

MÁRYORI CHACÓN RIVERA*

EL MUNDO CIUDADANO, UN ESCENARIO EDUCATIVO. ESTUDIO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación "Imaginario urbano en docentes", llevada a cabo desde el mes de abril de 2007, hasta abril de 2008, con maestros participantes en el proyecto Escuela-Ciudad-Escuela, que hace parte de la política pública educativa del gobierno de Luis Eduardo Garzón, "Bogotá una gran escuela: para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor". En el proceso investigativo se analizan tres aspectos importantes de Bogotá como escenario educativo. El primero se centra en el aporte de los últimos gobiernos distritales para abordar la problemática de ciudad educadora. El segundo explora los imaginarios que los profesores tienen sobre Bogotá. Y el tercero analiza la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados al proyecto sobre ciudad.

Palabras clave: *Ciudad, cultura ciudadana, imaginarios, imaginarios urbanos, políticas públicas educativas, prácticas pedagógicas.*

THE CITIZENSHIP WORLD, AN EDUCATIONAL SCENARIO FOR A STUDY IN THE CITY OF BOGOTÁ

Abstract

This article presents the results of the investigation "Imaginary urban teachers", carried out from April 2007 until April 2008, with teachers participating in the project-City School-School, which is part of public policy educational government's Luis Eduardo Garzón, Bogotá a Great School: For children and young people learn more and better. In the investigative process are discussed three important aspects of Bogotá as educational scene. The first focuses on the contribution of recent district governments to address the problem of educating city. The second explores the imaginary that teachers have on Bogotá. And the third analyzes the transformation of teaching practices of teachers linked to the project on city.

Keywords: *City, culture citizen, imaginary, imaginary urban, public educational policies, teaching practices*

* Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Profesora de la Universidad Distrital. malyoli@yahoo.com

** Esta investigación hace parte del Convenio Especial de Cooperación entre COLCIENCIAS y la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", modalidad Tradicional de beca pasantía, en el periodo comprendido entre el 19 de abril de 2007 y el 19 de abril de 2008. Como tutor estuvo a cargo el Profesor Borys Bustamante Bohórquez.

Texto original recibido: 03-07-08 y aprobado: 19-09-08



"Nuevas tierras no hallarás,
no hallarás otros mares.

La ciudad te seguirá. Vagarás por las
mismas calles. Y en los mismos
barrios te harás viejo

Y en estas mismas casas encanecerás".

(Constantino Cavafis. *Poemas Canónicos*
(1895-1915))

1. LA CIUDAD

La ciudad es el asentamiento humano más importante que ha existido en la historia y que ha logrado mantenerse vivo siglo tras siglo (Niño, 2007). Es, al mismo tiempo, uno de los fenómenos más complejos de comprender. No se trata sólo de hablar de lugares, de arquitecturas, de elementos meramente físicos; se trata, igualmente, de reflexionar acerca de sus habitantes, de lo que viven, piensan, sienten y construyen en torno a la urbe. La ciudad se puede definir desde diversas perspectivas teóricas. A partir de lo histórico, lo social, lo económico, lo cultural, lo psicológico, lo musical, lo literario. Cada uno de esos saberes construye acontecimientos, lugares, personajes, que llevan en sí mismo un

significado propio y que a la larga le proporcionan su identidad, sus formas de expresión, sus maneras de leer, imaginar, representar y diferenciarse de otras ciudades por sus características propias (SILVA, 1992, NIÑO, 2008).

García Canclini (1997), categoriza la ciudad en tres grandes grupos históricos. El primero centró su interés en la urbe como proceso histórico-territorial hacia lo industrial, y que partió de definir la ciudad como lo opuesto a lo rural. Allí, la tradición cultural, los saberes científicos, el arte, el buen vestir, estaban contenidos en la urbe. La agricultura, la ganadería, la pobreza, los iletrados, estaban mucho más centrados en las áreas rurales, en las afueras de la ciudad. Pero la ciudad se convierte con el tiempo en un posibilitador del anonimato, de desprendimiento de las relaciones íntimas obligadas, que crean un desplazamiento a las grandes ciudades, que le darían paso a la sociedad industrial y serían el núcleo de la modernidad.

El segundo grupo gira en torno a las ciudades centralizadas que dan paso a las ciudades multifocales, policéntricas, que cambian los usos del espacio urbano, propician una mayor racionalización de la vida social y organizan la reproducción de la fuerza laboral por medio de la producción y el consumo masivo. Y tercero, una ciudad informacional, comunicacional, que nos obliga a reevaluar nuestros códigos comunicativos. Es un nuevo orden urbano, un nuevo orden comunicativo, que conlleva a un flujo de personas, flujo vehicular, flujo de información continua y veloz (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Este fenómeno ha llevado a pensar también las sociedades urbanas como lenguaje. Las ciudades no son sólo un fenómeno físico, un modo de ocupar espacios, de aglomerarse, sino también lugares donde ocurren fenómenos expresivos que entran en tensión con la racionalización de la vida social (GARCÍA CANCLINI, 1997).

