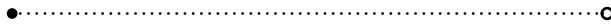


GEOGRAFIANDO

**SABERES Y PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN GEOGRÁFICA**



AUTORES

Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez

Lina Juliana Robayo Coral

Julio César Rubio Gallardo

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EDUCARTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN
GENTIUM**

2021

Robayo Coral, Lina Juliana
Geografiando: Saberes y prácticas de educación geográfica / Lina Juliana Robayo Coral,
Julio César Rubio Gallardo, Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez - Cali: Sello Editorial
UNICATÓLICA, 2020.
113 páginas
ISBN 978-958-53065-6-1
Capítulo 1. Educación y Geografía. Lectura de tres obras significativas -- Capítulo 2.
Escuela, Docentes y Geografía -- Capítulo 3. Educación, Cultura ciudadana y territorio
1. Geografía - Enseñanza 2. Cultura.
372.8 cd 22 ed.
R629g

Geografiando Saberes y prácticas de educación geográfica

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
© Autores: Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez, Lina Juliana Robayo Coral,
Julio César Rubio Gallardo

ISBN 978-958-53065-6-1

Primera impresión, diciembre 2020

UNICATÓLICA
Cra. 122 No. 12 - 459 Pance
www.unicatolica.edu.co
Cali, Valle del Cauca - Colombia

Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector

Harold Enrique Banguero Lozano

Vicerrectora académica

Luz Elena Grajales López

Director de investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Editor general

Duvan Peña Benítez

Corrección de estilo

Lucy Libreros

Diagramación

Raquel Muñoz Naranjo
Cali, Valle del Cauca - Colombia

INDICE

PRESENTACIÓN	7
---------------------------	---

CAPÍTULO 1:

Lina Juliana Robayo Coral

Educación Y Geografía. Lectura de tres obras significativas	11
--	----

Referencias	39
-------------------	----

CAPÍTULO 2:

Julio César Rubio Gallardo

Escuela, Docentes Y Geografía	41
--	----

Referencias	66
-------------------	----

CAPÍTULO 3:

Nilson Giovanni Fajardo

Educación, Cultura Ciudadana Y Territorio Una mirada a procesos agenciados desde la Alcaldía de Santiago de Cali	67
---	----

Referencias	87
-------------------	----

Entrevistas codificadas	89
-------------------------------	----

CAPÍTULO 4:

Julio César Rubio G, Nilson Giovanni Fajardo Q, Lina Juliana Robayo C

Educación, Geografía Y Vida Cotidiana	91
--	----

Referencias	113
-------------------	-----

Listado de gráficos

Gráfico 1. Competencias geográficas	15
Gráfico 2. Clases de competencias ciudadanas.....	17
Gráfico 3. Triada abordada en los talleres para vivir geografía.....	29

Listado de cuadros

Cuadro 1. Categorías del conocimiento profesional	26
--	----

Listado de figuras

Figura 1. Total de proyectos revisados por dependencia que presentan el Concepto de Cultura Ciudadana como variable estructurante y central en el desarrollo del proyecto, frente a aquellos que lo tienen como resultado colateral derivado de las acciones desde este.....	77
Figura 2. Proyectos revisados por dependencia que presentan el Concepto de Cultura como estructurante y central en su fundamentación y objetivos, o como resultado colateral del mismo.....	78
Figura 3. Distribución territorial TIOS	81

Presentación

“Folha - Quais os maiores desafios em discutir as questões territoriais em um momento em que a globalização torna os limites geográficos cada vez mais permeáveis?”

Santos - Um dos grandes desafios é da própria tradição da geografia. Durante sua vida, ela trata o território como um quadro negro sobre o qual a sociedade reescreve sua história. A ambição desse trabalho é negar essa visão do território. Ele também é dinâmico, vivo. A sociedade incide sobre o território e esse, na sociedade. Com relação à pergunta, podemos falar daquilo que sociólogos chamam de desterritorialização, que viria da globalização. É o contrário. Nunca o território foi tão importante para a economia, para a sociedade e até para a cultura”.

Entrevista a Milton Santos, agosto, 2004.

Folha de Sao Paulo

No hace mucho tiempo, quizás dos cinco atrás, un profesor de comunicación social de la Universidad Javeriana de Bogotá, decidió sacar una carta pública donde justificaba su renuncia al programa y a continuar con sus labores docentes, por una razón: sus estudiantes no escribían bien y no tenían el gusto y pasión por intentar hacerlo. Ellos/as pertenecían, decía, a otra generación con la cual él no podía establecer una relación pedagógica y las prácticas sociales y académicas que poseía no le permitía hacer-ejercer su labor docente. Dicha carta movilizó un debate público (muy activo en las redes sociales de las cuales el maestro desconfiaba, pero que gustaban mucho a sus estudiantes), que señalaban un *malestar* en el mundo educativo generado por los cambios en las formas de escribir, leer y producir conocimiento.

Algo parecido ha sucedido durante mucho tiempo con el saber geográfico escolar. Un saber que no despierta las pasiones del conocimiento o los anhelos por aprender que sí producen de otras disciplinas (sea por gusto o miedo). La geografía es el origen de un malestar educativo, de estudiantes y docentes, que entienden y asumen que la memorización, el copiado de mapas o la aridez de la geografía física son expresión de una *inutilidad social* de dicho saber. Este 'lamento colectivo' es buen ejemplo cuando se pregunta a la gente del común qué les parece la geografía o cómo se les enseñaron. Quizás lo anterior sea una generalización torpe e injusta, pero no tan lejana de algunos casos conocidos, padecidos o reproducidos; igual puede ser una mirada lejana del mundo cotidiano de la escuela, de lo que acontece diariamente y de la imaginación social que se genera en ese mundo complejo, dinámico y lleno de tensiones y tramas de diverso orden. Pero, haciendo caso del sentido común, la geografía no goza de buena fama en el mundo educativo básico y secundario.

Frente a lo anterior, el derecho a las preguntas se hace legítimo. ¿Cuáles condiciones sociohistóricas, culturales y pedagógicas perviven como habitus en las instituciones educativas que no dejan pelear otra mirada de la geografía?, ¿Cuáles discursos y prácticas pedagógicas habitan la escuela a la hora de ‘enseñar’ geografía?, ¿Cuáles son las percepciones o representaciones sociales que la comunidad educativa ha elaborado acerca del papel e importancia del saber geográfico? ¿Cuáles y cómo se han diseñado los libros de texto, las guías, las mapotecas y demás materiales didácticos para la enseñanza de la geografía? ¿Existe en las instituciones educativas material suficiente y actualizado para el trabajo de interpretación geográfica o la elaboración cartográfica? ¿Es la ciudad un espacio geográfico que posibilita la enseñanza y el aprendizaje disciplinar y ciudadano de la geografía? Variadas respuestas pueden surgir según el lugar desde dónde se miren y respondan, pero las inquietudes persisten.

La relación educación y ‘geografía es un campo por explorar, sobre todo en nuestros contextos educativos y sociales, donde la disciplina y/o saber geográfico goza de cierta imagen o representación en la cual semeja o es un *saber inútil*. Atendiendo a esas dinámicas y reconociendo la centralidad de la dimensión espacial, varias disciplinas de las ciencias sociales y humanas han emprendido reflexiones teóricas y empíricas donde el *espacio*, el *territorio*, el *lugar* son problemas de conocimiento vital y pertinente para la comprensión del mundo.

Reconociendo el debate académico y ciudadano que lo anterior supone, el Grupo de Investigación Educarte, de la Facultad de Educación de Unicatólica-Cali, desarrolló una investigación durante los años 2018-2019, cuyo propósito fundamental es indagar los avances en la producción académica sobre la enseñanza de la geografía en Santiago

de Cali, los hábitos docentes a propósito de esa enseñanza y la lectura de algunos proyectos agenciados por la Alcaldía Municipal, que tuviesen rasgos o intenciones de un trabajo en perspectiva territorial.

El presente libro recoge los hallazgos de estas intenciones investigativas en tres capítulos. El primero, titulado *Educación y geografía. Lectura de tres obras significativas*, elaborado por la geógrafa Lina Juliana Robayo Coral, revisa tres obras académicas y analiza los temas y retos que en estas se identifican para la enseñanza de la geografía. El segundo capítulo, *Escuela, docentes y geografía*, escrito por el licenciado Julio César Rubio Gallardo, dialoga a través de entrevistas con docentes y estudiantes sobre las formas y/o *hábitos* de la enseñanza y la vida cotidiana en el aula de clase, espacio geográfico por excelencia. Finalmente, el licenciado Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez, hace un análisis descriptivo de los proyectos identificados en la Alcaldía con dimensión territorial, desde tres grandes categorías: educación, cultura ciudadana y territorio. Finalmente, los/as autores dejan un capítulo que, bajo el título de *educación, geografía y vida cotidiana*, hacen una invitación amplia a continuar geografiando la geografía.

Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez
Lina Juliana Robayo Coral
Julio César Rubio Gallardo

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y GEOGRAFÍA

Lectura de tres obras significativas

Lina Juliana Robayo Coral¹

¹ Docente del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación - Fundación Católica Lumen Gentium. Geógrafa, Magister en estudios Interdisciplinarios del Desarrollo, Estudiante de Doctorado en Educación.

Introducción

¿Cuáles discursos y prácticas pedagógicas habitan la escuela a la hora de ‘enseñar’ geografía? ¿Cuáles son las percepciones o representaciones sociales que la comunidad educativa ha elaborado acerca del papel e importancia del saber geográfico? ¿Cómo se está enseñando la geografía en Cali?

Estos son los cuestionamientos del proyecto de investigación denominado *Geografiando*, realizado desde el programa de licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, cuyo objetivo fue comprender los habitus (saberes, prácticas y representaciones) de la enseñanza-aprendizaje del saber geográfico en contextos urbanos como Santiago de Cali. Para ello, se propuso primero caracterizar la producción académica sobre la enseñanza de la geografía en la ciudad.

El primero de ellos presenta entonces la revisión de tres referentes para la ciudad. El primero de ellos es el libro denominado: *Perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación Geográfica en Colombia*, editado por la Universidad del Valle, el cual presenta reflexiones, discusiones y conceptualizaciones sobre temas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación geográfica.

El segundo es un artículo del profesor Zamudio, de la Universidad Santiago de Cali, quien nos habla sobre el conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales y menciona un trabajo realizado con los docentes en la ciudad de Cali.

El tercer documento es *Pensar, sentir y vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar*. Un texto del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle que recoge

un trabajo realizado desde la pregunta ¿En qué educa la geografía? De allí nacieron múltiples opiniones que, al cabo de los años, como una manera o estrategia conceptual y práctica de encontrar caminos posibles al interrogante, se fueron agrupando en *Pensar, sentir y vivir los espacios*. El documento deja ver, entonces, la geografía del ciudadano en Cali y la geografía hecha vivencia. Se realizaron además talleres ciudadanos en diferentes lugares que permitieron generar una gran reflexión sobre la educación geográfica.

El primer texto rastreado corresponde a *Perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación geográfica en Colombia*, de los profesores Patiño G, Zaida y Buitrago B, Óscar., (2016) Departamento de Geografía.

Los autores plantean reflexiones, discusiones y conceptualizaciones sobre temas de enseñanza de las ciencias sociales y de la educación geográfica, cuestiones que son abordadas para los niveles de educación básica y media, y de reflexión en la educación superior. ¿Por qué y para qué la educación geográfica? ¿Qué le aporta la educación geográfica a la formación de un ciudadano? ¿Apunta a ello la educación escolarizada y los estándares? ¿Lo hace la educación no escolarizada? Y, si no, ¿Cómo avanzar en ese camino? ¿Qué papel han desempeñado las instituciones formadoras de profesores de ciencias sociales y profesionales de la geografía? Son preguntas que abordan los autores.

En el texto se recopilan seis capítulos, que trabajan la reflexión de la enseñanza en las ciencias sociales y la educación geográfica, pasando desde su estudio histórico en el Valle del Cauca, hasta la reflexión crítica de su práctica en el devenir en Colombia. En este libro recogeremos algunas reflexiones que son de interés para la reflexión alrededor de la enseñanza de la geografía en Cali interés del proyecto *Geografiando*.

En el primer capítulo se plantea la educación geográfica para un mundo en constante cambio, se reflexiona acerca de su papel fundamental y cuáles han sido los aportes que la ciencia geográfica le da a un individuo como profesional y como persona para que él, en cualquiera de las dos condiciones, sea un mejor ser humano y participe de la constitución de una sociedad más justa y equitativa.

Educar geográficamente, afirman los autores, tiene que ver con la formación de un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y su entorno, ya sea local, regional y/ o global. Sin embargo, manifiestan que:

“Dicha comprensión debe potencializar en cada persona, por un lado, la capacidad de reflexionar acerca de sí misma, de su sociedad con el entorno y, por otro lado, debe darle herramientas para que se auto determine en búsqueda del buen vivir; citando a Harvey (1996) diría que el individuo debe comprender qué lugar, espacio y ambiente están profundamente entrelazados como elementos inseparables en complejos procesos de transformación social y ambiental” (Patiño et al, 2016 p. 18).

Según lo anterior, los autores esbozan a partir de esta definición, las particularidades de lo que la educación geográfica debe hacer, y hablan de algunas competencias geográficas sin importar su nivel. Esto es, las capacidades de una persona para desempeñarse acertadamente en relación con el espacio:

Gráfico 1.*Competencias geográficas*

Fuente: Elaboración de autor, a partir de Patiño et al, 2016

Con esto los autores denotan los compromisos que asume la educación geográfica en cualquiera de los contextos de la educación misma y los elementos inseparables para comprender la relación del humano con su espacio. Estas competencias se aproximan tanto a las dimensiones personales del ser humano como a las capacidades de tomar decisiones en el espacio. Nótese que no alude solamente a la localización con la que estamos acostumbrados a relacionar a la geografía escolar.

En la revisión que se presenta sobre el estado actual del contexto socio espacio-temporal de la educación geográfica Agudelo (2004) afirma que:

“Hoy el tema es de comprensión, si los estudiantes no comprenden los conceptos estudiados, no logran relacionarlos con los contextos donde habitan su vida cotidiana, todo carece de valor y de sentido; uno de los retos más grandes es poder entretrejer los lugares. A propósito del fenómeno de la globalización como lo expresan los autores, así mismo

muchos piensan que la geografía quizás ya no tenga sentido, en un mundo que está cambiando a velocidades exorbitantes en donde las distancias y límites han desaparecido; sin embargo, otros consideran que debe ser todo lo contrario". (Citado en Patiño et al, 2016 p. 21)

Pareciese entonces que lo que se está enseñando es una educación geográfica estática, nuestros estudiantes no comprenden la geografía de la educación tradicional, por ello le restan interés. Se hace necesario para lograr una aproximación satisfactoria de todo fenómeno tener un pensamiento geográfico que provenga de una educación geográfica *lugarizada*, para que exista conexión y relación y se le dé sentido a lo que se está aprendiendo.

De acuerdo con Unwin (1992) (...) se trata de dar a los estudiantes una oportunidad de descubrir sus propias verdades y maneras de cambiar las condiciones sociales y económicas vigentes, se trata de hacer de la educación una experiencia fascinante y capacitadora, más que una tarea penosa que debe realizarse con unos principios formulados desde el exterior (Citado en Patiño et al, 2016 p. 24).

En el segundo capítulo del libro se presenta la reflexión (para el caso colombiano) basada en los aportes que desde educación geográfica se pueden brindar en la formación del ciudadano y el discurso oficial del Ministerio de Educación Nacional, expresado en las competencias ciudadanas y los estándares de contenidos para el área de Ciencias Sociales en la secundaria, en donde se incluye la geografía.

De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004) las competencias ciudadanas se refieren a aquellas prácticas individuales y colectivas en las que el ciudadano demuestra acciones autónomas y proactivas hacia la construcción de una sociedad en democracia, lo cual implica tener conocimiento sobre sí mismo, sobre el otro y sobre las normas y acuerdos que rigen las relaciones sociales, es así como Chaux et al refiere cinco clases de competencias ciudadanas (Citado en Patiño et al, 2016 p. 38).

Gráfico 2.*Clases de competencias ciudadana*

Fuente: Elaboración del autor, a partir de Chaux et al 2004.

Las competencias emocionales, por ejemplo, refieren a las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo: sensibilidad por otras formas de vida, capacidad para identificar lo que otros están sintiendo por medio de sus expresiones verbales y no verbales. Chaux et al (2004).

En perspectiva, sea geográfica el texto alude a que existe en primer lugar, una imaginación espacial y, en segundo lugar, una información de carácter espacial que ayuda al ciudadano a reconocer su papel en las distintas escalas espaciales en las que actúa, que parte desde la mínima escala cotidiana hasta la escala planetaria y cómo esta afecta su pensar y accionar, orientándolo hacia su autodeterminación y actuar colectivo (Citado en Patiño et al, 2016 p. 33).

De acuerdo con esto, nos preguntaríamos aquí: ¿Qué se necesita entonces para generar la condición de ciudadanía? ¿Basta solo con la información de carácter espacial? ¿Cómo tomar decisiones alrededor del espacio? Los autores manifiestan que el conocimiento espacial y su enseñanza están estrechamente relacionados con la formación ciudadana. En este sentido, se puede afirmar que la enseñanza de la geografía en un país como Colombia debe ayudar a formar valores en cualquier persona para que se acerque más a esa condición de ciudadano que una sociedad justa y pacífica requiere.

Ahora, respecto al papel de la enseñanza de la geografía en las competencias ciudadanas, se manifiesta que al educar geográficamente se forma a un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y su entorno.

De acuerdo con Patiño et al, (2016), el reconocimiento de la espacialidad es la base para la convivencia cívica; sin embargo, no se hace explícito, como sí ocurre para el tiempo y la historia. Por ejemplo, no existe un estándar que desarrolle en los niños y jóvenes la identidad territorial, el sentido de lugar como construcción territorial y tienen una pregunta clave y es ¿ qué ha sucedido desde la incorporación de los nuevos estándares en ciencia sociales (incluidos los estándares de compromisos personales y sociales) a los currículos escolares colombianos? Una pregunta que de acuerdo con los autores no tienen respuesta.

Mosquera (2008) quien realizó un trabajo con estudiantes de educación media en Cali, logra develar cómo los jóvenes después de permanecer varios años en la educación formal no cuentan con aptitudes sencillas sobre cómo desplazarse en la ciudad donde viven; en este sentido refieren que el reconocimiento del entorno para vivirlo, recrearlo, valorarlo y

transformarlo es una competencia ciudadana derivada de la espacialidad que no se está trabajando. (Citado en Patiño et al, 2016 p. 39)

Es entonces cuando los autores concluyen que, definitivamente, acciones como democratizar y descentralizar el currículo manifiestan una idea geográfica clara que va en contravía de los estándares, pues existen diferencias socioespaciales que deben ser atendidas en su singularidad. Con esto se refieren a diferencias culturales y geográficas del territorio colombiano que, sin duda, es diverso y posee características heterogéneas.

En el abordaje sobre la enseñanza de las ciencias sociales y formación docente, los autores refieren que, según varios autores como Delgado y Murcia (1999), Rodríguez (2000) y (Restrepo et al., 2000), se evidencian debilidades en la formación disciplinar, metodológica y didáctica en los docentes en ejercicio de las ciencias sociales, en particular los que enseñan geografía.

Una conclusión derivada de una revisión crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico, es que la tardía consolidación de la geografía y su enseñanza como carrera geográfica universitaria con estatuto científico de los departamentos y programas de geografía en el país son muy jóvenes. Lo cual resta importancia en la educación básica primaria y secundaria. Tal desarticulación causó la ausencia de una de las dinámicas que permitieran el desarrollo de una tradición que meditara sobre la complejidad del traspaso pedagógico, pues al no haber geografía académica era difícil su llegada a la escuela. (Citado en Patiño et al, 2016 p. 48)

Aquí valdría la pena reflexionar sobre cómo estamos enseñando la geografía a los licenciados. En este sentido, y con la experticia de los departamentos de geografía en el país tenemos material para conocer qué hacen los geógrafos y qué métodos utilizan, lo que nos ayudaría a realizar una mejor comprensión de la geografía en su quehacer y una transposición entre la geografía académica y la geografía escolar.

