

*La ciudad imaginada:
escuela, sujeto y conciudadanía*

*Escuela Normal Superior Distrital
María Montessori*

*Amanda Moreno Díaz
Luz Marina Fuentes Manrique
Martha Cecilia Palacios Manyoma
Martha Estella Manosalva Corredor
María Cleofe Garzón
Fredy Oswaldo González
Omar Gutiérrez González*

Coordinadora Académica: Dora Nelly Fajardo Camacho

Coordinadora Administrativa: Lilia Matilde Calderón

Asesor: Gabriel Restrepo



La apuesta por la investigación

Preguntar por los imaginarios sociales implica indagar sobre las formas concretas como se producen y se convierten en saberes colectivos; pensar los imaginarios y la subjetividad requiere precisar los conceptos de sujeto, escuela, ciudad, ciudadanía y conciudadanía.

La etapa de diagnóstico recoge percepciones, análisis y propuestas de cada uno de los actores, que evidencian las diversas formas de pensar los imaginarios y la subjetividad. Esta etapa se desarrolla en cuatro momentos:

El primer momento revela las carencias y necesidades del equipo relacionadas con los conceptos básicos, lo cual se reconoce como un obstáculo epistemológico inicial y se supera, en parte, con una exploración documental sobre los imaginarios y la subjetividad.

El segundo momento aborda los "imaginarios de ciudad" a partir de la pregunta *¿cómo vives tu ciudad?*, complementada con la observación de la vida cotidiana de estudiantes y maestros. Estos elaboran mapas de ciudad y escuela donde se recogen experiencias que involucran los diferentes niveles escolares y aportan elementos para el concepto de espacio y la apropiación del mismo, a través de su representación en dibujos, gráficos, planos y producciones escritas.

Desde la pregunta con la cual inició el trabajo cartográfico, la idea de las posibles convenciones, la forma de guiar o no las respuestas gráficas y escritas, hasta la propuesta de un esquema de análisis, todo fue rediscutido, resignificado y releído.

El tercer momento descifra los imaginarios en torno al espacio escolar a partir de la pregunta *¿cómo vives tu escuela?*, también mediante la representación en planos y dibujos del espacio escolar, usando la cartografía social y los escritos como palimpsestos, se hacen evidentes los imaginarios sociales construidos desde su cotidianidad en la escuela.

En el cuarto momento se seleccionan aquellos trabajos que reflejan lo común, lo extraño y lo representativo con el fin de realizar las entrevistas en profundidad y así develar los signos y símbolos que permitan hacer lectura interpretativa de los imaginarios. Esta tarea de revelar los imaginarios escolares y urbanos, procura no sólo centrarse en lo evidente, sino que a la manera de Agustina en "Delirio," nos permite "ir interpretando la realidad por el envés y no por el haz; o sea, guiarse no por las señales evidentes y nitidas sino por una serie de guiños secretos y manifestaciones encubiertas"¹.

¹ RESTREPO, Laura. *Delirio*. Editorial Nomos S.A. 2004, pág. 157.

La etapa de los hallazgos concentra la búsqueda de sentido de los imaginarios en los mapas, planos, gráficos, dibujos, escritos y en la interlocución propiciada por el juego, que permite exteriorizar los imaginarios y generar procesos de discusión y análisis de aquellas cosas vividas en lo cotidiano pero que a veces, en la cultura escolar, son innombrables u ocultas porque pasan a ser del fuero de lo privado y que en ocasiones se evidencian con comportamientos inexplicables.

En este recorrido el equipo considera relevante, para la comprensión de los imaginarios, explorar el tema de la subjetividad como categoría significativa con el fin de argumentar los hallazgos. La interpretación es, de alguna manera, subjetiva y hace que las conclusiones tengan un matiz conjetural, un tanto especulativo pero no por ello menos pertinente, pues en cada interpretación se realiza ese juego de palimpsestos, entrecruce de imaginarios de quien lee y es leído, de quien describe y es descrito; con las percepciones, intuiciones, emociones y sentimientos de los imaginarios sociales.