En esta diversidad de teorías, que siempre resultan insuficientes, no es fácil entender cómo se da la articulación entre los procesos presentes y cómo operan

los imaginarios que se constituyen en medio de tantos procesos históricos generados. En este sentido, el imaginario juega un papel fundamental en el estudio de la ciudad, puesto que gran parte de lo que acontece al hombre es imaginario, y todas sus interacciones tienen una cuota de ello. La ciudad termina siendo un lugar para habitar y ser imaginado, constituido por casas, parques, calles, autopistas, señales de tránsito, imágenes urbanas, novelas, poesías, canciones, películas, los relatos de prensa, radio y televisión. La ciudad se vuelve densa al cargarse con fantasías heterogéneas. Esta ciudad cuadrículada se desborda en sus ficciones individuales y colectivas, y construye un sistema donde alojan muchas ciudades imaginadas, recreadas, procreadas, que se conectan entre sí y generan un gran significado (SILVA, 1992/2004, GARCÍA CANCLINI, 1997).

En el marco de la investigación "Imaginario urbano en docentes", cuyo objetivo se proponía comprender las políticas públicas educativas en relación con los imaginarios urbanos de los docentes, se presentan diferentes procesos en el orden imaginario, social, cultural y educativo, que dan cuenta de los avances que Bogotá, y en especial los maestros del Distrito, han tenido en torno al reconocimiento de la urbe como un espacio educativo. Es así, que los aportes de las administraciones distritales son uno de los puntos de partida de este proyecto.

2. LA CIUDAD PENSADA DESDE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

A comienzos de los años noventa, se hace evidente en la sociedad contemporánea y en las administraciones públicas del mundo la preocupación en torno al sentido de ciudad y educación. La inquietud frente a la relación que se establece o se debe establecer entre la urbe y sus escenarios educativos y el papel de los ciudadanos, sujetos activos de ella, dieron paso a un encuentro que se ocupara de manera más profunda de esta problemática. En 1990 se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, evento del



que emana la Carta que plantea algunos principios básicos para que las urbes del mundo empezaran a pensarse en estos términos.

Considerar que la ciudad educa requiere no solo pensarla operativamente de manera social, económica, política, sino también como el ejercicio pleno por la ciudadanía y en la ciudadanía (GADOTTI, 2005). La participación de los habitantes en la creación y fortalecimiento de los diferentes planes que involucran educativa y culturalmente la ciudad; el disponer de los instrumentos necesarios para que se trabaje reflexivamente las dinámicas de la urbe, y el involucrar a la escuela activamente en procesos de reconocimiento y vivencia de los escenarios que permanentemente genera una ciudad como Bogotá, son los elementos centrales que hacen pensar que, en las últimas administraciones distritales, se ha avanzado en la construcción de una Ciudad Educadora.

En un recorrido por las políticas públicas, se presentarán brevemente algunas propuestas de los alcaldes de Bogotá entre 1995 y 2007, en las que resulta factible reconocer el proceso, en vigencia hoy, de una mayor preocupación por la relación ciudad-educación. Formar en cultura ciudadana, modernizar la infraestructura de la capital o convertir a Bogotá en un gran escenario educativo, fueron los planes sectoriales de los gobiernos de Antanas Mockus, Enrique Peñalosa y Luis Eduardo Garzón, que enriquecen actualmente la visión urbana en la capital y otras ciudades del país.

2.1. Una mirada desde el gobierno central de Bogotá

Las últimas administraciones de Bogotá se han dado a la tarea de hacer énfasis en procesos de construcción ciudadana, por los cuales antes no exhibía mayor preocupación. El precursor de dicha iniciativa fue el ex-alcalde mayor de Bogotá, Antanas Mockus. En sus dos planes de gobierno, "Formar ciudad" (1995-1997) y "Bogotá culta y productiva con justicia social" (2002-2004), se desarrollaron planes de acción dirigidos a formar en cultura ciudadana, cívica y de-

mocrática. Promovió comportamientos centrados en el respeto de las normas mínimas de convivencia entre los habitantes de Bogotá. Buscó elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de los demás, movilizando el potencial educativo y cultural de la ciudad. Y avanzó claramente en la construcción de una capital que fuera más corresponsal con su educación, donde la tolerancia y la comprensión estuvieran de la mano con acciones cotidianas (Plan de Gobierno (1995-1997), (2002-2004); Decreto 295 (1995)).

Los intereses de Mockus fueron evidentes, y mediante una pedagogía de regulación y autorregulación social permitió que los contextos no institucionalizados, diferentes a la iglesia, familia y escuela, fueran campos de acción pedagógica para la comunicación abierta entre los ciudadanos. El fenómeno urbano se vio cobijado en todos sus procesos por la participación del ecosistema comunicativo que lo convocaba concientemente para que ejerciera la democracia de manera activa, promulgando ambientes de confianza y responsabilidad propios de una ciudad más culta y justa (Plan sectorial de educación 1995-1997, 2002-2004 (SÁENZ (2004)).

Las otras dos Alcaldías Mayores que se preocuparon por la formación en cultura ciudadana fueron la de Enrique Peñalosa, "Por la Bogotá que queremos" (1998-2000), y la de Luis Eduardo Garzón, "Por un compromiso social contra la pobreza" (2004-2007). La primera orientó su programa en invertir en el mejoramiento de la infraestructura de Bogotá y la creación de ambientes para el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con un entorno físico adecuado, mejorando las edificaciones escolares y creando nuevos espacios para la formación. También hubo una preocupación importante por el espacio público y el diseño de un nuevo sistema de transporte masivo, Transmilenio.

