogía “Bogotá, una gran escuela” es una posibilidad para mí, como profesor de música, para encontrar esos afectos perdidos en la ciudad y promover mediante los sentidos un conocimiento cercano a ella.

Uno de los compañeros de la localidad me dijo: “Es imposible que un profesor de música encuentre a través de su materia la relación ciudad-escuela”. Sin embargo, me atreví a llevar a las aulas el tema. Hay cantos a la gente, a la naturaleza, a la ciudad, a la contaminación ambiental, al barrio, a la vereda, etc. Y como ejemplo tenemos estas canciones: Dime por qué, de José Luis Perales; Himno a la alegría, de Beethoven; La amistad, del grupo Misioneras de Jesús Crucificado; Yo sólo quiero, de Roberto Carlos; Si se calla el cantor, de Horacio Guarani; Sólo le pido a Dios, de León Gieco; Cantares, de Antonio Machado; Amigo y el Progreso, de Roberto Carlos; Eres tú, del Grupo Mocedades, y hay muchas más en mi repertorio.

Decidí proponer ejercicios en clase que ayudaran a resolver esta pregunta: ¿qué tiene que ver la música con la ciudad en sí, con las gentes, con el trato con los demás? Ayudado por toda la sustentación teórica ganada en la cátedra, debía encontrar cómo ponerla en práctica o, mejor dicho, cómo hacer realidad la cátedra en el aula. Las experiencias académi-

cas generaron los resultados esperados: encontrar esa relación entre la escuela y el mundo real que viven los jóvenes fuera de ella, en su ciudad, una ciudad casi desconocida y peligrosa para ellos. Encontrar, como se ha dicho tantas veces en la cátedra, que la ciudad es el escenario del conocimiento y cómo yo, a través de mi práctica docente, puedo incentivar la cultura musical, en un contexto y con una mirada... le doy sentido a lo que antes parecía no tenerlo.

LAS RUTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA VAN A LA CIUDAD

El arduo y silencioso trabajo de un profesor o profesora de arte, artistas, literatos y músicos que habitamos la escuela, sumado a la creatividad de los niños y niñas, jóvenes de la ciudad, no se puede ni se debe desperdiciar. En las obras de arte se plasma la gran fuerza creativa, el espíritu de la infancia, el ímpetu de la gran energía juvenil, los jóvenes nos muestran su vitalidad creadora en el arte.

En la educación artística hay lenguajes nuevos y voces nuevas, y existen los silencios a pesar de las vicisitudes, las crisis y los conflictos entre hombres y mujeres de las sociedades contemporáneas, la sencillez de las expresiones artísticas se contrasta con la fuerza y dinámica que moviliza y transforma. Sus actores, profesores y estudiantes, son quienes con sus propuestas artísticas abren las fronteras de la escuela.

¹ Estos ensayos tuvieron un proceso de estructuración durante las sesiones locales; luego de ser entregados en la última sesión local, se transcribieron, se les corrigió la ortografía y se respetó el estilo plasmado por cada uno de los grupos de profesores o profesoras que los realizaron.

Se ha propuesto para la educación artística, recuperar las enseñanzas y los aprendizajes que circulan en las sutilezas, en las acciones que dan lugar a la obra de arte. El conocimiento que emana en esa interacción maestro-arte-alumno jamás queda registrado: se ve la obra, mas no sus procesos, la riqueza pedagógica de esta interacción se extingue en el discurrir de las acciones. Al configurar las rutas pedagógicas que dan cuenta de intangibles pedagógicos, como la formación de la sensibilidad creativa y el sentido crítico del arte, es posible visualizar, comprender y sistematizar un saber pedagógico que se va acumulando en las aulas, en los docentes en los estudiantes y en general de la construcción y creación personal y también colectiva. Las aulas abiertas nos van mostrando cómo el arte y la cultura son parte de ellas, los proyectos artísticos deben reevaluarse y reconstruirse en nuevas dinámicas propuestas desde la ciudad, que lleven a la construcción de un nuevo tipo de ciudadano.

Acercarnos al conocimiento pedagógico artístico en medio de las rutas pedagógicas ya establecidas enriquece la vida y también el espíritu humano; lo forma y nos va adentrando en la realidad; la profundiza y la hace comprensible. La obra de arte permite reflexiones sobre la realidad, como en la localidad de Usme, en la que un día los padres y vecinos encontraron en el árbol del parque los cinturones de los chicos colgados y al aproximarse observaron en ellos pinturas y escritos de cómo los niños y niñas de la localidad habían sido maltratados por los adultos con estos instrumentos. Desde ese día los padres de familia que pretendían corregir a sus chicos maltratándolos, piensan en el significado de los cinturones colgados. Obra de arte escolar.

Nos sirven para ser más humanos y crear nuevos escenarios de vida para niños y jóvenes, dando respuesta para una ciudad más humana y más incluyente. Al desplegarse el arte en la escuela, se conforman otros discursos, testimonios y los actores son protagonistas. Según el IDEP, en el IX Foro Educativo

Distrital, promovido por la SED, se pensó que los trabajos artísticos son voces e imágenes y las imágenes perduran en la memoria de la ciudad al ser vividas y reflexionadas en la escuela y ser compartidas en ella con todos los bogotanos.

EXPERIENCIAS EN EL AULA

Quiero compartir las experiencias vividas y dar a conocer aportes de la reflexión sobre la ciudad en la escuela, la educación artística y la lúdica. El arte no es posible sin la lúdica y ésta no es posible sin el juego, gran predecesor en la práctica y estética del ser humano; el juego está presente en las cotidianidades escolares y en las representaciones de la infancia.

La importancia que tiene la educación artística en la formación de las nuevas generaciones es vital y hay que devolver su presencia a la escuela y a la ciudad. Es un derecho de los niños y es una posibilidad para los adultos encontrar en las cualidades del arte riquezas culturales de la humanidad.

Aproximar el arte a la ciudad, reconocer el arte que hay en la ciudad y valorarlo en la escuela es un homenaje a los trabajadores del arte y la cultura, a los maestros y maestras de la educación artística, que con sus obras y sus voces han mantenido vivo el saber artístico.

Experiencia 1: Dibujemos el sonido de la ciudad

Se propuso escuchar la ciudad con los ojos vendados y luego pintarla: “¿Qué tiene que ver la ciudad con la música? Es mejor que nos dicte la clase como siempre”. El curso salió al patio, los estudiantes, vendados los ojos, en fila india, con el profesor de guía, pudieron captar con mayor facilidad los sonidos, fue una gran experiencia, pues los estudiantes sintieron los sonidos de las sirenas, los carros, los frenazos, el viento, los animales, las ramas de los árboles, los ladridos de los perros, las voces humanas. Luego pasamos al aula y se colocaron símbolos a los sonidos que habían escuchado a través de dibujos.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Reflexión: La música tiene que ver con los sonidos de la calle, de la ciudad. La ciudad se expresa con el canto de las aves y los demás animales, con sus sonidos mecánicos y humanos. Los estudiantes evidenciaron esto a través de los dibujos que realizaron.

Experiencia 2: Cantemos a la gente. Charlas sobre la ciudad

Se presentó en el aula el canto Viva la gente. Y se propuso hablar sobre lo que propone.

Viva la gente

Ritmo: Marcha.

Autor: Paul y Ralph Colwell, EE.UU.

Esta mañana de paseo,
con la gente me encontré,
al lechero, al cartero, al policía saludé,
detrás de cada ventana
y puerta reconocí,
a mucha gente que antes,
ni siquiera la vi.

Coro

Viva la gente,
la hay donde quiera que vas,
viva la gente,
es lo que me gusta más
con más gente
a favor de gente,
en cada pueblo y nación,
habría menos gente difícil
y más gente con corazón.(Bis)

Gente de las ciudades,
y también del interior,
las vi como un ejército
cada vez mayor,
entonces me di cuenta
de una gran realidad,
las cosas son importantes
pero la gente lo es más.

Dentro de cada uno
hay un bien y hay un mal,

mas no dejes que ninguno,
ataque a la humanidad,
ámalos como son
y lucha porque sean
los hombres y las mujeres,
que Dios quiso que fueran.

Luego se puso un trabajo en clase que se basaba en dos ejercicios:

1. Memoriza la canción y haz un dibujo que explique lo que sientes.
2. ¿Qué relación encuentras entre la canción, su música, la escuela y la ciudad?

Los niños y las niñas hablan sobre la ciudad, hablan del vecino, que junto con ellos conforma su ciudad. Reflexionan sobre la importancia de las personas, piensan que no apreciamos suficiente a los otros y no aprovechamos sus ideas. Piensan que en su localidad algunos barrios son bonitos, y están contentos porque en la zona 15 les pusieron un Surtimax. Sobre sus deseos: les gustaría usar más la Internet. Sobre lo que conocen de la ciudad, algunos han visitado estos lugares: Monserrate, el Salitre Mágico, Mundo Aventura, Plaza de las Américas, Maloka, Plaza de Bolívar, La Conejera, el Teatro Colón, la Biblioteca del Restrepo, el Museo del Oro, Cine Colombia, el Parque Nacional, el Hotel Tequendama, la Casa del Florero, el Museo de los niños, el parque de la Valvanera, la Casa de Moneda, el Museo Precolombino, el Museo Nacional, el Museo de la Policía, el Jardín Botánico, el Parque Jaime Duque, la Terminal de Transportes, el Parque Simón Bolívar, el Teatro La Castellana, el Parque la Fragüita, el Salto de Tequendama, el Zoológico Santacruz, el tren de Nestlé, la casa de títeres de Jaime Manzur, el parque Montes, las orillas del río Fucha, los humedales de Santa María del Lago, el Museo de los dinosaurios, el parque Sauzalito, la Granja Integral, el Museo Militar, la hidroeléctrica.

Sienten que con estas salidas y recorridos por la ciudad aprenden historia: la historia del oro que había en nuestra tierras, la historia de los indígenas y la

forma como adoraban el sol y daban gracias por los beneficios a la madre tierra, reconocen las diferentes razas, las costumbres de los habitantes. Pueden ver en proporción, junto a ellos, los gigantescos dinosaurios y conocerlos gracias a las pinturas que tienen por dentro, como los que hay en el Parque Jaime Duque. Les parece muy agradable el viaje en el tren de la Sabana, en donde un guía con altoparlante va contando la historia de la ciudad.

Cuando hablan de su barrios: “En los Mártires los barrios son feos y no hay intereses comunes entre sus habitantes”; “el Restrepo es muy bonito y estoy contento con Surtimax, un supermercado grande”; “mi barrio es Dindalito, Las Brisas y está ubicado en Kennedy, es muy bonito y tiene mucho comercio”; “mi barrio es Primavera y queda en Puente Grande y hay lugares de interés como la fábrica Grasco y hay apartamentos”; “vivo en el barrio Santander, mi vecino es buena gente conmigo”. Hay jóvenes que aún no conocen el número de su zona, ni el nombre de su barrio.

¿CÓMO SE HACE REAL LA CÁTEDRA EN LOS COLEGIOS?

Involucrando a los estudiantes en el estudio de la ciudad, incentivándolos para que hablen con sus vecinos y conozcan la historia de su barrios, de su sector, haciendo encuestas a los niños para descubrir que la ciudad está en todas partes desde el saber que maneje el docente.

¿QUÉ EFECTOS HA TENIDO LA CÁTEDRA SOBRE SU QUEHACER PEDAGÓGICO?

Cuando pongo el tema en clase, los estudiantes se sienten atraídos para hablar de sus anécdotas, aunque al principio hubo rechazo en los cursos superiores y me decían: “¿Qué tiene que ver la música con la ciudad?, dicte su clase como siempre, profe”. Finalmente lo entendieron, ya que el sonido es la base para enseñar la música y yo empecé con los sonidos de la ciudad. Me hubiera gustado tener más tiempo

para realizar más prácticas en torno a la relación ciudad-escuela.

REFLEXIÓN SOBRE MI CLASE

Mi misión en la I.E.D. Atanasio Girardot, República del Uruguay sedes A y B, está dedicada a la formación integral de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con acciones de promoción y desarrollo de pensamiento, y, en el marco de la relación escuela-ciudad pretendo generar respuestas a las necesidades socioculturales enmarcadas dentro de la Constitución Nacional, que son la base fundamental del desarrollo sostenible del país.

Visión. En la historia de la institución se ve que busca promover buenos ciudadanos, líderes sanos e innovadores, mediante propuestas creativas y transformadoras a nivel pedagógico y social, logrando que nosotros, como maestros, desde su proyecto de vida, contribuyamos en la construcción de una sociedad progresista y con sentido de convivencia.

Actividades de desarrollo institucional objetivo. Observar la influencia que tiene el desarrollo ciudadano en los niños y niñas hace que nos acerquemos a su realidad, y podamos incidir en la formación de habilidades para una mejor Bogotá “sin indiferencia”.

Justificación. Una de las principales revoluciones del siglo XX la constituye el lugar que han alcanzado los niños y niñas de la sociedad. Colombia clama con urgencia personas generosas, plurales, críticas, amantes de la vida, responsables de su propio proyecto de vida, solidarias, participativas y comprometidas con su hábitat, con la paz y la justicia.

Hoy más que nunca es indispensable reconocer y comprometerse con esa trascendental misión: liderar un movimiento cotidiano de respeto a lo sagrado, a la dignidad humana; de atención y escucha a sus necesidades, intereses, dolores, expectativas, ilusiones y sueños, y sobre ser vigía del derecho a la educación.

Los jóvenes tienen derecho a estar en una institución educativa, aprendiendo, jugando, conversando, acercándose al conocimiento, a la ciencia, a las

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

artes; construyendo límites, valores, afectos y sueños de una mano afectuosa, la mano del adulto-maestro, que son referente de identidad, autoridad y seguridad.

Para nosotros, como maestros y maestras, tiene que ser una tragedia que un niño o niña abandone el estudio, nuestro reto es ganarlos y mantenerlos incluidos y entusiasmados en él.

Con esta cátedra nos invitan a asumir el reto, a demostrar que para hacerlo no necesitamos órdenes, amenazas, sanciones, restricciones odiosas; que es todo lo contrario, el buen trato genera buen trato, el respeto genera respeto y el afecto comprometido genera acogida afectuosa y responsabilidad.

Me pregunto como maestro: ¿Los niños y las niñas escogen cuáles son los valores, antivalores, emociones y habilidades de reconciliación más importantes de su alma? ¿Nosotros los formamos en habilidades para saber vivir en paz? ¿Qué papel desempeña el docente en el proceso de transformación de la cultura escolar en torno a la realidad que viven fuera de ella los jóvenes en Bogotá? ¿Cómo es posible mantener el equilibrio y la armonía como ciudadano en el aula de clase? Desde cada una de las áreas, ¿qué puede hacer el maestro con sus estudiantes para construir una mejor Bogotá?

Tratando de responder estas preguntas propuse los ejercicios antes citados y en un principio encontré rechazo, pero era porque ellos no comprendían lo que yo buscaba. Pero ellos mismos descubrieron que el sonido de la ciudad comunica, es todo un sistema de comunicación, como lo hacían los indígenas del Cuzco al utilizar la ocarina -instrumento de viento, hecho de metal, hierro o de barro- para comunicarse, cuando estaban en una situación de peligro, o debían comunicar a los demás miembros de la comunidad algún mensaje.

Entendieron mucho mejor cuando dibujaron los sonidos que emite la ciudad. En el segundo ejercicio de “cantemos con la gente”, les presenté el canto

Viva la gente, y terminaron hablando de la ciudad, del trato con las demás personas, del diálogo con ellos, con los vecinos de su barrio y contaron los lugares que conocieron en las salidas pedagógicas, y lo más importante fue como si le encontraran sentido a las salidas pedagógicas.

**MI REFLEXIÓN A MODO
DE CONCLUSIÓN**

A través de las cátedras magistrales y de algunas lecturas realizadas en las secciones locales he comprobado que hay que entender que existe una sociedad educadora, y que la escuela hace parte de ella, por lo que es muy importante la vinculación directa entre la escuela y la ciudad. Todos somos partícipes y responsables de la formación de los jóvenes, por eso la comunicación entre todos debe ser prioritaria, la familia y la sociedad, y la escuela, como vínculo entre las dos debe facilitar esta comunicación.

Según el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, el énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en esas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible una mayor articulación con la cultura urbana.

Surgieron muchos interrogantes sobre la cultura ciudadana, con muchas perspectivas e interrogantes en la Alcaldía de Antanas Mokus. La cátedra de pedagogía “Bogotá, una gran escuela” abre otra puerta, otra posibilidad para la generación de un proyecto educativo que tenga en cuenta el espacio existencial del joven en formación. Un proyecto que cuestione y permita entender la ciudad y formarse integralmente en ella, que es en donde en un futuro se desarrollará políticamente.

CIUDAD CON ALAS

Autora: Lilia María Buitrago Torres
I.E.D. San Francisco de Asís

“No basta con vivir en la ciudad, si no se alcanza desde su mismo rechazo, si no se entra a ella por las calles que no son la de los planos. Una ciudad es también un fantasma que sólo la ingenuidad del habitante cree domesticable y próximo. Apenas unos pocos saben del mecanismo interior que hace caer las fachadas y da acceso por oscuros parajes a sus últimos reductos”.

Julio Cortázar

Como educadora sueño como lo hace Nicolás Buenaventura con un “Aula con las alas”, aquella que nos lleve a cualquier sitio de la ciudad para descubrir nuevos referentes, escudriñar sus rincones, para hacer una lectura desde los rostros que hacemos parte de esta gran metrópoli, de los recintos que nos albergan, de la calles asfaltadas, de sus callejones oscuros, en fin de todo o que hace parte de ella, incluso el significado que en sus entrañas alberga. Para ello es importante empezar a buscar y a descubrir, para poder construir la concepción de ciudad.

Definir lo que es la ciudad es una ardua tarea. El diccionario Larousse señala: “población grande”, y al ciudadano como “habitante de la ciudad, que goza de ciertos derechos políticos que le permiten tomar parte en el gobierno de un país”. Por población menciona: Conjunto de pobladores. Desde luego es una definición elemental. Sin embargo, son tan múltiples las acepciones, que van desde lo que se ciñe a lo meramente estructural, es decir, a las construcciones, avenidas y parques, hasta quienes conciben la ciudad viva, aquella que encubre y descubre a sus habitantes con sus imaginarios.

La ciudad somos todos los que habitamos en ella, y de la manera que lo hacemos. Incluye la opulencia y la pobreza, lo femenino, lo masculino, lo negro y lo

blanco, la tristeza y la alegría, lo bello y lo feo, en fin, la ciudad es la amalgama de todos sus habitantes, de sus culturas, de sus lenguajes, de sus etnias, es sinónimo de vida y de muerte, en ella se debate la luz y la sombra, es antagónica, caprichosa, tiene su propia vida que genera en su interior una dialéctica permanente o como lo señala el profesor Zambrano: “La ciudad es una escritura en el espacio; la traza es esa, ese documento que cada sociedad escribe. ¿Qué escribe? Lo que piense de sí misma. La traza no es otra cosa que la consignación en el espacio del proyecto social. Y uno camina sobre él”.

Lo paradójico está en que ese proyecto social no es imaginado por todos, allí no se consolida el imaginario colectivo; éste es propuesto por algunos y asumido por otros. La sociedad en lo colectivo no es consciente en su momento de lo que edifica, cada persona en su imaginario construye, desde su vivienda hasta su idea de ciudad, esa plurisignificación enriquece pero también distancia, abre diversas sendas, en ese fantasma, al que Julio Cortázar llama ciudad.

Tal vez la ciudad es la confirmación de que el hombre es por naturaleza un ser social, pues en su construcción se revela el querer convivir cerca de otros seres humanos, conformando una comunidad, construyendo núcleos sociales, también tiene que ver

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

con la noción de individualidad, de hogar, de resguardo, de cultura, pero también con el sentido del poder, de dominación; no en vano en cada ciudad o pueblo colombiano, sobre la plaza principal, siempre se levantan la iglesia y la alcaldía o gobernación. Las cúpulas de las iglesias católicas se destacan no sólo por su belleza o su intrincada arquitectura, sino por ser tan altas, que se pueden divisar desde lejos, y en Bogotá, 466 años después de su fundación, éstas siguen siendo no sólo símbolos, sino realidad de poder.

En la ciudad se plasma el imaginario colectivo de los ciudadanos que la habitan, tanto de sus sentimientos, sus sueños, sus logros y avances, como también de sus miserias, de sus huellas de dolor, su desesperanza, sus lamentos cotidianos, pero sobre todo de la acción de los gobiernos, de los conflictos armados, de la delincuencia, de la impunidad y de la indiferencia. Todo ello va quedando impreso en las calles muchas veces marcadas con nombres que sugieren lo que se vive en un momento histórico, en su lenguaje, en ese acervo lingüístico, enriquecido con el aporte cultural de todos, que va desde la conversación cotidiana, las fachadas de sus casas, sus colores, hasta los graffitti que se escriben clandestinamente en las paredes.

Por eso se puede hablar de un concepto de ciudad, pero difícilmente de un modelo, porque ella es el producto de su historia, de sus batallas, de las luchas internas de sus habitantes, por apropiarse de un espacio, unos por querer resguardarse bajo unas latas o un puente, otros por vivir en un espacio muy grande, por el ansia de un reconocimiento económico y social, pues la sectorización y división por estratos habla mucho de ello, como si la tierra no fuera tierra por el hecho de estar ubicada en un punto determinado, o como si la lluvia no cayera para todos, o el aire fuese potestad de una clase social. La ciudad es la resultante de muchos años, de múltiples generaciones, de acontecimientos gratos y funestos.

La construcción de ese imaginario proviene de la experiencia que cada cual tiene o quiere hacer de la ciudad, su acercamiento o distanciamiento se eviden-

cia en su propio sentir. Una muestra clara es lo que Pérgolis señalaba como las adjetivaciones que por épocas se hacen o se agregan al nombre de la ciudad, el sello que desde las alcaldías se imprime, por ejemplo: “Bogotá coqueta”, “Bogotá más cerca de las estrellas”, “Bogotá sin indiferencia”, “Bogotá para todos”, y desde ahí, todos los calificativos que le queramos imprimir. Lo cierto es que se revela un sentir, que de alguna manera va calando en los ciudadanos.

Durante la alcaldía de Mockus, por ejemplo, a través de los famosos mimos, y de señales con los índices se invitó a respetar las vías y las normas de tránsito dentro de la llamada cultura ciudadana, quizá por ello es una de las alcaldías más recordadas. La de Peñalosa, por “Transmilenio, un nuevo modo de vida”, al que sus usuarios llaman jocosamente “transmilleno”; la administración actual pregona una “Bogotá sin indiferencia”. Desde luego, analizar estos lemas resulta un ejercicio muy interesante, desde ellos se pueden hacer múltiples lecturas, pues si años después de la “Bogotá coqueta” y bonita, aparece un “Bogotá sin indiferencia”, podría interpretarse como si fuera una Bogotá “plástica”, bonita por fuera pero vacía por dentro, tal como muchos de sus ciudadanos; también connotan la preocupación por la estética, o por solucionar el problema del tránsito, la educación para la ciudad o el despertar la solidaridad en torno a las personas más desfavorecidas. No obstante, para estos alcaldes la ciudad soñada es la que en su momento han propuesto desde el plan de desarrollo.

Todos esos eslóganes significan carencias, que en un momento dado se atienden no siempre en forma efectiva; sin embargo, son muchos los sectores abandonados, poco a poco se va convirtiendo la miseria en una ciudad paralela, resentida, desesperanzada, ignorada y violenta.

Desde luego, no por el hecho de estar en la ciudad se es ciudadano, tenemos el deber de construirnos como tal, pero para ello es necesario conocerla para amarla o por lo menos para tener un principio de identidad. No se es ciudadano porque se nace en una ciudad, sino porque se habita en ella, y como tal se

adquieren derechos pero también deberes. Estoy convencida de que esos derechos y deberes se van interiorizando poco a poco, en la medida que signifiquen para el individuo. Es un trabajo permanente, consciente y constante, el de apropiarse la ciudad, no se puede hacer sólo porque una norma lo publica; aprender de la ciudad, en la ciudad y para la ciudad, necesariamente conducirá a aprehender la ciudad, que sería lo ideal.

Por eso comparto la alegría de la creación de esta cátedra sobre la ciudad, con el profesor y arquitecto Fernando Viviescas, quien lo mencionaba en su conferencia inaugural denominada “Ciudad, democracia y escuela”, porque nos invita a algunos y obliga a otros a volver la mirada hacia ella. Es importante, como lo puntualizaba, comprender la ciudad, auscultarla, pero para ello es necesario observarla, analizarla, aprehenderla, usando todos nuestros sentidos y sentimientos; aprender a leer esa ciudad alegre, optimista, pujante, hermosa; pero también medrosa, indigente, desgarradora, lacerante y sobre todo indiferente, tal vez esa es una de las formas para empezar a asumirla y, por qué no, ¡a poseerla!

Pero ¿cómo lograrlo? Ese es el enorme reto urbano, ciudadano y humano, que cada día se hace más utópico, porque la ciudad crece a pasos agigantados. Sólo hasta el momento en que se ame la ciudad creo que se empieza a ser un verdadero ciudadano; entonces se despierta el sentido de pertenencia, el reconocimiento y descubrimiento, la magia de resignificar lo que antes tenía otra connotación, se despierta la capacidad de asombro ante aquello que siempre miramos pero no vemos.

Es cierto que uno de los caminos para lograrlo es la educación, pero una educación vista como una acción totalizante, holística, generada desde todas las instancias sociales. No aquella educación reduccionista, cimentada y delegada exclusivamente a la escuela y por ende en el maestro, como hasta ahora lo ha sido. Esa enorme responsabilidad no puede seguir sólo en la cabeza de la escuela, existen multitud de instancias que deben generar educación, aunque haya que redescubrir la pedagogía, que tampoco

es patrimonio exclusivo del educador, porque de alguna manera todos, en uno u otro momento, lo somos.

Hoy como nunca, los dirigentes políticos tienen grandes responsabilidades en este campo. No saquear la ciudad debería ser una de sus consignas políticas y una exigencia nuestra para ellos, velar porque a las puertas de las escuelas no haya venta de drogas, planear el desarrollo urbano para que las casas que algunos seres humanos habitan no sean construidas en barrancos que pronto se deslizan, o que la calle no sea su habitación permanente, rendir cuentas claras, invertir más dinero en proyectos sociales, y que esas cuentas no sean un fraude; éstas serían formas de educación, más eficaces, en lugar de contribuir a saquear la ciudad beneficiándose ilícitamente de su patrimonio, así se llegaría a una verdadera democracia.

Cualquier ciudadano aspirante a una corporación de gobierno debería tomar como mínimo una cátedra como ésta, para que comprenda cómo sus acciones o decisiones van a repercutir en los demás, para que se aproxime al compromiso que tiene con la ciudad que un día Quesada soñó, al divisar esta inmensa y bella sabana, parado sobre la gran piedra verde, y así empezar a hablar de democracia real, no la que se menciona pero está lejos de vivenciarse, que ésta sea una oportunidad para comenzar a construir la nueva ciudad que plantea Viviescas, tal vez así podríamos empezar a responder no una pregunta, como él lo planteó, sino un verdadero “enigma”: ¿Cómo vivir en la ciudad sin matarnos?. Esa muerte no circunscrita al plano de lo físico, sino la muerte por ser excluido, ignorado, desempleado, utilizado, desplazado, atracado, asaltado en su buena fe (no sólo por la delincuencia común, sino por los grandes jerarcas), violentado, relegado a vivir en la calle o a subsistir, y no sobrevivir como se le llama popularmente, con las limosnas de otros limosneros.

RUTAS PEDAGÓGICAS: BOGOTÁ PEDAGÓGICA

Muchos son los sitios que, en veinte años como educadora, he recorrido con mis estudiantes, pero

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

paradójicamente también son pocos, si tenemos en cuenta todo lo que en esta urbe se puede visitar y descubrir. Existen en Bogotá multitud de sitios y de rutas pedagógicas, algunos ubicados dentro de la localidad en la cual se trabaja, otros un poco más lejanos pero todos ellos importantes.

Desde mi visión, una de las rutas más didácticas e interesantes, por su estética, historia, cultura y magia, es el barrio La Candelaria. En él, el Teatro Colón ha sido uno de los sitios predilectos para ir a escuchar algunos conciertos de la Sinfónica o la Filarmónica. Ante él, muchos estudiantes quedan maravillados al observar cada detalle que queda al descubierto al traspasar sus puertas. La fundación Gilberto Alzate Avendaño, en la cual se ofrecen muchos espectáculos gratuitos y de calidad, en el auditorio. La Casa de poesía José Asunción Silva, cautivadora; la Casa de Moneda, la Biblioteca Luis Ángel Arango, su hermosa sala de música, la exposición permanente de pintura, los teatros La Candelaria, Libre, Tecal. Las calles del barrio La Candelaria, bautizadas con nombres que significaron mucho para sus habitantes originales y que hablan de los valores que vivenciaban las casas amplias y encantadoras en su interior, con una pila de agua en el centro, similares a las casa españolas de la época, los monumentos sobre éstas, que simbolizan los habitantes, el colorido de sus fachadas, su arquitectura colonial, vestigios arquitectónicos de la colonización española, el Chorro de Quevedo, cines, museos, las librerías Lerner y Nacional y otros muchos lugares, igualmente agradables.

Un programa estupendo y que siempre he disfrutado con mis estudiantes son las salidas a teatro. Recuerdo desde las primeras, especialmente al Teatro Jorge Eliécer Gaitán, al Libre de Bogotá, al de la Carrera y La Candelaria. Obras como Julio César, La Orestíada, El burlador de Sevilla, La celestina, Sueño de una noche de verano, En la diestra de Dios Padre, Gargantúa, y en abril, Blanca Nieves, en el festival de teatro al que fuimos invitados la mayoría de colegios del Estado.

La ruta de los cerros orientales, a la que tuve acceso con mis estudiantes hace dos años, por el pro-

grama “Bogotá te enseña”. Fue indescriptible compartir con los niños esa vegetación exuberante, el silencio tan profundo que allí se vive, el bosque de la bruja, la piedra verde (desde donde Quesada divisó esta bella sabana) y luego el Parque Nacional con todas sus bondades.

La localidad 14, lugar donde está ubicada la institución en la cual trabajo actualmente, es muy rica también en monumentos históricos, y desde la Alcaldía local se ofrece la visita por lugares como el parque de los Mártires, el hospital San José, el Colegio Agustín Nieto, el de San Facón, la estación del ferrocarril y el Cementerio Central. En éste último hubo una anécdota bastante simpática: antes de realizar la salida hablamos con los niños sobre los diferentes sitios, incluso sobre los personajes reconocidos que estaban sepultados en el cementerio, entre ellos Rafael Pombo, leímos su poesía, y los niños se enteraron de su vida y muerte. Sin embargo, al llegar al cementerio y ver la tumba, uno de ellos dijo: “Ay, ése es Rafael Pombo, pobrecito, está muerto”, inmediatamente todos se lanzaron a reconocer su tumba, con mucha tristeza, casi a punto de llorar; imagino que sucedió, porque esa era una evidencia material de su muerte, lo demás era una evocación con palabras.

Los niños se maravillaron ante el diseño de las tumbas y mausoleos, se acercaron y jugaron, escucharon leyendas; en ese momento me di cuenta de que la muerte y el cementerio habían perdido momentáneamente para ellos la carga negativa, de miedo y terror, que les es propia, pues éste es el imaginario que se interioriza desde la niñez.

La Feria del libro y los talleres que allí se realizan son otro gran espacio para la cultura. El contacto directo con tantos libros motiva a los estudiantes y de alguna manera los acerca a la lectura, en ese sentido la Fundación Rafael Pombo se constituye en un sitio muy didáctico para visitar.

La visita guiada al Jardín Botánico es una oportunidad estupenda para que los niños despierten su inquietud por las diferentes especies, que conozcan los ecosistemas, y se motiven por la conservación del medio ambiente, al igual que la visita a los humeda-

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

les de la sabana y los parques, sin embargo estos son lugares para visitar más de una vez, porque el primer contacto es de exploración y las otras visitas servirían para profundizar.

Los parques y las bibliotecas son otra posibilidad enorme de disfrutar la ciudad. Los juegos mecánicos son para ellos fuente de atracción natural, son como un imán; normalmente es el adulto el que siente temor, pero los niños los disfrutaban sin prevenciones.

Bogotá es, en esencia, una ciudad cosmopolita, con innumerables rutas pedagógicas, en realidad cualquier calle o sitio puede servir de pretexto para descubrir el contexto que la enmarca. Desde las rutas de Transmilenio hasta la casi extinguida “Calle del Cartucho”.

No cabe duda que las salidas pedagógicas sirven como una pauta integradora del conocimiento y se pueden aprovechar desde todas las disciplinas del conocimiento para generar comentarios, impresiones, nuevos interrogantes y sobre todo para que la ciudad sea esa gran escuela en la que todos navegamos, aprendemos y reaprendemos. Es indudable que en la mayoría de estas salidas se logran verdaderos aprendizajes significativos tanto para el estudiante como para el docente, porque es bueno no perder la perspectiva de que los maestros también estamos en permanente aprendizaje como seres humanos.

LECTURA DE LA CIUDAD

Etnografía. Como ser humano, ciudadana y maestra he amado la ciudad y he querido contagiar ese amor a mis estudiantes. A raíz de la cátedra han surgido muchas inquietudes que alimentan el deseo de contribuir de manera más tangible a acrecentar ese amor no sólo por la ciudad sino por la patria. Hace algunos días decidí empezar a motivar a mis estudiantes de quinto de primaria a escribir sobre la ciudad; la experiencia ha resultado muy interesante, pues encuentro que existen muchos puntos comunes entre todos ellos; por ejemplo, al definir la ciudad, todos la aprecian como un lugar grande, hermoso, con muchas comodidades, tecnología, edificios,

casas, escuelas, parques, árboles y gente de muchos lugares, pero también afloran sus miedos.

“La ciudad es una forma organizada de calles, carreteras, vías y autopistas, es una secuencia de viviendas y estratos, tiene sentido de pertenencia, que pueden habitar muchas poblaciones, comunidades y un ecosistema demasiado grande”. Carlos.

“Para mí la ciudad es una población grande, donde habitan miles de personas, en especial los desplazados por la violencia”. Daniela.

Algunos la dividen en dos partes: norte y sur, “el norte es donde vive la gente con mucho dinero, de estratos 4 y 5, y el sur, donde se mantiene la gente de bajos estratos”.

Entre los problemas se destacan: “Tiene muchos problemas, como los atracos, robos, secuestros, pandilleros, y guerrilleros”, “Bogotá es una ciudad donde la gente es muy viciosa y muy mala porque a la gente la matan así porque sí y aquí en Bogotá hay mucho violador, a las niñas y a los niños de 10 a 12 años y después de violarlos los matan”.

“La ciudad es un lugar lleno de edificios, casas o hasta casetas, que utilizan para vivir sus habitantes, o en algunos casos debajo de un puente, pero yo me pregunto: ¿Al gobierno le importa? En realidad no creo mucho, porque desde que ellos estén bien, no les interesa”.

“La ciudad es muy diferente al campo porque en la ciudad hay muchos ruidos como carros, camiones, buses, hay más tecnología que en un pueblo, más hospitales”.

“Los habitantes que hay en Bogotá son muy alegres y por las mañanas los ves hacer ejercicios y a los niños jugar”. Eso refleja que cada quien ve lo que quiere de acuerdo con su atención selectiva y con sus experiencias vitales. No obstante, todos los textos, sin excepción, dejan entrever amor por la ciudad, el reconocimiento de que es el lugar donde habitan y hay que respetarlo; pero también denotan preocupación por la falta de apoyo del gobierno, los problemas generados por los campesinos desplazados por la violencia y por los habitantes de la calle del cartucho, muy cercana a la localidad 14, los cuales fueron dispersados por los barrios aledaños.

LA CIUDAD COMO PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Autores: Gustavo Guerrero Toro
Lucila Mateus Morales
Patricia Parra Chávez
I.E.D. Francisco de Paula Santander

Tanto la concepción de ciudad como las ciudades mismas han sufrido constantes transformaciones y han constituido espacio social, bélico, generacional, cultural... a través de la historia del hombre.

Tenemos mucho que agradecer a los griegos por su concepción respetuosa de la ciudad, por mostrar que la ciudad enseña... es escuela, es escenario de aprendizaje del ciudadano. Además, la ciudad se ha ido democratizando y sus formas y fronteras visibles han ido desapareciendo para convertirse en un espacio de representación de la nueva realidad. Como lo expone Viviescas: *“Los griegos tenían razón cuando decían que la ciudad es la gente, no son los edificios ni las construcciones, ni los transmilenios, ni los andenes, es la gente”*.

En la actualidad, como lo afirma Juan Carlos Pérgolis, *“La educación ciudadana ya no es un rasgo de status social a partir de los comportamientos de determinados grupos. La educación ciudadana es un espectro de herramientas que posibilitan la convivencia social”*. Hay normas, reglas, lo cívico está presente, se ha convertido en una sombra de todo ciudadano, la ciudad debe estar organizada y sus habitantes deben reconocerse dentro de un grupo, pero al caminar por la calle, están solos, dependen del cumplimiento de las normas para mantenerse a salvo.

La igualdad, significada, entre otros elementos, en el libre acceso al espacio público y a la homogeneización del paisaje social urbano, al tiempo se ha ido construyendo y transformando, dependiendo de las necesidades del momento, de los intereses de los gobernantes, de la economía del país y de las políti-

cas estatales, a lo que se atañe la falta de planeación, como lo afirma el discurso de Viviescas, nos ha permitido recuperar la ciudad, posibilitando ese sentido de pertenencia que se ha estado perdiendo.

Las construcciones cerradas, los edificios, parques con malla o muro, han ido desapareciendo con las últimas administraciones, para dar paso a una ciudad con espacios para los habitantes, el parque para los niños, el concierto para los jóvenes, pero no debemos desconocer que nuestras ciudades no están pensadas para la diversidad, para los niños, en la medida que aumenta la edad, en la medida que se pueden “defender” de los peligros, los habitantes van saliendo o en este caso entrando a la ciudad para conocerla y empezar a descubrirla, a vivirla.

En la ciudad convergen múltiples historias sociales y particulares que han acontecido a través de los años, que se cifran en cada una de sus construcciones, de sus calles; pero, debido a nuestra cultura, difícilmente ingresamos en algunas de ellas. Desde pequeños, desde niños, el espacio urbano se nos presenta a través de diferentes barreras, provenientes de los límites expuestos por instituciones como la familia y la escuela, que lo convierten en un afuera amenazante y extraño. La reflexión que aquí se presenta busca examinar caminos para ingresar en él, que hagan que su encuentro se convierta en posibilidad del desarrollo humano, de la sociedad en la cual se inscribe y de la misma ciudad.

Aunque podrían darse diferentes maneras de examinar ese momento de ingreso, se podría partir de las imágenes escondidas en la memoria, las cuales, si bien hacen parte, en su mayoría, de experiencias

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

individuales, se suceden en marcos establecidos socialmente, que hacen que la particularidad del detalle se pierda y que sus características comunes a la actitud de un determinado grupo social o comunidad sobresalgan.

Una forma de reconocer ese ingreso a la ciudad es reconstruyendo la propia historia del individuo como posibilidad de descubrir y comprender los senderos de ese afuera, que en ocasiones se ama y en otras se recuerda con hostilidad.

Pero si nos preguntamos, ¿cuál sería el papel del maestro en el descubrimiento de la ciudad de los niños y las niñas? Así responde Juan Carlos Pérgolis: *“La ciudad educa en todos los momentos, a través de todas las actividades y de todas nuestras representaciones, porque para representar la ciudad hay que atravesar un proceso educativo”*; en este sentido, el papel del maestro estaría conducido a acompañar a los alumnos en este proceso de acercamiento y posterior apropiación para ingresar al espacio público, a la ciudad. La pedagogía en la ciudad y la ciudad en la pedagogía del maestro, quien indudablemente es el primero que debe estar, que debe sentir la ciudad; de su apropiación, sensibilidad y convencimiento propios depende lo que quiere transmitir no sólo a un grupo de alumnos sino a todo contexto donde se encuentre inmerso.

Podemos partir con la fantasía infantil, convirtiendo la ciudad en algo mágico que nos permita acercarnos a ella posibilitando su reconocimiento; este accionar no debe limitarse a la visita de espacios considerados educativos: museos, centros culturales, sitios de interés histórico, etc., la ciudad actual, como nos la muestra Cajiao, no son sitios históricos: son los lugares con múltiples escenarios: la discoteca, el parque con bares, las atracciones mecánicas, los teléfonos con tarjeta, los edificios desde la tecnología, inteligentes, donde pasan el tiempo los chicos; esto presupone un cambio de actitud de la comunidad, del entorno.

Por otro lado, seguir concibiendo la escuela como una prolongación de la casa o prolongación de la calle, nos invita a pensar en la confluencia de cami-

nos, confluencia de lugares donde llegan historias de diferentes mundos cerrados y se mezclan con mundos cerrados locales, institucionales; capturados por normas y códigos de comportamiento.

Aquí es donde hace presencia el maestro, en ese proceso de acompañamiento, desde sus vivencias, mostrando a los niños y las niñas un espacio diferente donde puede construir sus propios sueños, sus reflexiones, como opción para enfrentar un mundo sin temor, reconociendo la tradición que encierran sus edificaciones, teniendo contacto con diferentes grupos sociales, de reconocer y comprender la heterogeneidad, de tener la posibilidad de conocer, interactuar y compartir ese espacio con otros mundos que de igual forma se vuelcan hacia él y le dan cabida.

Debido a la multiplicidad de mundos que confluyen en la ciudad, su apropiación se da por caminos diferentes, mediados por las instituciones sociales que lo enmarcan y permitiendo su abordaje.

La ciudad democrática debe tener en cuenta a todas las personas que la integran. La participación ciudadana en la organización del territorio y en la concepción y gestión de los espacios públicos es una señal de identidad en este modelo de ciudad entendida como ciudad de encuentro y civismo que debe proponer un proyecto educativo.

La ciudad es el producto cultural más complejo y cargado de significado que hemos recibido en toda la historia y que cada día construimos y destruimos entre todos. Esta complejidad no viene dada por la concentración de población ni por la magnitud de su actividad económica ni por ser sede de partidos políticos, sino por sus posibilidades de intercambio. Porque la ciudad no es sólo el espacio, sino que también es el conjunto de personas que viven en comunidad. Así, la ciudad es aquella que optimiza las oportunidades de contacto, la que apuesta por la diversidad y la mixtura funcionales y sociales, y la que multiplica los espacios de encuentro. Es decir, la ciudad es la aventura a la que todas las personas tenemos derecho.

Para el maestro, la urbe debe constituirse en su escenario de trabajo, abriendo espacios para los niños

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

y niñas, perderle el miedo a la calle, desplazarse con tranquilidad, gozarse una caminata, rompiendo los esquemas comunes, “rompiendo la fila”, “no toque”, “no mire”, “compórtese”, etc., este esquema no nos permite transitar, apropiarnos.

Abrir la escuela no es abrir el muro, es salir de allí y dejar entrar a la comunidad. Es entrar a la calle, manejando respeto por la individualidad, como afirma Germán Muñoz en su relatoría: *“el poder crear espacios de libertad, el poder garantizar sus derechos, el poder permitir ese otro mundo en donde es posible pensar y pensar desde la singularidad, creo que será la tarea de los educadores”*.

Por otro lado, Cajiao nos permite reflexionar sobre la ciudad de nuestro pasado, queremos siempre estar mostrando la historia, historia que no hace parte del mundo de los niños y jóvenes, como conocimiento es relevante, pero la ciudad que es real es la que frecuentan a diario, la mega ciudad va creciendo, se va transformando y por ende se debe ir transformando el pensamiento, los intereses, las necesidades.

El educador tiene una tarea: ofrecer las herramientas que le permitan a sus estudiantes acercarse, aprender y aprehender lo urbano desde su estructura formativa, informativa, a través de proyectos transversales que posibiliten la interacción donde participen los estamentos y comunidades, donde la familia y la escuela sean constructores de lo actual, que en últimas es el presente y futuro.

Por otro lado, debemos consolidar la escuela como nos lo plantea Cajiao, en los paradigmas que debemos cambiar primero, enseñando la palabra, no la realidad, la escuela ha sido organizada como una máquina de enseñar, la escuela es pensada en la uniformidad, el currículo, entre más extenso, con mayor número de materias, es considerado mejor.

Estos paradigmas nos conducen a pensar en una transformación del planteamiento pedagógico, debemos abordarlo y reestructurarlo para posibilitar nuevas alternativas de reconocimiento ciudadano; aquí es donde se centra el verdadero compromiso del docente.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD Y CIUDADANÍA DESDE LA ESCUELA

**Autores: Natividad Ramírez, Luisa F. Sabogal,
Luz Marina Rincón
I.E.D. Atanasio Girardot**

DESDE EL CONCEPTO DE CIUDAD

La ciudad es un escenario de lenguaje, de evocación y sueños, de imágenes, de varias escrituras. No es casual que la ciudad haya sido definida como la imagen de un mundo, pero esta idea se complementa diciendo que la ciudad es del mismo modo lo contrario: el mundo de una imagen que lenta y colectivamente se va construyendo y volviendo a construir incesantemente.

Cada ciudad tiene su propio estilo. En ella lo físico produce efectos en lo simbólico: sus representaciones y escrituras y las representaciones que se hacen de la urbe, de la misma manera, afectan y guían su uso social y modifican la concepción del espacio. Pero también se puede decir que una ciudad no sólo se reconoce por lo físico natural sino por lo edificado. No sólo está la ciudad sino la construcción de una mentalidad urbana que le es propia. Así, ser ciudadano quiere decir ser de ciudad y cada ciudad se parece a sus creadores y éstos son hechos por la ciudad².

Zambrano³ concibe la ciudad como un documento. Una ciudad es una escritura en el espacio, es el ejercicio que hace una sociedad por escribir la traza, la cual no es otra cosa que la consignación en el espacio del proyecto social.

Pero además una ciudad es un recipiente de tensiones nunca resueltas, dentro de las cuales la más importante es la que relaciona dos conceptos funda-

mentales como es *civitas* y *hábitat*. El *hábitat* es el recipiente físico que funciona como un dispositivo del control de los imaginarios. El *civitas* es la estructura de relaciones comunes que les permite a los que habitan allí, los que están dentro del recipiente, sentirse parte, miembros de una comunidad. Sin esto, es imposible la vía ciudadana.

Viviescas⁴ plantea que se debe asumir la ciudad en este momento como la inauguración de una nueva forma de existencia que cubre a todas las poblaciones del mundo, a todas las culturas. Así pues, está hablando de la ciudad como el futuro de la humanidad. Pero la ciudad pone en cuestionamiento el concepto de las relaciones entre hombres y mujeres, entre éstos y la naturaleza, ente estos hombres y mujeres con el conocimiento, con el arte, con la cultura y por supuesto con el amor, con la amistad y la solidaridad. Esto debido a que en la ciudad se juntan formas de imaginar, de pensar, de crear y de creer completamente distintas y entonces todas esas culturas distintas empiezan a controlarse las unas con las otras, y ahí viene la enorme pregunta de cómo vamos a vivir juntos sin matarnos, cómo todos pueden caber en ese espacio en el cual todos nos estamos encontrando.

La ciudad como contenido escolar

Dada la complejidad y diversidad de la ciudad es necesario estudiarla, investigarla, mirarla como con-

2 Silva, Armando. *Imaginarios urbanos*, Tercer Mundo Editores.

3 Zambrano Pantoja, Fabio. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*, conferencia, 26 de julio de 2004.

4 Viviescas, Fernando. *Ciudad, democracia y escuela*, conferencia Compensar, lunes 17 de mayo de 2004.

tenido educativo. Esto consiste en *poder* hacer lecturas de la ciudad a partir de contenidos escolares que permitan explicarla, desarrollando, a partir de desarrollar disciplinarios, las demandas de la sociedad y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. No debe olvidarse que la ciudad es parte de nuestra realidad y puede faltarnos distancia al verla como objeto de conocimiento dado que nunca puede verse en su totalidad.

Relación ciudad-escuela

Vivir en la “ciudad”, habitar el espacio urbano, exige un conjunto de competencias que la escuela debe cultivar. El papel de la institución educativa en la construcción del imaginario de ciudad y de formas de convivencia y relación con el espacio público urbano es de gran importancia. La labor educativa del maestro en la ciudad debe asumir una dimensión de compromiso con el espacio urbano, con la creación y recreación del imaginario de ciudad, con la formación y transformación de “ciudad”, con la formación y transformación de la “ciudadanía”.

La ciudad es una construcción y la educación cumple una función mediadora fundamental en este proceso de construcción. La ciudad no sólo es el contexto en el que se ubica la educación, sino el “contexto” que debe ser descifrado, como un espacio aislado de la ciudad, y censado a la dinámica compleja de la vida urbana. Ello se evidencia en su arquitectura (muros que la rodean, la delimitan y la diferencian como buscando protegerla de la vida que se agita en su entorno) y su esquematismo curricular (fragmentos de saber compartimentados, apego a los textos y manuales, ignorando así las nuevas formas de socialización del saber y la cultura), lo cual imposibilita asimilar la proliferación simbólica de la ciudad.

Extender las fronteras de la escuela, permear sus muros, extender su mirada hacia el espacio urbano, es una necesidad cada vez más apremiante.

Además, es evidente, en las actuales circunstancias, de nuestro país y del mundo, que la escuela por sí misma no puede educar para la vida, porque la vida

se desarrolla en ese fenómeno complejo y diverso que es la vida urbana, la vida en las ciudades. Por esto, una educación para la vida y en la vida indica que la educación, ha de trascender las paredes de la escuela; por lo tanto, es la propia ciudad la que se constituye en un espacio de formación.

Implicaciones pedagógicas de estudiar a la ciudad

Atendiendo al marco teórico anteriormente expuesto, y pensando en la ciudad como espacio de formación, conviene considerar varios elementos que deben ser objeto de reflexión para la pedagogía.

1. La escuela es responsable de iniciar a los estudiantes en el conocimiento de la ciudad. Para esto, de un lado, la escuela debe ser un observatorio de la ciudad, que permita su lectura y comprensión por parte de los niños y jóvenes de todos los niveles y, de otro, la ciudad tiene que dejarse observar. Es posible que el secreto de la relación entre la escuela y el medio no esté en encontrar la distancia justa entre ambos, sino en saber alternar las distancias, en saber ir y volver desde la escuela al medio y viceversa (Trillas, 93).
2. Se ha evidenciado que uno de los elementos primordiales para el trabajo en formación ciudadana consiste en ofrecerles a los niños, las niñas y los jóvenes espacios y posibilidades para que puedan aprender a convivir con diversas posturas y formas de ver el mundo en un mismo territorio. La ciudad es un espacio ideal para esto, ya que hace posible el encuentro con múltiples formas de vida, cultura y personas, lo que le permite a los niños ampliar sus imaginarios, cambiar sus conocimientos y actitudes frente a la ciudad y a la problemática urbana.
3. Hay dos formas de aprendizaje relacionadas con la ciudad (Cloe, 1998). La primera es aprender de la ciudad, es decir, entenderla como fuente de información, como medio didáctico e instrumental, e incluso mediador del aprendizaje. Esto quiere decir que la ciudad se instrumentaliza como si fuera un

material didáctico, ya que de alguna forma sustituye al libro de texto o a otros materiales. Por ejemplo, contenidos de arte, geografía, historia, economía, etc., pueden ser explicados y explicitados a través de la ciudad. La segunda es aprender la ciudad. Esto significa considerarla no como medio sino como objeto de aprendizaje. Esto implica que el ciudadano aprenda, desde niño, a conocer su hábitat y las problemáticas que encierra.

4. Hay el componente formativo relacionado con la ciudad. Éste puede considerarse como la perspectiva de la formación ciudadana; desde aquí se deben aportar programas de planes de acción formativa que se refieran a los valores necesarios para la convivencia: práctica de la solidaridad, la participación, la responsabilidad social. Aparte de estos desarrollos pueden trabajarse otros orientados al consumo, al cuidado del ambiente, a la promoción de la interculturalidad, a la educación para la paz.
5. Existe otra implicación para la pedagogía y es pausar la ciudad como espacio de todos. La construcción de una imagen de lo público como aquello que pertenece a todos.

Propuesta pedagógica y didáctica para vincular la escuela con el entorno para desarrollar la competencia ciudadana

La propuesta educativa de la I.E.D. Atanasio Girardot, atendiendo a la necesidad de asumir una tendencia de formación ciudadana como elemento básico para la consecución de sus fines, propone en su quehacer pedagógico el cambio de paradigmas que orientan a concebir el aprendizaje de cultura ciudadana como “Un proceso de humanización de la persona desde el contexto de su propia cultura y relación con los demás”. La base de esta construcción es la convivencia diaria y el conocimiento de la ciudad.

El aporte fundamental que la ciudad hace a la formación ciudadana tiene que ver con dos dimensiones de la persona: la socioafectivo y la cognoscitiva. La primera, porque es la ciudad el territorio donde vivimos, donde se nos brindan oportunidades, encuentros y desencuentros, de éxitos y fracasos, porque

nuestras historias de vida y proyectos se materializan en ella; lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento de las lógicas de la urbe, de las complejidades que ésta encierra, y en esta relación adquiere mayor sentido la labor pedagógica, en la medida en que medie y contribuya a configurar, como dice Jaime Trillas, una imagen más objetiva, global y profunda de la imagen de ciudad que se quiere construir.