Posteriormente surgen aportes que fortalecen el proyecto en diferentes perspectivas y se profundiza en la constitución de sujeto, subjetividad, ciudadanía y conciudadanía. En este sentido, se construye un juego etnográfico que aborda aspectos como: sí mismo, la familia, la escuela, el barrio y la ciudad.²

Finalmente se plantea hacer intervención pedagógica y afectación de los imaginarios estableciendo puntos de partida que pueden ser rutas o caminos para nuevas investigaciones y varios interrogantes que giran en torno a la idea de cómo pensar y vivir la escuela y la ciudad de otra manera.

Los imaginarios como fuerza constituyente de la escuela-ciudad

Múltiples perspectivas disciplinares, teóricas y personales se conjugaron para tejer una trama conceptual adecuada al estudio de fenómenos tan complejos como la ciudad - escuela, vistas a través de sus imaginarios. Al re-trazar los mapas mentales de la ciudad desde la escuela, a la escala de la imaginación, se impone la tarea que siempre hacen el geógrafo, el cartógrafo y el etnógrafo: preparar la salida al campo mediante una suerte de avíos teóricos, que obran como brújulas de orientación. Y ello se hace así, porque no es lo mismo mirar que ver, ni oír que escuchar. Aquello

2 Instrumento válido para develar los imaginarios, allí estos afloran de manera espontánea y surgen imágenes asociadas con sentimientos, emociones y resentimientos. Libera a los sujetos y los pone en interacción con el otro y a la vez que aprenden a reconocer sus diferencias y particularidades.

que se oye y se mira está condicionado por mentalidades que proporcionan una especie de encuadre a los ojos y a los oídos. Se trata de concebir la escuela como un laboratorio, una trama de conceptos, vivencias e interacciones para aguzar la mirada, los oídos, el tacto, el olfato y el gusto para descifrar o re-significar ese laberinto caleidoscópico que encierra una ciudad que es un libro a la vez cerrado y abierto.

Entre los pensadores del siglo pasado que abordaron el estudio de las mentalidades, las representaciones y los imaginarios con los cuales las personas habitan el mundo, Cornelius Castoriadis³ define el imaginario como la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen de contenidos significativos y se entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad.

Todo pasa por el lenguaje, pero la sola palabra puede momificar o modificar la realidad. No hay sociedad, no hay humano sin lenguaje, el ser y el tiempo son creación histórico - social de sí mismo y sigue recreándose a través de la unión palabra-acción. Su horizonte de análisis va a estar presidido por el principio que recoge en el Fausto de Goethe "en el principio era la acción". Castoriadis, como otros pensadores desde Nietzsche y Heidegger a Gadamer o Bachelard, vuelven a la fuente nutricia de Grecia, hallando en su caso esa asociación entre logos, estética e imaginación, la misma que ya prefigurara el poeta Schiller en sus obras sobre la estética.

Para Castoriadis la teoría es elucidación de la acción efectiva de hombres y mujeres que se organiza alrededor de un eje central: la imaginación y el imaginario radical instituyente, es a partir de allí la cuestión de lo histórico social, la psique y la institución que son pensadas de una nueva manera. ¿Qué es lo histórico social? ¿Qué es la sociedad? ¿Qué es lo que mantiene la unidad? Son preguntas cuyas respuestas presuponen un planteamiento teórico sobre cómo se crea el mundo social.

3 **Cornelius Castoriadis**, un desplazado universal, muerto hace pocos años, pero que en su intensa vida combinó en una extraña alianza el estudio y la práctica de las luchas de los grandes movimientos sociales con el examen y la cura de esas pequeñas batallas personales que hombres y mujeres realizan en los divanes, en sus sueños y en sus pesadillas. En pocas palabras, marxismo y psicoanálisis, ambos heterodoxos, se fundieron en este pensador para diseñar una nueva teoría cuyo centro es el papel de la imaginación y de los imaginarios en la constitución y reconstitución de la realidad social. Vivimos como deseamos y como imaginamos. Cambiar nuestros deseos y nuestros esquemas de imaginación significa reconstituir los parámetros de la existencia. Los grandes y los pequeños cambios sociales siempre han presupuesto un cambio en la forma de ver e imaginar.