En materia de enseñanza de la geografía en Colombia y en el Valle del Cauca existen elementos de diagnóstico coincidentes en lo que respecta a la educación básica y media: Delgado y Murcia (1999) mencionan tres elementos sobresalientes en el debate de la problemática de la geografía en Colombia.

La primera hace énfasis en el carácter descriptivo y memorístico de la enseñanza, que no se aviene con el desarrollo de habilidades de pensamiento y de construcción de este por parte de los alumnos, generado en una supuesta incapacidad pedagógica y didáctica del maestro. El problema está emparentado con la pedagogía y se identifica como la ausencia de una didáctica adecuada de la geografía. Los maestros reclaman cursos, textos, posgrados, en fin, ‘capacitación’, para ser buenos docentes; piden formulas y algunos las dan, para hacer clases que despierten el interés de los niños; están a la caza de materiales didácticos, de estrategias de trabajo en grupo, de audiovisuales, etc.

Frente a la segunda línea de esta discusión resalta “el debilitamiento de la formación de los maestros respecto de la disciplina y de la evolución de sus conceptos, asunto que tiene su origen en la formación que reciben los licenciados en ciencias sociales y que se evidencia en los planes de estudio de las facultades de educación, razón por la cual la solución que se aconseja es el fortalecimiento disciplinar de los docentes y que los geógrafos se especialicen en la enseñanza” (Delgado, 1988; 1989).

La tercera tiene que ver con la pérdida del espacio vital de la disciplina y guarda relación con la integración de las ciencias sociales, que ha dejado a la geografía con el carácter de una nota marginal, frente al protagonismo de la historia que colonizó el campo.

En el caso del Valle del Cauca, Espinosa (sf) define la geografía escolar como muy divorciada de la geografía del ciudadano. Tras la

realización de cursos de formación, en los que han participado ocho cohortes de maestros y maestras de geografía de educación básica y media de Cali, se han identificado cuatro grandes tareas por desarrollar, pensando en la capacitación de los docentes:

- Cómo aproximar la práctica del maestro a lo que sería el ejercicio del geógrafo en su campo.
- Cómo ligar la geografía de la escuela a la geografía del mundo.
- Cómo hacer historia de la disciplina.
- Fortalecimiento de la reflexión del espacio geográfico como concepto y como categoría.

La siguiente publicación corresponde a Zamudio, (2003). Este trabajo logra hacer una revisión sobre un tema de gran importancia para interpretar y comprender las actuaciones, estilos, y decisiones que los profesores eligen cuando enseñan. Explica el tránsito del programa de investigación denominado *Pensamiento de los Profesores* al conocimiento profesional, describiendo el papel de un grupo de profesores de Sociales de educación básica de la ciudad de Cali, respecto al saber profesionalizado y al saber didáctico.

El profesor Zamudio manifiesta que en los últimos tiempos hay una preocupación de reflexión y tiene que ver con la formación del maestro. “Las carencias que demuestran los profesores en el ejercicio de la vida escolar, se atribuye tradicionalmente a su proceso de formación inicial”, dice. Sin embargo, existen otros factores que igualmente pueden ser importantes para explicar este proceso:

- La falta de políticas y programas de formación permanentes.
- La ausencia de espacios que propicien la reflexión.

- La producción pedagógica, la inexistencia de comunidades académicas que tengan como objeto de investigación la didáctica y la pedagogía y que, de alguna manera, inciden en lo que se denomina el Conocimiento Profesional del profesor.

Zamudio refiere seis categorías que pueden relacionarse con la formación del maestro y sus ausencias:

1. Las teorías personales.

Esta teoría pretende ser un modelo, o más bien una metáfora, citando a Pierre Bourdieu (1984), quien propone las categorías de *individus empiriques et individus épistémiques*. En donde el sujeto epistémico se instituye por el uso de la racionalidad, mientras el sujeto empírico está dominado por el conocimiento ordinario; en otras palabras, es el que se tiene a sí mismo por práctico. Para este hombre práctico, el motivo de acción se construye desde la superficie de lo material y de la manera como interviene sobre los objetos o procesos en los que actúa. Por esta razón, como bien lo afirma García. J (1996., p. 183), la manera de opinar del hombre práctico se le denomina realismo ingenuo. Su intención aquí es poner en evidencia un discurso sociológico, en donde el hombre práctico en el contexto pedagógico de acuerdo con Zamudio se supone que es el profesor, lo que permitiría hablar entonces de realismo pedagógico ingenuo. (Citado en Zamudio 2005 p. 88)

La práctica de este realismo ingenuo, según el autor, asume una serie de características que permiten identificarlo de la siguiente manera:

- El sujeto tiende a estimar que el estado en el que se encuentra una organización o sistema es su estado lógico o natural y que éste es simple consecuencia de la acción de leyes físicas, biológicas o mentales que rigen en esa estructura. En este caso, el maestro cree en la estructura y que se debe realizar y cumplir su normativa al pie de la letra.

- Le es difícil comprender que el campo de la educación es un campo de múltiples fenómenos culturales y sociales, y que por ello se dan en un mundo que tiene complejas explicaciones por su raíz social e histórica. Aquí cabría argumentar por qué se enseña una geografía estática y sin lugar.
- Desestima que la configuración del comportamiento de un sujeto no solo obedece a reglas internas de su personalidad, o modos de ser, sino también a reacciones e interacciones con el mundo que lo rodea.
- Reduce el criterio de validez de un hecho, acción o acontecimiento a la sola dimensión de la utilidad, es decir de su aplicación práctica e inmediata.
- Considera la actividad teórica, independiente de su orientación y contenido como innecesaria y desestabilizadora.
- Los patrones de conducta son estables y ensamblados al propio estilo de su personalidad. De ahí que el coeficiente de inercia sea muy alto.

Frente a estas características, la educación como objeto de conocimiento pedagógico debe orientar el movimiento hacia el quehacer indicativo, estimulando la actividad intelectual, pero es complejo si encontramos un maestro que reste importancia a la actividad teórica y de construcción epistémica en las ciencias sociales, que no reflexione sobre la estructura y sobre su práctica pedagógica y el quehacer geográfico.

2. El conocimiento práctico

Frente al conocimiento profesional de los docentes, el profesor Zamudio indica que se constituye en un sistema cognitivo de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Este sistema está alimentado por una red interactiva de diferentes tipos de conocimientos y señales que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente, integrando un complejo dispositivo de saber hacer en la acción.

Desde esta perspectiva, los profesores no son sujetos pasivos y meramente ejecutores de los postulados y teorías educativas elaboradas por expertos y profesionales del área. Son agentes que alcanzan un cierto grado de autonomía, que emplean en función de su experiencia profesional y de su singular modo de comprender e interpretar el contexto educativo en el que intervienen. En relación con el contenido del conocimiento práctico, Elbas (Citado en Zamudio 2005 p. 91) distingue 5 categorías:

- Conocimiento de sí mismo, que se refiere a los valores, las actitudes, las creencias y sentimientos personales del profesor.
- Conocimiento del medio, indica los diversos contextos en los que se desenvuelve el profesor: aula, escuela, comunidad,
- Conocimiento de la asignatura, representa el conjunto de saberes teóricos y los procedimientos que el profesor emplea en la enseñanza.
- Conocimiento del currículum: Se refiere a los diferentes elementos que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocimiento de la instrucción. Indica el enfoque de enseñanza e incluye las creencias y teorías sobre el aprendizaje que ha interiorizado el profesor.

3. Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor

La línea de investigación del pensamiento de los profesores permite la descripción e interpretación de aquel conjunto de saberes que los profesores llevan a la enseñanza de una asignatura o disciplina en particular. De acuerdo con Zamudio, los estudios sobre los procesos de pensamiento de los profesores han tenido en cuenta tres categorías: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y post-activos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias.

Teniendo en cuenta que la geografía llega de manera tardía a las universidades, de acuerdo a lo que se expresaba líneas arriba con los profesores Patiño y Buitrago 2016, podríamos decir que la formación de la disciplina ha estado en deuda y por ello el conjunto de saberes no ha llegado a la escuela.

4. Las categorías del conocimiento profesional

El conocimiento profesional constituye un sistema cognitivo de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades, integrando un complejo dispositivo de saber hacer en la acción. Para Shulman, este nivel de competencia se apoya en un proceso reflexivo regulado por un razonamiento que orienta y dirige las acciones del profesor. (Zamudio, 2005, como se cito en Shulman, año)

En la siguiente tabla se sintetizan las categorías descritas por varios investigadores:

Cuadro 1.

Categorías del conocimiento profesional

Shulman (1986)	Grosman (1990)	Martín del Pozo (1994)	Azcárate (1995)
Conocimiento de la materia	Conocimiento de la materia	Conocimiento profesionalizado del contenido	Conocimiento profesionalizado de la disciplina
Conocimiento pedagógico general	Conocimiento pedagógico general	Conocimiento pedagógico general	Conocimiento práctico profesional
Conocimiento de los objetivos de la enseñanza	Conocimiento curricular	Conocimiento didáctico específico	
Conocimiento curricular	Conocimiento de los propósitos de la enseñanza	Conocimiento práctico	Conocimiento experiencial
Conocimiento didáctico del contenido	Conocimiento de estrategias de enseñanza		
	Conocimiento del contexto		

Fuente: Tomado de Zamudio (2003).

De acuerdo al trabajo realizado con un grupo de docentes en educación secundaria en las instituciones de Santiago de Cali, el profesor Zamudio logra una aproximación acerca del papel de las ciencias sociales en la enseñanza y la relevancia que les otorgan los profesores a aspectos como el saber profesionalizado y el conocimiento didáctico.

Sobre el saber profesionalizado se encontraron las siguientes características a partir del trabajo realizado:

- La gran incidencia de los aspectos formales en los que ha operado el proceso de formación como educador: la escuela normal para quienes eligieron ser maestros de primaria y luego los estudios de licenciatura en Ciencias Sociales. Desde esta opción tiene mucha fuerza el conocimiento dado desde la universidad. También se logra detectar que no aparecen procesos de capacitación informales, ni grupos o redes que alimenten el quehacer de los docentes.
- En cuanto a los modos de razonar, según el estudio se pudo establecer que están en relación directa con el aspecto anterior, ya que la cultura de los programas de licenciatura que se ofrecen en Cali se caracterizan por la presencia de modelos centrados en la adquisición del conocimiento y los modos de razonar propios de las disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales. Se hibridan unas formas académicas propias del enciclopedismo con otras que se apoyan más en la búsqueda, la interpretación y la comprensión.
- Por otro lado, el conocimiento de los profesores tiene un fuerte componente práctico, ligado a su praxis pedagógica y se transforma como resultado de las diferentes interacciones que recibe. La disciplina que demuestra su predominio en las ciencias sociales es la historia, pues un profesor en Cali le dedica más tiempo y le atribuye una mayor importancia que a la geografía, la economía o la sociología. Los conocimientos históricos son valorados por el profesor como insustituibles para garantizar el afianzamiento del concepto de nacionalidad y la formación ciudadana. Además,

afirman que la historia sirve para que los alumnos conozcan el pasado, comprendan el presente y puedan incidir sobre el futuro.

6. El conocimiento didáctico

Dentro del conocimiento didáctico, que se refiere a las estrategias empleadas por los profesores para la enseñanza, los docentes según el mencionado estudio, atribuyen mucha importancia a medios tradicionales empleados en la enseñanza como: textos, carteleras, videos, mapas y salidas de campo. El estudio no incluye durante el tiempo en que se realizó, los nuevos medios que proporciona el internet y las redes satelitales ni otros asociados con los computadores.

Nuestro tercer texto tomado como referencia es *Pensar, sentir y vivir los espacios*. Una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar. Fue realizado en el departamento de Geografía de la Universidad del Valle por los profesores Rodolfo Espinosa López, Julio Cesar Gallardo y Hernando Uribe Castro, en el año 2013.

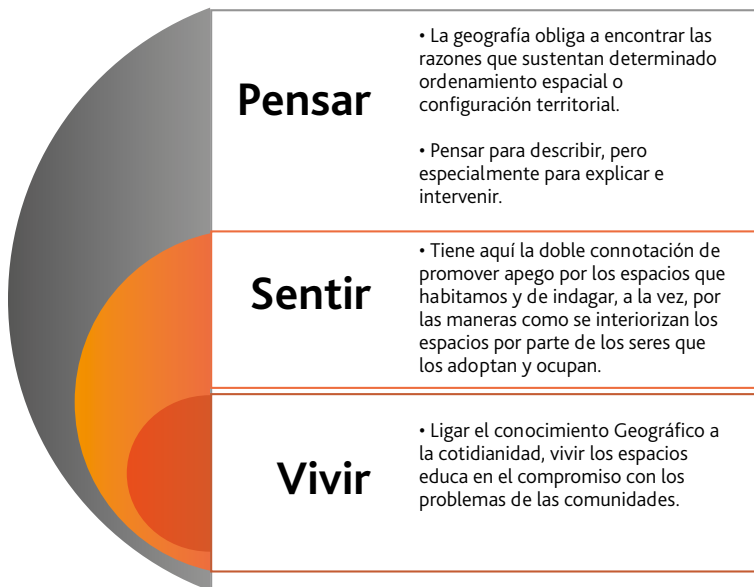
Esta es una obra resultado de una experiencia investigativa destinada para todos aquellos interesados en el campo de la geografía y, sobre todo, su aplicación en el quehacer mismo de la geografía, reuniendo principios para volverla acción, como la conocida ubicación. Pero, también invitan a sus participantes a buscar relaciones de causalidad, extensión y dinámica del lugar que habitan, En definitiva, es la reivindicación del lugar como categoría clave para la comprensión de la geografía.

Esta triada nace del contacto con la teoría geográfica y de edificantes vivencias con profesores de ciencias sociales y personas de los distintos niveles educativos. De la pregunta: ¿en qué educa la

geografía?nacieron múltiples opiniones que, al cabo de los años, como una manera o estrategia conceptual y práctica de ir encontrándole caminos posibles al interrogante, se fueron agrupando en ensar, sentir y vivir los espacios. El texto presenta entonces una reflexión en sí misma a partir de distintas experiencias en Cali.

Gráfico 3.

Triada abordada en los talleres para vivir geografía



Fuente: Elaboración de autor, a partir de Espinosa et al 2013.

El objetivo de este proyecto fue sustentar teórica y empíricamente una propuesta integral de educación ciudadana, que tiene su fundamento en la práctica social de la geografía como disciplina científica y en el lugar como la unidad básica de construcción territorial. Los talleres se trabajaron en la comuna 20 de Cali, en el barrio Nueva Floresta y en el corregimiento Montañitas. Los talleres dieron peso más a la emergencia subjetiva y

colectiva que conlleva el pensar sentir y vivir los espacios como lugares que indican y son parte fundamental del habitar del mundo.

Se revisaron las siguientes categorías para ampliar la mirada sobre la experiencia del lugar e hicieron más reflexiva la interpretación: i) La imagen del lugar, ii) Los sentidos del lugar, iii) El ambiente y iv) Las topologías; categorías éstas que conforman el cuerpo que da cuenta de cada una de las experiencias en su conjunto, no a partir del taller individual, sino como un hecho social total, en el sentido propuesto por Mauss (1990).

Se utilizó entonces en el ejercicio, el taller como recurso metodológico para el reconocimiento de lugar en donde se logra presentar al taller, como una técnica metodológica potente que incita a obtener experiencias sobre el lugar, y no como mencionan los profesores, aquel dispositivo de control o normalizador de búsqueda de objetivos fijos e inamovibles. Por el contrario, ellos lo definen como un “dispositivo dialógico y pedagógico”, que permite vivenciar el habitar a través del diálogo.

El texto comenta que, al inicio de los talleres, con los/as participantes se realizó un breve ejercicio cuya intensión fundamental fue el indagar cuáles eran las representaciones que se tenían acerca de la geografía; es decir, identificar para ellos/as qué era la geografía y para qué servía. Lo encontrado a través de estas dos preguntas es la representación de la geografía estrictamente como geografía escolar, siendo lo central la ubicación de montañas, puntos cardinales, ríos y la reproducción de mapas en los cuadernos, para pintar los llamados, genéricamente, accidentes geográficos. Como es evidente, en esta perspectiva o mirada sobre la geografía, el lugar-espacio es reducido a un fenómeno natural, a una representación cartográfica oficial, o a un lugar-espacio estático e

inamovible que solo merece la atención para reconocerse al ser ubicado. (Espinosa et al., p. 48).

Después de este ejercicio inicial, se les pidió a los participantes dibujar el lugar donde ellos habitaban, tema que fue curioso para el ejercicio porque solamente pocas personas dibujaron el barrio significando la centralidad e importancia en sus casas. En un tercer momento, el taller les pidió expandir la escala de representación; la tarea consistía en incluir otros barrios o comunas dentro de la cartografía donde se destacan los hitos para poder hacer referencia. Este componente colectivo permitió que los participantes elaboraran una representación grupal del espacio habitado.

Luego se les pidió comparar sus referentes espaciales graficados en un mapa mental a los planos oficiales, el nivel de los detalles se concentra en sus lugares más próximos. Se encontró aquí que existe, por lo tanto, una diferencia entre las percepciones de los planificadores y las de los habitantes. Lo anterior conlleva a que las necesidades problemáticas y tensiones puedan llegar a ser diferentes entre unos y otros, dependiendo claro está del actor.

Finalmente, se plantearon algunos recorridos en donde las personas, ya en campo, reflexionan sobre la veracidad de la representación en su cartografía. En este punto los investigadores concluyen algo muy interesante: los sentidos que los lugares tienen para sus habitantes están anclados en la historicidad de su constitución espacial. Esto nos dice que la historia se convierte en una especie de geografía del tiempo, tener en cuenta la historia de los lugares les ayuda a configurar una identidad espacial.

El trabajo realizado en campo también deja ver que cuando se visibilizan conflictos como los de carácter ambiental, el análisis de los actores da para revisar el tema de manera general y revisar impactos por

encima, más no relaciones de causalidad, dinámica, relación o cambio. Respecto a esto los autores mencionan:

“Los efectos percibidos en los recorridos, en tanto los visibles frente a los invisibles, fue común encontrar que cuando a un grupo de personas se les solicita establecer los efectos de cualquier evento; caso contaminación de fuentes hídricas con residuos sólidos, regularmente las respuestas están dirigidas a comentar los aspectos físico-materiales o visibles; los otros efectos invisibles o intangibles son inadvertidos. También se logró dar cuenta que la descripción de los conflictos tiene un componente muy subjetivo porque incide en la experiencia del espacio, es decir, como actores involucrados que son afectados por las pésimas condiciones del entorno o como responsables de la calidad ambiental del espacio” (Espinosa et al., p. 53).

Finalmente, los autores recomiendan a partir de la investigación, la consideración del lugar como unidad básica de la complejidad del territorio, lo cual eleva las posibilidades de educación política que está llamada a cumplir la Geografía, en tanto espacio inmediato de los encuentros cotidianos y las construcciones individuales y colectivas de los ciudadanos. En conclusión, los autores proponen que las ciencias sociales y todos sus desarrollos científicos pueden ser una técnica-tecnología de poder, de la cual las comunidades, los ciudadanos y las personas interesadas pueden apropiarse. (Espinosa et al., p. 22).

Teniendo en mente los anteriores planteamientos, nos animan a asumir el reto de una apuesta educativa desde el lugar –educación geográfica–, que repiensa, en consecuencia, al ciudadano, prescindiendo de su estatus de ‘consumidor’ de un lugar, para reconocerlo más bien como sujeto, cuya formación va inseparablemente unida a la transformación misma de su habitar.

“Geografía y educación se convierten, por tanto, en los dos ejes de la elipse de valores en que se inscribe el futuro de la ciudad humana. Así, recurrir a la educación geográfica no traduce en estricto la disciplina traduce la preocupación por colocar al centro de la reflexión y la acción la pregunta por habitar el lugar, por los sujetos y/o pobladores de éste; insistir en la necesidad de reconocer las diversas formas de proyectar, pensar, habitar y conocer el lugar, como una posibilidad de ampliación de la experiencia democrática, en tanto reconocimiento de un derecho al lugar y a un estilo particular de habitancia en él. En tal sentido, se instala en su complejidad y conflictividad como el núcleo de preocupaciones y aventuras de conocimiento que reconocen que habitar el lugar es un acto que conjuga unos saberes cotidianos, imaginarios y prácticas políticas, formas de educación y artes de inventar y construir el lugar” (Espinosa et al., p. 104).