La alcaldía del doctor Garzón le apostó a una mirada de la ciudad más humana y moderna, que trabajara elementos económicos y sociales, por "*Una Bogotá sin hambre y sin indiferencia*". El Alcalde Mayor, así mismo, trabajó en

la ejecución de la política pública educativa "Bogotá: una gran escuela. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor", que contribuyó, desde la educación, a la construcción colectiva y progresiva de una ciudad moderna, humana, incluyente y solidaria. Con proyectos como el de Escuela-Ciudad-Escuela se desarrollaron estrategias pedagógicas que convirtieron la ciudad en un gran escenario educativo, donde los docentes fueron involucrados para que encontraran nuevas formas de realización pedagógica y de enseñanza, rompiendo con las cadenas que atan a la escuela, alejada de sus entornos sociales y culturales (Plan sectorial de educación 2004-2008).

Es a partir de estas políticas públicas de ciudad y educación, en las administraciones citadas, donde coexisten programas, estrategias y lineamientos, por medio de los cuales se pretende reconocer la incidencia de dichas políticas en los imaginarios y las prácticas pedagógicas de los maestros, en la vida escolar, los saberes y la puesta en marcha de los currículos que docentes y directivos han adelantado en las instituciones educativas. Ser parte del proceso de construir una ciudad más democrática, tolerante y humana al servicio de todos, son las etapas necesarias que han experimentado los sujetos de esta investigación.

Pero, ¿qué sucedió con este imaginario, y cómo lo comparte ahora el maestro con sus estudiantes?, ¿qué aportes logró condensar en su trabajo con la cátedra? La ciudad fue pensada pedagógicamente por los maestros, que poco a poco fueron transformando sus percepciones, representaciones e imaginarios sobre Bogotá. La escuela habitó la urbe reflexivamente y la esencia pedagógica se materializó en proyectos que los maestros construyeron y que, a la postre, enriquecieron la política pública "Bogotá, una gran escuela. Estos proyectos, que se materializaron en cartillas pedagógicas, programas radiales, ensayos críticos, productos multimediales, productos audiovisuales, entre otros, dieron cuenta de varias temáticas relacionadas con Bogotá. Los trabajos, provenientes de diversas áreas

del saber compartieron la preocupación educativa de ser considerados bajo el lente de lo pedagógico.

3. LOS IMAGINARIOS DE LOS MAESTROS FRENTE A LA CIUDAD¹

En esta investigación se llevó a cabo un trabajo dirigido a indagar por los imaginarios que sobre Bogotá poseen los maestros en relación con las políticas públicas de las administraciones nombradas. Se dispuso para ello de metodologías investigativas, de carácter cualitativo, de investigación social y educativa, con énfasis en los estudios etnográficos de la pedagogía de los docentes en la relación Ciudad-Escuela. Como punto de partida, a la luz de los estudios de las ciencias sociales y humanas, y por medio de la revisión de la literatura que se trabajó, se utilizaron y apropiaron conceptos y categorías del mundo científico que se adelantan en el campo de ciudad y de los imaginarios, para ser aplicados en el proceso exploratorio.

Posteriormente, la realización de un trabajo de campo durante el Seminario con los maestros², permitió la aplicación de instrumentos como las entrevistas, las encuestas y los relatos de vida, que dieron cuenta a profundidad de lo que percibía el docente frente a los espacios urbanos, a las formas de interactuar, a los miedos, los sueños que tenían de Bogotá; las guías de inmersión urbana

y los recorridos a la ciudad. Todo ello permitió, así mismo, reconocimientos y contrastes de realidades, de representaciones, de percepciones de espacios imaginados. Finalmente, los estudios focales y talleres de trabajo identificaron, junto a los anteriores instrumentos, el perfil de los docentes, el reconocimiento de imaginarios y representaciones que de Bogotá tenían, y observaciones profundas de cómo los maestros percibían y soñaban la ciudad.

Como resultado del proceso con los educadores, se identificaron los usos y apropiaciones que los maestros hacían de Bogotá, que inicialmente era pensada más desde un desconocimiento y cierta desarticulación con la escuela, y que finalmente mostró el cambio y transformación que el maestro tuvo al entrar a participar activamente en el Seminario y la investigación adelantada, que alcanzó una conexión a la vida misma y a sus prácticas pedagógicas. Todo, bajo el marco de acción de la política pública "Bogotá una gran escuela", que materializó sus esfuerzos en el acompañamiento y profundización del conocimiento de los docentes sobre la ciudad, así como el sentido que toma ésta, en tanto que escuela abierta y espacio educativo, orientando sus saberes hacia una acción pedagógica que se condensa en formas de aprehensión creativa y crítica.

Los maestros han revelado diversos imaginarios, expresados en los resultados de la aplicación de las herramientas investigativas, que se materializan en maneras de habitar la ciudad y simbolizarla desde su cotidianidad. Ellos han representado a Bogotá como contenedor de varias "microciudades", que se tejen entre el peligro y el miedo, entre el desconocimiento de espacios globales y concentraciones locales; una urbe que es construida por los medios de comunicación y que mantiene una gran concentración de diversas problemáticas sociales y políticas del país; una ciudad que es atravesada por el caos, por la indiferencia, por la aversión.

La experiencia que han tenido los docentes con la ciudad en su vida diaria se ha convertido en un fragmento más de vida, desarticulado en muchos ca-

sos de sus prácticas pedagógicas en el aula. La escuela se convierte en un lugar seguro, donde se busca construir un mundo alejado de la realidad, que posiblemente brinde tranquilidad tanto a los docentes como a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, los problemas que aquejan a la ciudad afectan también a las instituciones formativas. Se comprueba así que la inseguridad, la indiferencia, el miedo, transitan por cada uno de los corredores y espacios del ambiente escolar, que muchas veces es invisibilizado por este imaginario que sostienen los maestros.