El mundo y el ser son la creación del *imaginario radical* e *imaginario social instituyente*, significaciones para la reflexión a partir de las cuales se debe dar un nuevo lugar a la concepción histórica de la sociedad. Una sociedad nunca está fijada definitivamente: ella es creación y autoalteración permanente.

Castoriadis prefiguró el concepto de *autopoiesis* como creación continua, que luego se trabajará en la biología y en la epistemología por parte de los biólogos y filósofos chilenos Varela y Maturana, y en la sociología por Niklas Luhmann, de tanta importancia para la pedagogía emergente cuyo objetivo no es otro que inducir en la educación la autopoiesis o constitución continua de los sujetos.

Con esta ontología queda abierta la propuesta de la autonomía individual y colectiva para la constitución de la subjetividad. La imaginación radical se refiere al ser humano singular y se define como el flujo perpetuo de representaciones deseos e intenciones, es la capacidad que tiene el ser humano de representar, simbolizar y crear saberes, pensamientos y conocimientos diferentes para así poder transformar su realidad. La imaginación radical también es la base de otra capacidad extraordinaria del ser humano: el simbolismo, ver una cosa en otra, tramar símbolos, tejer y usar el lenguaje; de hecho, el texto *El Político* de Platón, en el cual el filósofo griego traza la analogía entre escritura, polis, política y el arte de tejer, se centró en la filosofía y en la pedagogía como fundadas en lo que llamó "*la interrogatividad permanente*", una postura que va en la dirección de un nuevo modo de enfocar la educación con base en la capacidad y el arte de preguntar.

Los términos *sujeto*, *subjetividad* e *intersubjetividad* son centrales para la comprensión de los imaginarios vigentes en la filosofía occidental y en la organización política y social de la ciudad.

La subjetividad se refiere a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del sujeto creador y transformador de cultura, el sentido de sí mismo y las formas de comprender sus relaciones con el mundo⁴. Al descubrir las subjetividades, la escuela se muestra como cámara de revelado de identidades plurales, mestizas, afroamericanas e indoamericanas. Se aprende a leer en esos textos inéditos que somos cada uno y cada una de nosotros y nosotras, en voz alta, como libro abierto.

4 CASTELLANOS, Guillermo. 2004, en documento inédito, plantea que la Hermenéutica del sujeto es un juego discursivo, articulado al conocimiento de sí mismo y al cuidado de sí, la inquietud de sí. Es una ética entendida en términos de saber evaluar las preguntas, conocer al sujeto en la práctica colectiva, en el contexto de la práctica social. El poder es una disposición de los sujetos, los actos, los acontecimientos y los afectos, ligados al saber, desear y buscar placer en la formación de las singularidades y sociedades. Castellanos, Guillermo. 2004, documento inédito.

La ciudad es una trama compleja, abierta, de múltiples tejidos y miradas, que evidencian la constitución diversa de pensamientos, imágenes, sentimientos, miedos, recuerdos, sueños, percepciones y poderes que conforman las identidades y el sentido del ser ciudadano. Es espacio de encuentro de saberes, instituciones, formas de vida y ciudadanía; la ciudad es un espacio habitado por la memoria y experiencia de los pueblos, que fluye, permanece y se transforma. En este sentido, Armando Silva⁵ afirma que la ciudad parte de los imaginarios, atiende a la construcción de realidades sociales y a sus modos de vivirlas y proponerlas; los imaginarios sociales son la realidad urbana construida.

La ciudad es real, tangible, parte nuestra que no es evidente. En ocasiones el vértigo de la cotidianidad o la parsimonia de la costumbre impiden descubrirla. Para descifrarla es preciso percibirla como un manuscrito y hacer raspado del palimpsesto aparente y cotidiano para encontrar en sus códigos cifrados, los imaginarios sociales que la determinan.

Desde la perspectiva estética los ciudadanos representan la ciudad y la convierten en imagen sensorial, se lee desde la piel, los días de sol, de calor, de fatiga; las percepciones de los habitantes de la ciudad son imaginarios, porque cada cual vive lo que entiende como su realidad, en ella emergen cualidades determinantes que la condensan y cualifican; como territorio es el espacio grupal donde se conjugan las fantasías colectivas “su trazado es cualidad como también lo son sus sensaciones, sus escalas cromáticas, sus sonidos, sus sitios”⁶.