Si conocemos la ciudad y la interiorizamos, entonces la amaremos y participaremos activamente en su construcción.

Diagnóstico

La historia de la localidad Antonio Nariño se remonta a mediados del siglo pasado, sobre el río Fucha, que fue donde surgieron los primeros asentamientos de sus habitantes.

Allí se ubicaron la hacienda de Antonio Nariño, los Osorio, La Fragüita, Llano de mesa y otras haciendas de personajes igualmente importantes. En este río se pescaba, nadaba y las familias se reunían a lo largo del río a disfrutar del entorno y del paisaje en los paseos dominicales, era un sitio arborizado y muy apto para la recreación pasiva, como la denominamos actualmente.

La localidad Antonio Nariño desde un comienzo fue polo de desarrollo, ya que fue paso obligado para las personas que llegaban de las ciudades aledañas al centro de la ciudad; además es un punto básico de referencia agrícola en la zona del Tequendama.

Según la encuesta realiza por la institución educativa Atanasio Girardot, perteneciente a la localidad, se ha podido observar que desde su nacimiento, en el año 1935, cuando se crearon los primeros barrios, como el Santander y el Restrepo, su crecimiento ha ido paralelo a su desarrollo. Dos siglos después podemos observar que la mayoría de sus viviendas son construcciones bien planeadas y están dotadas con todos los servicios públicos, incluyendo televisión satelital; la mayoría de ellas pertenece al estrato tres, mas sin embargo en los barrios encontramos edificaciones antiquísimas pertenecientes a la época de la colonia, como la iglesia de

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

San Antonio de Padua, del barrio, San Antonio, la iglesia de Nuestra Señora de la Paz, del barrio Santander, la iglesia del Santo Cura de Ars, del barrio Santander, la iglesia Valvanera, del barrio Restrepo, el hospital Santa Clara, del barrio San Antonio.

Respecto a la prestación de servicio de salud, la localidad cuenta con hospitales importantes como el Rafael Uribe Uribe, el Carlos Lleras, el Santa Clara, el San José y el de la Hortúa, para algunas emergencias de los habitantes de la localidad.

Aunque la calidad de vida que ofrece la localidad es buena, ésta no es ajena a los fenómenos sociales que actualmente afectan al país, como el desempleo, el desplazamiento y la pobreza; en la localidad encontramos instituciones que han debido desarrollar programas de comedores comunitarios para proveer de alimentación a niños en edad preescolar y adolescente, porque a través de estudios y encuestas realizadas en las instituciones de la localidad, como en Atanasio Girardot, se ha podido observar que hay niveles altos de desnutrición.

En cuanto al fenómeno del desempleo y del desplazamiento, se cuenta con el apoyo de programas impulsados por la Alcaldía menor de la localidad, donde semanalmente se provee de alimentación a los desplazados y habitantes de la calle e inclusive a personas que por una u otra razón han perdido su empleo y cuentan con familias numerosas. Es importante anotar que en la localidad existen alrededor de tres casas que se han dotado para albergar a los desplazados producto del fenómeno de la violencia que afronta el país.

En cuanto al tema de cultura ciudadana, los habitantes de la localidad se han preocupado y preparado para afrontar esta situación mediante la creación de frentes de seguridad, apoyo con los vecinos, trabajo comunitario, apoyo por parte de la policía comunitaria, presentando proyectos al plan de desarrollo local e involucrando entidades privadas y judiciales para beneficio de los habitantes de la localidad.

Como último tema abordaremos el embellecimiento del entorno que se ha visto reflejado en el

mejoramiento de los parques y las zonas verdes de nuestra localidad en obras tan representativas como el polideportivo del barrio Santander, la recuperación de la ronda del río Fucha para la recreación pasiva, la recuperación de las calzadas de vías peatonales en el barrio Restrepo, la construcción de canchas para fútbol y baloncesto en el parque de la Valvanera del Restrepo, la recuperación del parque del barrio Policarpa Salavarrieta, muy utilizado por los jóvenes de la localidad para eventos artísticos, musicales y expresiones plásticas y corporales.

Podemos observar, entonces, que el diagnóstico realizado a diez de los barrios encuestados de la localidad, como fueron La Fragua, La Fragüita, Eduardo Frey, San Antonio de Padua, Santander, San Jorge Central, Cinco de Noviembre, Ciudad Jardín, Villa Mayor, Restrepo, nos ofrece información importante para la aplicación de nuestra propuesta “Formación de ciudadanos y ciudadanas de Bogotá”, teniendo en cuenta la disposición y la actitud de los habitantes de la localidad y el significado que para ellos tiene el reconocimiento y la dinámica que promueva una institución escolar en el tema de cultura ciudadana.

Anexamos una copia de la encuesta realizada de cada uno de estos barrios.

Amigo estudiante: Con el fin de presentar un informe actual de los barrios de la localidad 15, de manera muy especial le solicitamos conteste verazmente las siguientes preguntas. Le agradecemos mucho.

Barrio:

1. Describo el estado de las calles de su barrio.
2. ¿Tiene su barrio acceso fácil?
3. Escriba qué características especiales encuentra en las casas de su barrio.
4. Si existen algunas edificaciones antiguas en su barrio, méncionelas.
5. ¿Hay en su barrio conjuntos residenciales? ¿De qué tipo?
6. ¿Hay en su barrio parques, zonas libres? ¿Cuál es su estado?

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

- ¿Qué actividades deportivas se pueden practicar ahí?
7. ¿Hay centros comerciales en su barrio? Menciónelos y diga qué se encuentra en ellos.
8. Escriba el nombre de la(s) iglesia(s) de su barrio.
9. Nombre los centros educativos oficiales, privados y de educación no formal que hay en su barrio.
10. Diga por qué usted no asiste a uno de ellos.
11. ¿Funciona en su barrio la Junta de Acción Comunal? Nombre a quien la dirige.
12. Averigüe qué ha hecho la JAC por su barrio.
13. ¿Existen en su barrio residencias, hostales?
14. ¿Existen en su barrio discotecas?
15. ¿Existen en su barrio sitios de interés público? Menciónelos.
16. ¿Hay centro de salud en su barrio?
17. Nombre el servicio de transporte que tiene su barrio.
18. Hable de los servicios públicos y particulares que tiene su barrio (gas, luz, agua, teléfono, parabólica, internet). ¿Encuentra en su barrio tiendas, droguerías, carnicerías, panaderías, plazas, dónde adquirir el diario?
19. ¿En su casa se adquieren los víveres en un supermercado del barrio? Otro, nómbrelo.
20. Con ayuda de sus abuelos o con las personas más antiguas del barrio, recoja la memoria o historia del barrio (puede anexar fotocopias, periódicos, fotografías, anécdotas, etc.).
21. ¿Con frecuencia se entera de los enfrentamientos entre “pandillas” de su barrio?
22. ¿Con frecuencia se entera de los enfrentamientos entre los vecinos de su barrio?
23. El nivel académico de la mayoría de los habitantes de su barrio oscila entre primario-bachillerato, no ha estudiado, son profesionales, técnicos.
24. ¿De dónde provienen la mayoría de los habitantes de su barrio?
25. ¿Siente que los habitantes de su barrio son solidarios entre sí?
26. ¿Se siente usted seguro en su barrio? Sí, no, a veces, nunca.
27. Nombre qué acciones de seguridad se siguen en su barrio.
28. Por lo que usted observa, los habitantes de su barrio poseen una solvencia económica baja, media, alta.
29. ¿Se nota que hay desempleo en los habitantes de su barrio?
30. Escriba el nombre de cinco familias vecinas.
31. Escriba el nombre del alcalde mayor de Bogotá.
32. Escriba el nombre del alcalde de la localidad 15.
33. ¿Funciona en su barrio la JAL (Junta Administradora Local)?
34. Averigüe qué hace la JAL por su barrio.
35. Según los recibos de los servicios públicos, ¿en qué estrato se encuentra su barrio?

**Proyecto educativo para la I.E.D.
Atanasio Girardot, jornada tarde.**

FORMACIÓN DE CIUDADANOS Y CIUDADANAS DE BOGOTÁ

Antecedentes del proyecto

Durante los años 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 y 2002 en la institución se implementó la experiencia de innovación denominada “Bogotá, nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana”. Esta experiencia innovadora se convirtió posteriormente en objeto de una investigación apoyada y financiada por el DEP mediante convocatoria 0002 de 2000.

Debido a esto este proyecto se justifica por cuanto la experiencia institucional tiene un saber acumulado y en las actuales condiciones de nuestro país la temática de la formación ciudadana cobra la relevancia y pertinencia que le corresponde.

Posteriormente, durante los años 2003 y 2004 el proyecto fue suspendido por misiones particulares de las administraciones nuevas en el colegio.

Sin embargo, con la llegada a la Alcaldía de Luis E. Garzón, de Abel Rodríguez a la Secretaría de Educación, se instaura la cátedra de pedagogía “Bogotá, una gran escuela” cuyos planteamientos se

apoyan en los mismos principios, teorías y referentes que tenía el proyecto desarrollado en el Atanasio Girardot.

Justificación de un proyecto para formar ciudadanos a partir del conocimiento de la ciudad

Este proyecto se justifica, de un lado, por la experiencia pedagógica y curricular innovadora desarrollada anteriormente en la institución durante seis años puesto que ya existe un saber acumulado y una ruta diseñada y parcialmente recorrida.

Del otro, el tema de la cultura ciudadana es objeto de atención de diversos campos teóricos y prácticos de la educación. Conceptos como ciudad, ciudadano(a) y formación ciudadana, son aspectos importantes para la pedagogía y hoy en día se enfatiza cada vez más la importancia que tiene el rol que desempeña la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas diferentes. Se ha evidenciado que uno de los elementos primordiales para el trabajo en formación ciudadana consiste en ofrecerles a los niños, las niñas y los jóvenes espacios y posibilidades para que puedan aprender a convivir con diversas posturas y formas de ver el mundo en un mismo territorio.

La *ciudad* es un espacio ideal para esto, ya que hace posible el encuentro con múltiples formas de vida, culturas y personas, lo que le permite a los niños ampliar sus imaginarios, cambiar sus conocimientos y actitudes frente a la ciudad y a la problemática urbana.

Frente a esta posibilidad, el presente proyecto pretende seguir explorando la relación que se da entre la ciudad y la formación ciudadana, y los vínculos emocionales afectivos y cognoscitivos que se generan para determinar de qué manera el conoci-

miento de la ciudad incide en el desarrollo de la conciencia y las actitudes ciudadanas.

Justificación de la innovación

Cualquier innovación cualitativa en una institución educativa potenciará la calidad en los procesos que se desarrollan en la misma.

La innovación plantea en la Institución una dinámica manejada con la intención de cambio, donde se adquiere conciencia de la importancia de la gestión de los procesos escolares. Los estudios de innovación tienen la importancia de plantear explícitamente la dinámica de una institución escolar que integra el desarrollo educativo a niveles de excelencia, reproductores de la cultura universal, muy acordes con las aspiraciones de una sociedad colombiana con perfil de tolerancia y amante de la paz y el desarrollo de una democracia participativa.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general

A partir del conocimiento de la ciudad, formar los ciudadanos y ciudadanas nuevos(as) que Bogotá necesita.

Objetivos específicos

1. Generar los espacios para aprender de la ciudad y la ciudad.
2. Investigar la realidad de su entorno para que propongan alternativas que la transformen.
3. Educar a partir de la realidad del estudiante, desde su entorno para que su aprendizaje sea significativo.
4. Desarrollar competencias básicas en el estudiante, especialmente las sociales y comunicativas.
5. Desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía.

Fases en el desarrollo del proyecto

Fase No.	Fecha	Grado	Ciudad	Ejes
Fase 1 Fase 1	2005	Preescolar Primaria	Conocer el entorno Conocer el entorno Conocer la ciudad . Transporte . Vida animal . Verde . Patrimonio histórico . Energía - agua . Desechos	Barrio La localidad 6 Módulos 3 en 6º 3 en 7º Los talleres ya están.
Fase 1	2005	6º y 7º	Investigar y estudiar la ciudad.	Problemáticas reales de la ciudad
Fase 2	2006	8º y 9º	Participar en la construcción de ciudad	Liderar acciones transformadoras
Fase 3	2008	10º y 11º		

Acciones para poner en marcha el proyecto

1.

Organización por ciclos de grados para estudiantes y docentes.
2.

Generación de los espacios y tiempos para las reuniones de los colectivos docentes de cada ciclo.
Apertura en el horario de los espacios para el desarrollo del proyecto con los estudiantes y para las reuniones de docentes. En preescolar y primaria puede dedicarse una tarde a la semana.
En 6º y 7º debe establecerse una jornada completa al mes para las salidas (puede ser el día miércoles) y todos los miércoles en dos horas de clase para los talleres.

3.

De 8º a 11º mientras se va avanzando en las fases del proyecto puede dedicarse dos horas de clase una vez a la semana.
4.

Reestructuración de los Talleres Pedagógicos Integrados para 6º y 7º.
5.

Diseño de la propuesta de trabajo para cada ciclo.
6.

Vinculación de los padres.
7.

Construcción curricular con el liderazgo de coordinación académica.

COSTOS

Salidas pedagógicas a los espacios de la ciudad.
Material de investigación (casetes, videos, edición)
Fotocopias de guías y talleres

5.000.000.00

REFLEXIÓN A PARTIR DE LA CÁTEDRA DEL PROFESOR FABIO ZAMBRANO PANTOJA

**Autores: Natividad Ramírez,
Luisa F. Sabogal, Luz Marina Rincón
I.E.D. Atanasio Girardot**

Cuando se piensa en la ciudad como espacio pedagógico y especialmente como dispositivo de nuevos aprendizajes, hay que preguntarse: debe la ciudad venir a la escuela? o ¿la escuela debe ir a la ciudad? En este sentido, nos parece pertinente esta pregunta central: “¿Por qué hay que ir a aprender a la ciudad?”. Esta pregunta es la que se convierte en el imperativo pedagógico de nosotros los maestros de hoy, porque lo que debemos preguntamos es si realmente le estamos dando a los niños, niñas y jóvenes las herramientas y saberes que deben tener para vivir con dignidad en este tiempo y en este mundo —hoy en día que la ciencia avanza sobre otros principios más cercanos a la teoría del caos, de la incertidumbre y de la complejidad, el ser humano ha podido llegar más lejos en la comprensión de su devenir— son los niños y las niñas quienes están viviendo estas transformaciones y aprendiéndolas. Luego, es para ellos que debemos definir cuál es el papel de la escuela y los maestros. Y es aquí donde hay que mirar a la ciudad. La ciudad es el mejor texto que tiene la escuela.

El profesor Zambrano nos define *ciudad* como una escritura en el espacio. La ciudad es un documento en el que cada sociedad escribe su proyecto social. Por esto una ciudad es un recipiente de tensiones nunca resueltas. Entre esas múltiples tensiones está la que se relaciona con dos conceptos fundamentales: *civitas* y *hábitat*.

El hábitat es el recipiente físico. Por supuesto ese recipiente tiene unas funciones y actúa como un dispositivo del control de los imaginarios. De hecho, la ciudad nace, como un ejercicio de centralización del poder. Pero aún así esto no es lo más importante. Lo

verdaderamente importante es el *civitas*, que es el establecer una estructura de relaciones comunes que les permita a los que habitan allí, sentirse parte de una comunidad, sin esto es imposible la vida ciudadana.

Por esto, la implicación pedagógica que esta visión de ciudad tiene es que para educar al ciudadano, para construir ciudadanía, se deben enseñar los símbolos, signos, ritos urbanos, porque es más importante el *civitas* que el hábitat. Para esto, hay que recorrer la ciudad, caminarla, estudiar ese documento, transitar sobre él para que lo leamos, lo entendamos, porque nada en la ciudad es gratuito.

En la medida en que comprendamos las múltiples escrituras que hay en la ciudad podremos pensar en un *civitas* basado en el carácter pluriétnico y multicultural de nuestra ciudad.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE ESTUDIAR LA CIUDAD

Es evidente, en las actuales circunstancias de nuestro país y del mundo, que la escuela por sí misma no puede educar para la vida, porque la vida se desarrolla en ese fenómeno complejo y diverso que es la vida urbana, la vida en las ciudades. Por esto, una educación para la vida y en la vida indica que la educación ha de trascender las paredes de la escuela; por lo tanto es la propia ciudad la que se constituye en un espacio de formación.

Visto así, debemos pensar en la ciudad como espacio de formación, que tiene varios elementos que deben ser objetos de reflexión para la pedagogía:

De un lado, lo que implica la ciudad como nicho existencial, como espacio donde los seres humanos viven y

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

realizan sus proyectos de vida. De ahí que una ciudad se autodefinen por sus mismos habitantes o ciudadanos y por sus vecinos y visitantes. Cada ciudad se parece a sus habitantes y éstos son hechos por la ciudad.

Todo lo que tiene que ver con el concepto de relaciones, la ciudad se convierte en el espacio donde debemos relacionarnos todos y todas con todos y todas, con la naturaleza, con el amor, con la solidaridad, etc. En la ciudad se juntan formas de imaginar, de pensar, de crear y de creer completamente distintas. Todas estas formas distintas al encontrarse empiezan a confrontarse entre ellas, y entonces aparece el gran problema de la ciudad, que no sabe cómo permitirle a todos los hombres y las mujeres que pensamos distinto pero que vivimos juntos sin matarnos. Es decir, el gran desafío es de lo humano. ¿Cómo cabremos todos en ese espacio en el que nos estamos encontrando con todo lo humano que cada uno tiene?

De otra parte, está la ciudad como realidad compleja, diversa y múltiple, que debe ser pensada, estudiada e investigada para poder ser comprendida. Esto implica tomar a la ciudad como objeto de estudio y en la escuela concretamente debe significar poder hacer lecturas de la ciudad a partir de los contenidos de las distintas áreas que permitan explicarlas. Así la escuela es responsable de iniciar a los estudiantes en el conocimiento de la ciudad. Para esto, de un lado, la escuela debe ser un observatorio de la ciudad, que permita su lectura y comprensión por parte de los niños y jóvenes de todos los niveles, y, de otro, la ciudad tiene que dejarse observar". Es posible que el secreto de la relación entre la escuela y el medio no

esté en encontrar la distancia justa entre ambos, sino en saber alternar las distancias, en saber ir y volver desde la escuela al medio y viceversa (Trillas, 93).

Finalmente, desde la teoría, pero especialmente desde la práctica que, durante cinco años, a través del proyecto "Bogotá, centro de los procesos de formación ciudadana", desarrollamos en el I.E.D. Atanasio Girardot JT, estamos convencidos de que la ciudad es por su naturaleza uno de los espacios privilegiados para formar nuevos ciudadanos y ciudadanas. Es aquí donde se incrementan las habilidades y competencias necesarias. Por tanto, la ciudad debe convertirse en un tema específico y transversal de la escuela. Debe verse como un espacio ideal, un pretexto pedagógico, un mediador excelente. El aporte fundamental que la ciudad hace a la formación ciudadana tiene que ver con dos dimensiones de la persona: la socioafectiva y la cognoscitiva. La primera, porque es la ciudad el territorio donde vivimos, donde se nos brindan oportunidades, encuentros y desencuentros, de éxitos y fracasos, porque nuestras historias de vida y proyectos se materializan en ella. Lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento de las lógicas de la urbe, de las complejidades que ésta encierra, y en esta relación adquiere mayor sentido la labor pedagógica, en la medida en que medie y contribuya a configurar, como dice Jaime Trillas, una imagen más objetiva, global y profunda de la imagen de ciudad que se quiere construir.

Si conocemos la ciudad y la interiorizamos, entonces la amaremos y participaremos activamente en su construcción.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDAD FUTURA

Autor: Argemiro Ramírez Herrera

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la historia de la humanidad, la ciudad se ha convertido en una escuela de aprendizaje, generando cambios continuos en cuanto a la estructura física, su arquitectura, su cultura, educación y forma de vida de sus habitantes, que producen admiración por el modo como encaran sus problemas, económicos, políticos, sociales, para configurar los imaginarios que van proyectando la ciudad, haciendo de ella el lugar donde las generaciones se desarrollan y dejan su legado a sus sucesores tanto oriundos como foráneos.

La ciudad se convierte en el punto de partida donde se llevan a cabo las grandes transformaciones del entorno geográfico de la ciudad, que sin duda afecta positiva o negativamente a la geografía humana, las condiciones económicas de la familia, los procesos pedagógicos en la escuela, que van determinando los distintos modelos educativos dentro de esquemas o patrones culturales que representan nuevos escenarios donde los jóvenes experimentan diversas formas de compañerismo y convivencia.

El complejo mundo de la ciudad se convierte en un gran desafío para la juventud, que requiere de una orientación adecuada para poder confrontar y enfrentar las dificultades del modernismo, y es ahí donde la educación encuentra su quehacer pedagógico de diseñar nuevos métodos apropiados para lograr articular los procesos educativos con las necesidades de las personas, las familias, las comunidades y las ciudades, coherente con el desarrollo del país.

El modelo educativo que se ha venido desarrollando durante las últimas décadas en Colombia, carece de patrones pedagógicos que faciliten el aprendizaje de los educandos, en función de cono-

cer y relacionarse conscientemente con la ciudad. Aunque se han implementado estrategias pedagógicas para que los niños y las niñas comprendan y aprendan de manera práctica a descubrir y a ilustrarse de la ciudad en todas sus facetas, no son suficientes, pues se necesita hacer extensivas las experiencias de los planteles educativos que han avanzado en proyectos pedagógicos con gran éxito, de cómo conocer y disfrutar ampliamente la ciudad.

El intercambio de experiencias entre estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de colegios, con grandes avances tecnológicos y pedagógicos, son de vital importancia para incentivar a docentes y directivos a visualizar nuevas formas pedagógicas, para entender, comprender y aprender de la ciudad, considerada como la puerta abierta al conocimiento desde lo objetivo, lo subjetivo y de la cosas inmanentes que posee la ciudad.

Reflexiones sobre el estudio de la ciudad

Estudiar la ciudad es una obra netamente humana, porque está constituida por la fuerza de trabajo: lo que ocurre en la ciudad es el resultado del comportamiento de su gente de forma positiva o negativa.

La ciudad futura tenemos que repensarla para que quepamos todos, para que sea un espacio recreativo de esparcimiento y relación. La ciudad presenta un abanico de opciones que les permite a sus pobladores desarrollar la capacidad de crear, innovar, inventar, recrear y rehacer la ciudad con el fin de lograr una convivencia pacífica y armónica en la que todos sus habitantes alcancemos el desarrollo de toda la dimensión humana, en lo personal, familiar, comunitario y social.

Elementos que conforman la ciudad

1. La ciudad empieza cuando llega el otro.
2. Establecer un tejido social.
3. La ciudad no es tal como la vemos, la ciudad hay que comprenderla y estudiarla.
4. Establecer una relación con la naturaleza.
5. Valorar la belleza y la sabiduría.

1. *La ciudad empieza cuando llega el otro*

La llegada a la ciudad de gentes de todas partes del país y fuera de él ha ocasionado una gran complejidad en la convivencia de los habitantes de la ciudad, puesto que el encuentro con el otro puede generar agrado, afectividad o rechazo, dados los distintos patrones culturales que cada quien ha interiorizado y hacen parte de su personalidad, costumbres, hábitos, creencias y comportamientos que en determinado momento chocan con costumbres, hábitos y creencias diferentes de las otras personas. De ahí la importancia de establecer relaciones interpersonales desde el centro de comprensión, respeto, afecto, amor al prójimo, y no desde los instintos o intereses, que no siempre son los más sanos.

Reconocimiento del otro

El propósito de las relaciones para reconocer al otro es aprender a convivir armónicamente con todos los seres del universo y su función es mantener el equilibrio, permitiendo la satisfacción individual a través de la integración con los demás. Por esta razón no es posible encontrar la satisfacción personal en una forma aislada, ya que en la soledad no podemos desarrollar adecuadamente nuestras funciones humanas, se requiere aprender a interactuar, compartir y cooperar con las personas, los animales, la naturaleza y las cosas.

Al comprender que formamos parte de todo el universo, encontramos una serie de limitaciones aprendidas que dificultan nuestro propósito, lo cual nos da la oportunidad de reconocerlas y superarlas, a través de la comprensión y el entrenamiento necesario para manejar las relaciones. Puesto que no se concibe establecer buenas relaciones sin amor y sin comprensión, pues es allí donde encontramos las

manifestaciones de solidaridad y ayuda mutua de las personas hacia nosotros y de nosotros hacia ellas.

Para lograr unas excelentes relaciones humanas es preciso despejar las fronteras externas, y esto no se puede hacer sin antes haber eliminado las barreras que impiden lograr la integración con otros, y a su vez haber franqueado las fronteras internas, y la mejor manera de hacerlo es practicando los principios de amor en todas las relaciones. La integración armónica con plena satisfacción, la paz, la convivencia y la armonía.

Las relaciones son un proceso constante de aprendizaje, a través del cual, finalmente, logramos pasar de las relaciones de miedo (instinto) y sufrimiento (egoísmo) a las relaciones de respeto, aceptación y amor.

2. *Establecer un tejido social*

Para la construcción de un tejido social se requiere estudiar y comprender lo que significa la aglomeración poblacional, y ésta tiene como fundamento la concentración de referentes para la construcción de un mundo mejor. Según Óscar Saldarriaga Vélez, el desarrollo de la ciudad obedece al despertar de la conciencia de cada uno de sus habitantes que la habita; es lo que permite una nueva valoración y respeto por la ciudad, la naturaleza, y por supuesto de las personas con quienes convivimos y nos desarrollamos como personas, a través de la calidad de relaciones que establezcamos entre los unos y los otros.

Sin embargo, la ciudad requiere de un ordenamiento en todos los aspectos, tanto de la población civil organizada como del mismo gobierno y de todos los entes que la conforman. El gobierno no puede dejarle la carga a los educadores de la pedagogía de la ciudad, sino que debe tener políticas claras para la construcción de una ciudad que responda a las necesidades de sus habitantes y a su crecimiento poblacional, industrial, cultural, educativo y artístico. De igual manera se debe planear la ciudad para el futuro de las nuevas generaciones, las cuales les corresponde establecer las innovaciones tendentes al mejoramiento de la ciudad y al cubrimiento de las necesidades de sus ocupantes.

La ciudad presenta un abanico de opciones que le permite a sus pobladores desarrollar la capacidad de crear, innovar, inventar, recrear y rehacer la ciudad con el fin de lograr una convivencia pacífica y armónica en la que todos sus habitantes alcancemos el desarrollo de toda la dimensión humana, en lo personal, familiar, comunitario y social.

3. *La ciudad no es tal como la vemos, la ciudad hay que comprenderla y estudiarla*

Comprender la ciudad para aprender de ella significa que la ciudad es la mejor escuela para el aprendizaje, siempre y cuando aprovechemos los espacios de encuentro para desentrañar aquello que debe saberse, y que en ciertos momentos no es fácil reconocerlo. En los distintos escenarios que nos ofrece la ciudad encontramos una fuente de información en diferentes áreas del saber humano, por ejemplo: si visitamos un museo, una iglesia, un estadio, un parque, un centro comercial, un centro educativo o una edificación colonial, en cada uno de estos escenarios aprendemos, como los seres humanos a través de todas las épocas de la historia han plasmado su pensamiento en las obras de arte, la arquitectura y las distintas formas de comunicar el mundo en forma simbólica, o utilizando las distintas formas del lenguaje.

Igualmente se puede observar la evidencia del conocimiento técnico, científico, filosófico, matemático, económico, político, social, espiritual y el talento del recurso humano como el patrimonio más valioso de la humanidad, lo cual permite interrogarnos acerca de cómo los ingeniosos llegaron al diseño inicial y a la culminación de las diferentes obras. Desde esta perspectiva, podemos definir la ciudad “como la riqueza del conocer, para llegar al saber”. Porque detrás de cada cosa se esconde un conjunto de conocimientos y de saberes perceptible a los sentidos del ser humano.

Coherente con las ideas anteriores, surge la necesidad de hacer cambios profundos en los métodos de enseñanza, en todas las áreas que componen el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es decir, intensificar las salidas pedagógicas, pero antes elabo-

rar las guías y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes en los distintos grados, con el fin de que la salida pedagógica no se convierta únicamente en un paseo, sino que realmente sea un acto pedagógico, de entender y comprender el conocimiento de manera didáctica y práctica, para que el estudiante descubra por sí mismo la complejidad del conocimiento en todas sus dimensiones.

Las innovaciones pedagógicas deben surgir como la necesidad más apremiante para el compartir del conocimiento en las ciencias sociales, naturales, humanidades, matemáticas, física y las demás áreas que se desarrollan en las instituciones educativas. Las acostumbradas formas de transmitir el conocimiento de manera memorística, descontextualizadas del entorno en el que los jóvenes se desenvuelven, es lo que nos corresponde revisar y actualizar para poder evolucionar hacia nuevas metodologías, que le impriman sentido y permitan desarrollar las motivaciones en los estudiantes, su creatividad, talentos e iniciativas hacia lo que más les llame la atención, orientándolos para que logren avanzar y ampliar el conocimiento en torno a las actividades que van aumentando día a día, para la construcción de su proyecto de vida.

4. *Establecer una relación con la naturaleza*

Al observar la naturaleza nos podemos dar cuenta de la variedad de especies organizadas en comunidades diversas. Cada especie tiene vínculos comunes existentes entre la naturaleza, las demás especies y el hombre. Es lo que nos corresponde a los educadores reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de comprender las bondades de la naturaleza.

La comunidad en la ciudad se refiere a cosas comunes en entre sí, que permiten el acercamiento entre los individuos de una misma especie; de esta manera podemos verificar que los seres humanos, aunque no vivan en la misma zona geográfica, se identifican por ciertas necesidades, vivencias, valores e intereses comunes, dándose entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad, a veces de rechazo y de violencia.

La solidaridad la expresamos en la ciudad, a través de nuestros valores, acciones y actitudes ante las distintas situaciones que nos presenta la vida, en relación con nuestros semejantes; la naturaleza nos da la mejor lección de solidaridad, al proporcionarle todos los elementos que requiere el ser humano para garantizar la vida en las ciudades y en el planeta.

El hombre vive de la naturaleza, pero no ha aprendido a convivir de manera armónica con ella, puesto que desconoce las leyes que la rigen, y al alterar dichas leyes nos vemos abocados a problemas de erosión y contaminación ambiental, por el uso inadecuado de los recursos naturales, los cuales han sido arrasados por el uso inapropiado de la tecnología, con fines comerciales, es el caso de las empresas que se han dedicado a la explotación de recebo y arena, en distintas zonas periféricas de Bogotá, ocasionando grandes daños al ecosistema y a las familias que habitan cerca de estos lugares.

Es función de los directivos y docentes de los planteles educativos establecer programas orientados a sensibilizar a los niños y a las niñas de la importancia de vivir en común unión con la naturaleza y con sus semejantes para evitar los grandes conflictos sociales y solucionar los ya existentes.

Se hace necesario empezar a reflexionar acerca de cómo desarrollar una conciencia solidaria en los educandos, que nos conduzca a un trabajo comunitario real, donde cada miembro de la comunidad educativa encuentre su espacio para transformar el egocentrismo, en cooperación y solidaridad, la indiferencia por la deferencia, la apatía y el rechazo por la aceptación de los otros, la imposición por el diálogo y los acuerdos, el egoísmo por el compartir común. De esta forma abrimos las puertas a nuevas iniciativas que nos permitan alcanzar los propósitos de construir la ciudad solidaria, en la que predomine la convivencia pacífica y armónica.

Para lograr dichos propósitos debemos enseñar a nuestros estudiantes el arte de liderar su vida, como el desafío de todas las personas que sienten en su interior la esperanza de hacer de su vida algo grande, para alcanzar la felicidad y hacer de la ciudad un

lugar maravilloso, donde florezca un modo de vida fraterno y solidario, para lo cual se requiere liderar procesos de vida orientados al desarrollo de destrezas y habilidades en las dimensiones humanas, que faciliten la formación de personas más tolerantes, productivas en sus actividades laborales y académicas, sociables, entusiastas y comprometidas con su propio proyecto de vida, con su familia, su comunidad educativa, la ciudad y la sociedad.

Liderar nuestra vida es comprender lo que nos corresponde aprender y hacer en el aquí y en el ahora, para trascender las limitaciones y dificultades en las diferentes circunstancias donde nos desenvolvemos, y avanzar en el proceso de desarrollo de conciencia individual y ciudadana.

5. Valorar la belleza y la sabiduría

Valoramos nuestra ciudad cuando contemplamos la belleza arquitectónica de las grandes obras construidas, como: museos, el palacio de gobierno, de justicia, del Congreso, las ciclo-rutas, los parques, los sitios turísticos, los paisajes y toda la belleza que encierra nuestra ciudad para el deleite y beneficio de sus habitantes.

Comprendemos la esencia de la sabiduría cuando sus habitantes asumen y cumplen las leyes y normas establecidas en el contrato social, para lograr el respeto y la sana convivencia, en la escuela, en la familia, en la comunidad y en la sociedad.

Valoramos la ciudad cuando aprendemos a conocerla y a respetarla, cuidándola de no contaminarla no sólo con nuestros desechos sino también con los malos hábitos de vida, costumbres y comportamientos que atentan contra la convivencia de los ciudadanos.

Valoramos la ciudad cuando nos preparamos para participar activamente en los procesos democráticos, eligiendo a nuestros gobernantes que van a dirigir los destinos de la ciudad, o como candidatos a cualquiera de las corporaciones públicas, siempre y cuando hayan liderado procesos de desarrollo comunitario y esten formados y preparados para asumir grandes compromisos con la comunidad que lo ha respaldado.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Comprendemos la esencia de la sabiduría cuando sus moradores cuidan y embellecen la ciudad, cuando aprendemos de nuestros maestros, y cultivamos sus enseñanzas para ganarnos el respeto y la confianza de las personas; cuando nuestros actos estén fundamentados en la ética de los máximos, que es el bien común, y cuando todo lo que proyectemos y hagamos esté encaminado a la trascendencia del

ser y al desarrollo y bienestar de la generación actual y la venidera.

Bibliografía

GENNARI, MARIO. *Pedagogía de la ciudad*.
SILVA TÉLLEZ, ARMANDO. *Los relatos visuales*.
SILVA, ARMANDO. *Bogotá imaginada*.

EFFECTOS DE LA CÁTEDRA SOBRE EL QUEHACER PEDAGÓGICO

Autor: Omar Gutiérrez González
Escuela Normal Superior Distrital
María Montessori

¿QUÉ EFECTOS HA TENIDO LA CÁTEDRA SOBRE EL QUEHACER PEDAGÓGICO?

Para dar respuesta a este interrogante debo indicar qué efectos inmediatos de cambio pedagógico en la institución se han dado. Sería apresurado e imprudente pretender tratar de manifestar o de fundamentar sobre acciones que no se han trabajado o discutido en la cátedra; pero lo que sí puedo indicar es que a las pocas personas que participamos de manera continua nos sirvió para darnos un espacio de reflexión en torno a cómo reformular y mejorar nuestras prácticas pedagógicas. En mi caso, me ha permitido cuestionar desde otros ángulos, no sólo en lo referido a mi acción pedagógica sino también como docente de pedagogía y en la responsabilidad que tengo en la orientación de jóvenes maestros en formación, que deben, sin duda, despertar nuevas miradas de cara a la educación y formación de las futuras generaciones de niños y niñas, y en los jóvenes de un país con otras expectativas y necesidades diferentes a como fuimos educados muchos de nosotros.

Los contenidos desarrollados a través de la cátedra por los diferentes conferencistas, además de las reflexiones realizadas en la institución, sirvieron para generar un discurso reflexivo que invitara a cada uno de los asistentes a volver la mirada a aspectos como el de la pedagogía, la acción docente y el reconocimiento de lo local y la ciudad; también valió la pena porque nos puso a pensar en cómo reformular las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, de manera que ellos cuenten con nuevas herramientas y elementos que les permitan el reconocimiento y

acercamiento a la urbe donde viven y cómo pueden acceder a ésta, a los diferentes espacios con que cuenta, aprovechando pedagógicamente las miles de hectáreas que componen la capital y que cada vez se extienden hacia el sur, occidente y norte, con modernas construcciones que dejan ver los avances de la tecnología y los nuevos diseños habitacionales de las urbes, situación que está haciendo de Bogotá, en la última década, una de las ciudades más importantes de América Latina.

Durante varios años los educadores dedicamos mucho tiempo en conseguir y elaborar materiales que permitieran de manera didáctica facilitar el aprendizaje de los diferentes conocimientos; hoy día, con el desarrollo de la tecnología y la modernización de los espacios, no es menester gastar tanto tiempo en la construcción de materiales para acercar al docente a la comprensión del conocimiento, muchos de estos modelos ya son realidad y se pueden observar con tan sólo pasear la ciudad, el conocimiento está allí, es algo vivo y puede ser comprensible con tan sólo observarlo, palparlo, oírlo, gustarlo u olerlo. La ciudad tiene sus perfumes, formas, colores, texturas e inspiración propia, considero que ahora más que nunca hay diferencias entre lo urbano y lo rural. Quizá es, sencillamente, saber como docente dar buen uso y saber echar mano de todos los sujetos y objetos que la ciudad nos ofrece, y que por supuesto no se encuentran dentro de las cuatro paredes de la institución o de un aula de clase.

Considero que ahora más que nunca hay que generar un movimiento pedagógico distinto, encaminado al reconocimiento de las 20 localidades y en especial a la Antonio Nariño, así como de los diferen-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

tes sectores y expresiones que la integran. Éstos son, entre otros, algunos de los aspectos que debe visualizar todo maestro en sus primeros años de formación inicial; es preciso que oriente su mirada, centrándola, en primera instancia, en hacer un examen detallado del acontecer diario, del espacio físico, de la revisión de las expresiones culturales y deportivas, entre otras, de manera que integre todos los elementos y los pueda relacionar con el conocimiento registrado en la institución. En síntesis, se trata de que el maestro en formación encuentre relaciones entre escuela y ciudad, como mediación en la construcción de sujetos sociales y construcción de conocimiento.

En mi consideración, encuentro hoy día algo muy difícil, el tratar de introducir o hacer comprender muchos conceptos en el niño, si no es a partir de la dupla escuela-ciudad, como medio que permita introyectar en el sujeto-niño para transformar sus imaginarios acerca de la relación entre sujeto-objeto-conocimiento. Por tanto, el nuevo maestro debe entender que hay que romper con las barreras del conocimiento, que hay que traspasarlas, abordarlas, que éste no es de pertenencia o exclusividad de científicos, que el conocimiento sólo se encuentra en libros de texto o enciclopedias, o quizá en los sabios maestros, o finalmente en el internet. Éste también hace parte de la escuela, y ésta de la ciudad, como espacios que permiten la fusión del conocimiento, que para el niño debe ser puesto de manera sencilla, alcanzable, palpable y real.

Cuando hago alusión acerca de que el conocimiento debe estar al alcance de los niños, es porque en esta ciudad, de más de seis millones de habitantes, donde aproximadamente entre el 30 y 35% de los habitantes corresponde a una población infantil, y que sin ir muy lejos, en sólo un mes, en un hospital de Bogotá (Materno Infantil) se atienden cerca de 1.140 alumbramientos, esto implica que la ciudad cada vez debe estar más dispuesta para los niños, y no precisamente en hacer todo a su tamaño, sino en crear espacios pensados también para ellos, que los acerque y motive a interactuar con la ciudad y no a temerle, o “a quién de nosotros, cuando niños, no

nos asustaban los edificios, pareciendo que se nos venían, como queriendo atraparnos”, es permitir a estos ciudadanitos llegar a intermediar y a aprender del espacio, es permitirles que gocen aprendiendo del espacio que habitan, para que un día sean ciudadanos que sepan interlocutar con esta gran ciudad, sin importar el lugar, la raza o el color de donde vengan, es hacer una ciudad pluricultural, habitable y agradable para los niños, futuros adultos.

La idea de hacer de una ciudad una gran escuela y de la escuela una gran ciudad no debe quedarse en un simple juego de palabras, es menester poner huesos que permitan el soporte curricular; es sujetarle músculos que fortalezcan un conocimiento y permitan ver y aprender, pero además de ello es introducirle vías por las que circule e irrigue la acción de ese conocimiento, dejando que esto sea algo móvil, vivo, interconectado y justamente allí es donde debe estar la pedagogía. Somos los docentes quienes a través de la creatividad y capacidad para orientar procesos debemos atrapar como en red tupida, juntando y articulando los conocimientos para que se dé un verdadero aprendizaje en el niño.

En consideración a lo anterior, es mi deseo para la Escuela Normal María Montessori presentar de manera sencilla una propuesta de cómo pudieran ser más óptimas y cercanas a la realidad docente las prácticas pedagógicas, permitiendo, de un lado, detectar en los interesados (estudiantes: léase maestro en formación) su verdadero interés por ser docente y, del otro, vincular de manera real y no como si fuera un simulacro, como hasta ahora se ha venido haciendo en todas las normales del país. Esta práctica consiste en tres acciones del quehacer docente, con un mismo objetivo: una primera estaría referida directamente con el desarrollo curricular, una segunda con la investigación y una final relacionada con el contexto; debo indicar que aquí no he dispuesto un orden específico que defina cuál debe ir primero y cuál al final, ello sería objeto de posterior trabajo y para el caso no deseo detenerme allí. Nótese a continuación, de manera breve, en qué consiste cada una de las acciones enumeradas con anterioridad.

LOCALIDAD 14, MÁRTIRES • LOCALIDAD 15, ANTONIO NARIÑO

1. Práctica didáctica curricular, teniendo como objetivo toda la formación de docentes, la cual debe contar, como mínimo, con tres aspectos claramente definidos: buen manejo de contenidos en los niveles de preescolar y básica primaria; reconocimiento de las características de la población infantil; conocimiento y dominio pedagógico de las estrategias y herramientas propias para el desempeño docente, de manera que le permitan acercarse con soltura y propiedad al trabajo del conocimiento en las diferentes áreas, asignaturas y proyectos.
2. Práctica de contexto. Es necesario que el docente tenga un claro reconocimiento del lugar donde ejecuta su labor docente, fijando su mirada, entre otros aspectos, en lo relacionado con lo económico, la salud, la vivienda, la educación, lo cultural, lo deportivo, la industria, el comercio, la tecnología, lo vial, lo histórico, entre otros, iniciando por espacios como la cuadra, el barrio, el sector, la localidad donde se vive y donde está ubicada la institución escolar, además de las otras localidades de donde seguramente vienen niños a la escuela, de la ciudad y de la región; esto último es muy importante, porque no sólo se deben reconocer los espacios próximos al niño, hay que “enseñarle que más allá de la pared, de la calle que divide el barrio o la ciudad donde se vive, hay otros lugares, otras personas, otras costumbres y culturas que no nos deben ser ajenas, y que estas personas y espacios también son Colombia.
3. Práctica investigativa. Las dos prácticas anteriores no deben culminar allí; un docente ha de ser una persona inquieta, por tanto le corresponde estar continuamente investigando sobre la multiplicidad de problemas que se le presentan en su escuela o colegio, así como de aquellos problemas sociales que no son ajenos y que, queramos o no, son competencia nuestra, y que debemos contribuir a prevenirlos o disminuirlos. En consecuencia, en el maestro se debe formar una actitud investigativa, que lo acerque a identificar, diagnosticar, estudiar, analizar y formular propuestas de intervención para que pueda comprender las diferentes problemáticas escolares y sociales a las cuales se enfrenta como docente.
Finalmente, con esta propuesta pretendo que la formación de nuevos docentes sea algo reformulado, pero muy bien pensado, ya que la formación de niños y niñas, así como la de los jóvenes, es algo muy serio, ya que está en juego el futuro de nuevos ciudadanos que deben ser constructores sumadores de bienestar, con proyectos claros de vida, positivos y optimistas ante ésta.
Por tanto, quienes estamos en esta labor formadora debemos ser descubridores y pescadores de talentos, pero allí no acaba la cosecha, se inicia la tarea del modesto alfarero, modelador, orientador y formador que haga que se conviertan estos jóvenes artistas en valiosos e invaluable orfebres.⁵

5 Hago notar que es tan rica e incalculable la actividad del alfarero como la del orfebre, y que tanto una como la otra resultan ser invaluable; tan sólo utilizo los términos a manera de símil explicativo.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 16,
Puente Aranda**

Grupo O

Coordinador: Rodrigo Arguello

Monitor: Helbert Antía

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Irma Alvarado
Lilia Inés Alvarado Prada
José Ángel Beltrán Cáceres
Myriam Cárdenas
Lucila Forero
Isabel Grandas
Consuelo Gutiérrez
María del Carmen Hernández
Javier Fernando Herrera
Gladys Ladino

Campo Aníbal Leal
Sandra Elizabeth Marín Castro
Lucy Esperanza Moradiaga
Alba Lucía Ramos
María Mercedes Romero
Ruth M. Sacipa
Ángel Gabriel Suárez
Florinda Urrego
Leonor Urrego Jiménez

Localidad 16, Puente Aranda

Grupo O

Rodrigo Arguello G.

DE LA COSMOPOLÍTICA A LA COSMOPOÉTICA URBANA

Elementos básicos para hacer de la ciudad una gran escuela

DE LA COSMOPOLÍTICA

Muchos coinciden en el hecho de que quizá el invento colectivo más importante, hasta ahora —con sus improvisaciones, necesidades, motivaciones—, sea la ciudad. Invento que ha sido estigmatizado, como casi todos los inventos que son envueltos por el manto del apocalipsis, del caos, de la alienación y la violencia. En fin, la ciudad vista como sinónimo de una vida decadente. Yo mismo, desde una mirada estética, desde el concepto del sublime-gótico del siglo XVIII, he descrito la ciudad como un artefacto desalmado (como todo artefacto), descuartizado, desde las metáforas de la fisiología y la anatomía¹. Pero, como lo he dicho en otras ocasiones, con el fin de vacunarme contra la peste del apocalipsis, no se trata de abrir más las heridas si no de mirar a través de ellas. Miraba entonces, la ciudad en la mejor perspectiva de una visión simbólica, aquella que tiene que ver con su carácter contradictorio, esto es, que todo es su contrario. De ahí el subtítulo del libro *Ensayos de simbólica y diabólica urbana*, basado en la idea que tiene G. Agamben sobre el símbolo cuando dice que

“lo simbólico, el acto de reconocimiento que reúne lo que está dividido, es también lo diabólico que continuamente transgrede y denuncia la verdad de ese conocimiento”².

En este orden de ideas, se requiere en este momento, que a la visión apocalíptica de la ciudad se le oponga, la del carácter esperanzador, no ya los apocalípticos integrados sino que se debe asistir a la desintegración de los apocalípticos. Esta idea —más allá de una idealización, de una utopía, en una época donde se asiste a la retirada de las utopía, y que debe superar la dramática oposición pesimismo de la razón y optimismo de la voluntad— ve en la educación y la ciudad, la alianza más adecuada hasta ahora para revitalizar nuestras nuevas formas de vida, pues si se enuncia una cátedra con el subtítulo: Bogotá una gran escuela, supone en primera instancia varios requisitos para pensar. En primer lugar, es necesario rastrear históricamente la relación ciudad y educación, ya que de alguna manera esta especie de híbrido, tan novedoso y complejo, como históricamente, y de manera paradójico, tan viejo como lo es la relación hombre y ciudad, fue planteado por primera vez

1 Ver: Argüello, R. *Ciudad gótica, esperpéntica y mediática*, Bogotá, Ambrosía Editores, 2000.

2 Agamben, Giorgio. *Estancias, la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Pre-textos, Valencia, 1995, p. 123.

de manera explícita, hasta donde se sabe, en los años sesenta por Marshal McLuhan en un texto titulado *El aula sin muros*. Allí ya decía:

*Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad e información comunicada por la prensa, las revistas las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela*³

Si bien, en este escrito, McLuhan restringe su propuesta a un problema de información y, desde luego, a la relación ciudad-medios de comunicación, su idea resultaba para el momento novedosa y revolucionaria. Recordemos que el teórico canadiense, a finales de los años sesenta, ya hablaba también de una “Ciudad como aula de clase” (City as Classroom).

Pero si echamos una mirada más hacia atrás, el mismo McLuhan nos hablaba de la relación educación y ciudad en la Edad Media, de la misma manera como Derrida y Jaime Trillas nos hablan de la relación ciudad y educación en la polis griega⁴. Lo que tratamos de decir es que esta relación requiere de unos mínimos de contexto histórico, pues es desde allí que surge la relación categorial ciudad-pedagogía, algo que creemos hay que tener medianamente claro, ya que ni es una cátedra sobre ciudad y tampoco de pedagogía: es una cátedra de ciudad-y-pedagogía, relación que requiere entonces de matices muy finos de concepción que vincule de manera pertinente aspectos de la ciudad como aspectos de la pedagogía. Como también se debe hacer de manera topológica la relación ciudad y escuela, es decir, cómo entra la una en la otra y viceversa, cómo se diluyen una entidad en la otra.

Lo cierto por ahora, y lo más importante, es que entendida la ciudad como gran escenario educativo, no queda otro requisito que aventurar una propuesta pedagógica sostenida, a nuestro modo de ver, en tres grandes dimensiones consustanciales tanto a la pedagogía y a la educación como a la misma ciudad,

y donde hay que aclarar que las tres son interdependientes y que por asuntos metodológicos se tienen que mirar aisladamente. Ellas son: la dimensión ético-política y de sociabilidad; la dimensión epistemológica y la dimensión estético-semiótica.

La dimensión ético-política y de sociabilidad

En esta dimensión se hace pertinente, de entrada, la pregunta por el origen y el porqué de las ciudades: ¿qué llevó al ser humano a fundar-construir-y-vivir en la ciudad: refugio, protección, la ciudad como la promesa de recuperar el paraíso perdido, la ciudad de Dios proclamada por San Agustín?, ¿o será verdad la sentencia lapidaria del mordaz escritor Ambrose Bierce cuando dijo que la metrópolis es la fortaleza del provinciano?

Estos interrogantes, en principio de orden mítico y luego de orden ético-político y orden sociológico y antropológico nos ponen sobre el tapete la nueva relación que establecen los seres humanos cuando, tantos, se tienen que agrupar en un espacio convivencial. En este sentido, se abre la pregunta fundamental: cómo vivir juntos en la ciudad (Viviescas), que en general ya se la habían hecho (Barthes, Sennett y Touraine).

Cuenta Stefan Hertmans que en 1997 un cierto número de intelectuales, entre los que se encontraban Salman Rushdie y Jacques Derrida proclamaron la creación de las llamadas “Ciudad refugio”; es decir, la fundación de una red internacional de ciudades hospitalarias que operaran de manera autónoma, donde podrían llegar refugiados y personas sin papeles de toda clase y condición. De esta manera la ciudad volvería a desempeñar el papel precursor en el ámbito de las relaciones interpersonales que le había concedido Baudelaire: ser pionera en normalizar las relaciones que en otros lugares del mundo aún no se desarrollan con fluidez. El concepto de “ciudad refugio” se remonta a lo que Derrida llama “el deber de hospitalidad”. Para

3 McLuhan, M. Carpenter. E, *El aula sin muros* (1960), Barcelona, Ediciones de cultura popular, 1968, p. 235.

4 Trillas Bernet, Jaime. *La educación y la ciudad*, artículo contenido en *La ciudad como escuela IDEP*, Bogotá, 1997.

darle forma legal, se debería apelar a una antigua idea que pasó a un segundo plano en el siglo XX: la idea de soberanía urbana. En otras palabras, semejantes ciudades de refugiados podrían adquirir una autonomía jurídica y operativa que sería comparable a la de las polis griega y las antiguas ciudades-Estado. Derrida habla en este contexto de cosmopolítica; ya no los Estados si no las ciudades, de que deberían empezar a desempeñar un papel precursor en el enfoque concreto de problemas de los apremiantes problemas sociales⁵.

Hertmans nos recuerda textualmente una idea de Derrida expuesta en el primer congreso de ciudades refugio realizado en Estrasburgo en 1996:

Si todavía es sensato y relevante hablar de algo como la ciudad y la identidad urbana, surge entonces la pregunta de si las ciudades pueden elevarse por encima de los Estados nación, o que al menos puedan desprenderse de unos límites aún por concretar para convertirse en ciudades libres en un nuevo significado del concepto donde haya hospitalidad y refugio⁶.

Creíamos que era, indiscutiblemente, desde esta dimensión por donde conceptualmente se debería comenzar este tipo de cátedra, de hecho la conferencia de Fernando Viviescas tiene que ver con este aspecto fundamental. Esto implica niveles de relación de interacción, aspectos de convivencia, solidaridad, de sociabilidad, de “hospitalidad”, del habitar en el sentido de Heidegger; el concepto de coresidencia en la estructura de acogimiento propuesta por Luis Duch; y, por supuesto, niveles de democracia. Desde la perspectiva del pensador alemán una reflexión profunda sobre el espacio, esto significaba que, en el caso de la arquitectura y la urbanística, el filósofo nos quería decir que una cosa es **habitar** y muy otra **construir**. De manera específica dirá que “el habitar sería en cada caso el fin que precede al construir”⁷ René Char, el gran poeta francés —poeta y amigo favorito de Heidegger—, ilustra de una manera tan poética

como cotidiana, la idea construimos pero no habitamos. “Hace pocos años, vino al lugar donde vivo una pareja harta de la ciudad. Eligieron una cabaña abandonada, pero había que reconstruirla. Entonces recibieron la visita de un hombre muy viejo que después de mil preguntas, les ofreció su confianza y les regaló toda la madera que él había guardado y cuidado durante cincuenta años. Con ella, la pareja reconstruyó la cabaña, del techo al suelo, incluso: el viejo, a pesar de su edad, les echó una mano. Eso es habitar en el sentido de Heidegger”⁸ —concluye el poeta—.

