

**LA RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE CIUDAD Y ESCUELA: APORTES Y
POTENCIALIDADES PARA LA FORMACIÓN DE INFANCIAS
CIUDADANAS.**

María Catalina Castañeda Parra

Natalya Vargas Blanco

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.**

2018

**LA RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE CIUDAD Y ESCUELA: APORTES Y
POTENCIALIDADES PARA LA FORMACIÓN DE INFANCIAS
CIUDADANAS.**

María Catalina Castañeda Parra

COD: 2014158010

Natalya Vargas Blanco

COD: 2014158061

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

TUTORES

Noemí Pérez

Wilson López

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.**

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DE JURADO

JURADO

JURADO

Bogotá, 02 de Octubre del 2018.

Dedicatoria.

A nuestras familias, por su comprensión y apoyo durante este proceso.


Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser ese lugar de encuentro y debate, en el que surgió este trabajo de investigación el cual nos ha permitido pensar la profesión docente desde otras perspectivas.

Agradecemos a todas las personas que aportaron un granito de arena para poder culminar este proceso. Al museo Casa Museo Quinta Bolívar, por brindarnos la oportunidad de estar en un escenario de práctica alternativo, pues fue allí donde pudimos visibilizar la importancia que tiene la Educadora Infantil fuera de la escuela.

Agradecemos a la Señora Marcela y a la Señora Liliana, por amenizar nuestras tardes de trabajo y por siempre tener una palabra de aliento para nosotras. Pero, sobre todo, por llenarnos de amor y motivación a lo largo de nuestras vidas.

Por último, a la Profesora Noemí Pérez, quien desde el principio nos apoyó y nos brindó todas las herramientas necesarias para poder realizar este trabajo.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 159	

1. RAE Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La relación educativa entre Ciudad y Escuela: Aportes y potencialidades para la formación de infancias ciudadanas.
Autor(es)	Castañeda Parra, María Catalina. Vargas Blanco, Natalya.
Director	Castañeda Parra, María Catalina. Vargas Blanco, Natalya.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, #
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	RELACIÓN CIUDAD-ESCUELA, MAESTRO, INFANCIAS CIUDADANAS, FORMACIÓN CIUDADANA

2. Descripción
<p>La presente investigación centra su análisis en los aportes y potencialidades que tiene establecer una relación entre Ciudad-Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos. Relación que por lo demás, exige una permeabilidad de la escuela a la ciudad y de la ciudad a la escuela; demanda de una escuela que busque centrar y vincular los conocimientos, saberes, relaciones y experiencias que genera, con las necesidades de la ciudad, que es hoy, en últimas, el contexto social de gran parte de la población de niños y niñas.</p> <p>Al buscar vincular la vida escolar con las dinámicas de la ciudad, la escuela reconoce lo necesario en la sociedad contemporánea de aportar en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos, debido a las grandes problemáticas a las que se enfrenta: relacionadas con la inequidad social, perdida o carencia de valores ciudadanos y de participación en la vida pública, en los asuntos de la ciudad.</p> <p>Así pues, estableciendo esta relación, la escuela utilizara los aportes de la ciudad como escenario educativo y en el que por excelencia se forma el ciudadano, para convertirse ella misma en un espacio para la práctica de la ciudadanía; un lugar en que se aprende y ejerce la participación, el dialogo, el respeto, la solidaridad; un escenario en el que los niños y las niñas desarrollan capacidad de lectura crítica de su realidad social y se asumen como ciudadanos transformadores.</p>

3. Fuentes

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (20084). *Plan de desarrollo Económico, Social y de Obras públicas Bogotá D.C., 2004 – 2008 “Bogotá, sin indiferencia”* Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Plan de desarrollo Económico, Social y de Obras públicas Bogotá D.C., 2008 - 2012 “Bogotá Positiva: Para vivir mejor”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de desarrollo 2012 – 2016 “Bogotá Humana”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). *Proyecto del Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá, mejor para todos”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Aquino, S. y Pechansky, P. (2002). *Ciudad y ciudadanos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Barral, A. (1997, septiembre). Nuestra patria se halla minada. *Educación y ciudad: Escuela y ciudadanía*. (3), 4-6.
- Barral, G., Barahona, E., Del Cura, P., Diego, E., Freire, H., Gómez, L., ... Muntañola, J. (2010). *VI ENCUENTRO La ciudad de los niños: Derechos de la infancia y autonomía en las ciudades actuales*. Madrid, España. GETAFE.
- Comisión Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Barcelona, España.
- Dein, B. (1998). *PODER, EDUCACIÓN Y CONCIENCIA: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile. Cristián Cox.
- Dein, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista pensamiento educativo*. Vol. 46 -47. pp. 14 – 44.
- Dein, J. P. (2007) LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA EDAD MEDIA: SERVIR A LOS ALTOS ESTAMENTOS Y CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS CIUDADES. *Nómadas Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas, volumen 34*. pp 2 – 32. doi: 10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743
- Dein, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio, vol. 23*. pp. 204 – 216. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm>
- Dein, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Dein, L. (2011). *Del derecho a la ciudad de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna*. Artículos y notas de investigación. URBAN.
- Dein, E. y Najmanovich, D. (1995). *El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires. Paidós.
- Dein, P., Gaitán, L., Leal, J., Luengo, G., Manueti, D., Mena, S., ... Tonucci, F. (2008). *V ENCUENTRO la ciudad de los niños La infancia y la ciudad: Una relación difícil*. Madrid, España. GETAFE.
- Dein, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- Dein, E. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Milán, Italia. Alianza. UNESCO.
- Dein, P. (1991). *La educación en ciudad*. México. Siglo XXI Editores.
- Dein, M. (2016). *Breve historia de Bogotá*. Editorial Planeta colombiana.
- Dein, M. (2013). *Escuela ciudadana*. Barcelona. Ediciones Octaedro S.L.
- Dein, M. (2002). Escuela ciudadana, Ciudad Educadora: Proyectos y prácticas en proceso. *1ª Conferencia internacional de educación*. Brasil, del 10 al 12 de Julio.
- Dein, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Editorial Grijalbo.
- Dein, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España. Paidós
- Dein, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía moderna*. México. Siglo XXI Editores.
- Dein, B. M. (S.f.). *La categoría formación y su complejo significado*. Universidad de la Habana. Cuba.
- Dein, A. e Infante, R. (2006). Infancia, ciudad y narrativa. *Artes y ciencias sociales*. pp. 269 – 286.
- Dein, M. A. (2010). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA REFORMA Y LA CONTRAREFORMA EN LA EUROPA DEL RENACIMIENTO. *Caurencia, Vol, V*, pp. 1-22.
- Dein, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo. Vol. 68*. pp. 106 – 111.
- Dein, R. (2005, octubre). Ciudad, educación y escuela. *Educación y ciudad: Bogotá una gran escuela: Experiencias nacionales e internacionales*. (7), 34-72.
- Dein, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. *Multidiversidad mundo real Edgar Morín*. Recuperado de <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/>
- Dein, L. (1979). *La ciudad en la historia: sus orígenes transformaciones y perspectivas. (s.e)*
- Dein, A. (1963). *Una escuela. Bogotá*. Editorial Antares.
- Dein, T. (2014). *El poder de los educadores: Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Editorial mesa redonda.
- Dein, A. (2014). *Estudio de la construcción del concepto de ciudadanía en la Primera infancia por parte de las madres comunitarias que hacen parte del programa de la formación SENA*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Dein, Jahir. (2001). Pensar Iberoamericana, Pereira. Revista de cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>

- uez, M. (1997, septiembre). La escuela: Primer espacio de actuación pública del niño. *Educación y ciudad: Escuela y ciudadanía*. (3). 8-19.
- au, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid, España. EDAF.
- aria de Educación del Distrito (2008). *Plan sectorial de educación 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- aria de Educación del Distrito. (2012). *Bases para el Plan sectorial de Educación 2012 – 2016*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- aria de Educación del Distrito. (2016). *Plan Sectorial de Educación – Calidad para todos y todas*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- t, R. (1997). *CARNE Y PIEDRA: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- d, M. (1999). JEAN – JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778). *Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV. pp. 435 – 448.
- E. y Álvarez, J. A. (2014). La tónica urbana de la ciudad contemporánea. *Ideas y valores*, vol. 64. pp. 2- 63. doi: 10.15446/ideasyvalores.v64n158.41074
- ci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid, España.
- J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad: Bogotá una gran escuela: Experiencias nacionales e internacionales*. (7), 73- 106.
- J. (1993). *Otras educaciones Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. México. Anthropos.
- o, A. V. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje Significativo. *Infancias Imágenes*, 15(2), 208-224.
- CO. (1957). Juan Amos Comenius Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *El correo: una ventana abierta sobre el mundo*. Vol. 11. pp. 4 – 15.
- ano, F. y Bernard, O. (1993). *CIUDAD Y TERRITORIO: El proceso de poblamiento en Colombia*. Bogotá, Colombia: tomo No. 64 de la serie *Travaux de l'Institutl Frarl<;:ais d'Étl/des Andines* (ISSN 0768-424Xj
- ano, I. y De Cássia, R. (2014). Narrativas sobre el gamín en Colombia: Nuestra novela del desprecio. *Unipluridiversidad*. Vol. 14. pp. 59 – 70.
- ga, O. L., Castro, J. O., Noguera, C. E., Echeverri, J. A., Osorio, D. B., Restrepo, S., ... Sánchez, M. (1999) Historia de la educación en Bogotá Tomo I. *Serie investigación IDEP*, 9. 12 – 266.
- ga, O. L., Castro, J. O., Noguera, C. E., Echeverri, J. A., Osorio, D. B., Restrepo, S., ... Sánchez, M. (1999) Historia de la educación en Bogotá Tomo II. *Serie investigación IDEP*, 10. 12 – 260.

4. Contenidos

En tal sentido, el documento se encuentra desarrollado en los siguientes apartados: en el primera instancia se realiza un apartado en el cual hace referencia al área problemática y descripción de la justificación, seguido por los objetivos de la investigación; posteriormente se realiza un apartado dedicado a la descripción del tipo de investigación y enfoque metodológico, en donde se explicará además el paso a paso de cómo se realizó el estudio y análisis de los documentos y textos.

Posteriormente y con el fin de desarrollar los objetivos propuestos, el documento se dividirá en dos capítulos, cabe aclarar, antes de describir el contenido de cada uno; que en ellos se encontrarán desarrollados simultáneamente los referentes teórico/conceptuales y el marco de análisis de la investigación, de manera que no se encontraran en apartados distintos o independientes sino entretreídos a lo largo de estos dos capítulos.

Así pues, en el primer capítulo se encontrará un apartado dedicado a abordar los conceptos de ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana, lo cual es fundamental para definir lo que se entenderá en este trabajo investigativo por formación de infancias como sujetos ciudadanos, ya que, sobre estos términos se aludirá durante todo el trabajo; seguidamente se encontrará el desarrollo de las cuatro categorías de análisis que surgieron en esta investigación: Ciudad,

Escuela, Maestro e Infancias, las cuales se encuentran integradas y co-relacionadas.

En la primera categoría se realiza un acercamiento a la historia de la ciudad; pasando por la ciudad antigua, medieval, moderna y contemporánea (ello en cuanto a la ciudades occidentales), pero también se realizara un acercamiento a la historia de las ciudades latinoamericanas, específicamente de Bogotá (Colombia); dando cuenta de la relación existente entre ciudad-educación y de cómo a través de ella, el contexto urbano a formado un determinado tipo de sujeto ciudadano.

Seguidamente, se desarrollará la categoría Escuela, en el cual se aborda la concepción de dos tipos de escuela: la escuela clausurada o centrípeta y la escuela abierta centrífuga con la intención de comprender de qué manera ambas concepciones asumen lo social, la relación con el entorno, con la ciudad; colocando en evidencia el lugar que le otorga tanto al maestro como al a formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

En la tercera categoría, se pone en discusión, cuáles podrían ser los posibles perfiles; que tipo de concepción de ciudad, escuela y educación podría tener el Maestro, si de la relación Ciudad-Escuela y formación ciudadana estamos hablando. Como un intento de comprender y reflexionar sobre la importancia y lugar del maestro, en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

Por último, en la categoría de infancias, se busca abordar y profundizar sobre dos tipos de: la infancia encerrada y la infancia de la calle; comprendiendo como cada una de ellas ha establecido su relación con el entorno urbano. Colocando en evidencia el lugar y responsabilidad de la escuela y el maestro para garantizar a las infancias su derecho a la ciudad y aportar en su formación como sujetos ciudadanos.

Ahora bien, luego de lo anterior, se da paso al desarrollo del segundo y último capítulo, en el cual se realiza un contraste y análisis de los planes de desarrollo y planes sectoriales de educación de la ciudad de Bogotá que abarcan el periodo de tiempo comprendido entre el año 2008 hasta a la actualidad y que se convierten en una muestra representativa actual, desde la cual es posible analizar cómo se ha asumido la relación Ciudad-Escuela y cómo esta ha aportado en la formación de infancias como sujetos ciudadanos.

En dicho contraste y análisis de los correspondientes documentos, se retoman y articulan las cuatro categorías de análisis desarrolladas en el capítulo anterior: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, pues ellas aportan elementos que se considera son fundamentales para lograr un ejercicio de análisis, reflexión interpretación y comprensión. Por último, se presentaran las conclusiones o consideraciones finales a las que se llegó con el desarrollo de todo el trabajo investigativo.

5. Metodología

El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo que tiene como enfoque metodológico la hermenéutica, debido a que, en este trabajo, se toman como fuentes de datos, los datos textuales. De manera que, en la interpretación y comprensión de todos los textos se realizará a partir de un análisis hermenéutico, lo cual implica mantener un constante dialogo entre lector y texto; apertura a diversos y múltiples sentidos, manteniendo una visión holística e integrada; lo cual permitió la construcción de cuatro categorías integradas desde las que es posible reflexionar sobre el lugar de la ciudad, la escuela y el maestro en la formación de infancias ciudadanas y en la relación ciudad-escuela. Asimismo, para el desarrollo del segundo capítulo se buscó realizar un análisis de los planes de desarrollo y planes sectoriales de

educación de Bogotá, a partir de las categorías de análisis desarrolladas anteriormente, pues ellas serán esenciales para realizar la interpretación de estos documentos, con intención de esclarecer su sentido, así como, de poder establecer un permanente diálogo entre los textos y el lector, en busca también de reflexionar, interpelar y debatir, para que, a través de todo este procesos de análisis, interpretación y comprensión se pudiera cumplir con el objetivo general que se planteó el estudio.

6. Conclusiones

Los aportes que tiene el establecimiento de una relación entre la Ciudad y la Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos residen en que, esta relación permite que la escuela utilice el potencial de la ciudad como escenario educativo, en el que por excelencia los sujetos aprenden a ser ciudadanos y ponen en práctica los conocimientos y capacidades adquiridas en la institución escolar. En la relación Ciudad-Escuela, el camino escolar se convierte en una experiencia de movilidad ciudadana infantil para cambiar la ciudad, se convierte en un proyecto de ciudad; de tal manera que los niños y niñas se convierten en ciudadanos activos, porque participan en la construcción de la ciudad: proponen mejoras para su colegio, barrio, vecindad y ciudad, a partir de las reflexiones que desarrollan desde el colegio, y ello es parte fundamental de ser y aprender a ser ciudadano.

Elaborado por:	Castañeda Parra, María Catalina. Vargas Blanco, Natalya
Revisado por:	C, Manuel.

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN	15
OBJETIVOS	20
METODOLOGÍA	21
CAPÍTULO I	24
Formación de infancias como sujetos ciudadanos: Ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana	25
La ciudad en la historia: Una mirada hacia la relación Ciudad – Educación..	33
Bogotá	52
La Escuela: Un espacio abierto para la formación ciudadana	64
El Maestro en la relación Ciudad-Escuela	79
Infancias urbanas contemporáneas	92
CAPÍTULO II	109
Planes de Desarrollo, Bogotá: Miradas sobre la Ciudad, la Educación y la formación ciudadana	110
La formación ciudadana se hace necesaria: Escuela y Ciudad hacia un mismo objetivo	127
Planes sectoriales de educación: Una mirada hacia la relación Ciudad-Escuela y la formación ciudadana	135
CONSIDERACIONES FINALES	150
BIBLIOGRAFÍA	156

INTRODUCCIÓN

La presente investigación centra su análisis en los aportes y potencialidades que tiene establecer una relación entre Ciudad-Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos. Relación que por lo demás, exige una permeabilidad de la escuela a la ciudad y de la ciudad a la escuela; demanda de una escuela que busque centrar y vincular los conocimientos, saberes, relaciones y experiencias que genera, con las necesidades de la ciudad, que es hoy, en últimas, el contexto social de gran parte de la población de niños y niñas.

Al buscar vincular la vida escolar con las dinámicas de la ciudad, la escuela reconoce lo necesario en la sociedad contemporánea de aportar en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos, debido a las grandes problemáticas a las que se enfrenta: relacionadas con la inequidad social, pérdida o carencia de valores ciudadanos y de participación en la vida pública, en los asuntos de la ciudad.

Así pues, estableciendo esta relación, la escuela utilizará los aportes de la ciudad como escenario educativo y en el que por excelencia se forma el ciudadano, para convertirse ella misma en un espacio para la práctica de la ciudadanía; un lugar en que se aprende y ejerce la participación, el diálogo, el respeto, la solidaridad; un escenario en el que los niños y las niñas desarrollan capacidad de lectura crítica de su realidad social y se asumen como ciudadanos transformadores.

En tal sentido, el documento se encuentra desarrollado en los siguientes apartados: en primera instancia se realiza un apartado en el cual hace referencia al área problemática y descripción de la justificación, seguido por los objetivos de la investigación; posteriormente se realiza un apartado dedicado a la descripción del tipo de investigación y enfoque metodológico, en donde se explicará además el paso a paso de cómo se realizó el estudio y análisis de los documentos y textos.

Posteriormente, y con el fin de desarrollar los objetivos propuestos, el documento se dividirá en dos capítulos, cabe aclarar, antes de describir el contenido de cada uno; que en ellos se encontrarán desarrollados simultáneamente los referentes teóricos/conceptuales y el marco de análisis de la investigación, de manera que no se

encontrarán en apartados distintos o independientes sino entrelazados a lo largo de estos dos capítulos.

Así pues, en el primer capítulo se encontrará un apartado dedicado a abordar los conceptos de ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana, lo cual es fundamental para definir lo que se entenderá en este trabajo investigativo por *formación de infancias como sujetos ciudadanos*, ya que, sobre estos términos se aludirá durante todo el trabajo; seguidamente se encontrará el desarrollo de las cuatro categorías de análisis que surgieron en esta investigación: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, las cuales se encuentran integradas y co-relacionadas.

En la primera categoría se realiza un apartado titulado con el nombre: *“la ciudad en la historia: una mirada hacia la relación ciudad-educación”*, en el cual se hace un acercamiento a la historia de la ciudad; pasando por la ciudad antigua, medieval, moderna y contemporánea (ello en cuanto a las ciudades occidentales), pero también se realizará un acercamiento a la historia de las ciudades latinoamericanas, específicamente de Bogotá (Colombia); con la intención de analizar y enfocarse en los espacios y dinámicas del complejo urbano que cumplen una función educadora, dando cuenta de la relación existente entre ciudad-educación y de cómo a través de ella, el contexto urbano ha formado un determinado tipo de sujeto ciudadano.

Seguidamente, se desarrollará la categoría Escuela, en la que se elabora un apartado titulado *“La escuela: un espacio abierto para la formación ciudadana”*, en el cual se aborda la concepción de dos tipos de escuela: *la escuela clausurada o centrípeta* y *la escuela abierta centrífuga*, ambos términos utilizados por Jaume Trilla (2005); colocando en diálogo, análisis y reflexión la forma en como cada una de estas concepciones se piensa la institución escolar, sus características y funcionalidad, así como, comprender de qué manera ambas concepciones asumen lo social, la relación con el entorno, con la ciudad; colocando en evidencia el lugar que le otorga tanto al maestro como al a formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

En la tercera categoría, se elabora un apartado titulado *“El Maestro en la relación Ciudad-Escuela”* en el cual se pone en discusión, cuáles podrían ser los posibles perfiles; que tipo de concepción de ciudad, escuela y educación podría tener el Maestro, si de la relación Ciudad-Escuela y formación ciudadana estamos hablando.

Como un intento de comprender y reflexionar sobre la importancia y lugar del maestro, en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

Por último, en la categoría de infancias, se realiza un apartado titulado “*Infancias urbanas contemporáneas*” término acuñado por Jiménez e Infante (2006); abordando y profundizando sobre dos tipos de infancia que se han denominado en este trabajo como: *la infancia encerrada* y *la infancia de la calle*; comprendiendo como cada una de ellas ha establecido su relación con el entorno urbano; como han aprendido, en mayor o menor magnitud, a movilizarse en la urbe, sobre la organización social de su ciudad, su funcionamiento y las diferencias de acceso al disfrute del capital cultural de la ciudad, siendo todo ello parte de su formación como ciudadanos. Colocando en evidencia el lugar y responsabilidad de la escuela y el maestro para garantizar a las infancias su derecho a la ciudad y aportar en su formación como sujetos ciudadanos.

Ahora bien, luego de lo anterior, se da paso al desarrollo del segundo y último capítulo, en el cual se realiza un contraste y análisis de los planes de desarrollo y planes sectoriales de educación de la ciudad de Bogotá que abarcan el periodo de tiempo comprendido entre el año 2008 hasta a la actualidad y que se convierten en una muestra representativa actual, desde la cual es posible analizar cómo se ha asumido la relación Ciudad-Escuela y cómo esta ha aportado en la *formación de infancias como sujetos ciudadanos*.

En dicho contraste y análisis de los correspondientes documentos, se retoman y articulan las cuatro categorías de análisis desarrolladas en el capítulo anterior: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, pues ellas aportan elementos que se considera son fundamentales para lograr un ejercicio de análisis, reflexión interpretación y comprensión. Por último, se presentarán las conclusiones o consideraciones finales a las que se llegó con el desarrollo de todo el trabajo investigativo, así como, las correspondientes fuentes bibliográficas utilizadas.

PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

La ciudad que habitamos hoy es considerada como caótica, insegura, violenta e intolerante, no hay conciencia de la misma como espacio en el que convergen lo público y lo privado, como tejido social en el que coexiste un entramado de relaciones complejas, ignorando su carácter sociohistórico, colectivo y público; en consecuencia, existe una ausencia de formación ciudadana evidenciada en la carencia de valores cívicos, respeto a la alteridad, autonomía y capacidad para solucionar pacíficamente los conflictos; solo hay cabida para el individualismo, el bienestar personal y llegar a ello sin importar discriminar, degradar o anular al otro; en otras palabras, hay una ausencia de formación ciudadana.

De la misma forma estas dinámicas tan complejas de la ciudad se expresan, condensan y encierran en la cotidianidad de la vida escolar; la violencia, la intolerancia, el irrespeto, la discriminación, el individualismo, las relaciones autócratas y la competencia, también hacen parte de la institución escolar y de las relaciones entre estudiantes y maestros en el mayor de los casos. Por lo tanto, la ciudad permea las dinámicas internas de la escuela, porque tanto los niños, niñas y jóvenes como los maestros, se socializan y configuran en ese espacio en el que transita toda su vida: *la ciudad*. De esta manera, gran parte de las problemáticas que a nivel macrosocial habitan el complejo urbano se ven expresadas en la escuela.

A pesar de lo anterior, la escuela y con ella al maestro se han visto encerrados tras grandes muros y cercas, dejando de lado su relación con el espacio urbano, desconociendo que asimismo, como se co-producen escuela-ciudad, del mismo modo, puede la primera transformar la segunda o viceversa; pero en esencial, es la escuela la llamada a tomar conciencia de ello, pues como primer espacio formal de educación es la responsable de formar a los individuos para actuar socialmente fuera de ella. Para ello, la escuela necesita reconocer los cambios que a nivel económico, político, social y cultural ha tenido la sociedad; cambios que han estado fuertemente relacionados con el fenómeno de la globalización, que ubica en primer lugar a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que indudablemente ocupan un lugar importante en la construcción de subjetividades y la forma como se relacionan los sujetos entre sí y con su entorno.

De este modo, la sociedad actual se configura desde la complejidad simbólica de la vida moderna, dejando atrás la idea de la escuela como única responsable de la educación de las nuevas generaciones. En este sentido, se puede observar como la televisión, las redes sociales, la música entre otros, constituyen grandes flujos de información cargados de componentes ideológicos, políticos, sociales y culturales, que sin lugar a dudas, tienen gran influencia en las formas de relacionarse con el espacio, en los procesos cognitivos, en la relación de los sujetos con el conocimiento y la sociedad en general, en donde se evidencia una marcada intención homogenizadora.

Entendido así, la escuela hoy no es la única que ostenta el monopolio de la educación; convirtiéndose en una de las tantas instituciones que educa. Con ello, no se quiere decir que la institución educativa no sea requerida o necesaria, sino, por el contrario problematizar la perspectiva de la escuela como espacio encerrado y aislado del mundo exterior y empezar a reconocer en la ciudad un conglomerado de escenarios que pueden ser más llamativos para los sujetos en la medida en que generan otros aprendizajes.

En este orden de ideas, se evidencia una necesaria y urgente transformación de la *burbuja escolar*, de la *escuela clausurada o centrípeta* (Trilla, 2005) y establecer una relación con el espacio al cual pertenece y para ello, la escuela necesita abrirse a la ciudad y convertirse en una escuela centrífuga, es decir, una escuela que genere puentes bidireccionales de comunicación-educación en su relación con la ciudad.

Con la expresión de *Burbuja escolar*, se hace referencia a que, si bien, la escuela ha sufrido enormes transformaciones a nivel de estructura y funcionamiento, hay instituciones educativas que se han quedado encerradas en sí mismas, desconociendo así la vida de sus estudiantes fuera de ella y restringiendo las posibilidades de establecer una relación con el entorno, con la ciudad y con la vida de los sujetos; limitando las oportunidades de exploración y comprensión de la realidad. En este sentido, es evidente que ello impide a la escuela comprender que las infancias que hoy la habitan son diversas, pues al igual que la sociedad también se han transformado, y la configuración de su subjetividad, de ciudadanía y democracia depende no solo de la escuela y la familia, sino de cada espacio y dinámica que conforma la ciudad.

De este modo, se considera que, la *burbuja escolar* es una de las limitantes que obstaculiza la formación de sujetos ciudadanos; pues hacerlo, requiere que la escuela brinde a sus estudiantes:

La posibilidad de comprensión y aprehensión de su ciudad, demanda salir a la ciudad, recorrerla, habitarla, acercarse a ella desde un enfoque educativo y aceptar que la escuela forma para actuar socialmente fuera de ella, y no para actuar solamente en las horas de permanencia en ella. (Moncada, R. 2005, p.49)

Por tal razón, es importante pensar en la ciudad, en los aportes y potencialidades que esta tiene y puede aportar en la formación de las infancias como sujetos ciudadanos, pues en la ciudad se desenvuelve la vida de los niños y niñas; en gran parte, es el espacio urbanístico en el que configura el sujeto, al mismo tiempo que es el sujeto el que configura la ciudad, he ahí su relación recíproca e indisoluble. Bien lo menciona Ramón Moncada (2005) “En la ciudad se construye y desarrolla el sujeto individual desde su singularidad, desde su particular proyecto de vida y también se construye y desarrolla el sujeto colectivo, como grupo y comunidades humanas que comparten territorios y proyectos comunes” (p.38-39). Pero, en la escuela, como institución fundamental que compone la ciudad también se forma el ciudadano, desde los procesos de socialización, los ejercicios democráticos, de convivencia, resistencia y transformación que permite.

Así, la formación de sujetos ciudadanos es posible en la relación dialéctica que se entreteje entre la escuela y el espacio urbanístico, pero no se habla de cualquier relación, sino una relación desde un enfoque pedagógico/educativo que permita a los sujetos entender y aprehender la ciudad como objeto de estudio, para que de esta forma, la comprendan desde su perspectiva compleja, dinámica e integral; entiendan las problemáticas y dinámicas sociales a las cuales se enfrentan y se reconozcan como actores sociales que transforman y afectan su realidad, es decir, como ciudadanos.

Es en este contexto en el cual cobra importancia la relación Ciudad- Escuela desde un enfoque pedagógico/educativo, pues en la recíproca interacción de la escuela y la ciudad, la primera debe concienciarse del valor educativo de la segunda, como escenario fundamental de las sociedades contemporáneas; ya que, la familia y la institución educativa han dejado de ser los únicos espacios de socialización de la infancia y la juventud. Asimismo, tomar conciencia de como este valor educativo de la

ciudad, abre camino a la transformación social y acerca al tan anhelado sueño de convivir en una sociedad más solidaria, tolerante, justa y democrática. En esta compleja y dispendiosa tarea, el rol docente es fundamental; es el maestro quien dinamiza la escuela, convirtiéndose en una figura primordial, sobre todo cuando hablamos de la formación de sujetos ciudadanos, pues allí la perspectiva, conocimiento y relación que el maestro tenga de la ciudad cobra relevancia, así como su formación profesional y personal.

Una cierta manera de decir, una cierta educación, esa es aún la manera como esperamos que una nación en riesgo, como la nuestra, consiga salir de su crisis. Y una cierta educación para la democracia y para la vida ciudadana dependen en últimas aún hoy, de quien tiene la función de hablar: el Maestro. (Álvarez, A.1997, p.6)

Si bien es cierto, la formación ciudadana depende de cada uno de los espacios, instituciones (entre ellas la escuela) y actores que componen la ciudad, el maestro es uno de los actores sociales fundamentales en su construcción, ya que desde su práctica dirige el accionar educativo y su intencionalidad, asimismo, son sus acciones, su relación con sus estudiantes y con el entorno los referentes desde los cuales sus alumnos van a actuar; de este modo, si el maestro promueve ambientes de relaciones autócratas, de irrespeto, desigualdad y violencia ya sea física o simbólica, difícilmente estará aportando algo en la formación de ciudadanía, parafraseando a Rodríguez (1995), uno de los principios básicos, de la democracia y la ciudadanía, es que el único camino para su construcción, es su práctica.

En concordancia con lo anterior, en lo que atañe a la formación profesional, desde el programa de Licenciatura en Educación Infantil, se evidencia desde su malla curricular, la ausencia de interés por formar al maestro desde el reconocimiento educativo de cada espacio y dinámica que configura el complejo urbano más allá de los muros de la escuela, pues a pesar de ofrecer espacios de práctica en escenarios alternativos, en esencia, no logra reconocer la imprescindible relación que debe tejerse desde una mirada educativa entre Escuela-Ciudad y las potencialidades que tiene esta última en la formación de las infancias y con ellas en la formación ciudadana.

Por consiguiente, son bastantes los maestros que desconocen el valor de establecer una relación entre la escuela, su quehacer pedagógico y la ciudad, desconocen las potencialidades y aportes que trae consigo una escuela que esté ligada a

la experiencia y a los diversos contextos culturales, que democratice el acceso al conocimiento y garantice a las infancias su derecho a la ciudad.

Con todo lo anterior, lo que aquí se plantea es que, para lograr formar sujetos ciudadanos, es imprescindible que la escuela establezca una relación educativa con la ciudad en la que se desenvuelve la vida de los sujetos, y para ello, es necesario que se reconozca aquello que nos puede brindar o aportar la misma. Es por ello, que este ejercicio investigativo, conlleva a que la pregunta de investigación gire en torno a los aportes y potencialidades que posee establecer una relación entre Ciudad-Escuela, para la formación de infancias como sujetos ciudadanos. En este sentido, la pregunta que guiará la investigación es:

¿En la relación ciudad y escuela qué aportes y potencialidades se encuentran para la formación de infancias como sujetos ciudadanos?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL.

Reconocer y analizar los aportes y potencialidades de establecer una relación educativa entre Ciudad - Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Exponer a modo de reflexión y comprensión, el lugar que tiene la Ciudad, la Escuela y el Maestro en la formación de infancias como sujetos ciudadanos.
- Realizar un contraste entre los planes de desarrollo y planes sectoriales de educación de la ciudad de Bogotá, desde el 2008 hasta la actualidad vislumbrando la manera en que se comprende la relación ciudad- escuela y sus aportes para la formación infancias como sujetos ciudadanos.
- Reflexionar sobre la importancia de una escuela abierta al contexto urbano que reconozca el potencial educativo que posee en todas sus dimensiones.

METODOLOGÍA

En este apartado se presentarán las características de la investigación: tipo de investigación y enfoque metodológico; También se realizará una descripción de las fases de desarrollo del trabajo, que dan cuenta del proceso que se siguió para alcanzar los objetivos del presente estudio.

Tipo De Investigación y Enfoque Metodológico

El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo que tiene como enfoque metodológico la hermenéutica, debido a que, en este trabajo, se toman como fuentes de datos, los datos textuales. La hermenéutica como alternativa de investigación cualitativa tiene como punto de partida una visión compleja y múltiple de la realidad, “en la cual la comprensión de la realidad social, se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado.” (Sandoval, C. 1996, p. 67).

El análisis hermenéutico según Martha Ruedas (2008) se enmarca dentro del paradigma interpretativo comprensivo, y si bien toma como fuente los datos textuales, como ya se mencionó en el párrafo precedente, ello no implica quedarse en el texto sino trascender sus fronteras para comprenderlo más allá de la obviedad; es por ello que, la hermenéutica es entendida como el arte del entendimiento, como acto de la interpretación.

El enfoque hermenéutico reconoce que no existe un conocimiento o saber objetivo, ya que cualquier tipo de conocimiento se encuentra mediado precisamente por aquellos juicios valorativos, pre-comprensiones e intereses que limitan la comprensión de quien investiga. Así pues, la hermenéutica “puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento.” (Cárcamo, H. 2005, p. 2)

En el proceso de comprensión e interpretación del texto, el investigador se verá en la necesidad de “desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto (...) se trata de traspasar las fronteras contenidas en la física de la palabra para lograr la

captación del sentido de estas.” (Cárcamo, H. 2005, p. 4) En tal sentido se vuelve elemento fundamental de la hermenéutica la *intelección*, la cual se refiere precisamente a la procura de la inteligibilidad, del develar, el esclarecer y buscar el entendimiento. Héctor Cárcamo (2005) que la intelección está conformada por cuatro estructuras que se interrelacionan: horizonte, circular, diálogo y mediación; las cuales constituyen y conforman el círculo hermenéutico, que contiene en sí, todo el proceso de interpretación y comprensión, y a partir de él se desarrolla el proceso investigativo.

La estructura de horizonte hace referencia al aspecto holístico que es significativo para la comprensión; la estructura de circular muestra la necesidad de apertura a nuevos sentidos, los cuales se manifiestan desde aquellas pre-comprensiones y prejuicios que mencionamos anteriormente; la estructura de diálogo expresa la necesidad de que el investigador este abierto hacia otros sentidos y tenga la intención de comprender la palabras de quien escribe el texto, teniendo en cuenta que este diálogo entre texto y lector se da de forma diacrónica debido al distanciamiento que hay entre el sujeto que escribió el texto y quien lo está interpretando; y la estructura de mediación hace referencia a la importancia y necesidad de tener en cuenta los elementos propios del contexto y a esa dimensión temporal y espacial que es altamente significativa.

Fases de diseño procedimientos.

Ahora bien, habiendo dejado claro el tipo de investigación y enfoque metodológico de las misma, se busca describir el paso a paso de cómo se desarrolló la investigación, haciendo visible la puesta en marcha de las estructuras que conforman el círculo hermenéutico.

Para abordar los objetivos del presente estudio, la investigación se realizó a partir de dos fases: en la primera fase, utilizando como fundamento las premisas de la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico se ha llevado a cabo un proceso flexible y emergente para desarrollar un sistema de categorías interrelacionadas (Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias) estas categorías son constructos que se deducen o infieren del fenómeno estudiado; para cada una de ellas se estableció un conjunto de textos para ser comprendidos a partir de un ejercicio interpretativo intencional, es decir,

que en cada una de las categorías se focalizó y preciso aquello que se deseaba analizar e interpretar.

Para acercarse y realizar el análisis de los textos o bibliografía escogida, se tiene en cuenta el contexto histórico de los autores o escritores, reconociendo que existe un distanciamiento entre el lector y quien escribe el texto, colocando al mismo tiempo, dos planos de lectura sobre el documento, uno manifiesto y otro oculto que es posible develar, colocando en dialogo el texto con otros textos, para poder hacer evidente las múltiples lecturas sobre un mismo objeto de estudio.

Así pues, para el desarrollo de las cuatro categorías de análisis fue necesario disponerse y encontrarse abierto a distintos y nuevos sentidos que los diversos textos daban, colocando estos sentidos en diálogo para llegar a una síntesis e interpretar y comprender lo que cada autor planteaba; como parte de este proceso se leyó a profundidad los contenidos de cada texto, para establecer patrones, tendencias, convergencias y contradicciones; para posteriormente efectuar una lectura cruzada y comparativa de los hallazgos de modo que, se pudiera hacer una síntesis integral para elaborar una interpretación y conclusión definitiva y holística.

Para el desarrollo de la segunda fase, los documentos establecidos para analizar e interpretar, fueron los planes de desarrollo y planes sectoriales de la ciudad de Bogotá, focalizando dicho análisis en comprender como se asumía la relación Ciudad-Escuela y los aportes que se evidenciaban en esta, para la formación de infancias como sujetos ciudadanos. Para realizar dicho análisis, no solo fue necesario tener en cuenta el contexto de espacio y tiempo en el que fueron escritos, develando los intereses a los que respondían, sino, también, en busca de realizar una interpretación que fuera más allá de la palabra, se integraron las categorías de análisis desarrolladas en la primera fase; articulando entonces ambas fases, para poder llegar a una comprensión e interpretación más holística e integral. Todo este análisis, nos permitió cumplir con el objetivo general de nuestra investigación dando cuenta de las potencialidades y aportes que tiene la relación Ciudad-Escuela para la formación de infancias ciudadanas.

CAPITULO I

En este capítulo se realizará inicialmente un apartado dedicado a abordar los conceptos de *ciudadanía*, *ciudadano* y *formación ciudadana*; pues desde ellos será posible llegar a una definición de lo que se entenderá en este trabajo investigativo por la *formación de infancias como sujetos ciudadanos*. La intención de precisar conceptualmente sobre estos términos, se debe a que estos serán retomados durante el desarrollo de todo el trabajo y, por tanto, se vuelve imprescindible tener claro a que se está haciendo referencia cuando se alude a ellos.

Hecho lo anterior, se procederá a abordar y desarrollar las cuatro categorías de análisis propuestas: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, que componen este trabajo investigativo, en miras a reflexionar sobre el lugar que tiene cada una de ellas en la formación del ciudadano.

Dejando claro que, se presentaran simultáneamente las discusiones teóricas, autores y conceptos claves, es decir, los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan este trabajo y que al mismo tiempo permiten desarrollar las categorías analíticas en un ejercicio de comprensión, interpretación y reflexión. De manera que, el lector podrá encontrar en el texto el marco teórico y de análisis, no ya de forma independiente o en apartados distintos, sino entretejidos a lo largo de este capítulo y el siguiente.

Formación de infancias como sujetos ciudadanos: Ciudadanía, ciudadano y formación ciudadana.

Definir qué se entiende por la *formación de infancias como sujetos ciudadanos*, demanda e implica con anticipación acercarnos a una idea, por lo menos general, de lo que se comprende por *ciudadanía*, *ciudadano* y por supuesto de *formación ciudadana*. Pues estos tres conceptos, constituyen y son parte fundamental para comprender el primero.

Para abordar el concepto de *ciudadanía* y *ciudadano*, se utilizaran como referentes principales los aportes y planteamientos realizados por Adela Cortina (1997) en su libro “*ciudadanos del mundo*”. En el cual argumenta, que el concepto de ciudadanía, tiene su origen en una doble raíz: la griega y la latina, que corresponden en el mismo orden, a una raíz política y a otra jurídica.

La primera hace referencia a la relación política existente entre el individuo y la ciudad, en virtud de la cual el individuo se convierte en miembro de una comunidad o sociedad, es decir, se convierte en *ciudadano*; y por tal motivo, tiene el derecho de participar en los asuntos de la vida pública de la ciudad. Esta idea de que el ciudadano miembro de una comunidad puede participar en los asuntos de la ciudad, parte de la experiencia que tenían los ciudadanos atenienses en la polis griega. De manera que, la *ciudadanía* comprende este vínculo político entre el *ciudadano* y la ciudad. Adela Cortina expresa y explica quién era considerado como ciudadano en la polis griega:

El ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados, pero además es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratarlos, más que la violencia, más que la imposición, más incluso que la votación que no es sino el recurso último cuando ya se ha empleado convenientemente la fuerza de la palabra. (Cortina, A. 1997, p. 39)

La segunda raíz, latina y de orden jurídico, deriva de la experiencia de los ciudadanos romanos. En roma se constituyó un marco legal que protegía a aquellos miembros que consideraba como sus ciudadanos. De manera que, desde esta perspectiva, el *ciudadano* es el que actúa bajo la ley y que se identifica con un grupo social y un territorio.