Por lo anterior, la conciudadanía se convierte en condición de posibilidad ética de los sujetos y ciudadanos de relacionarse con el otro, reconocerse en la diferencia, ser visible, comunicarse, satisfacer necesidades en un mundo de desigualdades sociales, inequidades, indiferencias, exclusiones, desarraigos, e insensibilidades. Conciudadanía significa el derecho a la deliberación, interlocución y participación en las decisiones públicas.

Si la ciudadanía predica la igualdad abstracta ante la ley que nos obliga a cumplir las normas, conociéndolas y criticándolas para participar proactivamente en su construcción o reconstrucción social, la conciudadanía nos muestra desde el principio como diferentes en género, raza, etnicidad, edad, gustos, creencias y al mismo tiempo como seres sociales obligados, como dice Lévinas, a ver a Dios en el rostro del otro y a construir nuestra subjetividad en la conciencia solidaria de la otredad, desarrollando formas de comunicación, de comprensión de las diferencias, de conciliación, de argumentación, de solidaridad y de justicia para habitar con dignidad la casa común de la ciudad y de la tierra.

5 SILVA, Armando. *Bogotá imaginada*. Alfaguara. Bogotá. 2003.

6 Ibid.

El sentido de ciudadanía y conciudadanía se refleja y transforma en la cotidianidad escolar. La escuela entendida como construcción social y cultural, espacio de socialización, abierta, curiosa, osada, descifradora de signos y símbolos, busca dialogar con otras culturas, devela imaginarios, concepciones de mundo, permite el diálogo con diversos enfoques, intereses, motivaciones y perspectivas. El *Ciudadano* es ser sujeto activo, propositivo y deliberativo con capacidad para desplegar valores, virtudes y potencialidades de los individuos que forjan una identidad desde las colectividades a las que pertenecen: familiar, religiosa, étnica, política, social, económica y cultural.

En síntesis, la ciudadanía es la capacidad deliberativa y propositiva de los sujetos y actores desplegada en el contexto social y político de la ciudad; la conciudadanía es la condición de posibilidad de relación, reconocimiento, interlocución y comunicación entre ciudadanos para la participación en las decisiones colectivas, y la democracia es el espacio de ejercicio de múltiples fuerzas de interacción, participación y expresión de necesidades, deseos, ideales y demandas de los ciudadanos y conciudadanos. En otros términos, la escuela es un taller, un laboratorio, un semillero, un vivero en el que se planta el árbol de la vida junto al árbol del conocimiento. Además es curiosa, construye una estética y ética de la existencia y la democracia, está dispuesta a los juegos del saber y el poder en la deliberación. Entiende la especificidad como modo de manifestación simbólica de la cultura. Posibilita viajes y encuentros con otros sujetos educativos, otras escuelas, otros espacios públicos y otros proyectos.

En este contexto, el estudiante se ve involucrado en la discusión sobre el sentido y validez de los saberes, manifestaciones simbólicas, actitudes y comportamientos es quien reconstruye al objeto de conocimiento en su forma y apariencia; posee distintos puntos de vista, experiencias diversas, con otras perspectivas de vida, con emociones, sentimientos y con capacidad abierta para el cambio, es decir, se constituye e instituye como sujeto estético, ético y político de la cultura.

El sentido del maestro y la maestra se dimensiona de tal forma que se concibe como sujeto intérprete, devela y precisa el significado de la producción simbólica de sus estudiantes, participa en el proceso de entendimiento del objeto de conocimiento, comprende que la comunicación y la interacción social son capacidades valiosas para relacionar el conocimiento con el mundo de la vida, reconstruye, resignifica y a la vez critica para transformar el conocimiento. En consecuencia, es un sujeto social y político con capacidad propositiva, investigativa y crítica que pone en diálogo los saberes, conocimientos y pensamientos significativos con los estudiantes, establece nuevos tejidos del conocimiento con la realidad y, además, crea discursos pedagógicos en el proceso educativo.⁷

7 FAJARDO CAMACHO, Dora Nelly y otras. *La Constitución del sujeto en el Programa Educativo para la paz y la reconciliación nacional*. Bogotá. 1995.