Opción que implica un cambio de mirada sobre aquello que se llama o entiende como educación y geografía, en el sentido de que ya no serían valores del mundo ilustrado o ciencias para la normalización ciudadana, sino campos de disputa social y lugares de creación de la sociedad, entendiendo que la educación geográfica insiste en el reconocimiento de la diversidad de experiencias y saberes del lugar y en las múltiples tensiones que ellos originan en su constante y a veces anónimo proceso creativo.

Citando a Sousa Santos (1991), obviamente que ese poder solo es posible si ellos y ellas, pobladores y ciudadanos, así lo decidan y lo asuman como un camino para la acción política. En ese camino, la educación geográfica cobra pertinencia, sobre todo, cuando convierte los límites de la educación formal, institucionalizada y universitaria, en un horizonte que no desconoce los saberes que, en la calle, la ciudad, los corregimientos y demás lugares de la vida social, se elaboran y dan sentido a una diversidad de estilos o artes de habitar el lugar. Esa es la perspectiva que ha animado el proyecto desarrollado por los profesores,

un diálogo de saberes que cobra fuerza en tanto potenciación de la ciudadanía. (Espinosa et al., p. 107).

Desde aquí, el lugar que habitamos acusa nuestros respectivos modos de ser (y, en consecuencia, de obrar) en su espacialidad; razón por la cual no somos antes o después de éste, sino, precisamente gracias a éste. De esta manera, nuestros respectivos modos de ser se abren a la espacialidad y entran a caracterizar una u otra manera de habitar, en consecuencia, así expresada (Yori, 2005). El lugar, entonces, resulta ser una categoría clave para detallar la *espacialización* del habitar, de los modos de vida en esta ocasión del ciudadano, esta categoría aproxima las apreciaciones y valoraciones de las personas.

Consideraciones y reflexiones finales.

Los tres documentos representan un aporte contundente a la situación de la educación geográfica en el contexto del Valle del Cauca e incluso algunos apuntes para el caso colombiano, develando así: grandes tensiones, tendencias, vacíos e irrupciones que pueden propiciar campos problematizadores donde podemos trabajar desde nuestro lugar como maestros, investigadores y ciudadanos activos.

En este sentido debemos reconocer que existen grandes tensiones alrededor de la educación geográfica como la falta de reconocimiento espacial a la hora de enseñar la geografía en la escuela. Esta es una tensión importante porque deviene de un pasado de mera localización, la tradición nos sitúa en una geografía del calco y la ubicación en el mapa, pero no hay interpretación de la dinámica espacial y menos del lugar. En este sentido, categorías como la ciudad no deben quedar al margen de la ubicación, sino de comprender e interpretar el contexto en el cual se desarrollan.

Un ejemplo de esto es cómo el abordaje de construcción de ciudadanía no se conecta con una categoría tan clave como es la de ciudad, se trabajan las competencias ciudadanas para garantizar buenos ciudadanos desconociendo la ciudad; todo esto se encuentra ausente en las políticas educativas en el caso colombiano.

De esta manera, el reconocimiento de la espacialidad, categoría clave en la geografía y base para la convivencia cívica, no se hace explícito, como sí ocurre con el tiempo y la historia. Por ejemplo, no existe un estándar que desarrolle en los niños y jóvenes la identidad territorial, el ciudadano crítico y el sentido de lugar como construcción territorial. Y aquí podríamos preguntarnos, ¿qué pasa con la incorporación de los nuevos estándares en ciencias sociales (incluidos los estándares de compromisos personales y sociales) a los currículos escolares colombianos?

¿Cómo podemos interpretar desde la escuela lo que está pasando con nuestra ciudad y la nueva división territorial del Cali distrito especial? ¿Cuál será el imaginario de niños y jóvenes sobre esta realidad inapelable que cambiará las dinámicas de lugar a futuro? Evidentemente, la ciudad, el ciudadano y la ciudadanía no son lo mismo, citando a Naranjo (2006), quien manifiesta:

“Más allá de ciudadanos cívicos, republicanos, comunitaristas o mestizos, amantes de su patria, cumplidores de sus deberes y en ejercicio de sus derechos, se precisa de ciudadanos democráticos, activos, sociales, políticos, críticos y participativos, dispuestos a subvertir el orden, con capacidad para transformar la realidad cotidiana y arraigados fluidamente, en términos de Bailly, (año, como se citó en Pagés 2003), al territorio donde habitan, viven y luchan por materializar sus sueños. Estos ciudadanos territoriales no nacen; en criterio de

Naranjo (2006, pp. 92-93) se hacen, se forman. La finalidad central de la formación del ciudadano territorial debe estar orientada al ejercicio pleno de su ciudadanía territorializada para construir y fortalecer la democracia. Todo esto, solo como un aspecto a destacar en esta reflexión de educación geográfica a propósito de la ciudad de Cali.

Una de las irrupciones que encontramos en las experiencias de educación geográfica en los documentos es el texto *Pensar, sentir y vivir los espacios*, el cual nos ofrece una de tantas posibilidades para abordar la categoría de lugar. Se trata de una categoría potente para trabajar la enseñanza de la geografía.

Esta categoría, como lo dicen sus autores, establece que el lugar concatena, como unidad básica, la complejidad del territorio, lo cual eleva las posibilidades de educación política que está llamada a cumplir la geografía, en tanto espacio inmediato de los encuentros cotidianos y las construcciones individuales y colectivas de los ciudadanos.

Los autores proponen que las ciencias sociales y todos sus desarrollos científicos pueden ser una técnica- tecnología de poder, que permite que las comunidades, los ciudadanos y las personas interesadas pueden apropiarse. Aquí se logra apreciar que, si bien la categoría de espacio clave en la geografía se proyecta, el lugar es el que se vive y se siente.

En este sentido, Escobar (2005) menciona que la mejor manera de contrarrestar las tendencias *imperializantes* del espacio propio las que producen la mirada *desituada* y desprendida propia del cartesianismo y la ciencia moderna es activar la especificidad del lugar como noción contextualizada y situada de la practica humana. Lo que nos lleva a considerar el lugar con unidad básica de la educación geográfica.

Finalmente, existe sin duda una preocupación por la formación de futuros licenciados en ciencias sociales, pues son ellos quienes tienen el papel de llevar a la escuela y otros espacios la educación geográfica. Muchos de los profesores de escuela no enseñan la geografía porque sencillamente no la conocen o no conocen otra forma de enseñarla. Hoy ya tenemos mucha más oferta en la ciudad de este programa que la existente para la época del profesor Zamudio.

A su vez, contamos también en la región con el programa y maestría en geografía de la Universidad del Valle. También están presentes los programas de educación municipales que llegan como el proyecto *Mi comunidad es Escuela* o el programa *Ondas para el Valle del Cauca*. De acuerdo con (A. Perdomo. comunicación personal, 10 de julio de 2019), quien desde la Alcaldía y Secretaría de Educación viene impulsando el trabajo por proyectos, en donde la geografía como asignatura parece ausente en las instituciones educativas públicas; pero aparecen categorías como territorio, espacio e identidad que pueden ser una posibilidad transversal de trabajar de manera más consciente en los proyectos impulsados. De igual forma, también hay un gran trabajo de aplicaciones TIC como Google Maps y Google Earth, My Maps y la app Utm Geo Map, sobre todo para realizar ejercicios que apoyan el conocimiento del espacio.

Desde nuestro programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Católica Lumen Gentium, actualmente venimos desarrollando toda una línea de investigación sobre la enseñanza de la geografía y en ella tenemos la apuesta de seguir con la reflexión de que en nuestra educación sigue imperando el modelo tradicional y

esto debe repensarse desde su papel fundamental como maestros y las posibilidades que tiene la experiencia espacial de ser reconstruida por medio de las interacciones educativas. Pero, sin duda, es clave la apertura en este sentido de espacios de formación y renovación de los docentes de las instituciones educativas, redes de conocimiento, grupos de trabajo y producciones académicas que impulsen la formación constante de nuestros maestros en ejercicio y en formación.

Referencias

- Chaux, E, Lleras, J y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá, Ministerio de Educación.
- García, J y García, A (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Universidad de Salamanca.
- De Sousa Santos, B. (1991), *Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho*. Editorial ILSA.
- Delgado, O., y Murcia, D. (1999). *Geografía Escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia, programa RED.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá. Universidad del Cauca.
- Espinosa, R. (s.f). *Espacio, conflicto y sociedad. Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Geografía*. Sociedad Geográfica de Colombia. <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Espacio.pdf>.
- Espinosa R., Rubio J., y Uribe H. (2011). *Pensar, Sentir y Vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar*. Universidad del Valle.
- Harvey, D. (1996). *Justice, Nature and Geograhly of Difference*. Berlin: Black-well Publishing.
- Mauss, M. (1990). *Antropología y Sociología*. Barcelona: Editorial Akal, España.

- Mosquera, J. (2008). *La ciudad: espacio social. Guía pedagógica para estudiantes de educación media en Cali*. [Tesis de Pregrado, Licenciatura Ciencias Sociales. Universidad del Valle]
- Naranjo, G. (2006). *Prácticas y representaciones mediadas por el conflicto urbano: Huellas de ciudadanía en Medellín*. 75 maneras de generar conocimiento en Colombia. Colciencias. <https://http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/680/2%20%2075ManerasGenerarConocimiento%20%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pages, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista de enseñanza de la historia*, 1(1), 11-42. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- Patiño Gómez, Z y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. Universidad del Valle.
- Perdomo Alejandro, Asesor TICs *Proyecto Mi Comunidad es Escuela, comunicación Personal*, 10 de Julio de 2019.
- Yori, C (1988). *La topofilia como estrategia para hacer ciudad desde sus habitantes*. Corporación de estudios urbanos.
- Zamudio F, J (2005). *El Conocimiento Profesional del Profesor de ... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. No 8: pp. 87-104.

CAPÍTULO 2

ESCUELA, DOCENTES Y GEOGRAFÍA

Julio César Rubio Gallardo²

² Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Investigación Social, Magíster en Educación. correo electrónico: jcrubio@usbcali.edu.co

Ubicación.

<“El espacio no es una cosa ni un lugar donde las cosas están, sino que es un conjunto de cosas y relaciones juntas”>>

Milton Santos.

Una de las revistas más prestigiosas en el campo de la geografía es *Herodote*, fundada en Francia por el gran Ives Lacoste, en 1975. Para su primer número decidieron entrevistar a uno de los intelectuales que, para la época, era de los más reconocidos y polémicos, Michel Foucault. Este autor había publicado su libro *Arqueología del saber* (1969), en el cual elaboraba una reflexión sobre las ciencias modernas; pero a los editores les llamó la atención el (no)-lugar que Foucault le asignaba a la geografía y lo interrogan por ello. “También nos ha sorprendido su silencio en lo que concierne a la geografía [...] ¿Tiene la geografía una «plaza» en su arqueología del saber? ¿No reproduce usted, *arqueologizándola*, la separación entre ciencias de la naturaleza (la encuesta, el cuadro) y ciencias del hombre (el examen, la disciplina), disolviendo de este modo el lugar en que la geografía podría establecerse?”. (Herodote, 1975). Las respuestas del autor a estas preguntas y otras de tono incisivo, tienden a evadir la importancia de la geografía, a pesar de los conceptos geográficos que usa en sus estudios.

Las preguntas siguen y al final, a propósito de la figura que Karl Marx, los entrevistadores le indagan de la siguiente manera: “Si se lee Marx desde una exigencia espacial, su obra se nos muestra heterogénea. Existen trozos enteros que denotan una sensibilidad espacial

sorprendente”. A lo cual Foucault responde distanciándose de cierta afiliación a un nombre (muy común para la época llamarse marxista). Pero confiesa algo fundamental:

“Estoy contento de esta entrevista con ustedes porque he cambiado de parecer entre el principio y el fin. Es cierto que al comienzo pensé que ustedes reivindicaban la plaza de la geografía del mismo modo que los profesores que protestan cuando se les anuncia una reforma de la enseñanza: «habéis disminuido el horario de las ciencias naturales o de la música...». Entonces me he dicho: «Son muy amables al querer que se les haga su arqueología, pero después de todo, que la hagan ellos». No había percibido en absoluto el sentido de vuestra objeción. Me doy cuenta de que los problemas que plantean a propósito de la geografía son esenciales para mí. Entre un cierto número de cosas que yo relacioné, estaba la geografía, que era el soporte, la condición de posibilidad del paso de lo uno a lo otro. He dejado cosas en suspenso o he hecho relaciones arbitrarias [...] Hay un tema que querría estudiar en los años próximos: el ejército como matriz de organización y de saber —la necesidad de estudiar la fortaleza, la «campana», el «movimiento», la colonia, el territorio. La geografía debe estar, pues, en el centro de lo que yo hago”. (1992, 131-132).

La mención al caso Foucault sobre la geografía ilustra cierta historia que ha sucedido durante mucho tiempo con el saber geográfico escolar. Un saber que no despierta las pasiones del conocimiento o los anhelos por aprender de disciplinas, como tampoco el estatus epistemológico de otras: Pero, paradójicamente, debe hacer parte de los currículos escolares.

La geografía es el origen de un malestar educativo, de estudiantes y docentes que entienden y asumen que la memorización, el copiado de mapas o la aridez de la geografía física son expresiones de una *inutilidad social* de dicho saber. Cierta lamentación colectiva es buen ejemplo cuando se pregunta a la gente del común qué les parece la geografía o cómo les enseñaron geografía en la escuela. Quizás lo anterior sea

una generalización torpe e injusta, pero no tan lejana de algunos casos conocidos, padecidos o reproducidos. Igual puede ser una mirada lejana del mundo cotidiano de la escuela, de lo que acontece diariamente y de la imaginación social que se genera en ese mundo complejo, dinámico y lleno de tensiones y tramas de diverso orden. Pero, haciendo caso del sentido común, la geografía no goza de buena fama en el mundo educativo básico y secundario.

Frente a lo anterior, el derecho a las preguntas se hace legítimo. ¿Cuáles condiciones sociohistóricas, culturales y pedagógicas perviven como habitus en las instituciones educativas que no dejan pelear otra mirada de la geografía? ¿Cuáles discursos y prácticas pedagógicas habitan la escuela a la hora de ‘enseñar’ geografía? ¿Cuáles son las percepciones o representaciones sociales que la comunidad educativa ha elaborado acerca del papel e importancia del saber geográfico? ¿Cuáles y cómo se han diseñado los libros de texto, las guías, las mapotecas y demás materiales didácticos para la enseñanza de la geografía? ¿Existe en las instituciones educativas material suficiente y actualizado para el trabajo de interpretación geográfica o la elaboración cartográfica? Variadas respuestas pueden surgir según el lugar desde donde se miren y respondan, pero las inquietudes persisten. Ello porque en el fondo, como Foucault, se reconoce la existencia de una vitalidad de este saber.

Teniendo como marco de referencia general lo anterior, el presente capítulo hace una aproximación al saber geográfico que docentes de colegios públicos y privados han elaborado desde su práctica pedagógica. Los/as seis docentes entrevistados (tres de colegio público y tres de colegio privado), tienen como rasgo común el rango de edad de 30 a 50 años; un periodo de labor docente de 5 a 10 años y haber trabajado en la básica primaria y secundaria. Las entrevistas se diseñaron de manera

semiestructurada y no tuvieron la pretensión de validar o confirmar categorías o conceptos geográficos. En su lugar se optó por disponer una serie de preguntas para el diálogo que, buscando la relación con la vida cotidiana, permitieran reflexionar sobre asuntos relacionados con la experiencia espacial.

Esta perspectiva parte del criterio según el cual el conocimiento no es un ‘algo’ externo al sujeto que lo produce o reproduce. Por el contrario, hace parte de su ‘*capital simbólico*’ (Bourdieu, 2011) y le permite actuar en la vida social. Dicho conocimiento hace parte de la experiencia y de la vida cotidiana que siempre oscila entre la naturalización y la transformación de dicho conocimiento y, por tanto, de la experiencia misma.

En palabras de Yi Fu Tuan: “La experiencia se compone de sentimiento y pensamiento. El sentimiento humano no es una sucesión de sensaciones discretas, sino que precisamente la memoria y la intuición son capaces de manejar impactos sensoriales en un flujo cambiante de experiencias, de modo que podemos hablar de una vida de sentimientos como de pensamientos. Es una tendencia común considerar al pensamiento y a los sentimientos como opuestos; el primero da cuenta de la realidad objetiva y el segundo de los estados subjetivos. De hecho, están muy próximos en una continuidad de experiencias, y ambos son maneras de conocimiento. Ver y pensar están íntimamente relacionados”. (Tuan [1977] 2001, p. 10).

El diálogo, por la vía de las entrevistas desarrolladas con los/as docentes, si bien no tuvieron como centro conceptos o categorías geográficas, sí estuvieron relacionadas con dimensiones que interpelan y suponen lo espacial en su quehacer cotidiano. Los asuntos que se abordaron, y de lo cual se dará cuenta en el capítulo, son los siguientes: i). El aula; ii). El emplazamiento; iii) El grupo; iv) La comunicación; y v) El tiempo.

El aula.

¿Quién de nosotros no ha habitado un aula? ¿Quién no recuerda el aula donde compartió vivencias, amigos, triunfos o fracasos? El aula es un espacio que da vivencias y de la forma como la vivenciamos, así mismo, quedarán vigentes en nuestra memoria y, de alguna u otra manera lo guardamos, en ocasiones lo reproducimos ante nuestros alumnos y en el aula.

Este reconocimiento vivencial del espacio-aula puede ser posibilidad de transformación, haciendo que el aula la podamos nombrar el espacio más genuino, donde el alumno habita durante gran parte de su vida. El aula constituye un complejo mapa de imágenes y símbolos donde se suceden múltiples interacciones que conforman el acto educativo. Sin embargo, junto a Francisco Cajiao (1996) reconocemos que su estudio es muy reciente y, quizá por su inmediatez, exige una mirada distinta: una mirada que trascienda las referencias métricas y materiales del aula y se interprete, por el contrario, como espacio de comunicación y construcción social.

“El aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje; su estudio es muy reciente y, quizá por su misma inmediatez, exige una mirada distinta”. (Rue, 1997, p. 54)

El aula no la construye un solo alumno, la construye un grupo de personas que modifica este espacio en cuanto las conductas que se asumen, la flexibilidad, las valoraciones y los significados que varían según las actividades que se realizan en ella, además de los componentes socioculturales que cada una de estas expresa. Pero, por ser grupo, este por sí solo no determina lo que se gesta en el aula, esta producción está

mediatizada por una distribución arquitectónica y una cultura educativa que influye en estas prácticas.

“El espacio del aula incide en forma personal, es decir, si yo estudio en un aula de muy poco espacio mi disposición es hacerla ideal, pero si estoy recibiendo mis clases en un aula amplia, donde yo me sienta bien, lógicamente mi disposición para estudiar será buena”. (EM.10)³

En este punto, el aula se va convirtiendo en objeto de estudio desde la geografía, el espacio y su análisis son base para visualizar y describir qué tipo de espacio se construye como aula; los espacios educativos se construyen en la medida que los seres o grupos humanos configuran relaciones sociales, se fijan metas a cumplir, se simbolizan elementos comunes, se fijan recuerdos y, en definitiva, cuando se desarrollan formas de habitar.

“Para mi concepto el aula es una sola donde se enseña un arte, facultad etc. Un sitio donde se aprende, se enseña, se comparte, se llora, se ama, te conoces y te dan la oportunidad de dar lo mejor de ti mismo, de desarrollar la creatividad y ampliar tus conocimientos”. (EM3)

Contrastando el tipo de educación que tenemos con el que queremos, cabría preguntarse qué tipo de espacio se está construyendo en la escuela, en el aula, ¿cuál es su sentido?. Intentando responder a este interrogante, podríamos decir que la escuela se encuentra tejida por relaciones de poder, resistencia y dominación, en este entramado se configuran el aula y los espacios escolares.