Creemos que es, indiscutiblemente, desde esta dimensión por donde debemos empezar, pues cualquier intervención de la ciudad sobre y de la educación sobre la ciudad debe apuntarle a las nociones de solidaridad, de sociabilidad, de “hospitalidad”, de habitabilidad, “acogimiento” que incluyen niveles de democracia, participación activa y la abolición de cualquier tipo de exclusión.

Aquí fue de suma importancia también la conferencia de Fabio Zambrano, *la Ciudad en la historia*, así como una pequeña reseña que se les hizo sobre *La ciudad hidalga* texto tomado del clásico libro de José Luis Romero, Latinoamérica. *La ciudad y las ideas*, con el fin de que tuvieran conciencia del origen elitista y excluyente de nuestras ciudades latinoamericanas.

De igual manera, esa especie de cosmopolítica debe empezar por una reflexión y una práctica geopolítica del ciudadano, esto es, una conciencia de su ubicación en el barrio, la ciudad, en el país, en el planeta. Una especie de autocartografía del ciudadano es ya de por sí un paso fundamental.

La dimensión epistemológica

Aquí la pregunta fundamental es por la clase de conocimiento y de saber que la ciudad ofrece al ciudadano. Si en la dimensión anterior, en el sentido de

5 Hertmans, Stefan. *Ciudades*, Valencia, Editorial Pretextos, 2003, p. 15.

6 *Ibíd.*, p. 16.

7 Heidegger, Martín. *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ed. Odos, 1994, p. 128.

8 Penard, René. *Rene Char*, Valencia, Edicions Alfons El Magnanim, 1995, p. 77.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

las propuestas de Trillas, no ubicamos en el Aprender en la ciudad, aquí estaríamos en el “Aprender de la ciudad”. Lo interesante en esta dimensión, es qué clase de conocimiento se construye, se adquiere, se inventa el ser humano en el escenario urbano. Aquí entraría el problema de la información que se puede adquirir en la ciudad, en el sentido como lo pronosticaba McLuhan.

Como buena ilustración de las grandes posibilidades de la ciudad en esta dimensión está el trabajo de M. Gennari *La Citta Educante* donde dice, para la historia, que “ya desde los mismos centros históricos poseen los testimonios del pasado más significativos, en los que el urbanismo, la economía, el arte y la vida cotidiana se mezclan entre sí. Calles, museos, casas, torres, iglesias y castillos narran las estratificaciones de la historia, de las luchas y las guerras, de las derrotas y las victorias que han decretado la vida o la muerte de una ciudad; en ella, cada una de sus partes, aún las más pequeñas, denotan funciones culturales, estéticas, sociales y políticas o éticas que un día fueron importantes y que hoy intentamos redescubrir. Volver sobre estos lugares significa efectuar una reconocimiento sobre el pasado y, simultáneamente, sobre el presente”⁹.

De este modo se puede ver que la ciudad es un gran mosaico, “un laboratorio de asociaciones sinestésicas, toda una fábrica, un depósito de imágenes, que nos llevan a un tipo de conocimientos y saber que se construye en y desde ella misma. Aquí entonces es preciso acudir a la estético-semiótica, esto con el fin de aprehender la ciudad de una manera más aguda y sensible.

La dimensión estético-semiótica

Como deslindar esta dimensión de la primera y la segunda es algo casi imposible. La aprehensión estética requiere de una lectura sensible (estética) y semiótica de la ciudad por parte del ciudadano. Una mirada estética implica una mirada ética, como diría

Wittgenstein; como una mirada semiótica implica una mirada epistemológica, pues es leyendo sus signos y símbolos donde se siente y se aprenden significados profundos de la ciudad: es sintiendo, leyendo la ciudad, que aprendemos de ella. Pues es en esta forma que la semiótica entiende a la ciudad, esto es, nos ayuda a ver que la ella es un texto tejido de signos múltiples —muchas veces un palimpsesto— y, por consiguiente, desde esta disciplina se puede mirar cómo están dispuestos estos signos (nivel sintáctico), qué significan (nivel semántico), qué códigos los producen (nivel cultural) y cómo los usuarios hacen uso de ellos (nivel pragmático). Esto es importante, pues se requiere leer la ciudad, ser consciente de las narrativas urbanas, de sus diferentes expresiones, de sus imaginarios, de sus espacios.

En este sentido es interesante ver como ya en los años setenta, el gran teórico de la comunicación Max Bense en su libro *Estética e información*, intuía la misma relación de estética y semiótica urbana. Veamos parte de su manifiesto:

Con anterioridad me he referido en más de una ocasión a textos visuales similares en las calles, paredes de las casas, muros y vitrinas, que muestran una disposición estructural o configurativa, gráfica o lineal. También he llamado la atención sobre el hecho de que su disposición estética no puede disimular la afinidad a ciertas tendencias experimentales modernas de la poesía y de la prosa. He hablado de gráfica de texto o diseño de textos. Lo que Eugenio Goringer denomina “constelación concreta” y Pierre Garnier “texto en el espacio” (Text dans l’espace) o espacialismo (“spatialisme”), se anticipa en los textos de comunicación de nuestros sistemas urbanísticos. Se puede observar en Tokio, Londres, Brasilia, París y Hong Kong, concentraciones del acercamiento entre el “espacialismo” de la arquitectura y el “espacialismo” de su “textuación”. La poesía concreta prefiere en general la disposición estructural, ornamental de sus elementos, y el “Poeme Spatiale” opera generalmente de una manera configurativa, gestáltica...

9 Tomado de Gennari, Mario. *La Educación Estética*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 225-226.

Podemos concebir “Ciudades de viviendas” como ciudades de palabras, “ciudades de signos”¹⁰.

Vemos en este profético texto, mucho antes de Virilio un tipo de semiótica avanzada que sirve para mirar que los signos van más allá de un enfoque lingüístico y semiológico de los signos.

“Naturalmente de los sistemas urbanísticos no se limitan a la textuación lingüística. Si sustituimos el concepto abstracto introducido de texto por la expresión “textura”, aparecen además en el espacio, las texturas cromáticas, texturas auditivas y texturas de velocidad, perceptibles hápticamente de las riadas de hombre o automóviles” (M. Bense).

Pretender, como lo hemos aclarado anteriormente, una escisión de estas dimensiones no es más que un ejercicio de abstracción, pues la una nos lleva a la otra o la contienen. No puede haber estética sin ética y sin política. Cuando Heidegger dice, a propósito de Hölderlin, que poéticamente habita el hombre ¿estamos en un nivel político o estético?

Este interrogante es el que nos hace pensar que ya el aspecto cosmopoético contiene al cosmopolítico. Es desde estos elementos que se fundamenta una propuesta para relacionar a la ciudad y a la educación. Lo cierto es que esta concepción nos ha permitido una metodología clara, práctica y, sobre todo, atractiva para trabajar con los maestros y de paso que ellos trabajen con sus alumnos.

Bibliografía

AA.VV. EDUCACIÓN Y CIUDAD. *La ciudad como escuela*, Revista No. 2, IDEP, Bogotá, 1997.

GIORGIO AGAMBEN, *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Pre-textos, Valencia, 1995.

ARGÜELLO, RODRIGO. *Ciudad Gótica Esperpéntica y Mediática*, Medellín, Ambrosía Editores, 2004.

Estética y comunicación, UNAD, Bogotá, 1996.

BENSE, MAX. *Estética de la información. Comunicación Serie B.*, Madrid, ALBERTO CORAZÓN EDITOR, 1973, pp. 222-223.

HEIDEGGER, MARTÍN. *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ed. Odos, 1994.

GENNARI, MARIO. *Semántica de la ciudad y Educación. Pedagogía de la ciudad*. Editorial Heder, 1996.

La Educación Estética, Barcelona, Paidós.

LYNCH, KEVIN. *Imagen de la ciudad*, Buenos Aires, Editorial Infinito, 1988.

La administración del paisaje, Bogotá, Editorial Norma, 1996.

SENNET, RICHARD. *Flesh and Stone*, London, W.W. Norton & Company, N.Y., 1994.

PENARD, RENÉ. *Rene Char*, Valencia, Edicions Alfons El Magnanim, 1995.

VÁSQUEZ, EMANUEL. *Ciudad de la memoria*, Valencia, Edicions Alfons El Magnanim, 1996.

¹⁰ Bense, Max. *Estética de la información, Comunicación Serie B*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1973, pp. 222-223.

UNA CIUDAD QUE NO CONOCEMOS

—¿Qué sentido tienen vuestras obras? —pregunta—. ¿Cuál es el fin de una ciudad en construcción sino una ciudad? ¿Dónde está el plano que seguís, el proyecto? —Te lo mostraremos apenas termine la jornada; ahora no podemos interrumpir —responde—.

El trabajo cesa al atardecer. Cae la noche sobre las obras. Es una noche estrellada. —Éste es el proyecto— Dicen.

Italo Calvino¹¹

Helbert Antía

En el cuaderno de hojas cuadriculadas, Nicolás, pinta de colores las casas del norte y deja en blanco y negro las casas del sur. Un cuadrado ingente, en su interior, dos pequeños en los costados superiores como ventanas, un rectángulo como puerta y un trapecio isósceles que identifica el techo, son las líneas que arman las casas de esta ciudad. Un parque de diversiones con columpios y rodaderos, la torre Colpatria, el edificio donde trabaja su mamá y un sol sonriente de gafas oscuras, complementan el dibujo hecho con el lápiz de madera amarilla Mirado No. 2. El carboncillo, fue comprado en la miscelánea de la esquina del barrio. También compró un helado de jugo de mora (quizás era refresco de mora) que doña Stelita sacó de las cubetas que mantiene en su nevera. Pagó 200 pesos. Ahora recuerdo que yo los compraba a 50 centavos y doña Stelita me fiaba los caramelos para pegar en el álbum de moda.

Pensar en Bogotá es pensar en la esquina del vecindario, en las iglesias construidas con dineros de bazares, en los “cinco huecos” abiertos con gasolina y una tapa de cerveza al lado del andén, del tarro quemado y del yermis. De los grupos de amigos que dejan la cuadra para reunirse en el centro comercial

y de las pandillas que cuidan sus territorios en las minitk's, de los sábados por la tarde. En los piques de carros bulliciosos por alguna calle del norte y en el plan dominical de la ciclovía que desplazó el almuerzo de olla en el Parque El Salitre. Posiblemente estos comportamientos no son únicos de Bogotá y con toda seguridad faltan muchos en estos que refiero. Beatriz García contempla que desde pequeños, ese espacio urbano se nos presenta a través de diferentes barreras, provenientes de los límites expuestos por instituciones como la familia y la escuela, que lo convierten en un afuera amenazante y extraño¹².

Espacios que contemplamos; que reúne y obsequia Bogotá. La misma que desde la violencia bandolera de los años cincuenta en la que familias completas abandonan sus pueblos natales, buscan refugio en ella. Bogotá, la que encontró Gonzalo Jiménez de Quesada luego de una travesía de dos años desde Santa Marta, pasando por el Magdalena Medio hasta llegar al altiplano de la sabana. Sólo casi 46 años después del descubrimiento de Cristóbal Colón. A todo el territorio lo llamó el Nuevo Reino de Granada y a la ciudad que funda cuatro meses después de pisar este suelo, la bautiza como Santafé de Bogotá¹³. Imaginamos que nues-

11 *Las ciudades invisibles*. Capítulo 8: *Las ciudades y el cielo* 3.

12 García, Moreno Beatriz. *Ingreso de niños/as en la ciudad. El papel de la escuela y del maestro*. Revista Educación y Ciudad, No. 4, IDEP, diciembre 1997-enero 1998.

13 Iriarte, Alfredo. *Ojos sobre Bogotá*. Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano, Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, 1999.

LOCALIDAD 16 • PUENTE ARANDA

tros chibchas no pudieron hacer mucho frente a este conquistador treintañero y a sus 500 hombres, ya que desde el 6 de agosto de 1538, al verdadero acontecimiento de fundación, sólo transcurrieron ocho meses. Para abril de 1539, el zipa Tisquesusa, ya estaba totalmente derrotado.

Cuna de una de las tribus muiscas; camino forzado para la búsqueda del Dorado. Pisos tablados en donde aún quedan pedazos de florero para iniciar la gesta del movimiento revolucionario en 1810. Centro de la funesta labor del “Pacificador” Pablo Morillo en 1816, quien fusila a “la Pola”. Aún deja pasar “Nocturno” por sus calles empedradas a José Asunción. Roa Sierra dejó sangre y cuerpo en el 48, regados hasta en las paredes. Los cafés del centro inspiran a un nobel; y desde la violencia del cincuenta ha recibido a todo a quien la necesite de todos los rincones del país. Contemplo esta fecha ya que antes, viajar a Bogotá era un suplicio. El clima y vegetación del recorrido hacían que las familias pudientes de principio del siglo pasado, prefirieran escoger a Europa o Estados Unidos como lugar de estudio, sobre todo, las que podían embarcarse con facilidad en algún vapor desde la costa Atlántica¹⁴.

Hoy, la *Cátedra de Pedagogía*, nos suscita pensar en Bogotá desde otros lugares, cargada de historia y de nostalgia, adquiriendo significados no solamente para quienes nacen en Bogotá, sino para quienes se están haciendo en Bogotá. Y cuando tomo el verbo hacer, lo tomo como el verbo del evangelio de Juan “Y el verbo se hizo carne”, como cuando el verbo construye el hacer de los que la habitan, como nos forma y acostumbra.

Recordemos que costumbre es hábito; aquí quisiera ser exacto en su definición para detenernos, y al repasar en el diccionario encontré dos definiciones: “Vestido o traje que cada persona usa según su estado, ministerio o nación, y especialmente el que usan los

religiosos y religiosas”, y “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”¹⁵. Detenernos es la invitación, de manera que logremos darnos cuenta que Bogotá nos viste según su estado, su ministerio o su nación (nación es el conjunto de habitantes), y que además la repetición son los rituales y los actos cotidianos a que nos invita.

“El reconocimiento generalizado de la importancia que tiene la ciudad como escenario de formación, nos obliga a preguntar por la manera como la escuela puede abrir sus puertas para leerla con sus niños, niñas y jóvenes”. A partir de esta propuesta que encontramos en la introducción del proyecto, *Cátedra de pedagogía, Bogotá: una gran escuela*, hace detenernos desde las instituciones educativas a mirar, a oler, a palpar, a degustarnos, también a disgustarnos.

Hernando Gómez Serrano pregunta en su diálogo primero de los siete imaginarios que contempla en uno de sus ensayos¹⁶: ¿cuál es el objetivo final de una pedagogía urbana? o, en otros términos, ¿qué esperaríamos desarrollar en dicho acto o intercambio educativo? Y contesta “Ampliar la calidad sensible del paisaje urbano; es decir, las apariencias, el sonido, el olor, las impresiones y demás sensaciones que producen los lugares, es un novedoso punto de partida”.

Al leer los escritos propuestos por los maestros de mi grupo de trabajo, me encontré con el del profesor Javier Fernando Herrera del I.E.D. San Rafael de la localidad 8ª, quien escudriñando, en sus alumnas Aleja y Laura, la seducción por el colegio que las habita y por el espacio académico que las recorre, encuentra que son los “amigos” los que esperan encontrar cada día; y que la escuela no tiene lo que Hernando Gómez enuncia como los lugares que se comunican, expresan e interactúan, son aquellos confinados a los límites tempo-espaciales de un dibujo donde (*aquí cita a la*

14 Ibid., p. 251.

15 Biblioteca de consulta Microsof. Encarta. 2003.

16 Gómez Serrano, Hernando. *7 diálogos imaginarios para una pedagogía urbana*. Revista Educación y Ciudad. No. 2, IDEP, 1997.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

poética del espacio), “**su secreto era escuchar la flor usando su color**”¹⁷. Aleja culmina diciendo: “A este lugar le falta como vida... como florecitas”. Pero también pueden ser piedrecitas. Esas que el profesor Campo Aníbal Leal les enseña a sus niños de primaria del I.E.D. Silverio Espinosa, cuando abre las puertas de (eso sí con mucho cuidado)) su salón de clase, para invitar a alumnos y padres de familia a recorrer la ciudad y sus alrededores. No se va sin los adultos “para matar dos pájaros de un solo tiro” dice “los papás muchas veces no saben o han olvidado lo aprendido en la escuela, se les dificulta ayudar a sus hijos a hacer sus tareas; pues salimos todos, aprenden y me ayudan a cuidar a los muchachos”.

El profesor Campo es geólogo de la Universidad Nacional y hace estos recorridos por lo menos, cuatro veces por año; y como buen científico de la tierra que estudia las rocas y los materiales derivados que forman la parte externa de la tierra, cuando se encuentra frente a una de las llamadas rocas ígneas, formadas por el enfriamiento y la solidificación de materia rocosa fundida, conocida como magma (eso me lo enseñó él) o al frente de los muros de alguna de las iglesias coloniales que tiene Bogotá, magnetiza a sus discípulos, hijos y padres, como aquel encantador de serpientes encerrado en una de las mil noches de Scherezade.

La escuela abre sus puertas para leer la ciudad, tumbó los muros como lo propone Herbert Marshal McLuhan desde la época psicodélica y controvertida de los sesenta. Apuesta a que nada es coincidencia, que es la escuela inmersa en la ciudad la que nos toca, acaricia, palpa y no la que nos tocó. Es la que nos obliga a repetirla, a ritualizarla.

Por algo las letras fotografían a la capital. García Márquez relata cómo Aureliano Segundo se va

detrás de Fernanda, una mujer que había nacido y crecido a mil kilómetros del mar¹⁸, de la bella reina del carnaval de quien se había enamorado en Macondo, y a quien finalmente halló en la lóbrega ciudad de los treinta y dos campanarios¹⁹.

Bogotá dejó de ser Monserrate, Guadalupe y el barrio La Candelaria. Las monótonas calles reflejadas en el gris de su cielo, que antes nos hacían arrojar con ruanas y gabardinas, no son las mismas. Las escuelas que surgen para recoger a los adolescentes que eran problema para la sociedad y luego convertirlos en policías²⁰, están siendo transformadas por sus alumnos. Son ellos los que antes de llegar con uniforme y peinilla deben salir de su casa, cruzar la calle, mirar a los miles de desplazados, a los vendedores ambulantes (que en muchos casos son sus mismos padres), tomar casi obligadamente un alimentador que los lleve a un 100, a un 80, a un 1, 2 ó 3, y luego a otro alimentador. Muy bien dice Jesús Martín Barbero en la última sesión de la Cátedra “La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la cultura y la comunicación le plantean hoy al sistema educativo”²¹.

Reconocernos en la ciudad; a eso nos conduce la cátedra. Reconocernos en los maestros, nosotros que trabajamos en la coordinación; que ellos se reconozcan en sus alumnos y sus alumnos en la ciudad. Es cíclico.

Reconocernos, tal vez como Mario Mendoza en letras que lleva al lector a un viaje al fondo de Bogotá “*A veces camino por la ciudad esperando que alguien me salude, que alguien me reconozca y me*

17 Ibíd.

18 García, Márquez Gabriel. *Cien Años de Soledad*. Barcelona, Edit. Círculo de Lectores, 1970.

19 Iriarte, Alfredo. *Ojos sobre Bogotá*. Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano, Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, 1999, p. 252.

20 Martínez, Boom Alberto; Castro, Villarraga Orlando y Noguera, R. Carlos. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, 1999.

21 Martín, Barbero Jesús. *Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela*. Educación.

LOCALIDAD 16 • PUENTE ARANDA

*llame por mi nombre. Y nada. Atravieso calles y calles metido entre la multitud, alerta, pendiente de ese saludo, de ese abrazo, y al final, después de muchas horas, agotado y muerto de hambre, regreso a mi cuarto con un hueco en el alma*²². O como Rafael Chaparro Madieto lo hace con su “trip trip trip mierda qué cosa tan seria”, en su novela bogotana *Opio en las Nubes*.

Para que como la pobre viejecita de los “Cuentos pintados y cuentos morales para niños formales” de nuestro poeta Rafael Pombo, también bogotano:

*Duerma en paz, y Dios permita
Que logremos disfrutar
Las pobreza de esa pobre
Y morir del mismo mal.*

²² Mendoza, Mario. *Una Escalera al Cielo*. Editorial Planeta, 2004.

BOGOTÁ Y YO**Sandra Elizabeth Marín**

Soy bogotana, durante mi niñez papá dedicaba parte de su tiempo libre a leerme cuentos; describía con gran acierto paisajes de lugares fotografiados en postales o narraba episodios de historia mundial como si hubiese estado allí.

Me gustaba cuando hablaba de Bogotá, su ciudad natal, la Bogotá en la que transcurrió su niñez, la Bogotá de antes del 9 de abril, la de la plaza principal y los cachacos en los cafés. Esa ciudad misteriosa, fría y pintoresca donde habitaban personajes como “la loca Margarita” y “el bobo del tranvía”, realmente me transportaba. Recuerdo las salidas dominicales al centro, aún conservo la tapioca fotografía caminando por la séptima tomada de la mano de mis hermanas.

Nos encantaba subir al carrusel del Parque de la Independencia y luego visitar algunos de los museos: la Casa del florero, el Museo de Oro, el Museo Nacional; y al salir, nos apresurábamos para llegar a la Plaza de Bolívar a perseguir palomas. La tarde terminaba con una función de matiné en el “teatro Faenza”. Aquel que la entrada parecía un gran escudo circular y colorido.

Esa fue mi Bogotá de niña, la ciudad donde está el barrio en el que crecí, allí donde caminaba de la casa a la escuela y en las tardes salíamos muchos niños al parque para jugar y compartir, mientras éramos cuidados por el señor agente paticaliente, le falta un diente para ser teniente (en ese tiempo cada parque tenía un agente de policía y los niños les cantábamos así). Era delicioso, todo era un ambiente de tranquilidad y seguridad.

La Bogotá de hoy... vivo en ella, con sus cambios, con sus afanes. Sí, soy bogotana, pero me con-

fieso: no he subido al mirador de la torre Colpatria, no he puesto un solo pie en el parque Simón Bolívar, no he disfrutado de los espacios que brinda la biblioteca Virgilio Barco y nunca me he transportado en transmilenio. ¿Por qué? No sé. Es una sensación extraña, soy bogotana y no cambiaría mi ciudad por ningún otro lugar del mundo. Si viajo a los pocos días la extraño, la añoro. Se que aquí tengo todo al alcance, además tengo mi familia, mi trabajo, mis amigos, mi casa... sí, soy bogotana, pero a veces le tengo miedo, la siento como ciudad extraña, siento que no la conozco, que no la disfruto, es como si fuera la ciudad de otros, ciudad de todos y de nadie.

Bogotá es una gran escuela, sí, una escuela donde su comunidad no conoce su MANUAL DE CONVIVENCIA, o se resiste a cumplirlo. Una escuela donde el rector (ALCALDE) demora su período de trabajo tratando de organizarla, donde su consejo directivo (Consejo de Bogotá), critica, se opone a las propuestas y cada uno de sus miembros quiere trabajar de distinto lado. Entonces, ¿qué podemos esperar de sus estudiantes? ¿Alguien se ha detenido a reflexionar sobre la educación que se imparte en esta escuela?, ¿en quienes la imparten?, ¿en cómo lo hacen?, Bogotá es una gran escuela, no cabe duda, posee todos los recursos para serlo.

Yo soy parte de esta comunidad y quiero aportar un granito de arena para poder cambiar lo que no me gusta, cambiar eso a lo que le tengo temor o, tal vez, quiero aprender a convivir con lo que hay allá y sacarle el mejor provecho para decir siempre con orgullo soy bogotana.

SIETE RASTROS EN BÚSQUEDA DE LA PRESENCIA DE LA CIUDAD EN LA ESCUELA

Javier Fernando Herrera Fernández
I.E.D. San Rafael

¿Cuál es la presencia de la ciudad en las escuelas? ¿Cómo entran en la escuela, muchas veces sin poder apreciarlo fácilmente, los modos de habitar la ciudad, de los niños y niñas, cuando atraviesan el portón para ingresar a ella? Pero también, ¿en qué grado la institución escolar con sus rutinas y prácticas habituales incide en sus percepciones de la experiencia de habitar la ciudad? Creo que la manera de indagar alguna respuesta a estas inquietudes es tratar de rastrear las marcas que, como habitantes de la ciudad, dejan los estudiantes en la escuela y aquellas que a la vez los marcan.

Hablo de rastros, marcas o huellas, porque la ciudad es, sobre todo, un lugar de comunicación. Y lo es porque en ella se escribe y reescribe con múltiples lenguajes. Se viste de colores, olores, texturas y símbolos que sus habitantes han marcado a través de la historia. Al decir de Armando Silva²³, la ciudad “recibe marcas evocativas de quienes la habitan” y aquellas marcas o huellas de la ciudad al evocar —según el significado del diccionario— traen alguna cosa a la memoria. Nos traen un recuerdo o alguna impresión. Pero si al habitar la ciudad se escribe, también se lee. En palabras de Roland Barthes: “La ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes”²⁴. De acuerdo con esto, sus pobladores también habitan la ciudad leyéndola, interactuando con el complejo texto que configura su cultura urbana, para poder desenvolverse en este territorio.

La finalidad del presente ensayo es indagar, a través de las observaciones que como maestro he hecho de ciertas marcas o huellas, cual es la presencia —o la ausencia (?)— de la ciudad en la práctica pedagógica en una Institución Educativa del Distrito. No tiene la pretensión de ser una escritura concluyente frente a las inquietudes que lo animan sino de intentar mediante esta exploración algunos planteamientos que nos ayuden a comprender cuál es y ha sido el lugar de la ciudad en la escuela.

Al emprender esta exploración en la comprensión de este asunto —sirviéndome de mis reflexiones, observaciones y de las voces de algunos estudiantes que accedieron a conversar sobre sus vidas en la ciudad— consideremos los siguientes rastros que he hallado:

1. Un símbolo. Un punto negro o rojo que varía de tamaño, ubicado en un mapa. O una hoja de un libro texto de primaria, dividida en dos partes: en una, el dibujo muestra a un niño campesino y detrás unas zonas de cultivo y algunos animales como vacas y caballos; y en la otra un niño de la “ciudad” con un morral a sus espaldas esperando en el andén para cruzar la avenida llena de autos y llegar al colegio. Debajo de cada imagen las diferencias del campo y la ciudad. Esta es la presencia de la ciudad como contenido de enseñanza en gran parte de las instituciones escolares. Ciudad que es objeto de enseñanza

23 Silva, Armando. *Bogotá imaginada*. Taurus, 2003, p. 183.

24 Citado por Medina Cano, Federico. *Comunicación, consumo y ciudad*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, 2003, p. 10.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

porque aparece en el plan de estudios de algún libro texto. Ciudad entre las tapas de un libro.

2. Estamos conversando sobre el colegio. A la pregunta ¿qué encuentran en el colegio que no encuentran en otra parte? Responden:

— Luisa: Yo profê (levanta la mano)... Mis amigos.

— Laura: Yo digo... no es por homenajearlos ni nada, pero es la verdad... hay profesores muy chéveres como también hay unos más amargados.

— Aleja: ¡Uy si, amargados!

— Laura: Del colegio no hay nada chévere. Lo único la sala de informática y no nos dejan utilizarla... Y (lo mismo) la biblioteca.

— Luisa: No. A mí me parece que aquí no hay nada bueno... pues hay cosas buenas, pero no... esto es como... es como un desierto... tú miras y esto es como todo aburrido, todo lo mismo... como siempre que llegas y usted dice (hace expresión de cansancio): llegué. Usted llega un día con ese ánimo.

— Aleja: Yo voy hacer sincera. El día que yo llegué más feliz fue el día de la presentación de porras.

— Luisa: Yo el año pasado estudié acá, pero para mí mi colegio es mi colegio de Ibagué. Era un colegio femenino. Instituto Técnico Femenino. Y entonces era uno de los mejores colegios de Ibagué, era un colegio privado, pues era muy bacano, era muy bonito, era grande, pues allá... ¿yo no sé?... uno tenía más cosas por hacer, uno podía entrar a la biblioteca... habían canchas, habían jardines... habían patios para charlar con las amigas... había de todo ¡mejor dicho!

— Aleja: A este colegio le falta como vida... como florecitas.

— Laura: Lo que pasa con el colegio es que uno se siente así (poniendo el cuerpo rígido), como...

— Aleja (interrumpiendo): como apretado.

3. Son las tres y media de la tarde. Una fila de varios estudiantes frente a una puerta en el pasillo del bloque A. Después de veinte minutos la misma fila, pero los estudiantes están sentados en el piso consumiendo sus onces, mientras se puede observar al resto del colegio en las canchas disfrutando del “descanso”. Cada jueves los estudiantes del 601 esperan durante todo el descanso al profesor para ingresar de

primeras a la sala de informática, para no quedarse sin computador. Cuando uno dirige la mirada a las pantallas de los computadores se estrella con juegos de guerra y de carreras de autos, con páginas web de estrellas de música pop, o buscando alguna postal mientras escuchan un CD pirata de vallenato o reguetón. La sala de informática es, tal vez, el sitio más atractivo del colegio para los estudiantes en horas de clase, puesto que ameniza el día. La sala de informática hace las veces de café internet pero con bon bon bum en mano. Para muchos es la única posibilidad que tienen de navegar en la red para entretenerse en el colegio y al hacerlo se fugan por dos horas de las disciplinas escolares. Parece que salieran del colegio.

4. Camilo está resignado a perder el año. De hecho esta conversación se realizó cuando en el salón de biología sus compañeros de curso presentaban una recuperación. Lo encontré agarrado en la única apertura que hace visible el afuera del colegio: unos metros de malla que a principios de año se armó en una esquina del perímetro amurallado del colegio, puesto que según los expertos estaba a punto de caerse. Trataba de hablar con una joven que lo buscaba desde la calle, que después dijo que era su novia. Camilo se rehusó a entrar a presentar los trabajos de recuperación de biología y terminó por acceder a mi petición de que si podríamos hablar un poco. Este es un aparte de esa conversación:

—¿La gente puede aprender sin ir al colegio?

—Camilo: Sí, porque aprende de la experiencia de otras personas.

—¿Qué le han enseñado los lugares y las personas ajenas al colegio?

—La vida... que la vida no es así como la pintan las novelas... las novelas pintan una vida maravillosa que aunque hay problemas al comienzo y al final todo se arregla y jeso no existe! Que la vida no es así, la vida jamás se le va arreglar sola... uno tiene que aprender arreglar la vida.

—¿Qué le han enseñado las calles?

—Prácticamente lo mismo... que la vida es un juego... que es un juego de ajedrez, que si usted no sabe hacer bien la jugada puede quedar mal parado.

LOCALIDAD 16 • PUENTE ARANDA

—Eso que enseña las calles con su experiencia y encuentros, ¿eso no lo enseñan el colegio?

—Camilo: La verdad, usted jamás va a aprender en un colegio lo que se aprende en la calle. En la calle se aprende que la vida toca vivirla pero luchando sobre muchas cosas. En los colegios se enseña cantidad de maravillas: “que si estudian van a tener una vida super-bien”. El colegio es el gran apoyo pero no les va a solucionar la vida, eso es mentira... perdoneme que se lo diga a usted profé.

—¿Qué puede hacer el colegio para aprender de la calle, de los barrios, del parque?

—La verdad no podría hacer nada, porque la enseñanza, toda su enseñanza tiene su punto... la enseñanza se da por partes... lo que se aprende en el colegio se aprende en el colegio... pero lo que toca aprender en la calle es algo que nadie puede enseñar, es algo que uno tiene que aprender a vivir. Un colegio jamás puede enseñar lo que enseña la calle. En la calle se vive la vida real... en el colegio, pues también se vive real, pero se vive de fantasía... de que el estudio (es una fantasía) nos va ayudar harto en la vida. Pero en la calle el estudio no va a servir para nada sino lo sabe aprovechar... uno tiene que darse cuenta por sí mismo, tiene que aprender solo. Todo tiene su punto. El colegio es para enseñarnos todo lo que es lo intelectual... las matemáticas, español, sociales, en fin. La calle lo que nos enseña es la vida real... lo que es morir por nada... lo que es una guerra imparables en este país por cosas absurdas. Las materias, sí, nos van ayudar hartísimo en la vida. Todo nos va ayudar... pero para que nos pueda ayudar esas materias tenemos que saber a qué nos vamos enfrentar... vamos a salir de estudiar y vamos a conseguir trabajo... jeso es mentira! Vamos a estar expuestos a peligros todos los días... siempre la calle nos muestra... que la vida es un pequeño infierno... que si se muere nos vamos a otros que es peor.

5. Escuchemos cómo lee esta ciudad Camilo:

El color que más me gustaría para la ciudad es el azul, no sé, yo pienso que antes de que se creara todo esto (señalando lo que le rodea) era solo agua y cielo, era todo azul. Yo pienso que la tierra debió haberse creado, pero debió haber contenido esa magia que combina

el cielo con la tierra... entonces es por eso que me trama el azul. El color que menos me gusta de la ciudad es el rojo. Porque el rojo es sangre... es muerte, es algo maligno. Rojo es el color del diablo, el rojo trae la sangre... sangre que se derrama por causas violentas... el dolor se escribe con rojo. No me gusta el rojo.

El olor más desagradable de la ciudad es la basura. Muy contaminante esta ciudad. No saben cuidar los recursos que tienen. El olor más agradable el de los parques... los parques grandes donde hay bosques... donde no hay máquinas de esas... bosques... mejor dicho, uno se sienta al lado de un árbol a leer, a respirar aire fresco.

La ciudad de día es una ciudad mentirosa. Es una ciudad en la que se muestran caras dobles, que la gente anda feliz... pero en la noche es muy diferente... usted puede andar de noche y puede encontrar todo lo malo de la ciudad en la noche... la oscuridad... aunque a mí me gusta la noche... por la luna llena. Me encanta caminar y sentirme perseguido por la luna llena... pero no me agrada ver jóvenes... jóvenes como yo, que van caminando con cuchillos, con bates, con palos para ir a pelearse con otras personas por una causa que ni siquiera tiene sentido. Por ejemplo, las barras bravas. Eso yo pienso que es una bobada... pelearse por algo, por un hinch, por un equipo. Yo pienso que eso, ¡pues sí! que se puede ser fanático... pero pienso que nadie puede sufrir o morir por una causa que no tiene sentido.

La verdad es que a mí casi nada me divierte de la ciudad... lo único que me divertiría sería que toda la ciudad fuera como... pacífica... que no fueran tan agresivos, que fueran más tolerantes. (La agresividad) se manifiesta acá más que todo... por estos barrios... aún en los barrios altos se ve mucha agresividad. Se expresa con malas caras... con la gente amenazando a otras personas, agredíéndolas sin ningún motivo. No hay un sitio que no haya agresividad, ¡pues si lo hay yo no lo conozco!, porque en toda parte se mete la violencia... la muerte acecha por todo lado.

Yo veo a los jóvenes agrupados. Es como los perros. Los perros se agrupan para atacar... entonces, los jóvenes de ahora se agrupan para defenderse y atacar también... se agrupan por equipos para defenderse de otros

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

equipos. Pero también para atacarlos. Los hoppers se agrupan para defenderse... los ñeros... los punkers... todos se agrupan... se agrupan en un solo grupo. Hay jóvenes que caminan solos... jóvenes que no les interesa nada de esto... les interesa sólo tener otras cosas diferentes... que no les interesa ni los equipos ni las modas... ni nada... ni las culturas diferentes... solamente les interesa estudiar... esos jóvenes que andan sueltos... que son rechazados... por otras personas que no les gusta estudiar. Es una costumbre... se acostumbraron a que el más inteligente es el más tonto y que el más vivo es el que hace más estupideces posibles.

6. Al interrogar a 120 estudiantes de diferentes cursos, sobre cuál es el sitio de la ciudad que le produce más miedo y por qué: las “ollas”, los parques como el Génesis, los barrios como el Socorro, el Amparo y Patio Bonito en Kennedy, Cazucá en Ciudad Bolívar, la calle del cartucho, junto con calles o potreros largos y solitarios en la noche, son percibidos por la generalidad de ellos como zonas de peligro. La razón: “por las personas que andan ahí”. Ciertas personas que frecuentan a menudo estos lugares como “pandillas, viciosos, marihuaneros, ladrones, zorreros, desechables o pervertidos”.

En la zona circundante al colegio y en los barrios de donde provienen la mayoría de los estudiantes, es evidente que hay un significativo mercado de “vicio”. Estamos ante unos hechos que implican una amenaza para el disfrute de la vida en las calles y que no pretendo subestimar. Pero...

7. Treinta ocho rostros adolescentes con una marcada expresión de horror frente al televisor en la biblioteca del colegio, observan en la pantalla a un niño muerto, acostado sobre una mesa, rodeado de varias personas que le sacan de sus entrañas unas bolsas llenas de un polvo blanco, mientras el locutor informa que son tantos kilos de coca. El policía bachiller comenta y da explicaciones en cada escena del video “Droga: viaje sin regreso”. Explica cómo enga-

ñan a las personas que sirven de mulas para el tráfico de drogas. De cómo afecta las drogas el organismo humano. Dice que la drogadicción es una enfermedad incurable como el sida, que los tratamientos de rehabilitación sólo sirven cuando el paciente está recluido y que cuando sale recae. Que tengan cuidado en la calle y que elijan bien a sus amistades. A la par, el locutor, después de cada escena que representan como una hazaña en la cual se vence el mal, exhorta repetidas veces a que “graben estas imágenes en su memoria”.

¿Qué nos puede revelar estos rastros sobre el punto de vista de la escuela relacionado con la ciudad? Las siete escenas descritas nos abren a algunas pistas en búsqueda de la presencia o la ausencia de la ciudad en la escuela.

La primera y la segunda son manifestaciones del enfoque con que nació la institución escolar, y que pese a los cambios del mundo circundante aún se mantiene: el encierro. Éste amplía y propaga su lógica desde su arquitectura de recinto fortificado hasta la misma práctica de educar. La ciudad en el mapa, la ciudad entre las tapas de un libro, los muros que aseguran el saber escolar para así ofrecer mayor seguridad al conocimiento, la parcelación de la enseñanza de los saberes, la exclusión de diferentes textos al escrito y de nuevos modos de leer, la sensación que deja a quienes usan el espacio escolar como lugar desértico, aburrido y estrecho; son sólo algunas de la intensificaciones de esta lógica del encierro. Hay que repetirlo: la escuela está centrada sobre su tradicional encierro y, por tanto, vive aislada de los modos de comunicación cotidiana de hoy en día. Haciendo una variación al planteamiento que Spengler²⁵ hizo de la ciudad, el cual señala: “sucede un gran acontecimiento político y el rostro de la ciudad tomará nuevas arrugas”, podría decirse de manera inversa, que suceden cambios y reorganizaciones en los modos de estar juntos y ante esto la escuela mantiene un rostro petrificado. Sus facciones se han endurecido.

25 Citado por Vásquez Rodríguez, Fernando. *Citizen semiotic. Aproximaciones a una poética del espacio*. Revista Signo y Pensamiento, No. 3, vol. XII, 1993.

La sexta y la séptima nos llevan a pensar en cómo la escuela responde a la labor que ciertas puestas en escena de la ciudad hacen los medios de nutrir el miedo y la imagen de ciudad peligrosa²⁶. El encierro mismo como práctica de seguridad y de control, la prevención frente a otros tantos en el colegio como en la calle y la habitual ruta de la casa al colegio y del colegio a la casa (aunque muchas veces se fuguen al parque o se paren en la esquina o se queden “capando” en la casa de un amigo). Estamos frente al ejercicio de la ciudadanía de miedo. Al respecto Jesús Martín Barbero²⁷ plantea que el miedo en la ciudad se desborda más allá de la común expresión violenta de la criminalidad y hace parte de una angustia mas honda. Señala varios factores de esta angustia cultural, como él la llama. Un factor es la pérdida del arraigo colectivo a causa de un urbanismo salvaje que ha venido destruyendo la memoria colectiva. Muestra de esto es la multiplicación de centros comerciales que junto con algunos parques cerrados y la casa, son los lugares más mencionados por los estudiantes como los que les proporcionan más alegría al visitar. Estos lugares de consumo y amnésicos, han venido desplazando a la calle y las plazas como lugares de encuentro público. Son construcciones que entre sus paredes vigiladas ofrecen a los paseantes mayor seguridad. Señala también que esta angustia cultural tiene que ver tanto con la normalización de las conductas como de los edificios, “la ciudad erosiona las identidades colectivas, las obtura, y esa erosión nos roba el piso cultural, nos arroja al vacío. De ahí el miedo”. Así mismo, el miedo proviene de un orden que impone la ciudad que “paradójicamente está construido con la incertidumbre que nos produce el otro, ino-

culando en nosotros cada día la desconfianza hacia aquel que pasa en la calle. Pues en la calle se ha vuelto sospechoso todo aquel que haga un gesto que no podamos descifrar en 20 segundos”. Esto ha significado una condición de ciudadanos presos del miedo, más refractarios a participar en la vida en comunidad, a pasear y practicar el encuentro con los otros en lugares abiertos. Un ciudadano que le tiene miedo a ciertos estereotipos de extraños que producen los medios, en los cuales no sale bien librados los más pobres y jóvenes. Una habitual conducta ciudadana despojada de los sentidos de seguridad y confianza, y por tanto de aprecio a la ciudad. Una ciudadanía que se practica como la negación de la ciudad.

En la tercera, la cuarta y la quinta se pueden observar algunos matices del punto de vista, del modo de percibir y sentir la ciudad por parte de los más jóvenes. Se observa: la ciudad de las nuevas tecnologías y los medios masivos como configuradores de sus modos de percibir el mundo, como intermediarios que a través de sus imágenes e informaciones se relacionan con la sociedad en general; la de la ciudad peligrosa pero que, cuando la casa expulsa por sus carencias económicas o afectivas, no queda más remedio que aprender a vivir con, en y por ella, junto al “parche” de amigos, para defenderse de la “agresividad” que se aprecia en el semblante y apariencia de sus habitantes. La ciudad que habita en los recuerdos frescos de su memoria infantil, en sus temores, sus rabias y sus deseos; la ciudad que en sus calles enseña lo que no puede enseñar la escuela, la que ellos viven como un problema real; la ciudad de las expresiones de sus culturas juveniles con sus estéticas diferenciadoras del mundo adulto.

26 Si bien es cierto que muchos miedos ciudadanos responden a hechos violentos, conviene observar, sin embargo, que “en gran medida responden al imaginario creado a partir del flujo de información, tanto de los medios de comunicación, como del rumor, el chisme y la misma interacción que se establece con los grupos de socialización mediante la recreación de sucesos y experiencias que a diario circulan por la ciudad reforzando la idea de ciudad peligrosa, violenta y en general de ciudad que produce miedo. Niño Murcia, Soledad. Ecos del miedo en Santafé de Bogotá e imaginarios de sus ciudadanos. En: El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural. Medellín, Corporación Región, 2002, p. 191.

27 Martín Barbero, Jesús. *La ciudad: entre medios y miedos*. En Rotker, Susana. Ciudadanías del miedo. Caracas, Nueva Sociedad, 2000.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

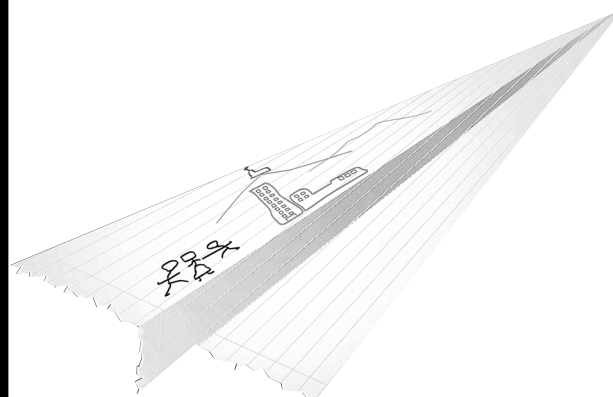
Cuando ingresan los jóvenes a la escuela, inevitablemente entran los modos de estar, compartir, percibir y afrontar la vida en la familia, en los barrios y, en general, en la ciudad, produciendo en su armadura unas fisuras. De aquí se desprende que, por debajo de la escuela oficial, es decir, la que figura en los manuales de convivencia, emergen a veces de manera violenta y desconcertante para esta, las otras escuelas: no la del uniforme reglamentario sino la de los pantalones anchos “que no son los del colegio”, la de las zapatillas, la de los piercing y sus estéticas diferenciadores en el vestir. No la de los disminuidos comités de conciliación si no la de los enfrentamientos a la salida de las barras bravas; la escuela que sustituye el afecto de los padres con el de los amigos del colegio; la escuela de las fotos locas en el baño y no

la de las fotos de postal que están en la agenda todos organizados en el salón de clases; no la de la terca enseñanza convencional del lenguaje escrito que no alimenta su didáctica con las múltiples expresiones del lenguaje que ofrece la experiencia de habitar hoy la ciudad.

Hay que cambiar el rostro de la escuela. Es decir, su semblante, su fisonomía endurecida. Cambiar aquel aspecto que comparte con algunos medios, de reforzadora de las ciudadanías del miedo. Que en cambio despliegue el talento y la capacidad de pensar la ciudad en los niños y jóvenes para concebir y hacer habitable la ciudad que queremos, aquella que proyectamos en nuestros sueños. Una escuela que se profile con una pedagogía urbana que establezca un diálogo educativo fructífero con la ciudad.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 17, La Candelaria

Grupo P

Coordinador: Alexis V. Pinilla Díaz
Monitor: Guillermo H. Cárdenas Pinto

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

José Antonio Alvarado
Luis Abraham Alvarado
Rosa Stella Ayala
Rosa Ángela Báez de Pérez
Martha Inés Barrera
Miguel Ángel Bernal
Mireya Burbano
Irene Camacho
Dora Nelsy Caro
Mercedes Castañeda
Manuel Chamorro
Crisóstomo Duque
Matilde Frías
María Eugenia Gallego
Alcira I. Garzón Acosta
Carmen Leonor Girón
Juan Vicente Gómez
Luz Marina Gómez
Eduardo González
Flaminio González
Francisco González
Ricardo González
Flor Alba Guevara
Emilse Hernández
Gladys Hernández
Flor Myriam Hurtado
Lina Rosa Latorre
Clara López
Elizabeth Macías
José Antonio Medina
Nelcy Mejía Sanabria

Carlos Arturo Molina
Sonia Montealegre
Napoleón Montero
María Virginia Montoya
Olga Lya Munar
Nohora Muñoz de Vivas
Flor de María Narváez
Ana Josefina Nieto
Margarita Ojeda
Francy Olmos Rojas
Carmen Amparo Pantoja
Myriam Silvia Peña Portela
Martha Cecilia Pérez
Luz Mery Pinilla
Edgar Ramírez
David Rodríguez
Álvaro Rojas Patiño
Gonzalo Rojas
Doris Román
Rosario Rosado Díaz
Antonio Rubens Muñoz
Elizabeth Ruiz
Francia Y. Salazar
Johana Sierra
María Flor Silva
Gladys Smith Santamaría
Carlos Varela
Lizandro Varela
Erika del Pilar Yepes
Elsa Cecilia Zambrano
Margarita Zapata

Localidad 17, La Candelaria

Grupo P

Texto colectivo grupo P

NO ES UNA... SON MUCHAS LAS CIUDADES QUE ASISTEN A LA ESCUELA

A todos los maestros y maestras que (a pesar de las adversidades generadas por la globalización, las políticas educativas y evaluativas de los últimos diez años y las condiciones sociopolíticas en las cuales desarrollan su labor) continúan apoyando la construcción de lo público desde las aulas y brindando oportunidades de presente a nuestros niños, en recuerdo de la escuelita “El Carmen”, demolida en julio de 2003 (en contra de las peticiones de maestras y estudiantes), donde se gestaron muchos sueños y realidades.

Que no sea yo quien construya las fronteras de la aprehensión de la ciudad, ni del mundo; sino, por el contrario, el gestor de la apertura del lenguaje dentro de la ciudad y del mundo¹.

Para los niños, cada esquina de La Candelaria olía a historia, a cuentos y a leyendas².

A MANERA DE PRÓLOGO

La actualidad y relevancia del tema ciudad-escuela tiene que ver con la complejización del campo educativo durante las últimas décadas del siglo XX, proceso en el cual han hecho aparición múltiples escenarios de socialización que comparten con la escuela intereses formativos (políticos, culturales, sociales y cognitivos). En este contexto es necesario comprender que la escuela y el campo educativo no son autónomos y sus dinámicas obedecen a una serie de interrelaciones con múltiples fenómenos políticos, culturales y sociales, tanto de carácter

nacional como internacional. En esta perspectiva el campo educativo:

[...] se inscribe dentro de un ámbito más amplio, el cultural, en el que confluye una serie de actores sociales, instituciones y saberes específicos, que interactúan entre sí y ocupan posiciones estratégicas, determinadas por la apropiación diferenciada de capitales sociales, culturales y económicos; posiciones que sufren modificaciones en las distintas coyunturas, de acuerdo con los intereses en pugna y con la dinámica marcada por las relaciones de poder y de saber, entre los grupos y actores sociales que tienen injerencia en el campo³.

1 Escrito presentado por las profesoras Martha Barrera, Dora Castro, Mercedes Castañeda, Gladys Hernández, Doris Román y Erika Yepes, I.E.D. Colombia viva, sede A, jornada mañana, localidad Rafael Uribe Uribe.

2 Escrito presentado por la profesora Rosario Rosado, Escuela Nacional de Comercio, localidad La Candelaria.

3 Herrera, Martha y Pinilla, Alexis. “El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX”, en F. Leal y G. Rey (editores): *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá, Ediciones Uniandes, Fundación Social, Tercer Mundo, 2000, p. 283.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En la complejización del campo educativo, una de las mayores tensiones ha sido caracterizada por la visibilización de diversos escenarios de socialización, que cuestionan el ideal del proyecto ilustrado bajo cuya sombra creció la escuela. En esta perspectiva, si en un principio la institución escolar estuvo encargada de crear un sujeto homogéneo, en correspondencia con la proyección de los Estados modernos, en la actualidad, la formación del sujeto estaría más relacionada con el reconocimiento de los múltiples escenarios y las disímiles lógicas que dan sentido a la subjetividad. Para J. Gimeno Sacristán, “la educación prepara para participar en el mundo en la medida en que proporciona la cultura que compone ese mundo y su historia, transformándola en *cultura subjetiva*, lo cual presta la forma de presencia nuestra ante los bienes culturales, una manera de ser alguien ante la herencia recibida”⁴.

Dentro de los escenarios que han llamado más la atención de intelectuales y maestros, los medios de comunicación y la ciudad ocupan un lugar destacado. Con respecto a este segundo escenario digamos que la adecuación de espacios (físicos, políticos, económicos, familiares) ha sido un elemento fundamental dentro del proceso evolutivo del ser humano. Desde la consolidación de los primeros asentamientos humanos, pasando por las primeras ciudades de la antigüedad clásica y por los burgos de la Europa renacentista, hasta llegar a las cosmopolitas ciudades de la actualidad, el escenario urbano se ha convertido en una demostración de las distintas orientaciones intelectuales, artísticas, políticas y sociales del ser humano. Para F. Viviescas, es necesario reconocer la ciudad “en términos complejos contemporáneos: de un lado, reconociéndola como el resultado histórico más contundente del despliegue de la creatividad humana

tanto en términos materiales como en las dimensiones metafísicas y, al mismo tiempo, del otro, señalándola como el soporte fundamental y determinante de la pregunta ontológica por excelencia hacia el futuro”⁵. Lo anterior nos sugiere que los muros de la escuela comienzan a ceder ante la sociedad y la ciudad de forma estrepitosa. En palabras de J. Malaver:

*“El rompimiento que comenzó creando el ciudadano, crea la ciudad y la ciudad crea al ciudadano. Este rompimiento habría que continuarlo y profundizarlo. Se hace necesaria la recreación de la paideia en el sentido en que la crearon los griegos hace veinticinco siglos: una institución social que contiene indisociablemente los procedimientos a través de los cuales el ser humano, en el curso de su constitución como individuo, es llevado a reconocer e investir positivamente los valores de la sociedad. Valores-significaciones que son creación de los humanos”*⁶.