3.1. Entre el peligro y el miedo.

Dentro de las vivencias en la urbe, el imaginario entre el peligro y el miedo es una constante. "Cuando alguien me dice, vamos al centro, yo prefiero sacar cualquier excusa, porque muy seguramente me roban o me hacen pasar un susto tremendo"³, las experiencias negativas que han tenido que enfrentar muchos habitantes de la ciudad en lugares como el centro de Bogotá, el robo, el atraco, la intimidación por parte de delincuentes o indigentes, hace que se genere un ambiente tenso y lleno de temores. Por lo tanto, muchos de ellos han limitado la ciudad a recorridos más seguros, restringidos, y que les generen confianza para transitarla: "desde muy niña me consigné en unos espacios muy reducidos y en recorridos "seguros" que mis familiares me indicaron, para evitar posibles accidentes o riesgos". Así, cada quien busca proteger sus espacios privados del peligro, recurriendo a acciones tan comunes como las rejas que se ponen en cada una de las ventanas de las casas, las cerraduras de todo tipo en cada puerta, los vigilantes en cada calle: "En mi casa pagamos a un celador para que nos cuide la casa, nos acompañe a la salida o llegada, y también tratamos de tener siempre con candado la puerta de la casa y con unas buenas chapas

¹ Las Historias de vida citadas a continuación, se recogieron durante el proceso de investigación desde el año 2005 hasta el año 2007. Véase en el documento final de la Investigación (2008), Colciencias, Centro de Desarrollo Científico, Bogotá, D.C.

² Los maestros vinculados al programa *Escuela-Ciudad-Escuela* (2005) y *Pedagogías urbanas desde la escuela* (2006-2007), que hizo parte del *Plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela*, se convirtieron en el puente del ejercicio de indagación que se expone en el presente artículo, fruto de la Investigación "Imaginarios urbanos en docentes".

³ Por respeto a las ideas de los docentes participantes en la investigación, no se explicitará de manera particular quién es el autor o autora de cada una, sino que se dará un listado general al final.



para evitar que nos roben". Se añora una ciudad distinta, tranquila, segura, donde no exista riesgo alguno: "necesitamos otra ciudad, donde haya un equilibrio social, político, económico, donde el niño pueda salir con tranquilidad y no tenga que estrellarse con una realidad caótica".

3.2. La ciudad Local.

La ciudad también se vuelve local para muchos. Sólo se transita por las calles del barrio o localidad. Los recorridos son demasiados demarcados y rutinarios, y no hay un interés por explorar otras partes de ella: "de lunes a viernes me desplazo por las mismas calles y hacia los mismos lugares. Y los fines de semana trato de descansar en casa o salir cerca". Se repiten a diario acciones tan inconcientes, tan mecánicas, que se pudiera comparar al ciudadano muchas veces con un robot que se diseña para realizar unas determinadas funciones: "Mis rutas han sido muy cortas, rutinarias, medidas, casi autónomas, tanto que podría caminar, casi con los ojos cerrados por donde normalmente recorro sin sufrir daño". Todo esto conlleva a los habitantes de Bogotá a perder cierta identidad, si pudiéramos llamarlo así, con su ciudad. El miedo a salir de casa no permite interactuar con los espacios diversos que brinda esta gran urbe, y concentramos en zonas determinadas vuelve efímera nuestra experiencia con Bogotá. "He vivido toda mi larga vida en la ciudad de Bogotá D.C., una ciudad inmensa, llena de historia y transformación constante, pero realmente vivo en una micro ciudad. Qué dilema tan grande".

3.3. La ciudad de los medios de comunicación.

En este orden de ideas, encontramos otro imaginario que está ligado de igual manera con esta fragmentación que se hace de la ciudad, es el imaginario de los medios de comunicación. Para nadie en un secreto que ellos juegan un papel importante en la construcción del sentido del mundo, visión que muchas veces está manipulada por factores consumistas y de poder. Es así como gran

parte de lo que se conoce de Bogotá lo han aportado la televisión, la radio, los periódicos, Internet. "Uno ve en la televisión cómo roban a la gente en la decima, como aparecen muertos siempre en las mismas zonas por quitarles alguna cosa. Por eso evito al máximo lugares así". Que un barrio es peligroso, que en ese puente siempre roban, que mataron un taxista, todo eso hace parte de la construcción social de Bogotá, así no se viva pero si se escuche o se vea por alguna pantalla: "La ciudad que conozco la desconozco, en una gran parte me la han contado y no la he vivido".



3.4. Concentración de problemáticas sociales y políticas.

Pero Bogotá contiene unas realidades innegables, y el imaginario de una ciudad donde se concentra la problemática social y política del país es persistente. Acompañadas Bogotá y las demás ciudades de Colombia por el desplazamiento, el desempleo, la exclusión, realidades latentes y que tienden a aumentar, los gobernantes siguen aún pensando en inversiones alejadas de lo social, que tanto daño le hacen a Colombia. "Los semáforos y calles están atestados de familias desplazadas, vendedores ambulantes porque trabajo no hay". La problemática política ha desviado la mirada hacia su gente, ha convertido en etéreo eso que era fundamental, y las condiciones inhumanas y de desesperanza en que vive una gran parte de la población son ignoradas. Tendríamos que analizar si las políticas

públicas han sido suficientes para ofrecer soluciones reales a los ciudadanos, en especial a los más desamparados: "la transformación de la ciudad a costa de un centenar de damnificados que no vislumbran opciones porque nadie se las da, algún día se resignarán, porque hasta el derecho a la protesta se les niega bajo los chorros de agua y los gases que quisieran ahogarlos de una vez y para siempre".