En palabras de Francisco Cajiao, la realidad de la escuela sería algo así: “La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a vivir apaciblemente y esto no da lugar a la

³ Se han codificado las entrevistas de la siguiente manera EM entrevista a maestro(a), y el número. EE entrevista estudiante y el número.

expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y educarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y la risa". (Cajiao. 1996, p. 28)

La forma como se vive en un espacio ayuda a la construcción de personalidades y mentalidades, a través de símbolos, signos, huellas, relaciones, territorios personales, formas de comunicación, conflictos de poder, ritos, disposición de objetos, jerarquías y actitudes. Un estudiante lo narra de la siguiente manera: *"Es un ambiente cómodo porque puedo compartir pensamientos acerca de temas; es una experiencia la cual voy a adquirir poco a poco. Comparto con chicos de la misma edad el mismo conocimiento"*. (EE11)

Todo lo que se gesta en el aula nos trasmite algo, nos comunica lo que es malo, lo que debemos hacer, lo que nos puede premiar o castigar, lo que podemos o no podemos hacer. Así mismo, el orden o el modelo escolar también se transmiten en la arquitectura escolar que, en definitiva, posibilita lo que somos, hacemos y pensamos. Pero, ese hacer, pensar y ser en nuestra cultura educativa no se da de forma autónoma, responde a todo un modelo pedagógico. Estos elementos del modelo pedagógico son los que producen en ciertas prácticas formas de interacción o de exclusión en el aula.

En tal sentido, se reconoce que las prácticas pedagógicas del aula se gestan sobre algo real y concreto, para nuestro caso la configuración arquitectónica del espacio, el ordenamiento de los objetos y la ubicación de personas, igual que los usos y las funciones que de ello se haga; esa es la clave. Es común, en algunas instituciones educativas, tarimas que se consolidan en símbolos de superioridad: la forma rectangular del salón son una única salida y orificios de ventilación, el aula que delimita sus

fronteras con sus paredes dando la sensación de caja fuerte donde todo lo que se realiza esta totalmente aislado del exterior.

Se considera que lo que sucede al salir de las cuatro paredes no corresponde al proceso pedagógico, como si fuera un mundo ajeno ¿Por qué entonces no vincular ese mundo exterior al interior del aula? ¿Por qué no modificar el espacio arquitectónico escolar que permita tal vinculación? Para lograrlo, habría que pasar por una modificación de la misma concepción de la educación, ya que el aula de clase no comprende únicamente ese espacio cuadrículado. Por el contrario, se debería pensar en anexar otros espacios de la misma escuela o colegio, o ampliarlos a espacios de la ciudad. Así, ...

"[...] Prácticas no tradicionales donde no se usen los pupitres, el manejo de argumentos físicos, geométricos donde se aplique el conocimiento del espacio, el crear ambientes diferentes con el manejo del espacio para representaciones geográficas y otros. Por ejemplo, ampliar los salones y plantear lugares donde se pueda recrear, canchas más grandes, coliseos cerrados etc". (EM4)

"Como dije anteriormente, el aula no es solo el salón donde está el tablero etc., también los espacios libres como los patios, los comedores, lugares como la cancha y los prados del colegio cercanos a este". (EM6)

El aula abierta con múltiples entradas y salidas, con flexibilidad de ocupar espacios, permitirá a través de la arquitectura escolar, un lugar vivo, dinámico, de circulación, de autonomía en los desplazamientos o las actividades. Lógicamente, esto sería muy complicado en el sentido que la mayoría de las construcciones educativas no son construcciones recientes, con frecuencia las nuevas responden a esquemas de diseño tradicional. La arquitectura de encierro escolar determina actitudes y comportamientos; dentro del aula se está seguro, protegido, aceptado. Afuera está la intemperie, el no saber, la marginación. De ahí, el terror de

ser sacado de clase por la autoridad, aunque exista la íntima convicción y el deseo de un error. No es gratuita la expresión de los escolares, “nos soltaron” cuando salen del aula antes de lo regularmente establecido, expresión de lo cautivo en relación con el afuera.

El espacio del aula es cerrado, con escasas aberturas, a no ser por las puertas de acceso y las ventanas que en muchos casos solo permiten la entrada de luz y aire, pero en ningún momento la observación al exterior; se presume que esto puede causar distracción al ritual que se lleva en el aula. La puerta es el único canal de comunicación personal con el exterior; solo en casos de necesidad biológica, de un hecho eventual de una sanción, se debe pasar a otros espacios. El espacio del aula no es abierto y en algunas ocasiones lo podríamos catalogar de *poroso* debido a sus puertas y ventanas; pero es una porosidad controlada por el poder funcional en exceso que rige el salón.

“Decir salón de clases es decir escuela; y la escuela arquitectónicamente hablando, es una estructura diferenciada, un sistema de cuadro que determina el medio ambiente interno y el medio ambiente externo; sé esté dentro de la escuela o sé esta fuera de ella, porque tiene límites bien definidos; incluso las zonas al aire libre tienden a estar cercadas, sino por muros, al menos por rejas o mallas.” (Yepes, 1992, p. 50)

Este cerrojo no solo se percibe en el salón, sino en toda la institución educativa, donde este se cierra al contacto con la comunidad, no solo físico también como relación social. La configuración arquitectónica incide directamente en la vida escolar y se consolida como parte del currículum ya que este se puede desarrollar, o no, según la disposición espacial existente y en la misma escogencia de los contenidos. Por ello, el espacio debe ser flexible, de fácil adaptación y uso, según las concepciones pedagógicas. El discurso escolar, como proyecto, consciente o inconscientemente, se expresa en el diseño de los espacios

escolares: “La arquitectura escolar es por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores como los de orden, disciplina y vigilancia. Unos marcos para el aprendizaje sensorial y motor por toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales e ideológicos” (Escolano, 1994, p. 100).

Desde el punto de vista geográfico, podríamos concluir que la arquitectura o diseño y distribución del espacio escolar, incide en lo que en el aula y la escuela se pueda gestar y vivir, desde pequeñas transformaciones cotidianas, como *“cuando el salón es claro, adornándolo, pintando las paredes, es algo que induce al estudio”* (EE12). La configuración del espacio escolar, como lugar, está mediado por las relaciones que se gesten de poder y la forma como se dinamizan en el espacio según la arquitectura.

“Me parece que están distribuidos de una forma organizada, pero yo quisiera que no siempre fueran en filas, sino organizadas en rondas o en grupos. Lo concerniente al colegio sí, pero hay necesidad en cuanto al salón, se deberían modificar más que todo las filas para que así las clases sean más amenas” (EE6).

El aula así entendida y simbolizada abre rumbos para su transformación, reconociendo el componente espacial, no como uno más a sumar, sino como integrante de la dinámica educativa, como un eje que es parte de los actos pedagógicos y como fundamental a la hora de pensar una educación para libertad y la crítica, para el saber autónomo y la democracia sustantiva.

El emplazamiento.

Siguiendo con la influencia física del espacio sobre el tipo de lugar que se construye en el aula, podemos ver que es casi común que a cada niño

se le ubique en un respectivo puesto, este es fijo y depende del maestro la movilización a otro sitio del salón. Se le restringe la movilización y se le asigna un lugar donde siempre se pueda localizar, así el maestro no sepa cómo se llame y solo lo pueda identificar por las características de su cuerpo. De esta forma, se impide un acompañamiento más afectivo en la vida escolar, se dificulta saber qué piensa y qué siente o si desea estar allí: solo importa como un cuerpo localizable y visible.

Su dinámica en la vida del aula se refleja en la posibilidad de identificar un ser con sus rasgos físicos, así en el observador del alumno siempre vaya acompañado de la fotografía de cada uno, y así se logra identificar el rostro con su comportamiento. El señalamiento de características físicas y el hecho de que nunca estén en su sitio pueden catalogar a un alumno como indisciplinado. Desde la escuela, donde se supone que a lo largo del tiempo los maestros establecen una relación personal con los alumnos, como requiere el proceso de formación en el cual el afecto juega un papel predominante, la imagen de las personas es muy vaga si no se tiene clara su apariencia personal.

Se les restringe su socialización ya que los que ocupan los puestos aledaños son los únicos con los cuales se puede compartir; el hecho de abandonar su lugar puede ser considerado como una violación a la norma, ya que se desordena lo establecido, se convierte en un cuerpo suelto, libre para andar por el salón y sin control.

A cada ser le corresponde una parcela, la cual ocupa para desarrollar sus actividades y recibir un control absoluto; los puestos están en filas rectas, las cuales permiten una especie de carril entre ellas, de modo que nada se le escape la mirada; inclusive su distribución depende en algunas ocasiones de la estatura de los educandos, con el objetivo de que los más grandes no dificulten la observación de los demás. *“En este orden*

establecido, se escucha que el espacio escolar se limita al estudiante, porque se vuelve monótono y pienso que de vez en cuando se debería cambiar el medio” (EE10). Existe una distribución individual, pero sin perder la percepción global del grupo manteniendo la unidad; es aquí donde la distribución en el espacio y las relaciones de dominación influyen en el lugar que se construye como aula. Según la descripción, el concepto grupo - aula como conjunto de personas que habitan en un mismo espacio se desconoce y lo que se busca es la individualización; se desintegra para la vigilancia, pero manteniendo una percepción global del grupo.

“El poder en el aula está relacionado con la actitud autoritaria de un docente, pues se evidencia en la limitación al estudiante para expresar libremente sus opiniones, actitudes que dejan en ridículo a un alumno por expresar ideas y demostrar ante ellos que él tiene la única y última verdad”. (EM6).

“Es súper importante relacionarse con el alumno, no tanto como profesor-alumno, sino como amigo y compañero que a la vez que comparte sus conocimientos, aprende del otro; se hace importante en su vida y proceso de conocimiento”. (EM9).

Con este tipo de prácticas se dificultan o se rompen las relaciones socio-afectivas que se puedan dar en el grupo, se intenta tener un grupo individualizado sin prestar atención a las dinámicas colectivas; lo anterior impide forjar la solidaridad, la camaradería y otras relaciones a las que se anteponen los ejercicios del control.

El grupo.

El aula se convierte en el escenario donde actúan a diario, tanto maestros como alumnos. A través de la cotidianidad se empiezan a establecer diferentes formas comportamentales de los individuos. Los rasgos individuales se empiezan a incrustar dentro de una amalgama de características personales, agrupándose a través de la interacción humana. Lewin citado por Ortega, consideró al grupo como un organismo vivo, una unidad psicológica compuesta por un grupo de elementos que organizan entre sí una trama de relaciones (cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas, interactivas, etc) que constituye el campo psicológico en el cual vive y se desarrolla el individuo. (Ortega, 1992, p. 53)

En la dinámica grupal entran varios elementos que lo consolidan; en esta evolucionan relaciones socio-afectivas, formas de comunicarse, formas de interactuar. A su interior se establecen categorías o jerarquías que definen formas de identificarse como grupo y se convierten en sí, en escenario educativo, ya que sobre él se desarrolla el proceso pedagógico. A la par que el grupo establece sus rasgos característicos, el mismo individuo que integra el grupo, va construyendo dimensiones de su personalidad y elementos de significados y símbolos para el individuo, consolida experiencias que le moldean parte de su personalidad. De acuerdo con las condiciones (socio-afectivas, político-económicas) de los integrantes del grupo-aula, este adopta características generales, a partir de la integración de características individuales.

“Desde nuestro punto de vista la escuela está conceptualmente desarmada para abordar las relaciones afectivas que se desarrollan en su seno en los distintos niveles de su estructura organizativa, desde las relaciones profesor/alumno, algunos entre sí y equipo de profesores. Permitiendo de esta forma que se den procesos personales que como no son reconocidos e

interpretados se convierten en puntos oscuros de la organización escolar con resultados imprevisibles que aparecen como conflictos". (Ortega, 1992, p. 51)

Estos rasgos se ponen en juego en el aula y, más, frente a los profesores. Son estos los que tienen el reto de entrar al grupo o, por lo menos, interactuar con ellos, ganárselos y, en fin, obtener credibilidad y legitimidad frente a su trabajo. *"Es una relación donde lo importante es la persona, es decir, donde el profesor es un facilitador que le permite al otro elaborar su propio conocimiento o más bien su actitud ante el conocimiento"* (EM10). Existen tres formas de hacerlo: la primera, a través del autoritarismo y el realce del poder que brinda la tarima, la nota, la suspensión y el regaño.

"Aún se percibe la escuela vieja donde se lleva a cabo muy sutilmente la letra con sangre entra, no con golpes, pero sí con palabras agresivas que manipulan a los estudiantes, no es en todos los centros, pero sí se presenta. Se ve un profundo interés por el cambio al cual hay que estar alerta para evitar irse al otro extremo". (EM9).

Una segunda que se visualizaría es la opción democrática, en la cual se buscaría un acercamiento más gratificante, más de respeto, de participación, de confraternidad y como construcción conjunta del conocimiento.

"La relación alumno maestro incide en forma positiva en el trabajo puesto que me intereso en ofrecer a mis alumnos confianza, la cual les permitirá acercarse a mí sin temores y sin mirarme como la persona que tiene el poder. Esta confianza se basa en apoyarlos siempre y crearles seguridad en lo que ellos hacen, valorándoles sus actividades y haciéndoles críticas constructivas cuando son necesarias. Siento que mis alumnos confían en mí y su vez yo confié en ellos". (EM7).

En este punto, las relaciones verticales deben dar paso a unas relaciones horizontales. En la misma disposición del espacio deberá contribuir a la interacción directa del maestro con los alumnos, donde la *imposición* se convierta en *proposición*. Es la misma proposición el maestro

debe ser capaz de interpretar las necesidades y las expectativas del grupo y conjugarlas con el reconocimiento de necesidades individuales; vale aclarar que el hecho de pertenecer a un grupo ciudadano no implica que sus perspectivas sean las mismas para todos sus integrantes, aquí es donde el maestro se pone a prueba. Así mismo, el estudiante, debe buscar estrategias para poner en evidencia sus inquietudes y buscar dentro del grupo o con el profesor posibles soluciones: este proceso debe ser una construcción de ambas partes.

Una tercera opción sería “dejar hacer, dejar pasar”, pensando que en la medida que más se coincida con los ideales de los niños o jóvenes o se dé más facilidad para satisfacer sus deseos, se logrará mayor compatibilidad con el grupo.

“Por mi parte la manejo con respeto y ellos para conmigo, pero hay unos alumnos que, aunque los maestros los respeten, ellos no lo hacen. Una manera en que he percibido es cuando ellos están hablando y no prestan atención o están en otro lado muy diferente. Esto hace que otros compañeros no presten atención también [...] Muchas veces la veo muy mal por la algarabía que se presenta en la clase, porque no podemos estar solos, porque nos volvemos el “patas”, pues me incluyo aquí, ya que, aunque son pocas las cosas en las que me incluyo, yo veo que esto está muy mal, ya que no es solo cuando estamos en horas libres sino cuando estamos en clase”. (EE6)

Es verdad que se debe buscar una integralidad, pero sin olvidar el papel del pedagogo en su función formativa, de lo contrario se caería en negligencia al no asumir su papel formador y constructivo. Se trata de legitimidad y respeto a través del trabajo. El docente impositivo tiende a desaparecer, pero no por uno desentendido de todo, sino por un guía y un acompañante del proceso. Interactuar en el grupo, escudriñar en

él, requiere nuevos paradigmas educativos al igual que otros espacios facilitadores de la socialización.

La comunicación.

Todas las dinámicas, al interior del grupo y del aula, se forjan a través del diálogo y la comunicación; y esta a su vez se dinamiza en un espacio concreto, como lo puede ser el aula. En la escuela tradicional, las filas son disposiciones materiales que determinan ciertas formas de comunicación, en especial aquella que puede ser controlada y supervisada por el maestro. En ella, también el contacto comunicativo con los compañeros de grupo es muy sectorizada, fragmentada por los espacios entre los puestos y los pasillos entre las filas.

En este esquema espacial de la distribución, los canales de comunicación son vigilados y lo normal es que lo que se habla sea escuchado por el maestro, evitando conversaciones indebidas, por lo cual se pide constantemente silencio. Esta disposición espacial y organizativa del aula traduce una manera de comunicación vigilada, ordenada y controlada.

“Es obvio que el proceso entre los alumnos, así como entre estos y los profesores, será afectado de alguna u otra manera por las disposiciones físicas de estos salones diferentes. ¿Cuáles son, pues, los efectos reales que yacen día a día en la disposición tradicional de los territorios de los niños que lo ocupan? Por estar centrado totalmente en el profesor, este arreglo obstaculiza la comunicación natural entre los alumnos que se hallan en partes diferentes del salón”. (Richardson, 1987, p. 3)

Si pensamos en esto fijamos la mirada en el hecho de que es la distribución de los componentes materiales en el espacio lo que incide directamente en la viabilidad de los canales de comunicación, y en otras formas de contacto e interacción personales. Es lógico, dentro del orden

tradicional, que tanto maestros como alumnos protejan sus espacios para cumplir con sus funciones e intereses, ya que estos en algunas ocasiones no son conjuntos de deseo mancomunados, dejando de lado la conciliación, el respeto comunicativo, argumentativo y propositivo. En este recelo se reitera el autoritarismo cuando el maestro habla, como si lo que dijese fuera lo único e incuestionable; dando el don de palabra, aceptando o negando opiniones de alumnos, impartiendo saberes desde la verticalidad. Por lo general, el maestro habla y el alumno escucha.

Las formas de comunicación en el aula son variadas, dependiendo del grupo y del tipo de situaciones que se presenten; las señales, los gestos, las miradas y las expresiones, hacen parte de ese crisol de mensajes que se entrecruzan en la dinámica humana del aula. Nuestra corporeidad es una fuente abundante de mensajes, símbolos y señales, los cuales son fácilmente percibidos por un grupo escolar; nuestra disposición inicial puede ser un gran referente del tipo del clima ambiental - humano que se dará en un aula.

“Considero que la distribución tradicional de la fila de sillas y el tablero al frente limita la posibilidad de algunos estudiantes de su libre expresión y obstaculiza la posibilidad de observar reacciones o gestos de compañeros y del expositor”. (EM6).

Cabe, en este análisis, clasificar el tipo de mensajes que se emiten en la vida escolar y la forma como se perciben; desde los mensajes emblemáticos de la ‘pedagogía del terror (gritos, imposición, gestos agresivos) a otros que fortalecen las relaciones socio - afectivas en un ambiente de expresión democrática. Algunas formas de comunicación causan miedo y amedrentamiento para revestir el poder del maestro y, por ende, dificultan cualquier tipo de comunicación afectiva y efectiva. Así, *“la relación de poder en el aula se evidencia cuando usted como docente da una orden o habla en voz alta”*. (EM1). Mientras, por otro lado, hay

maestros que no se quedan solo en buen tono para comunicarse, sino que le apuestan a romper las filas y optan por mesas redondas, grupos de trabajo, la libre ubicación, los rincones y otras formas en donde saben que existen facilidades espaciales para una intercomunicación más fructífera y cercana.

Así, como la corporeidad y la distribución espacial hacen parte de los procesos de comunicación al interior del grupo-aula se gestan, igual, jerarquías, símbolos, emblemas, vocablos o terminologías y temas comunes que codifican el tipo de información que circula a su interior. Conocer, interpretar y aceptar las múltiples formas de comunicación son funciones claves para una mejor concepción de la relación estudiante-maestro. a través de ello, el maestro podrá interiorizarse aún más en el mundo infantil y juvenil y desde allí gestar opciones metodológicas acordes a la realidad vivencial de los estudiantes. Así mismo, el interactuar bajo sus códigos comunicativos, le permitirá vivir más de cerca las condiciones familiares, sociales o económicas que afectan a los estudiantes, lo cual se reflejará en una percepción más global y objetiva de los procesos de formación.