Conscientes de la complejidad del tema en cuestión, en el presente escrito nos detendremos en la forma como los maestros y maestras de la localidad La Candelaria perciben las relaciones que se tejen entre escuela-ciudad, deteniéndonos en los cuatro puntos más relevantes encontrados en los escritos de los docentes, a saber: ciudad, escuela y ciudadanía; la ciudad como escenario en el que se inscribe la escuela; ciudad, escuela e identidad, y, por último, comunicación, escuela-ciudad y otros escenarios de socialización. Estas pistas son algunos vestigios del llamado que hace la ciudad, silenciosamente, para ser leída y usada de múltiples formas y desde distintos espacios sociales, entre ellos el escolar, el cual guarda una relación bastante estrecha con lo urbano, ya que, siguiendo a J. Trilla, “ciudad y educación son [...] dos fenómenos profundamente imbricados. Y la relación es tan fuerte que, incluso, cabría argumentar

4 Gimeno Sacristán, José. “La educación que tenemos, la educación que queremos”, en F. Imbernón (coord.): La educación en el siglo XXI. *Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Grao, 1999, p. 35.

5 Viviescas, Fernando. “La complejidad de la ciudad: No es el ángel, son los hombres y mujeres”, en F. Giraldo (editor): Ciudad y complejidad, Bogotá, FICA, Ensayo & Error, 2003, p. 138.

6 Malaver, José Antonio. “La ciudad son los hombres, los hombres son la ciudad”, en F. Giraldo y F. Viviescas (compiladores): *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo, Cenac, Fedevivienda, 1998, p. 264.

una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia”⁷.

CIUDAD, ESCUELA Y CIUDADANÍA

A pesar de reconocer la existencia de variados escenarios sociales y políticos en los cuales se han desenvuelto diversos actores sociales, los maestros consideran que la ciudad, como un espacio de intercambio y negociación cultural en el cual se integran múltiples visiones de mundo, se constituye en el principal espacio social para pensar el tema de la convivencia y la formación de ciudadanía. En esta dirección se sugirió que el objetivo de pensar socialmente la ciudad debería dirigirse a:

*Alcanzar competencias ciudadanas a partir del conocimiento, de la profundización y el reconocimiento de la ciudad como el laboratorio diversificado en donde se encuentran, en todo y en cada momento, circunstancias útiles para la vivencia, la convivencia y el compartir con otros. [En la ciudad], además de las dificultades cotidianas, se presenta el reto de respetar y aceptar particularidades, la diversidad de pensamientos, gustos, necesidades, sueños, culturas y sentimientos, ya sean de dolor, rabia, impotencia o miedo*⁸.

En las significaciones y particularidades de la vida social en la ciudad se encuentran, entonces, varias claves para pensar el problema de la convivencia y de las formas de habitar el espacio urbano. En palabras de los mismos docentes: “Habitar la ciudad [...] implica un constante reconocimiento del otro, una manera especial de relacionarse con el otro, una regulación basada en el ejercicio de derechos y deberes de quienes constituyen las urbes [...] La ciudad demanda ciudadanos ejerciendo ciudadanía”⁹. En esta dirección, es tan fuerte el sentido de la ciudad

para la vida social y comunitaria de los individuos que, incluso, ellos mismos han perdido parte del control sobre el destino de la ciudad:

*El problema radica en que en ese proceso de complejización que se ha dado en la ciudad, el hijo (la ciudad) ha superado al padre (el hombre), de tal suerte que hoy no es el hombre el que está rigiendo el destino de la ciudad, sino que es ésta la que gobierna a los hombres y mujeres que la habitan, pues es ella, en su dinámica, la que impone las formas de comer, recrearse, aprender, etc.*¹⁰.

Podemos anotar que las preocupaciones de los docentes sobre el tema de la convivencia en la escuela y la ciudad obedecen, directa o indirectamente, a que una de las prioridades de los procesos educativos durante la última década en el país ha sido el fortalecimiento de la formación ciudadana, entendida ésta como la capacidad de convivir en y con la democracia. Para tal efecto, tanto desde la esfera gubernamental como por iniciativa de diversas ONG, universidades y centros de investigación, se han promovido y adelantado diversas estrategias a través de las cuales democratizar los escenarios en los cuales interactúan los niños y jóvenes. Ante esta posibilidad de democratizar el escenario escolar, una maestra sugirió que es en la escuela donde:

*[...] se debe resolver uno de los grandes problemas de la ciudad como es la convivencia. Es por esta razón, entre muchas otras, que la escuela debe ser constructora de la democracia y la convivencia social, buscando que el niño desarrolle una mentalidad democrática que le permita sentir, pensar y actuar democráticamente en el ámbito individual, grupal y social; ésta es la verdadera ciudad. Al ser la escuela la primera institución de la ciudad, pues ella es el primer espacio de educación pública del niño, debe brindar las posibilidades de desarrollo social e individual del niño*¹¹.

7 Trillas, Jaime. “La educación y la ciudad”, en: Educación y ciudad, No. 2, IDEP, mayo de 1997, p. 8.

8 Escrito presentado por la profesora Rosa Stella Ayala, Escuela Nacional de Comercio, localidad La Candelaria.

9 Escrito presentado por la profesora Martha Cecilia Pérez, directora Cadel 3 - 17.

10 Escrito presentado por el profesor José Antonio Alvarado, I.E.D. Francisco de Paula Santander, localidad Antonio Nariño.

11 Escrito presentado por la profesora Dora Nelsy Caro, IED Colombia viva, Localidad Rafael Uribe Uribe.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

No obstante, la Constitución Política de 1991 —y con ella las diferentes disposiciones reglamentarias que dieron desarrollo al tema de la educación para la democracia y la formación ciudadana— tiene más de promesas incumplidas que de realizaciones concretas. El ambiente escolar aún continúa teniendo un carácter excluyente y reproduciendo desigualdades sociales, políticas y culturales. Como lo han sugerido J. Aguilar y J. Betancourt¹², la escuela está llena de contradicciones, las cuales imposibilitan el desarrollo de una cultura democrática y constituyen el entramado mismo de la cultura escolar.

Los autores mencionados reseñan las contradicciones de la escuela de la siguiente forma: la escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce la desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende desarrollar la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia; forma para las competencias culturales comunes y pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente; es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos; es aparentemente neutral pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos y no como producto de una selección cultural. Estas dificultades, que a su vez se constituyen en retos para la escuela, fueron vistas por los maestros de la siguiente manera:

[...] no todos los actores están dispuestos a acatar el compendio de normas tácitas e implícitas para vivir en comunidad y de allí su neurosis ante la sociedad, lo cual genera reacciones de anarquía e inconformidad generalmente violentas ante la insatisfacción de sus paradigmas de felicidad; en este ámbito es que la pedagogía debe establecer los planes que permitan al ciudadano no sólo reconocer su propia lectura del entorno sino ver el mundo desde la perspectiva del otro, que

*puede ser antagonista o no, de lo contrario la ciudad no saldrá del determinismo que implica la violencia, factor que impedirá la cohesión suficiente para garantizar la ciudad futura*¹³.

Frente a este panorama es necesario, además de promover la conformación de ciudadanías y democracias radicales en el escenario educativo, indagar por otros espacios en los cuales se redimensionen los procesos de formación ciudadana de niños y jóvenes. En este punto puede resultar de interés tener presente interrogantes como ¿hasta qué punto la ciudad puede constituirse como un escenario incluyente desde una perspectiva social, política y cultural?, ¿cómo lograr que el déficit de ciudadanía ocasionado por la evolución de nuestro sistema político pueda empezar a superarse con el uso democrático del espacio urbano?, ¿de qué manera aprovechar la riqueza (política, cultural, social) de la ciudad para fortalecer y ampliar la perspectiva de la educación moral?

Para resolver las preguntas anteriores creemos que no es suficiente tratar de superar la distancia existente entre ley, moral y cultura —mirada paradigmática en años anteriores— sino más bien, detenerse en los espacios cotidianos de los sujetos que “usan” la ciudad y, a partir de los mismos, fortalecer la educación moral (quitándole la carga religiosa que esta expresión tiene en nuestro medio) y los procesos de participación política de nuestros niños y jóvenes. En palabras de J. Puig: “los distintos elementos que componen una ciudad ejercen sin propósito alguno por parte de nadie una función educativa fácilmente detectable. La ciudad, en tanto que sistema constituido por un espacio organizado, por ciertas formas institucionales de regulación de la vida, y por una infinidad de interrelaciones personales azarosas, es en sus partes y en su totalidad un factor fundamental de los procesos informales de educación moral”¹⁴.

¹² Aguilar, Juan Francisco y Betancourt, José Javier. *Construcción de Cultura Democrática*, en: Instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá, Bogotá, IDEP - Innove, 2000.

¹³ Escrito presentado por la profesora Gladys Hernández, I.E.D. Colombia viva, localidad Rafael Uribe Uribe.

¹⁴ Puig, Josep. “La ciudad y el desarrollo moral y cívico”, en: Educación y ciudad, No. 2, IDEP, mayo de 1997, p. 60.

LA CIUDAD COMO ESCENARIO EN EL QUE SE INSCRIBE LA ESCUELA

La educación, como campo conceptual en el que se reconfiguran diversos saberes —disciplinares, políticos, sociales, etc.—, ha sentido fuertemente el impacto del crecimiento urbano. En este sentido, la ciudad, además de consolidarse como uno de los contextos de mayor relevancia para pensar la escuela, ha venido reconfigurándose como un escenario para el aprendizaje de distintos saberes. Como vimos con anterioridad, la ciudad aporta elementos de vital importancia para entender las nuevas formas de sociabilidad y las orientaciones de los procesos de formación ciudadana. Pero “el texto urbano” no termina allí. ¿De qué manera las nuevas lecturas sobre la ciudad pueden aportar elementos para reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas escolares?, y, a su vez, ¿hasta qué punto el cambio en las formas de “hacer educación” en la ciudad reconfigurará la forma como nos apropiamos de la misma?

*[...] la ciudad se conforma como ciudad educadora aportando en consecuencia nuevas perspectivas educativas al plantearse al mismo tiempo como un nuevo espacio de formación, un nuevo espacio que posee unas características plenamente diferenciadas de los espacios clásicos de cariz educativo (escuelas, instituciones...) al plantearse básicamente como contexto no formalizado. La ciudad se convierte entonces en agente determinante de la educación no formal e informal, al aportar nuevas formas y estructuras formativas que se basan principalmente en la libertad, la experiencia, la indefinición de contextos y la multiplicidad de emisores educativos*¹⁵.

Lo anterior reafirma la idea de Trillas, para quien la ciudad no sólo debe ser un objeto para aprender de ella, sino también un escenario en el cual tienen lugar

múltiples formas de educar y una estrategia para innovar los procesos de construcción de conocimiento escolar (esto, en palabras de Trilla, es aprender la ciudad, aprender en la ciudad y aprender de la ciudad). En torno a este concepto de ciudad educadora, una docente se refirió en los siguientes términos: “Nuestra ciudad sí es educadora, en el sentido de alfabetizar teórica y prácticamente a sus habitantes; sí se ha preocupado por educar, pues desde 1994 sus planes de desarrollo han estado mirando hacia el horizonte educativo con campañas escritas en volantes, carteles, afiches y caminatas”¹⁶.

Resulta llamativo ver cómo buena parte de las referencias hechas por los maestros sobre las relaciones entre escuela y ciudad, continúan asumiendo a ésta última como un campo en el cual se inscribe la escuela y, por ende, la pedagogía se asume, en parte, como la disciplina responsable de una certera inserción de los estudiantes al mundo urbano, con el fin de que puedan “acceder a una ciudad multicultural, donde cada estudiante observe, conozca, lea, simbolice y comprenda desde su experiencia y se apropie de un conocimiento que le permita interpretar una realidad próxima”¹⁷.

La escuela, para algunos docentes, es un espacio más cerrado, con menos posibilidades de interacción y construcción social que las ofrecidas por la ciudad. No obstante, el contexto en el que se inscribe la escuela está marcado por una serie de contradicciones y diferenciaciones sociales que, de una u otra forma, inciden en la manera en que los niños y jóvenes se apropian de lo urbano, de allí que una de las maestras haya sugerido que “día a día es más grande la brecha entre la ciudad moderna y la ciudad miseria”¹⁸. Pero volviendo sobre el carácter cerrado, estructural, de la escuela frente a la ciudad, otro maestro anotó lo siguiente:

15 Colom, Antoni. “La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora”, en Aportes, No. 45, Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas, Bogotá, Dimensión Educativa, abril de 1996, p. 38.

16 Escrito presentado por el profesor Juan Vicente Gómez, I.E.D. Gustavo Restrepo, localidad Rafael Uribe Uribe.

17 Escrito presentado por la profesora Luz Mery Pinilla, I.E.D. Gustavo Restrepo, sede D, localidad Rafael Uribe Uribe.

18 Escrito presentado por la profesora Flor Myriam Hurtado, Colegio Usminia, localidad de Usme.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

“Si la ciudad como entidad de la contemporaneidad [...] es, además, la materialización de los sistemas políticos y económicos en su primigenia expresión, corresponde también a otro sinnúmero de sistemas y de relaciones sociales en las que las jerarquías y las instancias de poder son expresadas por medio de interrelaciones con los espacios y escenarios en los que nos desenvolvemos; la escuela, por ser una estructura mucho más rígida, enmarcada dentro de unos límites estructurales, ya sean arquitectónicos o simbólicos, minimizaría todos aquellos submundos que por las calles de la ciudad percibimos, pero no nos internamos en ellos por diversas razones”¹⁹.

En términos generales, al asumir la ciudad como un escenario en el cual se inscribe la escuela, esto es, como el espacio social en el cual cobra sentido la institución escolar, se presume que la ciudad es un texto abierto a los estudiantes y maestros, es decir, un escenario de alfabetización que comparte con la escuela la posibilidad de formar a los niños y jóvenes. Este carácter educativo de la ciudad sugiere, además, una reconceptualización de la pedagogía, entendiendo que las diferentes definiciones de la misma evidencian “las prácticas de épocas distintas [...] aquí estamos hablando de la ciudad como poseedora de la pedagogía”²⁰. Sobre el sentido de la ciudad como texto, veamos las siguientes apreciaciones de algunos docentes:

“Al utilizar la ciudad como un texto, los estudiantes serán sujetos activos, concientes y transformadores de su propia realidad, ya que se imparte pedagogía desde el entorno en el que ellos viven. No se acude a textos lejanos y desconocidos, que la mayoría de veces ellos recitan sin cuestionamiento. [En esta perspectiva] cada escritura tiene su valor, ya que permite comunicar, actuar, recordar y pensar. Las personas expresan sus

pensamientos acerca del lugar donde viven, donde laboran, quizás por donde van de paso, sus gentes, sus calles, las construcciones hacen evocar recuerdos e imaginar, describir, narrar y argumentar lo que sucedió hace varios años”²¹.

Las anteriores afirmaciones corroboran el valor histórico que los maestros y maestras de la localidad le han dado al escenario de La Candelaria para el desarrollo de sus proyectos de aula, para lo cual han privilegiado las salidas pedagógicas por la localidad y la permanente interacción con los padres de familia en el desarrollo de las diferentes actividades vinculadas a las innovaciones llevadas a cabo. Como sugerimos en la presentación, este trabajo data de varios años atrás y ha contado, en algunas ocasiones, con el apoyo de la Alcaldía local y de instituciones como la Corporación La Candelaria y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Podríamos sugerir que en el fondo de estos proyectos se ha entendido que, como sugirió Daniel Prieto, “el primer texto de un ser humano es su contexto”²².

CIUDAD, ESCUELA E IDENTIDAD

Otra de las preocupaciones de los maestros y maestras que participaron en este grupo de la cátedra de pedagogía radicó en el problema de la identidad del bogotano y del papel de la escuela en la reconstrucción de lazos de solidaridad entre los diferentes actores sociales y en el fortalecimiento de lo que algunos denominaron “sentido de pertenencia con la ciudad y con la localidad”. Aquí, el tema de la identidad estuvo ligado a la valoración que los sujetos hacen de la ciudad y al cuidado de la misma por parte de los ciudadanos. Veamos:

19 Escrito presentado por el profesor Crisóstomo Duque, I.E.D. La Candelaria, sede B, jornada tarde, localidad La Candelaria.

20 Escrito presentado por los profesores Antonio Alvarado (I.E.D. Francisco de Paula Santander, localidad Antonio Nariño), Myriam Hurtado (Colegio Usminia, localidad de Usme), Francia Salazar y Manuel Chamorro (I.E.D. General Páez, localidad Rafael Uribe Uribe).

21 Escrito presentado por los profesores Ana Josefina Nieto, Nelcy Mejía, Rosario Rosado, Gladis Smith Santamaría y Miguel Ángel Bernal, Escuela Nacional de Comercio, localidad La Candelaria.

22 AAVV. La localidad de La Candelaria: historia, lugares y gentes, Bogotá, Instituto Luis Carlos Galán, Corporación La Candelaria, Alcaldía local de La Candelaria, diciembre de 1994.

LOCALIDAD 17 • LA CANDELARIA

“Ahí está la ciudad. La gente se sirve de ella, pero no le demuestran el cariño que merece, se ven bajar estudiantes, personas al trabajo, y en el transcurso del día pasan una, dos, tres, veinte, cincuenta, cien, mil, muchísimas personas, pero muchas veces no ven a los otros caminantes, o si se llegan a ver quizás se miran con indiferencia, con rencor; la solidaridad, la equidad, el sentido de pertenencia, tienden a desaparecer [...] Las personas que habitamos la ciudad debemos quererla y reconstruirla aplicando principios de convivencia social y de pertenencia donde la escuela sea el lugar para sembrar las semillas en el hoy y en el mañana recoger una buena cosecha”²³.

Digamos que el tema de la identidad ha estado en el centro de las discusiones, en buena parte, debido a que en las últimas décadas se han consolidado algunos centros urbanos de enorme complejidad (en todos los órdenes), producto no sólo del imaginario de progreso promovido en distintas coyunturas de nuestra historia, sino del continuo proceso de desplazamiento forzado ocasionado por la violencia. Digamos que la complejidad de lo urbano no hay que interpretarla únicamente en lo visible (estructuras arquitectónicas, espacios de recreación, servicios públicos, etc.) sino fundamentalmente en lo intangible, en los imaginarios que crean, destruyen y reconstruyen lo urbano. En palabras de F. Giraldo:

“La ciudad es una manifestación muy fuerte de lo histórico social y como tal es un mundo de instituciones y significaciones imaginarias que crean, en procesos complejos a la ciudad y al ciudadano. Su descripción exterior, su organización lógica y funcional no permite atrapar su eidos particular. Para ello hay que penetrar y comprender el magma de sus significaciones imaginarias sociales; aquello que no se puede ver ni tocar y que sí se puede oler o paladear, lo hace en cuanto representación”²⁴.

Para el caso bogotano, este magma de significaciones se torna más complejo si se miran los constan-

tes procesos de desplazamiento de personas de diferentes regiones del país que, huyendo de la violencia política, buscan en la capital una esperanza de futuro. Así las cosas, Bogotá “sigue siendo la ciudad de los unos y de los otros. Los unos, quienes nacieron aquí y han crecido y se han desarrollado, y los otros, los que por diversas circunstancias han llegado y han encontrado —o no— otras posibilidades”²⁵. Pero el problema de la identidad bogotana no termina con la confluencia de sujetos de distintas regiones del país. Algunos docentes fueron más allá en sus juicios y cuestionaron el hecho de que los colombianos, en términos generales, imitamos lo extranjero sin valorar los elementos que dan soporte a nuestra experiencia como país. Veamos algunas referencias en esta dirección:

[...] nosotros los colombianos, como imitadores expertos, nos impusimos una serie de corrientes, técnicas, métodos y hasta tácticas para educar a Colombia, que funcionaban medianamente debido a que las apariencias primaban y los roles debían ser cultos y muy refinados, de acuerdo al patrón foráneo de educación [...] Pónganse a pensar en el docente bogotano con ideas europeas, ya sea por haber tenido la oportunidad de haber viajado o por el conocimiento literario, enseñando a estudiantes del campo donde les es difícil comprender un poema de corte inglés, donde las metáforas, los símiles y, en general, todas las figuras literarias no tienen absolutamente nada que ver con sus raíces... pues perdidos²⁶.

¿De qué manera la escuela se articula al tema de la identidad y la ciudad? Para la mayoría de docentes, no se trata de recuperar las tradiciones “cachacas” en la escuela para que los niños las asimilen como suyas, sino que el interés debe ponerse en reconocer la historia de esas tradiciones y entender el porqué se fueron transformando a lo largo del tiempo hasta el momento actual, momento en el que los jóvenes se

23 Escrito presentado por la profesora Nelcy Mejía, Escuela Nacional de Comercio, Localidad La Candelaria.

24 Giraldo Isaza, Fabio. “La complejidad del lugar”, en F. Giraldo (editor): Ciudad y complejidad, op. cit., p. 65.

25 Escrito presentado por el profesor Crisóstomo Duque, I.E.D. La Candelaria, sede B, jornada tarde, localidad La Candelaria.

26 Escrito presentado por la profesora Emilse Hernández, I.E.D. La Candelaria, localidad La Candelaria.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

inscriben en matrices culturales diferentes a las de hace varias décadas, marcadas por el nomadismo y el cambio permanente.

Para M. López:

*“No hay que olvidar que la pregunta por lo juvenil surge con la complejización de las ciudades y los centros urbanos. Si antes podía hablarse de un corte radical entre ciudad y campo, hoy asistimos a la disolución de esta frontera y al advenimiento de lo propiamente ‘urbano’ como un lugar abstracto, un intersticio afectivo y de existencia que pertenece tanto al campo como a la ciudad. Lo urbano (la urbis) es ese espacio liso del nomadismo y de la calle donde los que transitan por ella devienen otros en términos identitarios: son los transeúntes, ‘los cualquiera’, los desplazados, los dedicados al rebusque. Podría afirmarse que son despojados de toda identidad para convertirse en seres mutantes y nómadas. Entre éstos, los jóvenes ocupan un lugar significativo y adquieren, por tanto, preponderancia analítica. Podría decirse que los jóvenes fundan un modo nuevo de desplazamiento ciudadano, ese espacio límite propio del transeúnte y tendría que aceptarse que lo urbano (la urbis) es el territorio propiamente juvenil que explica el nomadismo y propicia su territorialización”*²⁷.

La cita anterior pone de presente la necesidad de complejizar el debate en torno a la identidad, entendiendo que, precisamente, la identidad bogotana está hecha hoy de nomadismos y cambios, antes que de sedentarismos y verdades inmutables. Así, no se puede buscar una identidad propia del bogotano, negando la diversidad cultural que habita la ciudad. Así lo entendieron algunos maestros, para quienes:

[...] no se trata de amalgamar todo tipo de identidades culturales para extraer algo nuevo, borrando de un tajo el gran bagaje de experiencias colectivas que ha implicado cada desarrollo particular de las regiones; esto no sería equitativo ni con el conocimiento ni con el

*nuevo ciudadano de la ciudad del futuro. En contraposición a ello es importante aprovechar la afluencia de tan diferentes corrientes migratorias hacia Bogotá*²⁸.

En todo caso, al recurrir al tema de la identidad, los maestros y maestras mostraron la importancia que tiene la escuela en la formación de cierta responsabilidad social de los niños y jóvenes con la ciudad. Si bien la identidad no puede ser considerada como algo homogéneo e inmutable, por lo menos sí debe permitir, en el concepto de los docentes, un respeto de los habitantes de la ciudad por los espacios públicos y, en general, por lo que significa Bogotá para el país. En este sentido se anotó que “todo (a) residente en Bogotá debe identificarse con ella, mirarla como si se mirara a sí mismo (a), no importa su procedencia sino más bien darse la oportunidad de auto-reconocerse en una gran diversidad”²⁹.

Para los docentes, este “sentido de pertenencia” con lo urbano no está dado por la ciudad, sino por las posibilidades creativas y constructivas de los sujetos sociales:

*“En este singular espacio del cosmos que los seres humanos hemos inventado y reinventado, somos nosotros los ciudadanos los que le damos vida a nuestras ciudades, nosotros y solamente nosotros brindamos la esencia [...] para contribuir a formar esa simbiosis ciudad-ciudadano que conlleve a dignificar nuestras ciudades [...] dejando de concebirlas como enormes y frías moles de cemento sin humanidad ni esperanza alguna”*³⁰.

Como podemos ver, las alusiones a la identidad evocan el compromiso y la empatía con dos tipos de referentes: por un lado, el referente del otro, de la diferencia, y, en segundo lugar, el compromiso con el espacio físico. Cabe anotar que estos dos referentes cobran sentido dependiendo de las redes de socialización en las cuales se inscriban los sujetos, ya que: “la identidad siempre aparece en un ambiente cultu-

27 López, Martha. “Ciudad y singularidad juvenil”, en: Educación y ciudad, No. 6, Bogotá, IDEP, diciembre de 2004, p. 57.

28 Escrito presentado por la profesora Gladys Hernández, I.E.D. Colombia viva, localidad Rafael Uribe Uribe.

29 Escrito presentado por Mercedes Castañeda, I.E.D. Colombia viva, localidad Rafael Uribe Uribe.

30 Escrito presentado por los profesores Eduardo González, Álvaro Rojas y Johanna Sierra, CED La Paz. Localidad Rafael Uribe Uribe.

ral lleno de significados que la delimitan [...] A cada momento un cuerpo, una orden, una señal, una palabra, nos limitan, interpelan o posibilitan [...] Desde lugares predeterminados en tejidos sociales o realidades previamente legitimadas, vamos de aquí para allá, interpretando y simbolizando el mundo” desde el lugar en el que hemos sido contruidos como sujetos³¹. Y ésta es, justamente, la riqueza de la “identidad urbana” que debería rescatarse en las escuelas.

COMUNICACIÓN, ESCUELA-CIUDAD Y OTROS ESCENARIOS DE SOCIALIZACIÓN

La familia y la escuela, entendidos como los espacios privilegiados para la formación de los sujetos, han dado paso, lentamente, a otros espacios de formación en los que, consciente o inconscientemente, se producen sentidos sobre lo social. Dentro de tales espacios, los medios de comunicación han cumplido un papel relevante en el desarrollo de procesos formativos, compartiendo dicha función social con la institución escolar.

En lo concerniente a la crisis de la escuela y la educación, Pérez Tornero³² la caracteriza a partir de cinco fenómenos: crisis en los currículos escolares y en el rol del profesorado, crisis del lenguaje que fundamenta la existencia de la escuela, crisis de recursos técnicos, crisis del modelo de valores y del sistema de socialidad y, por último, crisis en la gestión de las instituciones educativas. Vale decir que el avance de las nuevas tecnologías de la información y el consecuente fortalecimiento de la “sociedad en red” han agudizado estas crisis de la educación y, por ende, le han planteado retos cada vez más severos.

En términos generales, digamos que los medios de comunicación, sin plantearse en sí mismos como

espacios de educativos, han ganado terreno tanto en la educación de los sujetos como en la difusión de imágenes y significados sobre lo político, lo público, lo social, lo nacional y lo cotidiano. Pero el papel de los medios ha cobrado mayor vigencia en los escenarios urbanos, de allí que, en palabras de A. Álvarez:

*“Una historia de los medios de comunicación y su impacto sobre la cultura y el sistema educativo tiene que estar referida entonces a una historia de nuestras ciudades. Allí podremos encontrar aquellos referentes relacionados con la forma como el Estado interpretó y asumió las necesidades de las masas y sobre todo la manera como interceptaron los valores generados en medio de la espacialidad urbana”*³³.

Es necesario reconocer que las transformaciones tecnológicas y comunicativas, propias de las décadas de finales del siglo XX, han dado lugar a la emergencia de nuevas sensibilidades que inciden en los procesos de rompimiento de las identidades tradicionales. Es decir, que los medios de comunicación han abierto un sinnúmero de posibilidades culturales y políticas para los niños y jóvenes que cuestionan la forma en que hemos pensado la identidad desde la escuela y los procesos de producción cultural de los jóvenes. Sobre el papel de los medios en la construcción de los imaginarios de los jóvenes, un docente anotó lo siguiente:

“En un primer momento parecería que se podría presentar un enfrentamiento, una pelea, sin rival, David contra Goliat, pero en este caso Goliat representa los imaginarios que traen los educandos y que, por tanto, llevan realmente toda la ventaja, porque estos imaginarios, esa realidad virtual, es la única realidad que ellos viven; las imágenes de cantantes y de artistas celestiales son muy difíciles de transformar desde un aula de clase. ¿Pero es que hay que transformar esa imagen, ese

31 Herrera, Martha; Pinilla, Alexis y Suaza, Luz Marina. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, pp. 30-31.

32 Pérez Tornero, José Manuel. “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información”, en J. M. Pérez Tornero (compilador): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Nuevos lenguajes y conciencia crítica, Barcelona, Paidós, 2000.

33 Álvarez, Alejandro. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*. ¿Ya no es necesaria la escuela?, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p. 43.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

imaginario, esa realidad?, ¿acaso no estamos atentando contra los derechos de esa persona?”³⁴.

Digamos, entonces, que el avance de los medios de comunicación ha generado nuevas exigencias para la organización escolar, tanto en lo concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la formación de sujetos sociales. Martín Barbero, al referirse a los retos culturales que la comunicación le hace a la educación, cuestiona el modelo hegemónico de la escuela, apoyado en el saber ilustrado y en la cultura letrada³⁵. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información se están constituyendo para la escuela en un reto cultural que hace visible la brecha cada día más amplia entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los estudiantes. Así, para el autor, asumir la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura le permite a la escuela insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el uso creativo de los medios de comunicación exige a la escuela transformar su modelo y su praxis, para pasar de un modelo centrado en la secuencia lineal a otro descentrado y plural, cuya clave es el encuentro entre el palimpsesto y el hipertexto³⁶. Siguiendo a Beatriz Sarlo, Fabio López sugiere, en esta perspectiva, que estamos acudiendo a una verdadera revolución cultural, “aunque el sentido de la revolución no satisfaga a quienes encontramos todavía un conjunto de valores en la cultura basada en la alfabetización y en el paradigma pedagógico”³⁷. Al respecto, Martín Barbero anota lo siguiente:

“Necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad. Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estrategias de que hoy disponen los medios para camuflar su interés y disfrazarlos de opinión pública [...] Es mucho lo que queda por movilizar desde la educación para renovar la cultura política, de manera que la sociedad no busque salvadores sino genere sociabilidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos”³⁸.

Además de reconocer la importancia de los medios en la escuela y de la importancia que éstos han tenido en la promoción de un modo de vida urbana, es necesario que la educación contribuya a un cambio en el modelo comunicativo y cognitivo de los jóvenes con el fin de que ellos asuman de manera activa y crítica los retos que les pone en frente la ciudad. Para algunos docentes esta tarea se podría iniciar fortaleciendo la identificación de los niños y jóvenes con su ciudad:

“Si logramos generar sentido de pertenencia por la ciudad, se establecerá un canal de comunicación constante entre escuela y ciudad. Nuestros estudiantes serán agentes de reflexión y transformación y comenzarán a ver que existen relaciones entre las prácticas educativas y la vida que transcurre en la ciudad. Podremos, entonces, construir ese puente que nos hará sentir ciudadanos comprometidos, críticos, con perspectiva y, por lo

34 Escrito presentado por el profesor Juan Vicente Gómez, IED Gustavo Restrepo, localidad Rafael Uribe Uribe.

35 Martín Barbero, Jesús. “Retos culturales de la comunicación a la educación”, en: Gaceta, No. 44-45, Bogotá, enero-abril de 1999, p. 8.

36 Martín Barbero, Jesús. “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación”, en: Nómadas, No. 5, Bogotá, septiembre de 1996 - marzo de 1997. Martín Barbero define el palimpsesto como ese texto en que el pasado borroso emerge en las entre líneas que escriben el presente, y al hipertexto como la escritura no secuencial, sino el montaje de conexiones en red que al permitir una multiplicidad infinita de recorridos transforma la lectura en escritura.

37 Citado por López de la Roche, Fabio. “Comunicación, procesos culturales y política en América Latina”, en revista Foro, No. 40, Bogotá, Fundación Foro, diciembre 2000 - enero 2001, p. 65.

38 Martín Barbero, Jesús. “Retos culturales de la comunicación a la educación”, op. cit., pp. 10-11.

tanto, generadores de cambios positivos para todos, porque sentiremos la ciudad como propia y en esta medida podremos valorarla y cuidarla”³⁹.

Resulta de singular importancia, entonces, que la educación se haga cargo de los cambios culturales que pasan hoy por los medios de comunicación e información y que están siendo agenciados, en buena parte, en el escenario urbano. “Teniendo en cuenta que la ciudad es la gente, entonces la ciudad nos invita a comunicarnos”⁴⁰, de allí que lo que haga la escuela permitirá fortalecer y ampliar las posibilidades comunicativas de los niños y jóvenes en las diferentes localidades y reconocer, a su vez, que la institución escolar ha dejado de ser el único lugar en donde se legitima el saber⁴¹.

CONCLUSIONES

Como se sugirió a lo largo del escrito, la ciudad emerge en la actualidad como un espacio clave de reinterpretación de nuestros universos simbólicos y culturales y de nuestras formas de socialidad. En un reciente estudio sobre el carácter de la ciudad para [re] pensar los procesos de construcción de proyectos colectivos, se ha sugerido que “pensar la ciudad [...] es pensar en los mestizajes, en los diálogos sociales, en las dinámicas de construcción de las identidades, en los moldes para ver y sentir el mundo que construyen todos los actores sociales, en las contradicciones y avances que van tejiendo la historia de toda la comunidad”⁴².

Debido a este auge de lo urbano, han hecho presencia varios enfoques para pensar la ciudad, dentro de los cuales, siguiendo a G. Montañez, se encuentran los siguientes: la tradición disciplinar (cada dis-

ciplina piensa la ciudad desde sus presupuestos epistemológicos), los discursos abarcadores (a partir de los cuales reconocer la múltiples “voces urbanas”), las perspectivas interdisciplinarias, el pensamiento complejo y el enfoque histórico. Para este autor,

*“La ciudad puede, entonces, interpretarse en sí misma como una técnica de producción económica y de producción social. Al respecto convendría dedicar una mayor atención al análisis de las técnicas en la ciudad y a su vinculación con la dinámica económica, cultural, política y social. Esta reflexión debe contemplar la racionalidad e intencionalidad de los sistemas técnicos y los efectos en todas las dimensiones de la vida urbana. El cambio y la superposición de estas distintas racionalidades técnicas, junto con la variada gama de expresiones de diversidad cultural, hacen parte esencial de la complejidad de la ciudad”*⁴³.

Por su parte, en el marco de las administraciones distritales de Antanas Mockus y Enrique Peñalosa los esfuerzos se centraron en pedagogizar la vida de la ciudad a través de estrategias tendentes a fortalecer una cultura ciudadana, esto es, a consolidar un conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas que generen sentido de pertenencia de los individuos con su ciudad. Para J. Sáenz, estas estrategias se enmarcan en una visión de la administración distrital según la cual “el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino el que se ejerce mediante prácticas indirectas de disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias”⁴⁴. Dentro de las conclusiones sugeridas por Sáenz, el desarrollo de estas estrategias, antes que abrir “la frontera escolar” a la ciudad, intensificaron el aislamiento de la vida de la escuela del entorno urbano.

39 Escrito presentado por la profesora Doris Román, I.E.D. Colombia viva, localidad Rafael Uribe Uribe.

40 Escrito presentado por los profesores Miguel Ángel Bernal, Nelcy Mejía, Ana Josefina Nieto, Rosario Rosado y Gladys Smith Santamaría, Escuela Nacional de Comercio, localidad La Candelaria.⁴¹ Martín Barbero, Jesús. “Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela”, en: Educación y ciudad, No. 6, Bogotá, IDEP, diciembre de 2004.

42 Naranjo, Gloria; Hurtado, Deicy; Peralta, Jaime. Tras las huellas ciudadanas. Medellín: 1990-2000, Medellín, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 2003, p. 59.

43 Montañez, Gustavo. “Pensar la ciudad”, en C. Torres, F. Viviescas, E. Pérez (compiladores): La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad, Bogotá, Universidad Nacional, 2000, p. 36-37.

44 Sáenz, Javier. “La pedagogización de la ciudad”, en: Magazin Aula Urbana, No. 48, Bogotá, IDEP, julio-agosto de 2004.

Podríamos considerar que, en lo concerniente a la pedagogía, ésta sufrió un proceso de *diseminación*, de descentramiento, por los distintos espacios de la vida urbana, lo cual generó, por lo menos, dos consecuencias. Por un lado, la pedagogía cedió terreno en el proceso de pensar las relaciones escuela-ciudad a áreas como la antropología, la semiótica, la planeación urbana, entre otras y, por otro lado, se despojó, o se redujo, la posibilidad de que los maestros pensarán la ciudad desde dos lugares: los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas escolares y la formación de la subjetividad política de niños y jóvenes.

Compartiendo con Sáenz que la pedagogía es un saber complejo y liminar —esto es, que se desarrolla en las fronteras o los intersticios de los problemas sociales, políticos y culturales modernos— consideramos que recuperar la reflexión pedagógica sobre la ciudad implica reorientar la organización curricular y las prácticas de los docentes hacia un escenario de tensiones, en el cual la ciudad no sólo se constituya en objeto de estudio, sino en un espacio de recontextualización de las disciplinas escolares. En esta perspectiva, la apertura de la frontera escolar no estaría dada solamente por la “capacidad pedagógica” de la ciudad para consolidar sentidos de pertenencia y procesos identitarios en los individuos, sino también por la posibilidad que tienen los maestros de usar la ciudad para el fortalecimiento de la construcción colectiva, junto con los estudiantes, de las disciplinas escolares.

Por último, anotemos que, de acuerdo con los ensayos presentados por los maestros, se pueden evidenciar por lo menos tres entradas para pensar las relaciones entre ciudad-escuela: 1) la ciudad como espacio en el cual cobra significado la escuela y la pedagogía como aquel saber que facilita la inserción de los niños y jóvenes en la ciudad; 2) la ciudad como un “laboratorio”, un aula grande, para la formación de ciudadanos, sugiriendo que la escuela es el primer lugar en el cual los niños y jóvenes tienen contacto con lo público; 3) la ciudad como un escenario de aprendizaje, de alfabetización, es decir, la ciudad como un texto en el cual leen y se comunican los estudiantes y los maestros. Estas aproximaciones a las relaciones entre escuela y ciudad se constituyen

en puntos de referencia iniciales para pensar las rutas por las cuales entender que, desde hace varios años, la ciudad ingresó a la escuela y modificó buena parte de los soportes que le dieron origen.

Bibliografía

AAVV. *La localidad de La Candelaria: historia, lugares y gentes*, Bogotá, Instituto Luis Carlos Galán, Corporación La Candelaria, Alcaldía local de La Candelaria, diciembre de 1994.

AGUILAR, JUAN FRANCISCO Y BETANCOURT, JOSÉ JAVIER. *Construcción de cultura democrática, en: Instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, Bogotá, IDEP - Innove, 2000.

ÁLVAREZ, ALEJANDRO. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

COLOM, ANTONI. “La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora”, en: *Aportes*, No. 45, *Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas*, Bogotá, Dimensión Educativa, abril de 1996.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. “La educación que tenemos, la educación que queremos”, en F. Imbernón (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Grao, 1999.

GIRALDO ISAZA, FABIO. “La complejidad del lugar”, en F. Giraldo (editor): *Ciudad y complejidad*, Bogotá, FICA, Ensayo & Error, 2003.

HERRERA, MARTHA Y PINILLA, ALEXIS. “El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX”, en F. Leal y G. Rey (editores): *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá, Ediciones Uniandes, Fundación Social, Tercer Mundo, 2000.

HERRERA, MARTHA; PINILLA, ALEXIS Y SUAIZA, LUZ MARINA. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

LÓPEZ DE LA ROCHE, FABIO. “Comunicación, procesos culturales y política en América Latina”, en: revista Foro, No. 40, Bogotá, Fundación Foro, diciembre 2000 - enero 2001.

LOCALIDAD 17 • LA CANDELARIA

LÓPEZ, MARTHA. “Ciudad y singularidad juvenil”, en: *Educación y Ciudad*, No. 6, Bogotá, IDEP, diciembre de 2004.

MALAYER, JOSÉ ANTONIO. “La ciudad son los hombres, los hombres son la ciudad”, en F. Giraldo y F. Viviescas (compiladores): *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo, Cenac, Fedevivienda, 1998.

MARTÍN BARBERO, JESÚS. “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación”, en: *Nómadas*, No. 5, Santafé de Bogotá, septiembre de 1996 - marzo de 1997.

MARTÍN BARBERO, JESÚS. “Retos culturales de la comunicación a la educación”, en: *Gaceta*, No. 44-45, Bogotá, enero-abril de 1999.

MARTÍN BARBERO, JESÚS. “Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela”, en: *Educación y ciudad*, No. 6, Bogotá, IDEP, diciembre de 2004.

MONTAÑEZ, GUSTAVO. “Pensar la ciudad”, en C. Torres, F. Viviescas, E. Pérez (compiladores): *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*, Bogotá, Universidad Nacional, 2000.

NARANJO, GLORIA; HURTADO, DEICY; PERALTA, JAIME. *Tras las huellas ciudadanas*. Medellín: 1990-2000, Medellín, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 2003.

PÉREZ TORNERO, JOSÉ MANUEL. “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información”, en J.M. Pérez Tornero (compilador): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

PUIG, JOSEP. “La ciudad y el desarrollo moral y cívico”, en: *Educación y ciudad*, No. 2, IDEP, mayo de 1997.

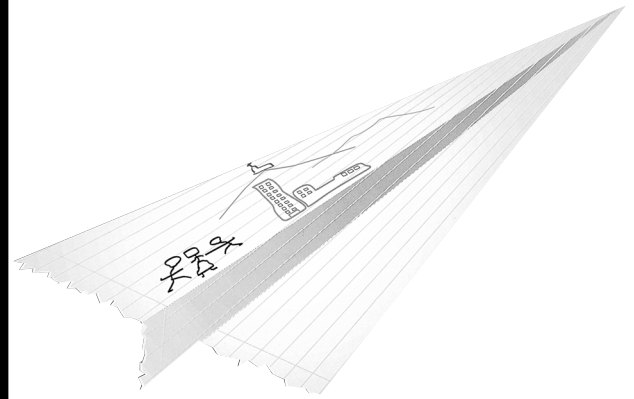
SÁENZ, JAVIER. “La pedagogización de la ciudad”, en *Magazín Aula Urbana*, No. 48, Bogotá, IDEP, julio-agosto de 2004.

TRILLAS, JAIME. “La educación y la ciudad”, en: *Educación y Ciudad*, IDEP, No. 2, mayo de 1997, p. 8.

VIVIESCAS, FERNANDO. “La complejidad de la ciudad: No es el ángel, son los hombres y mujeres”, en F. Giraldo (editor): *Ciudad y complejidad*, Bogotá, FICA, Ensayo & Error, 2003.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



**Localidad 18,
Rafael Uribe**

Grupo Q

Coordinador: Borys Bustamante

Monitora: Ana Bernedy Brausin

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Ricardo Almanza
Blanca Ligia Benavides
Milena Cardozo
Ana Cecilia Cepeda
Maryory Chacón Ribera
Elsa Contreras
Jairo Díaz
Aristides González
Ligia Issa P.
María Teresa López
Nidia Mendoza
Luz Marina Mora
Lucía Mora Martínez
Alba Moreno Páez
Clara Nieto
Miryam Novoa
Flor Nelly Páez

María Cristina Peña
Rosalba Pérez Angulo
Mireya Pico
Amalia Prieto Prieto
Carmen María Puentes
Pilar Vianey Quintero
Sandra Liliana Riaño
Clara Rodríguez
Luz Estella Rodríguez
Martha C. Rodríguez P.
Yolanda Rodríguez
Lida Ruíz Cárdenas
Olga Santamaría
Gloria Patricia Suavita
Isabel Torres de Torres
Irma Torres Rivera
Arminio Vargas López

Localidad 18, Rafael Uribe

Grupo Q

Autores:

Ricardo Almanza

Luz Marina Mora

Blanca Ligia Benavides

Olga Esperanza Santamaría

Ligia Martínez

LA ESCUELA COMO SEMILLERO DE JÓVENES TRANSFORMADORES DE CIUDAD

El plan sectorial de educación, Bogotá: una gran escuela, y la convocatoria a la cátedra de pedagogía sobre el tema de la ciudad, nos ha comprometido a reflexionar sobre nuestro papel protagónico de responder desde nuestro contexto local y desde la escuela, el cómo contribuir a hacer de Bogotá una ciudad moderna, humana e incluyente, desde nuestro ámbito educativo.

Como respuesta a esa propuesta pedagógica “escuela-ciudad”, “ciudad-escuela”: nos proponemos hacer una interpretación de los distintos temas de ciudad abordados por los diferentes expertos, adecuarlos al contexto que cotidianamente vivenciamos, aproximarnos a una propuesta de intervención curricular y finalmente proponer una metodología de trabajo que ubique a la ciudad como objeto de estudio interdisciplinario y encontrar en ella el escenario para la formación de los nuevos ciudadanos.

CIUDAD Y PEDAGOGÍA

Siendo la pedagogía la razón de ser del maestro y la ciudad el escenario pedagógico por excelencia de su quehacer, el poderla abordar desde su cotidiani-

dad, para comprenderla, asumirla y transformarla en aras de constituir la en una fuente de conocimiento, de afectividad, de encuentro, de oportunidades; es lograr que maestros, estudiantes y padres de familia nos constituyamos en auténticos ciudadanos en lo que respecta a la formación intelectual, afectiva, ética y valorativa; elementos indispensables para desarrollar una sana convivencia que contribuya a mejorar la calidad de vida de todos y de cada uno de los que vivimos en la ciudad.

Bogotá, nuestra ciudad es reconocida como la Atenas suramericana; por su nivel cultural que tienen la gran mayoría de sus pobladores, por ser la capital administrativa, política y financiera de Colombia; porque el mejor castellano hablado “comprobado por estudios recientes” es el que manejan sus habitantes, por ser el escenario cultural, artístico y científico por excelencia. Además por contar con muchas reservas de agua y bosques; sus espacios destinados a la recreación y al deporte; sus bibliotecas, su sistema de transporte masivo “transmilenio”, su ubicación geográfica estratégica y el poseer una oferta educativa con mucho futuro para los niños y niñas que allí viven. Todo lo anterior la ha convertido en el sueño

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

de “El Dorado” que muchos antepasados siguen hoy buscando con tanto ahínco.

Bogotá, en la contemporaneidad al igual que otras grandes ciudades tales como Buenos Aires, Ciudad de México, Nueva York, y otras, ha llevado a la “aglomeración de la conciencia humana que es en esencia la ciudad”, Viviescas, 1989. Las ciudades tienen sus características propias; que no son otras que el sello que le imprimen sus habitantes a través de su vivencia diaria, de su contacto permanente; haciendo de ellas lugares desordenados pero a su vez organizados; espacios amables pero a su vez llenos de indiferencia; sitios inundados de belleza y colorido, otros feos y lúgubres donde la pobreza y la miseria van de la mano; pero al fin y al cabo son solo categorías surgidas desde las relaciones que establecemos los unos con los otros y de los que vivimos en ella.

Son muchos los interrogantes que a medida que nos adentramos, en este tema tan apasionante como es el de la ciudad, nos llevan a hacernos los siguientes cuestionamientos: ¿cómo podemos superar algunas de estas situaciones y cómo fortalecer las posibilidades que presenta nuestra ciudad desde nuestro papel de educadores? ¿Cómo generar conciencia ciudadana entre aquellas personas que teniendo el poder político y económico, tienen todas las oportunidades a nivel cultural, recreativo, artístico y científico que ofrece la ciudad; en contraste con aquellas que sin tener nada no tienen la oportunidad de disfrutar de esos mismos escenarios? ¿Cómo analizar que en un mismo escenario de ciudad encontremos tantas diferencias de tipo cultural, político, económico, educativo, de salud y de oportunidades laborales? ¿Cómo lograr disminuir esas diferencias que al fin y al cabo lo único que generan son: violencia, exclusión, inseguridad, pobreza, desarraigo, desesperanza, odios que conducen a hacer menos posible, el disfrutar de una sana convivencia entre quienes habitamos en ella?

Para contestar los anteriores interrogantes es necesario, en primera instancia; que aquellos sobre los cuales recae el poder económico y político tomen conciencia que su accionar debe estar respaldado por principios de equidad, igualdad, justicia, imparciali-

dad, honestidad y compromiso por los más necesitados; generando con ello oportunidades educativas, laborales, recreativas y culturales que propendan por disminuir la gran brecha entre ricos y pobres. La política vista de esta manera debe estar soportada en el espíritu del poder para servir; pues solo con la pedagogía del servicio podemos formar ciudadanos solidarios y comprometidos con los que no tienen nada, logrando con ello un concepto de ciudad incluyente, amable y solidaria.

Como educadores estamos convencidos que no sólo aquellos que tienen el poder económico y político son los únicos llamados a cambiar el concepto de ciudad; sino que desde nuestro rol de transformadores podemos desde la escuela y aún más aterrizado, desde nuestras aulas vivenciar una verdadera pedagogía del servicio para concientizarnos que solo generando ambientes cálidos y afectivos lograremos desarrollar e incrementar lazos comunicativos esenciales para amar, querer lo que hacemos, creer en las personas y en su poder creador, incrementar nuestra capacidad de asombro; pasar de una actitud pasiva, permisiva y acrítica a una propositiva, crítica y transformadora de la realidad que nos afecta.

CURRÍCULO Y CIUDAD

Los hombres hacen las ciudades, les imprimen su sello de espacio y tiempo, Canosa, 1974. La ciudad es algo más que calles y edificios, más que parques y avenidas. Son sus manifestaciones culturales, artísticas y científicas que día a día cambian por las dinámicas humanas, generadas por quienes en ellas participan: trabajadores, intelectuales, profesionales, académicos, amas de casa, vendedores ambulantes, recicladores, estudiantes, prostitutas, delincuentes y ciudadanos del común, que recorren diariamente sus calles y avenidas; imprimiendo su sello individual y colectivo en los distintos espacios y tiempos que hacen que la ciudad crezca y se fortalezca día a día.

Las ciudades se hacen por las gentes que en ella viven, son estas las que dejan las huellas de su paso en el tiempo, las que fabrican el recuerdo de la historia o de la leyenda. Son sus moradores quienes cons-

truyen y practican sus creencias ritos y ceremonias, redactan sus leyes, su escala de valores éticos y morales; sus hábitos, usos y costumbres en la interacción y en la vivencia con los otros, los cuales se transmiten de generación en generación, en forma oral y escrita, como miembros de un grupo, conformando así su propia cultura.

Desde esta mirada la cultura no se reduce solamente a las prácticas folclóricas y artísticas propias de un grupo, sino que se extiende a una visión más amplia del desarrollo de la humanidad en todas sus manifestaciones: afianzando con ellas el concepto de ciudadanía.

Ratificando lo anterior, el concepto de ciudad surge de una construcción social de todos los que la habitan, el cual nace de las distintas formas de pensar y actuar de quienes a través del paso del tiempo han contribuido a su existencia, a su desarrollo, según el grado de intervención de quienes la habitan.

Desde la escuela se hace necesario que los distintos actores que en ella intervienen: educadores, estudiantes, directivos, padres de familia y administrativos observemos, comprendamos, asumamos y transformemos la ciudad como agente educativo lleno de situaciones y vivencias generadoras de aprendizajes que deben ser significativos para desarrollar actitudes que permitan enriquecer el currículo que esta presente en el Proyecto Educativo Institucional y propicie la transformación de los involucrados, generando una auténtica conciencia ciudadana en cada uno de ellos.

Lo anterior significa que asume sus deberes y a su vez disfruta de los derechos que tiene como ciudadano; asume con una actitud propositiva los problemas y dificultades, que un momento dado tiene la ciudad; respeta la escala de valores que son reconocidos socialmente y los asume a partir del buen ejemplo; participa como agente activo, deliberante y solucionador en las decisiones que benefician a una comunidad.

Entendido nuestro quehacer desde una dimensión transformadora, la escuela debe ser el primer laboratorio en donde contribuyamos a hacer de cada uno de nuestros estudiantes, ciudadanos respetuo-

sos, amables y cultos; que cuiden y amen su entorno; que tengan sentido de pertenencia; que hagan buen uso de los distintos escenarios que tiene la ciudad para su bienestar y descanso; que se sienta valorado y reconocido como persona. El maestro ha de ser quien lidera estos procesos a partir de convertirse en modelo a seguir; sin embargo, este modelo no es estático sino que se construye en la dinámica e interacción diaria con el otro.

La ciudad vista como medio educativo debe propender por convertirse en un espacio más amable, solidario y seguro para sus ciudadanos; es la ciudad, la calle un espacio educativo que a pesar de su problemática y su desorden, también tiene el encanto que ilusiona y que enamora. En la medida que transformemos su realidad apabullante por una más solidaria, incluyente y menos indiferente haremos de nuestra ciudad y de quienes la habitamos el espacio de los encuentros y en el cual se consolidan nuestros sueños y proyectos de vida.

Los elementos anteriores se constituyen en insumos básicos para ser reconocidos en la escuela como objeto de estudio, desde los ámbitos, físico, demográfico, social, cultural y político para ser intervenidos, desde el contexto educativo, a través de pedagogías que posibiliten a los ciudadanos asumir la ciudad para conocerla y aprender de ella, para comprenderla y para amarla y buscar con ello el sentido de pertenencia y el progreso de la misma.