3.5. Bogotá Caótica.

Sumamos al miedo, al desconocimiento y a los problemas sociales, una Bogotá caótica llena de congestiones, de ruidos, de intranquilidad, que lleva en sus calles el correr diario de sus ciudadanos que viajan al trabajo, estudio, o casa; una urbe que se mueve todo el tiempo, que nunca para: "Esa ciudad en la que a diario camino con sus desigualdades sociales, su congestión y contaminación, llena de trancones y carreras de sus transeúntes". Los habitantes añoran todo el tiempo que llegue un momento de descanso, donde no tengan que vivir los afanes de la ciudad, donde puedan detenerse a escuchar al otro, a contemplar el nuevo edificio, a respirar el aire puro. "Desearía ver a Bogotá como un paraíso que sea como sí mismo y no como la sombra que divaga con residuos de otro mundo, una Bogotá sin indiferencia".

3.6. Ciudad de la indiferencia y el no diálogo.

Por eso el imaginario de la indiferencia en la ciudad y el no diálogo es también muy claro en los maestros. Nunca hay tiempo de mirarse los unos con los otros, de reconocer al que sufre, de ayudar al anciano; siempre se corre y desconfía de lo más mínimo: "Percibir la indiferencia o percepción de la misma, (Refiriéndose a la ciudad)... un espacio despersonalizado en el cual no es posible entablar diálogos y en el que a menudo todo lo que une a dos personas es un fugaz contacto visual en ocasiones preventivo". Hay sufrimiento en la ciudad, y muchas veces se ignora lo que pasa, hay silencio ante la injusticia y hasta se

es participe de la discriminación del otro que posiblemente es diferente, que se viste de otra manera, que habla distinto: "Se ven los ojos tristes de los niños, las madres y padres que no tienen con qué sobrevivir, la abundancia de crítica y la falta de compromiso". Es necesario que exista un grado más alto de sensibilización ante lo que adolece la ciudad. Hay una capital habitada por gente de toda Colombia que llega en busca de oportunidades, de seguridad, de tranquilidad, de reconocimiento, pero que lamentablemente termina encontrando la indolencia de una urbe que no interactúa, que no dialoga, que no escucha. "Pasaba todos los días por el puente, y veía a la misma familia pidiendo comida, pidiendo dinero, nunca los miraba, pero ellos estaban llenos de tristeza".

3.7. La ciudad abominada.

Todo esto para que una gran parte de los maestros terminen sintiendo a Bogotá como una ciudad abominable, en la que no se quiere vivir porque está llena de peligros, de injusticias, de contaminación, de indiferencia: "no amo Bogotá, a pesar de que no boto papeles, cedo el andén a ancianos, minusválidos, y niños, y practico normas de un buen ciudadano. No lograría hablar de ella cosas

bonitas, no le podría escribir un poema o una canción a menos que fuera casi de despecho". Una ciudad que no se disfruta, que se desconoce, que se rechaza: "puedo decir que no he disfrutado esta ciudad, que desconozco casi el 80% de ella, y que inconcientemente me involucré en este curso para conocerla mejor, y para dársela a conocer a otros". Se siente distante y gris: "mi Bogotá es una ciudad fría, oscura y aburridora". Que no se quiere tener, que se quisiera cambiar mágicamente: "ciudad que huele a droga, a violencia, prostitución, corrupción, a leyes hechas para los más fuertes con más dinero e influencia...quisiera no tener que verte más". Pero una Bogotá que merece una oportunidad para que se sea vivida, construida democráticamente, para ser habitada.

Cada persona está contenida y contiene un imaginario que limita y desborda las fronteras de la realidad, de la percepción que condensa los mundos que habita colectivamente para luego transformarlos en otros que le dan la posibilidad de recrear eso aparentemente incambiable, de significar lo aparentemente vacío, de encontrar en lo invisible lo creador (CASTORIADIS (1998), DURAND (2000), LIZCANO (2003)). Así se contempla el proceso vivido por los maestros. Pero esos imaginarios empiezan a ser tocados por

esas políticas públicas que atacan el miedo, la indiferencia, la exclusión, y buscan educar la ciudad socialmente, en lo público, en lo humano, y se descubre que sí se puede transformar a Bogotá en una ciudad autónoma, democrática y preocupada por el otro. Pero la Escuela necesita generar un cambio más visible en las dinámicas ciudadinas desde sus estudiantes, involucrar sus saberes y confrontarlos con la realidad, crear espacios más democráticos de participación ciudadana y hacer pensadores de mundo.

4. LOS SABERES DE LA ESCUELA, LOS SABERES DE LA CIUDAD

Existen muchos imaginarios en la relación de los maestros con la ciudad, al igual que en la forma de relación existente entre la vida urbana y la vida de la escuela. Las administraciones de los últimos 12 años han venido trabajando en la apropiación de dicha situación. La ciudad y la escuela se piensan desde la búsqueda de un encuentro articulador, orientado pedagógicamente, que ha tenido que pasar necesariamente por tres grandes etapas que exteriorizan los avances consignados en las reflexiones de esta investigación.