De la misma forma, el estudiante podrá proponer nuevas formas de expresión que, pueden aportar y permitirán entrar en una etapa de conciliación comunicativa grupo-maestro para que esta sea más efectiva en un marco de aula democrática. Por esto también pasa la función de la escuela: el saber comunicarse (oír - pensar - hablar) de forma recíproca, el respeto por la opinión de otros y la posibilidad de aprender del error. Con nuevas disposiciones espaciales y aptitudes frente a la forma de emitir y recibir los mensajes por parte de los actores pedagógicos, la comunicación tomará otras alternativas de diálogo y discusión, de enseñanza y aprendizaje mutuos.

Dentro de las dinámicas del aula y de la escuela existen categorizaciones o jerarquizaciones donde se ubican las características de los estudiantes, en algunas ocasiones de forma motivacional o como forma de represaría y señalamiento. El orden, el rango y la distribución, responden a situaciones preestablecidas en un modelo de escuela tradicional y estas se evidencian a través de formas de premios y castigos; al de mejor rendimiento académico, al que más colabora, el que nunca responde, al mejor presentado, al que llega tarde, al que habla mucho, al mejor deportista. En fin, toda una serie de prácticas que tienen por objetivo marcar una caracterización o categorización dentro del grupo que lo convierte en algo significativo, que simboliza y pone en evidencia a juicio de la autoridad lo admisible o lo reprochable.

El surgimiento de las pedagogías correctivas resulta como respuesta a las no adaptaciones fáciles de las pedagogías disciplinarias; aquellos que no se amoldan al sistema educativo son juzgados, (destapados, recochudos, habladores, insoportables y otros adjetivos). Señalados o discriminados. Los premios y los castigos son necesarios en un grupo de formación, válidos bajo la premisa de que ambos se enmarquen en lo pedagógico, en lo formativo y no solo como instrumento de vigilancia al servicio del orden tradicional. Su sentido debe estar al servicio del conflicto y sus soluciones, al crecimiento personal, a la negociación y a la creación. Las prácticas amenazantes y aterrorizadoras de aquellos docentes (por fortuna escasos) deben dar paso a nuevas prácticas en las relaciones socio-afectivas en el aula que mejoren la calidad del ambiente afectivo.

El tiempo.

Culturalmente, la escuela se configura como elemento o agente civilizador universal, a la cual es necesario acceder y articularse en un proceso dividido en sectores temporales: preescolar, primaria, secundaria, universidad. Cada uno dividido en semestres, períodos, trimestres, años escolares y estos, a su vez, en jornadas diarias y horas de clase; en fin, toda una evolución temporal que implica rutina en el modelo educativo. Así mismo, es importante conocer y analizar el uso del tiempo y las implicaciones que este tiene para la escuela.

“La geografía del tiempo propone un enfoque contextual en el análisis de las actividades individuales. Estudia las condiciones que circunscriben a estas actividades. Este contexto está constituido por un entorno definido en términos espacio-temporales del que forman parte lugares, redes de transporte, otros individuos y también las reglas, organización y horarios que limitan o posibiliten la realización diaria de actividades. La geografía del tiempo permite reconocer todos los componentes de ese contexto en sus interdependencias y conexiones, en su necesaria coexistencia en el espacio y en el tiempo”. (Sendra, 1992, p. 18)

Este enfoque de análisis, desde la geografía del tiempo aplicada en el aula, nos deja ver las actividades cotidianas, rutinarias o alternativas que dependen de posibilidades espaciales, de los tiempos asignados, de reglas y de normas. Todos los eventos en el aula se entrelazan en un escenario en el cual se juegan varios elementos: los horarios de clases demarcados por timbres o campanas que dan continuidad o interacción a una actividad, o quizás un espacio limitado solo para algunas actividades, se dan tiempos para escribir, para hablar, para pensar, para investigar, para descansar, para repetir, para comer, en fin, actividades que se realizan en tiempos muy definidos.

El cuerpo queda articulado a las limitaciones o posibilidades del espacio físico, así como por las opciones que se puedan dar en el manejo del tiempo, se está en un solo espacio y en una sola actividad; la curiosidad y las necesidades llevan a que se realicen determinadas acciones en determinados tiempos, con determinadas personas, además, las restricciones normativas definen el acceso a lugares y la opción por algunas actividades.

“No hay ni espacio ni tiempo, la escuela está hecha para educar, para aprender a leer y a escribir, para aprender a vivir apaciblemente y dar lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerzas para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento. Se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa”. (Cajiao, 1996, p. 55)

No se trata de negar el tiempo en busca de nuevas opciones; se trata de que, en medio de la designación de espacios y tiempos para cada actividad en el aula, se brinde la opción de acceder a ubicarse en espacios en los cuales el cuerpo se sienta más a gusto para el trabajo o posibilitar el manejo autónomo para algunas actividades. Así como el manejo del tiempo y del espacio puede disciplinar, también la autonomía y el manejo responsable del espacio, del tiempo y del cuerpo ayuda al proceso formativo.

Involucrarse en los ritmos de aprendizaje, gestar espacios alternativos, interactuar en los espacios y tiempos del grupo, posibilitar acciones interpretando el escenario donde se dan interdependencias y conexiones de muchos elementos, interpretar condiciones son básicos para brindar al manejo del tiempo otras perspectivas en el análisis espacio - temporal de las actividades individuales y grupales.

Las búsquedas.

Tradicionalmente, el maestro/a es la persona que dispone, ordena, dice, decide y pregunta; él lleva la batuta en el aula. Pero, en el fondo, cuál es verdaderamente la posibilidad de decisión con el orden espacial; si llega y las arquitecturas están dadas, sintiendo que su alteración se aleja o se hace imposible. Esta sensación de inmovilidad tiene su contrapartida en la condición de geógrafo/a que debe asumir el maestro/a. Es decir, proponemos que el maestro-a asuma el saber geográfico como condición de su labor educativa; para ello proponemos la obligación de consolidar y manejar un alfabeto espacial que le haga posible salirse de su estado de quietud frente al espacio.

La condición de geógrafo/a y su alfabeto espacial está sustentada en la concepción de que el maestro/a no debe habitar y describir funcionalmente los espacios, él o ella deben, por el contrario, manejar la lógica compleja de la construcción de los espacios en la historia, el suyo propio como maestro-a, el de sus estudiantes/as. Un espacio en el que ellos/as se encuentren para trabajar. Tal condición hace presencia en los elementos que conforman el alfabeto espacial, haciéndola expresa: los conceptos, la percepción, la imaginación y el cambio. Son estos los fundamentos para el pensamiento de una nueva-otra manera de educar en lo espacial.

Una debilidad manifiesta es la precaria apropiación teórica de los conceptos sobre la dinámica espacial, provocando una utilización sin criterios ni profundidad a la hora de potenciar su riqueza para el análisis y entendimiento. Se requiere de los maestros-as una comprensión profunda de los conceptos para así construir con sus alumnos otras vivencias y formas de habitar, amueblar y transformar el espacio, pero sobre una manera diferente de comprender y analizar la dinámica de

éste. Pero, el habitar espacial también requiere, junto a la abstracción y entendimiento de los conceptos, educar en los sentidos para percibir la textura y el ambiente, el metalenguaje y la materialidad espacial. La percepción implica educar la mirada, el olfato, el gusto y el caminar para sentirnos seres espaciales o expresar la espacialidad del ser.

Esta postura de espacialidad humana es móvil, dinámica, transformadora, de igual manera, los conceptos que la nombran. En este sentido, la imaginación como posibilidad creadora, es fuente de la dinámica espacial. La imaginación se erige en posibilidad de lo diferente, en búsqueda de libertad y en potencia de otro orden. Es necesidad, y obligación proponer una política escolar que impulse la imaginación y que sobreponga la curiosidad, la búsqueda y el asombro. Ella es riesgosa porque nos mueve los cimientos de nuestras certezas y verdades, lanzándonos a vivir en la sensación de “todo lo sólido se evapora en el aire” (Marx, 1970, 113). Cambio constante que debe buscar la horizontalidad de la vivencia y construcción de saber como fundamento de la espacialidad del aula escolar.

Tal apuesta puede ser simplificada, como posibilidad de práctica pedagógica y acción de conocimiento, en una propuesta curricular que incluya como tarea enseñar a pensar los espacios; misión que toca directamente a la geografía, pero que no es de su exclusividad, esta debe construir logros que respondan básicamente a tres aspectos:

1. Fortalecer el manejo de conceptos y categorías, como herramientas esenciales para la interpretación de los espacios.
2. Dotar de diversos códigos—descriptivos, estadísticos, cartográficos—para la representación de los espacios.
3. Enriquecer el uso y la preservación de los espacios experienciales.

Xosé Manuel Souto González (1999, p. 216), por ejemplo, estructura una propuesta curricular que recoge en su extensión esos tres aspectos. Identificando rangos de edad que van desde los tres hasta los diez y seis años, orienta el desarrollo de unos contenidos que hacen posible una formación integral en lo conceptual, la representación y lo vivencial de los espacios. Como se puede apreciar, las formulaciones teóricas, además de iluminar los caminos de la enseñanza, lo que buscan es provocar rupturas y nuevas maneras de abordar el trabajo del maestro en el aula. La geografía repetitiva, memorística y aburrida, de la que tanto se quejan los alumnos, puede llenarse de atractivos, si se formula desde opciones didácticas distintas y con propósitos pedagógicos realmente formativos; tanto para alumnos como maestros.

Apropiación y manejo de conceptos, la percepción como contacto con el mundo, la imaginación como ineludible centinela de la creación, y el cambio como objetivación de la búsqueda esperada; estos elementos conforman el fundamento espacial del currículo a través de los cuales se hace posible pensar una nueva dimensión humana de la espacialidad social.

Referencias

- Escolano, A. (1994). *La arquitectura como programa*. Revista de Historia de educación, () (12-13), 97-120
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Piqueta 3.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpediem ediciones.
- Ortega, R. (1990). El grupo como sistema de relaciones socio afectivas. *Revista investigación en la escuela*. (10), 51-60
- Sendra, J., Castro A, C., y Diaz, M. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Editorial Oikos Tau
- Souto G, X (1999). *Criterios para la secuencia del aprendizaje geográfico: pautas para la organización de estrategias de enseñanza*. Editorial del serbal.
- Yepes, E. (2013). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y pedagogía*. 3(7), 47-58

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN, CULTURA CIUDADANA Y TERRITORIO

Una mirada a procesos agenciados desde
la Alcaldía de Santiago de Cali

*Nilson Giovanni Fajardo*⁴

⁴ Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Desarrollo Local y Territorio; docente a tiempo completo de la Universidad Católica - Unicatólica; miembro del grupo de investigación EDUCARTE.

La relación entre educación y escenarios urbanos no es ajena a nuestro tiempo. Nos referimos a los escenarios urbanos como aquellos que implican un ethos, unas formas de habitar, sentir y vivir en la ciudad como espacio en el cual la modernidad concentró unas formas particulares de ver, entender, crear y recrear un mundo cuya característica principal sería la aglomeración. Esta modernidad como práctica y discurso imperante en el entorno urbano promueven dinámicas que en su devenir precisan de ser aprendidas y enseñadas, desaprendidas y enseñadas bajo nuevos códigos. Hoy en día el hecho educativo desborda los límites de lo urbano, así como el hecho ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía no se restringe solo a lo educativo, aunque ambos están relacionados entre sí y se retroalimentan continuamente (Buendía. 2014).

Este capítulo intenta situarse en esa complejidad que reviste a la educación como hecho social, en algunas de sus vertientes propias de la vida moderna en contextos urbanos, educación ciudadana, cultura ciudadana. Y atendiendo a la máxima de Lassault (2015) de que “todo hecho social es susceptible de ser *espacializado*”, agregamos el enfoque territorial como posibilidad de ampliar y a la vez especificar aún más la mirada; para ello se abordaron 173 proyectos de 12 dependencias de la alcaldía de Santiago de Cali en la idea de identificar aquellos que tienen como objetivo central promover la cultura ciudadana, y que consideraron el enfoque territorial como posibilidad de optimizar sus intervenciones.

Educación, educación ciudadana y cultura ciudadana

Difícilmente se puede encontrar una definición universal de educación. Es un concepto que se ha venido construyendo y reconstruyendo en cada tiempo y espacio particular. No obstante,

la sociedad comparte unos mínimos comunes frente a la educación, entre ellos su papel en la reproducción de la cultura y la formación de ciudadanos. En este sentido, la educación se ha visto adjetivada en distintos momentos, según los requerimientos de la sociedad sobre la cual se ponga el acento: educación para la paz, educación para el trabajo, educación para la vida, educación ciudadana, entre otros. Esta última se ha asociado indistintamente a la noción de formar cultura ciudadana; el profesor Mockus (2003) las describe como sinónimos a partir de su ejercicio práctico en el cual sus fines se identifican.

Cada cultura se crea y recrea en torno a unos determinados valores, la educación ciudadana los moviliza en función de aquello que cada sociedad prioriza, bien para instaurarlos, preservarlos, o transformarlos si es el caso; incorporando estos valores, los jerarquiza; se superponen unos sobre otros en función del tipo de ciudadano por cual apuesta la sociedad en un momento determinado; de esto se desprende que la educación es cuando menos el

[...]medio más adecuado para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa, donde exista la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo valores como: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda, cooperación y cultura de paz, potenciando actitudes de respeto hacia la diversidad cultural, ideológica, política y de costumbres, y la no discriminación por razones sociales, de raza, religión o sexo, y fomentando la adquisición de normas sociales que posibiliten la convivencia de todas las personas en una sociedad libre, democrática, abierta, multicultural, plural y globalizada. (Vázquez, 2009)

Hoy los contextos urbanos están marcados por dinámicas complejas. Por un lado, las ciudades crecen, la tecnología avanza, la riqueza no para

de producirse, pero por otro, los niveles de inequidad, segregación social y espacial y la vulneración sistemática de los derechos de los/las ciudadanas y un sin número de conflictos más, lejos de desaparecer se acentúan; y con ello, una serie de impactos que hacen cada vez más compleja la existencia de un grueso número de hombres y mujeres.

Cada sociedad, en distintos momentos y bajo distintas formas, ha movilizad o esfuerzos para lograr lo que espera y aspira de sus ciudadanos. Es decir, las sociedades promueven la ‘construcción’ de un determinado tipo de ciudadanos, conforme a sus intereses como proyecto sociopolítico, cultural y económico. Esto no quiere aludir, en manera alguna, a cierta suerte de determinismo inflexible, tan solo denotar que los proyectos educativos no van desligados de las aspiraciones macro de las sociedades; de entrada, *la educación* se erige como uno de los principales vehículos para lograr las más nobles apuestas de progreso individual y colectivo. Es poco común encontrar quién se oponga a los sistemas educativos modernos, como posibilidad de formar ciudadanos para la vida, en sociedades democráticas e incluyentes; no obstante, y a riesgo de álgidos debates, es prudente considerar que existe una suerte de ‘pretendida neutralidad’ que soporta a la educación, y la presenta casi exenta de las distintas dinámicas de poder propias del devenir social. Idea que no compartimos.

Frente a las tesis neutralistas, defenderemos que, ni desde una perspectiva teórica, ni desde un punto de vista práctico, puede haber actitud neutral en la actividad educativa no solo porque es lógicamente imposible, sino también, porque las discusiones acerca de su posibilidad adquieren carácter bizantino en la práctica. (Tourriñán López, 1976).

En suma, la educación puede ser— de hecho lo ha sido — un medio por el cual una sociedad logra los más humanos y loables propósitos,

aun así, es conveniente no sustraerla de una mirada crítica que ponga en discusión cierta “carga valorativa de carácter positivo” que le reviste, en el entendido que ningún proceso formativo es neutro, todos tienen un fin, les subyace una idea de sujeto que se corresponde con un tipo de sociedad en particular, persigue unos intereses, y como tal, puede estar orientada a la formación de ciudadanías librepensadoras, críticas y propositivas, pero también, a alimentar eficazmente la docilidad, el conformismo, y renuncia a los procesos de emancipación social. Es en este marco que podemos ubicar la *Educación Ciudadana*, como discurso y práctica mediante la cual distintas sociedades han soportado la tarea de formar a sus ciudadanos para vivir y convivir en la ciudad.

Para América Latina la Educación Ciudadana aparece vinculada a los procesos de fortalecimiento de las sociedades democráticas, impulsados fuertemente entre finales de los 80 y principios de los 90, en el marco de la ola reformista que propendía por sepultar definitivamente el “fantasma del socialismo” de la posguerra fría, y consolidar la democracia capitalista.

Para Colombia la E.C⁵ se formaliza con la reforma a la Constitución de 1991, en medio de álgidos reclamos sociales por una apertura de escenarios para la participación de los ciudadanos, de ahí que, en un primer momento la E.C. estaría centrada en formar ciudadanías para la participación, y en este tránsito es vinculada los procesos educativos formales a través de la promulgación de las Competencias Ciudadanas hacia 1994, específicamente,

[...] Con la definición de la Constitución Política en el año de 1991, Colombia se comprometió a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en

⁵ En adelante Educación Ciudadana.

todas las instituciones educativas. [...] el Ministerio de Educación Nacional asumió su responsabilidad de formular políticas, planes y programas orientados a la formación de colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Por ello, las Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN, 2019).

Si bien la E.C. en Colombia se estructura inicialmente en relación con procesos de educación formal a través de la carta constitucional, autores como Trilla (2005) plantean que ésta no se agota en el campo de lo formal, y su accionar también se moviliza a través de otras dinámicas educativas precedentes, que aportan a la configuración del ser y quehacer de los ciudadanos, evidenciando importantes elementos de la relación enseñanza/aprendizaje de y en la ciudad.

De lo anterior se desprende que la E.C implica un ejercicio de disciplinamiento de los/las individuos en pro de alcanzar un “ethos ciudadano”, aquello que Mockcus define como “Cultura Ciudadana”, y cuyo propósito esencial es articular lo que ordena la ley con unos principios morales generalmente compartidos, y estos con el acervo cultural de la sociedad, Mockus la comprende como,

el conjunto de valores, actitudes, comportamientos y normas compartidas que generan sentido de pertenencia, impulsan el progreso, facilitan la convivencia, conducen al respeto del patrimonio común y facilitan o dificultan el reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos (2009, p. 106)

Con lo anterior, podemos decir que el *disciplinamiento* le subyace al concepto de Cultura Ciudadana, M Foucault (1984) ubica el

disciplinamiento en el marco lo que llamó emergencia de un régimen tecnológico, resultado de la articulación saber/poder; la disciplina se ha implementado e implementa a través de distintos *dispositivos* para alcanzar un determinado “tipo” de ciudadano, y a la postre de sociedad; *dispositivo* en tanto encauza el accionar ciudadano, articulando una serie discursos, infraestructuras, normas, valores, entre otros, por medio del disciplinamiento. Foucault (1984) describe el *dispositivo* como,

una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y/o filantrópicos, que circulan dentro de la relación saber poder. (pág. 89)

La noción de dispositivo cobra importancia y vigencia al explicar la confluencia toda una serie de elementos, que se articulan en la idea de regular la práctica social de los ciudadanos; por ello ubicamos *la Cultura Ciudadana* como dispositivo mediante el cual distintas sociedades han llevado a cabo el propósito de “construir/moldear” los ciudadanos que requieren; *dispositivo* en tanto discurso y práctica de un saber/poder revestido de autoridad legal, moral y cultural (Mockus 2003), que expresa el “deber ser”, lo que se quiere y espera de los ciudadanos.

Algunos antecedentes en materia de Cultura Ciudadana en la Ciudad de Cali.