En síntesis, se puede decir, que la ciudadanía “une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia” (Cortina, A. 1997, p. 30). Dicho de otra manera, el concepto de *ciudadanía* lo compone por un lado la justicia, que debe tener una sociedad para con sus miembros, es decir los ciudadanos, y por otro, representa ese sentimiento de pertenencia por parte de los ciudadanos con su territorio, con su ciudad y que, por ende, los hace sentir identificados con ella y al mismo tiempo sentir una necesidad y responsabilidad de participar en todos sus asuntos y en la búsqueda del bienestar e intereses comunes.

En este sentido, el *ciudadano*, como es ya más comprensible, es quien es miembro de una sociedad, quien se sabe y se siente miembro de una comunidad política, motivo por el cual posee unos derechos y deberes, obteniendo simultáneamente la oportunidad de contribuir en la vida pública de su comunidad a través de la participación y la deliberación de todos sus asuntos.

Ahora bien, además de los elementos anteriormente mencionados que componen el concepto de *ciudadanía*, Adela Cortina propone pasar a una comprensión todavía más compleja sobre este concepto, para que no quede reducido y restringido únicamente al marco político y jurídico, sino que, integre en conjunto, otras dimensiones de la vida social. Bajo esta lógica, el ejercicio de una ciudadanía plena comprende en conjunto la integración de: una ciudadanía política, social, económica, civil e intercultural. Se describirá, entonces, de manera general y a riesgo de simplificar lo que plantea sobre cada una de ellas la autora.

El concepto de *ciudadanía política*, es precisamente el que comprende esa relación entre un individuo (el ciudadano) y una comunidad política, que dota al ciudadano de un sentido de pertenencia al sentirse identificado con un territorio y con otros ciudadanos. Y este concepto es precisamente sobre el que ya referimos anteriormente que ha derivado principalmente de la experiencia del ciudadano en la polis griega.

La *Ciudadanía social*, por su lado, es comprendida por la autora, como aquella que se relaciona directamente con los derechos sociales que posee el ciudadano: trabajo, educación, vivienda, salud y prestaciones sociales. Cuya protección deber ser

garantizada por el Estado social de derecho¹. Asimismo la *ciudadanía económica*, parte de considerar a todo miembro de una sociedad como un ciudadano económico y que, por tanto, posee tanto el derecho como el deber, de participar de forma significativa en las decisiones económicas, en la medida en que todas las actividades económicas y financieras que se dan dentro de determinada comunidad política, afectan a sus habitantes y, porque al mismo tiempo, el ciudadano es un productor constante de riqueza material e inmaterial.

Por otro lado, el concepto de *ciudadanía civil*, se refiere principalmente al hecho de que el ser humano, además de pertenecer a una comunidad política y necesitar sentirse identificado con un grupo social; también es miembro de una sociedad civil, que es esencial para su pleno desarrollo y socialización en su vida cotidiana. La sociedad civil no es un simple conjunto de personas que buscan satisfacer toda suerte de intereses egoístas, sino ante todo, es un grupo social que antepone los intereses colectivos y el bienestar común sobre los individuales y, por tanto, la ciudadanía civil busca que los ciudadanos se sientan parte y tengan voluntad de participar en todo tipo de asociación civil, pues ello ayudara a potenciar la solidaridad y la participación social.

Y por último, sobre la *ciudadanía intercultural*, la autora sustenta se vuelve fundamental en una sociedad en la que existen diversidad de culturas, creencias y símbolos; bien se sabe, que en nuestra sociedad se caracteriza por el multiculturalismo que la habita y del cual se derivan gran cantidad de problemáticas relacionadas con la intolerancia, el irrespeto, la discriminación, entre otras; debido a la incapacidad de los individuos de reconocer al “otro” como un igual, siendo sus creencias, cultura y formas de pensar tan legítimas como las de cualquiera. Esta falta de reconocimiento y respeto por el otro, en gran parte se debe a la forma en como la sociedad ha superpuesto una cultura hegemónica dominante, que termina anulando y relegando las demás.

Ciertamente si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser ya, sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una *ciudadanía intercultural*, capaz de integrar y respetar las diferentes culturas de la comunidad política” (Cortina, A. 1997, p. 152)

¹ Adela Cortina expresa que, el Estado social de derecho consiste en incluir e integrar in sistema de derechos compuestos no solo por las libertades tradicionales, sino también, por aquellos otros relacionados con aspectos económicos, sociales y culturales.

En conclusión, se puede decir que, Adela Cortina propone una comprensión del concepto de *ciudadanía* desde una perspectiva más compleja que integre todas las dimensiones de la vida humana y social. Y que, simultáneamente posiciona la acción del ciudadano en un campo mucho más amplio, que lo convoca a la participación significativa, es decir, a ejercer una *ciudadanía activa* sobre todos los asuntos y gestión de la ciudad. La *ciudadanía activa*, implica el reconocimiento por parte de cada uno de los miembros de una comunidad de unos derechos que le pertenecen asimismo y a los demás, así como, el reconocimiento de unos deberes para con los demás, su comunidad y otras comunidades.

En este sentido, la autora propone una comprensión de la *ciudadanía* que sobrepasa la perspectiva tradicional que se ha adoptado por la modernidad con el nacimiento de los Estados-Nación. En la cual, el *ciudadano* es quien posee la nacionalidad de un país, el que puede votar y posee una cedula que lo identifica como tal. Esta perspectiva, es por lo demás, bastante reduccionista y por supuesto deja de lado factores fundamentales que implican el ejercicio de la misma. Además, de ser excluyente, en la medida en que no son considerados todos los individuos como ciudadanos, relegando por ejemplo a los niños y las niñas, ya que, estos vienen a ser considerados como tales, al cumplir determinada edad.

Para fortuna de todos, y debido a las problemáticas y crisis de orden político, social, económico y cultural que afrontan las sociedades contemporáneas, esta concepción tradicional sobre la *ciudadanía* se ha ido transformando, empezándose a comprender desde perspectivas mucho más complejas; las cuales se reflejan, por ejemplo, en Colombia, desde la política pública y educativa. Desde donde se ha comenzado todo un proceso de re-significación de la ciudadanía, de lo que es e implica ser ciudadano. Estas nuevas nociones, reivindican el lugar de los actores sociales más débiles, desfavorecidos y vulnerados, entre ellos, los niños y las niñas.

Colocando como punto de reflexión, la concepción tradicional de la ciudadanía y proponiendo una mucho más incluyente, que trasciende cuando menos, la capacidad de un individuo para elegir o ser elegido, o la de convertirse en ciudadano después de cumplir con determinada edad; consiste más bien, en ser miembro activo y reconocido por una comunidad. Y por tanto, los niños y las niñas no “serán” sino que ya son

“ciudadanos” y como cualquier miembro de toda comunidad tienen derecho de ejercer una *ciudadanía activa*, de participar y ser escuchados en todos los asuntos de la ciudad, en todas las decisiones que afecten sus vidas y las de los demás.

Entender esto, implica como se argumenta en el libro del “*V encuentro de la ciudad de los niños: la infancia y la ciudad*” cambiar la visión que tienen los adultos sobre la infancia y pasar a reconocerlos como sujetos activos que cuentan con todas las capacidades de decidir y participar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. No obstante y como se problematiza en este mismo libro, muchas de las iniciativas que, dicen, buscan fomentar la *ciudadanía* no le apunta en últimas al ejercicio de una ciudadanía real por parte de los niños. Bien se expresa al decir que:

Cabe preguntarse ¿las iniciativas etiquetadas de “promoción de ciudadanía de los niños” responden a la voluntad de formalizar su lugar en la sociedad y “empoderarlos” o más bien intentan la promoción de un “amigable” entorno, estructura u organización? (...) La respuesta puede ser que la participación infantil se considera como un aprendizaje de ciudadanía, más que como el ejercicio por parte de los niños, niñas y adolescentes de una ciudadanía real. (V encuentro de la ciudad de los niños, 2008, p. 36)

De manera que, se hace necesario que los adultos y en general la sociedad reconozcan a los niños y las niñas como ciudadanos activos, con capacidad para decidir y participar; y ello se debe ver reflejado en todos los ámbitos de su vida cotidiana y social; el que sean tomados en cuenta en las decisiones que se toman dentro de su familia, en la escuela, el vecindario, el barrio y en general en su ciudad y país. Pues todas las decisiones que se toman sobre estos ámbitos micro y macro sociales afectan la vida de los niños y niñas, comprometen su bienestar y condición de vida.

No obstante, la ciudadanía o, mejor dicho, ser ciudadano, no es algo con lo que el ser humano biológicamente nace, “porque a ser ciudadano se aprende como casi todo, y además se aprende no por ley ni castigo, sino por degustación” (Cortina, A. 1997, p. 185). En esta misma línea afirma Fernando Savater citado por Adriana Rodríguez (2014) que: “los ciudadanos democráticos no nacen como los hongos a los cardos, así sin más, libremente, sino que son una empresa en la propia democracia.” (p. 26).

Siguiendo esta línea, se puede afirmar, que a ser ciudadano se aprende en la práctica, y que, por lo tanto, se requiere de una formación que lo prepare como tal, formación que se considera, solo puede ser posible a través de la educación y que

necesita sea iniciada desde el mismo momento en que el ser humano nace, es decir, desde su infancia. Este concepto: *formación*, busca ser asumido en este trabajo desde una perspectiva compleja e integral, tomando en cuenta los tres componentes que según Margarita Gonzáles en su artículo “*La categoría formación y su complejo significado*” lo constituyen: el resultado, el objeto y el sujeto.

El *resultado*, hace referencia a la *formación* como efecto sobre la persona, en este sentido, posee una intencionalidad y un fin; en el segundo componente la *formación es objeto*, es acción o influencia ejercida sobre el sujeto que proviene de la exterioridad y que posibilita un proceso de estructuración en el sujeto. En palabras de Cayetano (1999) citado por Margarita González hay que “entender por formación el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función” (p. 9). Bajo esta idea, la formación busca “preparar al hombre para la vida” (Martí, 1975, p. 281). Y por último, *el sujeto*, es un componente también fundamental dentro del concepto de *formación*, pues según González el proceso de formación parte de sí mismo. Ello lo argumenta la autora citando a Hegel (1984) quien refiere:

La necesidad más seria es la de conocer. Es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible, y por esto la necesidad más profunda del espíritu y, por tanto, una necesidad universal. Esta necesidad se llama formación o el libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos. (p. 12)

De acuerdo a lo anterior, se puede entonces definir aquí, lo que se entiende por *formación ciudadana*. En primera instancia hablamos de formación, porque como argumentamos antes, ser ciudadano es algo que se aprende y que, por tanto, necesita ser enseñado. De forma que, aquí se pone acción el primer componente que conforma el concepto de formación “el objeto”, es decir la formación como acción o influencia exterior ejercida sobre el sujeto; ya que, aprender a ser ciudadano se aprende en la práctica, y ello demanda al sujeto aprender a través de la relación con los otros (sus conciudadanos), con el espacio externo a él, como lo es la ciudad y sus dinámicas.

Así pues, el sujeto, a través de esa acción e influencia exterior ejercida sobre él desde su relación con los otros y con su entorno, comienza a pasar por aquel proceso de adquisición y estructuración de una serie de conocimientos, habilidades y valores

propios de la ciudadanía y el ciudadano, los cuales según Adela Cortina (1997) los constituyen principalmente: la libertad, la igualdad, el respeto activo y el dialogo.

Asimismo, el sujeto (segundo componente del concepto de formación) desde un proceso interno, interioriza estos conocimientos, habilidades y valores para luego poder ser exteriorizados, es decir, llevados a la práctica. Por lo que, el proceso de formación lo componen tres momentos: exterioridad-interioridad-exterioridad. El sujeto busca con los otros, sus conciudadanos, las condiciones para que un saber (aprender a ser ciudadano) sea recibido e interiorizado y pueda ser exteriorizado de nuevo. Luego, el tercer componente: el resultado o efecto, se evidencia, porque formar sujetos ciudadanos tiene un fin e intencionalidad: la constitución de sujetos capaces de aportar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Bajo esta línea de ideas, cuando se refiere a la *formación de infancias como sujetos ciudadanos*, se alude a educar a los niños y niñas en aquellos valores cívicos nombrados anteriormente que son propios del ciudadano: *libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad y dialogo*.

Formar en la *libertad* en el sentido en que lo plantea Cortina, como la libertad política de la que gozaban los ciudadanos atenienses y por la cual podían participar en la toma de decisiones y deliberaciones de todos los asuntos de la ciudad. Lo cual implica una educación que permita la formación de sujetos, no ya, encerrados en sus asuntos individuales, privados y egoístas, sino sujetos que sobreponen los intereses y asuntos colectivos sobre los individuales, es decir, sujetos que se trasladan del ámbito de lo privado al ámbito de lo público, a la vida en comunidad y del bienestar común. Aquí, la escuela como espacio que permite el encuentro con el “otro” y que posibilita procesos de socialización, educación, democracia, convivencia, solidaridad, trabajo colectivo, resistencia y transformación, cumple un papel importante e imprescindible en la formación de niños y niñas ciudadanos².

Una formación que permita a los individuos sentirse y comprenderse igual a los demás y que, por tanto, es consciente que todos y todas tienen el derecho a gozar de las mismas oportunidades y de disfrutar, del mismo modo, de todas las riquezas y recursos que ofrece la ciudad desde su dimensión política, social, económica y cultural. Y que, de no ser así, se sienta con la responsabilidad y deber de luchar por ello, por unas condiciones de *igualdad*, equidad y justicia social. Expresándose aquí al mismo tiempo,

² Sobre el rol que cumple la escuela en la formación ciudadana, se ampliará y profundizará con más detalle posteriormente durante el desarrollo de la categoría Escuela.

el valor de la *solidaridad*, cuando el sujeto no solo se siente preocupado e interesado por su propio bienestar, sino al mismo tiempo por el de los demás. Un sujeto abierto al *diálogo*, porque sabe que es:

El camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden, porque en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida. (Cortina, A. 1997, p. 208)

Bajo esta óptica, hablar de la *formación de infancias ciudadanas*, hace referencia principalmente a niños y niñas que se saben y sienten ciudadanos, y que, en tal sentido, interiorizan estos valores y los practican cotidianamente dentro de su vida social. Son niños y niñas que se sienten actores con poder transformador sobre su entorno, poseedores de derechos, pero conscientes también de sus deberes y responsabilidades. Son niños que ejercen una ciudadanía activa y plena, sujetos participativos que poseen autonomía y responsabilidad, que no solo reconocen la multiculturalidad, sino que, respetan la diferencia. Niños y niñas críticos de su realidad social que aportan en la formulación de soluciones para enfrentar las problemáticas sociales en las que se ven inmersos, capaces de resolver de forma pacífica sus conflictos.

Ahora bien, aclarado estos conceptos, a continuación, se abordará y desarrollarán las cuatro categorías de análisis propuestas: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, las cuales dan cuenta de por qué es necesario el establecimiento de una relación educativa entre la ciudad y la escuela para la *formación de infancias como sujetos ciudadanos* y qué lugar tiene, por supuesto, el maestro y los niños y las niñas.

Haciendo evidente al mismo tiempo la relación intrínseca entre ciudad-educación y cómo a través de esta se ha formado determinado sujeto ciudadano a lo largo de la historia. Además de hacer visible algunos potenciales que tienen la ciudad y la escuela para la formación ciudadana de las infancias.

La Ciudad en la historia: Una mirada hacia la relación Ciudad-Educación

En el desarrollo de esta categoría se realiza un acercamiento a las transformaciones, funciones y perspectivas que ha tenido la ciudad a lo largo de la historia, todo ello en miras a comprender las diversas formas en que el complejo urbano ha establecido la relación ciudad-educación y por otro lado las diversas funcionalidades políticas que ha desempeñado en distintos momentos de la historia otorgándole un lugar y rol distinto tanto a las instituciones educativas, el maestro como a la infancia. Dejando en claro, que no es una aproximación de carácter histórico, sociológico o antropológico, sino de orden pedagógico/educativo, siendo este último el que convoca.

En este sentido, se comenzará por desarrollar ciertos elementos que dieron origen a la configuración de la vida urbana; asimismo, se abordará la ciudad antigua, medieval, moderna y contemporánea, enfocándose hacia los espacios de la ciudad que de alguna manera cumplen una función educativa o educadora, esto con el fin de analizar la relación establecida entre ciudad-educación. Posteriormente el texto se centrará específicamente en la ciudad de Bogotá (Colombia), abordando de manera general cuatro periodos de tiempo: la colonia, la llegada de la república, la modernidad y la contemporaneidad; Enfocándose en características fundamentales del lugar y función de la educación en la ciudad, en busca de comprender de qué manera la ciudad ha formado y educado a sus ciudadanos de diversas formas, en distintos momentos históricos de esta ciudad latinoamericana.

Dicho lo anterior, se iniciará por hablar de la ciudad antigua, la ancestral. Las primeras ciudades emergieron de la asociación previa de varios grupos sociales, que se reunían periódicamente para celebrar o efectuar ceremonias o ritos comunes. Ello da cuenta de cómo, en un principio, las ciudades antiguas eran ante todo un lugar de reunión, en el cual todos convivían gracias a una identificación espiritual; así la ciudad surge como espacio sagrado, convirtiéndose también en un instrumento útil para la regimentación de los hombres, orientándolos hacia el servicio de los dioses. En este nuevo complejo urbano, subsistieron muchos elementos de la aldea y la tribu, entre ellos, muchas costumbres basadas en reverencias ancestrales, la participación democrática y la ayuda y cooperación mutua.

La ciudad como espacio de reunión que brinda además cierta protección y seguridad, comenzó atraer gentes de lugares remotos, extranjeros, forasteros todos ellos

procedentes de linaje, raza, cultura y hasta lenguaje distintos. “El extranjero, el forastero, el viajero, el mercader, el refugiado, el esclavo y si, hasta el enemigo invasor, han desempeñado un papel especial en todas las fases del desarrollo urbano” (Mumford, L. 1979, p.167). Así la ciudad antigua comenzó a romper la autonomía y el aislamiento de la aldea y la tribu, es decir, empezó a haber una ruptura en la impronta o la idea, de que cada habitante de la ciudad tenía que ser descendiente de un antepasado común, recibiendo entonces personas de diversos procedentes biológicos y culturales, dando paso a una gran hibridación cultural y crecimiento de la ciudad.

Con la expansión y crecimiento de la ciudad y con ella de las actividades comerciales y culturales, esta se convirtió en un gran receptáculo; como lo menciona Mumford (1979) en su libro “*La ciudad en la historia*”, el complejo urbano era ante todo un almacén acumulador y preservador; en este sentido, las experiencias, conocimientos y saberes acumulativos que emergían en la ciudad y aseguraban su permanencia, necesitaban no sólo ser preservados y almacenados, sino, transmitidos. Ya no era suficiente que estos conocimientos reposaran en los miembros más viejos de la comunidad para poder ser llevados a las próximas generaciones; ahora todo este conglomerado de conocimientos, cultura y saber, se compactaban en forma de energía comunicativa que era canalizada y almacenada de manera simbólica, permitiendo transmitir de forma más eficaz, aquellas experiencias y conocimientos acumulados por la ciudad.

No es accidental que, en el auge de la ciudad como unidad autónoma, con todos sus órganos históricos diferenciados y activos, coincidiera con el desarrollo del registro permanente; con jeroglíficos, ideogramas y letras, con las primeras abstracciones del número y los signos verbales. (Mumford. 1979, p.168).

El desarrollo de diversidad de métodos simbólicos permitió guardar y llevar a las próximas generaciones los propósitos y funcionalidades del complejo urbano; mantuvo su lógica estructural y de funcionamiento, transmitiendo con mayor proporción que nunca antes, la vida de una comunidad, más de lo que hubiera podido hacerlo la memoria humana. Como se mencionó al principio, la ciudad surge como lugar sagrado, en este sentido, al inicio sus principales funciones estaban ancladas fuertemente con la religión; por ello que la transmisión y conservación de conocimiento de la que hemos hablado va a tener, sino todos, un carácter religioso y sagrado.

De esta manera, el sacerdocio tendrá el poder sobre los diferentes registros, documentos y manuscritos que guardaba conocimiento al cual no todos tenían acceso. Sólo una minoría clase dominante mantenía el poder sobre estos secretos oficiales, que las clases populares no podían obtener. Con ello son evidentes las fuertes restricciones de circulación y comunicación del conocimiento.

Este poder permitió a las clases dominantes descubrir uno de los principios más importantes que permitiría el desarrollo humano: el ocio y el tiempo libre, el desapego de la rutina diaria de nacimiento, reproducción, alimentación o de mercado y consumo; abriendo campo a la dedicación del tiempo libre en otras actividades, como la contemplación de la naturaleza y de la disciplina del espíritu humano, dando paso al surgimiento del arte, la música, la danza, la poesía y por supuesto de grandes pensadores como Sócrates o Platón. Esto puede explicarse a través de una frase utilizada por Mumford (1979): “que nuestros súbditos carguen con las faenas diarias para que el rey y los sacerdotes puedan respirar libremente” (p.171). Vemos entonces, como se establece una jerarquía de poderes, en la cual el sacerdocio y el rey son los captadores totales del conocimiento; haciendo visible otra de las funciones de la ciudad: el control.

Un ejemplo claro de ello, se puede observar en la restringida participación de la comunidad, en un espacio político como el ágora (plaza central de la ciudad de Atenas). Richard Sennett (1997) en su libro “Carne y Piedra” menciona como el ágora a pesar de ser un espacio político, de reunión para el diálogo y la conversación, una especie de asamblea ciudadana en la que todo miembro perteneciente a la ciudad, debatía frente a determinado tema político, económico o social, no se daba de manera tan equitativa e igualitaria como se pensaba. Por el contrario, ello estaba sujeto a una jerarquía de poder sobre el conocimiento, al monopolio de determinados grupos sociales sobre el saber y la expansión de la creatividad humana. En este orden de ideas, aunque el ágora estaba abierta a todos los ciudadanos sin importar si era ricos o pobres, la mayoría de los eventos y acontecimientos políticos que se daban en este lugar, eran vedados para la inmensa población de las clases populares, esclavos y forasteros. Al respecto Sennett (1997) señala:

Solo una minoría de aquellos ciudadanos poseía la suficiente riqueza como para vivir ociosamente, pasando hora tras hora, día tras día entre sus conciudadanos, charlando y discutiendo (...) La inmersión diaria de la vida intensa y fluctuante del ágora además

exigía que el ciudadano viviera cerca. Pero una buena parte de los miembros de la ciudad-estado vivía lejos del ágora, extramuros en la jora (p. 58)

Introduciendo hablar de Atenas, se quisiera discutir aquí, sobre la idea y perspectiva de ciudad de los atenienses: la *polis* griega. La polis era mucho más que un simple lugar ubicado en el espacio geográfico; significaba el lugar donde sus miembros alcanzaban la unidad. Tenía como función principal la política, que se ve expresada dentro de las dinámicas y relaciones establecidas en los distintos espacios de la ciudad. La polis de los atenienses tenía grandes diferencias en relación con otras ciudades; la educación, la política y la ciudadanía poseían características particulares.

Atenas contaba con tres gimnasios, el más importante de ellos era la **academia**, situada más o menos aún kilómetro y medio de la puerta Trasia (entrada principal de la ciudad). A la Academia asistían los jóvenes estudiantes durante el día. Aquí se realizaban gran cantidad de ejercicios para entrenar los músculos de los hombres, pero además también se educaba la voz, para aumentar la capacidad de competición verbal, pues ello era necesario para la participación de la democracia de la ciudad. Era entonces una educación para el debate, para el diálogo, que iba mucho más allá del aprendizaje mecánico y repetitivo, ya que era una formación para la participación ciudadana.

A pesar de que aún existía un gran predominio por parte de ciertos grupos sociales sobre el control de la educación y la política, el **diálogo** y el **debate**, se convirtieron en el primer paso hacia una participación política ciudadana. Sobre la importancia del diálogo en este ámbito Mumford (1979) refiere: “al adquirir confianza por la adhesión de gran número de habitantes el diálogo desafía la unanimidad mortífera que fomentaba un absolutismo centralizado” (p. 201). En este sentido, el diálogo constituye un elemento importante que dejó ver la ciudad, no ya como un lugar en el que todos sus miembros pensaban igual y obedecían de manera absoluta al poder central, sino por el contrario, que en ella habitaban seres heterogéneos y diversos, con posturas distintas frente a la variedad de acontecimientos sociales de la ciudad.

Por supuesto, la educación no se llevó acabo únicamente en los gimnasios o la academia. En la plaza central de la ciudad, el ágora, era un lugar abierto en el que funcionaba no sólo el mercado, negocios y trueques, sino que, era un espacio vivamente de reunión, socialización y diálogo. Aquí los atenienses construyeron un tribunal de justicia y un consejo para la discusión de variedad de asuntos políticos. En el Tholos, un edificio, los asuntos diarios eran debatidos por grupos de personas. Asimismo, cerca de

la Academia se encontraba la Palestra, edificación en la cual se realizaban actividades de lucha y ejercicio, pero, además, contaba con lugares para beber y charlar. Siendo las propias construcciones elementos simbólicos de unión y ciudadanía.

Por ejemplo, cerca al ágora, los atenienses eligieron una ladera de la colonia de Pnyx y edificaron allí un lugar para la reunión de todos los ciudadanos. Por otro lado, en la Acrópolis, una especie de elevación montañosa que se había convertido en un lugar sagrado y religioso, se construyó una de las mayores obras arquitectónicas: el Partenón, el cual se ubicaba de manera que fuera visible desde cualquier punto de la ciudad; al respecto Sennett menciona, que la ubicación de este edificio simbolizaba su valor cívico colectivo.

De modo, que la vida pública del ciudadano griego exigía su participación constante de la democracia de la ciudad. Ningún aspecto de la vida quedaba por fuera de las actividades formadoras de la ciudad. “El trabajo, el ocio, la teoría y la práctica, la vida privada y la vida pública estaban en interacción rítmica, mientras que el arte, la gimnasia, la música, la conversación, la abstracción, la política, el amor, la aventura e incluso la guerra, abrían todos los aspectos de la existencia y los ponía al alcance de la misma ciudad” (Mumford, L. 1979, p.289)

En este punto ya se puede dar cuenta de la relación ciudad educación- o más bien, polis-educación; pues no sólo eran los gimnasios los que educaban a los sujetos para actuar socialmente fuera de ellos, sino que, la ciudad misma se transformó en una especie de gran academia o escuela formadora, en la medida en que cada actividad de la ciudad, cada lugar de reunión y socialización establecían una constante interrelación entre la ciudad y el ciudadano, cada parte de la ciudad adquiría vida en el interior del ciudadano, asimismo como cada ciudadano le daba vida y formaba la ciudad.

La educación a su vez establecía una relación directa con la ciudad, ya que, el elemento educativo y formador de la polis griega, fue el que permitió a los individuos aprender a ser ciudadanos. No obstante, la ciudadanía en Atenas tenía un carácter bastante excluyente, en la medida en que los únicos ciudadanos eran los hombres adultos cuyos padres también habían sido ciudadanos, quedando excluidos y relegados los niños las mujeres y por supuesto los esclavos. Por consiguiente, la libertad e igualdad eran solo de los hombres considerados ciudadanos y no de todos los seres humanos por el simple hecho de serlo.

Sin embargo, la relación ciudad-educación no se dio simétricamente ni del mismo modo en todas las ciudades antiguas, la educación para la ciudadanía, por

ejemplo, será característica en la ciudad de Atenas, pero en otras ciudades, como Roma, esta relación se estableció de forma diferente, a pesar de tener algunos elementos comunes o similares.

En Roma, de forma muy similar al ágora en Atenas, también se contaba con una plaza pública en la que se mezclaba la política, la economía, la religión y por supuesto la vida social, conocida como el Foro. El Foro se configuró como una representación simbólica de la unión de las diversas tribus extranjeras que constituyeron a Roma; era un lugar para la reunión, el centro de la vida pública, no solo de Roma sino de todo el imperio, en el cual los santuarios y el templo cobraron un papel importante pues ayudaban a mantener la paz del mercado y la libre transacción otorgándole un valor sagrado. Al igual que ágora, el foro se componía de un espacio abierto en el que los carniceros ubicaban sus puestos de madera y posteriormente en este mismo espacio se ubicaban los cambistas de moneda.

Este espacio albergaba cada vez más gran cantidad de gente, que se congregaba para realizar sus actividades cotidianas, relacionadas con las compras, los sacrificios y los negocios públicos o privados. Contaba además dentro de su organización arquitectónica con algunas edificaciones que lo componían, entre ella la basílica y el templo. La primera era principalmente un lugar que, a pesar de tener diversas funciones, las primordiales las constituían las transacciones comerciales y la administración de la justicia y el segundo como se mencionó antes, otorgaba ese valor sagrado al lugar.

La ubicación y distribución espacial de cada uno de los elementos y edificios del foro no se daba de manera improvisada ni estaba libre de cualquier intención, por el contrario, del mismo modo que el edificio griego Partenón estaba ubicado estratégicamente, de forma tal que fuera observado y visto desde cualquier punto de la ciudad; el templo y la basílica del foro se construían y situaban con la plena intencionalidad de obligar a los individuos colocarse directamente frente a ellos. Asimismo, el interior de estas edificaciones hacia que la gente tuviera que mirar al frente y desplazarse hacia adelante, “la geometría del espacio romano transmitía su disciplina al movimiento corporal y, en ese sentido, comunicaba la orden de mirar y obedecer” (Sennett, R. 1997, p. 123)

En este sentido, el foro se configuró como un elemento fundamental de la ciudad romana a través del cual, en cierta medida, mediante la organización geométrica del espacio se les enseñaba a los individuos a *obedecer*. Y esto se constituye en la forma evidente en que Roma estableció aquella relación entre el espacio urbano y la

educación, ya que percibió en un espacio público como el Foro, el potencial de enseñar a las personas a comportarse, a obedecer.

La historia del foro romano prefiguró la secuencia de grandes foros imperiales que se construyeron bajo el Imperio. Hacia el final de la época imperial, éstos constituían inmensos espacios ceremoniales que los romanos atravesaban longitudinalmente, ante edificios enormes e impresionantes que representaban la majestad de los dioses vivos que regían sus vidas. (Sennett. 1997, p. 126)

Por otro lado, el foro no fue el único espacio público en el que es posible evidenciar la relación ciudad-educación, los romanos contaban con numerosos espacios para la reunión, conglomeración y movimiento de masas: el baño público y el anfiteatro romano, fueron espacios destinados para la reunión de multitudes. El baño público además de ser una de las mayores contribuciones a la higiene urbana con basta capacidad para la concurrencia de personas que podían darse baños calientes, fríos, y tibios, además de contar con salas para masajes, gimnasios y juegos; adquirió un valor simbólico sagrado, relacionado con el cuidado del cuerpo, de esta manera, el ritual del cuerpo ocupaba gran parte del tiempo y las actividades cotidianas, el baño público se convirtió entonces en su templo.

En el anfiteatro por su parte, los romanos observaban a los gladiadores luchar entre sí hasta morir, estos encuentros eran especialmente sangrientos. La muchedumbre disfrutaba al ver a un hombre ser devorado y destrozado por un animal o al ver dos hombres intentando asesinarses entre sí. No obstante, Sennett menciona como estos actos hacían parte de algo más que un espectáculo, ello era necesario para lograr una naturalización de los mimos, es decir, acostumar a la gente a este tipo de carnicería sangrienta era necesario para la conquista imperial. Por tal motivo, cada una de las ceremonias y costumbres que enclaustraba la ciudad tenía una plena intencionalidad, que, en alguna medida, formaba a los sujetos enseñándoles una forma de comprender su entorno y de establecer determinadas relaciones con su territorio y sus semejantes.

La ciudadanía para los romanos obtuvo a diferencia de Atenas un carácter de estatuto jurídico, es decir, no es una ciudadanía política, entendida así por los griegos, sino, una ciudadanía jurídica que prestaba ciertas protecciones por parte de la ley a quien el imperio romano consideraba como sus ciudadanos, que se basa

fundamentalmente en el reclamo de los derechos, más no en el ejercicio de responsabilidades para con la comunidad.

Hasta aquí se podría hablar sobre el concepto del sujeto en la ciudad, es decir, sobre quien sería el ciudadano, en las ciudades antiguas. Tanto en Atenas como en Roma es posible analizar que el ciudadano no era un sujeto cualquiera, el ejercicio de la ciudadanía estaba limitado a los pocos hombres “libres” que contaban con la posibilidad que poseer tiempo de ocio, para pasar largas horas por ejemplo en el ágora, escuchando, debatiendo y dialogando; o para hacer parte de las actividades propias del foro o del baño romano. Lugares desde los que se tomaban decisiones y se opinaba frente a distintos temas ya sean de orden social o político; por supuesto a ello accedían y tenían oportunidad solo ciertos grupos dominantes minoritarios. De este modo, el ciudadano no podría ser el esclavo, al que se le había reservado como única tarea el trabajo, ellos eran sujetos oprimidos, sometidos y, por lo tanto, no eran considerados ciudadanos, no tenían derecho ni ejercían la ciudadanía.

Ahora véase algunos elementos particulares y característicos propios de la edad media, la cual estuvo enmarcada por una serie de acontecimientos que dieron paso a otros tipos de organizaciones sociales. Alrededor del siglo V d.C. la caída del imperio Romano provocó la extinción casi por completa de la vida urbana en Europa, causando la migración de la población al campo, conllevando a la configuración de un nuevo orden social fundamentalmente rural. El campo es dividido en grandes propiedades que constan de la agrupación de varios cientos de granjas (sistema feudal). Así mismo, cada proporción era gobernada por una especie de “corte” la cual contaba al mismo tiempo de unas subdivisiones que establecían su organización: las tierras del señor o propietario, las granjas de los campesinos del señor y las comunas o bosques para el uso de todos los miembros.

La edad media se caracterizó principalmente por ser una sociedad rural feudal. El feudalismo se convirtió en la base del gobierno, de la justicia, las leyes, la milicia y hasta del poder ejecutivo. En este sentido, era una economía basada en la “tierra”, así quien la poseía, era quien ostentaba el poder; las tierras principalmente estaban en manos de los terratenientes tales como el rey, obispos, abades, duques, condes o varones. Estos realizaban ciertos servicios específicos a cambio de la propiedad de la tierra y la arrendaban a comunidades serviles, las cuales gran parte de su día laboral lo dedicaban al cultivo de la tierra del noble. Los miembros de la sociedad feudal

constituyen agrupaciones de forma jerárquica, siendo necesario para la creación de pequeñas industrias agrícolas protegidos por el señor feudal.

La nueva organización social feudal deja distinguir algunas de las partes que la conformaron: la muralla, las calles, la plaza de mercado y la iglesia. La muralla, era un elemento fundamental, que tenía como función delimitar el territorio propio, creando así, un ámbito legal y jurídico, siendo el señor feudal quien tiene poder sobre esta y la posibilidad de expandirla. Las calles a diferencia de la función que cumplen actualmente (el transporte de vehículos), eran una especie de línea de comunicación para los peatones, eran vías públicas en donde se realizaban también actividades comerciales. Por otro lado, la plaza de mercado era un lugar de reunión pública, en el que tenían lugar el castigo de los criminales y herejes en el patíbulo o la pira, además de establecerse en este lugar bastantes actividades económicas.

Aunque de vez en cuando el mercado sólo es una calle ensanchada, hay otros ejemplos, en Bruselas o Bremen, en Perusa o Siena, donde las proporciones de la plaza son vastas; con capacidad suficiente no solo para muchos puestos sino también para reuniones y ceremonias públicas. En realidad, la plaza de mercado recobró la función que en tiempos muy anteriores tuvieron el foro o el ágora. (Mumford, L. 1979, p. 221)

Por otro lado, la iglesia se constituyó en una de las instituciones primordiales de la ciudad medieval, ello debido a la expansión del cristianismo en Europa occidental. Por tal razón en la ciudad podría haber varias instituciones que representaban el poder del clérigo en cada barrio (parroquias y monasterios).

Ahora bien, se quiere resaltar algunos elementos que se consideran importantes, debido a que dejan entrever las dinámicas educativas de la ciudad medieval y la relación ciudad-educación. Uno de estos elementos es la **corporación**. La ciudad medieval creó distintas corporaciones o gremios que cumplían labores específicas; por ejemplo, la corporación de los mercaderes, era una organización general que establecía las reglas dentro de la vida económica de la ciudad.

La importante función de la corporación en la ciudad de la edad media residió, según Mumford, en la elevación de la jerarquía del trabajo, sobre todo del trabajo manual. Así las iglesias jerarquizaron las ocupaciones de los más pobres y humildes en relación con las labores manuales, concebidas como un elemento fundamental de la

buena vida. “En cumplimiento de sus propósitos sociales, la corporación se convirtió, mediante su propia ayuda en sociedad de protección de la salud, seguros para la vejez, en grupo teatral y fundación educativa”. (Mumford, L. 1979, p. 216)

Con respecto a esto último, la función educativa de la corporación; la ciudad medieval creó una de las corporaciones que se ha mantenido desde entonces hasta la actualidad, convirtiéndose entonces, en la institución más importante producida por la cultura medieval alrededor del siglo XII: la **universitas o universidad**. La universidad estaba compuesta a su vez, por grandes escuelas: la escuela de jurisprudencia, de medicina y teología. Esta corporación tenía como principal objetivo la formación y preparación de los sujetos, para el ejercicio de una profesión, además de establecer las condiciones y reglas de la forma en como cada uno de sus miembros llevarían a cabo su trabajo.

Es estas instituciones asistían estudiantes de toda Europa, lo cual la convirtió en una organización y cooperativa de conocimientos interregional. Asimismo, esta cumplió una función fundamental y necesaria de la ciudad: la de la renovación de la herencia cultural, mediante el contacto directo entre maestro-alumno. A través de esta relación dialéctica se transmitió el legado intelectual, que no hubiese sido posible sin la universidad.

Por otro lado, y no menos importante, la universidad obtuvo la autoridad de establecer la “verdad legítima”, la verdad verificable por medio del método científico, la lógica y dialéctica. Asumiendo también paulatinamente la función de depositar los nuevos valores a la comunidad. Otro componente importante que se desarrollaba dentro de las prácticas de la universidad, es la relación maestro-estudiante a través del debate, es decir, el **Disputatio**.

Este proceso de competición intelectual (*disputatio*) contrastaba con el antiguo modo de enseñanza (*Iectio*), que consistía en que un profesor leía en voz alta las Escrituras frase por frase y las explicaba mientras los estudiantes tomaban notas. En la *disputatio* se elegía una proposición inicial y se introducían cambios en la misma, como sucede en la música con el tema y las variaciones, en el transcurso del diálogo entre el profesor y el estudiante. (Sennett, R. 1997, p. 219).

A mediados del siglo XIII las grandes ciudades comerciales medievales, empezaron a reconocer la universidad como institución importante, que poseía ventajas relevantes para el desarrollo de las ciudades y la expansión del poder. De este modo, la clase dominante (el clérigo y la monarquía) comenzaron a tomar el control de estas

instituciones, utilizando esta como medio para la reproducción del orden social establecido. En este sentido, la universidad fortaleció y promovió los intereses del imperio, expandiendo y legitimando su poder y a su vez propagando la fe y ayudando a condenar a las herejías.

La burguesía buscaba beneficiarse del aprendizaje de conocimientos que fuesen útiles para el desempeño de sus responsabilidades económicas y políticas. Además, los títulos de educación universitaria proporcionaban una carta de franquicia que la burguesía empleó para apoderarse de los cargos más importantes en el gobierno, la justicia, las embajadas y la burocracia. (Carañana, Johan. 2012, p. 24)

Con lo anterior, es posible entrever la relación establecida entre ciudad-educación, ya que la universidad, se convierte en uno de los elementos que posibilitan la configuración y consolidación del proyecto de ciudad idealizado por las clases dominantes. Sin embargo, a pesar de que la universidad se convirtió en una institución de reproducción social del orden existente, Johan Carañana (2012) deja ver en su artículo "*La misión de la universidad en la edad media*" que también permitió por otro lado, el surgimiento de movimientos intelectuales contestatarios, por ejemplo los Goliardos, un grupo de estudiantes que se manifestaba en oposición al sistema y el orden social establecido, en aras de sobreponerse contra la verdad y el orden impuestos por el poder eclesiástico y la monarquía. Esto es muy importante de resaltar, pues la universidad se vuelve de alguna u otra forma, y tal vez de manera muy restringida en la época, un medio de emancipación social, que posibilitaba pensarse la ciudad desde un tipo de relaciones menos burocráticas.