Aprender de la ciudad, es adentrarnos en su dinámica como fuente generadora de momentos y situaciones que nos permiten aprender; con el objetivo de plantear políticas educativas reales. Permanentemente aprendemos de la ciudad, es el espacio de encuentros humanos y productos pluriculturales que la convierten en un agente de educación informal; donde la calle es una escuela de la vida, donde la lucha por la existencia se hace cada vez más difícil; donde sus problemas son objeto de estudio, para buscar alternativas de solución objetivas y reales; donde se desarrolla la crítica y se genera una actitud propositiva y constructiva.

Una forma real y objetiva de intervenir el currículo con el tema de ciudad, es el que se construye a tra-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

vés del mundo vital de la cotidianidad y donde la ciencia posibilita problematizar las situaciones para desarrollar competencias en el estudiante; las cuales no se desarrollan en el vacío sino a través de las actividades que estos realizan desde lo social, lo lúdico, lo artístico y lo científico, que contribuyen a satisfacer la misión de la escuela que no es otra que la formación integral del ser humano, entendida desde las dimensiones de lo social, lo ético, lo estético, lo afectivo, lo cognitivo y lo valorativo.

Otra forma real de intervenir el currículo es el abordar desde las distintas áreas la formación ciudadana; por lo tanto a cada uno de nuestros niños y niñas de nuestras instituciones educativas es necesario hacerles sentir, vivenciar, comprender que todos los aprendizajes tienen una razón de ser, es decir, preguntarnos acerca del cómo, a quién, para qué y cuándo debemos aplicar los conocimientos adquiridos. Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, 1137 a.C. decía “Es un asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, las hierbas, la cauterización y el corte. Pero saber cómo, a quién y cuándo deberíamos aplicar estas cosas es nada menos que la empresa de ser médico”. Estos aprendizajes tienen como razón de ser, posibilitar la aplicación del conocimiento a la resolución de situaciones concretas que favorezcan la relación de este con el entorno.

CIUDAD E INVESTIGACIÓN

Nuestra ciudad al igual que otras de nuestro territorio nacional, son el resultado del desplazamiento forzado que viven muchas familias, donde el problema de orden público generado por la intolerancia, la búsqueda permanente de salidas al conflicto armado, negociadas o pacíficas, la desigualdad social, la falta de oportunidades en iguales condiciones en lo relacionado con salud, educación, trabajo, obligan diariamente a emigrar a las grandes ciudades como parte del sueño de ciudad en el imaginario de cada uno de los involucrados.

No es siempre la ciudad la consolidación y realización de esos sueños, pues una realidad palpable es que muchos de nuestros desplazados son quienes

engrosan los cinturones de miseria, generando en la práctica y en nuestras ciudades, lugares, sitios o sectores con altos índices de violencia, inseguridad, pobreza, hambre, desamparo estatal. Un grupo minoritario de estos desplazados logran con su espíritu de tenacidad y perseverancia consolidar sus sueños con perspectivas de futuro.

Toda esta gama de ciudadanos se instalan en la ciudad con modos de pensar, sentir y actuar diferentes, configurando una nueva forma individual y colectiva de relacionarnos, para la cual no estamos preparados. Nuestra ciudad se encuentra habitada por personas que miran con otros ojos al congénere, que lo trata de manera distinta; es nuestro reto superar la intolerancia, reconocer al otro como legítimo, otro en la convivencia, Humberto Maturana, 1994. Todo esto se puede lograr si ponemos en práctica la pedagogía de la solidaridad; viabilizar esta pedagogía, implica generar un proceso con nuestra ciudad desde la sensibilización, la información y la formación en competencias ciudadanas dentro del marco INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA.

Necesitamos asumir de una manera consciente la ciudad, problematizándola; entendiendo sus procesos, sus contradicciones, sus lógicas para ubicarnos en ella, participando en la construcción de su futuro, de su devenir histórico que no es otro que el de establecer nuestro nicho existencial.

Con este panorama es claro para nosotros como educadores, volvemos a recalcar que el reto de la escuela es el de liderar y motivar a nuestros niños y niñas, a los jóvenes y las jóvenes hacia la participación ciudadana, enmarcada dentro de las competencias ciudadanas, la pedagogía de la solidaridad, de la convivencia pacífica y la participación activa de todos y cada uno para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos y por ende hacer de nuestra ciudad un espacio lleno de oportunidades en igualdad de condiciones para todos.

Como educadores formadores de jóvenes, de niños y niñas, que viven de cerca la problemática de las drogas, el pandillismo, los embarazos a muy temprana edad, la pornografía, la soledad enmarcada en una gran carencia de afecto, donde su única compa-

ña es la misma soledad; vemos la gran necesidad de redimensionar el accionar del servicio social que realizan nuestros jóvenes, por medio de un trabajo que apunte a desarrollar e incrementar el sentido de pertenencia y el valor de la solidaridad; donde estos jóvenes se conviertan en verdaderos líderes comunitarios a través de la creación de un sistema de redes basado en la comunicación, el intercambio, la creación y fortalecimiento de vínculos a nivel afectivo, social y humano. Permitiendo con ello, el conocimiento desde la vivencia y el actuar de sus ciudadanos para que organizados y fortalecidos construyan una ciudad más humana y comprometida con los mismos, con sus problemas y sus necesidades.

Auscultar la ciudad como objeto de investigación desde lo urbano, es decir, “lo que hacen los ciudadanos, su biografía física, sus colores, sus olores, sus sitios, sus paisajes, su población ciudadana, su percepción estética, sus hábitos, su vida cotidiana; como perciben la ciudad otras ciudades, lo cual conlleva a elaboraciones estadísticas, a la recolección de imágenes en fotos, clips o distintas arqueologías humanas y al estudio profundo de sus formas artísticas que tienen para expresar sus imaginarios, sus esperanzas y los avances alcanzados en todos los campos del conocimiento”, Armando Silva, 2003. Todas estas percepciones son insumos básicos que se constituyen en saberes los cuales deben estar presentes en las distintas disciplinas y que en la escolaridad son abordadas en las áreas o asignaturas de una manera interdisciplinaria constituyéndose en fuentes de aprendizaje científico, artístico y humanístico.

Al responder interrogantes como: ¿De dónde proceden los bogotanos? ¿Cuáles son sus sueños, sus esperanzas, sus tristezas y sus desilusiones? ¿En qué trabajan? ¿Cuáles son las formas amoratorias, sus ritos de enamoramiento? ¿Qué comen? ¿Qué les gusta y qué les disgusta? ¿Cómo se divierten? ¿Qué les gusta leer? ¿Qué sitios frecuentan? ¿Cómo les gustaría que fuera su ciudad? ¿Qué les gusta de su ciudad? ¿Qué no les gusta de su ciudad? Todos estos interrogantes son estrategias privilegiadas para abordar el tema de ciudad, desde las áreas obligatorias que son materia de estudio en la academia.

Por ejemplo, pensamos que con las matemáticas, la física, el cálculo, podemos desarrollar el pensamiento matemático por los procesos que se dan desde la estadística, los conceptos de medida, desde las leyes de la acústica, los planos, las coordenadas y otros.

El lenguaje: abordado desde la creación de textos, narraciones, poesías, cuentos, caricaturas, graffiti, descripciones, el lenguaje corporal; que desarrollen e incrementen la creatividad, la competencia lectora y escritora en nuestros niños y niñas. Otro recurso didáctico privilegiado que tienen la mayoría de las instituciones es la Emisora Estudiantil; que como medio comunicativo se puede realizar con los estudiantes y docentes reportería investigativa, la cual implica construcción de textos, presentación de informes, documentales, entrevistas, guiones que concienticen a los involucrados y a los oyentes en cambios de actitud frente a las diversas problemáticas de tipo social que se viven en un contexto determinado.

Las ciencias sociales, abordadas desde el conocimiento de nuestro patrimonio histórico, cultural, religioso, político; para desarrollar sentido de pertenencia; compromiso ciudadano para su conservación, divulgación y enriquecimiento, entre otros.

Las ciencias naturales, son el escenario perfecto para desarrollar con el tema de ciudad y medio ambiente los distintos procesos que se dan: conocer, observar, describir, investigar, explorar, analizar y tomar conciencia del entorno geográfico, ambiental, de salubridad, nutricional que se vivencia en la cotidianidad de la ciudad y que deben implicar propuestas transformadoras que mejoren la calidad de vida de sus habitantes.

Explorar y vivenciar las distintas expresiones artísticas a partir de nuestra ciudad es hacer un recorrido histórico de sus expresiones y manifestaciones que se dan desde la música, la danza, el teatro, la pintura, la escultura en las cuales sus gentes las enriquecen y en esta medida se apropian de ellas, imprimiendo su sello. Son estas expresiones el espacio para desarrollar e incrementar capacidades artísticas y humanas, donde la creatividad, la improvisación que se da a nivel individual se socializa en el colectivo respetando la plura-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

lidad, la individualidad, las formas de pensar y actuar desde la tolerancia y el respeto por el otro.

Iniciar un proceso de investigación de la ciudad en todos sus componentes debe ser el reto de llevar la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela, tomando como referente las distintas disciplinas de estudio abordadas en la escuela; es responder a los principios planteados en el plan sectorial de educación 2004-2008; donde su pilar de trabajo se soporta en la búsqueda de estrategias y programas en el campo de lo social y político, evidenciados en el plan de desarrollo “Bogotá sin indiferencia, un compromiso contra la pobreza y la exclusión” (Acuerdo 119 del 3 de junio de 2004).

Uno de los retos de este plan en materia educativa es la implementación de acciones que respondan a una conformación de ciudad moderna, humana e incluyente; que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública en una política educativa “Que responda a los retos de una Bogotá que cualifique y mejore la calidad de la educación; que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario; que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social”, Plan sectorial 2004-2008.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Hacia los docentes

Con base en los anteriores presupuestos y analizando nuestras perspectivas y posibilidades asimiladas a partir de la Cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”, nuestro papel protagónico debe iniciarse por un proceso de sensibilización hacia nuestros compañeros de trabajo, que los motive y los incite a que desde su disciplina de trabajo abordemos la ciudad como fuente de conocimiento, de vivencias, de convivencia pacífica y de encuentros.

En segundo lugar se hace necesario informarnos sobre la ciudad; lo cual implica conocer los distintos

escenarios educativos que esta ofrece y la forma de abordarlos interdisciplinariamente. Un ejemplo que puede ilustrar lo anterior es abordar el Planetario distrital para crear un proyecto interactivo de ciencias donde se conjugue la física, la biología, la astronomía, entre otras; otro escenario puede ser Maloka, donde se combina la ciencia y la tecnología; permitiendo con ello interactuar la teoría y la práctica. La posibilidad de asistir a conciertos que impliquen audiciones comentadas; que le permitan a los participantes hacer preguntas e interactuar con los grupos invitados. Todas las situaciones anteriores incrementan en los maestros las posibilidades de abordar los contenidos curriculares de sus saberes, para compartirlos con sus compañeros y diseñar unidades de trabajo que atraviesen interdisciplinariamente el conocimiento.

Un tercer paso metodológico es la formación pedagógica de los docentes; lo cual significa estar permanentemente actualizado sobre la realidad local, distrital, nacional e internacional; que le permita interactuar con los estudiantes temas que susciten el análisis, la crítica, la competencia argumentativa y propositiva que convierta a los maestros y a los estudiantes en agentes de cambio.

Un último paso y teniendo como tema de trabajo la ciudad, debe ser la investigación propiamente dicha, desde el método etnográfico; lo que implica observar, registrar, comparar datos, realizar cuadros comparativos, hacer análisis de los datos, socializarlos y utilizarlos para intervenirlos adecuadamente. La actitud investigativa del maestro debe ser un incentivo para que los estudiantes desarrollen esta capacidad que es en últimas la manera de desarrollar autonomía, factor determinante en la formación ciudadana.

Hacia los estudiantes del servicio social

Los estudiantes involucrados en el servicio social deberán cumplir los mismos pasos realizados por los maestros:

1. Sensibilización. Cuyo resultado sea la elaboración de un diagnóstico de su localidad, que le permita identificar los principales problemas que la aquejan. Este deberá realizarse a partir de visitas de campo, recolección de datos por medio de entrevistas y

LOCALIDAD 18 • RAFAEL URIBE

encuestas elaboradas con la participación del servicio de orientación.

2. Después de realizado el diagnóstico se debe abordar uno de los problemas que tenga mayor impacto en la comunidad local para intervenirlo de una manera sistemática, participativa y propositiva para contribuir desde su condición de estudiantes a su solución, contribuyendo con ello a hacer de nuestra ciudad un espacio humano incluyente y solidario.

3. Nuestra propuesta debe tener como institución educativa distrital piloto el Enrique Olaya Herrera; pues creemos que ésta presenta las condiciones pedagógicas y académicas en la formación de jóvenes bachilleres con perfiles en artes, tecnología y humanidades; que posibilitaría la puesta en marcha de la misma.

CIUDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

**Autora: Rosalba Pérez Angulo
I.E.D. Enrique Olaya Herrera**

El tema que nos ocupa tiene que ver con las relaciones que existen entre escuela y ciudad y con la reciente reflexión teórica que sobre éstas hacemos los docentes. Nos interesa abordar en primera instancia, las posibilidades pedagógicas de la ciudad, como entorno, fuente y contenido de educación; en segundo lugar, la imagen que nos brindan los medios de comunicación masiva acerca de ciudad; y finalmente, la relación que puede establecerse entre ciudad y medios de comunicación escolares como propuesta pedagógica para la apropiación crítica, reflexiva y creativa de ciudad.

Uno de los espacios de discusión para la comunidad académica acerca de la ciudad como espacio de formación, lo constituye la Cátedra de pedagogía: Bogotá, una gran escuela, cuyo planteamiento inicial parte de la necesidad de construir conocimiento desde la ciudad y sus diversos saberes, con la idea de que es en la escuela donde se adquieren y desarrollan las habilidades que les permiten a los jóvenes aproximarse a una lectura crítica de ciudad como posibilidad para enfrentar su realidad y transformarla.

CIUDAD EDUCADORA

Si abordamos la escuela y la ciudad como espacios por excelencia del lenguaje y la comunicación, es posible entender cómo la preparación de los jóvenes ciudadanos dentro de la posibilidad de un uso apropiado, democrático y crítico de los medios¹ se facilita en la interacción con estos, implementados en ámbitos escolares; es decir, la ciudad dentro del con-

texto social, cultural y educativo nos permite desarrollar procesos comunicativos que den cuenta de las aproximaciones, apropiaciones y percepciones de los jóvenes en el espacio escolar. Así el uso de los medios de comunicación en la escuela facilitaría la conexión entre ciudad y escuela como objeto de estudio dentro de las siguientes dimensiones: “Aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad”².

Aprender en la ciudad significa verla como entorno de aprendizaje, como contexto de una cantidad y diversidad de acontecimientos educativos frente a los cuales la escuela no puede ser indiferente. Aquí, los medios de comunicación se convierten en pretexto fundamental en la apropiación y el estudio del espacio urbano en la medida que el periódico, la emisora escolar, la imagen hagan parte de un proyecto que permita estudiar y comprender la información que brinda la ciudad en aspectos como el uso vivencial de lo visual, cuando el estudiante recurre a materiales iconográficos (videos, láminas, fotografías, etc.) e intenta acercarse a su ciudad; el fortalecimiento de las relaciones interpersonales con su entorno a través de la entrevista a integrantes del espacio urbano; el aprender a escuchar al otro y por supuesto, al mostrar una postura tolerante ante diversas expresiones del mundo.

Aprender de la ciudad, nos conduce a mirarla como fuente de formación, cultura y socialización, en la que aspectos como los elementos culturales y, los cada vez más frecuentes, espacios lúdicos permiten establecer relaciones con los otros para hacer

1 Londoño, Jorge Enrique. *De la naranja achatada hacia los polos al ciberespacio*, en La imagen de la ciudad en las artes y en los medios. U.N., 2000.

2 Trillas Bernet, Jaime. *La educación y la ciudad*, en revista Escuela y ciudad, No. 27.

frente a la insensibilidad, la indiferencia y la agresividad. Aprender de la ciudad significa, entonces, comenzar a sensibilizar, problematizar, profundizar su historia en las distintas fases de su evolución, el crecimiento demográfico, sus bienes ambientales y culturales, las fisuras y las fracturas de clase y la apropiación del espacio, los contrastes que se encuentran entre la opulencia y la miseria, lo moderno y lo antiguo. De esta forma la ciudad no es sólo descripción física sino que trasciende a otros ámbitos y se convierte en el objeto mismo de la investigación social e histórica en ambientes educativos, porque, precisamente es a la escuela a la que “le incumbe lanzar proyectos de educación para la cultura local, vínculos con realidades significativas, análisis profundos y concretos del territorio, visitas cuidadosas a sitios históricos, artísticos, arqueológicos”³.

Aprender la ciudad, nos lleva a apreciarla como contenido educativo, donde no solo es importante que los jóvenes sepan usar el fragmento que de ella les corresponde, sino también que aprendan a leerla críticamente a partir de trabajos de reflexión e investigación acerca de los temas que a ellos les interesan y comprometen tanto en su vida cotidiana como en su futuro.

LA CIUDAD Y SUS DIVERSOS LENGUAJES

En palabras de Mario Gennari: “el discurso de la ciudad se expresa a través de muchos lenguajes, entrelazando unidades textuales distintas, carentes de funciones unívocas y cargadas con múltiples valores...”. Mirar la ciudad desde la escuela implica estudiarla a partir de las distintas disciplinas del espacio escolar; teniendo cabida así la historia, la geografía física y humana y por supuesto el lenguaje.

Desde la historia podemos hacer un recorrido histórico que dé cuenta de las transformaciones sociales, políticas y económicas de la ciudad, los

contrastos entre el sur y el norte, la miseria generalizada en ciertos sitios, la afluencia de distintos pobladores del país al centro de la capital, los problemas de contaminación, el caos vehicular, el aumento de la violencia y la utilización del espacio por parte de los vendedores informales, entre otros problemas.

La geografía física y humana nos permitirá ver la apropiación del espacio urbano, la ausencia de políticas del Estado frente a la distribución de la tierra, la nula planificación en el crecimiento desmesurado de la ciudad, la insuficiencia de los servicios públicos en algunos lugares de la urbe, la concentración de la población en algunas localidades, entre otras.

En cuanto al lenguaje, la comunicación y la cultura, las representaciones simbólicas del espacio, la lectura de la ciudad, los códigos individuales y sociales, la simbología y los procesos de comunicación que se encuentran inmersos en las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los espacios urbanos, además de la generación de procesos de lecto-escritura con sentido, a través de la pedagogía de proyectos que partan de los intereses de los estudiantes, en donde puedan usar los saberes que tienen sobre el lenguaje para el efecto de lograr propósitos comunicativos “posibilitaría generar situaciones de lectura y escritura en las que el estudiante se vea atraído porque leer y escribir comprometen sus intereses y sus vivencias cotidianas y les permiten establecer algún tipo de vínculo social”⁴.

Consecuentemente se podría afirmar que los medios de comunicación se convierten en una herramienta indispensable a través de la cual es posible implementar actividades que permitan desarrollar y fortalecer el reconocimiento y apropiación del espacio urbano a partir de la exploración del territorio que los jóvenes habitan y “desde donde construyen relaciones con la ciudad desde éste como espacio vivido, percibido, sentido, valorado e imaginado de formas diferentes”⁵.

3 Gennari, Mario. *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Barcelona, Editorial Herder, 1998.

4 Pérez Abril, Mauricio. *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, ICFES, 2003.

5 Niño, Soledad y otros. *Territorios del miedo en Santafé de Bogotá: imaginarios de sus ciudadanos*. VIII Congreso de antropología, 1997.

LA CIUDAD Y LOS MEDIOS

Las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones están planteando nuevas posibilidades de abordar la escuela y la ciudad desde los mismos medios que ofrecen estas tecnologías. Así por ejemplo, el uso de internet, en la escuela puede ser un medio eficaz que permita una mayor aproximación a la información que constantemente se produce, una mayor rapidez con los conocimientos que a diario circulan por la red, y finalmente, podría llegar a convertirse con el paso del tiempo, en una herramienta básica de investigación y consulta en cualquier área del saber. De este mismo modo deja su impronta en la forma como los ciudadanos asumen los medios de comunicación en la ciudad. El uso de internet en la ciudad, permite un mayor acercamiento a otros espacios urbanos de distintas partes del mundo, determina otras dinámicas al interior de las ciudades, barrios, universidades, escuelas que cambian y alteran la noción de tiempo y espacio, por espacios de lo virtual “el resultado es que el mundo global cada vez es más virtual. Esto se refleja en el aspecto urbano, sustentado cada vez más sobre bases etéreas cuyo funcionamiento implica el remplazo de seres racionales. Un cajero automático, por ejemplo, cuenta billetes, controla, alerta”⁶.

De la misma manera, los medios de comunicación configuran unas nuevas relaciones al interior de la ciudad, si bien pueden generar mejores y más rápidas conexiones en red, también generan su efecto contrario, cuando el uso de internet, la televisión, la telefonía celular reducen los códigos de comunicación por nuevos y simplificados símbolos al interior de la ciudad entre los ciudadanos, que terminan por aislarse aún más y romper con el contacto corporal, visual y táctil de los seres humanos. Puede que exista una sobreoferta de comunicación o una opulencia de la información, como lo señala Tomás Maldonado⁷.

En cuanto a los medios como la radio, la prensa y la televisión, Silva considera que generan profundas marcas culturales relacionadas con su función y con el uso que los habitantes hacen de estos. Desde sus inicios, en 1929, la radio ha sido el medio más popular entre los bogotanos, quienes preferían géneros radiales relacionados con el deporte, las noticias y los dramatizados y que actualmente buscan información acerca de actividades culturales y la utilización de mecanismos de participación a través de concursos o encuestas de opinión. Es común encontrar emisoras escolares en las que los jóvenes plasman su particular visión de hechos cotidianos y cercanos a su realidad.

Así mismo, la prensa contribuye a armar una imagen de ciudad relacionada con los estratos y roles sociales. No son los mismos lectores, ni iguales el manejo de la información y las necesidades informativas de *El Tiempo* y *El Espectador*, que los del diario sensacionalista *El Espacio*.

En relación con la televisión, es tal el impacto de este medio en los hogares bogotanos que impone un ritmo temporal que marca los horarios, todas las actividades cotidianas se organizan en función de los horarios televisivos, en donde los noticieros y las telenovelas son los programas favoritos. La televisión se ha convertido en una alternativa para no enfrentar los peligros que percibimos en la calle, en palabras de Martín Barbero: “es de los miedos que viven los medios”.

En Bogotá, existen dos propuestas que se constituyen en alternativas de formación y cultura relacionadas con la ciudad, City TV y Canal Capital, que pretenden ser miradas diferentes sobre los hechos que aquí suceden, y en las que los ciudadanos encuentran el medio no sólo de enterarse de acontecimientos locales sino además de expresar los acontecimientos reales del mundo en el que habitan, pues “en unas ciudades cada día más extensas y desarticuladas, la radio y la televisión acaban siendo el disposi-

6 Silva, Armando. *Ciudad imaginada*, Taurus, 2003.

7 Maldonado, Tomás. *Crítica a la razón informática*, Paidós, 1998.

tivo de comunicación capaz de ofrecer formas de contrarrestar el aislamiento de las poblaciones marginadas estableciendo vínculos culturales comunes a la mayoría de la población”⁸.

CIUDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN ESCOLARES

Precisamente, frente a los medios de comunicación, es necesario sacar la escuela de su territorio para llevarla a un mundo rico en información y formación con el que los jóvenes puedan sentirse identificados. Y es que a los jóvenes les ha correspondido enfrentar la ciudad como una trama sociocultural diversa en la que hay tantas formas de vivirla, sentirla, padecerla, leerla y escribirla como grupos humanos la habitan.

Son los jóvenes, con quienes tenemos la oportunidad de compartir a diario en los salones de clase, quienes nos están mostrando otras posibilidades de leer el espacio urbano no sólo desde sus vivencias sino además desde una nueva cultura del video, la imagen y las nuevas tecnologías enmarcadas en un modelo globalizador donde la información y el conocimiento se constituyen en base del desarrollo social.

Ahora bien, muchas son las posiciones en torno a la ciudad como herramienta pedagógica, para Carrión por ejemplo “La ciudad como medio de comunicación debe ser vista como un multiemisor; la población para adquirir la condición de ciudadanía requiere de información y de canales de comunicación para actuar y los municipios para legitimarse deben producir información”⁹.

Son diversas las posibilidades que nos ofrecen los medios para desarrollar propuestas pedagógicas. En prensa, la búsqueda y organización de información y la investigación de acontecimientos; en radio, el relato de historias cotidianas y la selección de temas actuales y de interés; en televisión, el análisis crítico

de noticieros, telenovelas y publicidad; en video y cine, aspectos técnicos y la metodología de la imagen; en dibujos animados y tiras cómicas, el análisis y representación de la realidad.

El desarrollo de habilidades de tipo comunicativo a través de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas sería evidente en la realización de crónicas, entrevistas, reseñas, reportajes; en la elaboración de guiones radiales, espacios de opinión y selecciones musicales; en la programación de video-foros y en la producción de videoclips y cortometrajes; en la creación de avisos, anuncios, caricaturas, tiras cómicas, guías turísticas y mapas de recorridos.

Una propuesta de tipo pedagógico que involucre el uso de medios audiovisuales y tecnologías informáticas debería estar cimentada en lo que Martín Barbero llama “alfabetización virtual”, en la que el aprendizaje se realiza mediante el proceso mismo del uso de la tecnología, conocimientos que cada vez más son requeridos en los ámbitos cultural y laboral.

Se han definido como objetivos básicos de la educación en las sociedades modernas “el formar recursos humanos, donde la escuela debe asumir la preparación de los ciudadanos en cuanto a nuevos saberes y lenguajes; la construcción de ciudadanos, en el enseñar a leer ciudadanamente el mundo a partir de una mentalidad crítica y cuestionadora; y el desarrollo de sujetos autónomos, libres tanto interiormente como en sus tomas de posición frente a las ideas que circular a su alrededor”¹⁰.

Así, trabajar el contexto ciudad como ambiente educativo rico en potencialidades culturales, como fuente de formación e información con base en el cual se realicen actividades que favorezcan la comunicación le permitirá, no sólo a los estudiantes sino a la comunidad educativa en general, dar sentido a sus recorridos por la ciudad, y, a partir de su reconocimiento, establecer espacios que generen investigación y conocimiento, además del sentido de

8 Martín Barbero, Jesús. *Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela*. En revista Educación y ciudad, No. 6, IDEP, 2004, p. 105.

9 Carrión, Fernando. *Ciudad y comunicación*.

10 Hopenhayn, Martín. Citado por Jesús Martín Barbero en *Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela*.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

pertenencia a una ciudad que tiene mucho para ofrecer pero que necesita de los ciudadanos que la escuela sea capaz de gestar.

Bibliografía

CARRIÓN, FERNANDO. *Ciudad y comunicación*, en revista Comunicación y ciudad.

GARCÍA MORENO, BEATRIZ (compiladora). *La imagen de la ciudad en las artes y en los medios*, Universidad Nacional, 2000.

GENNARI, MARIO. *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Barcelona, Editorial Herder, 1998.

IRIARTE, GREGORIO Y ORSINI, MARTA. *Conciencia crítica y medios de comunicación. Técnicas de análisis*, Bolivia, Centro de apoyo a la educación popular, 1995.

MALDONADO, TOMÁS. *Crítica a la razón informática*, Madrid, Paidós, 1998.

MARTÍN BARBERO, JESÚS. *Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela*. En revista Educación y ciudad, No. 6, IDEP, 2004.

NIÑO, SOLEDAD Y OTROS. *Territorios del miedo en Santafé de Bogotá: imaginarios de sus ciudadanos*. VIII Congreso de Antropología en Colombia, 1997.

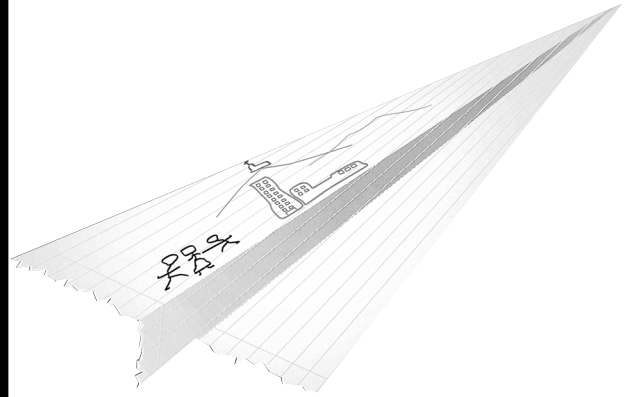
PÉREZ ABRIL, MAURICIO. *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, ICFES, 2003.

PÉRGOLIS, JUAN CARLOS. *Bogotá fragmentada. Cultura y espacio urbano a fines del siglo XX*, Tercer Mundo editores, 1998.

SILVA, ARMANDO. *Bogotá imaginada*. Convenio Andrés Bello, 2003.

Cátedra de pedagogía

Bogotá, una gran escuela



Localidad 19, Ciudad Bolívar

Grupo R

Coordinadora: Patricia Bryon
Monitor: Gustavo Gaona

Grupo S

Coordinador: Oscar Saldarriaga V.
Monitor: Raúl Barrantes

DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA 2004

Ricardo Alaguna
John Olimpo Ávila Buitrago
Rocío Bermúdez
Vilma Bernal
Aura Ruth Calderón
Ángela Camacho
Víctor Hugo Chacón
Jorge Chocontá
Marlén Cuestas Cifuentes
Dilia Octavia Daza
Liliana Gaitán Martínez
Adelaida García Arenas
Celia Matilde Giraldo Poveda
Ester Sofía Gutiérrez Caballero
Alejandro Guzmán
Ludisney Hurtado
Dora Ladino
Luz Stella Londoño
Martha Esperanza Matamoros Garzón
José Emilio Mendieta Castro

Jairo Mendoza
José Moreno
Lenis Mosquera
Iveth Ortiz
José Armando Parga Vélez
Pedro Perea
Germán Pino
Ismael Pinzón Sánchez
Yolima Puentes
Adriana Puerto
Marisol Ramírez Morales
Orlando Riveros
Blanca Rodríguez
Luz Amparo Salazar
Amparo Salcedo
Martha Cecilia Santos Cárdenas
Sonia Santoyo
Guillermo Sierra
Susana Silva Bolívar
Oscar Javier Vargas Sandival

Localidad 19, Ciudad Bolívar

Grupo R

Texto colectivo grupo R

INTRODUCCIÓN

El grupo de docentes de la localidad de Ciudad Bolívar en las sesiones locales situó la reflexión de la relación escuela-ciudad a partir de dos posicionamientos: *la localidad como texto y la escuela como un espacio propicio para...* con los cuales se pretendió hacer una lectura crítica de las expresiones locales desde sus hitos, simbologías, imaginarios y resignificaciones y cuestionar así el papel de la escuela en la construcción de ciudad.

Se partió de los referentes teóricos aportados en las sesiones magistrales y se enriqueció con los planteamientos que sobre ciudad han realizado: Jaime Trillas, Mario Gennari. Lo pedagógico desde Paulo Freire y Henry Giroux. La apuesta metodológica de los grupos fue variada, propuestas que apuntaron a la recuperación de historias de vida de sus colegas y alumnos a través de relatos y administración de cuestionarios. También se optó por realizar registros de observación etnográfica de algunos espacios de la localidad.

El espacio de la cátedra ha permitido a nuestros docentes la construcción de sentido y reflexión de su quehacer pedagógico en la construcción local; trascendiendo así los muros de la escuela e interactuando con el contexto. Un ejemplo de esto, es el trabajo realizado por los docentes del I.E.D. Canadá; quienes se dieron a la tarea de conocer la realidad cotidiana de varios de sus estudiantes, por medio de la

realización de visitas domiciliarias. El resultado, el escrito titulado *Ciudad Bolívar: un escenario de encuentro y agregación* que propone al docente ser capaz de ver al sujeto social que tiene como estudiante; esto implica reconocer las necesidades, frustraciones y problemas; pero también los sueños y las esperanzas de sus estudiantes y su entorno inmediato: su familia.

Se rescata el trabajo realizado por la docente del I.E.D. Brisas del diamante con los relatos que, sobre la localidad, hicieron sus colegas; quienes contaron cómo se resignificó el imaginario de asociar lo local con el peligro, con el temor y con la violencia; por encontrar una comunidad comprometida, con sueños esperanzadores de un mejor mañana, a pesar de las dificultades. La consecuencia de esta transformación del imaginario, requirió unos docentes más comprometidos y más humanos, como lo muestra el escrito *Maestros y la Cátedra*.

Igualmente, la cátedra fue la excusa para precisar la significación de prácticas pedagógicas como son los recorridos locales. Esta experiencia es la expresada por la docente del I.E.D. Arborizadora Baja; quien, junto con un colectivo de docentes, tenía una experiencia en salidas a los sitios más reconocidos de la localidad y de la ciudad; los cuales fueron registrados a través de dibujos, relatos, cartas, fotografías y videos. En su escrito *Bogotá como un*

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

proyecto pedagógico da inicio a una reflexión de los imaginarios sobre los hitos locales que permite validar esta lectura de ciudad.

También permitió que se volviera a redimensionar la mirada política de la escuela. Bajo esta perspectiva, tres ejercicios planteados dan varios puntos de debate al respecto. El primero, realizado por los docentes del I.E.D. CEDID Guillermo Cano Isaza, quienes retoman un instrumento, diseñado y aplicado por el *Frente Pedagógico* de la institución, denominado *Bitácora*; en el cual se recoge, desde el dibujo y narración guiada por preguntas, las historias de vida de los estudiantes. Desde allí, los docentes participantes de la cátedra vieron la excusa para cuestionar el papel real de la escuela en la formación de proyectos de vida ciudadanos. El escrito *La escuela un lugar para...* plasma y plantea retos que apuntan a una educación que sea realmente democrática y que logre incidir en la vida cotidiana de los alumnos.

El segundo, fue trabajado colectivamente por docentes de los I.E.D. Estancia San Isidro, Brisas del Diamante y Ciudad Bolívar Argentina. El colectivo se propuso reflexionar acerca de las relaciones de poder centrándose principalmente en la tensión de lo masculino y lo femenino; y cómo estos discursos son impuestos y reproducidos al interior de la escuela. Esto es lo que se refleja en el escrito *Género: puente o abismo en la construcción de ciudadanía*.

El tercero, realizado por los docentes del I.E.D. Acacia II, reflexiona sobre una de las consecuencias del conflicto social y armado del país, como lo es el desplazamiento forzado. El ejercicio consistió en la aproximación al reconocimiento de los 26 niños desplazados que reciben clases en la institución; la cual se ve reflejada en el escrito *Niños desplazados en el Acacia II*. El resultado, se vislumbrará a mediano plazo en una propuesta pedagógica de la institución; que contemple las necesidades y requerimientos para este tipo de población.

Finalmente, tenemos que retomar lo que significó para nosotros el haber coordinado el trabajo local. Ante todo, se constituyó en un reto que nos exigió establecer pactos recíprocos con los docentes sobre las aproximaciones teóricas y metodológicas; así empezamos a navegar en nuestro discurso de lo local, que nos implicaba la reflexión que nos permitiera ir construyendo los posibles eslabones en la relación escuela-ciudad. Este discurso fue enriquecido con las discusiones de las sesiones locales donde destacamos la participación de la *Corporación para el desarrollo, la investigación y la educación popular Simón Rodríguez* (CODIEPSIR) y los conversatorios propiciados en los I.E.D. La reflexión aquí presentada, en el texto *La educación posible para la ciudad posible*, es una prospección a la apuesta pedagógica del grupo coordinador para construcción de la Bogotá posible.

LA EDUCACIÓN POSIBLE PARA LA CIUDAD POSIBLE

Patricia Bryón¹
Gustavo Gaona²

*Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción.
Jaime Trillas Bernet*

El planteamiento de Jaime Trillas Bernet no parecería extraño a los discursos que circulan en el ámbito educativo. Propuesta que, si bien resulta lógica, nos desconcierta porque nos lleva a cuestionarnos sobre un concepto que nunca ha sido muy claro: **la ciudad**. O mejor, es una idea que nos parece demasiado evidente, tan tangible, que el cuestionarla o definirla parece un ejercicio, por demás, inútil. Pero la sentencia de Bernet nos extraña ¿Participar en su construcción? ¿Quiénes la hacen? ¿Acaso ya no está acabada? ¿Aprender la ciudad? ¿Quién la enseña? Entonces nos damos cuenta que el planteamiento es más la entrada a la discusión de una pregunta: ¿Qué es la ciudad? Porque lo que se hace evidente es, precisamente, que la ciudad no es tan evidente, tangible y clara. Lo que vemos ¿es la realidad, homogénea e igual para todos? O por el contrario, ¿es una construcción de significantes dispersos, fragmentados —pero compartidos y coexistentes— surgidos de las distintas apropiaciones y usos que de ella hacen sus habitantes?

Formuladas estas preguntas, surgen múltiples posturas de apropiación de la ciudad; para nosotros, el campo desde el que vamos abordar la ciudad es el educativo; es decir, lo que trataremos de posibilitar es la relación entre la ciudad y la educación. Pero para

lograrlo, es necesario establecer con anterioridad una visión de lo que es la ciudad, para develar el tipo de relación que estas dos sustentan y lo que debe significar en educación la construcción de ciudad.

LA CIUDAD

Al tratar de desentrañar el cuestionamiento sobre la esencia de la ciudad, surgen varias tensiones a saber: es la ciudad las calles, edificios, parques y demás espacios adecuados para el habitar humano; o, por el contrario, la ciudad es la suma de los habitantes que la usan, la apropian e imaginan; o la concebimos como el juego de normas jurídicas establecidas institucionalmente; es decir, como un campo de control dual de “máxima protección y la institucionalización de la agresión”³. Pero se entiende que el limitar la definición de la ciudad a una de las lecturas anteriormente señaladas, limita la concepción de la misma.

La ciudad debe ser entendida como un juego de imbricaciones simultáneas en la que confluyen los encuentros y desencuentros, las presencias y no presencias, las palabras y los silencios, la tensión entre lo público y lo privado, las exclusiones e inclusiones;

1 Docente de la Universidad Distrital y coordinadora del grupo R, localidad Ciudad Bolívar de la Cátedra pedagógica Bogotá: una gran escuela.

2 Estudiante de la Universidad Distrital; monitor del grupo R, localidad Ciudad Bolívar de la Cátedra pedagógica Bogotá: una gran escuela.

3 Zambrano, Fabio. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*. Cátedra de pedagogía Bogotá: una gran escuela. S.E.D. e I.D.E.P Conferencia dictada en Bogotá, 26 de julio de 2004.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

transversados por los sueños, necesidades, angustias, amores, odios de sus habitantes; que, sumados, desembocan en unas prácticas y usos. En pocas palabras, la ciudad es un hipertexto que “se narra y nos habla poniendo en evidencia el hecho de ser una forma de vida”⁴ que tiene su propia dinámica, sus propios lenguajes, dependientes del tipo de proyecto bajo el cual se configura.

De allí que hablar de ciudad nos pone de manifiesto pensar en un derrotero que la constituye y la erige según la lógica subyacente del proyecto de modernidad. Proyecto que, en términos de Habermas, tiene las siguientes características:

*El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistía en sus esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y las leyes universales, y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. Al mismo tiempo este proyecto pretendía liberar los potenciales cognitivos de cada uno de estos dominios para la emancipación de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración quisieron utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social de cada día.*⁵

Lo que permite ver que la modernidad nació como un proyecto de emancipación basado en los planteamientos de igualdad, solidaridad e ilustración; lo humano era lo principal del proceso. Ese cambio permitió que el tiempo fuera entendido de otra forma: abandonamos el círculo y tomamos la línea;

aquella que se extiende por todo el paisaje, hasta perderse en el horizonte. Se creó un tiempo “irreversible y perpetuamente inacabado, en marcha no hacia su fin sino hacia su porvenir. El sol de la historia se llama futuro y el nombre del movimiento hacia el futuro se llama progreso”⁶.

Entonces el ser humano emprendió, sin tan siquiera notarlo, una carrera por el tiempo tratando de encontrar un “algo”, que resultaba ser él mismo. En esa búsqueda, se tomó el cambio como una señal de avance y, por tanto, de progreso;⁷ el cual se realiza “gracias a la doble acción de la ciencia y de la técnica, aplicadas al dominio de la naturaleza y la utilización de sus inmensos recursos”⁸. Pero la ciencia y la técnica tomaron otros caminos que descendieron el eje del proyecto: entonces se produjo el divorcio entre modernismo y modernización⁹, donde fue esta última la que reclamó todos los bienes, dejándonos un presente en un “estado de conversión perpetua”¹⁰. Esto trajo como consecuencia la fragmentación y la priorización de lo individual sobre la construcción colectiva; despojando al ser humano como sujeto fundamental en la configuración social y, por ende, del sentido de la ciudad.

Cambiando el centro de su sentido —de lo humano a los objetos, de lo colectivo a lo individual— la ciudad se convierte en la megalópolis; de la que Gennari señala: “En su centro no vemos al hombre, sino la metáfora de poder: este posee su propia retórica, su ideología, su hegemonía”¹¹. La ciudad es el escenario de ese “magma de significaciones imagina-

4 Gennari, Mario. *Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad*. Barcelona, Editorial Herder, S.A., 1998, p. 55.

5 Habermas, Jürgen. *Modernidad versus Postmodernidad*. En: Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio (comp.). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991, p. 24.

6 Paz, Octavio. *La búsqueda del presente*. En: ibíd, p. 119.

7 Octavio Paz nos da una idea en su texto *La búsqueda del presente*, de ese cambio como señal de avance “nosotros adoramos el cambio, motor del progreso y modelo de nuestras sociedades”. Y describe el cambio de la siguiente manera “El cambio tiene dos modos privilegiados de manifestación: la evolución y la revolución, el trote y el salto”.

8 Paz. Op. cit., p. 119.

9 Estos dos términos son entendidos de acuerdo con lo planteado por Marshall Berman en su texto Todo lo sólido se desvanece en el aire. Estas consideraciones pueden ser revisadas especialmente en la introducción, que lleva como título *La modernidad: ayer, hoy y mañana*.

10 Berman, Marshall. *Brindis por la modernidad*. En: Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio. Op. cit., p. 45.

11 Gennari. Op. cit., p. 33.

rio sociales”, entendido como “la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significantes que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen realmente”¹². Es decir, la ciudad se vuelve un constructo de identidades fragmentadas donde lo colectivo se convierte en un proyecto imaginado; en el que cada una de las identidades se expresan de maneras simbólicas diferentes, creando un tejido en el que se manifiestan puntos de encuentro en territorios determinados (nodos) en los que confluyen las distintas manifestaciones, para luego dispersarse. Pero cada una de ellas debe ser entendida como partes de los lenguajes de la ciudad. “Así, la multiplicidad de las dimensiones semánticas se extiende más allá del entretejido de significantes y el esfuerzo de alcanzar el semema global de la ciudad se sitúa de nuevo dentro del juego de los textos a través de los cuales la ciudad misma se muestra y se enuncia”¹³.

La noción de “fragmento” es entendida como parte sin ninguna continuidad; es decir, como consecuencia de una ruptura que, acabando con el todo, impide la noción de tejido; actuando simultáneamente con las demás partes, que se superponen sin establecer comunicación; llevando a la individuación y al no reconocimiento de los diversos discursos y sujetos. Pero esta individuación no debe ser entendida como el acto emprendido por un sujeto con una concepción única; sino a partir de las representaciones realizadas por los significantes culturales: los imaginarios.

Entendiendo la categoría de imaginario “como los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades, tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder”¹⁴. Son productos del proyecto político sustentado por cada época

(entendida como la relación espacio-temporal) que nos manifiesta ciertos fenómenos culturales, políticos, sociales, económicos y estéticos; pero nos oculta otros fenómenos que quedan en el campo del silencio, de lo no nombrable; dándonos unos parámetros bajo los cuales debemos decidir y que nos dictan de antemano qué debe ser lo preferible y qué lo rechazado. Son ellos los que mantienen cohesionada una sociedad, como lo señala Bronislaw Baczkowski:

*[...] a todo lo largo de la historia, las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus representaciones globales, como las ideas-imágenes a través de las cuales las sociedades se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos de formadores para miembros, como por ejemplo el “guerrero valiente”, el “buen ciudadano”, el “militante sacrificado”, etc. Representaciones de la realidad social y no de simples reflejos de ésta. Inventados y elaborados con materiales sacados del fondo simbólico, tienen una realidad específica que reside en su máxima existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social.*¹⁵

Es por medio de los imaginarios que se posibilita la construcción de sentido: cada imaginario de la ciudad adquiere su razón de ser en la medida que se articule a los parámetros establecidos; parámetros que bajo el proyecto de la modernidad —como lo enunció Pégolis— han superpuesto los valores estéticos sobre el proyecto ético-político.

Por lo anterior, la ciudad es entendida como un texto complejo en el que se deben leer sus lugares, sus calles, su morfología; pero también las relaciones de ésta con sus habitantes; es decir, la ciudad “habla de sus orígenes, sus tradiciones y sus habitantes; de éstos últimos habla a propósito de sus leyes, sus

12 Castoriadis, Cornelius. *El campo de lo social histórico*. En: *Ciudadanos sin brújula*, México, Ediciones Coyoacán, 2000, p. 16.

13 Gennari. Op. cit., p. 66.

14 Escobar, Juan Camilo. *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2000, p. 67.

15 Baczkowski, Bronislaw. En: Escobar, Juan Camilo. Op. cit., p. 67.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

estratificaciones sociales y sus costumbres. La ciudad, en definitiva cuenta mediante la historia de su diseño urbano, la misma historia de los hombres que han habitado en ella”¹⁶. Además de leerla desde su morfología, la ciudad debe ser leída desde las relaciones proxémicas; desde las simbologías creadas por los sujetos que la habitan; desde los proyectos educativos que imparte; desde los capitales culturales que genera. En pocas palabras, la ciudad posibilita múltiples lecturas; pero ninguna es definitiva, global, acabada.

Entonces, se nos muestra que las identidades manifestadas en el ámbito urbano tienen su propia concepción de ciudad; por lo que es pertinente preguntarnos cuál de todas es la verdadera. La ciudad es una expresión que se mueve entre lo real y lo imaginado, en términos de Pérgolis, es un espacio de confrontación de deseos y acontecimientos, como una manifestación de fragmentos arbitrarios con la pretensión de construir un proyecto colectivo. La noción de realidad es remplazada por los modelos de algo real: lo hiperreal enunciado por Baudrillard.

Es en este espacio donde se debe explicitar la relación de la ciudad con la educación. La ciudad ejerce un doble rol educativo: educadora, por un lado; por el otro, educanda. En este juego de relaciones la ciudad “nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella”¹⁷ y como proyecto formativo, educa al ciudadano que requiere a través de las instituciones, de los medios, de sus espacios de socialización, de sus políticas. De allí que Mario Gennari delegue la responsabilidad de la educación ciudadana a la escuela, la familia y los espacios culturales con los que la ciudad cuenta. Según esto, la ciudad moderna educa para lo útil; en palabras de Gennari, “esta ciudad instituye leyes

nuevas: tácitas, no escritas, pero de uso común”¹⁸ y que no se orientan bajo los intereses públicos sino bajo los privados; instrumentalizando al sujeto y sobrevalorando lo corpóreo por encima del proyecto humanista. La consecuencia obvia es el remplazo de la conciencia individual y colectiva por una conciencia de moda efímera y delimitada por el consumo.

En este orden de ideas, la educación se entiende como generadora de imaginarios; en donde la escuela juega su papel institucionalizador de éstos. El discurso de poder cala en las políticas educativas, limitando la posibilidad de reflexión crítica de lo que acontece socialmente. Los maestros —que son también productos de la fragmentación— impulsan visiones de mundo fragmentadas; sin la posibilidad de reconocerse como parte de una estrategia de reproducción. Desde esta posición, la reflexión sobre los otros dispositivos educativos de la ciudad no es incluida en el quehacer pedagógico.¹⁹

Bajo esta mirada, al educador “no le cabe otro papel sino el de disciplinar la ‘entrada’ del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de ‘comunicados’ —falso saber que él considera como verdadero”²⁰. En conclusión, la escuela es uno de varios dispositivos educativos que reproduce discursos de los imaginarios institucionalizados. Es importante entender que estos dispositivos se convierten en metarrelatos que funcionan con la misma lógica que los imaginarios; es decir, cada uno se superpone tratando de invalidar los discursos que los demás enuncian. De allí que la escuela disuade su relación con los otros espacios educativos.

16 Gennari. Op. cit., p. 15.

17 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores S.A., quinta edición, 2001, p. 28.

18 Gennari. Op. cit., p. 87.

19 Se asume la posición de Jaime Trillas Bernet cuando explica que la ciudad tiene otros ámbitos educativos a parte de la escuela. De allí que la división de educación sea abordada desde tres espacios: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad.

20 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Siglo XXI editores S.A., edición No. 37, p. 79.

Para lograr el cambio de centro del proyecto de ciudad que tenemos —moviéndolo de la objetivación y humanizándola— la pedagogía jugaría un papel importante en la medida en que se re-valore su papel transformador; logrando así resignificar el sentido de la ciudad. Pero, ¿desde qué perspectivas se construirá el nuevo marco pedagógico para esta transformación? ¿Cuál debe ser el papel de los maestros en la resignificación de ciudad? Estas son las cuestiones que se pretenden abordar a continuación.

EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL SENTIDO DE LA CIUDAD

Durante las líneas anteriores se ha intentado hacer una primera aproximación teórica de la concepción de ciudad, para lograr dar el marco contextual desde donde se aborda la educación y, por ende, a la escuela. Con lo anterior, se cuestiona el papel de la escuela en la formación de sujeto y su relación con la ciudad. La pedagogía crítica abordada desde Paulo Freire y Henry A. Giraux; posibilitan alternativas de asumir críticamente el rol jugado por el maestro en la interacción sujeto-escuela-ciudad.

Para lograr este objetivo, tendremos que mirar al maestro primero en ese rol que le ha sido concedido al interior de la comunidad; ese papel se centra principalmente en ser visto como un transmisor de discursos neutros, en aras de la objetividad. Esto como consecuencia del imaginario que se ha tenido de las instituciones educativas como “un lugar ‘sagrado’ donde solamente se estudia”²¹ y no se tiene lugar para pensar sobre las situaciones que la rodea y que, de hecho, la conforman. La idea de la escuela como un lugar neutro (santo) en el que pre-existe el cono-

cimiento verdadero —único— que todos deben poseer, es la visión que la sociedad ha logrado mantener del sistema educativo. Esta visión no permite observar la realidad de la escuela enunciada por Giraux así:

*Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también espacios culturales y políticos, lo mismo que la idea de que la representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social.*²²

Es así como se oculta el poder de acomodación social que establece el sistema educativo para mantener el statu quo de la sociedad. El conocimiento no es objetivo, sino que guarda una estrecha relación con el poder siendo vehículo de la dominación.

De esto se puede concluir que el conocimiento no es la verdad; sino que es una verdad conveniente dispuesta a callar el ruido que puede surgir en una sociedad determinada²³. “En tales circunstancias, se argumenta, el aprendizaje degenera en un eufemismo en el cual no se cultiva, sino que se impone el significado”²⁴. Con fines propios para la reproducción de la misma sociedad. El instrumento utilizado para tales fines es el currículo, el cual es producido bajo supuestos de objetividad y neutralidad.

Para el currículo, el sustento que lo mantiene es la ciencia; pero esa ciencia que aún se encuentra basada en el positivismo de Comte y que pretende lograr resultados que sean verificables por medio de los hechos. Este tipo de ciencia es la que permite institucionalizar un tipo de verdad, ya que busca los medios para comprobarlo; llenando de manera suficiente con la idea de creer en lo que se ve. Además, propone un discurso y un espacio para poder controlar a los estudiantes, por medio del discurso de la eficiencia lo cual “promueve más la obediencia que la crítica”²⁵.

21 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*.

22 Giraux. Op. cit., p. 32.

23 Esta idea del ruido la desarrolla Cornelius Castoriadis en uno de sus ensayos. En él, el autor expresa lo siguiente:

“Propiamente hablando, *para la sociedad no existe el ruido* (el subrayado es nuestro). Cualquier cosa que aparezca, cualquier cosa que suceda en una sociedad, debe querer decir algo para ella; o, abiertamente, se le declarará sin sentido”.

24 Giraux. Op. cit., p. 58.

25 *Ibíd.*, p. 44.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En este juego, el currículum impide que los estudiantes se vuelvan sujetos políticamente activos porque la estructura impide visualizar esta esfera, a lo cual Giroux dice:

*Pero, sobre todo, la teoría en el paradigma del currículum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad dada. En este caso, la teoría no solo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función política.*²⁶

Los anteriores cuestionamientos realizados a la escuela, ponen de manifiesto la necesidad de un cambio del rol de la institución; en este sentido, Gennari considera que la escuela debe adaptarse “a las condiciones particulares, intentar salir al paso de las situaciones inéditas, apropiarse de nuevas formas de intervenir formalmente, propiciar acciones educativas del todo concretas, saber resolver casos problemáticos que ayer ni siquiera podían conjeturarse; esto es lo que se pide a una institución de la que se piensa que tiene la capacidad de responder a las necesidades de usuarios muy complicados y de una sociedad muy compleja”²⁷. Propuesta que implica una nueva mirada de la escuela y de su papel en la construcción de ciudadano.