El tema de la Cultura Ciudadana en Cali no es nuevo, se han desarrollado iniciativas que pueden ubicarse desde 1971 con el desarrollo de los Juegos Panamericanos, lo cual implicó no solo una gran inversión en infraestructura, sino también, un esfuerzo de la municipalidad por alimentar un imaginario de civismo para mostrar hacia el exterior. Ya

en la década de los 90, durante la administración de Rodrigo Guerrero (1992 – 1994), se lanza DESEPAZ La Consejería para el Desarrollo, la Seguridad y la Paz,

El alcalde Guerrero, creo el programa DESEPAZ (DEsarrollo, SEguridad y PAz) para enfrentar la problemática juvenil, la violencia intrafamiliar, social, escolar, y las relaciones entre el Estado y los particulares [...] Durante su administración se adelantaron campañas cívicas y educativas como “el vivo bobo”, personaje que nos enseñaba con ejemplos, a no pasarnos la cebra, a hacer la fila. ¡Igualmente, campañas de tolerancia como “Es un 6! NO es un 9”, que son de gran recordación. (Guerrero, 2012)

En el marco del programa DESEPAZ se desarrollan entre otros, una serie de acciones pedagógicas y de intervención social para el fortalecimiento del civismo y la cultura ciudadana. Posteriormente en el año 2002 durante la alcaldía de Jhon Maro Rodríguez, se lanza el Plan de Cultura Ciudadana “Desde la Perspectiva del Capital social” 2002-2012,

Es una propuesta de la actual Administración para enfrentar los factores que amenazan el bienestar y desarrollo de sus habitantes, desde un componente de pedagogía ciudadana que fortalezca el Capital Social Territorial. Por consiguiente, es una plataforma que articula las intervenciones que distintas dependencias de la administración Municipal adelantan bajo la planeación conjunta y ejecución Independiente (Alcaldía de Santiago de Cali, 2002)

Otro esfuerzo importante, es el desarrollado por la Corporación CORPOVISIONARIOS, que hacia 2006, por encargo de la Administración de turno, implementa La encuesta sobre cultura ciudadana en la ciudad de Santiago de Cali, instrumento que aporta interesantes elementos de análisis para la proyección de la Cultura Ciudadana en la Ciudad.

Cultura Ciudadana y Enfoque Territorial

Esta triada conformada por educación, educación ciudadana y cultura ciudadana, sirvieron como arco referencial para articular un cuarto referente, el enfoque territorial, en la perspectiva de identificar los programas de educación ciudadana que incorporan el enfoque territorial agenciados por la Alcaldía de la ciudad.

La concepción de enfoque territorial generalmente va asociada a la promoción de un determinado modelo de desarrollo que reconozca las particularidades del territorio, de ahí que se exprese en buena medida a través de instrumentos de planeación territorial como los POT⁶, pero también, de las distintas políticas públicas ampliando su mirada hacia una concepción integral del territorio; conceptualmente entenderemos por enfoque territorial,

[...]En resumen y sin pretender agotar la discusión, se podría afirmar que el enfoque territorial constituye una visión sistémica, holística e integral de todo un territorio determinado en el corto, mediano y largo plazo. (Calvo Drago, 2005)

En Santiago de Cali difícilmente se puede establecer el número de proyectos que incorporan dentro de sus objetivos el establecimiento de una determinada noción de Cultura Ciudadana, esto se explica en un deseo permanente de las distintas administraciones municipales por intervenir la cultura a fin de lograr transformaciones en el comportamiento colectivo; lo anterior se traduce en la inclusión de la “Cultura Ciudadana” más como resultado indirecto esperado, que como fundamento de acción, en un sin número de programas y proyectos agenciados desde distintas dependencias de la administración municipal: cultura ciudadana en los programas de la secretaría de

⁶ Planes de Ordenamiento Territorial.

salud, en deporte, en seguridad, en espacio público, en educación, esto sin mencionar que existe una secretaría de paz y cultura ciudadana; no obstante, de cara al interés particular de este ejercicio, por medio de la revisión de las matrices de seguimiento a planes de acción de las distintas dependencias (alcaldía de Santiago de Cali, 2020), se identifican aquellos programas que incorporan una noción de cultura ciudadana y de enfoque territorial como ejes estructurantes que los orientan, pero también, que logran trascender la inmediatez de un determinado periodo de gobierno y no se circunscriben a unas zonas parciales de la ciudad, como aquellos en la cual dicha categoría emerge como resultado colateral de las acciones de dichos proyectos.

Figura 1.

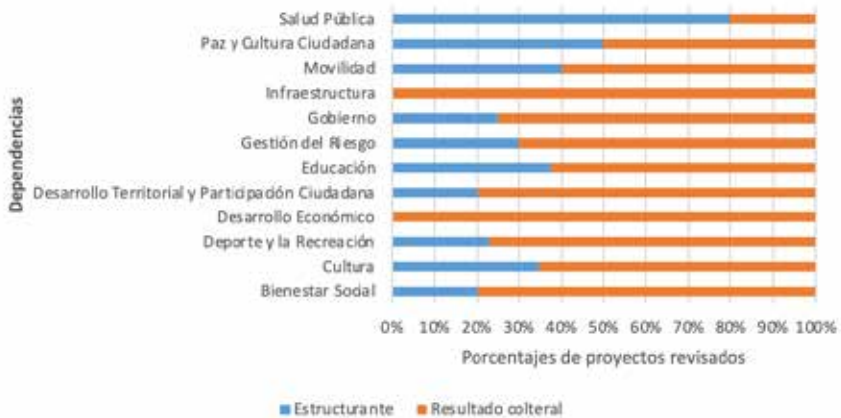
Total de proyectos revisados por dependencia que presentan el Concepto de Cultura Ciudadana como variable estructurante y central en el desarrollo del proyecto, frente a aquellos que lo tienen como resultado colateral derivado de las acciones de este.

DEPENDENCIA	ESTRUCTURANTE	%	RESULTADO COLATERAL	%	TOTAL PROYECOS
Bienestar social	2	80	8	20	10
Paz y Cultura Ciudadana	9	50	17	50	26
Deporte y Recreación	3	25	10	75	13
Desarrollo Económico	0	0	9	100	9
Desarrollo Territorial y Participación Ciudadana	3	20	12	80	15
Educación	9	38	15	42	24
Gestión del Riesgo	3	35	7	65	10
Gobierno	4	25	12	75	16
Infraestructura	0	0	7	100	7
Movilidad	6	40	9	60	14
Salud Pública	4	80	1	20	5
Total	55		119		173

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de las matrices de seguimiento a planes de acción de las dependencias citadas, datos de 2017 a 2019.

Figura 2:

Proyectos revisados por dependencia que presentan el Concepto de Cultura Ciudadana como estructurante y central en su fundamentación y objetivos, o como resultado colateral del mismo.



Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de las matrices de seguimiento a planes de acción de las dependencias citadas, datos de 2017 a 2019.

Se revisaron 173 proyectos en tanto estos constituyen el núcleo central de los programas en cada dependencia; de esta revisión se desprende que el porcentaje de proyectos que tienen como objetivo central desarrollar acciones en pro de la cultura ciudadana, son ostensiblemente menores que aquellos que no la incorporan como objetivo central, sino como un impacto colateral o indirecto, generado por acciones que apuntan a otros objetivos.

Llama la atención el caso de la secretaría de salud pública, donde un 80% de sus proyectos apuntan principalmente a la generación de cultura ciudadana alrededor de la salud, incluso muy superior a la misma Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, cuyos proyectos enfocados a la directamente a la cultura ciudadana están en un 50%, situación cercana a la que se da en la secretaría de educación con un 40%; en síntesis, los datos muestran que en la mayoría de proyectos de la Alcaldía de Santiago de Cali

entre 2017 y 2019 el tema de Cultura Ciudadana se incorpora más como un impacto o resultado esperado de otras acciones. De esta revisión destacan dos programas en materia de cultura ciudadana y enfoque territorial, el primero es el programa TÍOS o Territorios de Inclusión y Oportunidades, y el programa Mi Comunidad es Escuela, el cual tiene como referente de creación precedente el programa TÍOS. Y un tercer programa, que, si bien no está operando en la actualidad, en su momento dio pistas interesantes en relación con el objeto de la investigación.

Programa TÍOS: de proyecto coyuntural a programa con enfoque territorial

El programa TIOS aparece por primera vez como estrategia en el plan de desarrollo municipal 2012 – 2015, con un enfoque diferencial de atención orientado a identificar escenarios de intervención multisectorial, a partir de variables como la inequidad social, poca cultura ciudadana, violencia, elevados índices de pobreza, entre otros,

Con muchas dificultades la estrategia TIOS a logrado mantenerse en el tiempo, hoy ya es una subsecretaría, lo cual ya es un punto de diferencia con otras estrategias... TIOS inicia en el 2012 con el gobierno de Guerrero y no estaba anexa, no pertenecía como tal a la alcaldía, Guerrero genera la estrategia e invita al Dr. Oscar Rojas a que lo ayude a construir esa estrategia, y nosotros seguimos con la misma línea que se creo y es la visión integral del territorio en el mediano y largo plazo. (M1-FA, 2019).

La propuesta de TIOS se desarrolla inicialmente con una visión lineal del territorio, esto implicó que la diversidad que expresa el territorio quedará desplazada frente a formas de intervención que no la reconocían, y la realidad a demostrado que en Cali la dinámica social presenta diferencias de un barrio a otro, así comparten un territorio

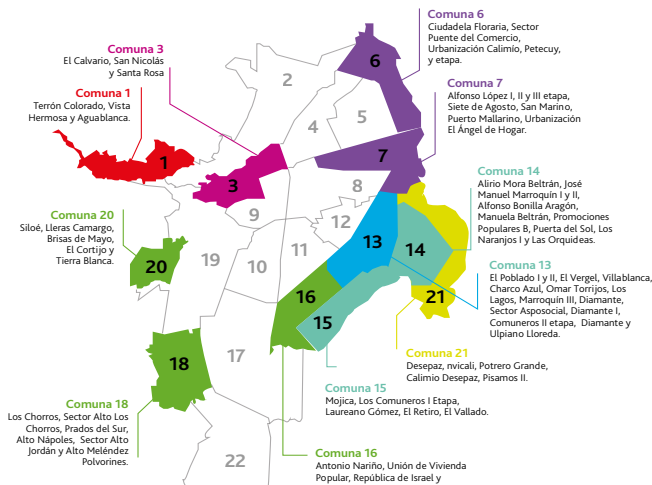
contiguo, pero también, diferencias al interior del mismo barrio, y esto se detecta e interviene de mejor forma solo si reconocen las voces de los distintos actores; posteriormente TIOS ha ido avanzando hacia lo que sería un enfoque territorial, al incorporar los aportes de la ciudadanía, articulando y sincronizando las actuaciones de las distintas dependencias, lo que de alguna manera se ha reflejado en una mirada distinta del territorio, sus problemáticas, actores y distintas formas de intervenir; lógicamente falta mucho, particularmente en generar mayor posibilidad de incidencia para la ciudadanía, no obstante, si se ha mejorado principalmente en la identificación de los escenarios de intervención y oportunidad

TIOS focaliza, prioriza y sincroniza proyectos y acciones en los territorios, articulando sector público, sector privado y comunidad, nosotros desarrollamos unos recorridos cuando ya pasa a ser de la Alcaldía que sigue con Armitage, en el primer año seguimos siendo estrategia, una vez se hace la reforma administrativa TIOS pasa a ser Subsecretaría de Desarrollo Territorial y Participación Ciudadana, en el primer año de gobierno éramos una estrategia de la secretaría de Bienestar Social, porque antes Bienestar era, Bienestar Social y Desarrollo territorial, a Bienestar le quitan el tema de Desarrollo Social, se lo pasaba a participación Ciudadana, entonces queda la secretaría de Desarrollo territorial y Participación Ciudadana, y ahí entra TIOS como una Subsecretaría nosotros lo primero que hacemos son unos recorridos (H1-FA, 2019)

En un principio la propuesta de TIOS parte de una visión lineal, externa, sobre el territorio, posteriormente ha ido avanzando hacia lo que sería un enfoque territorial, al incorporar en algunos escenarios a la ciudadanía, lo que de alguna manera se ha reflejado en la práctica ya como subsecretaría; el incorporar la voz de la ciudadanía ha permitido ir ganando en especificidad al momento de intervenir, sin perder una mirada integral.

El primer año lo que hicimos fue unas cartografías con líderes y habitantes en el territorio, en los barrios asignados, para identificar oportunidades de intervención con la gente; hacemos recorridos con funcionarios de todas las secretarías, habitantes y líderes identificando puntos de intervención, y en campo se revisaron las fichas de proyecto de acuerdo a las situaciones y escenarios priorizados, lo que permitía cruzar las distintas intervenciones, no solo de secretarías, también EMCALI, entre otros, de ahí lo clave, priorizamos las intervenciones en el territorio, en campo con los líderes, habitantes y secretarías; articulamos porque toda las secretarías y demás entes empiezan a trabajar en función de esas necesidades, y sincronizamos, ya no que no entran desarticuladamente, si no en la medida que se van requiriendo, estas tres funciones son las claves en el enfoque Territorial de TIOS. (M3-FA, 2019).

Figura 3.
Distribución Territorial TIOS



Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Municipal, 2012

El enfoque territorial que encarna TIOS como programa durante el mandato del alcalde Guerrero años 2012 – 2015, se sustenta sobre la división territorial de la ciudad en comunas, pero también, sobre indicadores sociales, principalmente de pobreza y violencia, y frente a esta, la precariedad de la cultura ciudadana como elemento que puede disminuir la conflictividad, o al menos mejorar las capacidades para su afrontamiento; esa es la primera mirada del territorio que TIOS desarrolla y a partir de la cual estructura su propuesta de focalización,

TIOS en el gobierno de Guerrero eran 11 comunas, en el gobierno de Armitage nos asignan 90 barrios en 17/18 comunas, en la zona urbana tenemos el 36.14% porque no tenemos toda la comuna como tal, sino barrios, 247 barrios y toda la zona de corregimientos de la zona rural, nosotros en total tenemos el 100% de la zona rural, los indicadores sociales de pobreza, violencia y demás, no son homogéneos en los territorios, en una misma comuna puedes encontrar barrios con situaciones diametralmente opuestas en relación con sus indicadores (H1-FA, 2019)

Un elemento diferenciador del programa TIOS frente a otros programas, en términos de un enfoque del territorio, tiene que ver con la elaboración de una mirada a mediano y largo plazo, que, para el caso específico de Cali, ha logrado trascender dos periodos de gobierno, y pasar de ser una estrategia para convertirse en una secretaría, cabe anotar que esto es un desarrollo posterior, que se ha ido construyendo en el tránsito de ya casi tres administraciones. Esto es importante si se tiene en cuenta que uno de los factores que limita fuertemente la intervención de las problemáticas en la ciudad, tiene que ver con la falta de continuidad en las políticas, programas y proyectos, derivada principalmente por los cambios de administración en cada periodo de gobierno.

TIOS como soporte del programa Mi Comunidad es Escuela

La continuidad de TIOS soporta la generación de otro programa de gran envergadura, que incorpora la Cultura Ciudadana y el enfoque territorial dentro de sus objetivos centrales; “Mi Comunidad es Escuela”, programa de la Alcaldía de Santiago de Cali que se estructura a partir de cinco líneas de acción: a) Cali con Educación Inicial, b) Cali con escuelas dignas y seguras, c) Cali con calidad y pertinencia educativa, de) La escuela es mi comunidad, en) Cali con instituciones fortalecidas con tecnología, cuyo objetivo es fortalecer la calidad educativa, la atención a la primera infancia, generar mayores y mejores niveles de Cultura Ciudadana a través del fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad y la escuela, y finalmente adecuar las infraestructuras educativas de la ciudad, esto con la finalidad de mejorar los procesos educativos en la ciudad en su área urbana y rural.

Este proyecto apunta a intervenir las 91 instituciones educativas oficiales de la ciudad y sus 342 sedes, 165.292 estudiantes, articulando el trabajo con cerca de 6.400 docentes y personal administrativos, para lo cual ha focalizado sus escenarios de intervención a través del programa TIOS, Territorios de Inclusión y Oportunidades, TIOS. (Secretaría de Educación Municipal. , 2017); TIOS ha servido a MCEE⁷ como soporte a partir del enfoque territorial construido, el cual reconoce que los problemas sociales afectan de forma distinta el territorio, pero también, que las intervenciones del municipio al no considerar esta premisa, es dispersa, superpuesta y en muchos casos ineficaz. Lo anterior da cuenta de la importancia de una mirada a mediano y largo plazo, constitutiva de un enfoque territorial, esto permite una cierta permanencia en el tiempo que puede mejorar y cualificar las intervenciones en los territorios

⁷ Mi Comunidad es Escuela

como es el mencionado caso de MCEE, que se genera a partir de la línea “Calidad y Pertinencia Educativa” del programa TIOS

Esta línea de Calidad y Pertinencia Educativa es en la que yo estoy, y es desde aquí que se gesta el programa MCEE, Alberto Rojas⁸ propone que se haga un préstamo para invertir en las instituciones educativas, ya que tenemos una deuda en infraestructura, el préstamo no se hace con el BID, se hace con la Banca Local y se prioriza en dos cosas, primero infraestructura educativa, y segundo calidad educativa, incluyendo el tema de primera infancia [...] lo primero que hicimos un equipo como de cuatro personas construimos la estructura general de MCEE, luego ya Secretaria de Educación se vincula contratando un equipo asesor que empieza a movilizar la propuesta; y ahí uno de los criterios para la selección de las Instituciones Educativas, es que estuviesen en territorios TIOS (M2-FA, 2019).

Adicionalmente, se destaca el programa de Guardas Cívicos durante la Administración de Jorge Iván Ospina, estrategia en la cual se les encargan labores pedagógicas y de promoción de la Cultura Ciudadana un contingente de funcionarios; dicha estrategia no ha estado exenta de cuestionamientos, al ser señalada por algunos como “fortín de politiquería”, o gasto excesivo para la ciudad; mientras que por otra parte se reconoce como una estrategia de intervención que promovió la cultura ciudadana en la ciudad; no obstante voces a favor o en contra, es prudente reseñarla por su impacto en la ciudad.

En el macroproyecto “Todos participamos, todos somos responsables” se plantea como meta tener 3.000 Guardas Cívicos operando para el año 2011, a través de los cuales se pretende promover la participación ciudadana y movilizar el dialogo social para construir confianza entre la ciudadanía y las autoridades, tejido social y una visión compartida de ciudad. (Ospina, 2008)

⁸ Director del programa TIOS - Asesor de la Alcaldía de Santiago de Cali 2015 - 2017

Para los fines de este ejercicio queremos destacar que, en términos de un enfoque territorial, el proyecto se estructuró bajo una mirada integral de la ciudad, cuando menos en el sector urbano, toda vez que las intervenciones en el sector rural fueron de mucho menor impacto; al centro de este proyecto estaba la apuesta de implementar correctivos pedagógicos, así como aprendizaje por imitación de conductas que fortalecieron la Cultura Ciudadana en la ciudad.

Finalmente, la ciudad cuenta con un acumulado importante en materia de Cultura Ciudadana y el desarrollo progresivo de un enfoque territorial, la revisión de 22 fichas de seguimiento a planes de desarrollo, en los cuales se ubican 9 programas, y en estos 173 proyectos principalmente desde 2017 a la fecha dan cuenta de ello, en este marco se establecen dos tendencias, la primera, donde la categoría de Cultura Ciudadana aparece como fundamento central que orienta los programas y proyectos; y una segunda tendencia donde la Cultura Ciudadana más que un fundamento que oriente los programas en los cuales se menciona, aparece más es más un efecto colateral esperado, o bien como justificación general de los mismos, convirtiendo el tema de la Cultura Ciudadana en una suerte de horizonte de llegada, que no necesariamente está soportado en las estrategias y acciones de dichos programas y proyectos.

De esta misma revisión se deriva otro escenario a manera de conclusión, identificando dos programas con Enfoque Territorial cuyo objeto central ha sido movilizar acciones en pro de la Cultura Ciudadana en la ciudad, y que por su contenido, permanencia en el tiempo, y alcances, se diferencian ampliamente de otros programas más o menos similares, trascendiendo el corto plazo del periodo de una alcaldía en

particular, programa TIOS – Territorios de Inclusión y Oportunidad, y el programa Mi Comunidad es Escuela.

Importante poder fortalecer la estrategia TIOS como soporte del enfoque territorial en la ciudad, ampliar la participación en distintos niveles de la población, toda vez que esto puede permitir una mirada más detallada, cercana, que reconozca las particularidades del territorio y sus dinámicas.