La educación no solo se evidencia en la universidad, sino dentro de las mismas prácticas de la asociación familiar. La familia urbana medieval, constituía una unidad muy abierta a comparación de la actualidad, estaba conformada además de parientes sanguíneos, por un grupo de trabajadores industriales y miembros del servicio doméstico que tenían un puesto de orden secundario. Ello se podría encontrar en todas las clases sociales. Los jóvenes pertenecientes a clases más altas, adquirían su conocimiento sirviendo a otras familias más nobles o modestas; tenían que observar y escuchar todo lo que ocurría y ello formaba parte de su educación.

Ahora bien, se quiere introducir a hablar de la ciudad moderna. Es importante dejar claro, que el paso de la ciudad medieval a la moderna, no fue una transformación

que se produjo de un día para el otro, por el contrario, se dio en el transcurso de mucho tiempo, en el que acontecieron cantidad de sucesos y cambios de orden económico, social, cultural y político. Sin embargo, aquí no abordaremos de manera profunda las causas histórico-sociales que permitieron este paso; nuestra intencionalidad más bien, como lo hicimos con la ciudad antigua y medieval es centrarnos en algunos acontecimientos y espacios, que permiten evidenciar el papel de la educación en la ciudad, y su relación.

Claro que, para analizar la relación ciudad-educación es necesario contextualizar de manera general algunas transformaciones que tuvo la ciudad, en este paso a la modernidad, ya que la educación adquirió nuevas características y particularidades como resultado de estas transformaciones.

La configuración del nuevo complejo urbano: la ciudad moderna, se dio como resultado de todo un conglomerado de hechos y acontecimientos que enmarcaron las dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales. El primero de ellos, en el cual hace especial énfasis Richard Sennett, es la revolución médica (producto de ese imponente movimiento artístico, literario, científico y cultural conocido como el renacimiento) encabezada principalmente según el autor por los descubrimientos de *Harvey* sobre la circulación de la sangre en el cuerpo. “Harvey realizó lo que retrospectivamente parecía un descubrimiento sencillo: el corazón bombea sangre a través de las arterias del cuerpo y recibe esta sangre de las venas” (Sennett, R. 1997, p. 275-276).

Alrededor de este nuevo descubrimiento, que brindaba ahora, una idea del funcionamiento de circulación de la sangre en el cuerpo; se comenzó a establecer y proyectar el nuevo prototipo urbano, influyendo también, en la configuración del nuevo sistema económico de producción de la ciudad: el capitalismo. De esta manera, se comenzó a promover la idea de un nuevo orden urbano, caracterizado a diferencia de la ciudad medieval, en un lugar en el que las personas pudieran desplazarse o moverse con libertad, “una ciudad con arterias y venas fluidas en la que las personas circularan” (Sennett, R. 1997, p. 274).

Esta nueva perspectiva de la ciudad, estuvo acompañada de otro elemento propio del renacimiento: la arquitectura. La figura del arquitecto cobra importancia dentro de la consolidación de la estructura urbana moderna, pues de él se desprende o inicia la intención de la idealización de ciudades planificadas, *ciudades ideales*. Los arquitectos renacentistas proponían de igual forma, en relación al descubrimiento de circulación de

la sangre de Harvey, calles amplias en las que se pudiera circular libremente, convirtiéndose en un componente de comunicación, que al igual que en el flujo de sangre del cuerpo humano, estuvieran integralmente interconectadas.

Pero, además, existía un interés en la organización estética, armónica y proporcional no solo de las calles, sino de todas las edificaciones y componentes físicos de la ciudad. La ciudad se vuelve entonces, objeto de estudio y reflexión teórica al igual que los espacios públicos, como las calles o plazas, cobrando mayor interés, la voluntad de controlar estos espacios. Bajo la búsqueda de la proporcionalidad geométrica dentro de las construcciones urbanas y de la axialidad, es decir, la construcción de una unidad urbana, que dentro de su organización física condujera la mirada y la atención a puntos específicos y determinados, subyace una intencionalidad política. Esto tiene que ver, con la intención de generar una perspectiva centralizada del complejo urbano, creando focos de atención para destacar las edificaciones que representan el poder dentro de la ciudad.

Otro de los acontecimientos o sucesos importantes, que tuvo como resultado la transformación de los inconscientes colectivos, y la perspectiva educativa que se tenía para la época, se dio en el lapso de tiempo entre los siglos XVI y XVII: la denominada reforma y contrarreforma. Al respecto no pretendemos abarcar en profundidad, más bien, intentaremos tomar únicamente algunos elementos específicos, que dieron pie a transformaciones de la perspectiva educativa y que guardan relación con las dinámicas del complejo urbano.

Si bien es cierto, en la ciudad medieval hay un fuerte predominio del clérigo en la dimensión tanto económica, cultural, política como social; en países del norte como Inglaterra, Alemania, Holanda entre otros, comenzaron a emerger movimientos, que cuestionaban el poder absoluto del vaticano o en general de la iglesia, sobre la interpretación de la biblia y el acceso al conocimiento. La iglesia planteaba que no podía existir una libre interpretación de la biblia, asimismo, el dogma debía ser dictado únicamente por el papa y los sacerdotes poseían un especial poder sobre los fieles.

En este sentido, el movimiento reformista o protestantismo, encabezado principalmente por Martin Lutero y promovido también por personajes como Melanchton e Ítalo Calvino, plantea 95 tesis en contraposición al poder hegemónico eclesiástico. Entre sus planteamientos se arguye, que debe haber una libre interpretación de la biblia por parte de toda la comunidad, y para ello, es fundamental que esta sea traducida a todas las lenguas europeas; es por ello que “la instrucción de la lectura” se

va convertir en un elemento importante, ya que, para que hubiese una libre interpretación, era indispensable que todos supieran leer.

Ante esto, se quiere hacer énfasis en algunas características de la educación adoptadas por el movimiento reformista que tuvieron bastante influencia en la sociedad. Lutero realiza una crítica fuerte a la educación cristiana, pues a ella, por un lado, solo tenían acceso determinados grupos minoritarios, mientras por el otro, era vedada para la inmensa mayoría. Por tal razón, Lutero sostiene la idea de que “la educación debía ser para todos” idea bastante revolucionaria para la época. Junto con esto proponía, además, que el sacerdote no era ya un mediador entre Dios y el fiel, sino, tan solo un guía espiritual.

En términos globales, la Reforma protestante constituyó un importante impulso hacia la implantación de la instrucción universal, la formación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas. (Martin, M. A. 2010, p. 217)

Estos planteamientos se expandieron en muchos países a pesar de la oposición fuerte ejercida por parte del papado, y contribuyeron en la transformación de los inconscientes colectivos, impulsado consigo una cultura con mayores libertades a comparación de territorios sujetos más fuertemente al vaticano.

Con lo anterior, se puede decir, que la ciudad moderna, se configuro en el marco de una serie de transformaciones desde distintas dimensiones de la sociedad, que cambiaron por completo la perspectiva de la ciudad, y consigo muchos elementos relacionados a ella, como la concepción educativa, de esta manera, la forma de pensar y la forma de vida de los habitantes de Europa occidental se modificó en gran medida.

En la nueva unidad urbana moderna, la iglesia ya no era el ente único que ostentaba mayoritariamente el poder como en la edad media, ahora la burguesía, el rey y los monarcas, tomarían mayor control sobre el poder de la ciudad; sin embargo, ello no significaría el despojo total de la iglesia frente al monopolio del poder.

Asimismo, el capitalismo se constituyó en el nuevo sistema de producción de la ciudad, convirtiendo el comercio en la principal fuente de riqueza, seguido por la industrial. La consolidación del capitalismo en la nueva sociedad, transformo todas las esferas de la vida, la manera en como las personas percibían y comprendían su entorno y el mundo, hasta las actividades cotidianas más básicas se vieron trastocadas. Pues la

ciudad, que ahora habitaban las personas, les transmitía y enseñaba nuevos valores, nuevas concepciones, perspectivas, formas de relacionarse y habitar el espacio urbano.

El capitalismo trajo consigo también una nueva idea: la de libertad, que, por supuesto se fue construyendo ya desde finales de la Edad Media; en esta última, se refería a la libertad de las restricciones feudales y del gremio de la iglesia, mientras que para la ciudad moderna se veía representada en la libertad del flujo de comercio, libertad para el lucro y la acumulación de bienes y dinero. “Lo que el capitalista quería decir por libertad era la ausencia de protección, de reglamentación, privilegio corporativo, límites municipales, restricciones legales ni obligaciones filantrópicas” (Mumford, L. 1979, p. 296). En este sentido, el sistema capitalista dio el poder a las grandes empresas de dictarse su propia ley, acumulando capital a toda costa, sin detenerse a pensar en sus obligaciones sociales y mucho menos en como sus acciones afectarían el bien común o colectivo.

Esta idea de libertad capitalista se vio reflejada y plasmada dentro de la nueva organización urbana, y la estructura física de la ciudad, que hemos descrito anteriormente con la propuesta de las ciudades ideales, en las que el flujo de movilidad, tránsito y comercio se convirtieron en la preocupación central de las propuestas urbanas, mostrando firmemente la intención de transmitir desde la estructura física, esta idea de libertad, a sus habitantes. De este modo la ciudad misma, se convierte en un espacio que enseña a la comunidad una nueva forma de vida, una nueva forma de movilizarse, pero, además, hará del dinero y de la acumulación de bienes, un elemento fundamental de la vida.

Asimismo, la nueva sociedad tendrá una nueva concepción del sujeto ciudadano, ello como resultado de la aparición del estado moderno que se relaciona directamente con la configuración de los Estados-Nación. En consecuencia, son “ciudadanos” quienes ostentan la nacionalidad de un país y que, por tal razón, pertenecen al estado. Las bases del nuevo estado serán los preceptos de libertad, igualdad y la independencia. Aquí entonces emerge una nueva concepción de ciudadanía.

Por otro lado, la expansión del comercio, de la mano con el desarrollo tecnológico, dieron paso a nuevas transformaciones económicas, que trastocaron indiscutidamente la dimensión social, cultural y política de la sociedad. Ya que la invención de las máquinas, posibilitó incrementar la producción aceleradamente, pasando del trabajo manual a la producción en fábricas, es decir, la producción industrial. Todo ello, fue producto de un proceso denominado “revolución industrial”,

que implicó no solo un cambio en la forma de producción, sino, una serie de transformaciones de orden económico, social, político y cultural, que influyeron directamente en la configuración de un nuevo complejo urbano, una nueva concepción del sujeto o individuo y por supuesto una nueva función de las instituciones educativas no solo formales, sino, de los espacios y la estructura misma de la ciudad, que de algún modo cumplen una función educativa, en la medida en que le enseñan a la gente como moverse y comportarse, les dice como ser.

La revolución industrial se ha constituido en uno de los procesos principales que ha trastocado todas las esferas de la vida urbana. Esta se refiere de manera general, a las revoluciones liberales encabezadas por la burguesía, que le permitieron a esta clase conseguir el poder político necesario para llevar a cabo una serie de cambios y modificaciones económicas, que cambiarán radicalmente la vida de la humanidad y darán paso a la configuración de la ciudad contemporánea.

La revolución industrial se inicia en Gran Bretaña, y se dio principalmente en dos fases: la primera fase, que inicia alrededor de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, caracterizada principalmente por la invención de la máquina de vapor; y la segunda fase que empieza entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, en el que se comienzan a utilizar nuevas fuentes de energía, tales como el petróleo, el carbón y posteriormente la electricidad.

Antes de iniciar esta primera fase, hubo factores importantes que permitieron su posterior desarrollo, entre ellos, resaltamos las transformaciones que sufrió el campo, en un país como Inglaterra, resultado de la aplicación de un pensamiento capitalista sobre el mismo. Allí, se aplicará una ley, que obligará a los agricultores a cercar sus fincas, lo cual demandará al agricultor poseer cierto presupuesto necesario para hacerlo. Ello acarreará enormes consecuencias; en primera medida al no poseer el dinero suficiente para realizar el cercado, se verán en la obligación de vender su finca o terreno, y la comprarán aquellas personas que, si poseen los medios económicos para hacerlo, provocando una concentración del poder sobre el campo por parte de ciertas clases dominantes, especialmente la burguesía, quienes monopolizarán el control sobre las mismas.

Los nuevos poseedores del campo, aplicarán nuevas innovaciones sobre la manera en que se ha cultivado y cosechado tradicionalmente. Así, innovaciones como el abono, la selección de las semillas y la implementación de maquinaria dentro del proceso agrícola, marcarán un nuevo modo de concepción de la agricultura. Todo se

verá reflejado en el aumento de la producción y de beneficios económicos que serán invertidos en los procesos agrícolas y en la industria. Asimismo, la implementación de maquinaria desplaza gran cantidad de mano de obra que ya no era necesaria, y será llevada para ser empleada ahora en la industria.

Lo anterior, repercute en numerosos movimientos migratorios ahora del campo a la ciudad, con el propósito de suplir la cantidad de obreros necesarios para el funcionamiento de la industria. Esta oleada migratoria impacta en la consolidación de la estructura de la ciudad industrial, como un nuevo tipo de conglomerado urbano.

Asimismo, la producción de alimentos en mayores cantidades, influyó en el crecimiento demográfico de las ciudades, ya que las personas dejaron de morir de hambre, por escases de alimentos o malas cosechas, aumentando el nivel de salud y con ello disminuyendo el nivel de mortalidad. El aumento demográfico en la nueva ciudad industrial jugará un papel importante, pues la emergencia de grandes mercados necesita indudablemente la existencia de gran número de consumidores.

Como se mencionó anteriormente, la invención de diversidad de máquinas, influyó enormemente en la consolidación de un nuevo orden urbano. De esta manera, se constituyeron en uno de los principales elementos que propiciaron el crecimiento y evolución de la industria. Uno de los inventos más importantes de este orden, fue la máquina de vapor de James Watt, que da paso al surgimiento de una gran innovación: el ferrocarril. Este permitió el traslado de productos y materias primas a una velocidad, que, hasta entonces, nadie hubiese imaginado, abriendo al mismo tiempo un nuevo panorama en la concepción del transporte, la expansión del comercio, pero también, una nueva sensación relacionada con la velocidad y rapidez: la inmediatez.

La segunda fase de la revolución industrial, tuvo que ver de manera general con la utilización de nuevas fuentes de energía, además del carbón, como el petróleo y posteriormente la electricidad. El petróleo por su lado, cobro gran importancia con el descubrimiento de los motores de combustión, convirtiéndose a partir de allí, en un producto indispensable, hasta nuestros días. Asimismo, el descubrimiento de la electricidad encabezado principalmente por Thomas Alva Edison, quien puso en marcha la primera central eléctrica para la producción industrial en el año de 1822, marco una nueva era, pues nunca más el mundo volvería a ser igual. De ella se desprendieron grandes inventos (la bombilla, el teléfono, el telégrafo e innovación en los transportes y funcionamiento de las máquinas) que cambiarían por completo la vida humana.

De este modo, el desarrollo de las fuentes de energía, las máquinas y los transportes permitieron a cabalidad, la consolidación y expansión de la industria y el nuevo sistema económico: el capitalismo. Pero también, trastocarán otras esferas del complejo urbano, las cuales, tendrán que modificarse y transformarse en aras de responder al nuevo orden social urbano.

Pero en una sociedad, que necesita indispensablemente de gran cantidad de personas que consuman a toda costa la producción acelerada y vertiginosa de la industria; una nueva organización urbana, en la que el dinero y la acumulación de capital se convirtieran en elementos fundamentales para la vida de cada persona que habitase en la ciudad o también fuera de ella, era necesario hacer que los inconscientes colectivos interiorizaran estos principios (consumo y acumulación de dinero y capital) de manera, que se convirtieran en imprescindibles y necesarios para sus vidas a tal punto que fuesen su objetivo principal conseguirlos para alcanzar la “felicidad”.

Y para ello, la educación obtuvo un papel fundamental en la transmisión de ciertos valores que dieron lugar a la configuración de un nuevo sujeto, el nuevo ciudadano que la complejidad social de la vida moderna demandaba. En tal sentido, la revolución tuvo que inventar como debía ser el nuevo ciudadano, para Sennett los revolucionarios buscaban un individuo *neutral* capaz de someter las pasiones y los intereses individuales al gobierno de la razón.

En consecuencia, el individualismo será uno de aquellos valores que serán transmitidos desde la unidad urbana, a través de sus calles, vías, plazas, transporte e instituciones educativas etc. Por ejemplo, con la aparición de los automóviles llega una nueva sensación: la rapidez. El individualismo unido a la rapidez tiene un efecto letal sobre el cuerpo del sujeto moderno, pues este carece de conexiones con el mundo que le rodea, la insensibilidad lo desborda; de tal modo que, a las personas les dejará de importar el destino de los demás, ya no tendrán el más mínimo interés en lo que respecta a su relación con sus conciudadanos, configurándose así una sociedad dominada por la indiferencia.

Los cuerpos individuales que se desplazan por el espacio urbano poco a poco se independizaran del espacio en el que se movían y de los individuos que albergaba ese espacio. Cuando el espacio se fue devaluando en virtud del movimiento, los individuos gradualmente perdieron la sensación de compartir el mismo destino que los demás. (Sennett, R. 1997, p. 344)

La velocidad entonces en la que transcurría la vida cotidiana del individuo fragmentó la relación y conexiones de estos con el espacio, con la ciudad y por ende con los otros individuos. Así pues, con la llegada posteriormente de los medios de comunicación y los procesos de globalización característicos de la ciudad contemporánea, se fueron constituyendo en la ciudad nuevas formas de socialización entre los ciudadanos, nuevas formas de habitar el espacio urbano, que establecían formas de relación más seculares, que se fueron traduciendo en la pérdida del espacio y la vida pública.

Bogotá.

Introducirse en la historia de la ciudad de Bogotá, demanda con anterioridad, acercarse al marco general de la configuración de las ciudades latinoamericanas, ya que, estas tuvieron elementos, componentes y funcionalidades características y distintas en comparación con las ciudades occidentales. Estas últimas tuvieron la oportunidad de organizarse de manera libre y autónoma, su forma de distribución y organización del espacio, las gentes, la economía entre otros marcaron originalmente y de forma única cada grupo social; esta forma de organización libre del espacio es lo que Zambrano (1993) ha denominado *creatividad espacial*.

En tal sentido, la creatividad espacial permite a las sociedades organizar su espacio y territorio, dotándolo de características únicas en su economía, organización política, social y cultural. Sin embargo, este proceso de creatividad espacial se vio cuartado en las organizaciones sociales que habitaban en el continente americano, con la llegada y conquista de los españoles en este territorio. En consecuencia, va a ser España la que creara en América, convirtiéndose en su principal objetivo la dominación no solo del territorio sino de sus gentes, y ello lo lograran a través de la construcción y fundación de ciudades.

Aquí, es posible analizar en qué medida las ciudades latinoamericanas al igual que las occidentales, poseen componentes o elementos que educan a quienes habitan en ellas, que transmiten o enseñan una cultura, un tipo de organización social, unas formas de relaciones entre los individuos y el espacio; pero que, a diferencia de occidente, las ciudades latinoamericanas como Bogotá, se configuraron alrededor de una funcionalidad primordial: la de colonizar y dominar. Por tal razón, la ciudad apoyara directamente con la construcción de jerarquías sociales que permitirán establecer las relaciones entre dominantes y dominados, a través de la estructura física de la unidad urbana; en consecuencia, se puede decir que la ciudad de Bogotá tenía hasta ese momento, una función principalmente política.

El espacio entonces, se convierte en el vehículo a través del cual se logra la conquista, pues conseguir dominar las gentes, demandaba primero, dominar el espacio. Dominar implica necesariamente la existencia de un dominado, y del mismo modo, de una idea que sustente la existencia de una superioridad e inferioridad de unos grupos sociales sobre otros. Los españoles impondrán esta idea a las distintas organizaciones

indígenas que habitaban este espacio a través de la fundación de ciudades, dividiendo el espacio en dos territorios bien diferenciados: la república de blancos (la ciudad) y la república de indios (el campo).

El historiador Fabio Zambrano (1993) describe la organización jerárquica del espacio llevada a cabo por los españoles, no solo en la ciudad de Bogotá, sino en general, en el territorio colombiano. Señalando que la organización constaba de un complejo sistema de circunscripciones jerárquicas: ciudades, villas, parroquias y lugares. Por medio de esta estructura organizacional del espacio, la ciudad mostrará y enseñará a la gente, a través de su texto físico y simbólico lo que se considera como el orden social correcto, además, ella se convertirá en el epicentro del poder, desde el cual se gobernará.

La ciudad entonces, se materializó de forma tal que permitió instaurar a través de ella, en los inconscientes colectivos, un determinado orden social, fundamentado este en jerarquías de poder y de clases sociales determinadas principalmente por la raza que permitieron a los españoles establecer el dominio sobre el territorio y simultáneamente lograr la sujeción de sus gentes. La unidad urbana, se convierte en consecuencia en objeto de creación de España, y por tanto, los objetivos y utopías para con ella, guiaran el rumbo de la educación, pues esta última se convertirá en uno de los vehículos principales para lograr estos objetivos.

En la Santafé colonial, las instituciones educativas jugarán un papel primordial dentro de la configuración de las ciudades hispanoamericanas, por supuesto, estas se irán transformando no solo a nivel estructural, sino de funcionamiento, concomitantemente y respondiendo a los nuevos proyectos e ideales de ciudad que van emergiendo en la medida en que esta se encuentra en constante dinámica, movimiento y cambio.

Las primeras instituciones situadas en Santafé, las componían algunas universidades y colegios (de las más conocidas, la universidad javeriana, el colegio de San Bartolomé, el colegio de Nuestra Señora del Rosario, el colegio de San Carlos, entre otros.) todas ellas estaban, como era de saberse, controladas directamente por el poder clerical. Asimismo, el acceso a estas instituciones fue excluido para la mayoría de la población, por ejemplo, en las universidades se acogía a grupos sociales hijos de funcionarios reales, excluyendo el acceso a estas tanto a mestizos como indígenas. La

universidad funcionó como un mecanismo que posibilitó mantener el status social y económico de ciertos grupos sociales, al permitir a determinados sectores de la sociedad el acceso al saber (la teología y el derecho) el cual se enseñaba a través de una única lengua: el latín, marcando un fuerte monopolio del poder sobre el conocimiento por parte de la iglesia y las clases burocráticas.

Las instituciones educativas cumplen entonces un rol fundamental en la estructura social de la ciudad, ya que estas reproducen y mantienen el orden social establecido. Desde la educación se mantenían en el poder las clases burocráticas y en dominación y control las clases populares (indígenas y mestizos pobres), es por ello que el control completo sobre estas instituciones la va tener, hasta ese momento, el poder la iglesia católica.

No obstante, el poder sobre estas instituciones se ira desplazando y despojando del monopolio de la iglesia, esto debido a una serie de acontecimientos y movimientos que fueron emergiendo alrededor de las dinámicas urbanas. Uno de estos movimientos se inicia durante el siglo XVIII conocido con el nombre de “Reformas Borbónicas” el cual constó de todo un proceso de reorganización institucional que toco diversas dimensiones tanto de la vida política, como de la administrativa, económica y social, la cual tenía como uno de sus propósitos centrales arrebatar y despojar a las comunidades religiosas y en general a la iglesia el dominio sobre la educación y la enseñanza.

Este movimiento se enmarcó y fundamentó bajo discursos sobre la *utilidad pública*, declarando la educación entonces como “**objeto de pública utilidad**” ello tiene una implicación enorme dentro de la concepción de la educación que se poseía hasta entonces en la ciudad, pues desplaza la enseñanza del ámbito de la iglesia y hasta de la familia para ponerla ahora en el terreno de lo público. En consecuencia, se dará paso a la emergencia de un tipo de enseñanza completamente diferente a los ya existentes, surgiendo así posteriormente alrededor del siglo XIX la *instrucción pública* que se vio materializada en la creación o configuración de la Escuela Pública de Primeras Letras.

Hasta ese momento la educación siempre estuvo en manos del poder de la iglesia y tanto universidades como colegios contaban con tres ciclos de estudio: artes, teología y cánones. El primero hacia parte de los estudios generales característicos de las universidades medievales, en el cual se enseñaba gramática latina, retórica, lógica, metafísica y matemáticas; mientras que su método de enseñanza se fundamentó en lo

que se conocía como el *dictatio* y el *disputatio* “que consistía en la lectura que hacía un maestro de parte de la obra de un autor, seguida de preguntas y las respectivas respuestas y conclusiones por parte de los estudiantes” (IDEP, 1999, p. 21). Este tipo de educación estaba diseñada para la preparación de sacerdotes y abogados.

Según el documento La historia de la educación en Bogotá (1999) publicado por el IDEP, la enseñanza en la Santa Fe colonial constaba de cuatro tipos de instrucción: la primera la que ya mencionamos, acerca de los estudios generales; la segunda estaba dirigida solamente a comerciantes, mineros y funcionarios burócratas que era conocida como *enseñanza hogareña*; un tercer tipo de instrucción que en el documento se denomina *conventual*: aquí, los sacerdotes instruían en sus casas cúrales a los niños, enseñándoles algo de latín y ciertos conocimientos necesarios para el sacerdocio; el cuarto tipo de instrucción, tenía que ver con las conocidas *escuelas pía* o escuelas piadosas, eran una especie de fundaciones con carácter de hospicios puestas en manos de órdenes religiosas, encargada de enseñar a los niños a leer y escribir; sin embargo, mantenía al igual que otras instituciones educativas de la época, un carácter excluyente frente a niños mestizos e indígenas, pero admitió un grupo social que había sido ignorado hasta ese momento: los españoles pobres.

Con la puesta en marcha del discurso sobre la instrucción pública, estos espacios educativos fueron epicentro de grandes transformaciones a nivel funcional, y por supuesto le otorgó un nuevo lugar y rol tanto al maestro como a la infancia, además de dar origen a prácticas sobre el control del tiempo y el espacio, no vistas hasta entonces.

La configuración de la Escuela Pública de Primeras Letras, trabajó de la mano con las *prácticas de policía*, es decir, con las acciones del gobierno que se hacían cargo de problemáticas relacionadas con la miseria y la pobreza de la población, generando espacios para acoger a niños expósitos, vagos, mujeres consideradas de malas costumbres entre otros, ubicándolos en lugares tales como: los hospicios, escuelas, cárceles etc. Bajo el discurso de la instrucción pública, las problemáticas relacionadas con la pobreza y la miseria, ya no serán vistas más con un lente de caridad, tal como lo concebían las escuelas Pías, sino que, será vista a través de la óptica de la utilidad pública; viendo a la ignorancia como la causante directa de estas problemáticas.

Francisco de Paula Santander ha sido el fundador del sistema de instrucción pública en nuestra ciudad, ya que, colocó a la educación como el eje central y transversal para la modernización de la sociedad; Santander vio en la educación una posibilidad para la emancipación del régimen español, como una forma de sustraer la herencia que nos había dejado la colonia. Buscaba un enfrentamiento con la herencia colonial y para ello se necesitaba modificar las relaciones con la iglesia, despojándola de su poder sobre la educación.

Por supuesto, el sistema de instrucción pública no significó el despojo por completo del poder de la iglesia sobre las instituciones educativas; no obstante, hubo transformaciones bastantes significativas que nos interesa subrayar, ubicadas en el marco de emergencia de nuevos discursos e ideales relacionados con los procesos de independencia y las luchas y tensiones entre el Estado y la iglesia; la primera relacionada con la nueva función que cumple la educación en el ámbito urbano, la segunda referida al surgimiento del maestro público y junto con el del saber pedagógico.

En lo referido a la nueva función que va a cumplir la educación en la ciudad, podemos decir, que estuvo relacionada con los nuevos ideales republicanos que atravesaban la sociedad colombiana. Así pues, la instrucción pública puesta en el centro de la unidad nacional tuvo la plena intención de remover los hábitos que había dejado la herencia colonial y forjar al nuevo sujeto y ciudadano republicano.

Santander resaltaba dentro de su discurso la importancia de que los ciudadanos ejercieran su derecho a elegir y ser elegido y para ello resulta imprescindible que la población supiera leer y escribir. Por tal razón, bajo su dirección se puso en marcha el método de enseñanza Lancasteriano y se inició el fortalecimiento de la instrucción pública como formadora del nuevo ciudadano. Para ello no fue solo suficiente tomar el control sobre las distintas instituciones educativas, sino que, era necesario disponer de individuos que se ocuparan del oficio de ser maestro y llevaran al sistema educativo los nuevos ideales.

De este modo, se dio paso a la extinción de los conventos menores, lanzando a las calles los jóvenes que mantenía bajo encierro, y van a ser estos quienes se dedicaran al naciente oficio de ser maestro. “Liberar a la juventud masculina de la institución monacal equivalía a liderar un contingente importante de individuos que permitían al naciente Estado plasmar su concepción de hombre en el ciudadano” (IDEP, 1999, p. 37)

La instrucción pública pone en terreno de juego el maestro laico, y crea una nueva forma de decir enseñanza maestro y escuela.

Con lo anterior, se puede decir que, a partir de los procesos independentistas y los nuevos ideales que traía consigo la conformación de la república, se buscaba por medio de la educación (la instrucción pública) formar al nuevo ciudadano como sujeto de pública utilidad, intentando al mismo tiempo remover la herencia colonial española; es por ello que con la llegada de la república a Colombia el nombre colonial Santafé de Bogotá paso a ser sencillamente Bogotá, con la intención del eliminar el legado español y eclesiástico que contenía el nombre: Santafé. No obstante, parte de esta herencia se encontraba precisamente en las edificaciones y la estructura física de la ciudad y ya mucho de la cultura que había dejado España, continuaba latente dentro de las costumbres de los individuos, ante todo, los referidos a actos religiosos católicos que convocaban a cientos de personas, concentrándose en la enorme plaza frente a la catedral (actualmente plaza de Bolívar).

De igual forma, despojar el poder de la iglesia sobre la educación no fue nada fácil, y tomo tiempo hacerlo, trayendo consigo diversidad de conflictos ideológicos, políticos y sociales. Asimismo, con el surgimiento de los Estados-Nación que buscaba consolidar un proyecto político encabezado por las elites criollas, surgieron también, dos influencias o ideologías políticas: el liberalismo y el conservadurismo. Ambas influencias políticas e ideológicas dieron paso posteriormente a la fundación de los dos partidos principales de nuestra historia: el partido liberal y el partido conservador.

Las múltiples guerras civiles partidistas en Colombia tienen su origen en el conflicto surgido entre las bases ideológicas y políticas conservadoras como herencia de estructuras coloniales fuertemente arraigadas; en oposición a condiciones menos dependientes de las economías y sociedades coloniales tradicionales, impulsadas por los proyectos liberales que también radicalizaron su postura. (Marco, Forero. 2016, p. 93).

Por otro lado, no quisiéramos dejar de lado las características urbanas de la ciudad durante el siglo XIX, que dejaban entrever el fuerte legado colonial español en nuestra ciudad. Las catedrales, conventos, iglesias, parroquias etc., hacían parte del paisaje urbano que componía la ciudad de Bogotá, muchos de estos conventos, de

hecho, fueron utilizados con la llegada de la república como centros de instrucción pública.

Las edificaciones que en época colonial eran religiosas y pertenecientes a la iglesia, se convirtieron con la llegada de la república en propiedades del estado, en oficinas de gobierno, ministerios, servicios públicos entre otros. Asimismo las edificaciones que se encontraban fuera del casco urbano comenzaron a destinarse como centro de conocimiento científico e investigación: tal es el ejemplo, de la biblioteca Nacional, el observatorio astronómico y el Jardín Botánico.

Le Moyne (1945) citado por Marco Forero (2016) describe las características arquitectónicas que poseían las casas o viviendas durante el siglo XIX:

La mayor parte de las casas que tienen piso alto están en la calle Real donde también se hallan las tiendas principales. En todas las edificaciones los muros tienen un espesor enorme y están hechos exclusivamente de ladrillos secos al sol. La razón de que las casas tengan poca altura y los muros mucho espesor, estriba en la necesidad imprescindible en que se encuentran los habitantes de precaverse en cuanto sea posible de los terremotos que son muy frecuentes en Bogotá y que ya han ocasionado estragos de consideración. (p. 98).

Luego de la disolución de la Nueva Granada, Colombia se constituye como república independiente y Bogotá comienza a emerger como el centro político y económico del país. Es así que en la segunda mitad del siglo XIX en el país y la capital comienza a darse grandes transformaciones a nivel económico, político y social. Pues su ascenso como principal ciudad del país, generó gran cantidad de migraciones desde distintos lugares nacionales buscando mejores condiciones de vida, lo cual tuvo un impacto sobre el crecimiento demográfico de la ciudad y simultáneamente sobre su expansión y crecimiento pues la llegada de nuevas gentes impulsó la construcción y fundación de nuevos barrios.

Los barrios tradicionales que componían la ciudad eran La Candelaria, La Catedral, Las Nieves, Santa Bárbara y San Victorino. Y los nuevos barrios que surgieron fueron: La Perseverancia, San Cristóbal, Las Aguas y chapinero. Chapinero se caracterizó por convertirse en el barrio en que residían las elites urbanas. Además, comenzó a invertirse gran presupuesto destinado a la inversión pública y mejoramiento

de la ciudad, construyendo e instalándose el primer acueducto metálico de la ciudad, lo cual trajo grandes beneficios para los habitantes.

Asimismo, durante el tránsito del siglo XIX al XX la construcción de los ferrocarriles en la ciudad, aunque tardía, trajo consigo grandes transformaciones dentro de las dinámicas urbanas de la capital: por un lado, modificó las relaciones de comercio existentes en la ciudad y por otro, trajo consigo un mayor y variado consumo de alimentos a precios más bajos, ya que, el ferrocarril permitió importar alimentos que se producían únicamente en tierra caliente, tales como la caña de azúcar y el arroz, pero también exportar alimentos originarios de tierra fría como el plátano, la papa y la yuca; el ferrocarril benefició no solo a la ciudad, sino, a la nación entera favoreciendo la exportación de uno de los productos más importantes en la historia de Colombia como lo fue el café, marcando este uno de los principales ingresos económicos al país.

La construcción del ferrocarril tuvo, además, enormes incidencias sobre el crecimiento demográfico de la ciudad, pues al disminuir el precio de los alimentos y ampliar su consumo y variedad, provocó que gran cantidad de personas migraran a través de estos a la ciudad, atraídos por la oferta económica y social que brindaba la capital. Y la conexión que las líneas ferroviarias establecían con otros territorios cercanos al casco urbano, permitió la expansión de la ciudad integrando nuevos espacios a la misma. De modo que, podemos decir que la economía durante el siglo XIX se basó principalmente en el modelo agroexportador.

El siglo XX por su lado, estuvo marcado por nuevas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que por supuesto trastocaron y tuvieron incidencias sobre la dirección de la educación formal en la ciudad. Este siglo se caracterizó por el impulso industrializador que tuvo, dando paso a la configuración de una nueva clase social: los obreros. De igual forma, el desarrollo del proceso industrial de la ciudad posibilitó también un gran desarrollo urbano que se vio materializado en la inversión para la construcción de varias obras de infraestructura, dando paso a la expansión de la ciudad a través de la construcción de nuevos barrios.

Debido al aumento de la población, problemáticas como el hacinamiento y la movilidad hicieron parte de las dinámicas cotidianas de los habitantes de la ciudad, demandando el mejoramiento del transporte y mayor expansión del casco urbano. Así

pues, la llegada del tranvía permitió las formaciones de nuevas áreas urbanas que aprovechaban la cercanía con este medio de transporte para facilitar su movilización.

El tranvía fue rápidamente transformando las antiguas calles capitalinas, ya que hizo surgir la necesidad de reformar el espacio público; por ello se extendió la creación de andenes peatonales, debido a la implementación de vías para el tránsito de los antiguos carruajes y el nuevo tranvía. (Marco, Forero. 2016, p. 164)

De manera que, la ciudad creció y se fue modernizando, ampliando sus calles, implementado transportes más eficaces y veloces, instalando los postes de luz eléctrica y la red de las líneas telefónicas. Asimismo, el barrio Chapinero, característico por los asentamientos de las clases altas de la sociedad fue clave para la expansión hacia el norte de la ciudad, hacia donde se fue movilizando este sector social.

Se ve entonces, que el proceso industrializador y modernizador de la ciudad comienza a marcar nuevas dinámicas sociales que empiezan a transformar las relaciones de los individuos con su entorno. Y en este proceso de “modernización” la educación no quedara por fuera, pues al igual que en otros países de América latina, la educación se convierte en uno de los vehículos y mecanismos para impulsar los procesos modernizadores, ya que la escuela se consolida como una de las vías a través de las cuales es posible lograr la homogenización cultural de las masas migrantes que llegaban ahora a la capital.

Fue a través de la educación, que la nueva sociedad, ahora en camino hacia el “progreso” estableció y legitimo unas determinadas relaciones sociales, además de capacitar a los individuos en destrezas prácticas para el mundo del trabajo, e introducirlos en los nuevos patrones de consumo exacerbado.

El camino de la modernización, implicó para la ciudad la formación o configuración de un nuevo tipo de ciudadano y para ello fue imprescindible el rol que cumplía la educación, pero la educación que brindaba no solo la institución escolar, sino que, brindaban espacios también no formales e informales de la ciudad. La transformación y evolución de los medios de transporte y la aparición de nuevos espacios de socialización para los habitantes, ayudaron en la constitución de ese nuevo ciudadano que exigía la sociedad moderna.

La evolución en el sistema de transporte por ejemplo, ya hacia la segunda mitad del siglo XX con la aparición del transporte automotor no solo ayudo a solventar las

problemáticas de movilidad debido al crecimiento y explosión demográfica, sino, que marco nuevas formas de relación entre el ciudadano y a ciudad. Ello se refleja en la forma en que este estaba diseñado, preestableciendo determinadas formas de ubicación que sumadas a las condiciones de hacinamiento, a pesar de que las personas viajaban unas junto a otras, este tipo de transporte impedía que fuese espacio de encuentro, conversación o reunión. Cada quien en sus afanes de la vida diaria o la rutina, se sumergen sobre sí mismos sin percatarse por el que se encuentra a su lado. ¡Se estaba tan cerca pero a la vez tan lejos!

Del mismo modo, y refiriéndonos al siglo XXI, la aparición de nuevos espacios de socialización como los parques de diversiones y los centros comerciales que en gran parte serán utilizados como lugares para el ocio y el entretenimiento marcaran nuevas formas de relación entre los individuos y el entorno. Estos nuevos espacios a diferencia de la plaza pública, a pesar de contar con la capacidad de contener a gran cantidad de personas, se encuentran diseñados de forma tal, que exigen una determinada forma de moverse en el espacio, que inhibe por completo el encuentro con el “otro”. Cada pequeño grupo o familia es un mundo individualizado, nadie se habla con nadie, nadie conoce a nadie, excepto a las personas con las que va acompañado. Y el desplazamiento por este lugar implica caminar hacia adelante observando todo el tiempo gran cantidad de almacenes de vestuario, calzado, entretenimiento y alimentación. Los sujetos entonces, son incitados constantemente al consumo, tanto así, que se vuelve una práctica constante y natural dentro de su rutina cotidiana.

Por otro lado, el siglo XXI ha caracterizado a la ciudad por la llegada de la globalización económica de los medios de comunicación y la tecnología, los cuales no han tenido un papel menos importante en la configuración del nuevo sujeto ciudadano, por el contrario, ellos han marcado e influido fuertemente en el establecimiento de nuevas relaciones de los sujetos con el espacio. Por supuesto durante el proceso de estas nuevas transformaciones, la educación y con ella la institución escolar se han convertido en centro de preocupación y atención pues ven en ellas vía para la construcción y consolidación de la sociedad moderna, pues ya desde finales del siglo XX el fenómeno de la mundialización de la educación no fue ajena para la ciudad de Bogotá, comenzando una expansión acelerada de los sistemas educativos en busca de propiciar y poner en marcha los procesos modernizadores.

Ya en las últimas décadas, Bogotá, a pesar de haberse consolidado como epicentro económico y de desarrollo de la nación, sigue enfrentándose a grandes problemáticas que han implicado transformaciones a nivel de infraestructura y de funcionamiento. El constante crecimiento demográfico, por ejemplo, ha tenido como consecuencia la implementación de una nueva red más eficiente de transporte público (Transmilenio y SITP) que hoy por hoy, ya no es suficiente ni abarca el total de las necesidades de movilidad de la ciudad. Asimismo, la explosión demográfica ha tenido grandes impactos en el aumento de la economía, trabajo informal y la indigencia, además del aumento de los sectores pobres de la población. Todo ello ha tenido como resultado la acentuación y exacerbación de las desigualdades e inequidad social. El camino de la modernización ha hecho de la ciudad un espacio caracterizado por la inseguridad, la violencia, injusticia etc.

En este corto y general recorrido histórico de la ciudad, la intención es hacer visible que la ciudad, en sí misma, es objeto que educa, transmite y enseña a sus habitantes una cosmovisión, una forma de comprender, relacionarse, interactuar, en otras palabras, enseña a ser. Ella transmite un conjunto de valores y contravalores que son interiorizados por quienes la habitan, configurando y formando un determinado sujeto ciudadano.