Este cambio de mirada, exige que se repiense la relación de la escuela con su marco contextual. Analizada bajo este nuevo enfoque, se puede afirmar que ha sido cómplice de los discursos producidos desde los proyectos sociales, políticos y culturales gestados en las relaciones de poder. Para cambiar esta característica, las “escuelas han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugar de la cultura”²⁸. Lo cual significa que la escuela es un espacio discursivo, que puede ser utilizado para el control simbólico, que se expresa en permanentes tensiones entre los discursos: el oficial, el personal del maestro y el de

los alumnos. “En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral”²⁹.

La anterior visión requiere que el maestro tenga clara su opción; es decir, que entienda que al asumir acríticamente las políticas institucionales, lo conlleva a ser un mero reproductor y no posibilita su papel formador de sujetos sociales. Un maestro crítico implica asumir una posición ética-política frente al contexto; por tanto, debe ser un sujeto transformador de la sociedad que en su quehacer pedagógico guíe a sus estudiantes a leer críticamente su realidad. Freire asume el rol ético en *Pedagogía de la esperanza* y sus razones para asumirlo lo expresa en las siguientes líneas:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza directiva y política yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro lado el respeto mutuo.

*Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras, gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “Sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarle mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro lado, mostrarles otras posibilidades de opción, mientras les enseño no importa qué...*³⁰

26 *Ibíd.*, p. 54.

27 Gennari. *Op. cit.*, p. 63.

28 Giroux. *Op. cit.*, p. 46.

29 *Ibíd.*, p. 177.

30 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*.

En este sentido, el profesor reconoce su rol como sujeto social y entiende que como tal debe asumir una posición clara, defendiéndola sin coacción; es decir, sin acallar las posturas diferentes.

El papel transformador se dará en la medida en que el docente escuche las diversas lecturas de la realidad y las ponga en escena dialógicamente resignificándolas. Lo que implica que, inicialmente, el profesor debe re-conocer y cuestionar los significantes que lo han configurado como ciudadano; para, después, direccionar horizontalmente su discurso con relación a sus estudiantes. Allí empezaría a construirse un lugar de reflexión sobre el ethos del sujeto con relación a su tiempo y espacio (el aquí y el ahora Freirano); pero también siendo propositivo en la construcción de ciudad.

Una tarea fundamental del maestro transformador, a partir del presupuesto freirano, es posibilitar en los estudiantes el derecho a soñar un mundo cambiante, sin certezas, mejor, más humano. Un mundo que es un proyecto inacabado y, por tanto, posible de ser intervenido para ser reinventado infinitamente. “La utopía de ser más de mujeres y hombres”³¹. La forma de lograrlo, es permitiendo que los estudiantes desplieguen su permanente curiosidad: pedagogía de la pregunta. Ella contribuye a la formación de sujetos históricos capaces de trascender el aprendizaje de simples contenidos y contextualizarlos desde una perspectiva crítica. Esta construcción de sujetos reconocedores de su realidad implica una pedagogía fundamentada en el fortalecimiento de la autonomía y, por ende, la responsabilidad; entendido esta última como el cumplimiento conciente de deberes y ejercicio de derechos.

Esto requiere un cambio estructural del ámbito educativo, en el que el primer paso es que los docentes se apropien de funciones que, hasta el momento, han resultado ser cumplidas por actores administrativos ajenos a la vida de la pedagogía y de la práctica escolar. En estos espacios es en los que

se definen el *por qué enseñar* y el *para qué enseñar* mientras que al interior del aula lo único que se puede definir es el *cómo enseñar*; este último siendo el único espacio concebido para la reflexión del maestro. Es esa la situación de cambio que se debe propiciar, el docente —profesional en la pedagogía— es quien debe asumir el papel activo de estas tres preguntas; cuestionando los saberes impartidos de acuerdo con la realidad específica del niño o joven al que educa. La solución plantada por Giroux es la siguiente:

*Los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento los que vertebren la vida diaria en las escuelas. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la construcción de currículos y reparto de poder.*³²

Lo que no significa que el docente olvide su papel fundante. Se hace necesario retomar el postulado freirano del reto del rol del maestro con respecto a su práctica educativa; ésta “plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado”³³. Que implica al educador tener la capacidad de desbordar su quehacer pedagógico, llevándolo a otros espacios de diálogo con los demás actores que, paralelamente a ella, contribuyen en la construcción de ciudad. En este sentido, un reto que tiene la continuidad de la Cátedra pedagógica Bogotá: *una gran escuela* es llevar a que el sistema educativo formal empiece a tejer relaciones de colaboración solidaria con los demás ámbitos educativos para conformar la **Ciudad posible**; lo cual exige desanclar el conocimiento, correr el riesgo, permitir el sueño de pensar y construir una ciudad menos excluyente, más democrática, en la que educador y educando se asuman como sujetos históricos que apuntalen a “contribuir a la transformación del

31 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores, S.A., quinta edición en español, 2001, p. 101.

32 Giroux. Op. cit., p. 36.

33 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores, S.A., quinta edición en español, 2001, p. 77.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

mundo que dé como resultado un mundo más ‘redondo’, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad*”³⁴.

Para ello, se requiere que la escuela consensúe y participe activamente con la comunidad en las diferentes posibilidades de construcción de la localidad; interviniendo y aportando a la configuración de la ciudad. La consecuencia lógica del ejercicio, será la superación de otro de los tantos retos que el autor Paulo Freire propuso al maestro, quien “tiene el deber de ‘revivir’, de ‘renacer’ a cada momento de su prác-

tica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas a lo que whitehead llama *inert ideas*”³⁵.

Las instituciones educativas tienen el reto de asumir inter y transdisciplinariamente el tema de la ciudad, lo que implica la articulación de políticas educativas e investigativas y los PEI; e inclusión en las prácticas curriculares que contribuyan a un ciudadano que se fundamenten en el respeto en el otro, más democráticos, con una participación política activa y que se sientan comprometidos ética y políticamente con su ciudad.

34 *Ibíd.*, p. 40.

35 Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México, Siglo veintiuno editores S.A., segunda edición en español, 1999, p. 121.

CIUDAD BOLÍVAR: UN ESCENARIO DE ENCUENTRO Y AGREGACIÓN

Yolima Puentes González
Sonia Rocío Santoyo Cortés
Alejandro Guzmán Lamprea
Guillermo Alfonso Sierra Jaime³⁶

La ciudad no es evidente y obliga a ser auscultada, examinada, investigada, en una palabra, pensada, no sólo para conocer su historia y lograr desentrañar cualquiera de sus componentes y sus lógicas internas (sus llamados problemas), sino para dilucidar toda posibilidad de desarrollo futuro.

Fernando Viviescas

Ciudad Bolívar tiene muchas lecturas posibles: por una parte, el imaginario que tiene el resto de la ciudad de Ciudad Bolívar; por otra, la visión de Ciudad Bolívar desde sus habitantes.

En el primero, se ve a Ciudad Bolívar como el sector de la desesperanza y el refugio accidental de desplazados y desfavorecidos sociales. Un sector homogéneamente peligroso y pobre, cuyas construcciones rompen con los requerimientos mínimos de urbanismo y habitacionalidad. Un sector tan distante física y socialmente, con el que no es posible —ni necesario— establecer ningún tipo de acercamiento.

Entre tanto, sus habitantes la ven como el lugar de la esperanza en el cual encontraron refugio al desplazamiento, posibilidades sociales y acercamiento a la urbe. Lugar en el que han encontrado un espacio en el cual habitar con viviendas de diferentes materiales (lata, cartón, bahareque, adobe, paroi, plástico y ladrillo), muchas de ellas ubicadas en las laderas de la montaña, en zonas catalogadas como de alto riesgo. Un lugar en el que se entrelaza una amplia red de caminos, trochas escaleras y caños, que comunican y dan acceso a las diferentes partes del barrio.

Las condiciones habitacionales son paupérrimas:

La cocina: un cuarto de unos tres metros de largo, en tierra no totalmente plana; se ve la nevera en una esquina, al lado de una mesa y la estufa de gas nueva; al lado, otra mesa con el platero. Se resalta una cortina de tela que divida la cocina de la marranera, por el lado derecho; en seguida un mueble viejo, que hace las veces de mesa de comedor...³⁷

Para llegar a la vivienda hemos descendido de la cima de una joroba del cerro, donde se sitúa la I.E.D. Canadá, por entre matorrales, charcos y chambas fétidas... Lo desnudo de la construcción, hace sentir con más impacto el bufar del viento.

Comenzamos el recorrido: tuvimos que bajar por el costado oriental de la escuela, por uno de los caminos de la montaña, en la que se encuentran casas separadas, de diferentes materiales, en su mayoría paredes de lata, bahareque, adobe y algunas de ladrillo. En el camino, en medio de la montaña, encontramos una alcantarilla de la que rebosan aguas sucias y olores fétidos...

... Las paredes son de abobe, lo primero que se encuentra es la cocina, la estufa, el platero y una pequeña mesa, luego, una habitación oscura en la que tienen

36 Grupo de maestros del I.E.D. Canadá.

37 Visita domiciliaria a una familia del barrio Los Alpes.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ubicado el comedor al que se entra subiendo un escaloncito³⁸.

Es un ranchito con paredes de bahareque en el que vive la pareja con sus cuatro hijos. Al entrar se ve una pequeña cocina, un baño con canecas y un espacio para lavar. Se suben unos escalones en tierra y se entra a la primera habitación en la que hay dos camas pequeñas, luego se entra a la otra habitación donde hay otra cama semidoble, allí las paredes están forradas con alfombras y espuma delgada para aislar un poco el frío. En la primera habitación duermen los dos hijos mayores en una sola cama, pues una de ellas está dañada; en la otra habitación duerme la pareja con sus dos gemelos³⁹.

En el trabajo etnográfico realizado por los docentes del I.E.D. Canadá del barrio Los Alpes, se evidenciaron diferentes realidades sociales, tales como niños y niñas trabajadores; niños y niñas que ayudan en sus casas en diferentes labores dando soporte y ayuda en las actividades de la familia que incluyen desde el rebusque hasta la cría de animales;

Roberto, papá de Andrea cría cerdos desde hace siete años; su hija le lee las instrucciones de los medicamentos que debe utilizar, ya que él no sabe leer, ni escribir; Andrea consigue el alimento para los cerdos, recogiendo los desechos de comida que dejan los habitantes del barrio.

“Ay mis profes, qué pena con ustedes, es que estoy lavando la cochera donde están los cerdos”. María Paula se coloca las botas pantaneras y continúa lavando la marranera... La cerda grande se pasea de lado a lado, oliéndonos... salimos de este pequeño cuarto saltando para no caer en una pequeña zanja por donde pasa un tubo y donde cae el agua sucia que sale del lavado de la marranera.

niños y niñas víctimas de maltrato y abuso por parte de familiares y allegados,

XXX, estudiante de nueve años, fue abusada por sus tíos que trabajaban con el padre en una fábrica y

que, en ausencia de éste, se aprovecharon sexualmente de ella en presencia de su hermanito mayor, hecho que desintegró la familia y la marginó.

y padres que sueñan con dar un futuro mejor a sus hijos

“Preferimos enviarlos a la escuela, para que no tengan que vivir cuando sean adultos, lo que estamos viviendo ahora⁴⁰”.

El asentamiento en que se encuentra, provoca agregación y relación; por tanto, comunidad⁴¹, que supone la reflexión sobre la manera de “vivir juntos sin eliminarnos”, a partir de la cual, tendremos que acercarnos a la forma de pensar del otro (sabiéndola distinta) y ofrecer la nuestra para ser examinada (Viviescas), poniendo en juego valores como la solidaridad y la tolerancia; trabajando conjuntamente en la intención de convertirla en un espacio ideal.

Ahora Ciudad Bolívar se constituye en un espacio social de intersubjetividad, en el cual se hace evidente que, a pesar de estar construida físicamente bajo el principio del caos, también existe un principio de cosmos. Sobre todo caos existe un principio del cosmos y, en este sentido, la “Ciudad Bolívar” —esa ciudad que se fue construyendo aisladamente dentro de la gran ciudad— poco a poco se ha ido acercando y ahora está siendo parte de ella.

NUESTRO ESCENARIO: BARRIO LOS ALPES

Subiendo por el Lucero y pasando por Vista Hermosa llegamos al “volador”, un parque que se puede apreciar casi (por no afirmar que) desde cualquier parte de la ciudad: pareciera una gran serpiente de piedra que asciende por la montaña hasta acercarse a su cima; lugar en el cual se encuentra el barrio “Los Alpes”. Un barrio de mediana extensión, que limita con otros tales como Cordillera, Naciones

38 Visita domiciliaria a una familia del barrio Los Alpes.

39 Visita domiciliaria a una familia del barrio Los Alpes.

40 Padre de familia I.E.D. Canadá.

41 Gennari, Mario. *Semántica de la ciudad*.

Unidas, Villa Flor y la vereda de Quiba, entre otros. Sus construcciones varían dependiendo del lugar de la montaña desde el cual se mire: en la parte alta, encontramos algunas casas prefabricadas y otras construidas en ladrillo, la mayoría con tejas de lata sobrepuestas en sus tejados con piedras grandes, con espacios más o menos amplios, servicios públicos básicos y con facilidades para el transporte por encontrarse cerca de la nueva carretera. En la ladera, en cambio, encontramos casas de adobe, ranchitos de lata, bahareque o madera, con deficiencia en los servicios públicos, espacios reducidos, falta de comodidades, inseguridad y dificultad para el transporte.

En esta parte de la ciudad se observa un desarrollo urbano con matices de provincia, que dan al barrio aspecto de pueblo sabanero. Se desarrolla en forma concéntrica, de adentro hacia fuera, teniendo como centro un lote baldío sin pavimentar de la empresa de Energía Eléctrica de Bogotá, a manera de plaza central; se encuentra rodeado por: la iglesia, la escuela, el centro de salud, pequeños negocios y viviendas en su mayoría ya bien construidas y que constituyen la parte más antigua del barrio. A su alrededor crece con nuevos asentamientos: se encuentran viviendas más desprotegidas, algunas de ellas carentes de servicios.

Una marca importante de esta zona son las escaleras: punto de encuentro de las personas que suben o bajan a sus hogares; a sus sitios de trabajo o estudio. Hacen parte del diario vivir: permiten encuentros y conversaciones casuales. Otra marca la constituye La Virgen, efigie que se encuentra en el punto de acceso al barrio por la única vía pavimentada, “la carretera”, la cual conecta el barrio con el resto de la ciudad. La vía fue esperada por la comunidad por mucho tiempo. Más que un acceso, es símbolo de la integración con la ciudad.

Otros símbolos de esta parte de la ciudad son: el galón de agua que representa una época dura en la que se debía cargar el agua en burro, en carretillas o al hombro... y el perro, que acompaña a muchas de estas familias.

En la construcción de ciudad la materia prima es el componente humano que viene de estas realidades y que —por sueños de protección, de seguridad y de un mejor futuro— convergen en los márgenes de Bogotá. Es así como Bogotá se está construyendo y esto se refleja en sus colores, la variedad de diseños y formas. En Ciudad Bolívar se construye ciudad en la dificultad, en la pobreza e incertidumbre. Pero la nueva ciudad poco a poco va tomando forma y se va integrando en la construcción de sus propios imaginarios y va creando sus propios signos que se adhieren en su forma particular.

Es necesario entonces humanizar nuestra ciudad, poniendo en juego la solidaridad como capacidad humanizante que se crea —más no se descubre— mediante la reflexión; valorar los espacios ya adquiridos y generar nuevos de intersubjetividad, reconociendo en la integración, la participación, la colaboración y cooperación, la crítica y la libertad; que son los factores esenciales de la diversidad (Gennari).

EL QUEHACER DOCENTE

En el caso que ocupa la reflexión presente, el contexto es la educación como un quehacer cotidiano, en el cual, según se conciba el orden —o el caos— del mundo, se intentará establecer una relación pedagógica entre los actores del quehacer educador.

En el ejercicio que se procesa tanto con los docentes como con los discentes (ciudadanos actuales los primeros, futuros los segundos; *aprendices* los primeros y los segundos) resulta una herramienta enriquecedora el trazar un mapa delineado con aportes de distintas concurrencias, para entrar a interactuar con la ciudad desde la posibilidad que brinda cada circunstancia concreta. La ciudad es un ente que se capta, se captura, desde distintas sensaciones y percepciones donde se evidencia la cosmovisión de quien, o quienes, se aproximan a ella.

Para cierta concepción el saber es algo establecido, ideal, al cual se accede de la mano del perito, del especialista, del técnico; por lo cual se habla del

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

alumno, quien es iniciado por “autoridades del conocimiento”, las cuales son las portadoras de verdades absolutas. De otra parte, están quienes conciben el aprender como una interacción donde actúan el docente y el discente vinculados en un proceso que los convierte en *aprendices* intentando conocer (se) en una mutua negociación de saberes.

Así pues se habla del conocimiento establecido o del constructo del conocimiento y de los aprendices, quienes plantean, revisan, discuten, transforman y consolidan su saber. Este proceso denota un escenario donde actúan los artífices del aprendizaje; entonces la escuela vendría a ser un escenario dentro de otro escenario: la ciudad con otros actores y personajes que influyen, directa o indirectamente, en el quehacer y en el discurso mediador a través del cual se relacionan los aprendices de la escena educadora; un discurso del cual depende, en alto grado, la relación con que se inicia y desarrolla el entramado de acciones en el quehacer educativo.

Si el discurso es impositivo —indiscutible— generará actitudes pasivas, características de los súbditos. Si, por el contrario, es abierto, reflexivo, retroalimentador, se darán posibilidades diversas para reconocer (se) a sí mismo, a los otros y a lo social; enriqueciendo el trazado del mapa, del imaginario que permite orientarse en el devenir, tan impredecible como previsto, cuando de ocuparse del saber (se) y aprender (se) se trata.

Se trata de dar la palabra al educando y a su colectivo para suscitar el reconocimiento del sujeto individual y del sujeto colectivo desde la interpelación, la deliberación y el diálogo en busca de derroteros con horizontes comunitarios; haciendo conciencia de los diversos roles que desempeña un ciudadano contemporáneo, según sea el escenario ciudadano que lo contextúe. Dar la palabra para tomarla en consideración y que, efectivamente, el diálogo sea una transacción colectiva de posibles, tomando distancia de otras visiones en que se da la palabra por puro “ejercicio democrático” sin pasar a la acción transformadora, quedándose en la retórica anquilosante.

Entonces, el docente también tomará la palabra para participar en esa búsqueda, agenciando la acción transformadora y tomando distancia del didactismo, del paternalismo, del tecnicismo y del discurso imponente; igual que de los formulismos cerrados. Más bien, procurando una acción propuesta para incidir en la potenciación del quehacer transformador del educando, circunstanciado en sus escenarios vinculados a la dinámica de una ciudad afectada por lo económico, lo social, lo político y lo cultural.

Es decir, potenciar en comunidad al ciudadano que vivencia política, cultural y socialmente a la urbe; en un cambio contemporáneo afectado por una globalización de los media, de la tecnología y de las políticas que inciden en el sujeto individual y colectivo. Habitantes de una Bogotá tan posible e imposible como los imaginarios que cotidianamente la construyen, la destruyen y la reconstruyen —tanto en sus escenarios ciudadanos como en sus escenarios educativos— donde la escuela tendrá que incidir en el uso aglutinador, reflexivo, crítico y transformador de la palabra para transmutar su rol y su relación con el amazón ciudadano.

La reflexión de ciudad debe orientarse desde la reflexión misma de comunidad y el apropiamiento que cada estudiante (sujeto - colectivo) haga de ella. Ya no es el sujeto pasivo de una sociedad consumista; sino el sujeto gestor de proyectos que benefician de cierta manera a su comunidad, a su entorno y por ende a su sociedad. La comunidad se convierte en su escenario ante la sociedad y es precisamente la sociedad soñada la que entra en juego cuando el estudiante (sujeto - colectivo) comienza a asumir su rol dentro de ella.

LA CIUDAD COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO

Un reto para el docente es mostrar una ciudad a personas que están distantes de todas las realidades del resto de ella; que en muchos casos no pueden salir de ese micromundo que es para ellos su barrio. Y es el maestro, quien a través del afecto, los va involucrando en el proceso de aprendizaje; no sólo de

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

conocimientos si no de valores, valores que los han de llevar a nuevos caminos.

Otro reto para el maestro es cambiar ese paradigma que se tiene frente a la escuela, en donde se la concibe como un lugar cerrado para enseñar dentro de cuatro paredes, sin mirar que afuera hay mucho que ver. La función transformadora del docente debe enfocarse en abrir la escuela a su contexto, para ayudar a descubrir las sorpresas que brinda no sólo la ciudad si no sus gentes, como escenarios y agentes pedagógicos; para que, al trasladar la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, se generen aprendizajes significativos.

En un barrio como Los Alpes, en Ciudad Bolívar, se encuentran diferentes escenarios en donde se construye ciudad, con diversas personas que tienen mundos totalmente opuestos, pensamientos encontrados llenos de dificultades, tristezas y llanto, enfrentados con su realidad y su pasado; pero también tienen alegrías, ilusiones y esperanzas. Se encuentran caritas de niños llenas de inocencia y felicidad cuando descubren en su barrio y en su escuela al otro, por medio del juego y la interacción; poco a poco aprenden que vivir en sociedad es maravilloso: se aprende a escuchar, mediar y a ponerse en los zapatos del otro, para mejorar la convivencia.

En el I.E.D. Canadá se pudo conocer muchas de esas realidades a través del ejercicio de la escritura en que los niños mostraron su realidad. El ejercicio consistió en la estimulación de la producción escrita de

los estudiantes que fueron creando sus diarios de actividades; los cuales terminaron siendo la evidencia clara de cómo ven y viven su ciudad, su cotidianidad, sus problemas, sus tristezas y alegrías. Esta es una forma en que por medio de actividad creadora de los mismos estudiantes el profesor puede acercarse y contextualizarse con la realidad de sus educandos para potenciar los recursos disponibles.

La escuela es el sitio donde se debe aprender a pintar la vida con los colores que esta misma ha dado; pero también aprender a transformarlos, para que estos cada día sean más vivos, alegres y positivos. Para poder ver la vida de diferente manera, se debe aprender a leer la ciudad, a descubrir en ella las posibilidades de crecimiento personal y social. Aprender a vivir en la ciudad como agentes sociales activos, para que el estar en alguna parte de ella tenga un propósito.

La vida en una escuela de Ciudad Bolívar es un sinfín de sorpresas: día a día se ven niños llegar con ganas de permanecer en ella; aun cuando no llegue a ser muy claro si es por necesidad de afecto, por encontrar un lugar para jugar con sus amigos, por aprender cosas nuevas o, en algunos casos, por la necesidad del refrigerio que allí se les brinda. Lo cierto es que están allí y están con un propósito que es posible que ni ellos ni sus padres sepan; porque más que aprender conocimientos, deben aprender a vivir en la ciudad, aprender a defenderse en ella, aprender a quererla y potenciar sus posibilidades futuras y presentes como motores de cambio.

BOGOTÁ COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Liliana Gaitan Martínez⁴²
I.E.D. Arborizadora Baja

Trabajar como docentes en Ciudad Bolívar, consideramos, implica un trabajo social antes que académico, sin dejar este último de lado; todo lo contrario, acudir a este para buscar mejorar la calidad de vida. Es uno de los principios que compartimos un equipo de trabajo conformado por docentes de diferentes áreas —ciencias naturales, matemáticas, tecnología, sistemas y ciencias sociales— que este año conformamos el comité de grado sexto del I.E.D. Arborizadora Baja, jornada mañana.

En nuestra institución desde el año 2003 se acabaron las reuniones semanales de área para fomentar encuentros interáreas. El primer año se implementó la integración de los grupos que fuese conformado por docentes de diferentes áreas. Para el segundo año se buscó que, además de ser docentes de las diferentes áreas, existiera empatía entre quienes conformaban el equipo de trabajo. Tener puntos en común en cuanto a la relación con los estudiantes; el manejo de la disciplina; buscar hacer que nuestro trabajo aporte a la formación de mejores seres humanos; nos evita largas discusiones y posibilita llevar a cabo nuestra labor pedagógica.

Institucionalmente se ha venido trabajando a partir del entorno, queriendo reconstruir nuestra propia historia, recuperando la historia oral de sus protagonistas. Para lo cual, se vienen realizando salidas por el barrio, sitios significativos de la localidad y de Bogotá. Luego se hace un informe sobre lo observado para ser socializado y discutido por el grupo de maestros.

El trabajo de realizar salidas es muy desgastador, a veces desmotiva comentarios como “solo les gusta

salir a pasear” o “se van de paseo por no dictar clase”. Pero igualmente, al escuchar a nuestros estudiantes que lo más significativo en sus vidas fue cuando estuvieron en Quiba en una salida pedagógica; hace que recarguemos baterías y continuemos en nuestro intento de dar posibilidades y ampliar los límites de su entorno, a pesar que para algunos colegas sea mero activismo. No significa no tener un eje definido de trabajo para seleccionar las salidas adecuadas al proyecto, al contrario, es entender el conocimiento como un todo, el cual tiene infinitas vías de acceso. Esta es una de las ventajas de tener a Bogotá —cosmopolita y multifacética— como eje del proyecto pues, al igual que esta ciudad, se torna en un proyecto mágico con posibilidades inagotables, que pueden partir de lo más particular y provincial hasta lo más universal.

Al darnos cuenta que la mayoría de estudiantes cuando describía los sitios visitados decían “normal”, pensamos organizar salidas fuera de la localidad para que pudieran establecer comparaciones. Empezamos realizando una salida al centro, a la Plaza de Bolívar, en ella una niña —María— dice “miren, esa iglesia allá arriba en esa montaña” no podía creer que allí hubiera una iglesia. Indagamos entre nuestros estudiantes y la mayoría no conocía Monserrate así que esa fue nuestra siguiente salida y se nos ha convertido en salida fija todos los años.

Este año, además de realizar informes de las salidas, empezamos a trabajar con fotos tomadas en las salidas para construir un pequeño texto. Con esta actividad pudimos conseguir uno de los objetivos

42 Profesora del área de sociales del I.E.D. Arborizadora Baja.

que era mejorar su expresión escrita. Creemos que al brindar experiencias significativas posibilitamos el proceso escritor al tener vivencias placenteras, las cuales puede narrar, escribir y compartir.

Estamos realizando un video con las salidas, el cual ha sido de utilidad para retomar temas tratados, además de estimular a los estudiantes a hablar sobre un tema para salir en el video. Algunos han mostrado grandes aptitudes como presentadores y reporteros. Es una herramienta muy útil en cuanto se convierte en la memoria y archivo del proyecto.

Se han realizado caricaturas de las diferentes salidas, en donde se expresa el sentir de los niños frente a cada uno de los sitios que han visitado. En cuanto a la recuperación de la historia, se han realizado entrevistas con los protagonistas que participaron de la construcción del colegio y de algunos barrios y se han realizado consultas bibliográficas; con toda esta información recolectada se han hecho historietas y cartillas que ilustran los procesos de formación del colegio y del barrio.

Si retomamos a Armando Silva en su planteamiento “la gente marca la ciudad y a su vez es marcada por ella. A la par que la ciudad es calificada como físico, recibe marcas evocativas de quienes la habitan. Esas marcas operan como huellas que dejan rastro”⁴³. Podemos observar cómo en el ámbito de la localidad existen sitios significativos que marcan la historia cotidiana de sus habitantes; entre los cuales encontramos con nuestros estudiantes, en orden de importancia, los siguientes:

1. **Palo del ahorcado:** alrededor del cual existen muchos imaginarios, leyendas y creencias; la más común es que allí va la gente a suicidarse por problemas económicos o desamores; a lo cual los niños expresaron la valoración a la vida. Sin embargo, algunos de los dibujos realizados por los niños expresan sentimientos de carácter ecológico.
2. **Puente del indio:** según el imaginario colectivo está la creencia que fue construido por los

indios y por eso su nombre. Muchos de nuestros estudiantes tenían esa creencia hasta que encontramos que fue construido cuando los terrenos hacían parte de una hacienda y era parte de un canal para conducir el agua, de ahí su estrechez y dificultad para transitarlo. Este se ha constituido en un símbolo de orgullo y sentido de pertenencia al sector.

3. **Quebrada Limas:** debido a su actual estado de contaminación, es identificada por los niños como una emergencia ecológica de la localidad.
4. **Río Tunjuelito:** cuando visitamos el barrio San Benito, para todos fue una sorpresa ver que la contaminación del río es generada por grandes fábricas. Rompiendo con el imaginario que era un negocio de pequeñas manufacturas familiares.

Otros sitios que se consideran importantes como lugares de encuentro son: el CADE, la casona, el puente peatonal, el CAI, el parque el Tunal, y el centro comercial Tunal.

Para conocer el imaginario que se tenía con respecto a la ciudad, al comienzo del año les pedimos que hicieran un acróstico sobre ella y que completaran la frase *Bogotá es...*

Las respuestas convergieron en asociar la ciudad como la capital de Colombia, o la capital de Cundinamarca. Algunos resaltaron que se encuentra conformada por veinte localidades. Otros optaron por describirla de acuerdo con el clima (frío) o por la ubicación geográfica —cordillera Oriental—. También llegaron a establecerla como una ciudad grande con un número elevado de habitantes y peligrosa.

Al finalizar el año, volvimos a pedirles que hicieran el mismo ejercicio el cual deja ver que ha habido una mayor apropiación y acercamiento de la ciudad. Se visualizaron expresiones como “*Bogotá es... Bonita; viven muchas personas; hay personas de diferentes regiones del país y del mundo; existen diferentes culturas; tiene muchos sitios de diversión; está muy con-*

43 Silva, Armando. *Bogotá imaginada*.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

taminada por basuras y el agua de sus ríos; está mal cuidada; con huecos y ladrones”.

Al hablar sobre nuestros imaginarios de ciudad, un niño —Martín— comenta: *“dicen que Ciudad Bolívar es la más peligrosa; pero no es así, porque tenemos fama de ser rateros y no lo somos”.*

Para nosotros este espacio de la Cátedra Bogotá ha sido una gran motivación para retroalimentar nuestro trabajo, que aún tiene vacíos en cuanto a su construcción teórica. Para lo cual han sido de gran ayuda las conferencias, la bibliografía y la asesorías por proyectos en la localidad.

Al encontrar autores que recomiendan acciones que estamos realizando nos da certeza, seguridad y credibilidad de lo que estamos haciendo. Por ejemplo, en nuestros tres salones de grado sexto los puestos se han organizado en forma de semicircunferencia; hecho que había causado cierta incomodidad en algunos compañeros. Al referirnos a Ana Fernández en su planteamiento de “romper con la estructura jerarquizada del aula”⁴⁴. En su mayoría permiten que en sus clases el salón mantenga esa organización. Son pequeñas modificaciones que contribuyen a crear un mejor ambiente de convivencia.

En cuanto a realizar las salidas fuera de la localidad, nos apoyamos en Horacio Capel, quien propone “lo que necesitan los niños de barrios subnormales no es tanto recorrer su propio barrio anotando obsesivamente sus carencias, sino que les presenten modelos alternativos de ciudad y otros ambientes urbanos”⁴⁵. Esto lo logramos vivenciar en los recorridos y en los análisis que realizan nuestros estudiantes.

Realizamos salidas en la localidad. Estos recorridos son muy interesantes para conocer el contexto de nuestros estudiantes y acercarnos a su cotidianidad. En estos recorridos se posibilita el conocimiento del espacio físico, saber dónde viven nuestros estudiantes (pues ellos van señalando dónde viven y cuentan algunas de sus vivencias) es un espacio propicio para acercarnos a nuestros estudiantes, gene-

rar canales de comunicación, lazos de afecto y solidaridad. Otra de sus ventajas es que sus recorridos se hacen a pie hecho que no genera inconvenientes de tipo económico.

En un segundo momento, se logró ampliar el radio de acción al realizar salidas fuera de la localidad, entre las que destacamos Monserrate, el centro, museos de la Moneda, del 20 de Julio, Arte Colonial, de los niños, Planetario Distrital, Observatorio de la Universidad Sergio Arboleda, Campín, Reserva Natural Matarredanda en Villeta.

El objetivo principal que teníamos desde las diferentes áreas era desarrollar habilidades comunicativas; por eso buscábamos propiciar experiencias gratificantes que les diera motivos para contar, narrar, dibujar, describir. Es decir, que se apropiaran de diversas formas de expresión como relatos de historias de vida, dibujos, cartas, videos, fotografías; registrando en ellos sus vivencias y expectativas en relación con la ciudad.

Cuando ampliamos su entorno y brindamos múltiples y variadas experiencias, los estudiantes tienen anécdotas para escribir y socializar. Aprenden a interactuar con otras personas en espacios diferentes, en este aspecto, hay un notable avance en cuanto a responsabilidad y solidaridad. Salir en grupo es la posibilidad de aprender a pensar en el beneficio común antes que en nuestra individualidad. Les da más disciplina en cuanto al manejo de tiempos y lugares de encuentro; es decir, en la interiorización de normas de convivencia, generando sentimientos de afecto y pertenencia al grupo.

El conocimiento de su entorno, el saber que este puede ser objeto de estudio, es algo importante; igualmente, el trascender el entorno inmediato y poder acceder a algunas de las múltiples posibilidades que nos ofrece la cosmopolita Bogotá, la cual no puede ser vista con una única mirada. Es una inmensa urbe con diversas rutas para ser recorrida por todas y todos.

44 Fernández, Ana. *Cuadernos de pedagogía. Autonomía y simultaneidad.*

45 Capel, Horacio. *Cuadernos de pedagogía. Geografía y didáctica del medio urbano.*

Tener a Bogotá como proyecto pedagógico implica tener una fuente inagotable en recursos, posibilidades, poseer diferentes alternativas de acceder al conocimiento. Algunas de las diversas manifestaciones culturales e intelectuales que ofrece la actual ciudad terminará por encantarlos.

Muchas veces nos desgastamos buscando un tema generador que permita la realización de un proyecto de aula, en el que se logre captar el interés de nuestros estudiantes sin notar que ahí está la ciudad con sus inagotables realidades. Sólo nos falta, como dice Jesús Martín Barbero, “salir a jugar con la ciudad. Es decir, salirse de sus bien demarcados y asegurados predios, y a entrar a la cancha grande donde juegan los ciudadanos de a pie”⁴⁶. Para lo cual, se hace necesario que cambie la dinámica escolar, que se flexibilice, se democratice, se acabe con las relaciones verticales y autoritarias. Pues no basta con salir del aula a reproducir las mismas relaciones de poder. Se necesita establecer nuevos lazos que garanticen una verdadera comunicación para poder formar el ciudadano participativo que se requiere.

Otra conclusión que sacamos, después de hacer una encuesta entre nuestros estudiantes, es la escasa cultura que existe en cuanto a la asistencia a museos, los cuales deberían ser gratis un día entre semana y no sólo el último domingo del mes; pues parece ser que quienes llevamos a los estudiantes a estos sitios somos los docentes y en algunos programas de vacaciones recreativas. Asistir a estos sitios es de vital importancia porque les da un referente de la vida en el pasado, en este aspecto compartimos totalmente la opinión de Jesús Martín Barbero que hace ver la necesidad que tiene la juventud que le

narren su historia que desconoce y a la que tiene poco acceso. “La inmensa mayoría de los jóvenes habita casas, sin apenas memoria arquitectónica y con pocos objetos que recuerden y exijan conversar con otras generaciones”⁴⁷.

La gran mayoría de nuestros estudiantes contestaron que conocían los sitios a los cuales habíamos salido este año, algunos, agregaban entre cuatro y seis sitios más, hecho que nos motiva a continuar con el proyecto Bogotá: una gran escuela, que busque ampliar horizontes y mostrar alternativas. Una madre de familia nos cuestionaba diciendo que planeábamos paseos para premiarles el bajo rendimiento académico, a lo cual le respondimos que después de largas discusiones y de entender que el poder que teníamos sobre el estudiante en cuanto a la promoción y permanencia escolar la hemos perdido, ahora son promovidos por decreto.

La única alternativa que tenemos es lograr interesar al estudiante en su labor para que sea la misma participación en la actividad la que lo motive a hacerla suya y dar lo mejor de sí. Es por ello que encontramos en Bogotá el mejor eje generador y transversal del que nos podemos valer para darle sentido a nuestro proyecto.

Al ser Bogotá una ciudad pluricultural, multiétnica tiene infinidad de escenarios para la retroalimentación del proyecto y la generación de infinidad de subproyectos; el eterno inconveniente que encontramos es de carácter económico y es cuando observamos el rostro de la elitista y excluyente Bogotá, que a veces parece ser pensada para quienes tienen el poder adquisitivo para pagar los innumerables servicios y comodidades que ofrece la ciudad cosmopolita en que habitamos.

46 Martín Barbero, Jesús. *Una escuela ciudadana para una ciudad escuela*.

47 *Ibíd.*

LA ESCUELA UN LUGAR PARA...⁴⁸

Jairo Mendoza⁴⁹ y Blanca Rodríguez⁵⁰
I.E.D. CEDID Guillermo Cano Isaza

Desarrollar la inteligencia, sin la adecuada formación humanística, desconociendo al educando, su cultura, su historia y su realidad social es afianzar la desintegración del ser humano.

S.E.D.

Con la nueva política educativa —plan sectorial de educación— se plantea la necesidad inherente de repensar el sentido pedagógico de la ciudad en la escuela y la escuela en la ciudad. Por lo anterior, se hace necesario desde nuestra visión como docente tener clara la concepción de ciudad y de escuela. La ciudad entendida como un documento y teatro de las representaciones de poder⁵¹ y la escuela como un escenario que no es ajeno a esta situación; además de ser el sitio propicio para ubicarse, identificarse y formarse como ciudadano. Sin embargo, es necesario reflexionar acerca de nuestro quehacer pedagógico y sobre el objeto central de una institución escolar.

En revistas educativas nos confirman “El objeto central de la institución escolar es fortalecer y elevar la calidad educativa”. Si analizamos esta frase, podemos decir: ¿de quién?, ¿para quién? Si nuestro objetivo docente es justificable, es nuestra profesión, es nuestra elección y por lo tanto diseñaremos estrategias y buscaremos recursos para lograr nuestro objetivo. Pero, ¿es el objetivo del alumno?, ¿es el objetivo

de los padres? ¿Es el objetivo de la comunidad? ¿Estamos como docentes identificados con la comunidad en la que desarrollamos nuestra actividad docente, o solo lo hacemos como requisito laboral?

Lo que inicialmente se trató de aclarar ante la inminencia del desenlace, da comienzo, nuevamente, al juego de palabras, de ideas; no es que sea malo sino que siempre se pospone, siempre nos safamos de la responsabilidad, siempre nos falta asumir el reto, nos da miedo equivocarnos, se nos olvidó que del error se aprende. Pero es tal vez la incertidumbre del acompañamiento o de la compañía lo que nos limita: no estamos seguros de nuestras “fuerzas”, ideas, lecturas, raciocinios, discusiones, aprendizajes, disquisiciones. Nuestro imaginario está tan desprestigiado que creemos que tan sólo las otras profesiones tienen, saben y pueden decir. En eso el Estado no hace sino reforzar el imaginario para poder acrecentar la incertidumbre y así mantener gobiernos que perpetúan ese Estado; el círculo es así cerrado, ni siquiera da la posibilidad de espiral o preguntarnos ¿existe un propósito nacional? Los elogios no valen, dice el refrán “obras

48 Para la elaboración de este ensayo se contó con la colaboración de las profesoras Vilma Bernal y Rocío Bermúdez del colegio Candelaria La Nueva.

49 Profesor de primaria en el I.E.D. CEDID Guillermo Cano Isaza.

50 Profesora de química del I.E.D. CEDID Guillermo Cano Isaza.

51 Zambrano, Fabio. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*. Cátedra de pedagogía Bogotá: una gran escuela. S.E.D. e I.D.E.P. conferencia dictada en Bogotá, 26 de julio de 2004.

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

son amores y no buenas razones” así, pues, estamos ante un “trilema” como dice el chiste.

Es hora de que el pesimismo sea lo más optimista porque será lo más transformador; no le apostamos a la equivocación porque hemos transitado un sendero de certezas y dificultades; le apostamos es a concretar el ser en el hacer para que con muchísimas luces —las de la participación, las del pueblo— se pueda ir labrando o, mejor, continuando ese camino que hombres y mujeres de todas las condiciones, pero al fin y al cabo humanos en toda su dimensión, han enseñado; que de utopías o como quieran llamarse: sueños, se luchan y se conquistan al fragor de la actividad del pensar, del quehacer. Todos los pensadores, los escritores, expositores, coordinadores y asesores indudablemente han aportado; así como las vivencias y cada uno de los seres anónimos que sin dialogar, interpelar o reforzar, han generado tantos interrogantes y tantas respuestas: unas sin comprobar, otras desviadas y asimiladas a los intereses que concita quien interpreta. Todo lo anterior hace de esto una producción colectiva en su esencia.

Muchos silencios serán reflejados, otros florecerán y muchos otros estarán como bombas esperando el momento oportuno, adecuado y preciso para hacerse notar. Aunque somos seres humanos —con defectos y cualidades— tendemos a descontextualizar nuestra práctica educativa; posiblemente por los nuevos valores que se han instalado en la sociedad, valores generalmente de tipo cultural que atentan contra el fortalecimiento de cualidades, de actitudes, de conocimientos, que el docente debe elegir, poniendo a prueba su proceso de formación que hace que su comportamiento como persona se proyecte al plano profesional.

Por lo anterior, como docentes y conscientes de nuestra labor de formadores de ciudadanos sensibles a las necesidades de su localidad, de su ciudad, de su identidad como colombiano y lo más importante como ser humano, desarrollamos un instrumento a

nivel escolar llamado BITÁCORA⁵²; en el cual, por medio del dibujo, de la narración y de preguntas directas acerca de la vida de cada estudiantes, logramos conocer algunos relatos de vida de nuestros estudiantes de Ciudad Bolívar. A través de este instrumento obtuvimos un perfil de grado cero hasta grado undécimo; los resultados más significativos fueron: los estudiantes de primaria demuestran en diferentes formas su identidad con la institución, la cual en bachillerato se va perdiendo, de tal forma que el joven de grado 9º a undécimo, lo único que desea es salir de su institución y no desea aportar nada una vez termine su vida escolar. Es aquí cuando confirmamos que nuestra labor docente se está perdiendo como formadores de líderes, de personas que quieren mejorar su calidad de vida; confirmando, además, que muchas de las causas radica en el tipo de formación académica que se está impartiendo. Sin embargo, no podemos cargar del todo con la culpa, ya que hay muchos aspectos de vida familiar, de convivencia, de forma de vida que hacen que nuestros estudiantes pierdan su norte y se dejen afectar significativamente de sus necesidades económicas, de sus vivencias familiares, culturales y del lugar (barrio) en el que viven.

En este sentido, es necesario repensar nuestra actividad docente, ya que estamos en un contexto educativo que refleja valores, creencias y formas de actuación prototípicas del sistema social. Generalmente, los docentes suelen interiorizar, de manera no reflexionada, unas determinadas conductas profesionales que se resumirían en: mantener el orden en la clase; explicar verbalmente contenidos; calificar a los alumnos y utilizar el libro de texto como recurso didáctico fundamental.

Este proceso de socialización profesional genera la creencia de que las conductas anteriormente descritas constituyen la manera natural de enseñar, desvinculando las teorías educativas de la práctica de la enseñanza y queriendo impartir el conocimien-

52 Instrumento desarrollado por el Frente Pedagógico del I.E.D. Guillermo Cano Isaza.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

to de una forma fragmentada, terminada; aplicando así un currículo totalmente descontextualizado de las necesidades de la comunidad, donde se tiene la idea de un currículo verdadero, universal, independiente de las dimensiones culturales, que constituyen el referente nucleado de las acciones educativas y cuya puesta en escena se traduce en la adopción de unos principios generales a las necesidades de la escuela.

Esta concepción predominante de currículo conlleva una serie de imágenes del conocimiento, de relaciones de poder, que ameritan ser recontextualizadas permanentemente. En relación con este punto, Henry Giroux hace las siguientes consideraciones:

“en el modelo del currículo dominante el conocimiento es tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos. Es decir, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone. Como realidad externa, el conocimiento está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. No se presenta como algo a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse y dominarse. En este caso el conocimiento queda separado del proceso autoformativo de generación del conjunto de significados propios de cada uno, un proceso que implica una relación interpretativa entre sujeto cognoscente y objeto conocido. Una vez perdida la dimensión subjetiva del conocer, la meta del conocimiento pasa a ser la acumulación y la categorización. Cuestiones tales como: ¿por qué este conocimiento?, se ven remplazadas por cuestiones técnicas como: ¿cuál es el mejor modo de aprender este conjunto dado de conocimientos? En el contexto de esta definición de conocimiento, se desarrollan modelos de currículo que acentúan la especificidad de la misión, las variables relacionadas con el tiempo dedicado a la tarea y la retroalimentación obtenida al hacer reajustes. Esta visión del conocimiento suele ir acompañada de relaciones socia-

*les en el aula, determinadas de arriba abajo y, que dan lugar a comunicados, más que a comunicación. El control y no el aprendizaje, es lo que parece tener clara prioridad en el modelo de currículo tradicional. Lo que aquí se ha perdido es que el conocimiento no versa simplemente acerca de una realidad externa, sino que antes y por encima de eso es autoconocimiento orientado a la comprensión crítica y la emancipación”*⁵³.

Estas consideraciones nos permite plantear la necesidad de situar el problema de currículo en un plano diferente al que usualmente se le ha asignado y, por lo tanto, definir algunos elementos conceptuales desde donde abordarlo. Es decir, teniendo en cuenta tres componentes fundamentales: el carácter cultural de la actividad educativa; el carácter ideológico y político de la práctica educativa; y el carácter organizacional de los agentes educativos.

El carácter cultural se maneja desde la concepción de que la educación contribuye a la socialización de la cultura y a la dinamización de la misma; sin embargo, la realidad es que la escuela se limita a mediatizar los productos y valores de una cultura universal, donde el maestro es un ser intermediario entre esa cultura y la cultura de base de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta las dinámicas que se dan en el espacio educativo, se debe reconocer que allí tiene lugar una serie de interrelaciones y actividades que resultan significativas para los sujetos que se encuentran en dicho espacio; las cuales llegan a configurar redes de significados desde los que se interpreta la realidad, se establece una negociación de sentidos, de valores y de interpretaciones sobre el mundo. En este sentido, se debe reconocer que la actividad escolar también se construye históricamente (como la ciudad) y está sometida a modelos de juicio históricamente definidos⁵⁴. Esto es, la educación también constituye un sistema cultural que debe ser evaluado, discutido, desarrollado, contemplado, enseñado y

53 Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Editorial Paidós, 1990, pp. 54-55.

54 Geertz, Clifford. “Common sense as a culture system”, citado por Elkana, Yehuda, en: *La ciencia como un sistema cultural. Una aproximación antropológica*, Boletín de la sociedad colombiana de Epistemología, Bogotá, 1983, p. 67.

que, necesariamente, varía de un contexto a otro, incluso de una persona a otra.

Ello implica mirar lo educativo con base en una aproximación al paradigma —aún no consolidado de la complejidad— avanzando en la comprensión de cómo los “profesores y estudiantes dotan de significado a sus vidas a través de las complejas formas históricas, culturales y políticas que unos y otros encarnan y a la vez producen”⁵⁵.

Las relaciones verticales que se manejan en las relaciones padre e hijo, maestro y alumno —de autoritarismo, de poder irracional atribuido por divinidad— afectan el desarrollo y la capacidad creadora de estima y valoración del infante y aun entre los mismos adultos se da. Es por ello que la escuela juega un papel fundamental, ya que es el primer lugar institucional donde se desempeña autónomamente como ser individual y social, en donde se da el contrasentido; o se reproduce el esquema de su misión; o se dan las bases de liberación. Es el espacio para la vida, para el desarrollo real de su ser individual y social “no es posible formar mentes triunfadoras en ambientes que conduzcan al fracaso, ni convivencia social donde se promueve el individualismo, ni mentalidad democrática en relaciones autocráticas”⁵⁶. Es necesario, entonces, aclarar qué tipo de escuela o qué tipo de sociedad garantizaría esa autonomía que permite el reconocerse y reconocer al otro; que de alguna manera rompe, así sea ideológicamente, ese determinismo y le permita ser generador de procesos transformadores.

En el aspecto ideológico y político, las prácticas educativas presentan falencias en cuanto a que la práctica democrática es asumida a un espacio formal del plan de estudio, negando de esta manera la formación de ciudadanos que tengan identidad nacional; esto es, que ese ciudadano es propio, que pertenece a una región o espacio geográfico particular y que

están comprometidos con su proyecto de vida a asumir una serie de prácticas sociales que se regulan por las organizaciones establecidas en ese contexto cultural. Por lo tanto, se debe vivenciar la democracia y fortalecer el sentido de pertenencia. En palabras de E. Zuleta “la democracia va en tres direcciones: la posibilidad, la igualdad y la racionalidad”⁵⁷. La igualdad ante la vida es algo que es necesario conquistar, es una tarea... es una búsqueda; para ello se necesita de organización y la organización es la fuente de creación de cultura puede que la reciba por medio de la radio, la televisión o cualquier otro medio, pero como CONSUMIDOR no como CREADOR.

La creatividad es la posibilidad de adquirir sentido de identidad en la diferencia; pero para eso el maestro Zuleta hace hincapié en la organización, en la búsqueda y rescata la racionalidad para que pueda haber democracia. “La racionalidad surgió en la democracia griega, pero no como dice el evangelio de San Lucas: ‘la verdad os hará libres’, surgió al revés es la libertad la que vuelve a la gente verdadera porque la obliga a discutir”⁵⁸. Él definió la racionalidad empleando a Kant que se basó en tres principios:

1. Pensar por sí mismos.
2. Pensar en el lugar del otro.
3. Ser consecuente.

“Pensar por sí mismo no quiere decir, que no nos equivoquemos en esto; uno piensa por sí mismo cuando lo que piensa lo puede argumentar y si le va muy bien, demostrar”⁵⁹. El principio pensar por sí mismo tiene como su equivalente inmediato dejar que el otro piense también por sí mismo, ni de arriba-abajo, ni de abajo-arriba. De abajo-arriba se suplica, se solicita, se pide, a lo mejor se obedece, pero no se demuestra, se demuestra sólo entre iguales. En el segundo, lo que se pretende es que hay que esforzarse en comprender al otro; en mirar su punto de vista

55 Giroux, H. Op. cit. p. 155.

56 Fundación Social. “La escuela, el primer espacio de actuación pública del niño”. Revista No. 7, junio, 1988.

57 Ibíd.

58 Ibíd.

59 Ibíd.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

porque puede tener razón. El tercero, lo considera el más difícil de llevar a cabo: (sin ser) ser consecuentes con la lógica, tener disponibilidad a cambiar.

Finalmente, la escuela es un dispositivo (Foucault) instaurado dentro de un ambiente sociocultural más amplio: el barrio, la localidad, la ciudad, etc.; la cual debe abrir sus puertas al cambio y brindar al individuo la posibilidad de construir su propia historia; capacitándolo para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan —ya sea en el plano laboral, familiar, político o económico—. “Una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad”⁶⁰.

La materialización de estas ideas empiezan por la transformación curricular, en la que la base de desarrollo social de la comunidad sea la COMUNICACIÓN. Sentar unas bases sólidas permitirá construir ese ser humano, integral, íntegro e integrador que requiere ese modelo social que muchos soñamos.

La principal forma de apropiación del conocimiento es la curiosidad; por tal motivo hay que cultivarla y buscar los caminos posibles para que su cotidianidad sea sistemática y propiciadora de proyectos de vida colectivos, que apuesten a esa mejor sociedad. Un camino humanizante y humanizador de lograrlo es lo LÚDICO.

Descubrir mecanismos, estrategias y formas que nos permitan develar cómo está organizado ese ser; que apunten a resolver los problemas que se ha formulado el hombre, hace ver que todo lo anterior —lo que hoy tiene unas claves— es un juego LÓGICO. Las formas que han determinado la VIDA, así como sus explicaciones y muy probablemente sus nuevas interpretaciones —“saber, creer, conocer”— son la trilogía que hace posible poner cosas comunes que nos unen y nos permiten moldear y transformarnos, transformando así la naturaleza; es donde tiene sentido todo esto que hacemos y que se ha dado en llamar CIENCIA.

Tenemos un privilegio: poder pensar; éste, de alguna manera, nos permitirá enfrentar el desafío que la cultura contemporánea le plantea a la escuela.

60 Martín Barbero, J. *Una escuela ciudadana para una Ciudad-Escuela*.

GÉNERO: PUENTE O ABISMO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Dora C. Ladino Poveda
Orlando Riveros Vargas
María Iveth Ortiz Vergel
Luz Stella Londoño Pérez⁶¹
Angela I. Camacho⁶²
Adriana del C. Puerto Vanegas⁶³

La ciudad es una construcción de todos los seres humanos que ocupan un espacio urbano, donde no todos aportan en esta construcción en igualdad de condiciones, por existir clases sociales y grupos que así estén en este espacio físico son excluidos como ciudadanos; al no participar y decidir en las políticas, planes y proyectos de ciudad. Razón por la cual la ciudad es un espacio de tensiones y contradicciones en su mayoría dadas por las relaciones de poder; en estas juega un papel predominante el género, pues no puede separarse del contexto ya que lo femenino y lo masculino son entidades inmersas en un sistema de relaciones sociales, que permiten identificar las variaciones y limitaciones de las relaciones de poder y opresión entre hombres y mujeres en sociedades concretas; es decir, hay unas implicaciones de género en una sociedad urbana.