Con lo anterior podemos decir los procesos formativos desde la Cultura Ciudadana articulados al Enfoque Territorial y tienen un nivel de recordación importante; son pertinentes para contribuir a la construcción de los saberes necesarios para habitar la ciudad contemporánea y la complejidad que esta alberga; no obstante, y aunque desborda los alcances de este ejercicio, es importante hacer balance, seguimiento al impacto, manteniendo el enfoque territorial como forma de lectura y acercamiento al territorio, muy posiblemente la percepción e impacto de los distintos programas y proyectos no sea el mismo en las distintas zonas de la ciudad, y un análisis territorializado puede dar pistas de que mantener y qué cambiar. Por otra parte, convendría profundizar lo que se pretende y espera alrededor de la Cultura Ciudadana desde la administración municipal, toda vez que se enuncia desde muchas dependencias y sus respectivos proyectos, pero como hemos visto, no hay claridad de cuando es objetivo central, y cuando un efecto colateral de diversas intervenciones; tal vez esto envía una multiplicidad de mensajes a los y las ciudadanas, donde la Cultura Ciudadana puede ser todo, pero también nada. Es prudente reflexionar este aspecto, mayor articulación, y una idea clara del mensaje, puede generar mayor impacto, recordación e interiorización en los y las ciudadanas.

Referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2002). *Plan de Cultura Ciudadana “Desde la Perspectiva del Capital social” 2002-2012*. Cali: Alcaldía de Santiago de Cali.
- Mockus, A. (2009). *Cultura ciudadana en Bogotá: Nuevas perspectivas*. Secretaria de cultura, recreación y deporte.
- Buendía Astudillo, A. (2014). *Narrativas urbanas y jóvenes escolarizados en Popayán comunicación y educación, en las formas de narrar y habitar la ciudad*. [Tesis Doctoral Universidad del Cauca Colombia].
- Calvo Drago, J. (2005). *El enfoque territorial en las políticas publicas*. Segeplan. https://www.academia.edu/3498238/El_Enfoque_Territorial_en_las_Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Guerrero, R. (S.F de S.F de 2012). *Propuesta de Programa de Gobierno “Cali incluyente y de oportunidades”*. Programa de Gobierno. Cali, Valle del Cauca, Colombia: S.D.
- MEN. Ministerio de educación nacional. (2019). *Competencias Ciudadanas*. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>
- Ospina, J. (2008). (15 de febrero 2021). *Plan de desarrollo municipal 2008-2011. “Para vivir la vida dignamente”*. <https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/32433/plan-desarrollo-2008-2011/>
- Secretaría de Educación Municipal. (2017). *Anuario Educativo del Municipio de Santiago de Cali*. Cali: Alcaldía Municipal de Santiago de Cali.

Touriñán López, J. (1976). *La neutralidad y la educación*. *Revista española de pedagogía*, (131), 107-124. http://dondestalaeducacion.com/files/1315/0756/7759/184._DOCUMENTO_NEUTRALIDAD_bis_1976.pdf

Gallardo V, P (2009). *Educación ciudadana y convivencia democrática*. *Revista Pedagogía social*. (16), 119-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677009.pdf>

Entrevistas codificadas

M1-FA. (11 de abril de 2019). Entrevista Programa TIOS. (N. G. Fajardo, Entrevistador)

M2-FA. (9 de mayo de 2019). Entrevista Programa TIOS. (N. Fajardo, Entrevistador)

M3-FA. (17 de mayo de 2019). Enfoque Territorial TIOS. (N. Fajardo, Entrevistador)

H1-FA. (23 de mayo de 2019). Entrevista Programa TIOS. (N. Fajardo, Entrevistador)

CAPÍTULO 4

**EDUCACIÓN, GEOGRAFÍA
Y VIDA COTIDIANA**

Julio César Rubio Gallardo

Nilson Giovanni Fajardo Quiñonez

Lina Juliana Robayo Bolívar

“La relevancia de estudiar lo cotidiano precisamente radica en que es allí donde se hace, se deshace y se vuelve a hacer el vínculo social, es decir, las relaciones entre los hombres. Por esto, varios autores dedicados a este campo han planteado que lo cotidiano es el lugar en donde se juega la socialidad de la alteridad”

Alicia Lindón

Pero el habitar es el rasgo fundamental del ser según el cual son los mortales. Tal vez este intento de meditar en pos del habitar y el construir puede arrojar un poco más de luz sobre el hecho de que el construir pertenece al habitar y sobre todo sobre el modo como de él recibe su esencia. Se habría ganado bastante si habitar y construir entraran en lo que es digno de ser preguntado y de este modo quedaran como algo que es digno de ser pensado.

Martin Heidegger

Hace algunos años bajo el auge del debate académico, social y político de la llamada globalización, varios autores y libros presagiaron el fin de la geografía, producto de la compresión espacio-temporal y de la reducción de las distancias por la revolución tecnológica. Ese achicamiento del mundo y la intensidad de las interacciones daban privilegio a la dimensión temporal y del presente de la experiencia que se configuraba en esta “nueva era” histórica. Pero, paradójicamente, la realidad de los hechos sociales decía y resaltaba la importancia de los espacios en las guerras contemporáneas; en los efectos espaciales del calentamiento global; en la defensa del territorio de grupos sociales;

en lo estratégico de las tierras para la seguridad alimentaria o para las grandes multinacionales de los alimentos; y, para la reconfiguración de los Estados-nacionales en medio de la globalización. Si bien teóricamente se proclamaba el fin de la geografía, el mundo de la vida la recuerda insistente e inextricablemente.

Atendiendo a esas dinámicas y reconociendo la centralidad de la dimensión espacial, varias disciplinas de las ciencias sociales y humanas, han emprendido reflexiones teóricas y empíricas donde el *espacio*, el *territorio*, el *lugar*, como problema de conocimiento vital y pertinente para la comprensión del mundo. Una especie de paradoja entre desconocimiento y reconocimiento vive el saber geográfico, a pesar de sus diferentes usos en campos disciplinarios y sociales diversos. Al punto que algunos han anunciado la llegada del “giro espacial” (Garrido, 2020). No es distinto lo que sucede en el campo educativo, el saber geográfico sigue anclado a una tradición y representación que lo jerarquiza con relación a las otras disciplinas que, muy a pesar de los ingentes esfuerzos de muchos/as docentes, es un “saber sometido” (Foucault, 1980). Es decir, relegado en la jerarquía, pero usado por otros sin reconocer su valor. Una lectura atenta de los libros de textos ayudaría a confirmar esta situación.

La relación del saber geográfico con el mundo escolar, en tal sentido, semeja un *mapa nocturno* (Barbero, 1987; 1998). Un mapa que debe ser descifrado en las relaciones cotidianas que permiten leer y comprender los usos que del saber geográfico se hace vida del común, del trabajo, del amor, de la guerra, de la educación y de la vida en sociedad. Reconociendo esta importancia, vale pena subrayar dos aspectos que nos deja el ejercicio investigativo adelantado con docentes del área de ciencias sociales, la revisión de algunos libros sobre educación geográfica y una

lectura de proyectos agenciados por la alcaldía del Distrito de Santiago de Cali, que contenían una dimensión geográfica y educativa. El primer aspecto es la imperiosa necesidad de *pensar* el espacio, en tanto no es una categoría o concepto estático

Pensar.

Emprender un diálogo sobre el espacio e intentar bosquejar un horizonte para su conceptualización, es lanzarse a un ejercicio que requiere cierto tono de audacia o locura. No se quiere con esto ocultar la responsabilidad intelectual que evoca, solamente se advierten los límites de lo que sigue a continuación. Hablar sobre el espacio, en principio requiere tomar alguna distancia crítica con tres posturas que aún circulan y hacen mella en el pensamiento académico y en el sentido común. La primera postura es aquella que asimila espacio con *espacio físico*. Es el medio natural o construido la referencia de lo espacial, lo nombrado serían las cosas - árboles, casas, montañas, plazas, etc. -, sin contemplar la vida humana y social en ellos. El espacio aquí sería solo un *enunciado* que carece de significados sociales; son cosas mudas a la hora de pertenecer a algo. Esta postura es fundamento de un determinismo físico, de un elogio de permanencias en su condición de estar, de un orden construido inmutable, o de un naturalismo estéril. El espacio como espacio físico es la minimización de la producción de significados humana.

La segunda postura, no muy lejos de la anterior, concibe al espacio como un *recipiente*, como *un balde* en el cual se deposita lo social. Es la teoría del contenedor de la que nos hablara Ulrich Beck (1998), a propósito de los debates de la globalización y los Estados-nacionales, donde el espacio es guijarro donde se insertan los acontecimientos y la historia, los sujetos sociales y sus objetos. Este espacio llenado, pero jamás transformado, es

estático, férreo y exagerado en sus retículas. Esta concepción del espacio como recipiente, unida al determinismo anterior, forman una clave que, políticamente, amenaza los progresos de cualquier grupo humano, en tanto los ancla a un lugar. Al punto que esta mirada ha servido como justificadora de nacionalismos o de emplazamientos discriminatorios.

Una última postura, es la utilización indeterminada del concepto - espacio aéreo, bancario, social, virtual etc. (Augé, 1993) - o la “frecuencia de las expresiones figurativas tan invasoras en nuestros días: el “espacio literario”, el “espacio de lo posible” (Zumthor, 1994). Estas ligerezas y abundancias se repiten continuamente, se vuelven uso del lenguaje, provocando la fragmentación y la flaqueza de sentido del concepto, porque todo sería espacio. Algo parecido ha venido ocurriendo con los conceptos de territorio, territorialización, espacio, espacialidad que, a poste, son todo y nada a la vez.

Las anteriores posturas - espacio físico, recipiente, ligereza y abundancia - no dejan ver la profundidad ontológica que tiene, contiene y produce el concepto de espacio. Si bien existe literatura que ha optado por resaltar el concepto de *lugar*, como un concepto más dinámico, flexible e utilizable, como en el caso de una corriente española de pedagogos, arquitectos e historiadores que vienen trabajando la problemática educativa, y plantean que

“La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El “salto cualitativo” desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye “desde el fluir de la vida” y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construido” (Viñao, 1993)

Intentando otra mirada, se pretende caracterizar al espacio como posibilidad teórica para entender la complejidad social y

cultural, e intentar debatir con posturas, que utilizando “engañosas” denominaciones, abren la idea de profundizar conceptualmente y descifrar diferencias o cruces teóricos entre estas miradas⁹. No siempre los *nuevos conceptos* avanzan en la comprensión, en ocasiones ocultan la riqueza de los *viejos* en su afán de la imperiosa novedad. Una de las discusiones que han tenido que afrontar las teorizaciones de lo espacial, para su mayor comprensión, es la conjugación o separación de lo individual y lo colectivo, del ser y la sociedad. Sin entrar a prolongar este debate, se propone explorar un *trayecto* que haga visible las diferentes opciones, sus posibles cruces y acercamientos, con el ánimo de *delinear* un concepto que nos sirva como opción teórica y se identifique en la experiencia social.

Para emprender lo anterior, una primera aproximación plantea que la idea de espacio refiere al cuerpo; al cuerpo como manifestación habitada que se integra a la experiencia colectiva. Cuerpo, espacio próximo, íntimo, que necesita de su comprensión e inscripción en la colectividad que, hagan de él, referente objetivado de la función social establecida y que provoque la *personalización del espacio*. “Solo diré que nuestra experiencia corporal del espacio implica al mismo tiempo un dinamismo que nos empuja a recorrer su extensión - la nuestra -, tomando conciencia de ella, y una estabilidad que nos permite construir a nuestro alrededor zonas sucesivas hasta los límites de lo desconocido” (Zumthor, 1994, p. 25). Tal personalización subjetiva del espacio objetivo, reconoce la vivencia y lo íntimo que el cuerpo encarna como centro de la experiencia. La primera escala espacial es el cuerpo.

⁹ La intención es la misma de Ulrich Oslender en “Espacializando resistencias: perspectivas de ‘espacio’ y ‘lugar’ en las investigaciones de Movimientos Sociales”. En: **Cuadernos de Geografía**, Universidad Nacional, Vol. VIII, N° 1, 1999.

Ese espacio corporal, de pensamiento y lenguaje esta imbricado con la creación del mundo social, a la vez que reconoce al ser como espacial o a la espacialidad como categoría inherente al ser. Este reconocimiento niega que hombres y mujeres se encuentren *dentro* de un espacio y lo referencien como exterioridad ajena, por el contrario, evidencia la construcción de este por ellos/as, a la vez que es la significación de ellos/as como sujetos. La fuerza del espacio radica en la *intimidad significativa* del sujeto con aquello que construye y lo rodea como parte de él.

“Que sea espacial no significa, pues, que el hombre, así como todo otro cuerpo, llene un espacio determinado [...], sino que expresa que el hombre está determinado en su vida y necesariamente por su actitud frente a un espacio que le rodea [...] El hombre no se encuentra en el espacio como, por ejemplo, un objeto en una caja; ni tampoco se relaciona con el espacio como si existiese primero algo así como un sujeto sin espacio que posteriormente entrase en relación con éste, sino que la vida consiste originariamente en esta relación con el espacio y no puede ser desligada de él ni de modo ideal” (Bollnow, 1997, p. 98).

En esta intimidad se consolida el acto de habitar - ser de algún sitio - que prodiga el espacio. Este enraizamiento identitario hace brotar los sentidos de estar y ser parte de algo.

“Aquí, en efecto, tocamos una recíproca cuyas imágenes debemos explorar; todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa. Veremos cómo la imaginación trabaja en ese sentido cuando el ser ha encontrado el menor albergue: veremos a la imaginación construir ‘muros’ con sombras impalpables, confortarse con ilusiones de protección o, a la inversa, temblar tras unos muros gruesos y dudar de las sólidas atalayas. En resumen, en la más interminable de las dialécticas, el ser amparado sensibiliza los límites de su albergue. Vive la casa (*espacio*) en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños” (Bachelard, 1995, p. 64)

Esta vivencia del ser es fundamental porque nos permite reconocer dos elementos claves para comprender lo espacial: el primero, es reconocer el concepto y la vivencia de la *espacialidad*; y segundo, la *caracterización* de la producción social del espacio. Estos elementos son marco para el análisis. Edward Soja, geógrafo norteamericano, ha propuesto una definición de espacialidad que sirve como posibilidad teórica y enriquecimiento conceptual.

“Es necesario comenzar diciendo tan claro cómo es posible la distinción entre un espacio *per se*, y un espacio como dato contextual, la espacialidad de base social, es un espacio creado de la organización y de la producción social ... La verdad no tenemos en inglés una expresión ampliamente usada y asida para transmitir la cualidad intrínsecamente social del espacio organizado, sobre todo una vez que las expresiones “espacio social” y “geografía humana” se tornaran muy oscuras, con sentidos múltiples y a menudo incompatibles. Por esas y otras razones, opte por usar el término “espacialidad” para especificar ese espacio socialmente producido” (Soja, 1993, p. 98)

La idea de Soja consustancia en lo producido y construido en sociedad, abre lugar al segundo elemento clave para la caracterización del espacio: su producción social. ¿Cómo entender esta producción? Acudiendo a los planteamientos de Henri Lefebvre (1997), en su novedosa teoría *economía política de la producción del espacio*, ha propuesto tres niveles para comprender la producción y dar pistas para la construcción del espacio: La práctica espacial, la representación del espacio y los espacios de representación.

La *práctica espacial* supone la apropiación del espacio a través de su funcionalidad, de entender sus límites sociales y aceptar sus prescripciones normativas. Esta localización y práctica espacial, produce y reproduce lo específico, la cohesión y la continuidad;

práctica que es colectiva y organizada constituyendo un *orden social y espacial*. La configuración espacial posee lógica y sus funciones hacen posible su eficiencia. La práctica espacial lo que hace es identificar y definir el papel del espacio como producto de las relaciones sociales y de las construcciones culturales de cada sociedad, que conllevan la configuración de una organización, de un orden y unas funciones sociales y espaciales. La constitución de un orden espacial, a través de las practicas ofrece y posee la tensión entre la colonización funcional del espacio y las memorias colectivas que habitan y re-construyen la espacialidad de diversas maneras. Esta tensión dinamiza la conflictividad de la producción social del espacio.

La *representación del espacio* trasciende la práctica y la condiciona en sus límites posibles, a través de la representación mental, política e ideológica. Estos tipos de representación se mezclan e interrelacionan insertándose en lo social y lo político, en lo público y lo privado, entre los objetos y las gentes, potenciando formas o lógicas - viejas o nuevas - que hagan posible el habitar espacial y su continua transformación. Esta representación se materializa en arquitecturas, figuras, imágenes, mapas o discursos que inciden y son la producción del espacio que demuestran la eficacia simbólica de la producción social hecha materialidad. Se destacan en este ámbito los urbanistas, arquitectos, tecnócratas y pobladores que conciben, construyen y viven lo representado. Pero, tal representación posee un problema importante de enunciar: ¿qué es lo que se puede construir o habitar de lo representado?

Este interrogante hecho problema provoca *shokcs* en las mentalidades y prácticas sociales, en el sentido de que todo lo representado no puede materializarse. La representación como abstracción del espacio, daría lugar a un distanciamiento entre mapas

mentales y configuración espacial, cuando no se logran concretar. De otro lado, esta representación como abstracción o imagen puede ocultar las luchas o ambigüedades espaciales al colocarlas en forma de representación – imagen, mapa - de lo espacial. Pero este distanciamiento se podría valorar en positivo, en la medida que la representación hace posible *imaginar* o *diseñar* de otra manera el espacio dado. Entenderla como una posibilidad que obliga a la creación constante de otros ordenes espaciales, abriendo fisuras para alcanzar lo deseable y lo diferente en el ordenamiento espacial, es su función esencial.

Los *espacios de representación* guardan la característica profunda de la vivencia. Una vivencia que se entrelaza con el poder del orden o sobrevive a él imaginándose distinto para hacerle frente. El espacio vivido trasiega en lo clandestino, lo subterráneo de lo social y tiene en las prácticas del arte, de la pintura, la literatura o la poesía, su fuerza transformadora. El espacio de representación se vive y se apalabra desde su centro afectivo haciendo de la acción y la pasión fuerzas dinámicas de un significado creador en los ámbitos simbólicos y estéticos del espacio. Recordando a Bachelard, sería una poética del espacio, el espacio de representación. Esta cercanía de los espacios de representación a la vida cotidiana, a la vivencia social y política, y a las relaciones sociales humanas que los habitan, hacen de ellos *sitios* de resistencia y cambio frente a una funcionalidad fría o un orden espacial estéril.

Estos tres niveles se yuxtaponen y se entrelazan configurando el espacio social, dan forma a su diversidad y complejidad, a su laberíntica condición compuesta de funciones, imaginarios e ideologías que incitan su análisis. De igual manera y transversal a los tres niveles anteriores, se reconocen tres características en el espacio social, esenciales en su constitución y para su comprensión, ellas son: *la historicidad, la identidad*

y la *parcialidad*. Estas reafirman que “el espacio no es nada sin creadores, que son a la vez sus usuarios. Los “productores del espacio” no son sino los “actores sociales”, que son tanto productores como consumidores; al mismo tiempo son autores, actores y espectadores” (Hoffman, 1997, p. 22). Así, el espacio social conlleva su *historicidad* pertinente que le es suya. El espacio es historia, se constituye de los tiempos que lo hacen permanente o cambiante, o mejor, el espacio en su historicidad está poseído por la dinámica constante de sus permanencias y cambios, él es en esa dinámica.

“El pasado, el presente y el porvenir dan a la casa (*espacio*) dinamismos diferentes, dinamismos que interfieren con frecuencia, a veces oponiéndose, a veces excitándose mutuamente [...] Es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos bellos fósiles de duración, concretados en largas estancias” (Bachelard, p. 56)

Esta condición de historicidad es, al mismo tiempo, un escenario de comunicación en dos sentidos: el primero, se expresaría en la figura de *palimpsesto*¹⁰ espacial y temporal que tiene la historicidad del espacio. Es la comunicación a través de los tiempos cronológicos, a la par y simultáneamente, que las huellas espaciales dejadas por las sociedades. La historicidad del espacio se puede apreciar en dos direcciones: como concepto histórico ligado a una realidad, o, como expresión de unos procesos que dejan huella, como una especie de *genética de los espacios*. En esta idea radica la importancia de leer y comprender la espacialidad como palimpsesto de las sociedades. La idea es descifrar los cruces, superposiciones o rupturas de la historicidad espacial para entender el presente.