Los maestros inicialmente pensaban que la escuela y la ciudad eran dos mundos totalmente distintos, que no se conectaban, y que mucho menos se relacionaban en los saberes que formalmente daba a conocer el docente en el aula. "En mis clases no permitía que hablaran de las novelas de moda o de la música que se escuchaba en los lugares de rumba, porque distraía mi propósito de la asignatura y no me prestaban atención en la clase" Estamos hablando de una escuela sin prejuicios, segura, con opiniones objetivas, que orientaba sus clases dentro de estos conocimientos sin salir del texto, de lo debidamente establecido, una escuela "limpia" y una ciudad "sucia" que por supuesto no se dejaría entrar (TONNUCCI, 2007)⁴. Enton-



⁴ Dentro del trabajo de indagación se llevaron a cabo unas entrevistas inéditas



ces las fronteras que separaban estos dos mundos se agrandaban cada día más, y ni los maestros ni la ciudad se preocupaban por reflexionar sobre la crisis en la cual se encontraban inmersos, donde no existía el diálogo real y donde no se buscaban soluciones articuladas. (TONNUCCI, 2007)).

Una segunda etapa que vivió este proceso, se dio a la tarea de incluir en el currículo de la escuela a la ciudad. Como se pensaba que acercar la ciudad a los niños era convertirla en un plan de estudios donde se hablase de la urbe, donde encerrar en el texto los saberes de la ciudad permitiría enseñar mejor esta relación, o quizá el llevar a los niños de paseo a un museo o a un lugar histórico y ponerlos a memorizar datos biográficos, nombres de lugares o personajes, sería propicio para sentirse parte de la ciudad. Pero la ciudad no parecía vivida, parecía estar muerta en los libros o exámenes de cada salida. *"Durante varios años recorrí las calles del lugar donde hoy trabajo, "Puente Aranda", sin embargo no cuentan en mi memoria. Hoy que empiezo a recorrerlos día a día, siento inmensos deseos de escudriñar su historia; ya no son las calles de la indiferencia, son los lugares de encuentro, de experiencias personales y colectivas"*. Aquí se resalta la importancia por comprender que la ciudad no es evidente, que hay que pensarla, investigarla, auscultarla para entender los elementos que la componen, pero es necesario enfocar dichos saberes desde una perspectiva conciente y no mecánica, en la que la escuela humildemente se acerque a la ciudad así como es y esté en la disposición de aprender mucho de ella. (VIVIESCAS, 2004, TONNUCCI, 2007).

Finalmente, encontramos una verdadera interacción entre la ciudad y la escuela, donde se comprende que la urbe es un monstruo, que tiene muchos aspectos contradictorios, valores, tesoros escondidos (museos, monumentos, memorias,

con Francesco Tonnucci y Carlos Niño Murcia (Octubre de 2007), que aportaron ideas en el desarrollo del presente trabajo. En adelante se citaran estos autores como Tonnucci (2007) y Niño (2007).

recuerdos), escándalos: *"Descubrí el estudio del movimiento al observar el paso de los grandes transmilenios, las distancias recorridas, el tiempo empleado, su velocidad; un mundo lleno de luz y sonido donde se ejemplifica y vivencian los más intrincados conceptos del electromagnetismo, la acústica y la óptica; también el bullicio de nuestros centros comerciales y zonas de encuentro de multitudes, acompañada de la contaminación auditiva, pero sitio para inquietarse por las cualidades de los sonidos, de la música y para cambiar de rutina con la familia observando vitrinas en la búsqueda de un rato de diversión"*. La escuela lo aprovecha en su totalidad, acercándose a la realidad como es; sin transformarla en libro de texto, es decir, sin forzar a la ciudad a que entre a la escuela a su manera. Aquí aparecen tres enfoques de análisis que presenta Jaume Trilla⁵. La ciudad como entorno o contenedor de recursos educativos (Aprender en la ciudad); La ciudad como agente educativo (Aprender de la ciudad); y la ciudad como contenido u objetivo educativo (Aprender la ciudad).

4.1. La Ciudad Educadora.

Es importante centrar ahora la mirada en la Escuela - Ciudad y sus diversas formas de dimensionarse pedagógicamente, de tal manera que no existan fracturas a la hora de articularlas. Sabemos que la ciudad hoy en día concentra la gran mayoría de escenarios humanos donde todo tipo de saberes, entornos y palabras fluyen y se añaden a una piel con nombre de ciudadano. Saberes que, como nos dice Trilla, debemos estar en la capacidad crítica de discriminar, y que vemos son asumidos en tanto imaginarios se convierten cada uno de ellos.

⁵ Este autor, Catedrático de la Universidad de Barcelona (España), ha trabajado la relación Escuela-Ciudad, en especial en su libro *Otras Educaciones: animación socio cultural, formación de adultos y ciudad educativa* (1993), Barcelona, Anthropos. Es uno de los pioneros en la propuesta de Ciudades Educadoras en el año de 1990.