La manera en que cada grupo social organizó y jerarquizó el espacio, la ubicación de sus edificios, casas, templos, plazas y avenidas, su estructura y diseño geométrico y orgánico a pesar de ser inanimado, cobra vida y habla por sí misma, pues quienes la construyeron lo hicieron con la plena intencionalidad de cumplir una función, de transmitir algo. Bajo ese algo subyacen las concepciones, ideales y utopías que se tenían para con la ciudad. Pero, nada sería la ciudad sin los individuos que la habitan, son estos, los que en últimas la dotan de sentido al interactuar con ella constantemente, con sus símbolos y textos; son los sujetos quienes la leen, escuchan lo que dice, lo que les transmite. La ciudad produce a los sujetos, les dice como ser, como moverse, como comportarse, y del mismo modo, los sujetos producen la ciudad, ellos la dotan de sentido.

Es entonces posible evidenciar la relación recíproca e indisoluble entre ciudad-educación, pues como se ha podido dar cuenta con lo anteriormente planteado, la educación, la perspectiva educativa y los espacios que cumplen una función educativa en la ciudad, se configuran, modifican, alteran y se transforman simultáneamente, a

como lo hace el complejo urbano. Las distintas funcionalidades y objetivos de la ciudad, se ven reflejados en la función y objetivos de la educación, pues esta última, se convierte en el elemento primordial a través del cual se reproduce, transmite, expande y legitima un determinado orden social, una cosmovisión, es decir, una determinada forma de comprender las relaciones sujetos/ciudad, humano/mundo.

Sin embargo, la escuela y esos otros espacios público/educativos de la ciudad no solo juegan ese rol de reproductores o transmisores de determinado orden social establecido, ya que, en parte, han sido en estos escenarios educativos de la ciudad (el ágora y la academia griega, el foro y el anfiteatro romano, la universidad medieval, la plaza pública, bibliotecas, teatros, museos, parques y calles) que como espacios de reunión y encuentro, abren la posibilidad de diálogo, debate, observación y reflexión permitiendo la emergencia de personas y movimientos sociales, que se piensan la ciudad desde otras perspectivas, otras formas de ser, relacionarse y vivir la ciudad; formas, quizás, más equitativas y democráticas. En este sentido, estos espacios en su capacidad para reunir colectivos, para permitir el encuentro cara a cara, el encuentro con el otro, hacen sentir a los sujetos como parte de una comunidad, de un colectivo que busca, no ya, satisfacer únicamente el bienestar e intereses y placeres individuales, sino ante todo los colectivos y comunes.

La Escuela: Un espacio abierto para la formación ciudadana.

La escuela constituye la segunda categoría que compone este trabajo investigativo. En ella se pretende abordar específicamente dos tipos de concepción de escuela: *La escuela clausurada o centrípeta*³ característica de la educación tradicional, pero no solo de ella, como veremos posteriormente, y *la escuela abierta o centrifuga*⁴ sobre la que ya varios teóricos y nuevas corrientes pedagógicas han empezado a teorizar y reflexionar, desarrollando grandes aportes en la construcción de una nueva concepción de la educación y por supuesto de la institución escolar. Ambas concepciones de escuela se enmarcan en el orden correspondiente de dos líneas históricas contrarias que expone Jaume Trilla (2005): la urbanofobia pedagógica y la urbanofilia pedagógica.

De tal forma que, se pretende poner en diálogo, análisis y reflexión la forma en como cada una de estas concepciones se piensa la institución escolar, sus características y funcionalidad, así como, comprender de qué manera ambas concepciones asumen lo social, la relación con el entorno, con la ciudad, colocando en evidencia el lugar que le otorga tanto al maestro como a la infancia.

De este modo, se busca sustraer a riesgo de simplificar, y poner en conversación algunos planteamientos de varios intelectuales, quienes han dejado un importante legado a la pedagogía tales como: Juan Amos Comenio, Jean Jaques Rousseau y John Dewey; que brindan un marco teórico que permitirá argumentar lo imprescindible e importante en medio de la complejidad social de la era contemporánea, de establecer una educación que esté ligada a la experiencia, a la ciudad. No sin antes desarrollar algunos planteamientos sobre aquella escuela que se ha encapsulado en sí misma, aislándose y desarticulándose de su carácter social, del entorno al cual pertenece.

La escuela clausurada o centrípeta, hace referencia a aquella escuela que se encuentra aislada de la sociedad, de la vida. Es una especie de casa sin ventanas, un internado, un lugar fuertemente constituido por preceptos de disciplina, autoridad y que se encuentra estrictamente reglamentado, controlando el tiempo, el espacio, pero

³ Esta es una expresión acuñada por Jaume Trilla (2005). En: *La idea de ciudad educadora y escuela*. Revista educación y ciudad N°7, p. 73-106.

⁴ Esta es una expresión acuñada por Jaume Trilla (2005). En: *La idea de ciudad educadora y escuela*. Revista educación y ciudad N°7, p. 73-106.

también el cuerpo de los sujetos que la habitan. Es un pleno dispositivo de control y vigilancia.

Esta escuela separa rígidamente el salón de clases del patio de recreo, distribuye el tiempo controlando a su vez el aprendizaje, el juego y los exámenes. De modo que, el espacio escolar al ser fragmentado restringe por completo las posibilidades de exploración del entorno y comprensión de la realidad.

Este tipo de escuela enmarcada en las lógicas de la pedagogía tradicional y la ideología conservadora, en gran parte sirve sus funciones a los actuales intereses económicos; sobre esto Henry Giroux (1990) hace una fuerte crítica, argumentando como la escuela se encuentra “empapada en la lógica de la racionalidad técnica” (p.41) que produce no ya agentes críticos y transformadores, sino, trabajadores, individuos eficaces al servicio de las actuales demandas económicas y sociales.

Ante esta postura instrumental y técnica de la escuela no es imposible pensar una educación que esté ligada a la experiencia y que reconozca en el contexto urbano un potencial educativo que es necesario sea explotado en aras de la construcción de una sociedad democrática; por tanto, dentro de sus objetivos y funciones, formar para la ciudadanía no tiene cabida, pues ello despertaría en los sujetos no solo un sentido crítico de su realidad, sino más aún la voluntad de transformarla, lo cual generaría resistencia y la no aceptación del orden socialmente establecido por minorías dominantes.

Es evidente que la escuela tradicional es el más claro ejemplo de la *escuela cerrada o centrípeta*, que da el lugar tanto a los maestros, como a niños, niñas y jóvenes de subordinados, individuos carentes de autonomía y sentido social. Siendo la escuela no más que una institución de reproducción social y cultural.

Hasta aquí, podemos observar algunos elementos que caracterizan la pedagogía tradicional y con ella a la escuela cerrada, no obstante, desde los postulados de la educación moderna y progresista también se han tenido ciertas tendencias de alejar la institución escolar de la ciudad, a pesar de poner especial énfasis en el campo social y su relación con la educación. Para mostrarlo, se comenzará por abordar los planteamientos de reconocidos intelectuales que, a pesar de proponer una educación ligada a la experiencia, una escuela abierta a su entorno, exponiendo su dimensión tanto social como política, no toman en cuenta lo urbano como componente imprescindible

del ejercicio educativo. Y muchos de los planteamientos de estos pensadores y pedagogos han sido fundamento teórico/práctico del movimiento de la Escuela Nueva.

Juan Amos Comenio (siglo XVII), por ejemplo, ha sido uno de los primeros precursores de la pedagogía activa, como forma de resistencia y transformación a la ya mencionada educación tradicional. Comenio planteaba como lo retomara posteriormente Rousseau, que el mejor medio para educar era la naturaleza, por cuanto el objeto de estudio de los alumnos debía de ser esta misma. Además, se opuso al verbalismo sin sentido que inundaba en la época las prácticas escolares, proponiendo una concepción de educación sensorial, de modo, que la escuela tendrá que salir de sus muros y paredes para acercarse a las cosas reales. “Para ello, será menester, partir de los elementos que se ofrecen a los sentidos y asociar siempre a la palabra la cosa significada” (Del Correo de la UNESCO, 1957, p. 6).

En este sentido, argumenta que el maestro debe enseñarles a sus alumnos a ser receptivos a la cultura, y para ello, será necesario llevarlos a que visiten fábricas, estudien plantas, animales etc. Lo cual se quiere subrayar, pues aquí, existe una concepción de escuela que sale a su entorno, que permite la experiencia y la observación, una educación activa. “¿Por qué no abrir, en lugar de los libros muertos, el libro viviente del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?” (Del correo de la UNESCO, 1957, p. 14)

Por otro lado, pero siguiendo esta misma línea, la concepción y propuesta educativa, de Jean Jaques Rousseau (siglo XVIII) deriva del profundo análisis que hace de la **naturaleza humana**, es por ello que es conocido como el representante del naturalismo pedagógico. Para Rousseau (1985) lo natural es lo verdaderamente bueno. En ella se encuentra lo que el ser humano necesita para satisfacer sus necesidades. De modo que, para este pensador, el hombre salvaje es el único que puede alcanzar la libertad ya que obedece únicamente a sus instintos e impulsos naturales lo cual no podría alcanzar el hombre “civilizado”. En esta última idea se puede sustraer dos cosas importantes: la primera es que gracias a la importancia que dio Rousseau a lo natural, posibilito dar emergencia a una nueva concepción de la infancia, desde una perspectiva distinta a la tradicional, otorgándole un papel central.

La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas: la infancia tiene lo suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar el hombre en el hombre y al niño en el

niño. Asignar a cada uno un puesto y fijarlo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, en todo cuanto podamos hacer por su bienestar. (Rousseau, 1985, p. 84)

De este modo, el autor le da un lugar a la infancia, que no es ya, el de un individuo que necesita ser formado para la adultez, sino que, la infancia en sí misma, cobra valor. Es por ello que propone el respeto por el aprendizaje autónomo del niño, respetar el desarrollo natural de este, de su forma de conocer y aprender. El segundo punto primordial, el que la libertad no la pueda alcanzar el hombre “civilizado” es algo que nos deja entrever la concepción que tiene este intelectual sobre el medio urbano.

Como se mencionó antes, para Rousseau lo natural era lo bueno, pero lo artificial era lo maligno. El complejo urbano, por tanto, como espacio social artificialmente construido por el hombre es concebido como algo que corrompe al individuo, es el responsable de tornar al hombre deshonesto, envidioso, ambicioso e infeliz. La ciudad entonces, es considerada una amenaza, un peligro para el hombre. En este sentido, a pesar de haber afirmado que el aprendizaje real solo puede darse a través de la experiencia (principio acogido por la Escuela Nueva), el naturalismo pedagógico asumió una educación inserta en el mundo rural por razones que tenían que ver con la salud moral, por lo tanto, el medio ideal para la escuela sería el campo y la ciudad no sería más que una amenaza contra el desarrollo pleno del ser humano, por cuanto la escuela debía estar alejada de la vida en la ciudad.

He aquí, otra razón por la cual la escuela se ha encerrado en sí misma y ha procurado al mínimo su contacto con lo urbano, al poseer un sentimiento de desconfianza hacia la ciudad, esta se convierte en una amenaza para la infancia, para el joven. Existe entonces, un miedo profundo a la ciudad. Lo que Trilla (2005) ha denominado como la *urbanofobia pedagógica*, que considera a la ciudad como un espacio inapropiado para el hecho educativo.

John Dewey (1998) por su lado, expresa su interés por la formación de un ciudadano moderno y democrático, que logre desenvolverse y ser un aporte para las actuales sociedades complejas y plurales en momentos en que los cambios y transformaciones se dan vertiginosamente. Es por ello que, para él, la educación es una necesidad de la vida. Para Dewey es la educación la que permite mantener la existencia

de una sociedad. Los grupos sociales se conservan a través de un proceso continuo de renovación.

Los seres recién nacidos no solo desconocen, sino que son completamente indiferentes, respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación y solo la educación llena este vacío. (Dewey, J. 1998, p. 15)

Entonces Dewey argumenta nada más y nada menos, que la ineludible función social de la educación. La sociedad existe gracias a un proceso de transmisión de *vida*, pues ella abarca las costumbres, creencias, cultura; bajo ella subyace toda una cosmovisión, una forma de comprender el mundo. Pero esta transmisión es posible gracias al proceso de *comunicación* entre los miembros jóvenes y viejos de una comunidad. De allí que plantee una relación recíproca e inseparable entre comunicación/educación. “No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda la comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa” (Dewey, J. 1998, p. 17)

En este proceso de transmisión de la sociedad la “experiencia” cobra gran valor, pues ella, es la que es compartida por parte de los miembros de la sociedad más viejos a los más jóvenes, para luego convertirse en una posesión común. Pero los significados simbólicos y complejos de las actuales sociedades no pueden transmitirse simplemente a través del acto comunicativo, sino que, hace falta de unas organizaciones o instituciones intencionadas, estas instituciones van a ser las escuelas. Para Dewey la escuela es un proceso de *educación sistemática*, a través de la cual es posible transmitir aquellos significados, sentidos y recursos que las sociedades complejas no podrían hacer únicamente a través de la comunicación.

Sumado a esto, se considera importante resaltar lo que Dewey llamo el “*discurso de la democracia*” que se interpreta de manera general como un elemento que se configura únicamente alrededor de una relación dialéctica entre la escuela y la sociedad. De modo que, la escuela no es ya, solo una institución de reproducción, sino que, al mismo tiempo puede ser espacio de producción y resistencia frente a lógicas dominantes.

Ahora bien, recoger algunos de los elementos o planteamientos de estos pedagogos e intelectuales, demuestra con certeza, que hablar de una escuela abierta,

ligada a la experiencia, que educa para la vida y la ciudadanía, no es idea nueva, ni que hallamos inventado, por el contrario, es una idea que ha comenzado a emerger y configurarse desde siglos atrás, por supuesto trabajada y abordada de manera distinta en diferentes épocas y desarrollada con elementos en común y otras veces con planteamientos, quizá, bastante antagónicos o distintos. El punto es, que estos nuevos postulados teóricos han dado lugar a la emergencia de nuevas corrientes pedagógicas, nuevas concepciones de escuela, maestro, infancia, entorno, sociedad, que han sido hasta nuestros días temas de reflexión, investigación y práctica, por tanto, se constituyen en un legado pedagógico.

Quizá, ni Comenio, Rousseau, Dewey (a pesar de su fundamento pragmático y urbano) abordaron el tema de *la educación para la vida en la ciudad* (sin desmeritar con ello sus grandes aportes y desarrollos teóricos a la pedagogía, ya que, ellos son aún hoy, referentes indispensables para pensar la educación actualmente), pues no se pudo evidenciar de manera clara y específica que se abordarían los procesos de formación y educación en los contextos urbanos. Lo cual, se convierte en una paradoja del movimiento de la Escuela Activa, por lo menos en sus comienzos en nuestro país, ya que, un movimiento que le apuesta a una educación y aprendizaje en la experiencia, para la vida y la libertad, una escuela en permanente relación con el contexto, no puede prescindir de la ciudad, pues la experiencia y vida de gran parte de los individuos, sino casi de todos, se desenvuelve y desarrolla en el contexto urbano.

No obstante, tanto la Escuela Activa como sus representantes intelectuales representan una utopía, una intención de cambio y transformación, constituyen en conjunto, una resistencia, una urgencia por parte de la escuela que pide a gritos su necesidad de abrirse, de derribar sus muros y paredes, y salir al mundo al que pertenecen sus niños, niñas, jóvenes y maestros, al que pertenece ella misma. Y ese mundo, lo constituye hoy más que nunca la ciudad.

La escuela entonces, se configura como una de las partes formales interactuantes que configuran el *sistema educativo*⁵ (pues además de ella, hay también otros tipos de educación: no formal e informal), que tiene como fin explícito la educación, pero que al

⁵ El termino sistema educativo se refiere a: “la totalidad de factores interactuantes educativos, sean del tipo que sean (formal, no formal e informal)... sería un conjunto de elementos que interaccionan produciendo algún efecto que cabe considerar como educativo”. (p.16) En: Jaume, Trilla. 1993. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropodos. México. Universidad pedagógica nacional.

ser parte de un “sistema” no puede desconocer o ignorar esas “otras partes” o subsistemas, ya que, mantienen una constante interrelación con ella.

De modo que, la escuela no es ya, la única institución ni espacio en el que se generan efectos educativos sobre los sujetos, pues como da cuenta en el desarrollo de la primera categoría, la ciudad en sí misma, además de las instituciones formales de educación, posee componentes que también generan efectos educativos aun cuando su fin o funcionalidad explícita no sea este. Y que estos efectos educativos responden en la mayoría de las veces a intereses determinados. Es el caso de la estructura física características de las ciudades que, en distintos momentos de la historia, le enseñaron a la gente a moverse, sentir y ser; la plaza, la calle, las casas, edificios, el transporte etc., en esa constante comunicación e interacción con los sujetos que los concurrían también enseñaban, educaban y comunicaban. Esta sea, quizás, una educación más inconsciente, poco explícita o perceptible, pero que, posee gran efecto sobre los sujetos, las relaciones entre ellos, y de estos con su entorno.

Y junto con esos espacios y lugares que también educan se encuentra un componente importante de las actuales sociedades: los medios de comunicación. No se puede negar que estos últimos han adquirido un papel fundamental en la formación y construcción de las subjetividades de las infancias y los jóvenes. La sociedad actual se comunica a través de un intercambio complejo de significados simbólicos, de información y conocimiento que indudablemente tienen una fuerte incidencia en la configuración del sujeto moderno actual, para el que el consumo material y simbólico se vuelve indispensable y fundamental; el consumismo se vuelve su forma de vida.

Bajo este panorama, la escuela es llamada a reconocer que existen otros agentes que inciden actualmente en la formación de los sujetos y en la mayoría de los casos responden a la conservación y reproducción de la ideología capitalista dominante. La institución educativa, no puede seguir siendo ya como lo han ido argumentado y desentrañando los movimientos de la teoría crítica, un sistema de conservación del orden establecido, que desde su currículo real y oculto reproducen desigualdades sociales y lógicas determinadas de relación y comprensión del mundo; la escuela puede ser como lo han argumentado Henry Giroux, Paulo Freire y otros intelectuales un espacio de producción de conocimiento, de nuevos sentidos, capaz de aportar en la transformación de las realidades sociales y en la construcción de sociedades democráticas.

Es por esta razón, que las escuelas no pueden seguir siendo ya espacios encerrados, sino, deben pasar a ser como bien lo expresa Giroux (1990) *esferas públicas* es decir, espacios en los que se practique la democracia y se tenga como finalidad expresa la formación de ciudadanos crítico/transformadores.

En este sentido se considera que, si la escuela se aleja de su entorno, es decir, de la ciudad; sería entonces, asumir su responsabilidad educativa desde la simplicidad y el reduccionismo, desde la subordinación, que no tendrá como resultado más que la reproducción de sociedades clasistas, de seres inhumanos carentes de emocionalidad y sentido crítico, incapaces de hacer una lectura profunda de su realidad y por tanto carentes de cualquier capacidad comprensiva y aún menos transformadora sobre el mundo que habitan.

Sin embargo, si escuela decidiese cambiar de rumbo y perspectiva, si decidiese ser una *escuela abierta y centrifuga*, acogiendo como su principal función formar para la vida; si pretende aportar en la transformación social para la construcción de un mundo mejor, más justo, democrático y equitativo, uno de sus objetivos principales, entre muchos, debería ser el de educar para la ciudadanía. Pero ¿Cómo la escuela puede contribuir a educar para la ciudadanía? por supuesto, no se pretende dar la respuesta a esta pregunta, más bien, la intención es exponer algunas consideraciones y reflexiones (que se han ido construyendo alrededor de este trabajo investigativo) que tal vez, puedan si quiera vislumbrar algunos caminos posibles o por lo menos, exponer algunos elementos importantes que reivindiquen la importancia de establecer una relación *consciente e intencionada* entre ciudad-escuela.

¿A qué nos referimos con consciente e intencionada? Tanto Ciudad-Escuela como Ciudad-Educación mantienen una relación que podríamos decir es intrínseca, esto debido a que como hemos podido dar cuenta a lo largo del trabajo, de por sí, ya existe una relación entre ellas; pues sin importar si la escuela es espacio cerrado o abierto, ella es producto de la sociedad y lo quiera o no, los sujetos que la habitan traen de su entorno una serie de valores y contravalores, comportamientos y costumbres entre otros, que inevitablemente la atraviesan, aunque no lo quiera reconocer o lo reconozca pero aun así busque aislarse.

El punto es, o al que se quiere llegar, es que no todas las escuelas buscan consciente e intencionadamente establecer una relación con la ciudad. *Consciente* en la

medida en que la escuela reconozca en el contexto urbano una potencialidad educativa que tiene gran incidencia en la formación de los sujetos, e *intencionada* en la medida en que asume establecer una relación *selectiva*, pues no todo lo que ofrece la ciudad apoyará positivamente en una formación para la ciudadanía, ya que, como se dijo antes, el contexto urbano está cargado tanto física como simbólicamente de valores como de contravalores, que de igual forma educan positiva o negativamente.

Y este último tipo de relación entre Ciudad-Escuela (consciente e intencionado) solo lo puede lograr establecer, la escuela abierta o centrípeta, solo esta escuela podrá aportar a la formación de sujetos ciudadanos, pues al desdibujar sus límites, le es posible reconocer en la ciudad potencialidades educativas que le eran antes invisibles, porque sus muros, paredes y límites no se lo permitían ver. “La educación no es un hecho aislado, localizable solo en unos espacios muy concretos y fijos, sino una realidad muchos más ubicua, dispersa, difusa y hasta un tanto confusa y azarosa como lo son las propias ciudades” (Trilla, J. 1993, p. 200)

En este sentido, la escuela debe reconocer que ella no es la única capaz de generar efectos educativos, ya que, en la ciudad, no solo hay otras instituciones que también educan, sino que, el espacio urbano está cargado en su texto, simbología, relaciones, dinámicas y complejidades del hecho educativo. La escuela, se constituye entonces como **solo uno de los tantos componentes educativos que posee la ciudad**. Pero que, como institución formal de educación, es la llamada en primera instancia a reconocer su responsabilidad social, de apoyar en el objetivo de transformación y mejoramiento continuo del contexto urbano en el marco de la democracia y la justicia social.

Para ir en camino hacia este objetivo, se vuelve imprescindible una educación para la ciudadanía. Por supuesto que, formar para la ciudadanía no es ni tarea única de la escuela, ni posible solo con ella. Es por tal motivo, que la escuela debe buscar integrarse a la ciudad, a sus barrios, calles, avenidas, restaurantes, teatros, museos, parques, industrias, centros comerciales etc., debe buscar integrarse a la vida del contexto urbano, a su texto y simbología; pues es en estos espacios en los que, aparte de las instituciones de educación formal, los sujetos se educan desde aquellas “otras educaciones” que refiere Jaume Trilla (2005): educación no formal e informal. Si la escuela acepta que existen “otras educaciones” que emergen en la vida que circula la

ciudad y busca integrarse a ellas y, por consiguiente, a la ciudad; sería este entonces el primer paso que la escuela debe dar si pretender formar ciudadanos.

Pero ¿Por qué educar para la ciudadanía? Como se mencionó durante el planteamiento de la problemática que dio lugar al desarrollo de este trabajo investigativo, son muchas las crisis sociales las que han aquejado antes y actualmente a nuestras sociedades: inequidad, pobreza, injusticia, violencia etc., acompañado ello de un conglomerado de contravalores tales como: el individualismo, la intolerancia, relaciones autócratas entre otros; no está de más decir, que estas problemáticas a pesar de haber existido casi que desde el origen del complejo urbano, también se transforman, mutan o adquieren otras matices, aristas y dimensiones como resultado del nuevo paradigma social: el capitalismo.

En consecuencia, la sociedad que hoy habitamos, es mucho más compleja y, por tanto, más complejas las maneras y alcances que tiene la escuela para aportar y contrarrestar estas problemáticas, pues cada vez se ha visto más despojada de su papel formador en la medida en que las dinámicas de la ciudad configuran hoy formas de educación tal vez aún desconocidas o poco comprendidas, que de manera casi imperceptible forman a los sujetos, “individuos movidos únicamente por el interés de satisfacer toda suerte de deseos sensibles en el momento presente (...) no tienen el menor afecto por la comunidad, no están dispuestos a sacrificar sus deseos egoístas en aras de la cosa pública”. (Cortina. A, 1997, p. 21)

Es en este contexto, que cobra valor una educación para la ciudadanía. Pero no una ciudadanía en el marco de las lógicas actuales capitalistas de consumo, sino, una ciudadanía plena que ejerce resistencia a las ideologías conservadoras, que recoge en conjunto como refiere Adela Cortina (1997) una *ciudadanía política* (refiriéndose a la relación política entre un individuo y una comunidad), una *ciudadanía social* (que hace referencia a aquellos derechos sociales, tales como el trabajo, educación, vivienda, salud et.), una *ciudadanía económica* (en la que el ciudadano es producto de una riqueza tanto material como inmaterial) una *ciudadanía civil* (en donde la sociedad civil debe pretender formar para civilidad, la participación social y la solidaridad) y una *ciudadanía intercultural* (en la que las sociedades multiculturales le apunten al reconocimiento y aprendizaje mutuo, es decir, a la interculturalidad).

En consecuencia, educar para la ciudadanía plena, demanda a la escuela permitir espacios de participación no solo en la escuela sino en la ciudad, formar sujetos ciudadanos, que ejercen su derecho a la ciudad, y por tanto a la participación y toma decisiones de esta, mediante el ejercicio de la civilidad. Solo cuando los individuos tienen un sentimiento de pertenencia a su sociedad, tiene la voluntad de trabajar por ella, de conservarla, mejorarla y por ende transformarla.

De modo que, la ciudadanía plena exige la participación de todas y todos, es una ciudadanía inclusiva mas no exclusiva, en la que no solo determinados grupos sociales dominantes ejercen su derecho a la ciudad, a participar en ella, tomar decisiones sobre ella, disfrutar de las riquezas y espacios que ella ofrece. Una ciudadanía inclusiva garantiza el derecho a la ciudad a todos sus miembros sin distinción alguna.

Y es por ello que la escuela debe luchar, por permitir y dar posibilidad a aquellos grupos sociales olvidados, marginados; que durante siglos se les ha negado su derecho a la ciudad (esclavos, negros, indios y más actualmente la clase proletaria) a quienes se les ha negado su derecho a la educación, salud, vivienda trabajo. La escuela no puede ser ya un sistema de reproducción social que conserve y legitime estas desigualdades (sin negar con ello que la escuela sea una institución de trasmisión cultural) sino que, debe ser un lugar de producción de conocimiento, de nuevos sentidos y significados, un espacio de transformación y alteridad.

Una escuela que eduque en y para la ciudadanía abre las puertas de participación social tanto a niñas, niños como a jóvenes; las prácticas escolares desde este enfoque posibilitan a los sujetos desarrollar su comprensión y entendimiento no solo de la lectura de la palabra escrita, sino de la lectura del mundo. Y un sujeto con capacidad de comprensión crítico/constructiva del entorno que le rodea, cuenta con más potencial de accionar sobre el complejo urbano, de transformarlo, cambiarlo; pero, siempre en miras de una meta colectiva común que propende el bienestar conjunto de una comunidad o grupo social; es entonces como la escuela puede dar herramientas a los sujetos para tomar el control social sobre su ciudad.

Con este panorama la tarea de la escuela, está lejos de ser sencilla, por lo que establecer una relación de esta con la ciudad, se vuelve indiscutiblemente necesario. Por supuesto, esta tarea ya la han comenzado a asumir algunas instituciones educativas, tal es el ejemplo de la experiencia pedagógica llevada a cabo en el colegio Santa Librada

I.E.D, ubicado en la localidad 5 de Usme, Bogotá. Quien puso en marcha su nueva propuesta: “*Relación escuela ciudad región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes*”⁶ cuya experiencia ha sido sistematizada por la docente Ana Virginia Triviño⁷, dando cuenta del proceso de una escuela que ha buscado abrirse a su contexto urbano, transformando su concepción del complejo urbano, y reconociendo en la ciudad un potencial inmenso para lograr tanto un aprendizaje significativo como el desarrollo de capacidades por parte de sus estudiantes para la participación ciudadana.

Esta escuela, ha sido una de las tantas instituciones educativas que han transformado su concepción de la ciudad, reconociendo en el contexto social un aporte importante y significativo para la formación de niños, niñas y jóvenes ciudadanos capaces de intervenir y transformar su realidad para construir un mundo mejor para todos y todas.

La sistematización de esta experiencia deja entrever varios elementos importantes que implican y demandan el establecer la relación Ciudad-Escuela. Uno de estos elementos es la concepción aprehendida por parte de la institución y sus docentes del contexto urbano, al evidenciar y problematizar en primera instancia la concepción tradicional, sobre la cual se ha hablado ya anteriormente, de la ciudad como espacio amenazante. “La ciudad se presenta a los niños, niñas y jóvenes a través de los filtros y barreras que imponen otros agentes sociales como son la familia y la escuela, convirtiéndola en un afuera amenazante donde la vida corre riesgo.” (Triviño, A. V. 2016, p. 212)

La ciudad como espacio amenazante, es un elemento que los maestros han problematizado, pues han contado con la oportunidad de participar en la cátedra de pedagogía y ciudad en el marco del plan sectorial “Bogotá una gran escuela” desde la cual se ha podido dar lugar a la reflexión, conocimiento, reconocimiento y comprensión del contexto urbano desde otras dimensiones y concepciones, transformado de manera drástica la manera en como conciben la ciudad, dando cabida a la construcción de una propuesta o proyecto pedagógico que busca cambiar esta percepción negativa del complejo urbano.

⁶ Triviño, A. V. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Infancias Imágenes*, 15(2), 208-224.

⁷ Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Docente, SED. Docente investigadora, UDFJC, Grupo de Investigación Infancias.

Aquí se puede hablar entonces, de un factor muy importante, como lo es el de la formación docente, pues ha sido este el que ha permitido movilizar y complejizar el conocimiento del profesorado en el marco de la concepción de la ciudad, no ya como un espacio amenazante, sino, como un espacio que es y puede ser educativo. No obstante, no se profundizará mucho al respecto, ya que, posteriormente se dedicará un apartado completo para abordar estas discusiones sobre el sujeto maestro en el marco de la relación Ciudad-Escuela.

Volviendo al tema, los maestros y el proyecto buscan acercar la ciudad a los niños, niñas y jóvenes en aras de transformar aquel imaginario peligroso que tienen de la misma. Haciendo de la ciudad un escenario de aprendizaje en la que tanto docentes y estudiantes pueden apropiarse y disfrutar de sus riquezas y espacios, de su cultura y conocimiento, de la cantidad inacabada de fuentes educativas que alimentan la existencia y la vida, utilizando las salidas pedagógicas a distintos espacios urbanos para lograr tal objetivo.

Dentro de esta propuesta la concepción sobre la región cobra valor al igual que la ciudad, ya que, la región es entendida “como espacio de integración de rasgos sociológicos, históricos, económicos, lingüísticos, ambientales y políticos que puede ser aprendida y se puede aprender de ella” (p. 213) la ciudad y la región se constituyen en espacios de socialización y reconocimiento del otro, de la pluralidad, diversidad y riqueza del entorno social, que brinda experiencias y hechos educativos reales, vivos y con sentido.

Esta institución es la viva imagen de lo que podría comenzar a ser la *escuela abierta y centrifuga*, de una escuela que ha buscado abrirse a su entorno, a las realidades y a la ciudad, porque comprende que solo en ella y a través de ella pueden construirse aprendizajes reales y con sentido profundo, pues trascienden los muros de la escuela para poder ser llevados a la práctica de la vida, posibilitando su mejoramiento, comprensión y transformación. Por supuesto, se sabe que de la teoría a la práctica hay un camino estrecho, pues si la teoría se reprodujera tal cual en la práctica, no serían estos temas aún hoy objeto de debate, reflexión y discusión y por lo tanto carecería de sentido este trabajo investigativo.

No obstante, este será siempre un camino en construcción y permanente reflexión y por tanto inacabado. Lejos está de ser fácil y más aún, se atreve a decir, que

cada vez será más adverso el camino, trayendo consigo nuevos retos, obstáculos y problemáticas pues las sociedades contemporáneas cambian vertiginosamente, siendo cada vez más complejas sus realidades y dinámicas.

Sin embargo, no se quiere con esto mostrar un panorama desesperanzador, por el contrario, la intención de citar esta experiencia educativa, es mostrar y hacer visible que si es posible; que hay escuelas, maestros, niños, niñas, jóvenes y adultos que no solo piensan en la posibilidad de un mundo mejor, sino que han comenzado a aportar en su construcción; desde pequeñas acciones es posible transformar.

El colegio Santa Librada es solo una de las tantas escuelas que han comenzado a transitar nuevos caminos, nuevas formas de ser, sentir y comprender, senderos en donde las certezas y la homogeneidad no existen, pero si la pluralidad, diversidad y la incertidumbre, el anhelo y la voluntad de hacer de nuestras sociedades mejores lugares para vivir; es de esta forma, que la escuela empieza a tener una mirada integradora y compleja, al comenzar a comprender y reconocer que el contexto urbano, lo compone una compleja red de relaciones e interconexiones de las cuales ella hace parte. Y es esta red de relaciones entre la escuela y ciudad, las que permiten a la escuela tener la capacidad no solo ya de reproducir, sino de producir y transformar el entorno del que hace parte.

Quizás, la escuela no pueda por sí sola transformar las realidades sociales, pero como institución formal de educación es la llamada a asumir una responsabilidad social; hoy por hoy, ella tiene una gran deuda con las infancias y jóvenes que la habitan; su deuda está en brindar verdaderas experiencias y aprendizajes que abran puertas y posibilidades a los individuos, de intervenir y transformar su realidad, garantizando su derecho a la ciudad, a participar y tomar decisiones sobre ella, a construirla, deconstruirla y reconstruirla cuantas veces sea necesario, hasta hacer realidad la ciudad que todos y todas queremos, aquella que soñamos e imaginamos.

Y para ello se vuelve imprescindible que la escuela establezca una relación con la ciudad, acogiendo esta última como objeto de estudio e investigación, de tal manera que aporte a la comprensión compleja del espacio urbano por parte de los estudiantes. La ciudad al ser espacio que hace parte de la vida, cotidianidad e itinerarios de los niños y niñas, se vuelve por múltiples razones uno de los contenidos más ineludibles del

currículo escolar. Es por esta razón, que la escuela, debe enseñar a los niños la ciudad, desde su dimensión morfológica, histórica, económica, social y ambiental.

Las razones más específicamente didácticas de la escuela abierta parten del mismo supuesto anterior: la realidad, la vida, las cosas y las cosas de verdad están fuera; en la escuela “tradicional”, clausurada, solo hay artificios y simulaciones, la escuela, por tanto, debe abrirse para que entren las cosas de verdad o para que los escolares vayan a buscarlas donde se encuentren. (Trilla, J. 2005, p. 101-102).

El Maestro en la relación Ciudad-Escuela

Hasta aquí, se ha abordado dos categorías de análisis importantes: la ciudad y la escuela. En la primera se realizó una corta aproximación a la historia de la ciudad, en aras de comprender como desde su origen el complejo urbano ha educado y enseñado a sus habitantes una cierta manera de ser, de comportarse, de moverse y relacionarse con su entorno; dando cuenta, de cómo dentro del círculo de vida en la ciudad subyace una dimensión social educativa. Mientras en la segunda, se argumentó lo imprescindible, que la escuela como institución de educación formal establezca una relación consciente e intencionada con la ciudad, con las otras educaciones (no formal e informal) que componen en conjunto (con la educación formal) todo un *sistema educativo*, ello con la intención de formar sujetos ciudadanos, de educar en y para la ciudadanía.

Ahora bien, hablar de la relación Ciudad-Escuela, nos demanda hablar también, de aquellos sujetos que habitan tanto la ciudad como la escuela, y que por ende cumplen un rol fundamental dentro de este vínculo socio/educativo. Ellos son, precisamente, el *Maestro* e indiscutiblemente los *niños, niñas y jóvenes* que moran la escuela, que caminan sus pasillos, salones y patio de recreo, pero que, simultáneamente también habitan la ciudad, su vida se desenvuelve y desarrolla en ella, en sus calles, barrios, transportes, alrededor de sus edificios, almacenes, comercio y medios de comunicación.

De modo que, dedicaremos este apartado al **Maestro**, pues la infancia o más bien, las infancias merecen un espacio aparte dedicado exclusivamente a ellas, el cual se desarrollará posteriormente. En este sentido y en correspondencia con lo desarrollado en las dos categorías anteriores, se pondrá en discusión en este apartado, cuáles podrían ser los posibles perfiles, que tipo de concepción de ciudad, escuela y educación podría tener el Maestro, si de la relación Ciudad-Escuela y formación ciudadana estamos hablando. Como un intento de comprender y reflexionar sobre la importancia del maestro y la formación docente para la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

A lo largo de la historia, el rol político/social y profesional desempeñado por el maestro a estado condicionado o en alguna medida, sujeto al espacio y tiempo en el que se ha movido, es decir, a su contexto socio-histórico. Y su labor ha dado lugar a grandes discusiones y debates. Sin embargo, no pretendemos realizar aquí una aproximación a la historia del maestro a lo largo del tiempo, más bien, se quiere poner en discusión y

reflexión el imprescindible e importante rol que tiene este, dentro del hecho educativo, social y político, y quizá plantear algunos posibles perfiles que puede tener este actor educativo.

Ya se ha discutido anteriormente, acerca de la escuela clausurada o centrípeta, que se ha aislado completamente de su entorno o contexto social. Y esta escuela ha otorgado al maestro un lugar determinado. Una figura autoritaria, experto y poseedor de todo el conocimiento, administrador de la justicia que sanciona permanentemente, que lleva al aula una cantidad de conocimientos descontextualizados para sus alumnos, desvinculados del mundo real.

Pero también, puede ser un maestro que a pesar de no mostrarse como figura autoritaria y mantenga una relación más bidireccional y horizontal con sus alumnos, aun así, lo que enseña, las acciones, dinámicas y relaciones que establece en el aula con sus alumnos siguen siendo vacías, instrumentales, en la medida en que están desconectadas del mundo exterior a la escuela, y por lo tanto, solo tienen sentido en permanencia en ella, pero no fuera de ella; y que, aun así, de forma tal vez menos evidente siga reproduciendo y sirviendo a intereses dominantes.

Se refiere entonces a “el maestro encerrado en la escuela”. Tanto para el “*maestro encerrado*”⁸ como para la “*infancia encerrada*”⁹ el mundo exterior, es decir, la ciudad, se reduce exclusivamente a los recorridos de la escuela a la casa y en el caso específico del maestro, de la casa a su lugar de trabajo (la escuela) y, quizás, algunos escasos entornos locales .

En consecuencia, el maestro no conoce su ciudad, no sabe leerla, interpretarla ni comprenderla, lo cual tiene como resultado un conocimiento parcelado de la ciudad. Junto a ello, se suma la ausencia dentro de los programas de formación docente del tema de la ciudad como objeto de estudio e investigación. Y ante tal desconocimiento, le es imposible reconocer en el contexto urbano un potencial educativo que le permita establecer una relación entre la escuela, su quehacer pedagógico y la ciudad.

⁸ “El maestro encerrado” hace referencia de manera general al maestro que no sale de la escuela, que circunscribe toda su práctica pedagógica bajo los límites de la institución educativa. (sobre ello profundizaremos a lo largo del desarrollo de este apartado)

⁹ Este concepto se abordará con mayor profundidad durante el desarrollo de la siguiente categoría conceptual.

Este es un sujeto que deja su quehacer circunscrito a los textos o manuales de enseñanza, un individuo con poca autonomía, rígido e inflexible que mantiene una relación evidentemente vertical y autoritaria con sus alumnos, un administrador de la justicia que sanciona permanentemente, único poseedor del conocimiento y la “verdad legítima”.

No se puede dejar de lado que el sujeto maestro, antes que maestro, es ser social; es humano e individuo social al igual que sus alumnos y todo miembro de una comunidad. Y por tanto, es producto de la sociedad, su subjetividad se configura en el contexto urbano, por lo que, las dinámicas y relaciones que tiene con su entorno también lo afectan. La complejidad de la sociedad moderna indudablemente tiene incidencia en él, como en cualquier otro individuo de la sociedad. Y más aún, desde su rol como docente, las ciudades contemporáneas demandan determinado tipo de sujeto maestro que responden a unos intereses de poder específicos.

En este sentido, no podemos decir ya, que el maestro escapa a las dinámicas sociales, a las lógicas de consumo y mercado o que es impermeable a ellas, por el contrario, lo atraviesan y encarnan su subjetividad, su forma de comprender y relacionarse con los demás y con el mundo, mientras simultáneamente, ellas encaminan su percepción y comprensión sobre el hecho educativo, sobre las relaciones maestro-alumno y sobre su concepción tanto de la institución escolar como de los sujetos con los que se relaciona dentro de ellas: los jóvenes y las infancias.