La formación ciudadana está ligada estrechamente con la formación ética y las prácticas morales. Desde la concepción kantiana de racionalidad, ser morales implica colocar las acciones particulares bajo principios generales, cuya superioridad formal y universal de la ética produce lo que Victoria Camps (1996) denomina el “*malestar de la vida pública*”, porque los valores universales se presentan como vacíos y no generan entusiasmos colectivos que cohesionen y muevan a las personas tras un proyecto de vida, de ciudadanía y un sueño de sociedad. Para que la ética descienda hacia la comprensión de dilemas morales y situaciones de conflictos es necesario vincular la mirada sociológica a la ética aplicada, a través de un proceso formativo en el que se aprende a querer el mundo y a valorar la interacción social; la justicia, la libertad y la igualdad de oportunidades. Como intentaron los miembros del grupo Hyperion de México, intelectuales que estudiaron filosofía en la Europa de entreguerras, es preciso que la filosofía y la enseñanza vuelvan a la calle, inspeccionen la ciudad, atisben en nuestra vida cotidiana para hallar los remedios al relajamiento y al autoritarismo huero, descubran una ética que pueda situarse a ras de piso y responder con universalidad a nuestras especificidades cotidianas.

Charles Taylor⁸ plantea que en un contexto de multiculturalidad ser autónomo significa reconocer la libertad que toda persona tiene para escoger la forma de vivir que prefiera y defender su identidad personal, asumiendo la obligación democrática de reconocer la identidad de los otros. La igualdad es la condición de posibilidad de ser distinto y este derecho no es otra cosa que la demanda de reconocimiento. Por esta razón, la investigación opta por diferenciar y vincular el concepto de ciudadanía con el concepto de conciudadanía; la cultura ciudadana con la cultura democrática.

Los mapas personales

Al revisar los mapas, las cartografías, los relatos y las entrevistas sobre la ciudad escuela creados por los estudiantes y maestros de la Escuela Normal, podemos concluir con Bajtin que los diferentes textos conforman contrapuntos polifónicos. De igual manera, al profundizar en la concepción de imaginario, hallamos una red compleja de significados que hace de ésta, como concepto y como realidad, una construcción social.

La escuela y la ciudad se caracterizan –según Bajtin– por la heteroglosia, que en su etimología quiere decir “distintas voces”. De ahí el problema de la escuela, para que esas distintas voces no sean solamente algarabía, ni una especie de babel donde se hable y no se escuche, donde una voz calle a la otra, se necesita que esta heteroglosia se configure como polifonía. ¿Cómo hacer de la heterofonía una

8 TAYLOR, Charles. 1994. *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós.

polifonía, de la heterogeneidad social una Polis? ¿De las disonancias una armonía? ¿De la multiplicidad del mundo una coral como la novena sinfonía? ello no es un asunto de policía, sino de política; la política comienza por la escuela, por hacer de la escuela una pequeña Polis, una ciudad que cante y cuente en la escucha y en el enunciado de las diferencias. Se requiere aquí de una política de la publicidad, entendiendo la publicidad no como la propaganda, sino como el dominio de lo público, como el cuidado del *koinon*, concepto griego para significar lo común en la Polis, como ágora, como encuentro de iguales y desiguales en la voz libre y solidaria.

Es importante aclarar que el mapa de la ciudad no se detiene exclusivamente en los espacios y las vivencias de los extramuros de la casa o del colegio. El espacio escolar se concibe, también—y en ello insistimos— como una pequeña ciudad. De allí que necesariamente cuando decidimos traspasar el umbral para que la escuela salga a la ciudad y la ciudad llegue a la escuela es porque, necesariamente, la postura de la escuela transforma. En las palabras del profesor Pedro Lucas Gamba diríamos que se “muestran las condiciones para hacer el viaje y para ello, acudiendo a una frase del olimpismo, podríamos decir que la Normal debería ir afuera muy lejos y adentro muy hondo”⁹.