Un lugar donde se expresan las contradicciones por las relaciones de poder asociadas al género es la escuela, donde es posible entrar a resolver esas contradicciones de una manera pedagógica. En esta perspectiva se busca leer la localidad desde la escuela y los roles de género allí inmersos, para elaborar una propuesta que establezca un puente en la construcción de ciudadanía, donde los estereotipos de

género y poder no sean lesivos en el desarrollo de las individualidades sino que generen una ruptura en la uniformidad, la inhibición del pensamiento, del deseo y del saber⁶⁴. De tal manera que sea viable una concreción de colectividades donde todos y todas aportan desde sus limitaciones y posibilidades como tales y no por su condición social o sexo; lo que invita a repensar la escuela y asumir la localidad y la ciudad como espacios pedagógicos.

Al hacer referencia a género es necesario ver su concepto. Siendo éste una categoría que alude a los significados dados, atribuidos y esperados por cada sociedad, en el ámbito ideológico y comportamental de cada uno de los sexos: lo masculino y lo femenino. Así el orden cultural produce percepciones específicas de hombre y mujer, que se erigen como normas sociales con las cuales se intenta regular la convivencia, encasillando a las personas y poniéndolas en contradicción con sus deseos y hasta contra sus talentos y potencialidades; conformándose como un filtro a través del cual se mira e interpreta el mundo y una armadura que fija límites al desarrollo de las vidas⁶⁵. Al respecto Pierre Bourdieu (Barcelona, 2003) plantea que “el orden de las cosas no es un orden natural contra el que nada puede

61 Profesores del I.E.D. La Estancia, San Isidro.

62 Profesora del I.E.D. Brisas del diamante.

63 Profesora del I.E.D. Ciudad Bolívar, Argentina.

64 El saber que pasa por el cuerpo, por los sentidos, por la propia vivencia en la cotidianidad, por el compromiso de la subjetividad, por el mito o la poesía.

65 Lamas, Marta. “El cuerpo: diferencia sexual y género”. En: *Debate feminista*, año V, No. 10, septiembre, 1994.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

hacerse, sino que es una construcción mental, una visión del mundo con la que el hombre satisface su sed de dominio". Por lo cual las prácticas cotidianas en la escuela deben contribuir a develar dichas construcciones mentales y entrar a transformarlas.

Una de las barreras más grandes que los jóvenes enfrentan cuando piensan en su futuro es la idea de estar limitados en lo que pueden hacer con sus vidas. Los adolescentes pueden creer que sus proyectos de vida carecen de significado porque no tienen esperanza, ni fe en un futuro real y posible. Pueden sentir que sus vidas tienen muy pocas opciones por muchas razones, siendo una de éstas su género; categoría que se ve alimentada por estereotipos o ideas tradicionales acerca de los roles apropiados para hombres y mujeres, bien sea en el trabajo, la familia o en las relaciones personales. Los estereotipos pueden limitar los sueños y las expectativas de los jóvenes que creen que deben comportarse de cierta forma para ser masculinos o femeninas: mantener sus emociones bajo control en lugar de mostrarse sensitivos y vulnerables, o ser la persona dominante en una relación. Si se quiere que los jóvenes superen las actitudes estereotipadas acerca de sus papeles adultos como hombres y mujeres, debe ayudárseles a reconocer que los patrones tradicionales pueden cambiar y, en esta perspectiva, elegir trabajos, carreras y roles familiares no tradicionales.

En la socialización primaria los padres transmiten un discurso y prácticas que reproducen los roles de género. La subordinación de género se aprende entonces desde muy temprano y junto con ellas se asume como posible o necesaria la inequidad en las relaciones sociales. En la escuela se continúa esta labor con estereotipos fuertemente enraizados en los modelos universales que se reproducen en la calle, en los medios de comunicación con mensajes que se interiorizan y entran a formar parte de la subjetividad; es decir, se configuran como mandatos culturales y estructuras subjetivas. En este orden de ideas el capitalismo y sus fundamentos corresponden a un sistema que tiene una lógica masculina sustentada en la individualidad y la competencia, que se traduce en una lógica economista y un único modelo de desarrollo.

Como en toda relación social, las de género constituyen un campo de ejercicio del poder y por ello pueden ser de dominación, subordinación, exclusión, discriminación si se imponen los intereses de unos en detrimento de los otros; o bien de equidad, cooperación, solidaridad cuando se enriquecen las partes. Un concepto de género que haga posible la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas, en las que los atributos no sean considerados esencias inmutables que se sostienen en la determinación biológica, donde se justifica la subordinación.

La costumbre se vuelve regla y asume rasgos de naturalidad, haciendo olvidar que es necesario buscar las evidencias de la discriminación, develarlas y reconstruirlas, con el fin de construir unas relaciones de género en la cual la diferencia de sexo no implique desventaja para unos; una exploración donde se incluya de manera diferenciada la experiencia de hombres y mujeres, necesidades, intereses, papeles, tareas y relaciones de poder, porque en este sentido tanto hombres como mujeres se ven restringidos en el desarrollo de sus potencialidades.

La escuela y la localidad están invitadas a crear conceptos que se conviertan en fuerza material capaz de producir revoluciones en la forma de pensar y actuar. Actos diarios en escenarios variados en donde la ciudadanía pueda ser la dimensión articuladora de la identidad; punto de encuentro de diferentes posiciones que revelan las divergencias y la capacidad para construir un nosotros con un reconocimiento de la equivalencia de estas diferencias. Esto con la condición de reconocer la diferencia y de cuestionar la jerarquización de unas posiciones frente a otras.

Por otra parte, si la escuela es un espacio de socialización por excelencia en donde se construye y reconstruye el saber, este debe afianzarse con prácticas democráticas que involucren el encuentro con el diferente, con la otredad y la alteridad para posibilitar el vínculo social y el reconocimiento mutuo entre los sujetos que hacen parte de la vida escolar. Implica la necesidad de aprender la vida en sociedad; visualizar los conflictos, transformándolos como

potencializadores de vínculos y, aún más, las convivencias democráticas tienen por objeto configurar sujetos que aporten a la construcción de una sociedad más justa, democrática y equitativa desde el espacio escolar.

Un proyecto desde la escuela debe apuntar a desnaturalizar lo que cultural e ideológicamente se ha presentado como natural frente a los roles y funciones de los géneros; aportar en prácticas democráticas que atraviesen la dinámica institucional. Para lograrlo, se necesita un trabajo sistemático y constante en las prácticas cotidianas que trasciendan.

Bibliografía

BOURDIEU, PIERRE. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.

COLORADO LÓPEZ, MARTA. *Conflicto y género*. IPC de la Corporación de Promoción Popular. Medellín, 2000.

LAMAS, MARTA. “El cuerpo: diferencia sexual y género”. En: *Debate feminista*, año V, No. 10, septiembre de 1994.

Escuela y Ciudad. IDEP No. 27. JAIME TRILLAS BERNET. “La educación y la Ciudad”.

DESPLAZADOS

José Armando Parga Vélez
Luz Amparo Salazar Coy
Carmen Amparo Salcedo Contreras
Ricardo Alaguna Córdoba
Jorge Enrique Choconta Vargas
Pedro Eccehomo Perea Mosquera
Istina Lenis Mosquera Palacios
Ludysney Hurtado
Víctor Hugo Chacón⁶⁶

“Desplazados de sus pupitres, escuelas a la caza de estudiantes, por exceso de cupos”, con esta frase tituló el diario El Tiempo (enero 24 de 2003), un informe según el cual, en varios municipios del país, las escuelas se han visto enfrentadas a un crítico déficit de estudiantes, pues la población infantil ha tenido que salir de estas regiones como producto del conflicto armado; según la Red de Solidaridad, la cifra de niños y niñas entre 5 y 17 años que habían sido desplazados ascendía a 216.353.

Paradójicamente, estudios publicados por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento **CODHES** (entidad abanderada del estudio de este problema) dan cuenta de los efectos del desplazamiento en las cabeceras municipales, siendo Bogotá la principal receptora de población desplazada.

De igual manera, al entrar a indagar acerca de la ubicación de estos grupos dentro de la ciudad, se obtiene que básicamente se ha concentrado en seis localidades, siendo Ciudad Bolívar y Rafael Uribe las principales receptoras.

Los anteriores elementos llamaron poderosamente la atención, haciéndose prioritario girar la mirada hacia nuestra institución; pues, pese a ser una

realidad cotidiana, en ningún momento ha sido objeto concienzudo de análisis y aún no ha recibido una respuesta o tratamiento pedagógico; siendo, por lo tanto, otra de las realidades desconocidas y uno más de los elementos que, por no hacer parte de la historia oficial, permanecen como aspectos secundarios del análisis; conduciendo a una situación de amnesia colectiva muy similar a la que vivió Macondo. Siendo este trabajo un espacio de abordaje de la temática cuyo fin último radica en la posibilidad de garantizar que nuestra memoria no quede rezagada en el olvido; esperando que ojalá supere los creativos carteles que en su momento fijó Aureliano Buendía.

Si bien es cierta la premisa de que las ciudades no son la condición natural de la especie (los hombres no somos árboles) y que más bien lo natural es la eterna migración en busca de mejores y mayores posibilidades (y un rezago animal de vivir en comunidades), Colombia ofrece una arista diferente de análisis al reconocerse el desplazamiento como un producto de la confrontación de diversos actores; no hay en nuestro país una guerra convencional; no hay bandos definidos; no existen límites geográficos al conflicto; incluso, no hay claridad frente a los objetivos, intereses y convicciones de los sectores involucrados. Lo

66 Equipo de coordinadores, orientadores y docentes del I.E.D. Acacias II.

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

anterior conduce a una situación de pánico social ya que el “enemigo” puede estar en todas partes e incluso ser cualquier persona.

Así las cosas, el desplazamiento forzado se constituye en la mayor violación de los derechos humanos y en la más grave consecuencia del conflicto armado colombiano. La escuela —como crisol que recoge y funde todas las realidades y vicisitudes de la sociedad— permite hacer una lectura de nuestro contexto; casi se podría leer nuestro país desde el microcosmos del aula.

La cátedra pedagógica se ha convertido en el espacio ideal para revelar algunas imágenes que el inercial adormecimiento cotidiano había mantenido en los archivos y quizá en la memoria de algunos maestros y directivos ocupados (muy ocupados) en las importantes tareas diarias.

De esta manera se procedió a llevar a cabo un acercamiento al problema, siendo la pregunta inicial, ¿qué estudiantes han cursado algún grado escolar fuera de la ciudad de Bogotá? Este interrogante fue planteado a una población de 1.200 estudiantes, hallando una respuesta positiva por 56 de ellos (un 5%); significativa cifra que llamó poderosamente la atención, no sólo por la cantidad en sí, sino a su vez por la diversidad de orígenes: niño/as procedentes de 16 departamentos y uno de ellos de Brasil, se constituyen en un cúmulo de experiencias, producto de la multiculturalidad, que el sistema escolar ha ignorado y desperdiciado; siendo prioritario incluir estos saberes en las prácticas cotidianas no sólo como un ejercicio de reconocimiento, sino ante todo de enriquecimiento, un valioso recurso para la comprensión de la realidad nacional.

Acerca de los lugares de origen, estos son recordados con mucho cariño, primando el buen trato, el respeto y la colaboración dentro del núcleo familiar, pese a la pobreza generalizada en que muchos vivían; veamos algunos testimonios que recogen parte

de esta concepción y nos permiten acercarnos a esta realidad:

*Es un lugar hermoso y amañador poblado por gente amable... yo estudié en la única escuela (Escuela Nueva Mixta Cuatroesquinas) éramos 20 niños, yo estaba en primero y el máximo curso era tercero, y mi mamá nos acompañaba hasta una quebrada porque era peligrosa. Este lugar para mí es único en el mundo*⁶⁷.

*Yo ordeñaba las vacas, le echaba pasto a los caballos, recogía los huevos y le echaba maíz a los pollos y estudiaba en una escuela muy feíta pero con una enseñanza muy buena*⁶⁸.

La vida rural es reconocida en sus diversos aspectos, pudiendo con ello acercarse a la comprensión de lo que implica para estos menores su inserción en un espacio urbano que, como Bogotá, representa una alteración de su cosmovisión. Esta realidad requiere de una escuela que logre insertar dentro de su actuar diario una serie de prácticas y políticas tendientes a la inclusión y homogeneización de la cultura institucional.

En cuanto a las razones que motivaron la migración hacia la capital, predomina la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo y progreso; siendo Bogotá un destino definido, pues aquí contaban con familiares o amigos que les brindaron alojamiento inicial. Su asentamiento en Ciudad Bolívar se debe a que es valorada como una localidad económica ante todo en lo que a arriendos, servicios públicos y alimentación se refiere.

Sin embargo, no siempre fueron las motivaciones laborales el motor del desplazamiento; la violencia se ha reflejado en todas sus facetas:

*Mi mamá vivía aquí en Bogotá con mis hermanos ya que a mi papá lo habían matado, yo me vine después de que en este pueblo se metió la guerrilla. Hubo un enfrentamiento y acabaron con la policía, este pueblo quedó al mando de la guerrilla y por seguridad me tuve que venir a Bogotá*⁶⁹.

67 Entrevista al niño del grado 703.

68 Entrevista al niño del grado 1001.

69 Entrevista al niño de grado 1002.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

Recuerdo que mi mamá se jodió mucho trabajando, mi madre tenía una casa en Valparaíso era un pueblito que había violencia porque en veces se entraba la guerrilla y se agarraba con la policía del pueblo, sino que lo bueno era que ellos avisaban cuando iban a pasar⁷⁰.

En Bogotá, nos acercamos a una tía y nos alejamos de dos tías que no se pueden venir porque una de ellas es mujer de un capitán de la guerrilla⁷¹.

Recuerdo que habían muchos paras, pero nosotros no estábamos amenazados. Una vez como a eso de las cuatro de la mañana llegaron los paras y cogieron a Fran (amigo de mi hermano)⁷².

Nos vinimos porque había mucha guerrilla y se estaban llevando las niñas, muchachos, etc., y si no se iban lo obligaban o a veces los mataban⁷³.

Relatos que hablan por sí mismos y que obligan a brindar un trato especial, una acogida particular; en la cual la escuela logra constituirse en un espacio donde la esperanza resurja y la mente de los niños redima la dirección de la curiosidad, la inventiva y el saber.

Los escritos de los niños constituyen una pequeña radiografía de la realidad colombiana y, a su vez, son generadores de una serie de interrogantes que la institución debe recoger como eje de su acción:

- ¿Qué estrategias pedagógicas emplear para fomentar la motivación hacia el conocimiento en un grupo de niños cuya vida ha sido alterada a raíz de la violencia?
- ¿Qué tipo de maestros, de currículo y de escuela se requieren para brindar a estos menores una educación acorde con sus expectativas y necesidades?
- ¿Qué estrategias emplear para hacer de la escuela un espacio donde converjan los diversos saberes, haciendo del conocimiento de cada uno, un

insumo que nos permita comprender nuestra realidad nacional?

- ¿Cómo emplear estas experiencias en aras de educar menores concientes de su realidad y comprometidos con la construcción de un proyecto de nacionalidad caracterizado por la justicia y la tolerancia?

Dentro de esta realidad nacional, Bogotá se ha constituido en un ambiguo escenario reflejado en las respuestas dadas a la pregunta ¿Qué pensaba de la ciudad antes de conocerla?, en las cuales priman respuestas como:

Antes pensaba que la ciudad era como estilo de sueño americano, donde todo era más fácil, donde el trabajo y el dinero abundaban sin necesidades, ahora pienso que oportunidades hay muchas, pero para las personas que tienen formas... pero uno se acostumbra y esta forma de vida le parece incluso hasta buena, justa y normal... Yo le pregunto a mi madre por nuestras condiciones de vida y ella está satisfecha⁷⁴.

El lugar donde yo estaba podía andar tranquila porque no tenía peligro de nada. Allá yo podía salir con muchas personas del campo sin correr ningún peligro y aquí no puedo ni siquiera dejar la puerta abierta, uno tiene que tener mucho cuidado en la calle porque lo roban a uno⁷⁵.

Sin embargo, conocerla ha constituido un notorio desencanto, la ciudad se percibe como un lugar agreste, inseguro y peligroso:

Antes pensaba de la ciudad que era un mundo extraño, lleno de maravillas y fantasías de casi todo lo que la tele mostraba, pero no es así y viviendo acá es donde nos damos de cuenta de ello, la ciudad es bonita, pero violenta y muchas cosas que la llevan a un estado caótico lejos de la paz que en un tiempo se vivió en los campos⁷⁶.

70 Entrevista al niño del grado 603.

71 Entrevista al niño del grado 605.

72 Entrevista al niño del grado 902.

73 Entrevista al niño del grado 1004.

74 Entrevista al niño del grado 801.

75 Entrevista al niño del grado 1101.

76 Entrevista al niño del grado 1101.

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

*Allá la vida era más fácil por cuestión de trabajo porque acá hay mucha maldad y no hay como respeto hacia los demás, creen que ser uno desplazado es muy fácil, porque uno tiene que salir de su lugar preferido*⁷⁷.

*En el campo comíamos bien y ahora pues me vengo hasta sin comer para el colegio, porque solamente está trabajando mi hermano y nos toca pagar servicios y a mi hermana no le ha salido trabajo*⁷⁸.

Estos relatos hablan muy bien de la imagen de ciudad que se tiene desde afuera: es la Bogotá moderna, la ciudad de las oportunidades; sin embargo, es contradictorio observar cómo, pese a las duras experiencias vividas, los niños prefieren sus lugares de origen. Bogotá es reconocida como un espacio violento, inseguro y excluyente. “*Creen que ser uno desplazado es muy fácil*”, expresión cargada de desesperanza y que describe muy bien el sentir de la mayoría de entrevistados.

Por todo lo anterior, se hace necesario llevar a cabo acciones concretas que conduzcan a materializar el lema de la actual administración “**BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA**”. Esto debe ser una realidad que vaya más allá del asistencialismo; que construya una cultura de la acogida y de la nacionalidad. Proceso en el cual la escuela se constituye en pilar fundamental.

En este sentido, se hace indispensable implementar algunas prácticas orientadas a brindar aten-

ción real a la población desplazada; acerca de lo cual nos atrevemos a brindar algunas iniciativas de inmediato abordaje por parte de la escuela:

- Institucionalización del día de la colombianidad como un espacio de reconocimiento y valoración de los diversos saberes, así como una exaltación de la diversidad cultural presente en la institución.
- Divulgación de los resultados del presente estudio entre la comunidad educativa, ante todo, dentro del grupo de docentes, con el fin de acordar estrategias tendientes al reconocimiento de esta realidad; buscando con ello un compromiso de atención integral a la población desplazada.
- Hacer conciencia en los estudiantes de la institución acerca de la realidad nacional y sus diferentes problemáticas, con el fin de generar hábitos de solidaridad.
- Brindar espacios de interacción de los niños con la ciudad en cuanto a servicios, lugares y oportunidades se refiere; con el fin de cambiar la visión netamente negativa que existe. En este sentido la integración al programa “Bogotá una gran escuela” cobra una gran relevancia: es fundamental que los menores conozcan la ciudad, la disfruten y, a partir de ello, la empiecen a reconocer como lo que hasta el momento ha sido, la capital de todos los colombianos.

77 Entrevista al niño del grado 704.

78 Entrevista al niño del grado 607.

Localidad 19, Ciudad Bolívar

Grupo S

Oscar Saldarriaga V.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la localidad de Ciudad Bolívar, iniciamos el proceso con una plenaria en donde se llegó a un consenso sobre cinco ejes temáticos a través de los cuales podría entenderse la relación ciudad-escuela, ejes que se mantuvieron sobre todo como ejes de reflexión que como un orden a seguir de modo estricto. A partir de allí, nuestra metodología fue “activa”: las sesiones eran conversaciones, intercambios de inquietudes y reflexiones; hasta que en un momento surgió la noción de *recorrido* como un hilo que permitiría elaborar tanto construcciones conceptuales como instrumentos prácticos, según las necesidades y los procesos de cada institución y al final, de cada maestro participante. Cada uno de los asistentes se fue “encarretando” con la elaboración de un proyecto, y estos escritos son el resultado de la comprensión que el colectivo —y cada uno de sus miembros— logró alcanzar en el proceso.

Presentamos primero los trabajos que se elaboraron como producción desde la cátedra, y al final los ejes temáticos reelaborados por el equipo de coordinadores:

1. *Proyecto de cartografía social. Otras lecturas en la realidad social.*
2. *La paradoja: ¿Qué ciudadanía para qué ciudad? ¿O para qué realidad?*
3. *Derechos humanos y formación de ciudadanía: ¿Cuáles ciudadanías, para qué ciudad?*
4. *“Construir ciudadanía en Ciudad Bolívar”.*
5. *La relación escuela-ciudad, una mirada desde la perspectiva de género.*
6. *A propósito de la ciudad como estrategia pedagógica.*
7. *Ejes temáticos.*

PROYECTO DE CARTOGRAFÍA SOCIAL

La cartografía social, una mediación para el reconocimiento de la realidad estudiantil 2004

Otras lecturas en la realidad social y la articulación al PEI

IED Rodrigo Lara Bonilla, Ciudad Bolívar

DOCUMENTO DE TRABAJO

Participantes, colaboradores y autores:

Celia Matilde Giraldo Poveda

Doris Caicedo

Ester Sofía Gutiérrez

Gladys Moreno

María Nelcy Cucaita

Oscar Vargas

Susana Bolívar

INTRODUCCIÓN

El entorno social que rodea nuestra IED Rodrigo Lara Bonilla, se deja leer desde otras perspectivas. Es así como desde el área de lengua castellana presentamos una posibilidad de lectura-crítica de su realidad a través de la **cartografía social**, una metodología que nos ha posibilitado otros lenguajes, otras grafías y otros símbolos, que a la vez nos permiten una interpretación más comprensiva en varias dimensiones de la misma: la cultural, la sociopolítica, la económica y la territorial, entre otras.

Desde este escenario, el área de humanidades, especialmente desde “lengua castellana” haciendo uso de su filosofía de investigación, innovación y actualización, considerando el entorno **como aporte pedagógico institucional**, ha querido acercar a nuestros estudiantes al horizonte del **plan de educación 2004-2008**, trayendo “la ciudad y la escuela como escenarios educativos para que niños, niñas y jóvenes se formen más y mejor”⁷⁹.

Se origina entonces desde la lengua castellana, en su fase de fortalecimiento del proyecto de área, articulado al PEI, una necesidad sentida de apostarle contundentemente a la formación de ciudadanos y por ende a la formación de la ciudadanía, sustentándola desde lo que aporta el **Plan Sectorial**, cuando recuerda que “*hoy en día la ciudadanía es mucho más que el ejercicio formal de la participación. La escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que reconociendo el derecho a su individualidad, desarrollen prácticas colectivas de solidaridad orientadas por el bien común. Esto implica formar sujetos que puedan hacer uso consciente de su poder para incidir sobre los rumbos de la ciudad, que habiten la ciudad y participen de ella con sentido, que ejerzan plenamente su derecho a la información, que participen activamente en las deliberaciones e incidan en las decisiones, y que asuman su derecho de control y evaluación de las acciones del gobierno de la ciudad*”.

79 Secretaría de Educación Distrital. *Plan Sectorial 2004-2008*.

Siguiendo una **coordinación necesaria** con dicho plan, y dado el contexto en el cual habitamos, quisimos acercarnos también a la meta 4.5 del mismo, en la que menciona la imperante relación: *“La escuela en la ciudad y la ciudad en la escuela, cuyo programa se propone elevar el potencial educativo, cultural y productivo de la ciudad. Mediante un viaje de ida y vuelta: que la ciudad enseñe a través de sus actores, escenarios y prácticas, pero también de sus problemas y contradicciones; y que en la escuela se aprenda, reflexione y discuta sobre la vida de la ciudad”*.

Se presenta desde esta propuesta, como acción educativa la **CARTOGRAFÍA SOCIAL**, como una oportunidad de articulación con otros saberes que coadyuvan a la comprensión holística del aprendizaje, el conocimiento y por ende, de la realidad de nuestro entorno, aspecto que necesita ser más estudiado, dada las características del mismo, la filosofía del PEI EN DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS y, ante todo, la vulnerabilidad que adolece la localidad donde habitan nuestros educandos, razón esencial del proyecto educativo.

La Cartografía Social nos posibilita otras perspectivas de aprendizaje, ya que permite desde lo productivo, lo pedagógico, lo geográfico, lo ambiental, entre otros, y el reconocimiento y el re-descubrimiento de nuestras riquezas y la autonomía de la región. Empezando por el barrio como una pequeña parte de la ciudad, como un conjunto con características homogéneas donde hay actividades como la minería, el comercio, la industria, la cultura, etc., se parte del concepto que la **geografía es la interrelación hombre-espacio** y que la **cartografía es un instrumento** de la geografía. Estamos empezando por asumirnos como productores y no como reproductores de saber, como un principio generador de otros mundos posibles, en el contexto en el que más habitamos: Ciudad Bolívar.

JUSTIFICACIÓN

¿Qué nos mueve?

En primera instancia, surge como una necesidad de carácter pedagógico el hecho de preguntar-

nos por una formación ciudadana y de ciudadanías, desde las propuestas del área, que bien o mal se han venido articulando a la formación de sujetos que pondera nuestro PEI en democracia y derechos humanos. De ahí que con anterioridad se venían realizando acciones educativas que daban cuenta de la **ciudad y la escuela**, quizás sin un horizonte muy claro, pero más desde acciones puntuales, que no se proyectaban o derivaban en otras acciones articuladas al saber específico ni a otros saberes.

Reconsiderando las acciones anteriores, se le apuesta de forma cohesionada a la articulación misma de dichas acciones, que se manifestaban en salidas relacionadas con proyectos como *Bogotá te enseña*, *festivales culturales* de la localidad, salidas a teatro, cine, eventos, seminarios, actividades que eran programadas desde las diferentes áreas del conocimiento, de manera aislada frente a los propósitos reales de la formación ciudadana.

Desde ese escenario, nos cuestionamos acerca de una pedagogía que diera cuenta de acciones pro-formación ciudadana y de ciudadanías, articuladas al PEI en democracia y derechos humanos, y decidimos que esto pasaba por la pregunta de “¿cómo nuestros jóvenes se acercan a una ciudad como Bogotá, cuando la ciudad en muchas ocasiones no está constituida para ellos?”.

Adicionalmente, surgen también interrogantes válidos que sustentan y mueven la propuesta, a los cuales pretendemos darles algunas respuestas coherentes. Entre estos tenemos:

- ¿Cómo conciben nuestra ciudad los jóvenes de Ciudad Bolívar?
- ¿Qué concepto de ciudad han construido los medios de comunicación para los jóvenes de Ciudad Bolívar?
- ¿Qué razones pedagógicas se posibilitan para establecer la relación ciudad-escuela/escuela-ciudad?
- ¿Cómo legitimar discursos pedagógicos desde esta perspectiva?
- ¿Qué propuesta curricular entraría a jugarse que descifrara los nuevos códigos?

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

- ¿Qué ciudad le enseña la escuela a los estudiantes?

Parte de los interrogantes nos mantendrían en vilo, positivamente, porque nos animarían a la indagación e investigación permanente que iría a dar respuesta a largo plazo, concretando alguno o algunos de ellos.

No es coyuntural atender a las propuestas de la **cátedra de pedagogía**, ella surge como un hilo conductor a la acciones que se vienen realizando en la institución, sí, enhorabuena, ya que nos amplía el espectro en el cual tenemos que navegar y que nos motiva para resolver problemas, en primera instancia de carácter institucional y por extensión los que aquejan el entorno.

La pregunta por el ambiente pedagógico que circunda en las instituciones, es bien válida en esta relación **“Escuela ciudad - La ciudad una gran escuela”**, ya que la ciudad tiene un proyecto de orden, y la escuela aún conserva los modelos de “espacio-orden; control-orden”, que necesitan urgentemente ser transformados. Es imperativo entonces apostarle a una pedagogía que no se imagine qué es volver al orden y construir una escuela que no asuma ese orden pero que no se destruya. Paradoja o tópico relevante que se convierte en un principio constitutivo en esta ardua labor.

Nos lleva la propuesta a considerar “una utopía real” de construir un discurso pedagógico fundante que permita orientar acciones para la formación de ciudadanos en la localidad, sensibles a la búsqueda de respuestas positivas a las problemáticas del entorno.

¿QUÉ NOS PROPONEMOS?

Considerar que la mediación de la **cartografía social** permite el reconocimiento territorial y con ella una visión temporal y espacial de las relaciones sociales que se tejen, de tal manera que genere en los participantes la posibilidad de actuar con un mejor conocimiento sobre su realidad; estableciendo una relación entre la construcción del conocimiento y la acción social.

Reconocer nuestro entorno sociocultural, económico, territorial (entre otros), desde el proceso de la **cartografía social**, para comprender e interpretar la realidad que circunda al estudiante Rodriguista.

Generar procesos de producción de conocimiento y de re-conocimiento para la convivencia entre los estudiantes y de éstos con su entorno, y por otro lado, fortalecer la organización comunitaria a través de la participación alrededor de la construcción de mapas.

Apropiarnos del entorno desde lecturas cartográficas que coadyuven a la comprensión-interpretación y resolución de los problemas-conflictos que lo aquejan, para así instaurar un discurso que le apueste a la formación de ciudadanos y sujetos de derechos desde esta perspectiva.

Construir un discurso pedagógico-fundante, que oriente la formación de ciudadanos y de ciudadanía en la institución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dibujar la realidad social, posibilitando una comprensión e interpretación más cercana de la misma, desde las diversas relaciones que se entretengan.

Asumir la localidad como texto. El entorno cultural, se asume como una temática constitutiva de la formación de ciudadanos, sujetos de derechos.

Brindar herramientas para la resolución de los problemas que aquejan al entorno. Desde esta mirada, comprometernos con la comunidad donde más se habita.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La opción de la **cartografía social** tiene como centro las personas que participan en el proceso metodológico. Ellas construyen, recrean y se apropian del conocimiento, induciendo así a aproximaciones conceptuales y a generar actitudes que llevan a re-pensar y a tener una práctica o teniendo como referencia un concepto o una teoría existente. En ambos casos se utilizan instrumentos técnicos y

vivenciales. Lo anterior impone considerar a las personas como sujetos pensantes, críticos y propositivos y no como objetos receptores de conocimientos.

La cartografía social parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de éstos con la naturaleza. En consecuencia, en el conocimiento de la realidad social, la comunidad tiene mucho que decir, por lo tanto, es protagonista central en el proceso de transformación hacia el desarrollo integral de la sociedad.

La metodología de cartografía social significa viajar con otros, haciendo recorridos físicos y teóricos para crear enlaces comunidad-escuela, escuela-comunidad. Es decir, que la escuela corresponda con la forma de vida de los estudiantes, que se lea lo que está en su entorno, reconocer que hay más de los límites físicos e ideológicos que la encarnan.

Cabe enunciar que lo esencial en la cartografía es el territorio, pero, ¿qué concepto lo determina? Aportamos algunas ideas que nos ayudan a comprender desde dónde hablamos y cómo nos proponemos trabajarlo.

¿Qué es territorio?

El territorio se define como un referente espacio-temporal de la vida colectiva. No se relaciona solamente con lo que vemos: vías, andenes, puentes, parques, paisajes, edificios, etc. Es un espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos.

¿Para qué necesitamos conocer el territorio?

Conocer el territorio, aprender a leerlo y descifrarlo, enseña mucho sobre cómo y con quiénes vivimos, nos permite identificar conflictos, problemas, opciones y falencias, para luego formular soluciones frente al diagnóstico de necesidades, y así valorar, querer y promover su mejoramiento organizado.

Luego, conocer las necesidades nos lleva a planear iniciativas de solución, las cuales nos permiten la formulación y realización de un proyecto, propó-

sito fundamental de esta capacitación (COY, Uriel; 1998: 57).

La apropiación del territorio por parte de los actores sociales se realiza en un espacio y tiempo determinados. En la medida en que los gestores de esa intervención estén cerca de las relaciones (propias y ajenas de su espacio) y de los actores que interactúan en su interior, identificándose con ellos, construyen y deconstruyen su territorio.

Para lograr dicha identidad, “se trata... de detectar la estructura social a través de los grupos de interés que actúan en el territorio, el grado de cohesión social, el nivel de identidad espacial, el sistema de valores sociales y las pautas de comportamiento que rigen el funcionamiento de la comunidad” (GÓMEZ, OREA, 1999: 123).

En últimas, se busca aprender a observar los grados de integración y articulación entre las personas de ese territorio, sus lazos afectivos e intereses comunes; sus preocupaciones y esfuerzos por los ambientes geográficos, arquitectónicos y naturales y los valores que regulan las interacciones, las normas, las actitudes y las formas de vida de ellas, sus familias y el entorno.

De igual forma se vuelve importante detectar las condiciones administrativas y económicas que las instancias gubernamentales, la empresa privada y sus respectivos servicios generan entre los habitantes de ese territorio.

UN CAMINITO RECORRIDO

Metodológico

¿Cómo comenzamos el trabajo?

La intervención social que se va a realizar con el proyecto se inscribe en un territorio determinado, lo que conduce al siguiente paso. Luego de haber formulado la iniciativa de trabajo con la comunidad en un barrio, zona o localidad, surge una inquietud: ¿Cómo precisar los conocimientos y percepciones que sobre determinado territorio tienen los participantes de un proyecto de intervención social?

- ¿Quiénes somos?
- ¿Qué cualidades tenemos y nos caracterizan?
- ¿De dónde venimos?
- ¿Cómo es nuestro entorno?
- ¿Qué condiciones ecológicas existen?
- ¿Cómo se utilizan los recursos naturales existentes?
- ¿Qué actividades productivas se desarrollan?
- ¿Cuántos somos? ¿Cómo vivimos?
- ¿Qué tenemos?
- ¿Con quiénes nos relacionamos?
- ¿En quiénes influimos? ¿Con quiénes unimos?

Esto nos remite a las características del territorio, las cuales pueden ser, entre otras:

- Geográficas
- Culturales
- Económicas
- Estructurales
- Demográficas
- Administrativas
- Red de relaciones

Para lo cual es aplicable la cartografía social como instrumento de trabajo, a través de visitas, recorridos, conversatorios, entrevistas, revisión de documentos y otras ayudas. Se reconstruyen diversos contextos del territorio, basándose especialmente en los conocimientos de los propios pobladores y trabajadores, que son quienes ofrecen distintas posibilidades de reconocer los espacios de vida social compartida.

Tomando el mapa de la localidad se puede ubicar:

- La UPZ, barrio o barrios donde va a hacer intervención la iniciativa del proyecto.

¿Cómo aplicamos la cartografía social?

“En términos prácticos, el ejercicio de elaborar mapas no es otra cosa que dibujar la realidad, empezando por lo más simple para, poco a poco, ir creando un campo estructurado de relaciones que posibilita la traducción, a un mismo lenguaje, de todas las distintas versiones de la realidad que empiezan a ser subjetivamente compartidas” (ANDRADE Y SANTAMARÍA, 2000).

Tipos de mapas

La elaboración de los mapas sociales permite visualizar las condiciones del contexto en el que se va a desarrollar el proyecto. Para tal efecto se utilizan mapas del Sistema de Información Geográfica del territorio y el entorno en el que se va a incidir, asignándole el lenguaje simbólico común construido por el grupo, a partir de los acuerdos de comprensión de su realidad y se interpreta mediante convenciones.

Los tipos de mapas según las condiciones del contexto pueden ser:

1. Mapa histórico cultural: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos?

Se refiere a las características culturales de la zona, forma de vida, costumbres, manejo del tiempo libre y la recreación, oportunidades de capacitación, educación.

2. Mapa físico natural: ¿Cómo es nuestro entorno? ¿Qué condiciones ecológicas existen?

Se relaciona con las características físicas y ecológicas del entorno que habitamos.

3. Mapa económico: ¿Cómo se utilizan los recursos naturales existentes? ¿Qué actividades productivas se desarrollan?

Actividades que desarrolla la localidad o la zona a nivel productivo, actividades económicas, comerciales, etc.

4. Mapa de red de relaciones: ¿En quiénes influimos? ¿Con quién unirnos?

Otras agrupaciones, asociaciones, instituciones con los que podemos influir en beneficio de la comunidad, con los que podemos hacer alianzas o apoyo, constituir redes de beneficio social.

5. Mapa administrativo: ¿El Estado cómo tiene organizado el territorio?

Instancias de orden administrativo distrital o gubernamental donde pueden acudir los residentes de la localidad para resolver algún problema o conflicto, ya sea de orden administrativo o social, o para gestionar cualquier diligencia entre el Estado y el ciudadano.

6. Mapa de infraestructura: ¿Qué tenemos?

7. Mapa sociodemográfico: ¿Cuántos somos? ¿Cómo vivimos?

Cada uno de los mapas invita a resolver varias preguntas, ponernos de acuerdo en las respuestas, asignarles símbolos o convenciones y ubicar estos últimos en el mapa respectivo. Así visualizaremos en cada mapa un cúmulo de información valiosa y distribuida en el territorio que construimos. Parte de esa información se escribe, otra se simboliza en el mapa y la desconocida nos llevará a indagar su respuesta. También es posible que cada mapa sea visto en perspectiva del pasado o de la proyección futura del grupo, así se condensarían recuerdos y expectativas comunes.

Con los aportes descritos se inicia la propuesta, desde un corto proceso de formación que implica algunas de los momentos que se mencionarán a continuación:

- Construcción y fundamentación de la propuesta (aún en proceso).
- Talleres para los educadores y educandos, en relación con la cartografía social.
- Sensibilización: salidas de reconocimiento al entorno social.
- Lecturas interpretativas acerca de los diferentes mapas realizados por los estudiantes.
- Evaluación de las salidas.

Se emprende entonces, un proceso de planificación participativa en donde se da un vuelco al uso de la cartografía. Los mapas ya no son elaborados “técnicamente” por expertos sino por los estudiantes. La idea política que sustenta la propuesta es poner sobre la mesa el saber de los estudiantes acerca de su territorio y, de esta manera, legitimarlo.

Los elementos para la elaboración de dichos mapas se fundamentan desde los siguientes cuatro ítems.

Resultados del primer taller

Se orienta desde las siguientes instrucciones:

- a. Ubicar los cuatro puntos cardinales.
- b. Ubicar los lugares más habitados teniendo en cuenta su orientación.
- c. Ubicar los lugares más agradables en dichos espacios.
- d. Ubicar los lugares más desagradables.
- e. Ubicar los lugares innombrables (aquellos que les generen temores, fobias, incertidumbres, etc.).

El reconocimiento que “quien habita el territorio es quien lo conoce” y que “territorio es el espacio por donde transita el pensamiento” orienta dicho taller, ya que desde esta idea, es posible adelantar procesos pedagógicos y de planeación, porque permite proponer una nueva utilización de los mapas.

A partir de este momento la elaboración de los mapas es colectiva y se utiliza para la planeación del desarrollo del resto del proceso, obteniendo los siguientes resultados sobre la realidad de los estudiantes de los grados 11 y 10, como ejemplo:

Diagnóstico “El territorio por donde circula el pensamiento”, grado once

Según el trabajo de **cartografía social** en el grado once, se percibieron los siguientes aspectos:

1. Espacios agradables

- El colegio en un 95%
- El hogar
- El centro comercial
- Las canchas
- La tienda de don Pacho
- Tabernas

2. Espacios desagradables

- La Coordinación
- La cárcel
- El colegio (un solo grupo de trabajo —6 estudiantes—)
- La policía
- Las discotecas
- Cierta tipo de calles por donde ellos transitan
- Los hospitales
- Ciudadela Sucre-Los ñeros* (delincuentes, drogadictos)

Algunas respuestas y opiniones de los estudiantes en relación con la salida por la localidad

¿Qué opinión le merece la salida por la localidad?

- Fue buena ya que los maestros orientaron muy bien a los estudiantes y estuvieron pendientes de todas las actividades realizadas.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

- Referente a la organización y acompañamiento nos pareció que los estudiantes demostraron disposición y actitud para realizar y desarrollar durante el recorrido lo dispuesto en cuanto a observación y lectura del mismo. Por otra parte, la organización fue muy buena, puesto que no se presentó ningún problema grave de comportamiento con los estudiantes.

- En sí la salida pedagógica estuvo organizada durante el trayecto pero pensamos que deberían habernos dado un mapa para podernos guiar antes del recorrido.

- Consideramos que fue muy regular la organización en el sentido de la falta de claridad al dirigir todo el grupo a ciertos sitios específicos.

- Pensamos que sería favorable para el guía que fuera un poco más creativo, o novedoso a la hora de darle a entender a la gente lo que quiere que captemos.

- El acompañamiento careció de impartir la información para todos, generando falta de concentración y claridad en nosotros.

- Nosotras creemos que hubo un buen acompañamiento ya que nos supieron orientar y mostrarnos los sitios históricos que nosotras no conocíamos.

- No nos pareció buena, ya que no formaron grupos de trabajo y esto permitió que se fomentara el desorden en la caminata.

- Estuvo buena ya que tenía un recorrido y lugares específicos...

- Organización: fue buena, ya que se mantuvo unido el grupo.

- Acompañamiento: *Hippies*, fue muy regular, ya que no tenían buena coordinación con la salida y su ubicación, por lo tanto, se llevaron a tener un mal manejo de la historia.

- *Profes*: fue bueno, ya que en el paseo no se tomaron el papel de profesores, sino como otros más con nosotros y esto fue bueno.

¿Cómo percibió el comportamiento de los estudiantes?

- El comportamiento de los estudiantes fue bueno ya que se comportaron bien y permanecieron juntos y atentos en la explicación del recorrido.

- Consideramos que los estudiantes del grado 11 se comportaron a la altura de la situación demostrando así el gusto por estas actividades pedagógicas que le permiten al estudiante conocer otros ámbitos.

- Acompañamiento se puede decir que los guías conocen del tema y de la historia de la localidad.

- El comportamiento de cada uno de los estudiantes se vio reflejado en el sentido de pertenencia de cada uno de los estudiantes, portando adecuadamente el uniforme aunque en el momento de la explicación los estudiantes lo tomaron de burla.

¿Cómo percibió el comportamiento como tal de cada uno de nosotros?

- Consideramos que este fue óptimo a pesar de la poca participación en cuanto a los interrogantes planteados por el guía.

- El comportamiento de nosotros fue positivo ya que supimos acoplarnos a la actividad propuesta por los docentes y fue un reconocimiento a nuestra comunidad.

- Estuvimos dispuestos a prestar atención y colaborar con las actividades programadas.

¿Cómo percibió el comportamiento como tal de cada uno de ustedes?

- Pensamos que es sobresaliente ya que no hicimos actos de mal gusto y todos seguimos según las normas de convivencia.

- De nosotros tres podemos hablar de algo bueno porque nos comportamos bien.

¿Qué sentido tiene la salida?

- Reconocer todo lo que hay en nuestro entorno, el porqué de todo lo que nos rodea, reconocer y comprender como está compuesto el lugar donde vivimos.

- El sentido fue conocer nuestra localidad y entender algunas problemáticas que parecen y tal vez afectan nuestro diario vivir.

- Nosotros personalmente consideramos que el propósito u objetivo de esta salida es reconocer otros lugares o espacios que nos rodean, pero que no reconocemos, igualmente conocer más del origen de aquellos sitios que habitualmente escuchamos

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

comentarios, ya sean buenos o malos, también hacer relaciones como la del colegio y las diferentes metodologías empleadas para educar.

- Poder conocer los problemas de la localidad y aprender un poco más de la historia de Ciudad Bolívar.

- Este radica en crear en nosotros la capacidad de reconocer la localidad donde vivimos, además de la realidad socio-democrática que se ve allí.

- Poder reconocer todos los sitios históricos y los monumentos, que nosotros aunque tenemos tiempo de vivir en esta localidad, no conocíamos nada de ellos.

- Conocer la localidad y el ambiente social en el que habitamos. Además, saber de las problemáticas de orden socio-económico que se viven en esta zona.

¿Qué impresiones se llevó en el recorrido por la localidad?

- Nosotras nos llevamos una muy buena impresión porque ya podemos hablar cosas buenas de esta localidad y no sólo quedarnos en las cosas malas.

- Es muy conmovedora la sobrepoblación que se nota y la pobreza indiscutible que se ve cada vez que subimos más.

- La impresión de algunas de las personas es que fueron lugares muy bonitos, de igual forma esto nos hace pensar en todo por lo que hay que trabajar, por todo lo que debemos cuidar y conservar y que debemos valorar lo mucho que tenemos.

- Realmente no conocíamos nada de nuestra localidad.

- La vulnerabilidad social es muy grande, sobre todo en las partes con características rurales.

- La ausencia del Estado (gobierno) predomina.

- Aspectos que nos impresionaron: fueron principalmente el colegio, por los modos de disciplina y normas que aplican para el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Igualmente fue interesante observar que a pesar de la “libertad” que se le da al alumnado, en el plantel se nota el respeto y las buenas costumbres (las paredes no estaban rayadas).

- La impresión que nos llevamos cada uno de nosotros fue la manera en que vivía cada una de estas personas que habitan en ese lugar.

- Tal vez nos llevamos la impresión de que hay muchos barrios que no conocemos y que de pronto nos dejamos influenciar por lo que dicen, pero a la vez fue bonito todos esos lugares que conocimos.

- La forma de cada lugar de acuerdo con su vegetación y su semblante urbano.

Otros aspectos para resaltar, comentarios y sugerencias.

- Fue bonito conocer nuestra localidad y ver cómo la gente trata de salir adelante.

- Otro aspecto para resaltar es el barrio que está fundado por los desplazados de Armero.

- Las prácticas deberían ser más amenas para que así todos pongamos mucho más cuidado y apoyar mejor el recorrido.

- Una sugerencia es que la gente de esta zona debería conocer más las cosas valiosas que tiene nuestro barrio.

- Sugerencia: que no se maneje el pensamiento de las personas, cuando se esté dando una charla de este sentido social.

- Aumentar o incrementar el conocimiento de donde nosotros vamos y nuestros alrededores.

- Ninguna, ya que conocemos desde hace un tiempo casi todos los alrededores, en especial al que nos llevaron, aún así la salida fue buena.

- No nos agradaron los comentarios y personalidades de los hippies y tampoco la manera de expresarse ante un acto irónico sin tener cautela.

HORIZONTES CONCEPTUALES

Son múltiples las caracterizaciones que se podrían plantear acerca de la ciudad, desde hablar de ciudad como territorio en el que se agrupan las viviendas en una oferta de vecindad y comodidad. Más allá de esta escueta presentación los griegos y romanos hablaron de la “Polis griega y la civitas romana: en ambos proyectos y experiencias de ciudad, no sólo se trataba de la concentración física e infraestructura ni de un

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

grupo humano compartiendo este espacio físico y esta infraestructura, sino de un proyecto de una razón de ser, de una utopía, de una intencionalidad educativa, en y de la ciudad. La ciudad aparece como un escenario clave para la correlación y combinación del *Homo Ethicus* y del *Homo Politicus*, el primero más referido a la identidad y actuación individual y el segundo a la identidad y actuación pública y colectiva”⁸⁰.

En esta definición los griegos no sólo desarrollaron una noción de territorialidad sino que además le dieron sentido a la territorialidad habitada, al plasmar un proyecto ético-político, inaugurando la noción de lo público y del sentido del encuentro entre hombres.

Con el advenimiento del cristianismo y de la religión católica en específico, se consagró como modelo universal el de la creación del hombre, como labor de una deidad única y superior, gracias a la cual se es hombre. Esto impondría una mirada absoluta con la cual se negaban principios ya planteados como el librepensamiento, el juicio crítico y por supuesto se rechazaban ideas como lo público; esto desde luego se concretaría en una nueva forma de hábitat, apareciendo así los ambientes monásticos y conventuales alrededor de los cuales se desarrollaría lo que podría ser una vida de urbe.

El agotamiento del modelo medieval daría curso a repensar y reconstituir el sentido de lo urbano y retomar el proyecto griego de hombre y ciudad, por lo tanto, se constituyó la noción de Estado; Estado que podría ser una ciudad o un conjunto de ciudades con identidad de intereses, lo que nunca se podría decir es que sí existiera una ciudad sin Estado.

La múltiple dimensión de ciudad moderna se expresa en ámbitos como una oferta diversa en la comunicación, en la productividad y distribución de bienes, en la sanidad e higiene pública en la cultura y la educación, en la seguridad y solidaridad, en la gobernabilidad de su territorio y de sus habitantes y en la integración al ámbito nacional e internacional.

En la versión moderna de ciudad se caracteriza la ciudad a partir de la significación que cada una en particular da, se habla entonces de *ciudades-signo*, aquellas que “al encarnar una determinada concepción del mundo y de la vida se han convertido en expresiones de los valores de toda una cultura”⁸¹.

Se puede hablar entonces de ciudades culturales como Alejandría, Jerusalén, Grecia, en la antigüedad; en el presente, Roma, Viena, París, entre otras; ciudades con una identidad. Igualmente, este reconocimiento de una impronta puede estar determinada por otras funciones, es el caso de ciudades industriales, comerciales turísticas, o las conformadas a partir de la condición gremial, como las ciudades estudiantiles o ciudades obreras.

Más contemporáneamente están las grandes ciudades o mega-ciudades que escapan a un énfasis particular que las caracteriza, pero que ganan identidad en su compleja y abigarrada dinámica; siendo nombradas en el nuevo orden internacional como ciudades corazón del mundo, como Tokio, Nueva York, Amsterdam, Francfort, entre otras.

Una tercera línea la conforman ciudades sin sentido, amorfas; son aquellas que han crecido producto de la espontaneidad y obedeciendo a satisfacciones de necesidades sin una planeación ni perspectiva para sus habitantes, es el caso de muchas ciudades de países del Tercer Mundo, entre ellas Bogotá.

La historia de la educación ha inaugurado unos hitos para la escuela, en relación con su contexto; primero en el que se presenta la escuela como un lugar aislado en el que el conocimiento que allí se imparte nada tiene que ver con la vida misma, en la que está inmersa en el mejor de los sentidos. Esta institución pretendió formar el ser trascendente; se pensaba más en las finalidades últimas.

En el presente siglo se empezó a configurar y consolidar lo que se ha denominado escuela nueva o activa, con la que se ha pretendido la entrada al

80 Moncada, Ramón. “La ciudad educadora, un concepto y una propuesta con historia”. Revista Ciudad Educadora, Medellín, octubre, 1996, pág. 8.

81 Terricabras, Josep. “Recorrido conceptual por la ciudad educadora”. Revista Ciudad Educadora, Barcelona, 1990, pág. 27.

territorio; para ello se buscó recrear la ciudad en la escuela, la escuela sería el gran laboratorio en el que se simularía lo cotidiano urbano. La clase misma sería un réplica de la vida social. La gran dinámica del mundo moderno, apoyado en los *mass media*, la oferta productiva y la diversidad cultural, forzosamente han superado este modelo pedagógico, y si a ello se agrega el que desde muchos ámbitos se hable de educar para la vida, estamos entonces ante la necesidad de integrar orgánicamente la escuela al territorio, que ella se abra y se confunda con la vida misma. Esta nueva condición ha llegado a establecer las posibles dimensiones de esta relación: aprender la ciudad, aprender en la ciudad y aprender de la ciudad.

J. Trilla Bernet presenta estas tres dimensiones, para lo cual enuncia lo siguiente: “*Aprender la ciudad*: quiere decir que ésta no es un objeto estático sino un sistema dinámico evolutivo, es aprender a utilizarla, por tanto también deberá aprender a leerla críticamente, ser conscientes de sus déficit y de sus excesos, de las disfuncionalidades y desigualdades, aprender la ciudad es finalmente aprender a participar en su construcción”⁸².

“*Aprender para la ciudad*: la ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa que se desparra por la mayoría de sus espacios [...] la ciudad es entorno, vehículo y contenido de educación, y las tres cosas a menudo funcionan simultáneamente”⁸³.

“*Aprender en la ciudad*: implica aprender a moverse dentro de ella, aprender a utilizarla, aprender a elaborar discurso sobre ella, entenderla como sistema complejo y dinámico y aprender a participar en su construcción”⁸⁴.

“*Aprender de la ciudad*: la ciudad en este sentido sería la sustituta aventajada del libro, del tablero, del propio profesor”⁸⁵, ello pasa por el reconocimiento

de que no hay sólo un educador, se debe hablar entonces del educador colectivo.

“La ciudad es un entorno educativo pero también es una fuente generadora de formación y socialización [...] La ciudad es una máquina de crear y educar. Es así porque la ciudad es el resultado de una implosión que reúne en un espacio reducido un gran número de personas y elementos culturales”⁸⁶.