De modo que, la formación en la escuela de sujetos ciudadanos demanda indiscutiblemente, *un maestro ciudadano con actitud y capacidad crítico-transformadora*. Ya que, un maestro carente de capacidad de lectura crítica del mundo, que no recorre la ciudad, no la transita, lee, interpreta y comprende, que pasa por ella apenas una mirada superficial, que le impide develar sus significados más allá de la obviedad; un docente que cree en las certezas, las verdades absolutas y en un orden social determinado e incuestionable difícilmente estará aportando en una educación para la ciudadanía.

Es por ello necesaria, una renovación de la profesión docente, la constitución de un nuevo sujeto maestro, que responda no ya a las necesidades y lógicas económicas capitalistas, sino que haga frente a las problemáticas y desigualdades sociales que inundan la sociedad actual.

Afortunadamente, esta función rígida, estanca e instrumental del maestro ya ha comenzado a cuestionarse y transformarse. Los movimientos de la teoría crítica junto con los de la pedagogía activa han puesto en debate el rol del sujeto maestro como reproductor de las ideologías dominantes y del orden social establecido, pero no solo se ha quedado en la crítica, sino que, se ha dado a la tarea de desarrollar diversas propuestas que dan nuevas luces y miradas al imprescindible rol que posee el docente como sujeto político transformador, y mejor todavía, ya son varios los maestros que han comenzado a transitar este nuevo rumbo, que han cuestionado y reflexionado sobre su rol tanto en el marco del campo educativo como del político, social y cultural.

Bajo esta idea, se considera imprescindible retomar los grandes aportes que desarrolla Henry Giroux (1990) en su libro “*los profesores como intelectuales*” en el cual aborda desde el marco de la teoría crítica, importantes y fundamentales reflexiones y planteamientos, alrededor de la emblemática figura del sujeto maestro, que nos brinda un marco teórico primordial para lograr una comprensión y reflexión más profunda sobre el rol de este actor socio/educativo, en el establecimiento de una relación entre el contexto urbano y la escuela, en aras de formar a las infancias como sujetos ciudadanos.

Para Giroux, formular un nuevo papel del educador no puede estar desligado del rol y funcionamiento de la escuela. Es por ello que plantea la idea de *las escuelas como esferas públicas democráticas*; sobre esta concepción, la escuela es un espacio para el ejercicio de la democracia, es decir, para la participación, el dialogo, el debate, la diversidad y la diferencia, que tiene como objetivo potenciar capacidades y habilidades en los sujetos que les permitan hacer una lectura crítica del mundo.

Estas capacidades, permiten a los sujetos comprender como las problemáticas sociales a las que se enfrentan, hacen parte de toda una estructura compleja de poder y organización social, que durante siglos ha mantenido oprimidos y subordinados a muchos sectores de la sociedad, dejándolos en posición de vulnerabilidad, marginación, segregación y desigualdad.

Y es en esta vía, la de la escuela como *esfera pública democrática*, que el papel de los maestros como intelectuales transformativos cobra vida, pues tiene como responsabilidad y función formar a niños, niñas y jóvenes para actuar democráticamente, no solo en el ámbito escolar, sino en la toda la esfera social más

amplia. El maestro forma entonces, para dotar de capacidad a los sujetos de mejorar sus condiciones de vida.

Se puede ver, que el lugar que da este intelectual a el maestro es fundamental y reafirma a su vez, la posición de defender *la escuela abierta y centrifuga*, la escuela que reconoce en la ciudad un potencial educativo imprescindible para la formación ciudadana. Y es por ello que, el maestro juega un papel importante en esta tarea, pues al ser este, el que establece una relación directa con las infancias y los jóvenes que habitan la escuela, se convierte en el puente entre la escuela y la ciudad.

Bien lo planteaba Agustín Nieto Caballero (1966) al referirse **al maestro como medio**, como ventana de la escuela. Con esta expresión Nieto intento mostrar de qué forma el maestro era capaz de conectar lo interno (la escuela) con lo externo (la ciudad). El maestro es entonces, puente de comunicación que permite establecer aquella relación consciente e intencionada entre Ciudad-Escuela, a la que se refirió anteriormente.

En esta misma línea, señala la relación entre Maestro y Nación utilizando la expresión: **formar al maestro es formar nación**. En este sentido, el maestro es quien acerca o aleja aquel complejo simbólico de significados de las sociedades modernas a sus estudiantes, para que ellos puedan comprenderlos y hacer una lectura crítica de ellos. El docente, es el que hace de la escuela un espacio público, un espacio social y abierto para convertir simultáneamente al niño y niña en sujetos públicos, en ciudadanos.

Y en este objetivo de formar ciudadanos crítico/transformadores los profesores “han de crear la ideología y condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí, en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux. 1990, p. 36). El maestro bajo esta lógica, no deja subordinada su acción a los libros de texto o manuales de enseñanza, sino que, toda su acción pedagógica y política es elemento de reflexión y creación de él.

Así, la concordancia entre teoría y práctica es fundamental, la coherencia entre lo que piensa, dice y hace el sujeto maestro es imprescindible, pues no se puede hablar de la construcción de democracia o de la formación en valores como el respeto, solidaridad, tolerancia entre otros, si dentro del currículo oculto de su praxis, genera ambientes autócratas, de irrespeto e intolerancia; o no podrá buscarse el reconocimiento

de la diversidad y pluralidad, con acciones que encaminan hacia una intención homogeneizadora.

En este sentido, el maestro debe estar en capacidad de reflexionar y analizar no solo lo visible, sino, lo invisible en su praxis pedagógica, es decir, el currículo oculto que subyace en sus acciones. Y esto puede hacerlo un maestro con capacidad de lectura crítica del mundo y de sí mismo.

Cuando el docente comprende y asume su rol como intelectual transformador, verá en la escuela un espacio para el ejercicio y la formación ciudadana, pues esta institución se convierte en el primer espacio de actuación pública de la infancia. Y a su vez, su objetivo de formar para la ciudadanía, lo convoca a la necesidad de establecer una relación con el contexto urbano en el que se desarrolla la vida de sus estudiantes.

Esta necesidad surge solo en la medida en que reconoce en la ciudad un escenario fundamental del hecho educativo, comprendiendo que la escuela es solo uno de los tantos espacios educativos que ofrece la ciudad, y que esta última con sus calles, restaurantes, parques, teatros, museos, barrios, símbolos, medios de comunicación etc., también educan negativa o positivamente, pero que se convierten en elementos reproductores de determinadas estructuras de poder y junto con ello de desigualdades e injusticias.

De allí que se vuelva menester para el maestro brindar herramientas y potenciar capacidades de lectura y comprensión, pues a pesar de que sus estudiantes habitan la ciudad, en la mayoría de ocasiones no tienen más que una mirada superficial de la misma. Al respecto, Trilla (2005) arguye la importancia que tiene el maestro en esta labor, de desarrollar la capacidad para decodificar y conocer su génesis y prospectiva.

En este punto, cobra mayor relevancia referirnos al tema de la formación docente. Debido a que configurar un nuevo tipo de maestro, demanda también un cierto tipo de formación profesional del profesorado, que no es ya, la formación técnico-instrumental que reduce el hecho educativo a simples métodos aplicables y mecánicos; más bien es, una formación que posibilite a los maestros comprender el hecho educativo desde sus dimensiones más complejas, como hecho pedagógico, político, social y cultural que atraviesa todas las esferas de la vida humana y social.

El profesorado debe ser formado en y para la investigación rigurosa y crítica no solo desde el campo pedagógico, sino también desde el político/social; por tal razón, la ciudad, como espacio de naturaleza social, debe ser acogido como objeto de estudio, de teorización. Del mismo modo, debe ser formado para articular ese conocimiento teórico riguroso a su praxis. “La escuela necesita docentes que sean a la vez teóricos y prácticos”. (Giroux, H. 1990, p. 47)

Por tal motivo la formación docente debe darse tanto desde la esfera teórica como desde la práctica; esta última implica no solo la praxis dentro de la institución escolar, sino también desde el escenario urbano. El maestro debe salir a la ciudad y reconocer sus espacios, lo cual implica no limitarse a los recorridos restringidos de su casa a la escuela, o de su casa a algunos espacios cercanos a ella.

Le implica recorrer la ciudad y aprehender a leer desde sus espacios sociales marginados hasta los más opulentos, decodificando las relaciones que se establecen entre estos, la manera en como cada uno ofrece determinado capital cultural y de conocimiento a sus habitantes que determinan su manera de pensar, vestir, hablar y moverse.

Dando cuenta, de cómo en la escuela se aprende principalmente la cultura dominante. Una cultura clasista que reproduce desde las dinámicas urbanas y escolares las desigualdades sociales; bajo esta lógica, el pobre nunca dejará de ser pobre, el vulnerable, el oprimido o el marginado jamás podrán aspirar a una vida más digna, con mejores oportunidades, que les garantice el ejercicio de una ciudadanía plena y su derecho a la ciudad, a disfrutar de sus riquezas y conocimiento de manera equitativa.

Así, uno de los objetivos principales de los maestros es, por consiguiente, luchar por la transformación y creación de un mundo mejor; y esta tarea necesita indudablemente de una visión emancipadora por parte del docente, de la construcción de conocimientos que trasciendan los muros escolares y puedan ser llevados al ámbito de lo público, colectivo y social. Demanda también, una concepción del mundo y el contexto urbano, desde una perspectiva compleja que logre comprender de qué manera está estructurado el entorno urbano y las relaciones entre conocimiento y poder que se establecen legitimando, conservando y reproduciendo estas estructuras organizacionales.

La tarea y función del maestro desde este sentido, es trascendental y ante todo necesaria, así como indispensable que su práctica se desarrolle en aquel entramado de relaciones entre la escuela y la ciudad. Es él, retomando los planteamientos de Agustín Nieto, el alma de la escuela, medio que conecta las experiencias escolares con las urbanas, el puente guía de comunicación entre la escuela y la ciudad, la ventana abierta de la escuela.

Es él, el maestro intelectual transformador, quien encuentra en la ciudad, en sus calles, restaurantes, fabricas, museos, teatros, parques, almacenes etc., un potencial educativo; quien comprende que la ciudad también educa y que es menester hacer uso de ese potencial en aras de formar las infancias y los jóvenes como sujetos ciudadanos. Este es un maestro lleno de esperanza, de fe, de imaginación que cree en la posibilidad de construir un mundo mejor. “La esperanza para el profesor encuentra sentido en su propia misión de transformar personas y a su vez de alimentar su esperanza para que consigan construir una realidad diferente, una ciudad nueva, más humana, menos fea, menos malvada” (Gadotti. 2005, p. 50)

Claro está, que ello no es tarea fácil, exige de un cambio radical en la forma de pensar y hacer del profesorado. Se reconoce que el maestro aparte de enseñar y transmitir unos conocimientos disciplinares específicos, también transmite ante todo su ser, reflejado en la manera en como este establece relaciones con su entorno y otros sujetos. Estas formas de relación e interacción están mediadas, o más bien determinadas, por sus paradigmas, cosmovisión, sistema de creencias y representaciones desde los cuales lee, comprende e interpreta la realidad y las relaciones humano-mundo.

En este sentido, el maestro enseña su forma de comprender el mundo y relacionarse con él, y ello es lo que tiene más incidencia sobre los aprendizajes de los niños, siendo desde allí que actúan y establecen relaciones con su entorno. Explícita y más implícitamente los maestros transmiten todo ello constantemente.

Lo grave del asunto, es que, la mayoría de las veces lo hacen de forma inconsciente. Así, el discurso por parte del maestro a sus alumnos puede estar cargado con palabras como: respeto, solidaridad, tolerancia, trabajo en equipo etc., pero sus acciones, los ambientes escolares que brinda y las relaciones que establece, pueden estar diciendo lo contrario, y son estas últimas, las que precisamente están cargadas de mayor valor sobre lo que aprehenden los niños.

Por tal razón, el maestro como sujeto intelectual critico-transformador debe contar con la capacidad de volver sobre sus acciones, de volver la mirada sobre sí mismo, realizando un proceso de análisis, reflexión y cambio, en pro de un constante mejoramiento profesional pero también construyéndose permanentemente como mejor ser humano. Y es esta capacidad de reflexión, la que le permite discernir sobre sus acciones buscando los cambios y transformaciones pertinentes, para encontrar precisamente aquellas incoherencias que existen entre su discurso y práctica. La reflexión constante lo lleva a procurar al máximo la coherencia entre lo que piensa y hace.

Visto así, el llamado al docente, de cambiar las maneras en que establece relaciones con los otros y el entorno, le implica transformar los paradigmas desde los cuales comprende la realidad y ello incluye por supuesto muchas de sus creencias e incluso costumbres. Implica interrogar todo aquello que había dado de facto como cierto, dudar de todas las certezas y de las formas de ver, actuar y sentir que ha considerado como únicas posibles y legítimas, y que se han establecido hegemonícamente dentro de las estructuras sociales. Cuando el maestro es capaz de transformar los lentes desde los cuales ve, interpreta y comprende la realidad, le será posible cambiar las relaciones que establece con sus estudiantes y los ambientes escolares que construye para ellos.

Las creencias, principios y modelos mentales o paradigmas, son estructuras de pensamiento elaboradas y arraigadas a lo largo del aprendizaje de cada individuo que operan en forma de filtros para interpretar, otorgar significado y explicar sus observaciones y vivencias, y en general para darle sentido a la vida. Por su parte los valores son formas de ser y actuar que se generan en los paradigmas o creencias básicas y que operan como criterios –muchas veces inconscientes- que la persona utiliza para evaluar como beneficiosos o inconvenientes los discursos y postulados que escucha, así como las acciones que ella misma u otras personas realizan, y que producen unas determinadas disposiciones actitudinales. (Pérez, T. 2014, p. 75)

Dicho lo anterior, se puede decir que lo que es y hace el maestro, lo determinan los paradigmas, desde los cuales comprende e interpreta el mundo. Sería relevante entonces, preguntarse por ¿Qué sería aquello que el maestro debe transformar en su forma de ver, pensar, sentir y comprender el mundo para poder establecer relaciones

democráticas con los otros y su entorno que, además, le permitan aportar en la formación de infancias como sujetos ciudadanos?

Por supuesto, no se pretende dar respuesta a esta pregunta, solo expondremos algunos planteamientos que, consideramos, pueden ser puntos de reflexión y aporten siquiera a vislumbrar algunos elementos, que puedan contribuir a ir despejando esta interrogante.

Siendo los paradigmas y conocimiento los que determinan como se actúa y se relaciona con el mundo, aquello que se tiene que transformar subyace bajo el marco teórico/conceptual y epistemológico desde el cual se fundamenta el conocimiento, pues es a partir de allí que comprende e interpreta la realidad.

Sobre esto, intelectuales como Edgar Morin (1996) Elina Dabas y Denise Najmanovich (1995) Boaventura de Sousa (2013) entre otros, han expuesto y argumentado de qué forma los paradigmas, los marcos conceptuales y epistemológicos desde cuales se fundamenta nuestro conocimiento han determinado las maneras en que comprenden y establecen relaciones con el mundo y los otros.

Argumentando entre otras cosas, que la concepción moderna del mundo, ha tomado y reconocido una única y monolítica racionalidad: la racionalidad occidental. Y este tipo de racionalidad a comprendido desde un lente reduccionista el mundo, esta forma de comprensión de la realidad se ubica dentro de lo que Morin ha denominado como el *paradigma de la simplicidad*, que tiene como resultado una visión parcelada y fragmentada del mundo, siendo las partes que lo componen no más que elementos aislados e independientes que no tienen mayor relación entre sí.

Bajo esta lógica, la realidad es objetiva y por tanto una sola, la misma para todos y cada uno de los individuos. La concepción de una realidad única y objetiva tiene grandes implicaciones sobre las relaciones que establecen los sujetos entre sí, ya que, ello desconoce que la realidad es percibida por cada uno de los individuos de forma distinta, pues su concepción sobre la misma se configura alrededor de las experiencias e interacciones que tiene cada uno con su entorno, así pues, podríamos decir que la realidad es subjetiva y por tanto distinta para cada uno de los sujetos. De tal forma, que sería más preciso hablar no ya de una realidad única, sino de la existencia múltiples realidades y por tanto es cada una de ellas tan legítima como cualquiera.

Y esta lógica de comprensión del mundo, por supuesto tiene enormes incidencias sobre las relaciones que se establecen en la escuela. El maestro que concibe la existencia de una realidad única y objetiva le será imposible reconocer el pluralismo, las formas multidiversas que tienen los sujetos de comprender el mundo, y por tanto, tratará de imponer la suya. Así pues, todo aquel que piense diferente o que tenga una mirada distinta, intentará cambiarlo, neutralizarlo o suprimirlo.

Y es esto, lo que termina en la mayoría de los casos haciendo el maestro con sus estudiantes. Y estos últimos, al ver que la escuela no reconoce y valora sus formas de ser, pensar y mirar no coincidentes con las que espera el maestro (las cuales son anuladas y vistas como amenazas) terminan, del mismo modo, deslegitimando los puntos de vista y las diferencias de los otros distintos él, entrando en conflicto permanente con los demás y siendo incapaz de reconocer el pluralismo, la diversidad y que los puntos de vista de los otros son tan legítimos y con derecho a ser respetados como los suyos.

Se puede observar entonces, que la construcción de relaciones y ambientes democráticos por parte del maestro, demandan aceptar y reconocer antes que nada, que en lo social convergen multiplicidad de miradas, formas de pensar, ser y sentir, y que precisamente la democracia implica la co-existencia y dialogo entre esta multiplicidad de lecturas de la realidad. Siendo esto, como contravía al pensamiento reduccionista (paradigma de la simplicidad), lo que propone el *paradigma de la complejidad*: la co-existencia de múltiples y diversas lecturas de la realidad, así como de conocimientos.

La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, azares, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo. (Morin. E. 1996, p. 32)

Por otro lado, pero siguiendo esta misma línea, la racionalidad occidental ha establecido la idea de una supuesta superioridad e inferioridad de unos grupos sociales sobre otros, ello es a lo que Boaventura de Sousa (2007) ha denominado como la *monocultura de las clasificaciones sociales*: esto tiene que ver con la clasificación de la sociedad en determinados grupos que responden a lógicas que se hacen denominar “naturales”. Clasificaciones que utilizan términos tales como: países desarrollados y subdesarrollados, países del primer mundo y el tercer mundo, así como la clasificación

jerárquica de estratos o niveles socioeconómicos que sitúan a los sujetos en un determinado lugar dentro de la estructura social.

Los maestros en gran parte acabamos reproduciendo estas lógicas de clasificación social y los estudiantes terminan interiorizándolas y legitimándolas, creyendo como algo natural la existencia de una superioridad de determinados grupos sociales sobre otros, así como la existencia de desigualdades que colocan en desventaja y vulnerabilidad a gran parte de la población. Siendo estas clasificaciones aceptadas como naturales y legítimas del orden social establecido, un niño que nace, por ejemplo, en una familia de clase popular o pobre, acaba por creer que sus condiciones precarias de vida se deben más a una cuestión del azar y que infortunadamente a él le correspondió nacer en ese contexto social.

El maestro, entonces, está en la capacidad de hacer ver y entender a sus estudiantes que estas clasificaciones sociales no son “naturales”, que aquella supuesta superioridad de ciertos grupos sociales sobre otros no existe, sino que, surge como consecuencia de una determinada forma de ver el mundo, pero que, sin embargo él puede transformar. Pero ello, solo es posible si el maestro transforma su mirada y comprensión del mundo. De lo contrario, de nada servirá su discurso acerca de la democracia, equidad y justicia social, si dentro de su praxis acaba reproduciendo estas lógicas de pensamiento. Pues ellas han sido precisamente en gran parte, las causantes de estas desigualdades y problemáticas sociales.

Asimismo, el pensamiento reduccionista moderno, ha sido una forma de comprensión que toma la “parte” por el “todo”. Al respecto se han referido Dabas y Najmanovich (1995) denominando esta forma de comprensión de la realidad a través del concepto de hipótesis *de realidad desarmable*: “creer que el todo es igual a la suma de sus partes. El todo puede ser dividido en fragmentos para ser comprendido y estudiado” (p.34) Esta se encuentra relacionada con la *hipótesis de independencia absoluta*: “el sistema solo se ve afectado por el cambio de unas pocas variables, mientras que el resto del universo se considera que permanece constante y no lo afecta” (p.62)

Esta forma de entender el mundo, como un gran mecanismo compuesto por partes independientes y que puede ser comprendido o estudiado por fragmentos, niega por completo la complejidad del funcionamiento del mundo. De tal forma, que el sujeto

creo la idea de un mundo separado o dividido en distintos compartimientos, creando una lectura de la realidad fragmentada y parcelada. Este tipo de racionalidad reduccionista ha producido sistemas de educación que garantizaran la transmisión de estas concepciones sobre las realidades sociales.

Aquí, los maestros pueden reproducir estas concepciones, enseñando disciplinas independientes que no tienen mayor relación entre sí, y descontextualizadas, en la medida en que tampoco tienen nada que ver con el entorno o contexto social. Y es esta misma forma de comprender la realidad, por la cual los maestros comprenden de manera reduccionista su rol, la función de la escuela y la ciudad. Si el maestro piensa que la escuela es elemento independiente de su entorno ¿Cómo puede formar para la ciudadanía? si ser ciudadano no solo se aprende en la escuela, sino, ante todo en la ciudad.

En este sentido, el maestro (y en general todo los seres humanos) debido a las problemáticas y complejidades de las sociedades contemporáneas, es llamado a comenzar a entender el mundo como algo mucho más que la suma de sus partes, para abrirse a una comprensión compleja del mundo, en donde todas las partes se encuentran en permanente interconexión e interdependencia. Entendido así, escuela y ciudad como dos entidades complejas interconectadas se co-producen. Esto último afirma la capacidad de la escuela de transformar el entorno social al cual pertenece.

Y se podría seguir nombrando más consecuencias que, expresan los autores, han tenido el reduccionismo sobre la comprensión de las relaciones humano-mundo, y más específicamente alrededor del tema de este trabajo investigativo, de las relaciones maestro-alumno y ciudad-escuela.

Sin embargo, y con el ánimo de sintetizar, se quiere, con lo anteriormente planteado, reivindicar la importancia que tienen las formas de pensar, ver y sentir del maestro sobre las relaciones que establece con sus alumnos y los ambientes escolares que construyen para ellos. Comprender el hecho social desde la *complejidad*, se considera, es la única vía de construir un mundo mejor para todos, pues es a partir de allí (el paradigma de la complejidad) que el maestro puede formar a niños y niñas como sujetos ciudadanos. Y que su vez, estos comprendan de manera compleja, holística e integral su entorno social y sus relaciones con los otros, entendiendo a su vez la ineludible relación que existe entre ciudad y escuela.

Infancias Urbanas Contemporáneas

Como se refirió antes, hablar de la relación Ciudad-Escuela demanda hablar también de aquellos sujetos que habitan tanto la escuela como la ciudad, es decir, los maestros y los niños. Y estando el apartado anterior dedicado a los maestros, este estará dirigido nada más y nada menos que a los niños y las niñas, a las infancias del presente y del ahora, a aquellas infancias que habitan las ciudades contemporáneas.

Las infancias no siempre han sido las mismas, como no lo ha sido tampoco la ciudad. Ellas se han transformado a lo largo de la historia concomitantemente a como lo ha hecho la sociedad. Nuestra concepción de ella, la forma en como las visibilizamos, comprendemos e idealizamos ha estado relacionada siempre a las formas en cómo se ha comprendido el mundo y la realidad en distintos momentos de la historia. Y su configuración como sujetos, su identidad, formas de ser, sentir y ver están condicionadas por las dinámicas y transformaciones sociales.

No se quisiera entrar a abordar aquí, las distintas concepciones que se han tenido sobre infancia a lo largo de la historia, más bien, se busca subrayar, que las infancias como sujetos y también como concepto se han transformado, por lo que no es lo mismo hablar de la infancia de la edad media a la moderna o de la moderna a la contemporánea.

En este sentido, si afirma que es imprescindible que la escuela establezca una relación educativa con la ciudad en aras de formar las infancias como sujetos ciudadanos; ello demanda a la escuela y al maestro conocer quiénes son esos niños y niñas a los que educa, como se configura su subjetividad e identidad, cuáles son sus espacios de socialización, cuáles son sus realidades sociales y de vida, como se relacionan con el mundo que les rodea, con la ciudad.

Por supuesto que la realidad y vida de cada uno de los niños y niñas con lo que se relaciona el maestro es distinta, de allí la dimensión plural y diversa, que hace que nos refiramos al concepto plural de infancias y no singular de infancia. Sin embargo, podría decir, que sus realidades y subjetividades poseen nodos de encuentro que hacen perceptibles unas características comunes, en la medida en que hay unos marcos generales de referencia desde los que constituyen sus identidades. Por ejemplo, las

actuales sociedades capitalistas, en las que el consumo de vuelve una forma de vida y el individualismo un valor positivo, son un marco general desde el que se configura la subjetividad de todos los sujetos.

El maestro, por tanto, debe comprender y reconocer que las infancias que hoy habitan la escuela y la ciudad construyen su subjetividad desde las dinámicas complejas de la sociedad contemporánea. Es por ello necesario hablar de las *infancias urbanas contemporáneas*, características de nuestras ciudades actuales y que recoge dos tipos de infancia sobre las se quiere profundizar: *la infancia encerrada* y *la infancia de la calle*, términos que iremos desarrollando a lo largo de este apartado.

La infancia urbana contemporánea, es la infancia del presente, hija de las grandes ciudades que han decidido seguir el camino de la modernidad como la nuestra. Ella se ha configurado alrededor de unos imaginarios, estereotipos e ideales que ha traído consigo la cultura capitalista. Acercarse a la comprensión de la infancia contemporánea urbana, necesariamente hace devolver la mirada a la ciudad, a las lógicas actuales de su organización y funcionamiento, muchas de las cuales han intentado desarrollar en la primera categoría de este trabajo investigativo, pero que es necesario retomar.

El capitalismo trajo consigo enormes consecuencias reflejadas no solo en la transformación espacial del espacio urbano sino también en sus habitantes. Un nuevo ideal de ciudad comenzó a emerger y consolidarse bajo la idea del “progreso” y la modernización, cambiando drásticamente la manera en como los sujetos comprenden el mundo y se relacionan con él.

Lo que se quiere subrayar, es que estas transformaciones incidieron fuertemente en la manera en como la sociedad miraba y concebía a las infancias, y a su vez, estas últimas fueron construyendo sus maneras de ser, pensar, actuar y su identidad, a través de los marcos referenciales y de socialización que le ofrecía la ciudad.

El profesor Absalón Jiménez y Raúl Infante (2006) en su artículo “infancia, ciudad y narrativa” dejan entrever la manera en que la infancia se fue configurando alrededor de las dinámicas sociales, políticas y culturales de la ciudad. Así, arguyen que, en principio en nuestra sociedad, a mediados de los años 1850 a 1950 la familia y la escuela tradicional se consolidaron y convirtieron en los principales referentes desde los cuales la infancia construyó su identidad.

La familia y la escuela llegaron a consolidarse de este modo, debido a que, durante el proceso de modernización de la ciudad, se fue privatizando gran parte del espacio público, lo cual tuvo como consecuencia el despojo y alejamiento de los niños y las niñas del espacio urbano, restringiendo así sus espacios de socialización a su casa o entorno familiar y la escuela.

El despojo de la infancia de la ciudad se debió por un lado a la llegada del vehículo, pues las calles se comenzaron a destinar para estas máquinas veloces, privatizando por completo este espacio público. “Los coches son, de hecho, los nuevos amos de la ciudad; es para ellos para los que se estudian remedios y facilidades (...) los coches en movimiento o parados, ocupan un considerable porcentaje de suelo público, transformándolo en espacio privado” (Tonucci, F. 1997, p. 70).

Es por ello que, el automóvil ha sido uno de los elementos por los cuales la infancia se ha visto forzada a aislarse de las calles, pues ya no son espacio de juego o encuentro, en ellas ahora hay riesgo de accidentes y peligro. Por otro lado, el modelo capitalista ha implicado un crecimiento acelerado y desmedido de la ciudad caracterizándola “el hacinamiento, la indiferencia, el aislamiento, el egoísmo, la miseria la exclusión y la marginación” (Jiménez, A. Infante, R. 2006, p. 271) convirtiéndose en un lugar amenazante y peligroso para la infancia.

De modo que, durante este periodo, las infancias modernas se configuraron alrededor de estas dos instituciones tradicionales: la escuela y la familia. Sin embargo, las infancias contemporáneas estarán expuestas a otras dinámicas sociales y otros marcos referenciales que no serán ya únicamente la escuela y la familia. La expansión y constitución de las grandes ciudades junto con la llegada de los medios de comunicación darán lugar a nuevos espacios de socialización para la infancia.

Jiménez e Infante (2006) expresan que la llegada especialmente de la televisión tuvo implicaciones en el manejo del tiempo libre; ya que, mientras que anteriormente, los niños dedicaban su tiempo libre al juego, a la exploración del medio externo a sus hogares, ahora con aquella visión de la ciudad como espacio peligroso y amenazante, la televisión, el celular, los video juegos y el computador se convierten en elementos ideales para ocupar el tiempo de los niños y no solo de ellos, sino de las personas en general, pues los adultos dedicaran sus tiempos libres a su entretención por medio de estos artefactos tecnológicos.

Asimismo, la creación de nuevos espacios en la ciudad como los parques, los centros comerciales, las bibliotecas entre otros, se consolidarán como los nuevos lugares de socialización de la infancia. Estos son espacios fuertemente controlados y vigilados. Bien lo argumenta Francesco Tonucci (1997) al decir que los parques predeterminan las formas en que los niños deben jugar, la manera en que deben moverse sin dejar paso a la imaginación, el juego espontáneo y libre.

El centro comercial por su lado, es un lugar que busca asemejarse a una pequeña ciudad, una micro-ciudad. En el encuentras lugares para comer, comprar, hacer mercado, atracciones etc., lo cual hace innecesario que la gente tenga que desplazarse en el espacio urbano pues puede encontrar todo lo que necesita en un solo lugar. Además, este es un lugar en el que las personas se sienten “seguras” y “protegidas” de los peligros que hay fuera, en la ciudad.

Estos nuevos espacios de socialización establecen nuevas formas de relación de la infancia con la ciudad, las nuevas dinámicas sociales han tenido como consecuencia la constitución de una *infancia encerrada*, que no sale a la calle; pasa su tiempo en la escuela (que es otro lugar restringido, controlado y encerrado) llega a casa y si sus padres no tienen tiempo para sacarlo al parque, enciende el televisor y puede pasar largas horas frente a su pantalla, expuesto a programas que en gran parte lo incitan a la violencia y el consumo exacerbado y sin sentido.

La infancia encerrada, es aquella infancia que no conoce la ciudad, o más bien, conoce solo un fragmento parcelado de ella. Pues los niños y las niñas se relacionan con el contexto urbano a través de la mediación e imaginarios que tienen de la ciudad los adultos, maestros y más actualmente los medios de comunicación.

Hoy la escuela y las políticas educativas se han encargado de alejar al máximo al niño de la ciudad, al ocupar lo más posible su tiempo libre en actividades extraescolares, pues consideran que el tiempo libre “sin hacer nada” puede ser medio principal para caer en la delincuencia. Y el mínimo tiempo que tiene para jugar y divertirse, es bajo supervisión de un adulto ya sea en el centro comercial, en el parque o en su defecto pasar en casa al lado de la televisión y las redes sociales.

Por tanto, hoy los principales referentes desde cuales las infancias configuran su subjetividad e identidad dejaron de ser la escuela y la familia; ahora el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación han hecho de la ciudad un espacio de

comunicación de conocimiento, información y de significados simbólicos complejos, que los niños y niñas inconscientemente interiorizan.

La infancia encerrada, es entonces, un tipo de infancia contemporánea; una infancia aislada de la ciudad, encapsulada en las dinámicas de la cultura capitalista y de consumo, son niños y niñas que no salen a la calle por diversas razones: por miedo a la ciudad, porque prefieren quedarse en casa viendo la tv o porque sus padres no tienen tiempo para sacarlos al parque o al centro comercial. Y, por tanto, son niños que desconocen cómo se organiza la ciudad y cuáles son sus lógicas de funcionamiento a pesar de vivir en ella.

Dentro de este tipo de infancia encontramos el niño o niña de clase media, aquel que medianamente tiene acceso a una vivienda, servicios públicos, educación, alimentación, pero también el niño de clase alta. Este último, cuenta con la posibilidad de acceso a un capital cultural mucho más amplio, con la oportunidad de disfrutar de la riqueza cultural y de conocimiento que ofrecen espacios como los museos, galerías de arte, entre otros ámbitos culturales, incluso cuentan con la posibilidad de viajar y conocer otras ciudades o países, aprendiendo de otras culturas e idiomas y desarrollando un *código lingüístico elaborado*, a comparación de niños de clases sociales más bajas.

Esta posibilidad de acceder a un capital cultural mucho más amplio por parte de la infancia de clase media-alta, es resultado del capitalismo, ya que, este inserto en las ciudades una lógica de organización jerárquica de poder, expresada en la estratificación o diferenciación de clases sociales, que posiciona en un nivel socioeconómico distinto a los agentes sociales. Este nivel socioeconómico determinará como lo expresa Joaquín Brunner (2010) el acceso a cierto tipo de capital cultural, económico, social y simbólico determinado una posición específica del individuo sobre la estructura social.

En este orden de ideas, los niños y niñas de clase media-alta en su mayoría constituyen lo que hemos denominado como *la infancia encerrada*. Niños que a pesar de nacer en un medio que podríamos llamar privilegiado o ventajoso, en la medida en que tiene acceso a un *código lingüístico elaborado*¹⁰ lo cual es fundamental para

¹⁰ Para Bernstein los códigos elaborados son “modalidades que no tratan simplemente con la abstracción: ellas afectaran el estilo. Afectaran el cómo es uno controlado y el como uno controla. Afectaran las relaciones de género. Afectaran la disposición de objetos en sus casas, afectaran el modo de criar a sus niños” (p. 57). Y más adelante prosigue diciendo: “la elaboración de código selecciona cuando emplear la narrativa y como emplearla. Con la elaboración del código uno se vincula con alguien no a través de principios de similitud o de identidad, sino que a través de principios de diferenciación. (p. 58)

enfrentarse a las exigencias de la escuela, pues esta, desde la perspectiva de la reproducción social, demanda de un determinado tipo de código¹¹, en este caso, el de la cultura dominante hegemónica, que pone en ventaja o desventaja a determinados grupos sociales reproduciendo así las clases socioeconómicas.

En este sentido, este tipo de infancia se encuentra en una posición de ventaja en la estructura social, permitiéndole poseer unas mejores condiciones de vida; pero, por otro lado, desde nuestra opinión, su posición también la pone en desventaja, en el sentido de su relación con la ciudad, de conocer el espacio urbano, recorrerlo, leerlo y disfrutar de los aprendizajes que ofrece la ciudad cuando tienes la oportunidad de salir a ella, de habitar sus espacios.

Claro que este tipo de infancia conoce la ciudad y la interioriza, pero solo un fragmento de ella, aquel que pertenece a su estrato socioeconómico, a su realidad social. Este conocimiento parcelado de la ciudad no le permite comprender de fondo la estructura de organización social y de funcionamiento del complejo urbano, obteniendo una visión simplificada y superficial del mismo.

Por tal razón, los niños de niveles socioeconómicos medio-altos, en gran parte, solo salen a espacios o lugares cercanos a sus contextos, barrio o localidad o en su defecto visitan otros países o ciudades que terminan conociendo más que el propio. Muchos de estos niños nunca han visitado contextos diferentes al suyo.

Difícilmente un niño de clase social alta, conoce en persona o ha visitado un barrio popular o ha estudiado en sus escuelas, ido a sus parques, caminado sus calles. Por lo cual lo que conoce de esos otros contextos y los sujetos que los habitan, lo determinan los imaginarios y estereotipos sociales que le transmiten los medios de comunicación y los adultos con los que se relaciona.

Así miran estos otros contextos como lugares peligrosos, hogar del delincuente y viendo a las personas que los habitan como los pobres, marginados y excluidos, con desprecio o por el contrario con lástima, pero que en últimas son diferentes a ellos y nada tienen que ver con ellos. Que sus condiciones precarias y de pobreza se deben a

¹¹ El código es definido por Bernstein (1988) como: “una regulación cultural específica de competencias comunes compartidas. Código refiere a las gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones especializadas del poder y principios de control (...) es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente. (p. 59)

ellos mismos y no a unas lógicas o estructuras de poder más amplias y complejas que les otorgan ese lugar en la sociedad.

Cuando el niño ve o comprende esos otros contextos o lógicas de la ciudad, que son distintas a las de él, a través de estos imaginarios sociales hegemónicos le será imposible entender aquellas condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia que atiborran la ciudad y a los habitantes que las sufren, y vera en ellos más bien algo natural, algo que es, debe ser y siempre será, siendo no más que el orden correcto y establecido; simplemente debe haber ricos y pobres, siendo afortunado el que nace en una familia perteneciente al contexto social de estos primeros.

De este modo, no estará en su pensamiento imaginar un mundo diferente, en el que todos y todas cuenten con las mismas oportunidades y accedan a los mismos beneficios y mucho menos luchará por ello, por transformar la ciudad en la que vive y ver en el “otro” un sujeto igual a él, con el derecho también de acceder a una vida digna y de calidad.

El bien común o colectivo no serán significados cercanos a él, pues atrapados en las dinámicas de consumo, se verán absorbidos por el individualismo, buscando no más que su propio bienestar sin importar nada, ni nadie. Este es el ciudadano de la modernidad.

Así entonces, la infancia encerrada, que pertenece en gran parte a la clase media-alta, a pesar de acceder a un capital cultural mucho más amplio y rico dotándola de un código lingüístico más elaborado, es incapaz de utilizar ello en una lectura crítica del mundo y se ve presa de las lógicas de la ciudad moderna; siendo el resultado de una sociedad que reproduce a toda costa determinado orden social y con ello ciertas formas de comprender el mundo y la infancia. La infancia encerrada es, por tanto, resultado del ideal de infancia moderna que tiene la sociedad.

Ahora bien, se introducirá a hablar sobre otro tipo de infancia contemporánea que ha sido en la historia excluida y marginada, ha estado al lado opuesto de la idealización de infancia moderna establecida por las lógicas dominantes hegemónicas, ella es pues la *infancia de la calle*. Sobre ella se han establecido diversos imaginarios, estereotipos y ha sido vista con recelo por el ciudadano moderno.

El modelo capitalista aplicado en la ciudad, su crecimiento exorbitante y desorganizado característico de las ciudades del “tercer mundo” como la nuestra, ha traído bajo sí a lo largo de la historia, la pobreza, la exclusión y marginación de grandes grupos sociales. Y como protagonista principal de este panorama se encuentra el niño y niña trabajador, el niño pobre, el de clases populares y el que vive en la calle. Ellos en conjunto conforman lo que ha denominado la *infancia de la calle*.

Los niños trabajadores, los niños de clase proletaria, de la clase popular, los niños de la calle han sido víctimas de una sociedad que ha decidido seguir el camino de la modernidad; de una ciudad estructurada, organizada y dividida en clases sociales. Ellas han sentido en carne propia el precio del “progreso”, el precio de llevar una vida atiborrada por el consumo, una vida individualista en la que la acumulación de bienes se vuelve objetivo de vida, en donde el “éxito” y la “felicidad” son determinados por el capital económico que se posee.

Una sociedad en la que la inequidad e injusticia social son el pan de cada día, una ciudad que reproduce y conserva la ideología de un determinado sector de la sociedad, el de los grupos sociales dominantes que son solo una minoría de la población total de las ciudades. Imponiendo un orden social que ha dejado a su paso en la marginación, discriminación, exclusión y extrema pobreza a la inmensa mayoría.

Esta es la realidad de muchos niños, niñas y jóvenes. Y sobre esta infancia, la infancia de la clase proletaria, el niño de la calle, la modernidad se ha encargado de construir unos imaginarios y estereotipos que lo estigmatizan; muchos de los cuales la escuela ha hecho suyos, anulando y negando su experiencia de vida, reproduciendo y exacerbando sus condiciones precarias de vida.

Sobre ellos se ha referido Ivansan Zambrano Gutiérrez (2014) en su artículo “Narrativas sobre el gamín en Colombia: nuestra novela del desprecio”. Arguyendo que la expresión “gamín” es como se ha conocido a los niños en situación de calle de nuestra ciudad. Sujetos que en la historia no han tenido voz, personajes cuyas historias no han sido privilegiadas por la cultura hegemónica.