4.1.1. La ciudad como entorno de la educación: Aprender en la ciudad, que consiste en entender la urbe como un contenedor de educaciones donde se acogen y entremezclan la educación formal, la no formal e informal, y se concentran instituciones y recursos educativos diversos (TRILLA, 1993, VÁSQUEZ 2007). En este sentido, entendemos la importancia del hablar no solo de la Escuela como productora única de saberes y entendimientos, sino también otras instituciones que deben estar al servicio de toda la sociedad y que por supuesto, nos aportan un cúmulo invaluable de experiencias que, debidamente orientadas y conectadas, harían de la ciudad un escenario de educación. *"Deberían existir 24 horas de educación ciudadana, no solo en los libros, en las materias del pènsium escolar, sino en todo momento de la vida, de parte de todas las instituciones de la urbe"*⁶.

4.1.2. La ciudad como agente o medio de educación. Aprender de la ciudad, radica en comprender que la ciudad por sí misma educa, que se convierte en un agente informal de educación que todo el tiempo está a la disposición de sus habitantes, que da respuestas ligadas o desligadas de contextos culturales y/o humanos (TRILLA, 1993, VÁSQUEZ, 2007). *"Al observar la ciudad he podido encontrar un recurso muy valioso que me ha permitido enriquecer las horas de encuentro con mis alumnos en las diferentes temáticas que abordamos"*. Es la ciudad que educa, porque en ella está lo cotidiano de la vida, porque allí ocurre el acontecer del hombre, sin importar qué tan concientes somos o no frente al mundo social mío y del otro. Es el desprendimiento de aprendizajes concretos. (BUSTAMANTE y ARANGUREN, 2007): *"La ciudad es una fuente de aplicaciones donde está inmerso el conocimiento. Especialmente o referente a los fenómenos estudiados en ciencias naturales que encuentran sus aplicaciones en nuestro entorno: en nuestra escuela, en nuestro barrio, en la ciudad"*.

⁶ Entrevista a Carlos Niño Murcia, por: Chacón Maryori (Octubre de 2007). Bogotá, D.C.

4.1.3. La ciudad como contenido educativo. Aprender la ciudad, en donde hemos ya aportado alguna cuota con la cultura ciudadana, con el reconocimiento de los espacios públicos y privados, con la no indiferencia, base de las administraciones llevadas a cabo en Bogotá. Aprender a leer la ciudad, a entender sus procesos económicos, sociales, culturales, *"porque poco a poco hemos ido entendiendo que nuestra diversidad, nuestra complejidad, no es un defecto, no es algo que nos debe separar ni aislar, es un punto a favor que nos debe llenar de orgullo y sentir que ella no es ajena a cada uno, sino que por el contrario es parte integral de cada habitante de esta hermosa jungla de cemento"*. Reconocer al otro que es diferente a mí, generar un ambiente comunicacional óptimo de encuentros, de saberes compartidos, todas esas tareas hacen parte del aprender la ciudad.

Los planteamientos de Trilla nos permiten comprender que así como la ciudad genera efectos educativos, la escuela también influye en la configuración de la urbe y en las formas de vivir en ella. Es decir, encontramos que esta articulación, a la que se ha estado llamando desde las administraciones, desde lo cotidiano, desde la crisis que enfrenta la escuela, ha sido el nuevo reto que asume Bogotá, y se convierte en uno de los objetivos más importantes en la vida urbana y en la vida de la escuela, que toca todas las instancias del saber. Las ciudades nos educan, y retroalimentar esta herramienta será la acción que de aquí en adelante se debe continuar.

5. REFLEXIONES FINALES

Finalmente, algunas reflexiones a modo de conclusión, dejarían abierto el texto con la posibilidad de continuar explorando en esta unión de saberes imbricados y poco exteriorizados por la práctica en la ciudad.

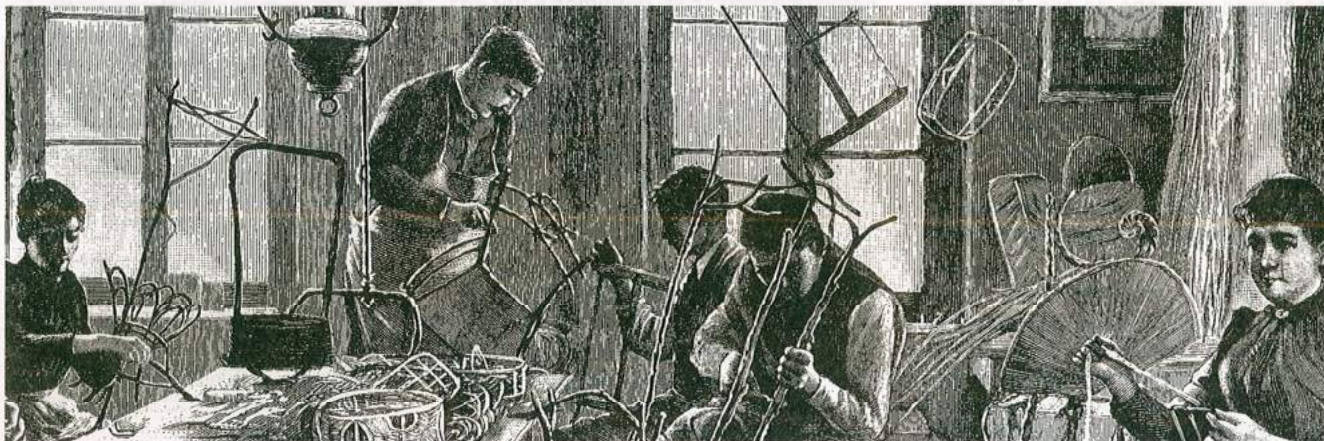
Una primera nota conduciría a hacer un llamado a los gobiernos actuales y futuros, que están pensando la ciudad con relación al movimiento de "Ciudades educadoras". Si no existe un compromiso real, que se refleje en políticas públicas, en especial políticas públicas educativas, que atiendan responsablemente la idea de los ciudadanos para convivir en pro de la democracia, y en propiciar encuentros con las diferentes instancias administrativas, estaría Bogotá y cualquier ciudad del mundo condenada a quedar inmersa en un discurso que, como dice Trilla, se volvería un "slogan nada más" (VÁSQUEZ, (2007)), que no tendría cabida en la vida cotidiana de los habitantes.