A continuación, en la maraña simbólica del lenguaje citamos las voces de maestros/as que escribieron sobre su espacio de trabajo: la Escuela Normal. Hay allí diferentes posturas, diferentes concepciones, diferentes expectativas. Por momentos se ve claramente la contradicción en los conceptos y estos hacen que el conflicto se refleje en el lenguaje. Como tal, el conflicto la hace vital y dinámica, no unívoca. No hay vida, ni creación sin desgarramiento, pero tampoco hay creación sin cura de los mismos. Y la escuela es un organismo vivo, tenso, que vive por las crisis y revive por su recreación en la conciencia, por la búsqueda de soluciones a ellas.

“(...) Te arrugo porque te quiero, porque envejezco contigo”.

“(...) Este lugar de la pedagogía oculta, me atrapa, me repele, me desvela”.

“(...) círculos concéntricos abiertos donde la complejidad nos une, nos hace cómplices, rompe barreras”.

Cada una de las posturas y afirmaciones encierra imaginarios sobre el ser y el deber ser. De igual manera cada una delata que se está comprometido con ese espacio de trabajo pedagógico. Ubicamos cada una de las afirmaciones en un renglón aparte para que el lector tenga la libertad de interpretarlas. Hay que aclarar que en el momento de colocar las citas se urdieron por azar, sin otra intención diferente a dejar paso a la ambigüedad y a la libre interpretación del lector.

9 Palabras expresadas por el profesor en el primer informe de investigación de Imaginarios de ciudad y ciudadanía.

"(...) Todos atrapados entre máscaras".

"Miedos enmascarados, cuerpos encerrados, enfocados, expresiones escondidas".

"(...) La Normal es una ciudad pequeña que puede sucumbir si no se ordena".

"(...) Amo mi espacio de trabajo y a mis estudiantes. Pequeño escenario donde se materializan los símbolos, imágenes y construcciones sociales".

En la complejidad social, el lenguaje contiene grandes cargas semánticas que son el resultado de la vivencia cotidiana. El sentimiento funge como un gran censor y sensor que le da al ser que trasiega por los espacios razones para leer su entorno. Hay conciencia de que se vive en un gran magma de sentimientos, percepciones y sensaciones encontradas, esto termina por configurar otro mapa de relaciones. De otro lado, los múltiples puntos de encuentro o desencuentro están amarrados por situaciones conflictivas. Sin embargo, estos conflictos hacen parte de las situaciones semánticas y semióticas determinadas por el lenguaje.

El espacio físico también determina contextos: reja, oasis, escenario, ciudad pequeña, vallas, laberintos, espacio panóptico son palabras que determinan lecturas y posiciones ideológicas y pedagógicas y que vuelven más complejas las diferentes posturas.

" (...) La reja no permite el paso, limita, impide el vuelo. ¿Cómo hablar de una escuela libertaria que tiene muchas barreras?"

Todos los textos están cargados afectivamente. ¿Y por qué no sería así? Ello significa que la Escuela nos produce tanto dolor como amor. Que la escuela y la pedagogía son en parte padecimiento, pero también, y al mismo tiempo, pasión, búsqueda de respuestas para transformar el dolor y el veneno en gracia, la herencia en proyecto y en bálsamo. Subrayamos con enorme complacencia que ninguna respuesta se sitúa en el lado terrible del cinismo, esa postura que denuncia derrota. En esta carga afectiva el lenguaje revela posturas frente al discurso ideológico y pedagógico. Como se dice desde la semiótica, aquí ningún texto es inocente. Los imaginarios varían entre una concepción libre al estilo del modelo de Sumerhill y la educación naturalista de Rosseau; entre la espontaneidad pedida por Montessori y la necesidad de formar nuevos ciudadanos respetuosos de las normas, seres críticos y librepensadores, evidenciando posturas pedagógicas que permiten interpretar la escuela en la postmodernidad.