¹⁰ La idea o metáfora del palimpsesto expresa las ruinas, huellas y tiempos que el espacio posee, y que cruzándose o en una condición de simultaneidad histórica de tiempos estos se hacen presentes en la actualidad del espacio y en su formación.

Pero, sin reducir la figura del palimpsesto a lo pasado, es fundamental para pensar y construir el otro sentido de comunicación del espacio: el presente espacial como escenario de comunicación. Es decir, nuestros espacios son comunicación, lenguajes, actos de habla y enunciación. No son contenedores, meros espacios físicos, son significación social, habitados, imaginados y colectivos, en fin, los espacios son componente esencial de la comunicación, siendo ellos relación comunicativa.

Al entender al espacio como histórico y comunicativo, tendríamos que hablar de otra de sus condiciones: la *identidad espacial*. La identidad hace referencia a la relación que los sujetos construyen al habitar, pensar y constituir los espacios; ese ser de algún sitio revela las identidades políticas, étnicas, de género, generacionales, que el espacio produce y reproduce. Son las pertenencias, las integraciones y las elaboraciones colectivas las que dan identidad con relación al espacio.

“Hay que decir, pues, cómo habitamos nuestro espacio vital de acuerdo con todas las dialécticas de la vida, cómo nos enraizamos, de día en día, en un “rincón del mundo”...ahora, nuestro objeto está claro: debemos demostrar que la casa (*espacio*) es uno de los mayores poderes de integración para los pensamientos, los recuerdos y los sueños del hombre” (Bachelard, p. 49)

Sin lo anterior, acontece la metáfora de Marc Augé que es reveladora: “cuando las aplanadoras borran el terruño, cuando los jóvenes parten a la ciudad o cuando se instalan ‘alóctonos’, en el sentido más concreto, más espacial, se borran, con las señales del territorio, las de la identidad”, por el contrario “toda las relaciones inscritas en el espacio se inscriben también en la duración, y las formas espaciales simples [...] se concretan sino en y por el tiempo”(Augé, 1993, p. 98). Lo producido históricamente como espacio da la sensación de permanencia – monumentos – o de cambio – revoluciones – que la identidad espacial padece en el tiempo histórico. Las preguntas a reconocer en periodos

de larga duración con relación al espacio, son: ¿qué permanece y qué cambia? El espacio promueve y cualifica esta antinomia aparente. En este juego se halla la construcción de la espacialidad como identidad, un juego de rememoración que hace posible entender y asumir los cambios. Mario Benedetti, en su exilio, escribió uno de los mejores ejercicios de rememoración espacial como ejercicio de identidad, de una identidad ligada a la historicidad y al cambio espacial.

“Las geografías, qué delirio zozco ... Un juego elemental y más opaco, que sólo se explica por la mufa ... Y por tanto el juego tiene su cosquilla. Es así: uno de las dos preguntas sobre un detalle (no privado, sino público) de la lejanísima Montevideo: un edificio, un teatro, un árbol, un pájaro, una actriz, un café, un político proscrito, un general retirado, una panadería, cualquier cosa. Y el otro tiene que describir ese detalle, tiene que exprimir al máximo su memoria para extraer de ella su postalita de hace diez años, o darse por vencido y admitir que no recuerda nada, que aquella figura o aquel dato se borraron, no se alojan más en su archivo mnemónico. En este último caso pierde él un punto, siempre y cuando quien formula la pregunta posea efectivamente la respuesta”. (Benedetti, 1997, p. 370)

Son los enraizamientos como figura de permanencia, los itinerarios como caminos y trayectos, y la encrucijada como encuentro, las metáforas que dinamizan la historicidad, la comunicación y la identidad del espacio. Esta riqueza conflictiva en la producción social del espacio también encarna la pugna de poderes y de imágenes que lo constituyen, tal conflictividad provoca en el espacio su *parcialidad constitutiva*, es decir, sus límites, fronteras y organizaciones que hacen de él un lugar significado. Una posible neutralidad se aleja de la producción social del espacio, son las intenciones (de todo tipo) las que mueven esta producción, son la fuente de la parcialidad. La clásica pregunta de ¿por qué esta organización espacial y no otra?, encarna la parcialidad de su construcción y debe ser vista positivamente como fundamento de la

finitud temporal y de los límites espaciales, de sus contingencias y de sus cambios. La intención que fecunda el ordenamiento y la organización espacial produce la parcialidad original de este.

Pero, esta caracterización del espacio en su complejidad y riqueza, hasta el momento sugerida, enfrenta en el momento contemporáneo otro reto para su constante renovación. A partir de los desarrollos tecnológicos en comunicación y redes informáticas en las trasferencias bancarias, viajes y demás formas de la vida moderna, se produce el llamado *aceleramiento* de la vida social, inscrito esto en los procesos de globalización económica y mundialización cultural. Ello provoca, por un lado, que el aceleramiento de lo social ha hecho que los análisis se centren en las encrucijadas o trayectos *temporales* como signo fundamental. El tiempo es la categoría que hace girar al mundo, provocando que “la velocidad [sea] el espacio devorado por el tiempo” (Zumthor, 1994, p. 27). La hiperconexión y la instantaneidad, que de ello se deriva, ayuda a la configuración de un *sensorium temporal* que alimenta la fluidez, la rapidez y la sensación de viaje permanente; el surf que describiera Bauman en las redes sociales.

De igual manera, el proceso globalizador y mundializador ha hecho que los análisis postulen el fin de los límites, las fronteras y los mapas, y se propone una opacidad llena de tramas y redes informáticas; el espacio y sus figuras se pierden. Ambos argumentos - velocidad extrema del tiempo y opacidad de los contornos espaciales - guardan la idea de un *vaciamiento o invisibilidad de lo espacial*. Sin embargo, existe una paradoja peculiar en esta negación de lo espacial, por un lado, los términos utilizados para referenciar lo que acontece recuerdan lo espacial: *deslocalización, desterritorialización*, etc. Esto hace aún más afirmativo que “una de las funciones primarias del lenguaje parece ser, marcar,

en el seno de toda situación de habla, el espacio del sujeto, lugar de producción de la palabra” (Zumthor, 1994).

Pero, por otro lado, debemos reconocer otros análisis que plantean, alejándose de la ficción anterior, que lo espacial lo que ha sufrido es una transformación en sus configuraciones y organizaciones, en sus maneras de expresarse, y en las formas como este es percibido y construido en este momento histórico. Debates en torno al cruce de escalas entre lo local, lo nacional y lo global (Ortiz, 1998, p. 36), que llama a travésamiento escalar; la sensación de que aquello que se desesterritorializa necesariamente se relocaliza en algún espacio, o el manejo de nuevos conceptos que requieren ser explorados, por ejemplo, la metáfora de la *glocalización* (Canclini, 1995; Roberson, 1992), requieren tratamiento crítico¹¹.

Sin pretender profundizar en estos debates contemporáneos sobre la espacialidad, es innegable que se debe reconocer la pertinencia de asumirlos, además de visualizar los retos, aventuras y tareas que los procesos de globalización y mundialización hacen a la teoría espacial. El espacio es una categoría móvil, flexible y significativa que no puede anclarse a un sentido, y, por el contrario, expande la comunicación, la historia, las identidades y los límites; categoría que fronteriza, marca y dibuja los contornos de la experiencia social. La riqueza de su contenido es lo profundamente humano que significa constituirse y construir la espacialidad. Razón tenía Heidegger: “habitar es construir”.

En tal perspectiva, el espacio es un problema ontológico a pensar, y un requerimiento axiológico que requiere su discusión, en tanto “concepto de ‘espacio’” y su producción y eficacia simbólico-social “es, y siempre ha sido, esencialmente político y saturado de una red compleja

¹¹ Mirar el sugerente libro de Zygmunt Bauman, **La Globalización. Consecuencias Humanas**, especialmente el capítulo “*Guerras por el espacio: Informe de una carrera*”. Fondo de Cultura Económica, Brasil, 1ª edición en español, 1999.

de relaciones de poder/saber que se expresan en paisajes materiales y discursivos de dominación y resistencia” (Oslender, 1999, p. 12) Pero, aquello guarda también su fuerza en reconocer que “es la experiencia del espacio la que funda, evidentemente, una de las bases sobre las cuales el ser humano organiza conceptualmente los otros ámbitos de la ‘realidad’” (Zumthor, 1994, 27); de esta manera, “el espacio llama a la acción, y antes de la acción la imaginación trabaja” (Bacherlard, 1995).

Vida cotidiana.

A diferencia de una corriente de pensamiento donde la vida cotidiana tiene un rasgo o dimensión rutinaria, ideologizada, irreflexiva e incluso inútil, y es tildada o subrayada como un asunto que debe ser necesario transformar para salir de una alienación peligrosa de la experiencia, es importante advertir y señalar que esa interpretación deja por fuera la fuerza que dicha rutina tiene *en y para* la experiencia. Si bien la vida cotidiana es un devenir social que solo se caracteriza por la continua repetición de acciones, tareas, compromisos y obligaciones que, acordadas e institucionalizadas socialmente y significadas subjetivamente, definen cierto orden y roles aparejados a él, no implica que dicha acción solo sea traducida como mera alienación, subordinación o heteronomía. Es decir, existe una fuerza en la ideologización o cotidianización de la experiencia que hacen de su aceptación no una culpa, represión o poder internalizado o interiorizado, sino un *saber práctico para vivir* que en muchas ocasiones, el sujeto de la experiencia, disfruta o no le es odioso. Elizabeth Jelin ha planteado que

“En un primer nivel, la biografía personal está traspasada por experiencias vitales, aprendizajes y rupturas. Todos ellos involucran memorias y una autoreflexividad ligada a esa temporalidad biográfica,

con al menos dos modalidades de memorias: las incorporadas en la experiencia no reflexiva, en el *habitus* y todo lo “sedimentado” por un lado; las memorias “memorables”, que lo son porque la vivencia fue de ruptura de lo habitual y reiterativo, porque se refieren a acontecimientos cargados de emociones y afectos, o a situaciones en la hubo algo que transformó los marcos interpretativos de la propia vida (esos “¡Ah!” que en las narrativas autobiográficas aparecen casi siempre como ...y ahí me di cuenta”) (Jelin, 2004)

Aunque Jelin nos habla de las memorias incorporadas y las memorables – otra dualidad - señala que nuestra biografía esta “atravesada por experiencias vitales” de aprendizajes y rupturas que en el devenir de la vida cotidiana se entrecruzan, solapan, tensionan y/o conviven. Por ello es muy importante elaborar cierta crítica a la naturalización de la lectura de la vida cotidiana como dicotómica, polarizada o estática. Porque esa

“dicotomía es un ejercicio de poder y, al mismo tiempo, su disfraz... La dicotomía representa sus miembros como iguales e intercambiables. Pero su existencia testifica la presencia de un poder diferenciador... Por lo mismo, la significación, al parecer, se gesta en las prácticas de los poderes capaces de establecer diferencias – capaces de separar y de marginar – [...] Ambas caras (politización e ideologización) depende una de la otra, pero la dependencia no es simétrica. La segunda depende de la primera para su aislamiento forzoso. La primera depende de la segunda para su autoafirmación” (Bauman, 2005).

Una dicotomía que jerarquiza la experiencia de la vida cotidiana y la congela, la cierra y la naturaliza en dos cuadrantes legiblemente definidos. Pero valdría, en este punto, hacer una pregunta: ¿por qué la gente desarrolla actividades rutinarias sin que ello signifique (para ellos/as) una degradación de su experiencia? Dos podrían ser las respuestas posibles: de un lado, cierta aceptación aprendida e

interiorizada que opera como una obligación taxativa para garantizar el orden social (cierta alienación o subordinación evidente); de otro lado, cierta aceptación deseosa de aquello que se percibe como necesario hacerlo y que no supone una alienación u opresión de la experiencia (riqueza de lo ordinario). En esa segunda opción se hallan una serie de prácticas, discursos, acciones y/o comportamientos que ameritan una lectura crítica, no para invitar a su transformación inevitable, sino para reconocer su fuerza configuradora de la experiencia en la vida cotidiana. Una ideologización que, en lugar de esconderse en lo privado e incommunicable, le da sentido a unas prácticas que perviven en el tiempo como parte del devenir subjetivo y social.

Qué sería del mundo y la subjetividad sin esas prácticas rutinarias, no alienantes, que permiten el diario vivir; por ejemplo, cómo vivir cotidianamente sin ciertos gestos del galanteo que el baile sugiere y comunica en su dimensión erótica, que no necesariamente son problematizados constantemente. Entonces, esas permanencias se entrecruzan con la “actividad creadora de los practicantes de lo ordinario” (De Certeau, 1999), están cruzadas con lo extraordinario en tanto la experiencia de la vida cotidiana, su fuerza vital y comprensiva se haya en identificar aquello que acontece en *medio, en la mitad, en la interfase* de lo que llamamos ideología y política. Pensar en ese movimiento que se agencia en la frontera entre una y otra implica, salirse de la razón legisladora de la dicotomía, de aquella que ha privilegiado la clasificación del mundo como un orden claramente delimitado (orden y caos, bien y mal, ciencia y sentido común) y, en contravía, reconocer que si la “modernidad es producción de orden, la ambivalencia *es el desecho de la modernidad*” (Bauman, 2005).

En ese desecho radica la potencia de la experiencia en la vida cotidiana, ya que al no quedar incluida en las categorías imperativas de la interpretación moderna (legible y no legible) logra hacer ruido, dejar dudas, aumentar sospechas sobre su propio devenir, y deja sentir la ambivalencia o la “conciencia de la contingencia” que tiene lo social. La experiencia de la vida cotidiana en esta perspectiva es una acción en *zigzag*, en trayectos, en rutas posibles que no están del todo ubicadas en una dimensión precisa, que por el contrario y a pesar del largo tiempo rutinizadas, no necesariamente son alienantes – aunque algunas lo sean o lo parezcan -. De ahí que se insista que es importante sugerir una postura más flexible de aquello que en la experiencia acontece, reconociendo que las sociedades contemporáneas, caracterizadas por movimientos constantes en sus configuraciones, han desinstitucionalizado varias de las prácticas cotidianas con las cuales solíamos entendernos y relacionarnos, pero que a su vez producen otras formas de institucionalización de la experiencia; un tipo de juego entre lo instituido y lo instituyente es el que se quiere sugerir. Una especie de torbellino social, un movimiento de “unión de la desunión” (Berman) que hace parte de la vida cotidiana; un movimiento difícil de leer bajo parámetros clásicos donde prima la razón binaria incansable en el trabajo de normalización.

Pero acudir a cierto movimiento en la vida cotidiana no supone alabar un desenfreno o inestabilidad total en ella, lo que se quiere resaltar es que existe experiencias que en un momento determinado son cristalizaciones (rutinas, sentido común), pero que en otra ocasión – dimensión temporal – se trasformen, o viceversa. Ese tránsito es al cual se alude como rasgo de la experiencia de la vida cotidiana, como su dinámica de funcionamiento. Desde este punto de vista la subjetividad – el sujeto actuante – posee una doble posición, de muchas otras, en la vida cotidiana: es un sujeto o subjetividad que esta inextricablemente *sujetada*

a rutinas sociales, historias y culturales que lo/la hacen parte del mundo que le es de suyo (la socialización). Pero a la vez ese sujeto o subjetividad trascendiendo o cuestiona su sujeción, eso que los filósofos llaman autotrascendencia o reflexividad de sí y por tanto de su condición social.

Es evidente que en la vida cotidiana se trazan unos horizontes donde la experiencia, por la fuerza de lo social-histórico, queda instalada, pero, a su vez, dicho horizonte tiene, ofrece o se ve interpelado por muchas formas, artes o argucias de significar, vivir, transitar dichos horizontes. Maqroll El Gaviero, De manera sugerente ha dicho:

“Allí está, allí, sigue, hecha de la suma de todos los momentos en que deseche ese recodo del camino, en que prescindí de esa otra salida y así se ha ido formando la ciega corriente de otro destino que hubiera sido el mío y que, en cierta forma, sigue siéndolo allá, en esa otra orilla en la que jamás he estado y que corre paralela a mi jornada cotidiana”.

Pero, la experiencia de la vida cotidiana, en tanto expresión subjetiva, colectiva y espacial, acude a una “táctica” para pensar e ir identificando caminos posibles que permitan debatir y re-crear el lugar de la geografía en el mundo escolar, que implica dos acciones: una que se dedica a conocer la complejidad socio-histórica, cultural, política y pedagógica que habita en las escuelas, entendiendo de entrada que no es un mundo idílico de docentes y estudiantes empeñados en un propósito común; es un mundo de muchos matices y aprender a leerlos es importante. La otra, teniendo acercamientos básicos a la complejidad anterior, es “hacer cosas”, “el arte de hacer cosas” (programas, proyectos, didácticas, marchas, foros, revistas, cartillas, libros y, entre otras, CDs interactivos). Si no hacemos lo que consideramos se debe hacer, nadie lo hará por nosotros, y, como “buenos críticos de lo social”, seguiremos diciendo: “lo que se debe hacer es...”. La “táctica” de trabajo que se presenta, con sus dos acciones, tiene sus raíces, en una palabra: praxis. Esa extraña condición que nos permite

pensar haciendo y hacer pensando, que no diferencia ambas dimensiones en la intención de transformar repertorios de pensamiento y formas de hacer las cosas. Ahí radica la apuesta pedagógica.

Como se ha dicho anteriormente, la primera acción es adentrarse en el mundo educativo e ir “desbrozando” los matices que en él coexisten. Empezar dicha labor puede tener múltiples entradas o rutas de acceso, en este caso el “ábrete sésamo” son las *narrativas docentes*. Narrativas que cotidianamente se expresan y apalabran casi todo lo que se mueve, se hace, se niega, se ama o se deja de hacer, en la institución educativa. Pero lo importante es que

“...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje.”¹²

Pensar el ámbito de acción y las estrategias para el desarrollo de una educación geográfica resulta, por lo menos, sugerente en clave conceptual. En el sentido de explorar posibilidades en las cuales educación y geografía logren imbricaciones, relacionamientos y/o complicidades en el mundo educativo formalizado, pero, y de igual manera, en lo que podríamos llamar el mundo ciudadano. La relación “educación” y “geografía” es

¹² Esta cita es el epígrafe de un libro interesante, por su enfoque y propósitos, producido en Argentina y que se hace parte de todo un diseño de trabajo para hacer de las narrativas una dimensión estratégica para el cambio educativo, reconociendo el saber docente. *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo 1. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas* (2003), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, AICD, Argentina

un campo por explorar, sobre todo en nuestros contextos educativos y sociales, donde la disciplina y/o saber geográfico goza de cierta imagen o representación en la cual semeja o es un *saber inútil*. Imagen que no es del todo inventada por las personas ubicadas fuera de la disciplina, de los problemas y discursos geográficos, sino de un legado o tradición que en términos epistemológicos y educativos pesa y ayuda a continuar entendiendo, imaginando, representando y practicando la geografía de esta manera. Pero, acogiendo la invitación de Rodolfo Espinosa,

“Pensar, sentir y vivir los espacios, como propuesta de acción educativa, es el reconocimiento de que el espacio geográfico, entraña lecturas complejas y que involucran necesidades prácticas: pensarlo para interpretar las lógicas que los sustentan; sentirlos para comprenderlos en sus diversos significados; y vivirlos para atender problemas del individuo y la sociedad” (Espinosa, 2004, p. 37)

Referencias.

- Augé, M. (1993). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa, Barcelona.
- Bachelard, G. (1995). *La poética del espacio*. Fondo del Cultura Económica,
- Bollnow, O. (1969) *Hombre y espacio*, Barcelona, Editorial Labor.
- Soja, E. (1993). *Geografías Pós-modernas. A reafirmación do espacio na teoria social critica*, Editorial. Jorge Zahar.
- Viñao, F. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Revista Historia de la Educación*, 12-13, (1993-94).
https://www.researchgate.net/publication/39212030_Del_espacio_escolar_y_la_escuela_como_lugar_propuestas_y_cuestiones
- Zumthor, P. (1994). *La medida del mundo*, editorial. Catedra, Madrid.