El gamín, más que un individuo en las calles constituye un significante cuyo centro simbólico era nutrido y reproducido a partir de los saberes científicos y no científicos (...) en este significante se reunió una variedad de valores, conceptos y premisas sociales, culturales y políticas siempre en construcción y movimiento. (p.67)

El niño trabajador y el niño de la calle han sido producto de los altos grados de exclusión y marginación social. Se han visto en la necesidad de salir a las calles a trabajar para solventar sus necesidades, incluso ven en la calle una opción de vida: los niños en situación de calle no solo no van a la escuela, sino que se alejan de su núcleo familiar convirtiendo la calle en su hogar.

Dentro de la infancia trabajadora hay niños que aun asisten a la escuela, pero que en muchos casos recaen en el fracaso escolar, expresado en las malas calificaciones, porque quizá, no va al ritmo esperado por la escuela, no aprende lo que la institución escolar pretende que aprenda o no se comporta como ella espera que lo haga, y ello incluso, los lleva a la deserción escolar. Bien lo expresa Joaquín Brunner (2010):

La escuela es una institución de los estratos medios, o dichos más precisamente, la escuela es una institución que funciona con las mismas reglas, o dicho todavía con mayor precisión, con reglas construidas equivalentemente, a las empleadas por la socialización familiar de las capas medias de la sociedad (p .29)

En este sentido, la escuela moderna, exige del dominio de determinado código lingüístico al que por supuesto no tienen acceso todos los niños. En el caso del niño de clase baja, el niño trabajador, solo tiene acceso a un *capital lingüístico restringido* que no es compatible con el leguaje de la cultura escolar.

Y la escuela, en el marco de las lógicas de la modernización, posee también un ideal de infancia que se corresponde con estas ideologías, a las que ni el niño trabajador, ni el que se encuentra en situación de calle responden, por el contrario, son todo lo opuesto a la infancia ideal moderna y decente, ellos han hecho parte de “un colectivo comúnmente ubicado en la otredad, en el lugar de lo extraño, lo peligroso, lo anormal”. (Zambrano, I. 2014, p. 63)

En consecuencia, la escuela ha negado por completo las historias de vida de estos niños, haciéndolos sentir ignorados y excluidos. Por tanto, son niños que terminan odiando la institución escolar, pues en ella no ven nada que este cercano a sus realidades sociales o su experiencia. Por el contrario, termina en muchos casos exacerbando sus condiciones de pobreza y marginalidad.

Por otro lado, el niño en situación de calle, ni siquiera, asiste a la escuela, pues al ver la situación precaria y en muchos casos el rechazo por parte de su familia y como vemos también de la escuela encuentra en la calle una opción de vida. El conocido

“niño gamín” se fue articulando a las dinámicas de la calle, haciendo de la ciudad un mundo propio, estableciendo una relación determinada con el movimiento acelerado de las calles, acomodándose a ella y aprendiendo a movilizarse en ella.

La infancia trabajadora y sobre todo la infancia de la calle comienzan a relacionarse e interiorizar *la cultura callejera*¹² y a diferencia de la *infancia encerrada* vuelve suyo el espacio público. Esto es a lo que se alude al utilizar la expresión la *infancia de la calle*: es la infancia que sale a la ciudad, claro está, en este caso, porque se lo exigen sus condiciones de vida.

La *infancia de la calle* no cuenta con el amplio capital cultural y económico de un niño o niña de nivel socioeconómico medio-alto. Es aquella a la que más se le han vulnerado sus derechos, al no tener mínimamente acceso a una vivienda digna, educación de calidad, salud etc. Su vida, subjetividad e identidad se han construido en contextos marginados y excluidos, en la pobreza, la violencia y la inequidad de oportunidades; por tanto, sus espacios de socialización le han permitido construir un código lingüístico restringido.¹³

Sobre esta infancia el estado ha puesto su mirada firmemente, ya que, la considera una amenaza, un peligro para la sociedad. Pues el mal llamado niño gamín, es visto como un delincuente, convirtiéndose en un problema. Ivansan Zambrano (2014) refiere como en Bogotá, a los conocidos niños gaminos alrededor de la década de los 90, el estado hizo ver en el gaminismo más que una problemática social, una enfermedad, una enfermedad que además era heredada. Entonces, aquellos niños que nacían en el infortunio de la pobreza, se encontraran en contra de aquellos ideales de infancia que la modernidad estableció en la sociedad; aquello relacionado con la higiene y la estética estaba en contra de aquel niño harapiento y sucio que trabajaba en los semáforos, que lustraba los zapatos de la gente o que dormía en las acalles de la ciudad.

Esta ha sido la mirada que la sociedad moderna ha tenido sobre la infancia de la calle, estableciendo imaginarios y estereotipos que no hacen más que, exacerbar sus

¹² La cultura callejera entendida como: “un conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grado de elaboración de sobrevivencia, que le permite a la población callejera construir un juicio de valor para decidir su permanencia en el espacio público aún sobre los riesgos asociados”. Encuéntrese en: J. Martín, Pérez. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. Revista española de educación comparada, 8, p. 16.

¹³

condiciones de marginación y exclusión, divulgando un imaginario social hegemónico sobre lo que es y deber ser la infancia.

Y aquella sociedad que los ha excluido y olvidado busca hacerlos responsables totales de las carencias que los llevaron a la calle, de sus condiciones precarias de vida, llenándolos al tiempo de culpa por desenvolverse en un lugar público sin la mirada de un adulto.

No obstante, la intención no es solo resaltar aquellas desventajas en que sus condiciones de vida lo han puesto, se busca también rescatar, hacer visible una capacidad y fortaleza que solo ellos “la infancia de la calle” poseen; y que no desarrollan o por lo menos no en la misma magnitud o complejidad el niño encerrado en su casa junto al televisor.

La infancia de la calle, aquellos niños que su condición les demanda habitar las calles, han aprendido y elaborado un alto grado de comprensión sobre ciertos aspectos su funcionamiento, que les permitió sobrevivir en el espacio, movilizarse y adaptarse a él. Y es esto mismo, lo que consideramos va en contra y altera tanto a una sociedad que tiene un ideal de infancia inocente, decente, débil y que, por lo tanto, debe ser protegida y resguardada siempre en un lugar seguro, convirtiendo el niño y la niña en una especie de “propiedad privada”, pues la infancia de la calle, los niños callejeros, actúan con total autonomía sobre aquel espacio que durante años se ha considerado peligroso y amenazador para la infancia: la ciudad.

Y ello cuestiona y fractura en gran parte el ideal de infancia de la modernidad. La infancia de la calle pone en juego la idea de poder pensar a los niños y niñas libres en los espacios públicos sin la supervisión de un adulto, contrario a lo que sucede en el parque o el centro comercial.

El niño que viven en la calle, el que trabaja en ella, el que juega en ella, aquel del barrio pobre o popular, desarrollo un conocimiento de la ciudad, de su violencia, seguridad e inseguridad, transporte y orientación, convirtiéndose casi que en un experto de la calle; se mueve en ella con confianza, conoce su terreno operacional: sus redes sociales, organizaciones, flujo de dinero; ocupando un lugar de dominio sobre el espacio urbano, viviendo con plenitud la cultura callejera.

Esta posibilidad de habitar el espacio urbano, el espacio público: la calle, la esquina, la cuadra del barrio, brindan la posibilidad de encuentro con el “otro”, el encuentro que no permite, quizás, el centro comercial, el parque de diversiones o el conjunto residencial, pues ellos además de exigir la vigilancia constante de los adultos, establecen una forma individual de moverse y jugar, obstaculizando por completo el encuentro cara a cara.

La infancia de la calle, entonces, desde su capacidad autónoma de desenvolverse en el espacio urbano y de ocupar las calles reivindica el espacio público como espacio de encuentro y reunión tal como lo era el ágora en la ciudad de Atenas. Los niños y las niñas de las calles desdibujan los límites entre lo privado y lo público, exigiendo a la sociedad la necesidad de recuperar lo público, no ya para los vehículos y el tránsito acelerado, sino ante todo para las personas, para el ciudadano.

Vemos entonces que entre la *infancia de la calle* y la *infancia encerrada* existe no solo una brecha socioeconómica, sino cognitiva y de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos). Y es precisamente sobre estas brechas que debe trabajar la escuela y los maestros, pues ellos ponen en situación de ventaja o desventaja a niños y niñas en una estructura social que ha reproducido durante siglos desigualdades sociales.

Efectivamente los diversos lenguajes culturales de familias y escuelas operan desde el primer día generando brechas que separan invisiblemente a los niños de acuerdo a las líneas divisorias de clase social (...). (Bruner, J. 2010 p. 29)

Para ello, tanto la escuela como el maestro deben tener como uno de sus principales objetivos el de formar para la ciudadanía. Y ello demanda, necesariamente establecer una relación educativa entre ciudad-escuela; implica también reconocer en la ciudad un espacio que puede y tiene grandes potencialidades de ser educador. Formar infancias ciudadanas demanda a los maestros generar puentes que permitan conectar los aprendizajes de la escuela con la vida de los niños y las niñas; garantizando una educación equitativa y de calidad a todas las infancias sin importar su clase social.

Asimismo, escuela-maestro deben tener en cuenta, tomar y utilizar las experiencias y vivencias de los niños en la ciudad como un apoyo para que logre la conceptualización de la misma. Procurar que sus niños y niñas tengan la oportunidad de salir a la ciudad, recorrerla, habitar sus calles, es decir, debe dar la oportunidad de

ampliar su experiencia vivida del espacio urbano, algo que han logrado los niños que habitan, trabajan y juegan en las calles.

Sin embargo, la experiencia y vivencia real en la ciudad por sí sola no garantiza que el niño y la niña comprendan la complejidad de sus dinámicas, claro está, brinda elementos y aprendizajes, pero estos, por sí solos no desarrollan una capacidad de lectura crítica y profunda de la realidad social. Bien lo menciona Lauren Resnck (1999) citada por Silvia Alderoquí: “si bien es esencial que los niños tengan la experiencia de descubrir e inventar, esa experiencia debe ser una invención disciplinada, es decir disciplinada por el conocimiento y por los procesos de razonamiento y lógicas establecidas” (p.54)

En este sentido, es necesario que el maestro guie estas experiencias, o más bien, las articule a sus propuestas acogiendo la ciudad como objeto de estudio e investigación, generando aprendizajes que permitan lograr al niño conceptualizar la ciudad. Construir un marco teórico/conceptual desde el cual los niños puedan leer críticamente el espacio que habitan más allá de la obviedad y superficialidad, superando su mirada parcelada y fragmentada del espacio urbano.

Silvia Alderoquí y Pompei Penchansky (2002) en su libro “Ciudad y ciudadanos aportes para la enseñanza del mundo urbano” destacan y argumentan la necesidad de que los niños construyan nociones y conceptos (conceptualicen el espacio urbano) pues ello les permite comprender las problemáticas sociales del contexto que habitan, el reconocimiento de desigualdades sociales y como estas situaciones hacen parte de una estructura más amplia como lo es la ciudad, y esta última al mismo tiempo hace parte de otras más amplias que ella. Ello le brinda una comprensión y panorama mucho más complejo e integral sobre su realidad social.

Así, maestro y escuela deben brindar la oportunidad tanto a la infancia de la calle como a la infancia encerrada de conocer la ciudad como oferta cultural, pues el complejo urbano contiene información de carácter histórico y cultural que por lo general los niños desconocen; la historia y la génesis de su barrio, localidad y ciudad, así como de los elementos que la componen (edificios, museos, teatros, avenidas, calles, etc.) son en gran parte desconocidos por los niños.

Sabemos que la institución educativa por sí sola, no puede corregir ni transformar completamente las desigualdades sociales. No obstante, como se ha podido

dar cuenta durante el desarrollo correspondiente de la categoría escuela, esta última tiene grandes potencialidades no solo de actuar como institución de reproducción social, sino, también como espacio de emancipación y transformación, es decir, de movilidad social.

En este sentido, la institución escolar no puede transformar por si sola la estructura social, pero si tiene la capacidad de formar a los niños, niñas y jóvenes que asisten a ellas, brindándoles herramientas y capacidades que permitan a estos transformar sus contextos y realidades sociales.

De este modo, la escuela puede ayudar a compensar las desigualdades sociales o por lo menos mitigar aquellas brechas cognitivas, socioemocionales y de códigos lingüísticos de los que han sido víctimas directas nuestros niños. Pero lograr una movilidad social, demanda una escuela centrifuga, una escuela abierta entendida como esfera pública democrática, siendo uno de sus principales objetivos el de educar para la ciudadanía.

Así pues, la escuela debe ser un espacio que garantice la participación real de los niños dentro y fuera de ella, reflejada no solo en la opinión sino también en la toma de decisiones de lo que pasa en la escuela y su territorio. La escuela entonces debe ser espacio para la práctica de la democracia, un lugar en el que el respeto, entendido como la actitud y capacidad de reconocimiento de la pluralidad y diversidad que impiden prácticas de discriminación y exclusión tanto del maestro hacia el estudiante como de estos con otros estudiantes; además debe ser un espacio para escuchar al otro, lo cual es muy distinto de oír, pues oír tiene que ver con la capacidad biológica de algunos seres vivos de percibir los sonidos, mientras escuchar implica no solo percibir los sonidos sino también interpretarlos.

En consecuencia, escuchar al otro no solo lo que habla o dice, sino sus gestos, movimientos, y posturas, pues ello también es susceptible de ser interpretado, del mismo modo en que lo pueden ser todos los elementos de la ciudad y el contexto de los niños. De tal manera que, escuchar y leer son dos elementos que trabajan de la mano.

Asimismo, la escuela debe procurar ser espacio no ya para la competitividad, sino de solidaridad y cuidado de sí mismo y del otro, un lugar de reunión, encuentro colectivo y trabajo en equipo. En correspondencia con lo anterior se puede decir que la escuela es una institución social que puede mitigar aquellas brechas que existen entre

los niños de clase media-alta y los niños de clases populares, solo si su praxis y la del maestro se inscriben en el marco de la democracia.

Solo si la escuela y el maestro deciden seguir y practicar el camino de la democracia podrán lograr el objetivo de formar para la ciudadanía, logran formar a aquella infancia urbana contemporánea como una infancia ciudadana. Una infancia que encuentra en la escuela un lugar que le brinda conocimientos, aprendizajes y experiencias, no ya desconectados de su entorno, sino, por el contrario, que encuentran sentido dentro de sus situaciones reales, en su cotidianidad, en otras palabras, una educación para la vida; una formación que permite desarrollar tanto a niños como a niñas capacidades, habilidades y utilizar herramientas para enfrentarse a las situaciones y problemáticas dentro de su realidad social.

Ello permitirá a los niños de clases populares a reconocerse como parte de un colectivo y comprender de forma más profunda y crítica que sus condiciones de vida, su situación de pobreza, marginalidad y exclusión no son culpa suya o de su familia, sino que, ellos son el resultado de una estructura social compleja que ha reproducido durante siglos desigualdades sociales.

Pero no solo podrá comprender, sino, más aun, se reconocerá como sujeto capaz de transformar y luchar por una mejor condición de vida, que además de tener en cuenta sus intereses y bienestar privados e individuales lucha también ante todo por el bienestar colectivo y común, de este modo, luchará no solo por una mejor condición de vida para él, sino por una condición de equidad, justicia e igualdad a la que tiene derecho todos y todas, mas no reducidos y determinados sectores sociales. Trascendiendo sus condiciones de pobreza, exclusión y marginalidad como resultado de la movilidad social.

Dicho lo anterior, se puede concluir que la escuela tiene un papel crucial en la formación de infancias como sujetos ciudadanos. La escuela puede brindar aprendizajes y propiciar el desarrollo de capacidades a la *infancia de la calle* que junto con su conocimiento y experiencia vivida del espacio urbano dan paso a la construcción de una perspectiva más amplia, compleja y a una visión más crítica y propositiva, que tiene como objeto la búsqueda de la equidad, igualdad y justicia social. Los niños y las niñas verán posible construir la ciudad que sueñan e imaginan, porque saben que de ellos y de cada uno de los sujetos que la habitan depende hacerlo real.

Del mismo modo, la institución escolar permitirá a *la infancia encerrada* disfrutar de la ciudad, comprenderla y conocerla más allá de los imaginarios reproducidos por los medios de comunicación, dándole la oportunidad también de ir no solo al parque o al centro comercial, sino de traspasar aquel fragmento parcelado de la ciudad que conoce, visitando otros contextos y realidades sociales distintas a las suya, haciendo ver en la ciudad un espacio para el disfrute, la reunión, la aventura y el aprendizaje, ejerciendo resistencia y cambiando aquella mirada de la ciudad como lugar peligroso y amenazador.

En esta línea, tanto la *infancia de la calle* como la *infancia encerrada* demandan a la escuela establecer una relación educativa con la ciudad, con aquel espacio en el que ellos y ellas viven, pues los niños y las niñas a pesar de aprender, reconocer e interiorizar el espacio urbano desde sus interacciones con otros, con su espacio inmediato y desde el imaginario que brindan los medios de comunicación, necesitan de un mediador que posibilite desarrollar capacidades de comprensión y lectura no solo de la palabra escrita sino del mundo, sus imágenes, texto y simbología. Una lectura que va más allá de la observación superficial, que les permitan enfrentar las problemáticas y situaciones en que los pone su lugar en la estructura social.

Esta es la “infancia ciudadana”, aquella que es reconocida en su presente y ahora, quien ejerce su derecho a la ciudad, disfruta y conoce de ella tanto su oferta cultural como social, política y económica. Una infancia que se reconoce como parte de un colectivo, de un conjunto social y por ende lucha ante todo por los intereses y bienestar comunes. La infancia ciudadana reconoce la pluralidad y acepta la diferencia, participa activamente de los asuntos del complejo urbano, cosa que solo puede hacer el sujeto libre y considerado como igual.

En este sentido la sociedad y la escuela deben reconocer a la infancia no por lo que será en el mañana, sino por lo que es en el ahora, siendo ciudadanos no ya los sujetos después de cumplir su mayoría de edad, sino que, ciudadanos son todos aquellos que habitan y componen el contexto urbano y que por tanto tienen derecho de participar en la toma de decisiones de todos los asuntos que comprenden las dinámicas urbanas.

Entonces, la infancia ciudadana, es aquella que participa directamente en la gestión de la vida pública y ello lo logran reconquistando cada espacio de la ciudad: sus calles, avenidas, cines, bibliotecas, bienes y servicios, restaurantes y teatros. Desde esta

óptica, las infancias contemporáneas urbanas (tanto la infancia de la calle como la infancia encerrada) ponen a la sociedad y la escuela un reto nada fácil de superar. El de ayudar a superar las desigualdades de las que nuestros niños y niñas han sido víctimas, como resultado de la estructura social que han impuesto lógicas dominantes de determinados y minoritarios grupos sociales, que los ha privado de su derecho a la ciudad.

Asimismo, demanda a la escuela establecer una relación educativa con la ciudad, pues ante las grandes complejidades y problemáticas sociales a las que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes, la institución educativa es la llamada a cumplir con la responsabilidad social de ayudar a construir un mundo mejor, más justo, equitativo y democrático, siendo posible cuando lo que enseña, los aprendizajes y experiencias que genera encuentran sentido en la vida de los estudiantes, en su cotidianidad, permitiéndoles a los niños y niñas reconocerse como actores sociales transformativos con la voluntad y capacidad de luchar por unas mejores condiciones de vida e igualdad de oportunidades.

Las infancias, nuestros niños y niñas, exigen la restitución de un espacio que por derecho es suyo y de todos los ciudadanos. Exigen recuperar la ciudad como espacio público; y un espacio se hace público en la medida en que conviene y sirve a todos de la misma manera para su dignidad, de modo que, la ciudad deja de ser espacio público cuando las oportunidades y vida que genera en ella son desiguales para sus habitantes. Los niños tienen un ideal de ciudad, imaginan una ciudad distinta, en la que todos poseen condiciones de vida equitativas y dignas, una ciudad que no es peligrosa, a la que se puede salir solo sin miedo, una ciudad, que no es para los automóviles y los grandes edificios, sino, ante todo para los niños, para la familia, en otras palabras, para los ciudadanos.

CAPITULO II

En este capítulo se busca realizar un contraste entre los planes de desarrollo Y planes sectoriales de educación de la ciudad de Bogotá, los cuales surgen y abarcan el periodo de tiempo comprendido entre el año 2008 hasta a la actualidad y que se convierten en una muestra representativa actual, desde la cual es posible analizar cómo se ha asumido la relación Ciudad-Escuela y cómo esta ha aportado en la *formación de infancias como sujetos ciudadanos*.

Para realizar dicho contraste y análisis de los correspondientes documentos, será imprescindible retomar las cuatro categorías de análisis desarrolladas en el capítulo anterior: Ciudad, Escuela, Maestro e Infancias, pues ellas aportan elementos que se considera son fundamentales para lograr un ejercicio de análisis, reflexión interpretación y comprensión. Igualmente abordaremos simultáneamente algunos referentes teóricos y conceptuales tal y como se realizó en el capítulo anterior.

Planes de Desarrollo, Bogotá: Miradas sobre la Ciudad, la Educación y la formación ciudadana.

Son muchos los obstáculos y problemáticas a los que se enfrentan las actuales sociedades, las nuevas dinámicas sociales en las que se ve sumergida la ciudad contemporánea han hecho de la vida en ella, en todas sus dimensiones y aristas algo profundamente complejo. Los procesos de modernización, globalización y crecimiento demográfico, como se evidencio en el capítulo anterior dentro de la categoría Ciudad, han dado paso a la aparición o configuración de nuevas formas de socialización y relación entre los sujetos, formas de vínculo social más seculares que han producido la fragmentación de grandes grupos sociales y han ido desvaneciendo las formas de reconocimiento mutuo, dando paso simultáneamente a la aparición de nuevas formas de enunciación de la ciudadanía.

Esto último, se relaciona por una parte con la manera en que las ciudades se han visto enfrentadas al deterioro del espacio y la vida pública, como resultado de las nuevas dinámicas sociales que imponen las lógicas capitalistas y de globalización; haciendo que los sujetos o más bien los ciudadanos, ya no se sientan pertenecientes ni identificados con su territorio, ni convocados a participar en su comunidad, teniendo como consecuencia su alejamiento de lo público y reclusión en espacios privados como su casa o lugar de residencia y algunos entornos cercanos a ella.

Las sociedades se han visto sumergidas bajo las ideas del progreso y modernidad, por lo cual sus dirigentes y gobernantes han llevado a cabo una forma de comprender y gestionar la ciudad desde aspectos esencialmente técnicos e instrumentales, haciendo especial énfasis en componentes relacionados con aspectos económicos y físicos que desconocen o dejan de lado cuestiones relacionadas con la cultura y la formación ciudadana.

Bajo este panorama, las ciudades y sus gobiernos actuales se ven enfrentados a nuevas formas de enunciación de la ciudadanía y de formación ciudadana que son todavía más complejas, debido a las nuevas dinámicas sociales, las cuales han tenido como resultado la constitución del nuevo sujeto ciudadano moderno, que se considera, carece de gran cantidad de valores cívicos tales como: respeto a la alteridad, autonomía y capacidad para solucionar pacíficamente los conflictos, además de una inconciencia

del complejo urbano como espacio en el que convergen lo público y lo privado, como tejido social en que coexiste un entramado de relaciones complejas, ignorando su carácter sociohistórico, colectivo y público y su derecho pero también deber de participar en los asuntos de la ciudad, en su bienestar y constante mejoramiento.

Estas nuevas formas de enunciación de la ciudadanía, emergen y son resultado del proceso de globalización por el transitan las ciudades contemporáneas, en donde las prácticas de consumo cumplen un papel fundamental dentro de la constitución del nuevo ciudadano moderno. El ejercicio de la ciudadanía, que había estado ligado o relacionado más con la capacidad que tienen los sujetos de apropiarse y usar de determinadas formas los bienes, recursos y riquezas que ofrece la ciudad, además de un sentimiento de pertenencia a un territorio y grupo colectivo, que convocaba a la participación en la toma de decisiones de los asuntos y gestión de la ciudad, así como la búsqueda constante de su mejoramiento; se ha visto alterada por las nuevas y complejas dinámicas sociales transformando las posibilidades y formas de ser ciudadano.

En este contexto, comienzan a emerger nuevos discursos y formas de comprender la ciudad, la ciudadanía y la educación, empezándose a generar un reconocimiento de la dimensión pedagógica o educativa que posee el espacio urbano la cual tiene gran incidencia en la formación de los sujetos. Esta nueva comprensión de la educación la ubica en un plano mucho más complejo y multidimensional, al no considerarla ya como hecho que se da exclusivamente en la escuela. Pues como se dio cuenta anteriormente, antes de la constitución de la institución escolar propiamente dicha, las sociedades educaban a sus ciudadanos desde otros espacios y lugares que desde su capacidad socializadora, transmitían y enseñaban a sus habitantes determinada forma de organización social, roles, valores, cultura etc.

Y más actualmente, es evidente como las ciudades educan a sus habitantes desde otras esferas socioculturales tales como los medios masivos de comunicación y las prácticas de consumo que, como componentes de los procesos de globalización han hecho de la educación, la ciudadanía y la formación ciudadana algo mucho más complejo y multidimensional. En tal sentido, argumenta Néstor García Canclini (1995):

Hombres y mujeres perciben que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos- a dónde pertenezco y qué derecho me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses- se contestan más con el consumo privado de bienes y de los medios masivos

que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos. (p. 13)

Así pues, se ve como las prácticas cotidianas de consumo que conforman la vida en la ciudad, trasladan la acción y significación del ciudadano al de consumidor, por lo que su identidad se configura y depende de lo que posee o del capital económico y material que puede llegar a apropiarse; del mismo modo, la modernidad ha hecho ver en la práctica de la ciudadanía algo reducido al ejercicio de la votación de representante, que por lo demás, solo pueden ejercer personas que cumplen con determinada edad relegando y desconociendo a niños y niñas como sujetos ciudadanos. Y más aún, los procesos de globalización han hecho de la constitución de identidad de los ciudadanos algo muchos más complejo, confuso y poco delimitado, al desdibujar las barreras de lo propio y lo ajeno, que permiten establecer a los distintos grupos sociales pautas de semejanza y diferenciación con otros.

Todo ello, configura esas nuevas formas de enunciación de la ciudadanía, y demuestran al mismo tiempo, que la complejidad de la vida en la ciudad contemporánea contiene en todas sus aristas y dimensiones componentes educativos que forman al ciudadano, en el que juegan un papel fundamental, hoy más que nunca la cultura audiovisual y junto a ella los medios de comunicación; demandando desde luego, una comprensión más compleja sobre el hecho educativo, que traspasa los muros de las instituciones formales de educación y que es necesario estas últimas reconozcan.

Sobre estos nuevos discursos de educación y ciudad se destaca el conocido con el nombre de “Ciudad Educadora” el cual surge en el marco de discusiones y propuestas dadas a nivel internacional, que tienen como resultado la publicación del documento de la UNESCO en el año de 1972 “*Aprender a ser, la educación del futuro*”¹⁴ en el cual Edgar Faure y otros autores hacen referencia específica “Hacia una ciudad educativa”. Pero va a ser en el año de 1990 con el primer congreso de ciudades educadoras¹⁵, que

¹⁴ Documento de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹⁵ La Asociación Congreso de Ciudades Educadoras, se consolida en 1994 y se establece como una estructura de colaboración entre los gobiernos que están inscritos en la carta de ciudades educadoras, para recalcar el compromiso que cada ciudad tiene con la educación, además, esta asociación es la encargada de monitorear y compartir las estrategias que se implementan en cada territorio por medio de un espacio que ellos

tuvo lugar en la ciudad de Barcelona, que comienza a darse fuerza al desarrollo de la idea y conceptualización sobre lo que era o implicaba hablar de Ciudad Educadora, produciendo lo que se conoció como “la carta de ciudades educadoras” la cual expresa:

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral (...) La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política, y de prestación de servicios) una función educadora. Cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo. (p. 14)

Esta nueva concepción del espacio urbano se ha convertido en una propuesta gestionada por varias ciudades como Barcelona y muchas otras latinoamericanas como el caso de Bogotá (Colombia), quienes la han acogido de distintas formas y comprendido desde distintas perspectivas, dando lugar a la construcción de planes de gobierno y políticas educativas que intentan poner en marcha la idea de Ciudad Educadora. Por esta razón, se pretende realizar un análisis de los planes de gobierno de la ciudad de Bogotá a partir del año 2008, pues es alrededor de este año que es posible evidenciar en los proyectos de ciudad de las distintas administraciones componentes más visibles, que recogen elementos sobre esta nueva noción del contexto urbano y la educación.

El plan de desarrollo “*Bogotá Positiva: para vivir mejor*” liderado por Samuel Moreno (2008-2012) es una de las administraciones que acoge varios componentes sobre la concepción de la ciudad y la educación sobre la idea de Ciudad Educadora; visibilizando en el entorno urbano un espacio que es y puede ser educativo. Asimismo, y al igual que anteriores administraciones de Bogotá, se propone hacer frente a la gran cantidad de problemáticas que abocan la ciudad relacionadas con la violencia, inequidad social, injusticia, movilidad, entre otras. Trazándose como objetivo:

denominan *Experiencia Destacada* que no es más, que un acercamiento permanente de las acciones educativas que cada ciudad realiza. De esta manera, se profundiza en el concepto de ciudad educadora y lo que ello conlleva en la transformación de política públicas, que den cuenta del verdadero cambio que se debe realizar en la forma en la que se concibe la ciudad y la educación.

Avanzar en la construcción de una ciudad en la que todas y todos vivamos mejor, en las que las acciones del gobierno se dirijan al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudadanía, una ciudad incluyente, justa y equitativa en la que se reconozcan, garanticen y reestablezcan los derechos humanos (...) una ciudad construida participativamente, en la que cada vez más personas disfruten de los beneficios del desarrollo. (Bogotá Positiva: Para vivir mejor, 2008, p. 9)

Para lograr este objetivo la administración piensa llevar a cabo un conjunto de acciones, estrategias y programas que se enmarcan alrededor de siete objetivos o ítems estructurantes del plan: Ciudad de derechos, Derecho a la ciudad, Ciudad global, Participación, Descentralización, Gestión pública efectiva y Finanzas sostenibles.

Bajo el ítem de “**Ciudad de Derechos**” se busca garantizar y restituir los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, con el ánimo de aportar en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Este ítem se relaciona directamente con el segundo propuesto: el **Derecho a la ciudad**. Debido a que garantizar el pleno ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos, implica y demanda, al mismo tiempo, garantizar que todos los ciudadanos accedan de forma equitativa a los beneficios y recursos de la ciudad y participen del mismo modo en su gestión, toma de decisiones y construcción.

El término “**Derecho a la ciudad**” tiene una connotación importante y relevante debido a lo que en sí mismo implica, a las ideas que pone en discusión y reflexión. Ante las grandes problemáticas a las que se enfrentan las ciudades actualmente, entre ellas, la privatización del espacio público y mercantilización del espacio urbano, que han tenido como consecuencia la desintegración de la ciudad como proyecto colectivo y público; es que se reivindica el **Derecho a la ciudad**, sobre el cual subyacen los intereses de todos los ciudadanos y colectivos.

El Derecho a la ciudad, proclama la urgencia y necesidad de que las ciudades garanticen a todos sus habitantes el disfrute y goce colectivo de todas sus riquezas y beneficios, de sus bienes y conocimiento, del capital cultural que ofrecen. De manera que, demanda actuar precisamente sobre las condiciones de inequidad y desigualdad social, algo sobre lo cual (por lo menos en el documento escrito) se ha trazado como objetivo lograr esta administración.

No obstante, se puede decir, que ello está lejos de ser fácil, pues el camino sobre el que pone el capitalismo y los procesos de modernización a las ciudades, ha hecho de ellas espacios altamente fragmentados y en los que prolifera la segregación y marginación social. “La ciudad que era una obra, que unificaba lenguajes, códigos y tejidos sociales comunes se convierte en un producto: la comunidad se desvanece, el vecindario se desmorona” (Lefebvre, 1972. Citado por Laurence Costes, 2011, p. 3)

Los nuevos escenarios de las ciudades modernas (centros comerciales, conjuntos residenciales, grandes avenidas etc.) junto con los medios de comunicación han dado lugar a nuevos procesos de socialización más seculares, que han desvanecido la sensación por parte de los ciudadanos de pertenecer a un grupo o colectivo social, y los han individualizado de forma tal, que pasan desapercibidos y poco interesados por quien se encuentra a su lado, por quienes comparten consigo un entorno común: la ciudad. Sumando a ello, la fuerte división y clasificación de la sociedad en clases socioeconómicas, han exacerbado las condiciones de desigualdad e inequidad en las grandes urbes.

Son precisamente los grupos sociales más afectados por estas desigualdades sociales, es decir, la clase popular y proletaria que, desde las acciones colectivas en las calles se cuestiona este tipo de organización social establecida por una pequeña minoría clase política y económica, que los ha despojado de su derecho a la ciudad, de disfrutar de sus riquezas y beneficios. Es entonces, desde los movimiento ciudadanos, que los colectivos pueden ejercer resistencia frente a un modelo económico, político y social inequitativo; redefiniendo un nuevo modo de vida urbana, más democrático y justo con sus habitantes.

Y es aquí, donde el **Derecho a la ciudad** pone como sujeto primordial y fundamental al ciudadano, situándolo como actor colectivo transformador capaz de trabajar por la democracia y la justicia social, restituyendo el control sobre la gestión y toma de decisiones sobre el espacio urbano a los grupos sociales que durante siglos han sido excluidos, marginados y olvidados.

Pero la toma de control sobre la gestión y construcción de la ciudad por parte de estos sectores sociales, implica el ejercicio pleno de los derechos y deberes que poseen estos como ciudadanos, algo que por lo demás, se les ha destituido, pues el ejercicio de la ciudadanía es algo que han poseído por muchos años determinados grupos sociales.

Bien lo expresaba David Hervey (2010) citado por Laurence Costes (2011) al decir: “es notorio que el derecho a la ciudad está cayendo cada vez más en manos privadas o semiprivadas” (p. 10). Y es que son precisamente los ciudadanos o los considerados como tales, los que poseen **Derecho a la ciudad**. Esta relación entre la ciudad y el ciudadano es bien argumentado por Gadotti (2005) al expresar lo siguiente:

El propio origen etimológico de las palabras “ciudad” y “ciudadano” derivan de la misma palabra “civis”, ciudadano, miembro libre de la ciudad al que pertenece por origen o adopción (...) Así ciudad “civitas” es una comunidad cuyos miembros, los ciudadanos, se autogobiernan y gozan del derecho a la ciudad” (p. 53-54)

No hay que olvidar, que ser ciudadano, no es algo con lo que el ser humano nazca como si fuese característica o elemento innato o biológico; ser ciudadano es algo que se aprende y que, por tanto, necesita ser enseñado. No obstante, ante la inequitativa distribución y acceso a las riquezas y recursos de la ciudad, esta puede terminar reproduciendo y exacerbando las desigualdades, en la medida en que mientras educa a determinados grupos sociales para gozar de los beneficios y riqueza de la ciudad, educa a otros para padecer sus desdichas, carencias y necesidades.

Por otro lado, pero como parte del ejercicio del **Derecho a la ciudad** la **participación ciudadana** es acogida por este plan de gobierno también como como un derecho imprescindible del ciudadano y fundamental para la construcción del proyecto de ciudad. Asimismo la administración plantea que la **participación ciudadana** se constituye no solo como derecho sino como medio (porque es parte del camino para construir democracia), como fin (porque conforma parte de aquellos procesos para alcanzar la realización humana) y como deber (porque se constituye como una obligación del ciudadano el participar en los asuntos y gestión de la ciudad).

Estos dos componentes: **Derecho a la ciudad** y **participación ciudadana** son también acogidos y defendidos por el Plan de Desarrollo “*Bogotá Humana*” de Gustavo Petro (2012-2016) situándolos alrededor y como parte constituyente del ser humano, buscando la construcción de “un entorno que promueva las capacidades y libertades de la ciudadanía sin ningún tipo de segregación” (Bogotá Humana, 2012, p. 45)

Por supuesto, esta administración al igual que la anterior se ve en la enorme y dispendiosa tarea de enfrentarse a las grandes problemáticas que inundan las ciudades contemporáneas y de las que la inequidad, desigualdad, violencia, intolerancia y

ausencia de formación ciudadana etc., son el pan de cada día; por lo que, el primero, de los tres grandes ejes que constituyen este plan de gobierno se enfatiza en *una ciudad que supera la segregación y la discriminación colocando al ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo*.

Para lograr superar las condiciones de segregación y discriminación social, esta administración hace especial énfasis en la importancia de promover el empoderamiento social y político de niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores, a través de la restitución y protección de sus derechos. Si bien, la administración pasada plantea también la importancia sobre la restitución de los derechos de todos los ciudadanos, este plan de gobierno pone en su mira a una población específica: la infancia; sin desmeritar o dejar de lado otras poblaciones.

De manera que, los niños y las niñas se convierten en una prioridad fundamental para la *Bogotá Humana*, buscando desarrollar programas y acciones que permitan garantizar el desarrollo pleno e integral de la primera infancia. Así pues, el acceso equitativo a la educación, el saber, el conocimiento y la cultura deben ser componentes esenciales, así como la generación de ambientes seguros y acciones pedagógicas significativas que permitan formar a niños y niñas como ciudadanos críticos y participativos dentro de su entorno social.

Ubicando de esta forma a las familias, cuidadores y maestros como actores que poseen un papel fundamental e imprescindible en la formación de la infancia y en la protección y garantía de sus derechos. En este sentido, Bogotá Humana **reconoce a los niños y niñas como ciudadanos** con derecho de participar en la construcción y mejoramiento del complejo urbano. Bajo esta óptica, desde las instituciones de educación formal, los maestros poseen una gran responsabilidad en posibilitar experiencias y aprendizajes que posibiliten a los niños aprehender aquellos valores o actitudes propias del ciudadano.

La infancia entonces, deja de ser vista como protagonista pasiva de la vida social y por lo tanto de la ciudad. Pasando a ser sujeto plenamente activo y participativo en su construcción y mejoramiento. Bien se afirma en la carta de ciudades educadoras:

La convención de las Naciones Unidas del 20 de Noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, ha convertido a los niños y niñas en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. (Carta de ciudades educadoras, 1990. P.14, 15)

Por tal motivo, se considera que esta administración reconoce a los niños y las niñas como ciudadanos que, por tanto, cuentan con voz y voto en la toma de decisiones sobre las acciones y gestión pública que afectan sus vidas. Y con el fin de asegurar que las propuestas y opiniones de las infancias sean tomadas en cuenta, este plan de gobierno se propone generar mecanismos de rendición pública de cuentas, a través de los cuales se podrá dar cuenta de los resultados y propuestas que tienen los niños y niñas, garantizando de este modo el ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanos.

Este reconocimiento de la voz y la palabra de las infancias dentro de la toma de decisiones y gestión de la ciudad es imprescindible. Es necesario que los gobiernos escuchen lo que tienen que decir los niños y las niñas frente a su ciudad y las problemáticas que la abocan. En el documento escrito derivado del “*VI Encuentro de La ciudad de los niños*” en el que participan autores reconocidos como Francesco Tonucci y otros, se coloca en discusión y reflexión la importancia de tener en cuenta la opinión de la infancia en la toma de decisiones sobre el complejo urbano, no solo, porque hace parte de sus derechos como ciudadano, sino, porque “si los alcaldes tuvieran el coraje de tomar el punto de vista de los niños como línea política del gobierno local, yo creo que tendríamos unas ciudades gobernadas mucho mejor en las que existirían más casos de buen gobierno” (VI Encuentro de La ciudad de los niños, p.43)

Por otro lado, pero en relación con el empoderamiento político y social de la infancia, *Bogotá humana* se propone como una de sus metas a cumplir, el fortalecer las instituciones educativas a través del empoderamiento ciudadano de maestros y maestras. De esta manera, se puede decir, que la administración es consciente del papel fundamental que tienen los maestros y maestras en la formación de infancias capaces de ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Bajo esta lógica, el gobierno piensa centrar parte de sus esfuerzos en la dignificación laboral y profesional de los maestros y en la formación de calidad y excelencia para los mismos.

Este es un tema que ya se ha puesto en discusión en el capítulo anterior, y en el que se dialoga sobre la importancia de la formación docente. Debido a que formar

infancias ciudadanas capaces de transformar su entorno social, demanda también un cierto tipo de formación profesional del profesorado, que no es ya, la formación técnico-instrumental que reduce el hecho educativo a simples métodos aplicables y mecánicos; más bien es, una formación que posibilite a los maestros comprender el hecho educativo desde sus dimensiones más complejas, como hecho pedagógico, político, social y cultural que atraviesa todas las esferas de la vida humana y social. Posicionando al maestro también como ciudadano transformador.

Otro de los temas primordiales, que pone en la mesa este plan de gobierno, gira en torno al tema de la diversidad y pluralidad cultural y social. En la lucha contra la segregación se propone generar acciones que permitan desde un enfoque diferencial y de respeto por la diversidad, disminuir o reducir las condiciones de segregación, exclusión y marginación social. Se considera entonces, que esta administración le apunta a la construcción de relaciones y diálogos interculturales, a través del reconocimiento del “otro”.