Posibles formas de recorrer la ciudad

Recorrer tanto un lugar como la ciudad implica no escoger caminos rectos, por el contrario, posibilita aventuras y juegos enteros de improvisaciones para los imprevistos: es explorar espacios, pasear casualmente y sin recorrido fijo. Nadie conoce el lugar si no ha construido encima, con dureza...¹⁰ Esta vivencia le ha exigido recorrerlo, reposarlo, descansar, contemplarlo.

Cada uno tiene un mapa personal porque ha incorporado la ciudad en su soma y sema, en su cuerpo y en su enciclopedia personal. Cada cual lleva en andas una ciudad interior, una ciudad íntima, una morada exterior en la morada interior de su psique, de esta manera cada uno hace un inventario de los lugares conocidos partiendo de los lugares habitados de la casa o el colegio hacia los museos, las bibliotecas, las casas de los familiares, los sitios de interés como los restaurantes, los centros comerciales o los lugares de trabajo o juego.

Los mapas están, generalmente, trazados con cuadrículas y espacios. Es como si cada cual llevara inscrita y escrita la figura del damero castellano que dibujaran desde los escritorios madrileños los arquitectos que diseñaran –como decía Ángel Rama en un libro ya clásico– *La Ciudad Letrada*, una ciudad construida desde la imaginación del imperio. Raras veces no aparecen colores, siempre aparecen una polifonía de colores; en algunos casos, incluso, aparece a manera de collage.

El juego etnográfico y la pregunta por la ciudad y la ciudadanía

La tarea de develar los imaginarios ciudadanos de estudiantes y docentes reconoce los contextos familiares, escolares, comunicativos y urbanos que habitan estos actores. Uno de los retos del proyecto de investigación consistió en encontrar una estrategia pedagógica que, desde un enfoque cualitativo, posibilitara la recolección de información de valores, sentimientos, sueños, resentimientos y proyectos individuales y colectivos. De esta preocupación nació la idea de crear un juego que permitiera recrear las subjetividades, intersubjetividades y los imaginarios ciudadanos que ha configurado la cultura política de la comunidad educativa montessoriana¹¹.

10 SERRES, Michel. *Los cinco sentidos*. Editorial Taurus. 2002.

11 El juego consta de 45 cuadros que contienen preguntas y proponen algunas dinámicas, las primeras nueve preguntas indagan a los jugadores sobre la identidad, la libertad, los miedos, los sueños y la felicidad; de la 10 a la 13 abordan el tema de la familia; la pregun-

La intencionalidad del juego consiste en un proceso de autoconocimiento y de reconocimiento de los otros. Se puede jugar de diferentes maneras para intercambiar, dialogar, comentar, dependiendo de los intereses y objetivos que buscan los jugadores. Jugando es posible recoger información para comprender e interpretar los procesos de constitución de la *intersubjetividad* y la *conciudadanía*, el juego es una apuesta pedagógica que establece formas de interacción social entre los sujetos.

En la interacción social se aprenden, debaten y negocian signos y símbolos. Habitar el mundo implica no sólo reconocer e identificar los objetos y sujetos, sino develar y comprender lo que significan. En palabras de Savater “*No es lo mismo procesar información que comprender significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos*”¹².

En la medida que uno cuenta para los otros y que los otros cuentan para nosotros, hay una disposición de reconocimiento mutuo y de afirmación del sentido de vida y del ser de cada uno en el otro. Ellos “*nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando. Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos de la polifonía coral*”¹³. La comprensión de la identidad es un problema individual en cuanto dilema de la existencia del sujeto, pero su constitución es producto del proceso histórico, social y cultural en el que el sujeto se halla inmerso.

Al respecto hay variedad de opiniones que vale la pena presentar para que sean ustedes los lectores quienes se formen su propia idea: algunos docentes se reconocen como sujetos éticos que interactúan en el mundo social, se definen como sinceros, solidarios, inteligentes, alegres, responsables y simpáticos, otros en cambio se perciben como acelerados, estresados e intolerantes. Una minoría de docentes y estudiantes se sintieron agredidos y tocados en su mundo subjetivo; a la oportu-

ta 14 se ocupa específicamente del poder; de la 16 a la 25 el tema es la escuela; de la 26 a la 30 se trabaja la convivencia; de la 31 a la 35 el barrio; la pregunta 36 se ocupa de los actores invisibles de la comunidad educativa, es decir, el personal de servicios generales; de la 37 a la 39 se interroga por la ciudad; la 40 averigua por el sentido que se tiene de la justicia; de la 41 a la 44, se explora la subjetividad y los imaginarios constituidos por los medios de comunicación; finalmente, la pregunta 45 tiene como propósito evaluar la actividad y por ello solicita a los jugadores que expresen cómo se sintieron y qué fue lo que más les agradó del juego.