En segundo lugar, se convoca a la reflexión de la comunidad educativa, en la iniciativa de hacer suya la ciudad, de soñarla, de vivirla, de conectar los procesos académicos de la escuela, para que los estudiantes sientan más identidad con los avances que en ella subyacen. De lo contrario, se caería en una repetición más, una escolarización de la ciudad, que tampoco traería resultados importantes a este logro; lo contrario, sería caótico que desde el saber cotidiano no se entre a reflexionar,

discutir, pensar en la escuela, sino que se convierta en una réplica de un libro más que no será desempolvado a la hora de habitar la ciudad.

En tercer lugar, el trabajo que se realizó en la política pública de "Bogotá una gran escuela", permitió que tanto niños y niñas, como jóvenes, se convirtieran en actores vivos de la ciudad. Con el tiempo, como argumentan Bustamante y Aranguren (2007), fueron incrementando sus competencias ciudadanas a partir del contacto directo con la urbe, que permitió básicamente dimensionar educativamente a Bogotá. Este componente mostró parte del impacto del proceso formativo que los docentes recibieron, que se explicitaron en proyectos creativos, críticos y llenos de profundidad social y política, que estuvieron a cargo de los estudiantes de las instituciones educativas distritales participantes.

Y por último, el cuarto lugar evidencia la importancia y necesidad de los procesos formativos sobre ciudad, que deben impartir a los maestros en torno a sus prácticas pedagógicas; teniendo en cuenta el impacto positivo de una política pública como "Bogotá, una gran escuela. Ellos lograron liderar proyectos de impacto dentro de sus comunidades educativas y entornos locales, que resaltaron el papel humano y menos indiferente que se puede tener ante Bogotá. Continuar con desarrollos de este tipo, daría mayores resultados a corto y largo plazo, con el plus de construir la ciudad que todos desean.





BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (1995). "Plan de Gobierno de Bogotá".

_____. (1998). "Plan de Gobierno de Bogotá".

_____. (2002). "Plan de Gobierno de Bogotá".

_____. (2004). "Plan de Gobierno de Bogotá".

_____. (1998). "Plan Sectorial de Educación de Bogotá".

_____. (2002). "Plan Sectorial de Educación de Bogotá".

_____. (2004). "Plan Sectorial de Educación de Bogotá".

BUSTAMANTE, Borys; ARANGUREN, Fernando (2007). "Pedagogía urbana y ciudadanías emergentes". En *Magazín Aula Urbana* N° 66, Bogotá, D.C. : IDEP y SED.

CASTORIADIS, Cornelius (1998). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

DECRETO 295, por medio del cual se reglamentó el "Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C.", 1995 - 1998. En *Formar Ciudad*.

DURAND, Gilbert (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

CHACÓN, Máryori. Entrevista a TONNUCCI, Francesco. (2007). Bogotá, D.C. En *Imaginario Urbanos en Docentes*. Colciencias-Centro de Investigación y Desarrollo Científico, Universidad Distrital. pp. 95-103

CHACÓN, Máryori. Entrevista a NIÑO MURCIA, Carlos. (2007). Bogotá, D.C. En *Imaginario urbanos en docentes*. Colciencias-Centro de Investigación y Desarrollo Científico, Universidad Distrital. pp.89-95.

GADOTTI, Moacir (2005). "La escuela en la ciudad que educa". En revista *Educación y Ciudad* N° 8, Bogotá, D.C., IDEP. pp: 47-60

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1997). *Imaginario Urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

LIZCANO, Emmanuel (2003). "Imaginario colectivo y análisis metafórico", (Transcripción de la conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Estudios sobre Imaginario y Horizontes Culturales que se celebró en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México, del 6 al 9 de mayo). En línea: www.unavarra.es/purescop/pdfs/c_salacofel/SC-lizcano-2.pdf.

MARTÍN-BARBERO (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

SAENZ, Obregón Javier (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá.

_____. (2005). "Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de Bogotá". En revista *Educación y Ciudad* N° 8, Bogotá, D.C., IDEP. pp 7-28.

SILVA, Armando. (1992). *Imaginario urbanos. Bogotá y Sao Paulo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

_____. (2004). *Bogotá Imaginada*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

TRILLA, Bernet Jaume (1993). *Otras educaciones: animación socio cultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

VÁSQUEZ, Tomás (2007). "¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy?". Entrevista a Jaume Trilla. En *Pedagogías urbanas*. Bustamante, B, Aranguren, F. (Compiladores). Alcaldía Mayor de Bogotá-Universidad Distrital, Bogotá. pp.111-119.

VIVIESCAS, Fernando (2004). "Ciudad, Democracia y Escuela". (Transcripción de la conferencia magistral inaugural de la Cátedra de Pedagogía: *Bogotá una gran escuela*, que se celebró en el Auditorio Mayor de Compensar). Bogotá, 17 de mayo de 2004