El énfasis que pone este gobierno en promover la interculturalidad interpela o se resiste a la manera en como las ciudades “modernas” han buscado la homogenización cultural, desconociendo y anulando la pluralidad y diversidad cultural existente. La interculturalidad implica no solo la existencia de múltiples culturas (multiculturalidad) sino también, el reconocimiento y dialogo constante entre estas y el intercambio de conocimientos, es decir, implica su co-existencia y respeto mutuo.

Por otro lado, pone en su mira otra problemática: el agotamiento, malgasto y mal uso de las fuentes hídricas que alimentan la ciudad; de la que se desprende todo un eje fundamental alrededor del cambio climático y cuidado del medio ambiente, que se convierte en elemento fundamental para el aseguramiento y garantía de los derechos de los ciudadanos de disfrutar de forma equitativa de los beneficios y recursos de la ciudad, y de un ambiente sano y saludable.

Bajo esta óptica el segundo eje, que compone este plan de desarrollo consiste en “*un territorio que se enfrenta al cambio climático y se ordena alrededor del agua*”. Este eje surge de la necesidad de “superar el modelo depredador del medio ambiente aplicando un enfoque de ecourbannismo” (Bogotá Humana, 2012, p. 182). Se puede observar, entonces, una evidente preocupación por la crisis ambiental a la que se enfrentan no solo las ciudades, sino, el mundo en general; problemática sobre la cual

tienen gran parte de responsabilidad los complejos urbanos debido a la manera en cómo han establecido su relación con la naturaleza y los distintos ecosistemas que alimentan la urbe.

Las formas de comprensión sobre la vida urbana, el medio ambiente y las relaciones humano-mundo y humano-naturaleza han sido atravesadas e influidas ferozmente por las lógicas de la modernización, el capitalismo y el consumismo. Y como consecuencia, las ciudades han adoptado modelos de producción y consumo de productos (fabricados a base de materiales renovables y no renovables) y de materias primas y recursos naturales, de formas desaforadas, inconscientes y destructivas; produciendo gran cantidad de desechos altamente contaminantes, tóxicos y nocivos que destruyen el medio ambiente, los ecosistemas y afectan la salud de los seres humanos.

Ante este panorama, es evidente que se necesitan de nuevas políticas y proyectos de gobierno que pongan atención y atientan esta gran crisis. Es por ello, que se considera importante y fundamental rescatar la intención que tuvo *Bogotá Humana* en generar acciones y estrategias para contrarrestar la contaminación ambiental, el calentamiento global y el cambio climático. Asimismo, se quiere subrayar de qué forma este plan de gobierno pone como principal actor para enfrentar la crisis climática, al ciudadano.

En tal sentido, la administración pensaba en aplicar un concepto de vida urbana sostenible, alrededor del cual, el agua se constituyera como un elemento esencial a tener en cuenta para la planificación urbana. Enfocándose en renaturalizar, proteger y preservar todas las fuentes hídricas de la ciudad, primordialmente el río Bogotá y los páramos de Sumapaz, Guerrero y Guacheneque.

Sumado a ello, se vuelve elemento fundamental el tema del manejo de las basuras, de los residuos industriales, de construcción, electrónicos entre otros, para mantener relaciones más amigables y sostenibles con el medio ambiente. Así pues, el reciclaje, como estrategia que permite la reutilización de los recursos de vuelve imprescindible.

Asimismo, la administración es consciente que ninguna de estas acciones serán posible llevarlas a cabo sino hay un trabajo de educación y formación ciudadana, en el cual se promueva de conciencia a los actores sociales frente a su responsabilidad con el medio ambiente y con las próximas generaciones de disfrutar también de los recursos y

un ambiente saludable. Buscando la implementación de un programa de formación cívica y ciudadana.

Con ello, se puede evidenciar que ningún intento de transformación, cambio y mejoramiento del entorno urbano puede estar desligado del papel y acción de los ciudadanos y ciudadanas, ya que, son estos en últimas, los que poseen la capacidad de construir, de-construir y re-construir el espacio urbano. Temas relacionados con el medio ambiente, así como los de una ciudad sostenible se vuelven de interés para el ciudadano, en la medida, en que cuidar la naturaleza y los recursos que sostienen a su grupo social y a las próximas generaciones, son otra forma de asumirse como ciudadano.

Ahora bien, el tercer y último eje fundamental que propone *Bogotá Humana*, es el de “*una Bogotá que defiende y fortalece lo público*”. Dentro de este eje, es posible evidenciar el lugar e importancia que otorga este plan de gobierno a la participación ciudadana. Centrando sus esfuerzos, no tanto a nivel de infraestructura del espacio y la vida pública (aunque también lo señala), sino, en el fortalecimiento de lo público desde su dimensión social, cultural y política.

Todo ello a partir de la construcción de un modelo de participación ciudadana que impulse y promueva la capacidad de los ciudadanos en la decisión sobre todos los asuntos de la ciudad. Y para ello, se vuelve indispensable garantizar el acceso de manera equitativa a todos los ciudadanos del goce y uso del espacio público. Pues este último, se convierte en el escenario fundamental para ejercer la ciudadanía.

En este orden de ideas, se torna necesaria una educación para la participación. Proponiendo, vincular a los ciudadanos en programas de formación de carácter formal e informal, que permitan desarrollar en los sujetos las capacidades necesarias, para que se conciban como actores sociales activos y con pleno derecho pero también de deber de participar en la gestión pública de su ciudad.

Es reivindicando y reconociendo el poder que tiene el ciudadano sobre su ciudad, su capacidad para mejorarlo y enfrentar las grandes problemáticas en las que se ven sumergidas las sociedades contemporáneas que la “**formación ciudadana**” se convierte en una tarea fundamental y primordial que es necesario tengan en cuenta los gobiernos locales y distritales; y que al mismo tiempo se convierten en temas de interés

para las distintas instituciones que componen la ciudad, entre ellas la escuela, por ser uno de los primeros espacios de actuación pública de las infancias.

Por ello, la conservación, recuperación y restitución de los espacios y la vida pública son un componente ineludible, si se quieren enfrentar las problemáticas sociales relacionadas con la violencia, intolerancia, inequidad y segregación social que aquejan a nuestra sociedad. Pues la democracia es algo que solo puede construirse a partir de su ejercicio práctico. Y por lo tanto, son los espacios públicos los que posibilitan consolidar los valores democráticos; pues permiten la reunión de colectivos; el encuentro cara a cara; son espacios que posibilitan el diálogo a través de los cuales a las personas les es posible reconocer al otro y escucharlo; haciendo visible la pluralidad y diversidad de conocimientos, pensamientos y múltiples lecturas de la realidad.

Y es por ello, que defender el **derecho a la ciudad**, se vuelve imprescindible, pues garantizar el derecho a la ciudad, es garantizar a los ciudadanos disfrutar del espacio público, de las experiencias y aprendizajes que promueve, logrando al mismo tiempo que los sujetos se sientan identificados con la ciudad y busquen su constante mejoramiento.

El plan de desarrollo propuesto por Enrique Peñalosa (2016-2010) “*Bogotá mejor para todos*”, se encuentra estructurado a partir de tres pilares principales: Igualdad de calidad de vida, Democracia urbana y construcción de comunidad y Cultura ciudadana. Así como, por cuatro ejes transversales cuyo enfoque son: Un nuevo ordenamiento territorial, Calidad de vida urbana, Sostenibilidad ambiental y, por último, un gobierno legítimo.

El primer pilar: *Igualdad de calidad de vida*, hace referencia a los programas o estrategias que permiten el reconocimiento de la ciudad y las instituciones que convergen en la misma, así pues, la calidad de vida que poseen los habitantes de Bogotá se vuelve fundamental para comprender la manera en que transcurre la vida urbana, ya que, de la calidad de la ciudad depende en gran medida la calidad de vida de sus habitantes (Bogotá mejor para todos, 2016). De esta manera, es importante que los programas que se elaboren tengan en cuenta a los sectores de la población que se encuentran en total estado de vulnerabilidad, así como la población de la primera infancia. Por eso, esta administración genera estrategias fundamentales para atender y prestar la debida atención a mujeres en estado de embarazo a muy temprana edad, pues

esta es una de las problemáticas que ha aumentado en gran proporción en la ciudad; este tipo de programas se realizan de la mano con el código de infancia y adolescencia con el objetivo de brindar una debida atención a estas mujeres y lograr procesos de promoción y prevención en todos los sectores de la capital.

Además, este pilar tiene como objetivo lograr una igualdad y autonomía incluyente en donde se generen soluciones óptimas para problemáticas como: Pobreza extrema, vulnerabilidad socioeconómica y alimentación nutricional, este último, con el ánimo de bajar los índices de desnutrición, no solo a nivel nacional sino, a nivel global. Por otro lado, el hecho de proponer una Bogotá activa genera cambios en la forma de convivir en los espacios públicos, pues se quiere llegar a la consolidación de una ciudadanía activa desde todas sus dimensiones, tanto política, como social, económica y recreativa.

Referirse a una ciudadanía activa, tiene connotaciones muy importantes. Ella implica necesariamente un elemento sobre el que ya se ha referido en las administraciones pasadas, especialmente en el proyecto de ciudad de “*Bogotá humana*”: la **participación ciudadana**, en todos los asuntos y toma de decisiones sobre el entorno urbano; de manera que, implica el paso de una ciudadanía pasiva acostumbrada únicamente a exigir, a una ciudadanía acostumbrada a participar y que asume con responsabilidad su deber de aportar en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Sumando a ello el ítem de Igualdad y calidad de vida también hace referencia, en alguna medida, a los procesos educativos que se brindan dentro del complejo urbano. En ese sentido, la calidad educativa se convierte en elemento primordial para este plan de desarrollo; bajo esta lógica, se considera importante la ampliación de la jornada escolar a una jornada única, así como potenciar las competencias ciudadanas dentro de las instituciones para formar ciudadanos más felices forjadores de cultura ciudadana. Y como parte del mejoramiento en la dimensión educativa de la ciudad, la inversión y renovación en términos de infraestructura de las instituciones educativas, se vuelve componente indispensable para asegurar condiciones de igualdad, sobre todos en los sectores sociales más pobres y vulnerables.

Considerando además sustancial, que dar solución a las brechas de desigualdad socioeconómica que viven niños, niñas y jóvenes, es posible en gran parte, por medio de

la garantía del derecho a la educación, generando mejores oportunidades para ingresar a la educación superior y asimismo fortalecer los programas virtuales para que cada vez más jóvenes se eduquen.

El segundo pilar *Democracia urbana*, gira entorno a la recuperación del espacio público, mediante programas dirigidos a la ciudadanía que buscan concienciar al ciudadano sobre el cuidado de la ciudad, aumentando el sentido de pertenencia para construir un mejor proyecto de ciudad en el que todos y todas participen. En esta medida, las intervenciones para el desarrollo del hábitat y la recuperación de los espacios públicos por parte del estado son trascendentales, pues ello posibilita en parte a las poblaciones de bajos recursos y en condición de vulnerabilidad, acceder al disfrute del espacio público, a los beneficios y experiencias de aprendizaje que ofrece.

El tercer pilar, *construcción de comunidad y cultura ciudadana*, se basa en el cumplimiento de las normas de manera autónoma, así como, la cooperación ciudadana para hacer del espacio público un lugar más seguro; reduciendo actos violentos y robos, propiciando que Bogotá sea una ciudad líder en la promoción de cultura ciudadana, esto por medio, de la prevención y el control del delito. Por otro lado, toma más fuerza la protección integral hacia las mujeres víctimas de violencia y en esta tónica el reencuentro y la reconciliación para la paz, es un parte que cobra importancia en la vida ciudadana; ya que, el mejoramiento de la convivencia con todos y todas se hace visible en los encuentros que organiza cada territorio en el que la figura del estado esta presentes, así como la de la escuela, grupos locales y comunitarios para dialogar y llegar acuerdos de la manera más pacífica.

Los ejes transversales de esta administración giran en torno primeramente a un *nuevo plan de ordenamiento territorial*, el cual se fundamenta en las gestiones realizadas para una planificación de ciudad desde una perspectiva urbanística y desde la formación de ciudad como base sólida para los proyectos urbanos integrales con visión de ciudad. El segundo eje, *Desarrollo económico*, el cual se encuentra basado en el conocimiento. Debido a que la adquisición de conocimientos se vuelve fundamental para el alce de la economía en la ciudad, y así, poder mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Creando el proyecto de Bogotá ciudad inteligente, en el que se desarrollan actividades de innovación en ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos, para que la ciudad sea conocida internacionalmente como una ciudad innovadora.

El tercer eje, *sostenibilidad ambiental*, gira alrededor del tema de la eficiencia energética; buscando el diseño de una ciudad compacta que, por medio de nuevas alternativas ambientales, se reduzca el uso de energía; así pues, se hace el llamado a una transformación del manejo que la ciudad le ha dado tradicionalmente al medio ambiente, para que este cuente con las condiciones óptimas y saludables para ser disfrutado por los ciudadanos presentes y las futuras generaciones; de igual forma, se habla de un desarrollo rural sostenible en el que se generen programas y alternativas para la conservación de ecosistemas y el mejoramiento de la producción y economía campesina. Por último, el eje de *gobierno legítimo fortalecimiento local y eficiencia*, tiene como objetivo que la ciudadanía recupere la confianza en las acciones del estado, acabando y combatiendo la corrupción urbana y mejorando la calidad de prestación de servicios de toda la ciudadanía.

Con lo anterior, es posible evidenciar, que esta administración propone varias alternativas para mejorar la calidad de vida de sus habitantes por medio de diversos programas y estrategias. Y que la apropiación y recuperación del espacio público, al igual que en las dos administraciones anteriores, se reconoce como parte fundamental para mejorar la vida de los Bogotanos. Así pues, una ciudad que se apersona del espacio público y de las zonas de reunión colectiva que posee, es una ciudad, que tiene en cuenta tanto los intereses individuales como los colectivos, y asimismo, lucha contra las desigualdades sociales y demás problemáticas que inundan el contexto urbano.

De este modo, educar a la ciudadanía es de vital importancia, pues como lo menciona Mockus en su artículo *cultura ciudadana y comunicación* en la revista La Tadeo: el cumplimiento de las normas urbanas por vía de la autorregulación es fundamental para la construcción de ciudad, con miras de mejorar la convivencia a nivel colectivo e individual, además, de recalcar que la cultura ciudadana, más que ser una estrategia que propone el estado, se debe entender como un proyecto pedagógico que compete a todos los ciudadanos. (2003)

Por esto mismo, y como se menciona reiteradamente en el plan de desarrollo de Enrique Peñalosa, la cultura ciudadana debe ser un pilar al que es necesario darle la importancia que merece; no basta con proponer y generar diversas estrategias para el mejoramiento de la convivencia y la cultura ciudadana, en esta era globalizada los medios de comunicación son la principal herramienta que posee el estado para llegar a

cada uno de los habitantes de la ciudad, para así poder romper con la brechas generacionales y sociales y facilitar los canales de comunicación.

La formación ciudadana se hace necesaria: Escuela y Ciudad hacia un mismo objetivo.

Con lo anterior, se ha podido observar, dentro de los planes de desarrollo de las últimas tres administraciones de la capital; que, a pesar de no abordar las problemáticas sociales desde la misma perspectiva; en todos, especialmente en el plan de desarrollo de Gustavo Petro, se da un importante lugar a garantizar procesos participativos, de movilización, organización y deliberación por parte de la ciudadanía para participar en todos los asuntos de la ciudad; resaltando y reconociendo, en mayor o menor medida, la importancia de la participación ciudadana y de rol del ciudadano para enfrentar las problemáticas sociales que abocan la capital.

Sumando a ello, las alcaldías han reconocido y buscado dar solución a problemáticas sociales comunes que atiborran el contexto urbano; enfrentándolas, claro está, desde diversos enfoques y dando énfasis o prioridad a distintos componentes. El deterioro del espacio y la vida pública, por ejemplo, es una de las problemáticas que reconocen los gobiernos distritales y motivo por el cual, han decidido encaminar parte de sus proyectos y propuestas para su conservación, restitución y mejoramiento.

Y aunque apostarle al restablecimiento del espacio público es un componente bastante positivo que se rescata; el énfasis en recuperar el espacio público por los potenciales que tiene en la consolidación y formación ciudadana; como sitio de encuentro y socialización y de reconocimiento del otro, se encuentra en una situación bastante paradójica; mientras los planes de gobierno de las administraciones se centran (por lo menos en los documentos escritos) en este asunto de recuperación del espacio público, en la restitución de valores que conviden a la convivencia pacífica, al mejoramiento de las relaciones colectivas y consolidación de los valores cívicos; el camino por el que ha llevado a las ciudades los procesos modernizadores apunta en dirección contraria.

Bien se ha planteado anteriormente, al decir que dentro de las dinámicas aceleradas y vertiginosas en las que se ven abocadas las sociedades contemporáneas, han dado paso a la emergencia de nuevas formas de socialización y relación entre los sujetos y de estos con su entorno; bajo esta lógica, las ciudades se enfrentan al deterioro del espacio y la vida pública, pues cada vez más, se ven ante la cruda realidad del

apropiamiento del espacio público para los vehículos, para las construcciones de edificios, conjuntos residenciales y centros comerciales, que por lo demás, terminan convirtiéndolos en espacios privados.

Así, mientras se piensa en una ciudad en la que el respeto, reconocimiento de la pluralidad y diversidad, tolerancia, solidaridad, trabajo mancomunado, entre otros, sean acciones que se expresen en la práctica de la vida social; las ciudades bajo la lógica capitalista, terminan promoviendo valores contrarios: individualismo, intolerancia, violencia etc., configurando sujetos, no ya, que se reconocen como parte de un colectivo y que comparten por tanto intereses comunes, sino, como individuos independientes que nada tienen que ver con los otros; preocupados por satisfacer toda suerte de deseos e intereses individuales sin poseer la menor conciencia de lo que implica el bienestar común y colectivo. Siendo en este punto, en el que el deterioro de la vida pública se evidencia con más fuerza.

Por otro lado, la inequidad social, es otra de las problemáticas sobre la que los planes de gobierno han hecho especial énfasis. La cual da cuenta, no solo de una inequitativa distribución de los recursos económicos, sino que al mismo tiempo, ésta mal repartición, tiene repercusiones en el acceso por parte de distintos sectores sociales a los beneficios y servicios que ofrece la ciudad desde su dimensión cultural y social.

La atención que se coloca sobre el problema de la inequidad social, se considera se debe, en gran parte, a que, de ella se derivan parte de otras problemáticas sociales relacionadas con: la salud, la educación, la vivienda, la alimentación, segregación, marginación, exclusión social entre otras. La mal distribución de las riquezas del complejo urbano sobre los distintos sectores y grupos sociales, tiene como consecuencia que las poblaciones pertenecientes a sectores sociales más pobres y vulnerables, no solo no cuenten con condiciones dignas a nivel económico y de infraestructura en su entorno y lugar de residencia, sino que, al mismo tiempo, sus lugares cotidianos de socialización, ofrecen experiencias y espacios escasos y pobres para el disfrute de la oferta cultural, deportiva, recreativa y de ocio de la ciudad, así como de participación sobre sus asuntos.

Por tal motivo, y como ya se expresó anteriormente, la ciudad educa a unos grupos para a disfrutar de sus riquezas y beneficios y a otros para padecer sus desdichas, necesidades y carencias. Por lo que si bien, a una población minoritaria le es posible

ejercer su derecho a la ciudad, para la inmensa mayoría, este es un derecho que les es vedado.

Asimismo, lo anterior repercute en un acceso también inequitativo frente a la dimensión educativa de la ciudad, entendiendo la educación no ya exclusivamente en el marco de la institución escolar o en el campo de la educación formal (escuelas, universidades, centros de educación para adultos o poblaciones con capacidades diferenciales); sino comprendida esta, desde una dimensión mucho más compleja que abarca todas las dimensiones de la vida humana y social. Aquello que Trilla (2005) ha denominado como educación no formal e informal.

Y es que si bien, como se dio cuenta en el capítulo anterior, dentro del desarrollo de la categoría de análisis Ciudad, además de las instituciones formales de educación tales como: la academia y el gimnasio en la ciudad antigua de Atenas, la universidad en la ciudad medieval y las escuelas, universidades y distintas instituciones educativas en las ciudades modernas y contemporáneas; la ciudad también educaba a sus habitantes desde su estructura física y desde las relaciones y procesos de socialización y comunicación que permitía establecer entre sus habitantes y entre estos con su entorno.

Y esta dimensión educativa de la ciudad es reconocida por las tres administraciones, o por lo menos, en sus planes de desarrollo es posible sustraer. Ya que si bien, se da gran importancia al mejoramiento de la calidad de la educación formal, también se hace hincapié en el mejoramiento y producción de espacios dedicados a la cultura, la recreación, el deporte y el ocio, que permiten además los encuentros y reuniones colectivas: los parques, centros culturales, las plazas, la calle entre otros, que constituyen en conjunto espacios públicos de acceso para toda la población, y que reconocen las alcaldías: posibilitan experiencias y aprendizajes; educan a sus habitantes y ayudan a **formar el ciudadano**.

Sobre esta dimensión educativa que intrínsecamente posee el espacio urbano Jaume Trilla (2005) ha indagado con mayor profundidad. Él es, quien expone y desarrolla, tres conceptos fundamentales o dimensiones de las relaciones entre ciudad-educación: *aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad*; que simultáneamente resultan o se derivan de la constante interrelación entre la: educación formal, no formal e informal. Argumentando a través de estos conceptos, no ya la

ciudad como posible contexto educativo, sino, como el entorno educativo por excelencia.

Este primer concepto “*aprender en la ciudad*”, parte de considerar la ciudad como un verdadero contenedor educativo. Entendiendo la ciudad como “un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativamente, que se desparrama por muchos de sus espacios” (Trilla, 2005, p. 82). Y esto es precisamente, lo que de alguna manera reconocen los planes de gobierno, al mostrarse de acuerdo con una concepción de educación mucho más amplia y compleja que sobrepasa los límites de la escuela.

Afirmando, que si bien, parte de la formación ciudadana se recibe y aprende en la escuela, también otra gran parte se aprende en esos otros espacios como los muros, las bibliotecas, centros culturales y cívicos (educación no formal) y en los encuentros y situaciones educativas inevitables pero no precisamente planeadas pedagógicamente que ofrece la ciudad a través de la cotidianidad de vida de los ciudadanos (educación informal) que se ve expresada en el procesos de socialización, comunicación y educación que permiten establecer los espacios públicos, las calles, las dinámicas barriales etc.

Si ser ciudadano se aprende en la escuela, pero también fuera de ella, la institución educativa como componente principal de la educación formal de la ciudad, es llamada a establecer una relación con el contexto urbano y por ende con esas otras educaciones (no formal e informal) que conforman en sinergia todo un *sistema educativo*, de manera que no puede considerarse como componente aislado o independiente sino como parte de un todo más amplio y complejo.

En este punto, se quiere subrayar y reivindicar el papel que tiene la escuela y el maestro en la formación de sujetos ciudadanos, pues si ello se aprende no solo en la escuela sino también fuera de ella, la institución educativa se ve en la tarea y necesidad de reconocer y comprender esos recursos y experiencias educativas, que brinda la ciudad a sus habitantes intrínsecamente en la cotidianidad de la vida de sus niños, niñas y jóvenes. Y en esta tarea, la escuela reivindica el lugar que tienen las infancias en la transformación social, al aportar en su desarrollo como sujetos plenamente activos y participativos de todos los asuntos que afecten sus vidas tanto en la institución escolar como en la ciudad, en otras palabras, formándolos como sujetos ciudadanos.

Debido a que la escuela se ha convertido en una de las instituciones primordiales, a través de la cual, ha sido posible integrar a las nuevas generaciones a las lógicas culturales y de funcionamiento de la ciudad, es crucial comprender lo importante y necesario, de que la institución educativa establezca una relación con la ciudad en miras a un mismo objetivo: formar infancias como sujetos ciudadanos.

Y para ello es imprescindible que maestro y escuela reconozcan que también se puede *aprender de la ciudad*. Esta es la segunda dimensión de la relación ciudad-educación que plantea Trilla. Y parte de la idea de considerar la ciudad como fuente directa en la que se generan procesos de formación y socialización. Aprender de la ciudad recoge entonces todos aquellos procesos formativos que posibilita la educación informal, que se encuentra esencialmente en las dinámicas de la calle o en lo que Trilla ha traído a colación en sus escritos con el nombre de *escuela de la vida*.

Esto mismo, es lo que los planes de gobierno han reconocido y comprendido, mirando en las dinámicas propias de la ciudad, en sus espacios de socialización y en las relaciones que se establecen entre conciudadanos y el espacio urbano, una gran fuente de procesos educativos que forman al ciudadano. No obstante, a pesar de mencionar la necesidad de articular las actividades escolares con el entorno social, no se desarrolla a profundidad de qué manera esta articulación entre ciudad-escuela aporta en la formación ciudadana y en relación a lo que nos convoca, a la formación de infancias como sujetos ciudadanos.

Si bien es cierto y como se dio cuenta en el capítulo anterior, los ciudadanos y como parte de ellos las infancias, todo el tiempo y, quizá, de forma inconsciente aprenden de la ciudad: formas de organización, determinados roles que los ubican en un lugar dentro de la estructura social, costumbres, comportamientos y aspectos relacionados con la cultura; que transmiten, además, una serie de valores o contravalores que definen o condicionan la forma en que los sujetos se relacionan entre sí y con su entorno.

De manera que, la relación educativa entre ciudad y escuela, posibilita a esta segunda, actuar sobre los contravalores o aspectos negativos que genera el espacio urbano, pues su intervención intencionada, pedagógica y política seleccionan, en primera medida, aquellos aspectos que son positivos, si de la formación de sujetos ciudadanos hablamos, tales como, por ejemplo, los espacios públicos, que permiten el

encuentro y reunión con el “otro”, el reconocimiento de la diversidad y pluralidad y que en algún modo pueden posibilitar un dialogo intercultural y la consolidación de valores como el respeto, la tolerancia y solidaridad.

Consolidando y promoviendo estos valores la escuela y la ciudad pueden dotar de capacidad a los sujetos para concebirse como actores transformadores de su entorno, con capacidad también de transformar aquellos aspectos negativos de la ciudad (inseguridad, violencia, desigualdad etc.) en lo que Trilla denomina como un currículo deseable, es decir, poder pasar de la ciudad insegura a la segura, de la violencia a la resolución de conflictos de manera pacífica, de la exclusión a la inclusión etc. Por supuesto se sabe que, por sí sola, la escuela no puede transformar en su totalidad estas problemáticas sociales. No obstante, ella tiene un papel importante e imprescindible en esta compleja y dispendiosa tarea.

Por otro lado, la escuela debe reconocer que al mismo tiempo que los niños y niñas aprenden de la ciudad desde la educación informal que brinda, también aprenden simultáneamente la ciudad. *Aprender la ciudad* es la tercera dimensión que expone Trilla (2005) y sobre la que menciona: “el conocimiento informal que genera el medio urbano es también conocimiento sobre el propio medio”. (p. 91) Es decir, que en todo ese proceso de aprendizaje de la ciudad que antes se describió, los ciudadanos aprenden de alguna u otra forma la ciudad misma. Se aprende a desplazarse y movilizarse en ella, las reglas y normas que permiten utilizarla y saber usar sus espacios.

Sobre esto, se encontró un claro ejemplo en el capítulo anterior, en el apartado de infancias urbanas contemporáneas, pues aquí se desarrolla de qué forma los niños y niñas, haciendo especial énfasis en lo que denominamos como *la infancia de la calle* y *la infancia encerrada*, aprenden la ciudad. Aprenden a orientarse y desplazarse en ella, a utilizar sus transportes, a diferenciar sus espacios y sus usos, a reconocer las zonas de seguridad e inseguridad y los horarios en los que se puede o no transitar por cierto lugar, los lugares de ocio o entretenimiento o los abastecimientos de recursos. Notando una gran diferencia en la magnitud en que unos y otros aprenden la ciudad, pues ello lo determinan sus entornos y factores como el nivel socioeconómico.

Aprender la ciudad, entonces, tiene unas limitaciones o restricciones que Trilla ha planteado y denominado como: la *parcialidad* y *superficialidad*. En la primera, arguye, que los sujetos no conocen más que una parte parcelada de su ciudad, lo cual

causa una mirada fragmentada y reduccionista frente al complejo funcionamiento urbano. Así, retomando el ejemplo anterior, los niños y las niñas no llegan a conocer más que su barrio o lugar de residencia y los cortos o cerrados trayectos de su casa a la escuela, desconociendo por lo demás, otros contextos sociales y al mismo tiempo, otras dimensiones culturales y educativas que puede brindar el contexto urbano.

Por otro lado, pero en relación a lo anterior, la superficialidad, sustenta la idea de que a pesar de aprender a utilizar cotidianamente la ciudad, como ya expresamos antes, pocas veces se es capaz de comprenderla y 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 prospectiva” (Trilla, J. 2005, p. 92)

Aquí, la escuela y el maestro poseen un gran potencial y capacidad de aportar y hacer frente a estas dos grandes restricciones ayudando a superar tanto la parcialidad como superficialidad de relación y conocimiento sobre el espacio urbano. La institución educativa puede ayudar a sus niños y niñas a superar aquella visión superficial de su contexto, solo y siempre y cuando establezca una relación con la ciudad. De este modo, la ciudad debe convertirse, como ya se expresó en el capítulo anterior, en objeto de conocimiento, teorización y conceptualización.

Ello permitirá a los niños apropiarse de un conocimiento más disciplinado y profundo respecto al funcionamiento y organización de sus ciudades, siendo capaz de relacionar sus condiciones de vida y problemáticas con las formas en que la sociedad se encuentra estructurada. Asimismo, la escuela debe propender por posibilitar a sus estudiantes conocer otros contextos sociales y riquezas culturales con las que cuenta la ciudad, posibilitando que los niños se acerquen a otras formas de habitar la ciudad, de observarla y vivirla, se aproximen y relacionen con otros lenguajes, otros sentidos. Esto en gran medida ayudará a superar aquella visión superficial y parcelada que tiene los niños sobre el complejo urbano.

Ahora bien, aunque si se visibiliza, un interés por parte de las administraciones por formar al ciudadano y un reconocimiento del mismo como actor fundamental para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Resaltando su capacidad para vigilar y regular que las entidades del estado actúen de forma

transparente y distribuyan equitativamente los recursos, además, de su capacidad y deber de participar en la toma de decisiones que afecten sus vidas y la de los demás.

No obstante, se pudo dar cuenta que, en los planes de desarrollo de los últimos tres gobiernos distritales, no es posible evidenciar como se han asumido y comprendido las administraciones la relación entre Ciudad-Escuela, quizás, porque el objetivo de los mismos no permita ahondar en este tema particular. Sin embargo es visible que existe un interés por formar al ciudadano y que la educación en esta tarea juega un papel importante por lo que le es otorgado un papel central.

Con lo anterior no se quiere decir que las administraciones o gobiernos distritales han dejado de lado la importancia que tiene la relación educativa entre Ciudad- Escuela, solo que, en estos documentos no es posible sustraer. Y es por ello, que es necesario abordar otros documentos que surgen también en el marco de estas administraciones, pero que se centran más en el componente educativo, tales como, los planes sectoriales de educación de cada administración y los programas o proyectos educativos que emergen en el marco de los mismos. Pues desde ellos, es posible comprender a más profundidad aquella relación entre Ciudad-Escuela y los aportes y potencialidad que se visibilizan dentro de este vínculo para la formación de infancias como sujetos ciudadanos.

Planes Sectoriales de Educación: Una mirada hacia la relación Ciudad-Escuela y la formación ciudadana.

A través del contraste y comparación que fue posible realizar anteriormente de los planes de desarrollo de las últimas tres administraciones de la capital, fue posible evidenciar, como ya se mencionó, que para afrontar las grandes problemáticas sociales contemporáneas (inequidad y desigualdad social, deterioro del espacio público, violencia, intolerancia etc.) además claro está, de una distribución equitativa de los recursos económicos, sociales y culturales de la ciudad y del acceso a los mismos de forma equitativa; la formación ciudadana se convierte en un componente fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Y bajo esta misma lógica, la educación se vuelve elemento primordial para lograr superar los grandes retos a los que se enfrentan los gobiernos y aportar en la formación de sujetos ciudadanos. Es por eso que, en el marco de los planes de desarrollo, cada una de las administraciones construye una propuesta o política educativa que apoye en el cumplimiento de sus objetivos.

Esta política educativa, la constituye precisamente los planes sectoriales de educación de cada gobierno; y desde los cuales es posible analizar la necesidad que surge de vincular la vida escolar con las dinámicas urbanas, en otras palabras, establecer la relación Ciudad-Escuela, para lograr el objetivo de formar sujetos ciudadanos y, al mismo tiempo, enfrentar las complejas problemáticas sociales. Bajo esta idea, el Plan Sectorial de Educación (2008-2012) “*Educación de calidad para una Bogotá positiva*” en el marco de la alcaldía de Samuel Moreno tiene como objetivo:

Garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad, que le sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya en la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa. (Educación de calidad para una Bogotá Positiva, 2008, p. 65)

Se admite entonces, que la educación es fundamental no solo para el mejoramiento de vida de cada uno de los individuos, sino para el de la sociedad en general. De manera que, la educación se convierte en el vehículo a través del cual es posible lograr la construcción de una ciudad más democrática y equitativa. Por tal

razón, el mejoramiento de la calidad de la educación, refiriéndose específicamente al sistema de educación formal y como parte principal de este la escuela o el colegio, se vuelve una necesidad prioritaria.

Como parte del mejoramiento de la calidad de la educación, a parte de la inversión en términos de infraestructura y dotación de recursos; es necesaria una transformación en términos pedagógicos y de paradigmas de comprensión sobre el hecho educativo, que permitan entenderla desde una perspectiva muchos más compleja e integral y que responda a los grandes desafíos sociales.

Aquí se puede comenzar ya a vislumbrar, la necesidad, que se plantea, de articular la institución educativa al contexto urbano, en la medida en que todo lo que pase dentro de ella, debe responder a las problemáticas que afronta el complejo urbano y por tanto sus habitantes. Siguiendo esta idea, la escuela se convierte en el escenario principal de la política educativa.

Así pues, la institución escolar deberá guiarse por unos principios fundamentales que plantea esta política educativa. En primera instancia la educación debe ser entendida como derecho fundamental de todos los seres humanos, especialmente de niños, niñas y jóvenes. Siendo necesario garantizar su acceso y gratuidad. “Además de derecho la educación es también un deber, un derecho-deber por lo tanto los jóvenes y niños tiene la obligación de recibirla.” (Plan Sectorial de Educación, 2008, p. 67).

Por otro lado, la diversidad debe ser un principio fundamental acogido por la institución escolar, pues ella es fundamento para el reconocimiento del otro. En una sociedad con grandes problemas a nivel de convivencia, resolución de conflictos y tolerancia, se hace necesaria la práctica de una *ciudadanía intercultural*, en términos de Adela Cortina (1997), como ya se desarrolló con más amplitud al inicio del capítulo anterior.

La *ciudadanía intercultural* demanda de la formación de ciudadanos que comprendan que, la diversidad es inherente a la condición humana y social; y por lo tanto, sean capaces no solo de tolerar al otro, sino de reconocerlo como igual, en términos de la legitimidad que tiene su forma de pensar o ser y con el mismo derecho y deber de respetar y ser respetado. Esto es, lo que de alguna manera propone este plan sectorial, llevándolo al ámbito de la escuela; pues en ella, interactúan variedad de

grupos humanos que, se busca intercambien conocimientos y dialoguen y se reconozcan; esto hace parte de ejercer una ciudadanía intercultural.

A través del reconocimiento y respeto por la diferencia, la institución escolar puede convertirse en espacio de inclusión, como escenario que brinda posibilidades de relación entre diversidad de grupos sociales que aprenden a respetarse, a ser solidarios y solucionar conflictos a través de la vía de la palabra. Y todo ello en consecuencia, desarrollará capacidades en los sujetos para desenvolverse en su entorno, para comprender la diversidad cultural que existe en la ciudad, y para establecer relaciones con ese entorno y sus conciudadanos desde el respeto, la solidaridad y el diálogo.

Bajo esta idea, todas las relaciones, experiencias y aprendizajes que se construyen en la escuela no son independientes de las dinámicas o la vida urbana, por el contrario, se generan con la intención de que sean utilizadas dentro de la práctica de la vida social; y tienen que guardar relación con aquellos valores, derechos y deberes propios del ciudadano, que afectan y determinan su relación con la ciudad y con otros ciudadanos. Y ello es todavía más evidente, cuando se plantea que la escuela debe estar en la capacidad de “enmarcar los programas académicos y las actividades de aprendizaje en la comprensión de las condiciones de su propio medio y sus necesidades” (Plan Sectorial de Educación, 2008, p. 67).

Por lo que, se vuelve necesario relacionar los procesos formativos con las necesidades que tiene la sociedad las cuales demandan ser atendidas. Construir sociedades democráticas, por ejemplo, es una necesidad urgente en la contemporaneidad. Y por ello, este plan educativo pretende que se aporte en su construcción desde la escuela; siendo la autonomía y la participación elementos fundamentales para lograrlo, esto se afirma al expresar lo siguiente:

Autonomía y participación conforman en educación los ejes de las libertades constitucionales de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (...) a través de los cuales se busca profundizar la democracia, generar un tejido social a partir del fortalecimiento de la participación ciudadana organizada, que permita contar con gobiernos escolares y administraciones locales cada vez más autónomas. (Plan Sectorial de Educación, 2008, p. 68)

La escuela entonces, debe ser escenario principal para el ejercicio real de participación de niños, niñas y jóvenes en la toma de decisiones de todos los asuntos de

la vida escolar. Para ello, es necesario que la escuela y el maestro reconozcan a sus estudiantes como *ciudadanos activos* con la capacidad total de tomar decisiones y de proponer soluciones.

En tal sentido y con el ánimo de que sean acogidos todos estos principios por parte de las instituciones educativas, el Plan Sectorial “*Educación de calidad para una Bogotá Positiva*” propone dos proyectos o programas: 1) Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor; 2) Acceso y permanencia para todos y todas. No obstante se centrara el análisis en el primero, debido que este brinda mayores elementos sobre cómo se asume la relación Ciudad-Escuela y los aportes que tiene esta en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor, es un programa o proyecto propuesto por este Plan sectorial de educación, que busca encaminarse y acoger los principios anteriormente mencionados y desde el cual es visible reconocer como ha planteado la Secretaria de Educación Distrital (SED) la relación entre el contexto urbano y las dinámicas escolares.

Expresando entre otras cosas, que parte de garantizar el derecho a la educación a todos y todas, implica el acceso no a cualquier tipo de educación, sino, a una educación de calidad. Exponiendo, entonces, algunos componentes imprescindibles con los que debe contar la educación, haciendo referencia específicamente a la educación formal, para cumplir con esta condición de calidad.

Y uno de estos componentes tiene que ver, precisamente, con las transformaciones pedagógicas que se deben dar dentro de la institución escolar; transformaciones relacionadas con recursos materiales y físicos, pero sobre todo con los contenidos escolares, los métodos de enseñanza, la organización escolar entre otros. Pues de nada servirían escuelas más bonitas y mejoradas en términos de infraestructura, si sus métodos de enseñanza, contenidos escolares y experiencias de aprendizaje siguen estando bajo el tradicional modelo de educación, que reduce el hecho educativo y la funcionalidad de la escuela, a la simple transmisión y enseñanza de determinados conocimientos académicos que nada tienen que ver con la vida de los estudiantes y con el entorno en el que se desarrollan.

La escuela debe desarrollar de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad para formar

personas felices, autónomas y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad. (Plan Sectorial de Educación, 2008, p. 73)

Y es en este sentido, que se considera, que este tipo de *escuela clausurada o centrípeta* debe pasar a ser una *escuela abierta y centrifuga*. Por lo que, brindar una educación de calidad, demanda a la escuela abrirse a su entorno, a su contexto y establecer una relación con la ciudad. Solo de este modo, estará reconociendo su responsabilidad social. Colocando todos los conocimientos disciplinares y académicos que enseña (matemáticas, ciencias, física, biología, sociales, ética etc.) en disposición para aportar en la transformación de la realidad social. Es decir, que la institución escolar debe formar a los sujetos para que puedan utilizar estos conocimientos académicos con una finalidad social.

Bajo este orden de ideas, se puede sustraer, que este Plan Sectorial coloca diferentes áreas del conocimiento relacionadas con la lectura y escritura, las matemáticas, ciencias y tecnología e incluso el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el inglés, en una perspectiva social. Así, cada uno de estos conocimientos se convierten en herramientas de los niños y niñas para comprender, interpretar e intervenir su realidad; y todo ello hace parte de formar sujetos ciudadanos, sujetos con lectura y comprensión crítica de su entorno, que utilizan sus conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas, para mejorar su condición de vida individual y colectiva.