Pedagogía y ciudad

En general se ha hablado de la pedagogía como la disciplina que ha pensado la educación y más específicamente la enseñanza. A partir del documento de la UNESCO y de Edgard Faure, “Aprender a ser, la educación del futuro”, además de la literatura producida alrededor de los congresos sobre *ciudad y mundo de lo urbano* (Barcelona, 1990; Bolonia, 1994), en el que se ha inaugurado y fortalecido la idea de ciudad educadora, ha llevado necesariamente a redimensionar la acción de teoría y práctica pedagógica, le ha correspondido entonces a la pedagogía urbana tomar como objeto de conocimiento la ciudad desde la educación, lo que la lleva a abordar un nivel conceptual y proponer unas acciones consistentes.

Una concepción de pedagogía urbana se puede plantear entendida ésta como un disciplina integradora, que se ubica en un espacio concreto, la ciudad en la que se mira de una parte las necesidades urbanas y las perspectivas de elaboración al futuro.

En el terreno de las necesidades se ha planteado entonces una pedagogía urbana de carácter compensatorio, lugar donde se resuelven al menos teóricamente situaciones que la escuela formal ha ignorado.

Su función se desarrolla en campos como la marginación de jóvenes, su inadaptación, la drogadicción, etcétera.

82 Trilla Bernet, Jaume. “*La Educación y la Ciudad*”. Revista Ciudad Educadora, Medellín, 1996, pág. 37.

83 Ibíd, pág. 5.

84 Fernández, Rubén. “*Una Ciudad con Ciudadanía*”. Revista Ciudad Educadora, Medellín, págs. 24, 25 y 26.

85 Ibíd, 6 y 7, pág. 32.

86 Ibíd. 6, 7 y 9, pág. 33.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En otro campo la pedagogía se da en la proyección o pedagogía que mira la evolución entre las relaciones que se dan entre ciudad y mundo de la escuela. Se inscribe fundamentalmente en el terreno de la formación, alienta los procesos de comprensión del hábitat urbano. Autores como Canavero, Sureda y Colom proponen los siguientes programas de formación⁸⁷:

- Educación ciudadana,
- Educación vial,
- Educación para el consumo,
- Educación para el ocio.

La formación ciudadana referida específicamente a la formación cívico-social, introduce de lleno la noción de lo público. La educación vial con la que se atiende la construcción de las reglas de juego para movilizarse en la urbe.

La educación para el consumo, con la que se trabajan aspectos como la publicidad y la adquisición racional de insumos, pero también y fundamentalmente el consumo como espacio de formación política de los ciudadanos.

La educación para el ocio, dimensión que muestra la importancia de la ocupación de los espacios públicos y del tiempo libre de los habitantes. Esta función formadora atiende elementos tan importantes como la conservación del medio ambiente urbano o educación ambiental en la ciudad, uso del mobiliario y racionalización del uso del espacio público.

Se contará además para la comprensión del presente proyecto con todos los aportes teóricos que se han estudiado en el proyecto de la cátedra magistral de pedagogía.

87 “Ciudad Educativa y Pedagogía Urbana”. Aportes, No. 45, Bogotá, 1996, pág. 37.

LA PARADOJA: ¿QUÉ CIUDADANÍA PARA QUÉ CIUDAD? ¿O PARA QUÉ REALIDAD?

Ester Sofía Gutiérrez Caballero
I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla

“El drama de Colombia es el de la violación y el desconocimiento de los derechos humanos. Constituye nuestra más profunda vergüenza e impotencia. Es el laberinto de nuestra existencia histórica”

Ángelo Papaccini

UN PRE-TEXTO CONCEPTUAL

El texto que ustedes van a leer, lo he estructurado en dos partes, una primera parte que implica una visión teórica, que idealmente aportaría para la **formación ciudadana en nuestro país...** luego de una reflexión acerca de la posible concreción real de la formación ciudadana, considerando más allá de lo teórico a los(as), estudiantes que tengo en la institución Rodrigo Lara Bonilla, ubicada en la localidad 19 en Ciudad Bolívar. Supone este ejercicio escritural-reflexivo preguntarnos por ese concepto de ciudadanía, de ahí que me ayude para mi reflexión-ensayo, con lo siguiente:

“**Ciudadanía**, condición social de un miembro nativo o naturalizado de una ciudad o Estado. La ciudadanía, posición de miembro de un Estado con derechos y deberes definidos, ha sido asociada históricamente a la Revolución Francesa del siglo XVIII que logró derrocar a la monarquía (en la que los ciudadanos eran súbditos de la Corona, carecían de derechos y debían acatar las leyes que ellos no podían establecer). La guerra de la Independencia estadounidense logró derrocar de forma similar a la corona británica para promulgar a continuación una constitución de libertades ciudadanas. El concepto de ciudadanía, base y fundamento de la legitimidad y la representación política aparece en la primera Constitución libe-

ral española de 1812, pero también se extendió por toda la América española, sirviendo de fundamento a los movimientos de emancipación, que desembocaron en la independencia y la redacción de las constituciones liberales en los nuevos países” (Enciclopedia Encarta).

Formar ciudadanía, construir ciudadanía, y ¿por qué la preocupación hoy por hoy en nuestro país? Sin perder de vista los sentidos acerca de la ciudadanía, intentaré compartir una mirada de carácter formativo en relación con la construcción de la ciudadanía desde la escuela. Reflexionando una vez más frente a dicha construcción y formación, vemos que ésta se convierte en un saber transversal, donde se involucra la ética, la historia, la cultura, la democracia, la pedagogía, los derechos humanos, entre otros.

La educación para la democracia implica la formación ciudadana, o podría decirse mejor “la formación ciudadana genera formación democrática”, ambas se potencian como el norte más urgente que debe asumir la sociedad y la educación colombiana, creemos que apostándole a la construcción de **la ciudadanía**, se salvaguarda la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, considerando lo anterior nos preguntaríamos “¿qué ciudadanía es la más pertinente para los ciudadanos colombianos... y por ende, para los ciudadanos de Ciudad Bolívar? ¿Dentro de qué concepto de democracia la construi-

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

ríamos o la fortaleceríamos?”. Creo tener más preguntas que posiciones al respecto.

Es de suponer que **La construcción de la ciudadanía** le apuesta a la formación del SUJETO DEMOCRÁTICO, que se podría fundamentar desde la mirada democrática que nos recuerda Ricardo Sánchez cuando afirma: “*El asunto central de la democracia en el mundo moderno y en Colombia está en su extensión de democracia constitucional, formal, y política a democracia social, cultural, ambiental, real*”⁸⁸. Si nos apoyamos en dicho autor, la educación construiría otras intencionalidades más contundentes que den cuenta de un ciudadano democrático, que sea capaz de construir su propio concepto de ciudadanía, y que no desdeñe la diversidad ni la diferencia.

Lo anterior supone pensar en las siguientes preguntas:

¿Qué ciudadanía se está formando desde la escuela?

Y, ¿cómo forma la escuela desde el concepto de ciudadanía?

¿Qué ciudadanía para qué ciudad? Y, ¿dentro de qué concepto democrático?

¿Qué implica formar ciudadanía en el contexto colombiano? Y por ende, ¿en la IED “RODRIGO LARA BONILLA”?

Sumarían muchas preguntas, pero intentaré acercarme al sentido de mi escrito posteriormente, desde la percepción de ciudadano y ciudadanía que tenemos en la institución, porque resulta el texto más cercano que brindaría información valiosa al respecto.

En primera instancia considero de esencial importancia indagar por lo que se comprende como ciudadanía y ciudadano en la localidad de Ciudad Bolívar y de antemano en el colegio Rodrigo Lara Bonilla, ya que esto arrojaría algunos indicios comunes, pero que no se pretenderían como principios relacionados con la “construcción de la ciudadanía”.

Es válido por tanto, presentar algunos fundamentos que nos han puesto a hablar de “formación ciudadana”, considerando su inherencia con la formación democrática.

La Ley General de Educación desde 1994 ha dispuesto una formación para la democracia con más contundencia, hoy por hoy, es así que desde sus planteamientos en los objetivos generales, especialmente en el literal d, nos conmina a “*La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en los valores humanos (...)*”⁸⁹, aspectos fundamentales en la construcción de la ciudadanía. Sin embargo, se podría pensar que antes de la Ley, en las escuelas no se pensaba desde este concepto, lo que conllevaría a pensar a la vez, que la educación está asumiendo la formación ciudadana desde 1994. Entonces, antes del 94, ¿qué tipo de ciudadanos éramos? O creer también que la educación se responsabiliza de la formación ciudadana y de los ciudadanos aptos para vivir en las ciudades, y ¿cuáles ciudades?

Vale la pena considerar frente a lo planteado anteriormente, como lo enuncia Jares “*que en efecto el papel de la educación no puede caer ni en el utopismo pedagógico de comienzos de siglo, (...) desde el convencimiento de que a través de la educación desaparecerán todos los males del planeta*”⁹⁰. Los educadores sabemos que estos procesos no se resuelven sólo desde la educación. Sin embargo, analizando un poco el enunciado, creemos que la responsabilidad social del educador colombiano, aun está en deuda en relación con la **construcción de la ciudadanía**, y por ende en la formación del sujeto democrático. Es hora de recomponer los discursos, para que nos conlleven a una real formación de la ciudadanía, para un país ávido de una sana convivencia con “ciudadanos de mundo e hijos de la aldea”.

88 Sánchez, Ricardo. “Participación y oposición”. En *Democracia formal y Real*, IPDD, 1994.

89 *Ley General de Educación*. 1994, pág. 12.

90 Jares, Xesús. *Educación y Derechos Humanos*, pág. 8.

La construcción de la ciudadanía, pasa por la decisión de estudiar y repensar la realidad política y social del país en la relación educación-cultura-democracia, y en especial por el compromiso social-político, añadido al gran desafío que presenta en la actualidad la problemática del conflicto armado interno y los derechos humanos en Colombia. Sea esta la oportunidad para asumir concretamente la responsabilidad social del educador, que con esfuerzo y deseo de imaginar un mundo más decente, donde los hombres y mujeres se sientan comprometidos tanto de su desarrollo personal y académico y profesional, como de los procesos de paz que se vienen gestando, creando una utopía que pueda ser compartida y comprometida por todos para la consolidación de la tolerancia y la justicia en su espacio local, regional y nacional.

Ciudadanos dentro de una cultura ciudadana son agentes creadores de ambientes democráticos, que inciden pedagógicamente en las transformaciones políticas, sociales y educativas de calidad que necesita este gran país. Esto implica brindar a los educadores del país una integralidad en sus procesos de formación docente, que los incite a soñar con un país distinto y con muchas posibilidades de construirlo desde la escuela.

¿PRÁCTICA REAL?

Ahora me pregunto ¿cómo lograr concretar algunos de los planteamientos mencionados a lo largo de este texto, teniendo en cuenta los seres humanos que me rodean en la institución?

El IED Rodrigo Lara Bonilla, quizá aporta a la formación ciudadana desde “el Proyecto Educativo Institucional”, proyecto que considero muy sui generis, dada las circunstancias en que éste se genera. En 1992, la institución le apuesta a una construcción colectiva del PEI EN DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA FORMAL.

Una vez descubriendo las perspectivas del proyecto al interior de las interacciones escolares, hemos

ido re-estructurando aspectos tan vitales como la pedagogía, la cultura de los derechos humanos, la administración y la organización escolar, entre otros.

En la organización escolar, se le juega a la conformación del gobierno escolar que reinventa afortunadamente una manera distinta de concebir al sujeto-objeto de la relación pedagógica: el estudiante. Es desde ese nuevo concepto en el que el estudiante se va instalando o configurando como un sujeto de derechos. Sí. Un sujeto que se le va formando en una nueva cultura en medio de los avatares tradicionales y autoritarios, pero que ha ido ganando un estatus dentro de la organización escolar. Hoy por hoy el estudiante del I.E.D., Rodrigo Lara, en medio del error y el ensayo, goza de un reconocimiento en los procesos democráticos que se vivencian en la institución.

Consideramos desde esta perspectiva que fortalecer los ejercicios democráticos en la institución deviene en ciudadanos más aptos para comprender “la realidad circundante, de su ciudad, capaces de tomar decisiones que redunden en el bien-estar colectivo y por ende democrático... día a día se va ganando terreno en las consideraciones que el estudiante plantea, éstas pueden ser de carácter pedagógico o convivencial. Se hace la aclaración ya que por la naturaleza del PEI, una de las primeras participaciones de los estudiantes en el ejercicio democrático ha sido la construcción colectiva de las normas que le regulan, es decir, su manual de convivencia... Proyecto que es urgente y necesario que las instituciones le tomen en serio. Sí, es de una gran esencialidad para la cultura de los derechos humanos hacer partícipes a los estudiantes de sus procesos democráticos y comunitarios. El estudiante-ciudadano desde la vivencia de “construcción de normas”, es capaz de comprender los alcances, limitaciones y prevenciones de la misma... lo anterior es de hecho un ejercicio por la formación ciudadana.

Dejo abierta esta reflexión, y me ayudarían mucho los aportes de los otros. Gracias por leerme...

DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍA: ¿CUÁLES CIUDADANÍAS, PARA QUÉ CIUDAD?

Susana Bolívar

I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla, Sede A.

Pensar en ciudadanía es pensar en la responsabilidad que se tiene con un asunto de todos(as) y en el cual es indispensable la participación-acción activa.

Desde hace mucho tiempo en nuestro colegio IED RODRIGO LARA BONILLA J.T., se ha venido trabajando este aspecto como uno de los fines institucionales, se ha querido formar personas-sujetos de derecho, en donde es pertinente el hecho de formar seres comprometidos en la transformación y mejoramiento permanente de su propio medio y aquí cabe el tópico del mejoramiento y disfrute de su ciudad.

Formar para una ciudadanía responsable es una “tarea” necesaria, más aún en las actuales circunstancias de abandono, desplazamiento, indiferencia, desarraigo, desapego y defensa, egoísta en ocasiones, de nuestros propios intereses, propios en el sentido de individuales.

Por lo anterior se hace indispensable, y es en la escuela donde hay un espacio apropiado para ello, fortalecer los procesos escolares que permitan el desarrollo de personas más justas, activas, con sentido de pertenencia a su ciudad, con respeto por los derechos propios y de los demás. Para esto se hacen necesarias acciones que aborden:

- El reconocimiento de su ciudad, deberes y derechos que se tienen.
- La identificación de símbolos que representen ciudadanía.
- La apropiación de los espacios de la ciudad, entre otras.

Por otra parte, no es desconocido por nosotros los/las docentes, que existe una exigencia natural y legal hacia el trabajo por competencias, especialmente LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS,

es imperioso tener buenos(as) ciudadanos. Se tiene una oportunidad, contamos con el interés y algunas orientaciones dadas en documentos válidos como “Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!” de los estándares básicos de competencias ciudadanas, los mismos lineamientos curriculares de ética. Al leer estos documentos nos podemos dar cuenta que allí aparecen indicadores que no son difíciles de lograr, por el contrario podrían ser un buen ejercicio pedagógico el tenerlos en cuenta en muchos planes o proyectos curriculares de las instituciones escolares.

De otro lado, trabajar para la formación de un ciudadano implica la construcción colectiva de una ÉTICA CIUDADANA, unos principios que regulen y aporten al desarrollo de los seres humanos FELICES en un contexto específico... Su ciudad. Estos seres humanos deben poder desarrollarse libremente teniendo conciencia del bienestar privado y especialmente el público, lo que es de todos(as), lo que nos pertenece, lo que puede y debe beneficiar a la comunidad.

Es por esto que, en esta cátedra de pedagogía, se tiene la oportunidad para, en primer lugar, decir y hacer lo que realmente se requiere y se necesita de un SER HUMANO que vive y trabaja por él/ella, en y por la ciudad. En segundo lugar, para definir conceptos claros y actualizados sobre lo que es un/una ciudadano(a), lo que implica ser y tener una ciudadanía. Sus deberes, sus derechos y especialmente el compromiso mutuo entre el/la ciudadano(a) con la ciudad y al contrario.

Para terminar, quiero manifestar mi deseo por trabajar en este eje específicamente ya que desde hace algún tiempo este ha sido uno de los fines de mi institución.

“CONSTRUIR CIUDADANÍA EN CIUDAD BOLÍVAR”

Celia Matilde Giraldo Poveda
I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla

La tarea que se debe asumir frente a este gran reto, “la construcción de ciudadanía”, tiene que ver inicialmente con el aprendizaje social, éste es un aprendizaje que va más allá del aula, porque implica aprender de otros espacios como lo son la cuadra, el barrio, la ciudad en su totalidad, y son espacios públicos que nos pertenecen, por lo tanto, estamos obligados a salvaguardarlos.

Formar en la ciudadanía nos compete a todos, en ello está inmerso todo lo que se mueve alrededor de los imaginarios de ciudad, ciudadanía, urbanismo, etc.

Es un imperativo en la sociedad actual formar sujetos más dispuestos a participar en debates, encuentros ciudadanos, trabajos en grupos sociales, donde se adquiera un mayor conocimiento y conciencia acerca de los derechos y deberes y puedan desenvolverse éticamente en aspectos de la vida pública, donde haya un reconocimiento de la identidad cultural, de la multiversidad de razas, la ética, la civilidad, etc.

Se le apuesta entonces a potenciar procesos en los que la construcción de ciudadanía y ciudadano sean elementos indispensables en la nueva forma de ser y estar en el mundo, por lo tanto, la labor educativa debe estar encaminada a la interacción social, factor determinante en la construcción de la democracia, porque desde allí se entrecruzan, entre otras, la equidad, la justicia, la solidaridad, el respeto, etc. aspectos constitutivos y básicos para la formación ciudadana.

NOTA FINAL: el presente documento se irá reconstruyendo en razón de las interacciones que se generen en el devenir del mismo.

LA RELACIÓN ESCUELA-CIUDAD, UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Marlén Cuestas Cifuentes

I.E.D. León de Greiff

CIUDAD, GÉNERO Y ESCUELA

“LA CIUDAD es el lugar donde nacemos, vivimos y hasta morimos, de ahí el dicho la ciudad que me vio nacer. En la ciudad viven distintos tipos de personas desde el más pobre y miserable hasta el más rico y poderoso, la ciudad nos enseña a ser cultos con sus museos, teatros y cerros, también nos enseña a ser desconfiados, por el problema de inseguridad que presenta y nos pone a reflexionar acerca de lo que tenemos cuando vemos a un indigente pedir limosna y en su mirada se refleja la extrema humildad y soledad a las que lo ha marginado la ciudad. Pero la ciudad no es solo maldad, también tiene cosas por las que debemos sentirnos orgullosos, un ejemplo es su gente y en la mayoría de ella su solidaridad, ayuda a otras más necesitadas, así esta ciudad esté llena de conflictos, presenta a la vez soluciones; pero Bogotá es un lugar por conocer, personas de afuera vienen a conocerla y la encuentran llena de sitios turísticos, espacios interesantes, llena de cultura y nosotros que la vivimos, tenemos los lugares cerca no nos interesamos por visitarlos y eso que se supone que somos las hijas de la ciudad, capital de nuestro gran país Colombia”⁹¹.

Narrativas como la anterior nos permiten leer, entre otras muchas cosas, representaciones e imaginarios que tienen nuestros y, particularmente, nuestras estudiantes acerca de la ciudad, y en concordancia con C. Pérgolis, “cuanto más puntual es la narración y con mayor claridad deja ver rasgos

locales, mejor podemos reconocer la ciudad en un momento en que la globalización nivela los comportamientos”⁹². Además dicha narración aquí es utilizada como pretexto para llamar la atención sobre la relación escuela-ciudad, en tres aspectos que desde mi quehacer pedagógico considero importantes.

El primero de ellos se centra en el abordaje de la ciudad como espacio educativo, y dentro de éste, quiero resaltar lo necesario e indispensable de tener en cuenta: las diversas maneras como cada habitante vive, siente, piensa y recorre la ciudad, y para el caso, las de nuestro estudiantado. Son éstas diversas, así pertenezcan a unas mismas características socio-culturales, locales, políticas, económicas, etc., y sobre todo, cuando hay estudios que muestran que Ciudad Bolívar no es una, sino varias ciudades dentro de la ciudad.

El segundo aspecto que se sugiere a propósito de la relación escuela-ciudad es la incorporación de la temática de género, entendida desde su empleo relacional, lo cual quiere decir que la información o estudio sobre la mujer lo es también, necesariamente, sobre el hombre. Dicha pregunta indispensable para este abordaje hace compleja y enriquece dicha relación y a la vez contribuye a una de las prioridades del actual plan de desarrollo de la ciudad, en donde se busca dar prioridad a la situación y condición de las mujeres, para avanzar en la garantía de los derechos humanos y en la transformación de las relaciones de género. Se agregaría que también es necesaria la

91 Testimonio de Dayanna Marcela Ochoa del grado 1002.

92 Pérgolis, Juan Carlos. Educación ciudadana en la ciudad simulada, Conferencia de la Cátedra de Pedagogía “Bogotá, una gran escuela”, Bogotá, septiembre 27 de 2004.

transformación de las representaciones, porque según muestra un estudio en el que hemos participado⁹³, éstas siguen hoy obedeciendo a los roles impuestos por una cultura patriarcal, y se continúan reproduciendo una serie de representaciones, tal como lo expresa Martha López cuando aborda la pregunta por lo femenino:

“Resulta que en estas sociedades tristes, las mujeres nos hemos dejado victimizar, y victimizamos a las jóvenes de entrada. Parecería como si hubiese una carga: una consideración también de fallada, de fallada en la joven. Nos encargamos de hacer esa falla. Y es precisamente la sociedad patriarcal de las pasiones tristes la que se encarga de delimitar una idea de minusvalía en la mujer. Así mismo como en el conjunto de los jóvenes se instala la minusvalía. Y de hecho, creo que hoy por hoy, la pregunta por las chicas, por las mujeres es una pregunta que también toca profundamente la ética, porque se trata de construir un devenir mujer y no ser construida por la *mass media* y la sociedad del espectáculo que hoy nos instala las *nikitas*, los *rambos femeninos*, esa serie de mujeres que lo que buscan es el modelo masculino por antonomasia”⁹⁴.

Por las anteriores razones, no podemos seguir leyendo la ciudad como un espacio ocupado por personas adultas, blancas y de género masculino, con un lenguaje masculino y sus espacios masculinizados, donde mujeres, niñas, niños y jóvenes, no encuentran lugar, por consiguiente, comparto el reto que propone López al respecto:

“Hoy por hoy, las mujeres y las jóvenes, tendrían que construir ellas mismas el circuito transversal de su identidad sin pasar por el modelo masculino. Y no sólo eso, sino que ser absolutamente y construir su autonomía en el sentido del deseo

y de sus cuerpos. Porque creo que han sufrido mucho las mujeres, y que es necesario ya pasar al goce que tenían. Y gozar es ser libre; gozar es también crear. Y hoy por hoy, es necesario entonces, construirnos una mente, darnos un cuerpo y construir un mundo. Igualmente es tan absolutamente imprescindible y tan urgente como amar, respirar y crear”⁹⁵.

El tercer y último aspecto que se propone trabajar en la relación escuela-ciudad es lo juvenil, una temática que como la de género, tiene pocos adeptos a pesar de ser una cuestión que nos incumbe a todos y a todas. Y está cargada de prejuicios equivocados, lo cual hace necesaria su reflexión y estudio para deconstruir y construir especialmente en el campo de las subjetividades de lo juvenil, porque como lo expresa López:

“El ritmo de lo juvenil es otro. Es otro al modelo adulto, que generalmente esperamos en que derive el acontecimiento de resultado de la identidad juvenil que termina en el adulto, esperado socialmente”⁹⁶.

Y como de jóvenes está llena nuestra localidad y la ciudad, es por eso que programas como escuela-ciudad-escuela son pertinentes y deben aportar elementos para profundizar en propuestas como la mencionada por López respecto al carácter transversal de lo juvenil, el cual tendría que ver básicamente con la ética.

En consecuencia, si la ciudad es el texto de la escuela, aspectos como los expuestos, que están inmersos en ella, resultan básicos y deben ser cuidadosamente tratados, incorporados y trabajados. Ahora bien, considero que una entrada consiste en tener conocimiento y claridad acerca de las representaciones e imaginarios de ciudad que ha construido el estudiantado, esa ciudad que llevan consigo, lo que

93 Cuestas Cifuentes, Marlén y Muriel, Gary. “Representaciones de lo masculino y lo femenino en jóvenes escolares de colegios del sur de Bogotá”. En: *¿De JOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*, Fundación Antonio Restrepo Barco, Bogotá, 2003.

94 López Castaño, Martha Cecilia. *Ciudad y Singularidad Juvenil*. Conferencia en la Cátedra BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA, Bogotá, septiembre 27 de 2004.

95 Ibídem.

96 Ibídem.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

en términos de Jesús Martín Barbero⁹⁷ es la ciudad que está dentro de la escuela, y que denomina *la ciudad comunicacional*. Esta lectura permitiría a los y las docentes conocer para orientar asertivamente en la construcción de una ciudad real y “sin indiferencia”, no la imaginada de la cual nos habla Silva⁹⁸, ni la *simulada* que presenta en su trabajo investigativo Pérgolis, sobre todo, cuando hace afirmaciones como:

“Creo que hoy nadie se atrevería a decir que el *imaginario* bogotano es menos real que la ciudad misma y quizás, cuando hablamos de Bogotá nos referimos más a la ciudad imaginada que a la real; curiosamente, es esa ciudad imaginada, resultado de percepciones fragmentarias, de prejuicios y de la información de los medios la que consideramos real”⁹⁹.

A continuación describo un ejercicio que hasta ahora empieza, pero que suma a un trabajo que se viene desarrollando en el IED León de Greiff. El ejercicio consta de dos partes, la primera consiste en leer representaciones e imaginarios de ciudad que maneja el estudiantado acerca de ciudad. La segunda es simplemente un bosquejo de una propuesta de recorridos por la ciudad, centrada en los elementos expuestos en párrafos anteriores.

OTROS IMAGINARIOS DE CIUDAD

La ciudad en los ojos de nuestras y nuestros estudiantes

La relación que establecen nuestras y nuestros estudiantes con la ciudad es bastante lejana, diversa y muy diferente a la establecida por los y las docentes, dicha relación se deduce de sus narrativas cuando se habla o indaga con los estudiantes acerca de la

ciudad. Hemos hecho además, un análisis de aproximadamente 100 narrativas tomadas entre estudiantes de diferentes grados de secundaria en clases de sociales cuyo tema fue la ciudad. Estas narrativas expresan frases como: *He escuchado que...*, *he visto por la tele...*, *me han dicho...*, *conozco solamente...*; mostrando que es muy poco el conocimiento que tienen de la ciudad y que es muy escaso el tiempo que dedican a conocerla, por lo menos en su aspecto físico. Tal vez esto ayude a explicar el por qué de la poca pertenencia sentida y expresada por estos/as jóvenes escolares de esta localidad hacia la ciudad, y a la vez ayuda a justificar en parte la necesidad vigente e inaplazable de que la escuela establezca una relación estrecha con la ciudad y se la apropie como espacio de aprendizaje.

Ahora bien, muchos testimonios del estudiantado coinciden en las percepciones que se tiene sobre la ciudad, pero algunos, particularmente las narrativas realizadas por las chicas, presentan apreciaciones particulares que es importantes estudiar, porque se considera que todo análisis, por pequeño que sea, hay que incorporarlo teniendo en cuenta los géneros, para no hacer estudios sesgados y para contribuir a resaltar, en particular, los problemas y necesidades de las mujeres, atendiendo a sus diferencias, consolidando una de las líneas de acción propuestas en el acuerdo número 91 del Distrito Capital de Bogotá¹⁰⁰, que busca eliminar la discriminación de las mujeres y el sexismo tan predominante en el sistema educativo.

A continuación, comentaremos algunas de las miradas acerca de la ciudad que manejan algunos y algunas jóvenes escolares de la localidad 19, es decir, “la ciudad que está dentro de la escuela” al decir de Martín Barbero, y tal vez corresponda más a la ciudad imaginada que a la real.

97 Barbero, Jesús Martín. *Una escuela ciudadana para una ciudad escuela*. Conferencia de la Cátedra de Pedagogía “Bogotá, una gran escuela”, Bogotá, noviembre 29, 2004.

98 Silva, Armando. *Bogotá imaginada*, Taurus, Bogotá, 2003.

99 Ibídem.

100 Acuerdo número 91 del 26 de junio del 2003, por el cual se establece el plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital, Concejo de Bogotá, D.C.

*“Bogotá es un lugar por conocer”*¹⁰¹. Esta valoración hecha por una estudiante de décimo grado nos ejemplifica el poco conocimiento que tienen las estudiantes acerca de la ciudad; a pesar de que la consideran con muchos sitios de interés para ellas, reconocen que son conocidos más por personas de fuera de la ciudad que por ellas mismas. Las explicaciones a su poca motivación para conocerlos serán cuestión de indagación, pero según dejan ver sus testimonios podemos enumerar algunas: la falta de recursos económicos, la peligrosidad de la ciudad para que las mujeres salgan a estos sitios, y sobre todo la permanencia de los estereotipos de la cultura machista, que le asignan a la mujer el espacio de lo privado, lo cual mantiene a estas jóvenes “del colegio a la casa y en la casa”.

“Bogotá es una ciudad de contrastes”: muchachos y muchachas perciben la ciudad llena de contrastes, reconocen que hay personas de diferentes razas, clases sociales, religiones, valores, etc., pero las chicas son más enfáticas en clasificar a esas personas en dos grupos, la gente mala y la gente buena. La primera se refiere a aquellas personas que hacen daño a otras y que no cuidan la ciudad y la segunda a las personas que ayudan a la ciudad y trabajan duramente para salir adelante, expresión que se repite con bastante frecuencia. Algunos contrastes los describen de la siguiente manera:

“La ciudad moderna contra la ciudad antigua”: la ciudad moderna con sus edificios, casas, avenidas, parques, sistema de transporte, etc., y dan más cuenta de la moderna, hacen descripciones amplias, en cambio de la antigua se reduce a nombrar La Candelaria con sus casas viejas, calles angostas, iglesias raras.

“A un lado está la pobreza y su hambre contra el otro lado, el dinero”: manifiestan en sus narrativas que a las personas del sur, a los barrios del sur nadie les ayuda, allí las personas se matan trabajando para sostener sus hogares, y que muy cerca de ellos están los adinerados, la gente que tiene plata y juntos conviven en una misma ciudad sin ningún tipo de solidaridad.

“La ciudad no es sólo maldad también tiene cosas por las que debemos sentirnos orgullosas”. En este aspecto por lo general inician sus narrativas describiendo lo negativo, como el peligro, las basuras, la pobreza de la ciudad y en lo positivo destacan la cantidad de parques y bibliotecas que tiene la ciudad, además manifiestan y reconocen que esta ayuda a crecer como personas porque hay mucha gente culta, educada y hay también mucha cultura.

“Bogotá, una ciudad grande, bonita y muy importante, pero donde encontramos mucho peligro”: fácilmente relacionan lo grande y bonito con la diversión al hacer alusión a los parques, los cuales nombran —al igual que los muchachos— reiterativamente: parece que mantienen algo del discurso de la ‘Bogotá coqueta’, joven y femenina de la década de los noventa, pero de los miles de sitios con los que cuenta la ciudad, no nombran ningún otro diferente a los parques, es decir, no ven la ciudad como espacio de aprendizaje, solo la perciben como espacio de diversión, *diversión acompañada de peligro, peligro que no mira condiciones sociales, raza o edades* —manifiestan las chicas—, y podemos justificar dicho testimonio con las recientes estadísticas sobre violaciones de mujeres y niños en la ciudad, particularmente en esta localidad.

“Bogotá genera sentimientos de alegría, pero de tristeza y desilusión también”: estas manifestaciones corresponden a muchachas, quienes a renglón seguido dicen: *alegría porque a diario está llegando gente, sus familiares, y se sienten más acompañadas, pero tristeza porque al transcurrir los días empiezan a verse el hambre y el desempleo*.

“La ciudad crece de manera sorprendente al tiempo crecen sus problemáticas”. La ciudad crece porque la observan con una vida bastante comercial e industrial muy activa, pero reconocen que proporcionalmente a ese crecimiento lo hacen también sus problemáticas. Esta valoración la hacen tanto los muchachos como las muchachas, ambos enuncian la cantidad de problemáticas que tiene la ciu-

101 Lo marcado en *italica* son las frases textuales tomadas de los testimonios de las y los estudiantes.

dad, pero los chicos hacen énfasis en el desempleo, en la violencia y la pobreza que hay en ella, en cambio las chicas se centran en enunciar más la problemática ambiental de la ciudad, la peligrosidad, el poco cuidado con ella, el deber de protección, y un poco la tristeza, como lo deja ver el siguiente testimonio:

“Bogotá no ofrece nada a la juventud, muchas de sus personas tienen que rebajarse a trabajar en cosas poco humanas, las mujeres jóvenes tienen en muchos casos que prostituirse para poder sobrevivir. En mi caso tengo que pasar por muchas cosas y por muchos lugares para poder vivir, porque en esta ciudad nada es fácil”.

“Adoro estar en la ciudad, pero me afecta cada situación dolorosa o dura que pase en ella”.

A pesar de las problemáticas de la ciudad y de los problemas que afectan directamente a las chicas y chicos, guardan la esperanza de que todo será mejor en el futuro. Pero la mirada negativa se concentra entre el estudiantado de los grados sexto y séptimo, tienen una mirada muy negativa de la ciudad, sé que tenemos que preguntar por ello porque aún no han vivido lo suficiente para dar testimonio de ello.

“Bogotá está llena de sitios de diversión”: los chicos son los más inclinados a valorar esta manifestación, se refieren a los parques o sitios que son reiterativos y que nombran con frecuencia tales como: parques (Salitre Mágico, Tunal, Simón Bolívar), Monserrate y el 20 de Julio, Plaza de Bolívar y centros comerciales. Los de los últimos grados agregan algunos museos, los estudiantes de cursos inferiores cuentan sus recorridos por estos parques y hasta cuántas atracciones mecánicas tienen.

“Ciudad donde nací, vivo y conocí mis mejores amigos”: es una valoración que reiteran más los estudiantes, porque viven la ciudad con más riesgo, con más libertad disfrutaban más de sus amistades y se muestran tranquilos y contentos, a pesar de las condiciones...

PROPUESTA DE RECORRIDOS LOCALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La propuesta se proyecta como continuación de un trabajo sobre género que se viene desarrollando en la IED León de Greiff hace varios años. Ésta correspondería a un tercer ejercicio, habida cuenta que el primero estuvo centrado en una investigación sobre las vivencias de género en la escuela¹⁰², cuyas conclusiones nos obligan, como docentes, a reflexionar y a trabajar fuertemente en la formación de identidad y subjetividades de las nuevas generaciones. El segundo ejercicio consistió en una serie de acciones que se han venido desplegando a nivel interno en la institución dentro de un proyecto producto de dicha investigación, que se ha denominado *‘Pedagogía con perspectiva de género’* y cuyos objetivos son:

- Propender por modelos alternativos de ser mujer y de ser hombre.

- Asumir y modificar los proyectos de educación sexual que se desarrollan en la institución, orientándolos en dirección de una pedagogía con perspectiva de género.

- Trabajar de manera transversal la dimensión afectiva, a la cual la escuela siempre ha estado de espaldas.

- Contribuir en la formación de estudiantes con mentalidades críticas.

Por consiguiente, un tercer ejercicio consiste en idear unos recorridos que, por un lado, continuarían consolidando el trabajo en la institución y por el otro, le darían una orientación hacia los propósitos del programa escuela-ciudad y ciudad-escuela. Se aclara que por cuestiones de tiempo este es un simple bosquejo de la propuesta, la cual se seguirá construyendo. La idea a desarrollar se expone a continuación:

Qué se entiende por recorridos locales

Son una estrategia pedagógica para promover el conocimiento de la ciudad atendiendo los propósitos

¹⁰² Cuestas Cifuentes, Marlén y Muriel, Gary. *“Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios del sur de Bogotá”*. En: *¿De JOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Fundación Antonio Restrepo Barco, Bogotá, 2003.

que plantea el programa escuela-ciudad, ciudad-escuela del plan sectorial de educación 2004-2008. Los recorridos que se proponen presentan características particulares porque implican el conocer la ciudad desde sus habitantes y con especial atención en un grupo vulnerable de nuestra ciudad, jóvenes escolares (*mujeres y hombres*) y *mujeres de organizaciones*, mediante el contacto directo con ellas y ellos, utilizando como texto las historias, acciones, dinámicas, escenarios en sus organizaciones. Además, se mezcla una mirada desde la perspectiva de género, entendiéndose este no como sinónimo de mujer, sino desde un empleo relacional del concepto¹⁰³, por ende como una construcción cultural interrelacional. En los recorridos se pretende desarrollar temáticas, problemas o aspectos que ayudan a:

Objetivos de los recorridos

Identificar los imaginarios que las chicas y chicos tienen de ciudad, las diferentes maneras de habitarla, de pensarla, sentirla, etc. para brindar elementos en la construcción de ciudad que necesitan nuestros niños, niñas y mujeres.

Comprender las diferentes dinámicas que se viven en la ciudad.

Sensibilizar y hacer visibles para las niñas, las dinámicas de las mujeres en la localidad, y por ende en la ciudad, permitiendo la reflexión sobre la invisibilización que presenta la ciudad para ellas, ratificado en el plan de desarrollo de la localidad y en muchos otros de las diferentes localidades, según estudio realizado¹⁰⁴.

Construir nuevas identidades y subjetividades en nuestros jóvenes escolares.

Metodología de los recorridos

La metodología que se propone para los recorridos locales toma algunos elementos y adapta otros

de una de las metodologías (recorrido subjetivo) que presenta el proyecto interinstitucional *Conoce tu ciudad*¹⁰⁵.

La selección de dicha metodología se debe a la pertinencia que presenta para leer e identificar los imaginarios que tienen los y las escolares sobre la ciudad y particularmente las niñas y mujeres. Además, el conocimiento subjetivo de la localidad y por ende de la ciudad, invita a percatarse de una cantidad de historias de sus habitantes que nos permiten observar cómo viven y perciben su entorno, la localidad o los fragmentos de ciudad.

También esta metodología permite que el estudiantado desarrolle un conocimiento de la localidad y la ciudad a partir de las interacciones cotidianas, de la información que poseen sobre unas y otras, y donde se puede leer la percepción de ese otro con quien se vive. Dicho trabajo admite construir o deconstruir mapas mentales los cuales inciden en los comportamientos ciudadanos, en las actitudes hacia otros con quienes se vive; por lo tanto, estaremos frente a una formación en ciudadanías. En términos generales, esta metodología configura y consolida el real diálogo de saberes tal como lo proponen sus estudiosos¹⁰⁶.

Pregunta

Se propone que cada recorrido tenga como inicio una pregunta por resolver, la cual saldrá de los intereses del estudiantado y de la intención que la escuela determine para el recorrido: para la propuesta será de relevancia indagar por los imaginarios de ciudad.

Los lugares

Los lugares que se proponen para los recorridos son, entre otros:

Primero, los recorridos serán en la localidad y luego de la ciudad: las organizaciones de mujeres,

¹⁰³Joan Scott trabaja el género como categoría de análisis y presenta varias opciones teóricas, ésta es una de ellas.

¹⁰⁴Según lectura de los planes de desarrollo local, realizado por la Oficina de Mujer y Género de la Alcaldía de Bogotá.

¹⁰⁵Giraldo, Martha Lía. Recorrer para desentrañar la Ciudad, Alcaldía de Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana, Medellín, mayo, 2004.

¹⁰⁶Cendales, Lola; Mariño, Germán y otros.

BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

escenarios donde despliegan sus acciones como jardines, comedores, casas comunitarias, etc., entidades, oficinas o espacios gubernamentales o ONG dedicados a trabajar en pro de la niñez y las mujeres, etc.

Las actividades

El estudiantado recoge información antes del recorrido, prepara entrevistas, y desarrolla una guía donde se indaga por sus sensaciones, percepciones e imágenes sobre el lugar o lugares recorridos. Después del recorrido se desarrolla un taller y unas lecturas donde se evidencien los imaginarios, y por último, se registren los hallazgos.

Los materiales

Para el desarrollo de este tipo de recorrido se entregan al estudiantado diferentes materiales: un itinerario, un mapa con los sitios que se van a recorrer, el taller, las lecturas, recomendaciones, etc. (Nota: los materiales se están diseñando y se proyecta como el trabajo del próximo semestre, se convertirán en anexos de la propuesta.)

Participantes

Se propone que en los recorridos participen estudiantes, docentes, además de las personas que se van a ir a visitar y a entrevistar, se recomienda que los grupos del recorrido corresponda a un curso.

Sistematización de la experiencia-registro

El recorrido propuesto permite la generación de materiales y registros que se irán sistematizando a medida que se hagan los recorridos.

TENSIONES Y RESISTENCIAS DE LA ESCUELA

La escuela viene desarrollando su quehacer entre el activismo, rutinas y estructuras, lo cual impide hacer una nueva escuela, porque su estructura y sus maneras de ser están interiorizadas y son muy difíciles de sacar. Cada vez que la sociedad le demanda una función, aparecen una serie de tensiones a su interior que se evidencian de diversas maneras en las diferentes personas que la conforman.

Aquí, sólo voy a referirme a una tensión actual y es acerca del programa del plan sectorial de educación 2004-2008, escuela-ciudad/ciudad-escuela. Por una parte, profesores y profesoras consideran la ciudad como un espacio extensivo del aula de clase, propicio y pertinente para el aprendizaje de sus estudiantes, según un ejercicio grupal desarrollado en la institución sobre las consideraciones de la relación escuela-ciudad, y lo reafirman con consideraciones interesantes como *‘Cada institución debe dejar de ser una isla en el mar de la ciudad’*, o *“sería importante que las escuelas o instituciones cercanas interactúen dando a conocer sus logros, experiencias, programas”*. Además consideran que la ciudad ofrece los eventos y espacios deportivos coherentes con el trabajo que se hace en la escuela, que tiene espacios rurales propicios para el aprendizaje que está trazado para el aula.

Pero por otra parte, leemos que hay mucha dificultad en pasar del discurso a la práctica, parece que la escuela se resiste a brindar las condiciones para que ese *‘deber ser’* se convierta en el *‘quehacer diario’*. En este sentido, la administración debe considerar los elementos suficientes y necesarios para que la escuela deje de ser la escuela del simulacro y pase a ser la escuela que necesitan las nuevas generaciones.

Sin embargo, la tensión aparece cuando para una mayor parte de docentes este programa fue leído como una tarea más para la escuela, la actitud que se lee en estos docentes es la de *“muy interesante el programa, pero yo sigo haciendo lo mío”*, y eso mío se refiere a seguir pensando y leyendo desde el pasado sin darse cuenta que la ciudad y sociedad está cambiando, que estamos formando nuevos ciudadanos y ciudadanas en otros contextos y no en los que fuimos educados.

Entonces, programas como estos, al igual que la investigación, la innovación, y todo aquello que implique algo diferente a dictar clase, está destinado a morir en la escuela, porque son acogidos en ellas sólo por un mínimo de maestros quienes leen de otro modo la escuela, los mismos que salen de ella, que se capacitan, que cambian sus metodologías, que se actualizan, que indagan, pero que las condiciones de

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

la escuela, sus estructuras, la falta de estímulos, de acompañamiento, de colaboración y apoyo de compañeros y compañeras, directivas y de la SED, no permiten que su trabajo permee, y terminan por no continuar en esa titánica tarea y ser como todos los demás. Porque *“trabajar de más en la escuela no paga”* parece ser el lema; por ejemplo, en la escuela muchas y muchos docentes se pusieron contentos cuando les informaron que para el próximo año no se le pedía plata al estudiantado para salidas pedagógicas.

Habida cuenta de la tensión, esta se mantiene entre los que sí y los que no, y son tantas las fuerzas para el no, que los del sí permanecemos debilitados. Se sugiere que la administración colabore y centre su mirada en aquellos docentes que trabajan fuertemente en sus instituciones y no los deje solos. Además que brinde las condiciones al estudiantado para que sus maestros y maestras y estudiantes no puedan salir de la escuela sin antes cumplir con un reglamento de salidas que establezca cada institución.

A PROPÓSITO DE LA CIUDAD COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Piedad Martínez y Germán Pino
I.E.D. Unión Europea

Durante muchos años hemos visto el gran abismo que distancia la escuela de la ciudad. La escuela se reduce a las aulas de clase, al formalismo de los libros de texto, al cumplimiento de los programas de estudio y al manejo normatizado y esquemático de los estudiantes.

Una escuela que reproduce información y que no interactúa, ni se interrelaciona con la ciudad, a pesar de que en las instituciones existen Proyectos Educativos Institucionales, que son unos escritos copiados o elaborados por unos cuantos eruditos y que en su mayoría solamente se tienen para mostrar.

Esa es la escuela, algo muy diferente a su deber ser; porque ésta, entre otros, debería contribuir a potenciar cambios y transformaciones en los pensamientos, los sentimientos y los actúes de los pobladores de sus áreas de influencia. Una escuela que ve la ciudad muy alejada, que únicamente la considera como un espacio donde puede divertirse, o comerciar, o trabajar o estudiar; una ciudad donde hubo hechos pasados que no tienen relación con el presente; una ciudad bella llena de edificios, puentes y trasmlenios; una ciudad llena de problemas sociales; una ciudad que se entiende con muchas acepciones, donde la escuela todavía no llega.

En la escuela se hace necesario realizar un salto de calidad, donde las Instituciones Educativas Distritales se comprometan de una forma mancomunada a apropiarse de la ciudad en doble vía, usufructuando toda su riqueza cultural, histórica, política y social, y proponiendo y ejecutando alternativas de solución a las diferentes problemáticas.

Es en este sentido y en el marco de las políticas educativas distritales y específicamente de la cátedra

de pedagogía, durante este año, algunos profesores de ciencias sociales y humanidades, continuamos en la institución con el fortalecimiento de las salidas a diversos lugares de la localidad y de la ciudad como estrategia pedagógica.

Con estas salidas se amplió y reforzó el conocimiento y el manejo por parte de los estudiantes de competencias analíticas, propositivas e interpretativas; sobre todo en lo referente a su localidad y ciudad, que fue plasmado en trabajos que realizaron sobre diversas problemáticas.

Los estudiantes de 9 y 11 grado, después de las salidas que realizaron por grupos a diferentes lugares de la localidad, seleccionaron, entre otros, los siguientes temas de trabajo inmersos en lo planeado:

- Mitos y leyendas
- Río Tunjuelito
- Contaminación
- Pandillas
- Drogadicción
- Relleno de doña Juana
- Educación
- Organización político-administrativa
- Iglesias

Las herramientas metodológicas utilizadas por los estudiantes fueron: la observación, el diario de campo, las historias de vida, las entrevistas, las encuestas, la cartografía, las fotografías, la estadística, que dieron como resultado trabajos argumentados y contrastables.

La evaluación de los trabajos fue por procesos, permanente e integral, donde hubo una retroalimentación constante, que permitió la presentación de trabajos orales y escritos muy significativos, que con-

LOCALIDAD 19 • CIUDAD BOLÍVAR

sideramos influyeron decisivamente en las pruebas de geografía e historia por parte del lcfes.

Algunas de las dificultades que se presentaron fueron:

- Nulo apoyo de la parte administrativa de la institución.
- Falta de participación del conjunto de los maestros.
- Escasos recursos logísticos (brújulas, mapas, cámaras).

Observaciones

- Debe existir claridad y participación colectiva de los maestros y directivas en el manejo de esta estrategia pedagógica.

— Es importante que para el año 2005 la SED continúe con esta cátedra, de una manera más formal, involucrando a la mayoría de instituciones en la perspectiva de hacer de nuestra ciudad una gran escuela.

— Se debe contar con presupuestos adecuados, sobre todo para material, logística y para el transporte a los lugares más lejanos de la localidad y para la ciudad.

— Los resultados más significativos de las salidas y sus correspondientes trabajos, deben ser impresos y escuchados en seminarios y foros, que permitan potenciar la estrategia.

— Se debe realizar una evaluación permanente acerca de los alcances de esta política educativa.

EJES TEMÁTICOS ESCUELA/CIUDAD

LA ESCUELA SE APROPIA DE LA CIUDAD

Recoge lo concerniente al modo como las instituciones educativas de la localidad pueden servirse de los bienes y espacios culturales de la ciudad (como museos, parques, bibliotecas...).

La ciudad como espacio educativo, nuevos escenarios, la información pasa por otras agencias y agentes diferentes a la escuela. Es pensar la ciudad como texto.

Se trata de sacar la escuela para leer la ciudad y de apropiársela como agencia educadora. Para que esto suceda se requieren condiciones desde la escuela, de los modos en que está organizada, y de una infraestructura necesaria para recorrerla y aprender de ella, para convertirla en contenidos que se traduzcan en aprendizajes para los maestros y alumnos. Se pretende entender la escuela no sólo como lugar de socialización de conocimientos que llegan por vía escrita desde las ciencias, sino, además relacionarse con saberes que la ciudad contiene en lugares específicos entendiéndose el conocimiento de una manera más dinámica. La ciudad no solo acumula capital económico, también acumula capital cultural. En este sentido es necesario aprovechar programas que desde la misma Secretaría se han desarrollado, como el Navegador Pedagógico.

LA ESCUELA SE EXPRESA EN LA CIUDAD

Pretende recoger el modo como desde lo pedagógico y lo escolar se vive y se expresa la cotidianidad de la ciudad y de la localidad.

Los conflictos sociales atraviesan la escuela de tal suerte que se convierten en condiciones a partir de las cuales se construye lo educativo. Es importante registrar qué tipo de conflictos pasan por la escuela, y las maneras en que estos se resuelven. Este aspecto se yuxtapone a la función encargada a la escuela

de socializar las ciencias, y actualmente solo se juzga a la institución por estos últimos fines. La “opinión pública” se ha venido configurando desde los medios de comunicación, en relación con el trabajo escolar del sector oficial, desde un déficit resultante de comparaciones con el sector privado de élite, desestimándose formas de hacer escuela bajo otras condiciones sociales y de disponibilidad de recursos. La evaluación de la calidad de la educación como estrategia para reconfigurar el sector oficial resalta y hace propaganda de la distancia en la que se encuentra la escuela con las metas nacionales e internacionales que se le demandan y propugna por igualar la oferta educativa, bajo un concepto distorsionado de equidad (iguales en metas y resultados de los aprendizajes escolares), pero sin proporcionar igualdad de condiciones escolares y ocultando los análisis sociales que indican poblaciones distintas y modos de vida dispares. De este modo la opinión formada al respecto desprestigia el sector oficial bajo la sentencia según la cual “la educación oficial es de mala calidad”. La otra cara del asunto es informar acerca de las condiciones en que la educación se da en sectores de población como Ciudad Bolívar. En otras palabras, se trata de equilibrar la propaganda desde el punto de vista de la *demanda* educativa y no solo desde la oferta (términos que se utilizan en los análisis de la evaluación de la calidad). Desde la demanda existen condiciones socioeconómicas y de capital cultural diferentes a otros sectores sociales y desde la oferta existen proyectos de diversa índole que buscan resolver el conflicto de fines educativos que atraviesan la escuela.

Al respecto puede verse el estudio de Rodrigo Parra Sandoval y otros “Innovación escolar y cambio social” (proyecto Génesis), en el cual se analizan tres tipos de escuelas que corresponden a tres sectores sociales.

LA LOCALIDAD COMO TEXTO

Busca ubicar los aspectos físicos, sociales, ambientales y culturales de la localidad, tal como los científicos sociales, pero también los propios maestros pueden leerla.

La localidad como unidad poblacional tiene una historia que le es propia. La magnitud de la zona trae consigo también sus propias complejidades y conflictos, pero también potencialidades que poco a poco se van construyendo. Se trata de ubicar aquellos aspectos que den cuenta de lo que ha pasado en la localidad, de lo que hay y de lo que sucede en ella como fenómeno social, político, económico, geográfico y cultural. Especialmente en esta zona se han llevado a cabo varios estudios de diagnóstico e intervención que es necesario inventariar y analizar. Desde la escuela se detectan y trabajan algunos de ellos que se encuentran dispersos. Los maestros reportan problemas de basuras, desbordamiento del río Tunjuelito y conflictos sociales presentes en ella. Así mismo algunos se han interesado por recorrerla, escucharla para recoger historias de sus habitantes y escribirla o reescribirla. En este proceso de cartografía (física, social, económica y cultural) se ven posibilidades de hacer de ésta un contenido susceptible de trabajarse con los estudiantes, para reconocerla y reconocerse en ella.

Al respecto se ha establecido la necesidad de acopiar información sobre lo que se dice y se ha dicho sobre la localidad, desde diferentes estudios.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIONES LOCALES

Intenta mirar la zona desde las relaciones entre la escuela y las organizaciones ciudadanas que allí hacen presencia, y situándola en el contexto de la política educativa local-nacional.

Vida pedagógica zonal: las maneras de organización propia de los maestros, la historia de esas construcciones, los intentos de apropiarse de una manera de hacer escuela, las experiencias sindicales, la manera como se relacionan los protagonistas con los programas institucionales que intervienen en la zona en el sector educativo y en otros programas sociales, que son maneras de concretar políticas en los ámbitos locales y nacionales.

¿QUÉ CIUDADANÍAS PARA QUÉ CIUDAD?

Apunta a construir una mirada crítica sobre los discursos que demandan a la escuela la formación de ciudadanos, buscando su adecuación a la realidad local.