En esta necesidad de vincular la escuela con las dinámicas urbanas, se propone “*aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje*”. Esta propuesta rescata y acoge la línea del programa “Escuela-Ciudad-Escuela” del anterior Plan Sectorial de Educación “*Bogotá una Gran Escuela*” que surge en el marco del plan de gobierno distrital “Bogotá sin indiferencia” de Luis Eduardo Garzón (2004-2008).

Este programa se propuso convertir a la ciudad de Bogotá, en una gran escuela, es decir, en un centro de aprendizaje y educación. Con el fin de superar, precisamente el aislamiento de la institución frente al contexto urbano, para pasar a establecer una relación entre Ciudad y Escuela. De modo que, se busca generar una apropiación de todos los espacios potencialmente educativos que posee la ciudad, espacios que pudiesen ser utilizados por los maestros para potenciar la enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas.

Así pues, el programa Escuela-Ciudad-Escuela, propone un vínculo entre el contexto urbano y la institución escolar en dos direcciones: la escuela va a la ciudad y la ciudad va a la escuela. En la primera se busca que la escuela salga a la ciudad a través de la realización de expediciones pedagógicas, desde las cuales los maestros salen con sus estudiantes a recorrer y visitar determinados espacios de la ciudad para desarrollar sus contenidos curriculares; mientras que en la segunda se busca que todos aquellos potenciales educativos que posee la ciudad, toda su oferta cultural, deportiva, social y económica sea aprovechada por la escuela y los niños aprendan de ella.

Entonces, es a partir de esta propuesta que, el Plan Sectorial de Educación de la administración de Samuel Moreno propone como un elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación “*aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje*. Ya que, según argumenta:

Convertir la ciudad en escenario de aprendizaje posibilita la apropiación por parte de los maestros de temas o problemas que los convocan desde las diferentes áreas a construir tareas, guías, trabajos conjuntos que permitan que los niños construyan las complejas relaciones entre el conocimiento su uso y la sociedad. (Plan Sectorial de Educación, 2008, p. 79)

Por otro lado, pero en relación a lo anterior, se apuesta a que la educación en la escuela se dirija hacia la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género, que desde nuestra opinión se convierten en los elementos fundamentales para que la escuela en conjunto con la ciudad aporte en la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

Debido a que los derechos humanos, así como los valores ciudadanos, se vuelven fundamentales para la construcción de sociedades democráticas y el establecimiento de relaciones distintas entre los ciudadanos y la ciudad. Asimismo, y como parte fundamental de la formación de sujetos ciudadanos, el Plan pone su mirada sobre los maestros y su formación profesional. Planteando la necesidad de una formación permanente del profesorado.

Al respecto, se profundizó un poco más en el capítulo anterior en el desarrollo de la categoría Maestro. Pues cualquier intención de formular una nueva función social de la escuela, que se encamine en miras a aportar en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas a través de la formación de niños y niñas como sujetos

ciudadanos, necesita estar acompañada indiscutiblemente de la labor, acción y compromiso del profesorado.

Aquí, cabe nuevamente reafirmar el papel del maestro como intelectual transformador, tal como lo planteaba Giroux (1990). Un maestro que no deja subordinada su labor a los libros de textos o manuales de enseñanza, sino que, reconoce que posee una responsabilidad política y social; y que por tanto, convierte toda su labor pedagógica en objeto de reflexión y creación de él. Un maestro que sabe que la escuela tiene también una responsabilidad con la sociedad a la que pertenece y con los niños, niñas y jóvenes que asisten a ella; por lo que, todas las experiencias, aprendizajes y enseñanzas deben estar encaminados a mejorar y transformar las realidades sociales de sus niños y niñas.

En síntesis, un maestro que sabe que la democracia, la participación, solidaridad, respeto, reconocimiento a la diferencia y la libertad, no se aprenden hablado con los niños de ellas dentro del contenido de una disciplina académica; sino que, todos estos valores ciudadanos se aprenden en la práctica continua, de manera que, ellos tienen que ser parte de toda la vida y relaciones de la comunidad escolar.

Ahora bien, se quisiera comenzar a abordar la propuesta educativa que se traza la SED en el marco de la administración de Gustavo Petro (2012-2016) “*Bogotá Humana*”, denominado “*Bases para el Plan Sectorial de Educación. Calidad para todos y todas*”. Que en la misma línea del gobierno anterior, se propone mejorar la calidad, el acceso y permanencia a la educación para toda la población, especialmente a la población más vulnerable y pobre.

No obstante, para lograr esta meta, la *Bogotá humana* propone otras líneas de trabajo, que en algunos puntos se relacionan con la propuesta educativa de la administración anterior; sin embargo, esta propuesta educativa, se considera, es la que más le ha apuntado a la formación de infancias como sujetos ciudadanos. Y es por ello, que gran parte de sus esfuerzos están dirigidos hacia la formación integral de la primera Infancia. Todo este proyecto educativo, se encuentra directamente relacionado con los tres ejes principales que propone el Plan de Desarrollo de este gobierno: 1) una sociedad que supera la segregación y la discriminación; 2) Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua y; 3) una Bogotá que defiende y fortalece lo público.

Siguiendo esta línea, se establecieron cinco metas de impacto que abordan las problemáticas principales de la educación en la ciudad: lograr la cobertura la cobertura del servicio en la población más pobre; disminuir las desigualdades en los resultados de aprendizaje; disminuir los niveles de deserción; mejorar la percepción de calidad del servicio y; amentar la participación de niños, niñas y jóvenes.

Como factor importante para lograr el cumplimiento de estas metas, *Bogotá Humana* se propone apuntarle fuertemente a la formación de ciudadanos con excelencia académica, con capacidad para comprender el mundo, que accedan a la cultura y el deporte, conscientes de la diversidad y con acceso a la educación. Se puede, sustraer entonces, que la formación ciudadana se convierte en componente transversal para lograr todas las metas educativas que se trazan, pero además como centro principal para afrontar las grades problemáticas socio-ambientales que abocan a la ciudad.

Asimismo, es visible que la administración reconoce que todo intento de formar a un ciudadano con lectura crítica de su realidad social, con capacidad y voluntad de aportar en la construcción de una sociedad más justa y democrática, un ciudadano que respete la diferencia, sea solidario, tolerante y capaz de solucionar sus conflictos de forma pacífica y a través del dialogo; no puede estar desligado de una transformación profunda del sistema escolar y por ende de su currículo.

Ya que, este último, se piensa la función misma de la escuela. Es desde el currículo, que se delimita como se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación maestro-alumno; se seleccionan los contenidos escolares que debe enseñar la escuela y como debe hacerlo. Bien lo dejan saber los planteamientos de la pedagogía y teoría crítica, que el currículo está presente en toda la vida y dinámicas escolares; bajo las relaciones sociales establecidas entre estudiantes y maestros. Es por ello que, este Plan Sectorial plantea un currículo que cuente con las siguientes características:

En primera instancia es necesario que el currículo sea *diverso*, así, de un lado acoger de un lado el aprendizaje que brindan las materias o disciplinas académicas (Matemáticas, sociales, español, ciencias etc.) y por otro lado, también debe acoger los aprendizajes de las experiencias cotidianas de los niños, niñas y jóvenes que son vitales porque de ellas se recogen elementos importantes que los niños han ido construyendo alrededor de la ciudadanía: su identidad, sus derechos, participación social entre otros.

Y ello constituye gran parte de aquella relación que, se afirma, debe entretenerse entre Ciudad y Escuela.

De manera que, que se vuelve imprescindible que la escuela reconozca que los niños ya poseen conocimientos y saberes los cuales han ido construyendo desde su relación con los otros y su entorno social. Bien se expresa en el capítulo anterior al hablar de *la infancia encerrada* y *la infancia de la calle*, pues era evidente como unos y otros adquirirían un conocimiento de su ciudad, que les permitía desenvolverse y movilizarse en ella, y en esta relación que establecían con su familia, vecindario y barrio se iban formando como ciudadanos.

Por otro lado, el currículo debe ser *integrado, evolutivo y pertinente*, es decir, debe abordar, todos los niveles y etapas de la vida, debe tener la capacidad de transformarse y acomodarse a las necesidades diferenciales de cada población y debe estar acorde con las necesidades de su entorno social, de sus niños, niñas y jóvenes. Todo ello debe estar acompañado, por supuesto, por una transformación en el espacio escolar a nivel de infraestructura, dotación y suministración de recursos, alimentación y facilidades de transporte para los niños y los jóvenes.

Otro componente fundamental dentro de este Plan Sectorial se relaciona directamente con la ciudadanía y la convivencia. “El desarrollo de capacidades ciudadanas como parte del buen vivir” (Plan Sectorial de Educación, 2012, p 57). Comprendiendo así, que el ciudadano se define por la capacidad que tiene de participar en los asuntos de la ciudad y en todas las decisiones que inciden en el bienestar de vida individual y colectiva. Por tal motivo la SED tiene como objetivo:

Contribuir en la formación de ciudadanos que dispongan, por un lado, de capacidades para incidir en la construcción de la ciudadanía, y por otro, que adquieran los saberes y valores ciudadanos con los que nuestra sociedad actual está comprometida. (Plan Sectorial de Educación, 2012, p 59).

Reconociendo que la formación de sujetos ciudadanos, solo es posible cuando los procesos pedagógicos que se dan en la escuela se vinculen y respondan a las necesidades sociales. De forma que, solo se vuelve necesario para la escuela formar niños y niñas ciudadanos, cuando sabe que ello hace parte de su responsabilidad social en aportar en la construcción de mejores condiciones de vida para sus estudiantes y para

la comunidad en general. Ello reivindica, la importancia de aquella relación educativa entre Ciudad-Escuela.

Por otro lado, el Plan Sectorial de Educación propuesto por actual alcalde de Bogotá Enrique Peñalosa (2016 - 2020), propone una ruta de trabajo *hacia una ciudad educadora*. Hablar de la implementación de un modelo de ciudad educadora, supondría un hito en la historia de la ciudad. Sin embargo, la ciudad educadora que propone la presente administración posee algunos aspectos claves para entablar una relación Ciudad – Escuela, así como otros aspectos que en realidad no dan tanta fuerza a la construcción de una ciudad educadora.

De esta manera, con lo anterior, se desea abrir una breve discusión frente a lo que se propone como ciudad educadora desde el movimiento de ciudades educadoras constituido en 1990, junto con la Asociación Internacional de Ciudades educadoras que se formalizó en 1994. Así, se hace relevante reconocer que todas las ciudades sean grandes o pequeñas tienen consigo un gran potencial educativo que pocos se atreven a explorar. Bogotá como bien se sabe es la capital del país y por ende posee diversas dinámicas y formas de habitar la ciudad que ocasionan la ampliación de todo un panorama educativo para niños, jóvenes y adultos. Así pues:

Las ciudades educadoras con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) Colaborarán, bilateral o simultáneamente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. (Carta de Ciudades educadoras, 1990, p. 14)

Y como se ha reiterado en varios apartados de este trabajo investigativo, el complejo urbano posee un sin número de instituciones formales, no formales e informales que hacen de la ciudad el escenario educativo por excelencia; Pues es allí donde todos conviven, donde se dan espacios de socialización permanente que sirven para el encuentro y la discusión con el otro, permitiendo el reconocimiento de los demás y respetando también sus opiniones. Una ciudad educadora permite la participación activa de todos sus habitantes, y en ese sentido, los niños y jóvenes poco a poco se han ganado un lugar importante en la toma de decisiones que se dan en los espacios públicos de reunión existentes en la ciudad, como lo son las zonas comunales del barrio o incluso en las mismas reuniones que se viven día a día dentro de la misma escuela, garantizando así el derecho a una ciudad educadora.

De este modo, con todos los proyectos y las nuevas nociones de ciudad que con el fenómeno de la globalización se han ido transformando la ciudad y sus diversas instituciones, necesitan actuar de manera conjunta para lograr una renovación permanente, cumpliendo así con el compromiso de la formación de sus habitantes a lo largo de sus vidas en diferentes aspectos; Uno de ellos y el que compete respecto a esta investigación, es la formación ciudadana, ésta en síntesis, responde en gran parte a determinados intereses políticos y no a las necesidades de los habitantes de la ciudad. Desde esta perspectiva, se reconoce que la institución por excelencia, para hablar y promover el tema de la formación ciudadana y competencias ciudadanas, es la escuela.

La escuela entonces, además de formar académicamente a niños, niñas y jóvenes, debe velar por la formación integral de sus estudiantes y maestros, lo que se interpretaría en la forma en como cada uno de ellos van a interactuar, socializar y convivir fuera de los muros de la escuela que, como se ha dicho, muros que con el tiempo se habían vuelto impenetrables, poco a poco, se han ido abriendo grietas para propiciar y consolidar lazos de relación entre la ciudad y la escuela.

Ahora bien, *Hacia una ciudad educadora* es un plan sectorial de educación que al igual que el plan de desarrollo del cual surge, pone su centro en la infraestructura de la ciudad y por ende en la de las instituciones educativas. Por lo tanto, es de vital importancia en *Bogotá: hacia ciudad educadora 2016* el “acceso a espacios que dignifique su condición humana a un servicio educativo que propenda por su bienestar y sus realizaciones en todos los ámbitos de la vida” (p.15) Así como también, brindar una educación de calidad en la ciudad, esto con el fin de educar a los niños y jóvenes para que obedezcan leyes y sean participativos y respetuosos con la ley; es decir, la formación ciudadana, en este orden de ideas, se concibe como el acato de órdenes y no como una manera de transformar la sociedad y dar soluciones optimas a la problemáticas sociales que se encuentran inmersas en la cotidianidad de cada ciudadano , como lo son: La desigualdad social, la deserción escolar y la falta de oportunidades a nivel académico y profesional, entre muchas más.

Por otro lado, y como un aspecto a destacar en este plan sectorial de educación, es el lugar que se le brinda a los maestros, un lugar de protagonismo creando así una red de innovación del maestro, en el que se conciben como los verdaderos inspiradores de *Bogotá: ciudad educadora*; pues son los maestros y directivos los que permiten efectivamente el acercamiento de los estudiantes con la ciudad, facilitando la

comprensión del contexto inmediato e ir generando una fuerte relación entre la escuela y la ciudad, ya que es el maestro, el encargado de la construcción de este vínculo social y educativo; sin él y su accionar pedagógico la escuela seguirá siendo un espacio cerrado y en consecuencia, desconociendo su responsabilidad dentro del cambio social.

La consolidación de nuevas estrategias pedagógicas se ven sustentadas en la necesidad de que los estudiantes pasen más tiempo dentro de las instituciones educativas, en donde se han abierto espacios para la reflexión, que han permitido al maestro generar espacios de diálogo para poder reconocer cuáles son esas necesidades que agobian a los estudiantes, no solo haciendo referencia a necesidades como alimento o vestimenta, sino también de orden emocional, sobre las cuales, en muchas ocasiones la escuela hace caso omiso. Por eso mismo, este plan se propone la conformación de un *equipo por la educación*, en el que se vinculan padres de familia, los cuales se han mostrado interesados en obtener nuevas herramientas que ayuden a la enseñanza y aprendizaje de sus hijos, así como estrategias para la resolución de conflictos. De esta manera, se entreteje una red en la que todos los actores implicados en la educación de niños y jóvenes se ponen en diálogo para comprender cuáles son esas necesidades puntuales a trabajar dentro y fuera del aula.

En ese sentido, la construcción de un Proyecto Educativo Institucional se vuelve parte fundamental si hablamos de la relación entre Ciudad – Escuela, pues son las mesas de diálogo y debate entre la comunidad, maestros y estudiantes, lo que permite la realización de un PEI adecuado para cada población y contexto, en el que se atiendan verdaderamente todas las problemáticas que, se considera, la educación se convierte en el vehículo para hacerlo. Es realmente la consolidación de un PEI de manera consciente, el que permite la transformación de la manera en que se vive escuela, la calle, el barrio y la ciudad.

Así pues, esta administración junto con el plan de desarrollo, tiene como objetivo ampliar la cobertura de educación en toda la ciudad, generando más cupos en las instituciones públicas, ampliando las ya existentes, y construyendo nuevas; para que, de este modo, más niños, niñas y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación. Esto con el fin de lograr, de que cada día haya menos deserción escolar, pues las cifras que revela este documento son realmente alarmantes, constatando que aún existe gran cantidad de niños y jóvenes trabajadores, que por sus condiciones sociales se ven en la obligación de dejar el sistema educativo para responder a las lógicas de un sistema

capitalista, que exige la pronta productividad por parte de todos y poder al menos así, sobrevivir en una sociedad que los ha excluido y marginado.

Por otro lado, cabe recalcar que pese a los índices de deserción educativa que existen en la ciudad, la oferta y acceso a la misma se ha ampliado en los últimos años, desde la escuela básica primaria, media y superior; asimismo, están comenzado brindar nuevas oportunidades para estudiar de manera virtual y otras herramientas, para que todos y todas puedan acceder a una educación de calidad.

Sin embargo, se considera, que el presente plan de educación, cae en el grave error de equiparar calidad de educación con el acceso masivo al sistema educativo por parte de toda la población. Por supuesto, es importante que todos accedan al sistema formal de educación, pero su calidad, como ya se ha podido evidenciar dentro de las propuestas de los anteriores planes sectoriales, depende no solo de una inversión en términos de infraestructura y construcción de nuevas instituciones educativas; sino de la transformación de elementos de carácter social y pedagógico que permitan en esencia transformar las dinámicas escolares, para que cada vez más jóvenes encuentren en la educación una fuerte consolidación de su proyecto de vida y de la transformación de sus realidades sociales.

Y precisamente, parte de esas transformaciones que debe tener la escuela, tienen que ver con todos esos aspectos que se han reiterado tantas veces durante todo el trabajo; todos ellos, parte fundamental para la formación de sujetos ciudadanos: que la institución escolar se convierta en un espacio para el diálogo, la participación, el reconocimiento y respeto por la diferencia y la pluralidad, la práctica de la solidaridad y la democracia. Y ello es posible, cuando la escuela reconoce que todos los conocimientos, experiencias y aprendizajes que genera tiene que estar en caminados para que estos puedan ser utilizados por los niños, niñas y jóvenes, no solo dentro de la escuela, sino también fuera de ella, en otras palabras, parte principal de la función social de la escuela es *“formar para la vida”*. Y ello, es otra forma de establecer la relación Ciudad-Escuela.

Quizás, este último plan sectorial es el que se ha distado más de la intención de establecer una relación entre en la escuela y la ciudad, enfocando más sus esfuerzos en aspectos económicos y de infraestructura no solo a nivel de la institución escolar, sino,

del contexto urbano en general, pues ello se evidencio también dentro del plan de desarrollo de la correspondiente administración.

Ahora bien, contrastar los planes de desarrollo y las propuestas educativas distritales, permitió recopilar una muestra representativa de la mira educativa que se han planteado las últimas administraciones de la ciudad. Y desde allí, se ha podido dar cuenta de la forma en que se asumido y comprendido la relación Ciudad-Escuela, sustrayendo al mismo tiempo las potencialidades que tiene la misma para la formación de sujetos ciudadanos y, también, como gran aporte para la construcción de una ciudad más justa y democrática.

Así pues, se puede decir, que la relación entre Ciudad-Escuela la constituyen múltiples y complejos elementos; de manera que, va mucho más allá de la simple acción por parte de la escuela de realizar salidas pedagógicas a determinados espacios de la ciudad. Estas salidas se vuelven primordiales, cuando el maestro las realiza con una plena intencionalidad pedagógica, política y social. Reconociendo en la ciudad un espacio en el convergen multiplicidad de experiencias y relaciones de las cuales los sujetos aprenden; visibilizando en el espacio urbano la integración de todo un sistema educativo, en el que se encuentran interconectadas e interrelacionadas la educación formal, no formal e informal.

Cuando maestro y escuela, reconocen y aceptan que el hecho educativo trasciende los muros de la institución escolar, comprenden la necesidad de integrarse con esos otros espacios, experiencias y campos educativos que ofrece la ciudad. Y es allí, donde las salidas o expediciones pedagógicas adquieren sentido, al articular las disciplinas académicas y la vida escolar con otros escenarios de la ciudad.

Pero ello, solo es uno de los elementos que componen la relación Ciudad-Escuela. Pues por otro lado, ello no solo implica que la escuela salga a la ciudad, sino que, toda la vida escolar: experiencias, conocimientos, relaciones y aprendizajes, sean permeables a la ciudad. Esto quiere decir, que se encuentren en permanente relación con el contexto urbano, en la medida, en que todos ellos se convierten en herramientas para comprender, interpretar, reflexionar y actuar sobre la realidad social.

En tal sentido, la relación Ciudad-Escuela, demanda por un lado que la escuela reconozca que la ciudad influye en las dinámicas escolares, y por otro lado, demanda al complejo urbano reconocer que la institución escolar permea, también, en gran parte la

realidad social. En otras, palabras, es aceptar la reciprocidad de su relación. Ya que, a lo largo de la historia (como se pudo observar en el anterior capítulo) siempre la función de la escuela y la educación han estado articuladas a los proyectos políticos de la ciudad, que han respondido a unos intereses sociales determinados.

En este punto, es que la escuela debe interrogarse sobre su funcionalidad social, sobre su impacto en la ciudad, reflexionando acerca del tipo de sociedad que quiere ayudar a construir y, de igual manera, el tipo de sujetos que está formando. Haciéndose consciente de los intereses a los que quiere servir; ya sea a los de la reproducción de sociedades inequitativas y autócratas (que necesitan de sujetos acrílicos, individualistas y no pensantes) o al de la construcción de ciudades justas, democráticas y sostenibles que por lo demás, necesitan de ciudadanos críticos, reflexivos, solidarios, respetuosos de sí mismos y de la diferencia, que se asuman como actores sociales transformadores.

Si su decisión es la segunda opción, el objetivo de trabajar por construir una sociedad democrática y sostenible, no puede prescindir de la formación de sujetos ciudadanos. Reivindicando y re-significando el papel de las infancias dentro de esta gran tarea, al reconocer a cada uno de los niños y niñas como ciudadanos con capacidad, derecho y deber de participar en la agenda pública de la ciudad. *No obstante la formación de sujetos ciudadanos no es algo que la escuela pueda lograr por sí sola, y es por esta razón, que para hacerlo, necesita establecer una relación con la ciudad, pues a ser ciudadano se aprende también en ella.*

CONSIDERACIONES FINALES.

Ante el deseo y ansiedad de llegar a posibles respuestas a la pregunta o interrogante, que ha sido el motivo de realización de este trabajo, se ha tenido que discutir, analizar y reflexionar sobre distintos temas y elementos, que nos han permitido llegar a varias conclusiones.

Con el desarrollo de este trabajo investigativo, se hizo evidente indudablemente, la urgencia e importancia de una formación ciudadana; y hoy más que nunca se vuelve necesaria, pues tras las lógicas capitalistas, los procesos de globalización, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; las ciudades contemporáneas se han visto enfrentadas ante el gradual y progresivo deterioro del espacio y la vida pública; frente al surgimiento de nuevas formas de socialización que han producido diversas maneras de relación cada vez más seculares entre sus habitantes, teniendo como consecuencia la constitución de sujetos individualistas encapsulados en las lógicas de consumo y mercado, que no cuentan con el más mínimo deseo e interés de trabajar en aras de la cosa pública, ni en la construcción de una sociedad más democrática y sostenible.

Esto claro está, no es algo sobre lo que se haya hablado por primera vez aquí, por el contrario, ello ha sido tema de debate, discusión y reflexión de varios intelectuales y, de las propuestas de gobierno y educación de la ciudad; que han visto en la formación de sujetos ciudadanos un asunto fundamental para enfrentarse a las grandes problemáticas sociales y lograr la construcción de mejores sociedades.

Y tanto las administraciones distritales como los teóricos intelectuales, han visto en la educación y como parte de ella, en el sistema de educación formal, un elemento indispensable para la formación ciudadana. Y es desde allí, que ha sido posible sustraer lo necesario de establecer una relación entre Ciudad y Escuela, pues en ella se evidencian grandes potencialidades y aportes para lograr este objetivo.

Bien se expresó, que en la ciudad existe un *sistema educativo* en el que interactúan y se interrelacionan la educación formal (escuelas, colegios, universidades, instituciones de educación para adultos o población con capacidades diferenciales); la educación no formal (museos, bibliotecas, organizaciones comunales, centros culturales etc.) y; la educación informal (que generan aprendizajes desde las relaciones cotidianas

entre lo sujetos y el espacio urbano, el barrio, vecindario, las dinámicas barriales, la relación entre conciudadanos, las relaciones familiares etc.). Todo este complejo sistema educativo forma al ciudadano, le transmiten determinados valores, formas de comportamiento y de relación con el entorno.

Por lo que la escuela, como institución de educación formal tiene parte en ello; de manera que, no puede concebirse como espacio aislado e independiente de su contexto social, pues ella hace parte de un más amplio y complejo sistema de educación de la ciudad. Y ello, la convoca al establecimiento de una relación necesaria con la ciudad y las otras educaciones no formal e informal. Así pues, formar sujetos ciudadanos es responsabilidad de la ciudad y de cada uno de los espacios, instituciones y sujetos que la conforman.

Escuela y Ciudad, entonces, cobran un lugar protagónico en la tarea de formar sujetos ciudadanos. Si bien, ser ciudadano es algo que los sujetos comienzan a aprender desde la infancia, a través de las relaciones y procesos de socialización que establece con los miembros de su familia; hasta ese momento, el niño o la niña no han salido mayormente de su espacio privado (su hogar) y, aunque todos los miembros de su familia son distintos, podría decirse, que ha compartido con un pequeño grupo social con creencias y formas de pensar muy similares; pero, es hasta que los niños entran en la escuela, que se confrontan con otros muy distintos a él, con formas de pensar y con creencias, quizás, también distintas, dicho de otra manera, se encuentran con grupos sociales humanos diversos y pluriculturales; y tiene que aprender a además, a comportarse de determinada forma y a obedecer a ciertas reglas o normas.

Por lo que, la escuela se convierte en el primer espacio de actuación pública del niño. En la escuela los niños van construyendo parte de las primeras ideas de la sociedad a la que pertenecen, es en ella, donde se da ese primer paso de la vida íntima o privada a la vida social y pública; es en este espacio, donde los niños comienzan a formarse como ciudadanos. De tal modo, que la escuela tiene un papel importante en la introducción de los niños y las niñas a la vida social, para que puedan comenzar a comprender la organización social y lógicas de funcionamiento de su entorno. Todo ello, hace parte de la formación ciudadana; de manera que los aportes y potencialidades de establecer una relación entre ciudad y escuela residen precisamente, en que esta permite que los niños desarrollen capacidades de lectura crítica de su realidad social; por lo que la escuela se convierte en un espacio desde el que se analiza, comprende,

interpreta, reflexiona y proponen posibles soluciones a las distintas problemáticas socio-ambientales que afectan la ciudad; estas son capacidades que los ciudadanos deben desarrollar y que, esta relación permite que las infancias vayan consolidando.

En la relación ciudad-escuela todas las experiencias, relaciones, enseñanzas, aprendizajes y conocimientos que se dan dentro de la institución educativa tienen como finalidad principal formar a los sujetos para la vida social, para que puedan desenvolverse en ella y enfrentar sus problemáticas. Y ello es un potencial inmenso que ofrece esta relación para la formación de niños y niñas como sujetos ciudadanos.

La relación Ciudad-Escuela, hace que la institución escolar se organice alrededor de las necesidades de su vecindario, barrio, municipio y ciudad. Y al hacerlo, encuentra la necesidad de aportar en la formación de sujetos ciudadanos; procurando convertirse en un espacio para el ejercicio de la ciudadanía. Un lugar para la práctica de la libertad, el diálogo, el respeto, la participación y la solidaridad. Y toda su intencionalidad pedagógica se encontrará centrada en la ciudad como objeto de estudio, teorización, conceptualización, reflexión e interpretación.

Ayudando a los niños y las niñas, a conocer su ciudad, a decodificarla más allá de la obviedad, a conocer su génesis y prospectiva, a participar en la construcción de propuestas y soluciones a las problemáticas que aquejan a su comunidad; formando niños y niñas que se conciben como ciudadanos activos; sujetos críticos que se asumen y se reconocen como actores transformadores. La relación Ciudad-Escuela cuenta con el potencial de mantener un vínculo comunicativo que actúa en un doble sentido: de la ciudad a la escuela y de la escuela a la ciudad.

Este vínculo comunicativo, evidencia una relación recíproca, sinérgica y dinámica entre Ciudad y Escuela; en consecuencia la ciudad influye y determina la escuela y la escuela influye y llega a determinar en muchas ocasiones el entorno. Nunca la Escuela se encontrará ajena a las transformaciones y dinámicas sociales y culturales, por el contrario, ellas determinan su funcionalidad social, intereses, objetivos, contenidos entre otros.

Asimismo, las transformaciones y nuevas dinámicas de las sociedades del siglo XXI relacionadas directamente con las lógicas capitalistas, de consumo y globalización generan, del mismo modo, transformaciones en las dinámicas y relaciones escolares que posicionan su accionar desde perspectivas fundamentalmente técnicas, económicas y

mecánicas que reproducen estas lógicas de pensamiento afectando y resiniendo la escuela y a su vez otorgando nuevos sentidos a las subjetividades infantiles y ciudadanas.

Ello por supuesto, se relaciona directamente con aquellas nuevas formas de enunciación de la ciudadanía a la que se refiere en el segundo capítulo; que se identifican cada vez más con las prácticas de consumo, acceso y uso de medios de comunicación e información; que con los valores abstractos de la democracia y la justicia social. Todo ello, hace de la Ciudad y la Escuela dos entes complejos e interdependientes que desde distintos campos y dimensiones forman al ciudadano; que al mismo tiempo, plantean y demanda un nuevo docente capaz de poner en juego estas complejidades, que comprende esta relación recíproca entre Ciudad-Escuela.

Aquí, los procesos de formación de maestros y maestras cobran mayor relevancia, pues es desde ellos, que los docentes pueden lograr sobrepasar la comprensión desconectada e independiente de sus áreas específicas de conocimiento, para pasar a entender el carácter sistémico de la escuela y la educación y su relación y articulación con las dinámicas sociales y culturales, es decir, con la ciudad.

En consecuencia, se considera importante que la ciudad sea elemento de transversalidad en el proyecto curricular de la universidad; es necesario que la ciudad se convierta en objeto de estudio, teorización y pase a ser comprendida desde la complejidad, ello demanda un trabajo interdisciplinario entre todas las facultades, carreras y áreas de conocimiento. La universidad, al igual que la escuela, debe formar para actuar socialmente fuera de ella, y no solo en las horas de permanencia en ella; por tal motivo, este trabajo de comprensión de la ciudad de forma más compleja e interdisciplinaria, permitirá comprender el carácter sistémico que mantiene la relación Ciudad-Escuela y en esta misma línea, Ciudad- Universidad.

Por otro lado, pero en relación con lo anterior, este trabajo ha generado un proceso de reflexión en el que la universidad y su proyecto curricular, no pueden desconocer, que los maestros y maestras que se encuentran en proceso de formación, tal como sucede con las infancias, desde las complejas transformaciones y dinámicas de las sociedades contemporáneas, se ven menos convocados e interesados en luchar por el bienestar común y colectivo, en hacer uso de los espacios participativos, de diálogo y toma de decisiones que ofrece el ámbito universitario; asimismo, es visible la falta de

respeto y reconocimiento del otro, de la alteridad, del que piensa y siente distinto, así como, una falta de articulación y trabajo interdisciplinario entre licenciaturas.

Por lo que, es necesario que la universidad al igual que la escuela se convierta en espacio para la formación y práctica de la ciudadanía y la democracia; un espacio de reconocimiento a la diferencia, diverso, pluricultural e interdisciplinario; un espacio en el que sea posible pensar, actuar y trabajar colectivamente. Los maestros deben ser formados en y para la ciudadanía; ello sugiere la construcción de un proyecto curricular que ponga en juego estas nuevas complejidades desde las que también se configuran las subjetividades de los docentes. Y es bajo esta lógica, que los maestros comprenderán aquella reciprocidad entre Ciudad-Escuela, y como desde esta relación compleja se configura el nuevo ciudadano moderno y las subjetividades infantiles.

Por otro lado, el presente estudio permitió comprender la ciudad como un complejo sistema que brinda una gran oferta cultural, social y económica, que la escuela puede utilizar con una intencionalidad pedagógica, al reconocer que desde ellos se potencializa y desarrolla el ciudadano; propendiendo que las infancias accedan al disfrute de estas riquezas urbanas, lo cual se convierte en un derecho fundamental del ciudadano: el derecho a la ciudad. De igual forma, la escuela se convierte en un espacio que ayuda a consolidar los valores ciudadanos (solidaridad, diálogo, participación, respeto etc.), al convertirse en espacio de reconocimiento y respeto a la diferencia; todas estas prácticas son interiorizadas por los niños y niñas, y son llevadas fuera de la escuela, en las relaciones familiares, en el vecindario, el barrio y la ciudad.

Todos ellos, son los aportes que tiene el establecimiento de una relación entre la Ciudad y la Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos; esta relación permite que la escuela utilice el potencial de la ciudad como escenario educativo, en el que por excelencia los sujetos aprenden a ser ciudadanos y ponen en práctica los conocimientos y capacidades adquiridas en la institución escolar. En la relación Ciudad-Escuela, el camino escolar se convierte en una experiencia de movilidad ciudadana infantil para cambiar la ciudad, se convierte en un proyecto de ciudad; de tal manera que, los niños y niñas se convierten en ciudadanos activos, porque participan en la construcción de la ciudad: proponen mejoras para su colegio, barrio, vecindario y ciudad, a partir de las reflexiones que desarrollan desde la escuela, y ello es parte fundamental de ser ciudadano.

Pues bien, para terminar, se quiere decir, que la realización de este trabajo conlleva a la necesidad de acercarse, conocer y hablar de diversidad de temas, relacionados con la ciudad, la escuela, el maestro y por supuesto las infancias, que nos llevaron por caminos muchas veces confusos, de diálogo, zozobra, incertidumbre y reflexión; los cuales llevaron firmemente a creer, que establecer una relación entre el contexto urbano y la institución escolar tiene enormes potenciales y aportes para la formación de niños y niñas ciudadanos; infancias con la capacidad de imaginar y creer en otro mundo posible, niños con la esperanza y voluntad de construir mejores lugares para vivir.

Y que, en esta dispendiosa y compleja tarea de la ciudad y la escuela, el maestro posee hoy una responsabilidad inmensa, pues del lugar que adopte tanto el maestro como la institución escolar se definen los saberes que circulan en la escuela, los ciudadanos que pretende formar y la función social de esta institución formal de educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (20084). *Plan de desarrollo Económico, Social y de Obras públicas Bogotá D.C., 2004 – 2008 “Bogotá, sin indiferencia”* Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Plan de desarrollo Económico, Social y de Obras públicas Bogotá D.C., 2008 - 2012 “Bogotá Positiva: Para vivir mejor”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de desarrollo 2012 – 2016 “Bogotá Humana”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). *Proyecto del Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá, mejor para todos”*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/>
- Alderoquí, S. y Penchansky, P. (2002). *Ciudad y ciudadanos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Álvarez, A. (1997, septiembre). Nuestra patria se halla minada. *Educación y ciudad: Escuela y ciudadanía*. (3), 4-6.
- Aranda, G., Barahona, E., Del Cura, P., Diego, E., Freire, H., Gómez, L., ... Muntañola, J. (2010). *VI ENCUENTRO La ciudad de los niños: Derechos de la infancia y autonomía en las ciudades actuales*. Madrid, España. GETAFE.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Barcelona, España.
- Bernstein, B. (1998). *PODER, EDUCACIÓN Y CONCIENCIA: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile. Cristián Cox.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista pensamiento educativo*. Vol. 46 -47. pp. 14 – 44.
- Carañaña, J. P. (2007) LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA EDAD MEDIA: SERVIR A LOS ALTOS ESTAMENTOS Y CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS CIUDADES. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, volumen 34. pp 2 – 32. doi: 10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743

- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, vol. 23. pp. 204 – 216. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Costes, L. (2011). *Del derecho a la ciudad de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna*. Artículos y notas de investigación. URBAN.
- Dabas, E. y Najmanovich, D. (1995). *El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires. Paidós.
- Del cura, P., Gaitán, L., Leal, J., Luengo, G., Manueti, D., Mena, S., ... Tonucci, F. (2008). *V ENCUENTRO la ciudad de los niños La infancia y la ciudad: Una relación difícil*. Madrid, España. GETAFE.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Milán, Italia. Alianza. UNESCO.
- Freire, P. (1991). *La educación en ciudad*. México. Siglo XXI Editores.
- Forero, M. (2016). *Breve historia de Bogotá*. Editorial Planeta colombiana.
- Gadotti, M. (2013). *Escuela ciudadana*. Barcelona. Ediciones Octaedro S.L.
- Gadotti, M. (2002). *Escuela ciudadana, Ciudad Educadora: Proyectos y prácticas en proceso. 1ª Conferencia internacional de educación*. Brasil, del 10 al 12 de Julio.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Editorial Grijalbo.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España. Paidós
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía moderna*. México. Siglo XXI Editores.
- González, B. M. (S.f.). *La categoría formación y su complejo significado*. Universidad de la Habana. Cuba.
- Jiménez, A. e Infante, R. (2006). Infancia, ciudad y narrativa. *Artes y ciencias sociales*. pp. 269 – 286.

- Martín, M. A. (2010). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA REFOMRA Y LA CONTRAREFORMA EN LA EUROPA DEL RENACIMIENTO. *Caurencia*, Vol, V, pp. 1-22.
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo*. Vol. 68. pp. 106 – 111.
- Moncada, R. (2005, octubre). Ciudad, educación y escuela. *Educación y ciudad: Bogotá una gran escuela: Experiencias nacionales e internacionales*. (7), 34-72.
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. *Multidiversidad mundo real Edgar Morín*. Recuperad de <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/>
- Mumford, L. (1979). *La ciudad en la historia: sus orígenes transformaciones y perspectivas*. (s.e)
- Nieto, A. (1963). *Una escuela. Bogotá*. Editorial Antares.
- Pérez, T. (2014). *El poder de los educadores: Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Editorial mesa redonda.
- Rodríguez, A. (2014). *Estudio de la construcción del concepto de ciudadanía en la Primera infancia por parte de las madres comunitarias que hacen parte del programa de la formación SENA*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, Jahir. (2001). Pensar Iberoamericana, Pereira. Revista de cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>
- Rodríguez, M. (1997, septiembre). La escuela: Primer espacio de actuación pública del niño. *Educación y ciudad: Escuela y ciudadanía*. (3). 8-19.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid, España. EDAF.
- Secretaria de Educación del Distrito (2008). *Plan sectorial de educación 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- Secretaria de Educación del Distrito. (2012). *Bases para el Plan sectorial de Educación 2012 – 2016*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- Secretaria de Educación del Distrito. (2016). *Plan Sectorial de Educación – Calidad para todos y todas*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>

- Sennett, R. (1997). *CARNE Y PIEDRA: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Soetard, M. (1999). JEAN – JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778). *Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV. pp. 435 – 448.
- Sousa, E. y Álvarez, J. A. (2014). La tópica urbana de la ciudad contemporánea. *Ideas y valores*, vol. 64. pp. 2- 63. doi: 10.15446/ideasyvalores.v64n158.41074
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid, España.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad: Bogotá una gran escuela: Experiencias nacionales e internacionales*. (7), 73- 106.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. México. Anthropos.
- Triviño, A. V. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje Significativo. *Infancias Imágenes*, 15(2), 208-224.
- UNESCO. (1957). Juan Amos Comenius Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *El correo: una ventana abierta sobre el mundo*. Vol. 11. pp. 4 – 15.
- Zambrano, F. y Bernard, O. (1993). *CIUDAD Y TERRITORIO: El proceso de poblamiento en Colombia*. Bogotá, Colombia: tomo No, 64 de la serie *Travaux de l'Institut Français de l'Étude des Andines* (ISSN 0768-424X)
- Zambrano, I. y De Cássia, R. (2014). Narrativas sobre el gamín en Colombia: Nuestra novela del desprecio. *Unipluridiversidad*. Vol. 14. pp. 59 – 70.
- Zuluaga, O. L., Castro, J. O., Noguera, C. E., Echeverri, J. A., Osorio, D. B., Restrepo, S., ... Sánchez, M. (1999) Historia de la educación en Bogotá Tomo I. *Serie investigación IDEP*, 9. 12 – 266.
- Zuluaga, O. L., Castro, J. O., Noguera, C. E., Echeverri, J. A., Osorio, D. B., Restrepo, S., ... Sánchez, M. (1999) Historia de la educación en Bogotá Tomo II. *Serie investigación IDEP*, 10. 12 – 260.