12 SAVATER, Fernando. 1997. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel, pág. 32

13 idem, pág. 34.

nidad de interactuar con otros reaccionaron de manera apática, burlona y grosera, no obstante estas actitudes no incidieron, ni opacaron la dinámica y actitud positiva y propositiva de la mayoría de los jugadores.

Algunas de las reacciones anómicas de estas minorías de docentes en sus imaginarios revelan vivencias precarias, temores y miedos, por lo que colocan límites entre el mundo del trabajo y el mundo de la vida. Se han investido de una armadura impenetrable que los hace cada vez más pesados y distantes, atrapados en su castillo del silencio no tienen la voluntad ni la osadía de poner a prueba el conocimiento que tienen de sí mismos. Estas subjetividades obstaculizan la convivencia, limitan la gracia mental, la alegría, la tranquilidad espiritual, la felicidad y el desarrollo pleno de su condición humana. Al no lograr superar las frustraciones, resentimientos y conflictos perciben y significan la realidad de manera negativa y desesperanzada. Dichas maneras de actuar y de pensar plantean los siguientes dilemas: ¿cómo puedo acceder al otro?, ¿cómo es posible hablar de un yo diferente al mío?, ¿cómo soy captado por el otro?, ¿cómo pongo en interacción mi subjetividad con la del otro?, ¿a qué le podemos llamar intersubjetividad?, ¿es posible que una conciencia descubra otra conciencia delante suyo?

En otras formas de respuesta los docentes expresan su incomodidad a través de tachones, silencios y textos ilegibles que se han constituido en el trayecto quebrado del sujeto desde que nace y se hace en la familia, en la escuela, en la ciudad, en los medios y en el mundo. De alguna manera este contexto le ayuda al sujeto a aceptar o no los sufrimientos o alegrías, tal como lo afirman Vasco y Suárez en su investigación: *“Los individuos nacemos en un mundo, un país, una sociedad, una familia, que marcan nuestros destinos, que nos enseñan a aceptarlos en mayor o menor grado, y en la misma forma aprendemos a sobrellevar los sufrimientos y las alegrías que estos conllevan”*.¹⁴

En las primeras etapas de la vida se aprende qué cosas tienen sentido y cuáles no; esta influencia del contexto va constituyendo la subjetividad. Como lo afirma Rifa Valls *“se trata de un sujeto “generizado”, que se constituye a partir de la localización de múltiples posiciones subjetivas que se interrelacionan y que son removibles”*.¹⁵

Las respuestas registradas durante el juego permitieron armar un tejido de voces sueltas de cada uno de los participantes al cual uniremos nuestras propias voces como investigadores interesados en atar cabos, contrastar, confrontar y plantear

14 VASCO, Carlos Eduardo y otro. *Estructuras mentales*. Magisterio. Bogotá. 2004.

15 RIFA VALLS, Montserrat. Localizaciones Foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas, conferencia presentada Congreso Internacional Foucault en la educación. Bogotá. Idep. Octubre de 2004.

conjeturas derivadas de las observaciones, agudizando la mirada para capturar la realidad del sujeto que se constituye en la Escuela Normal Superior.

La mayoría de los estudiantes se reconocen como: "*Alegres, tímidos, extrovertidos, amigables, sensibles, malgeniados, confiados, colaboradores; persona con valores, compañerita, me gusta compartir con los demás mis pensamientos; me considero una persona capaz de cumplir mis sueños y mis metas; soy una persona honesta, orgullosa y no cambiaría nada de mí; yo soy lindo*". Una minoría, en cambio se reconocen como, "*a veces agresivos, egoístas y maltratadores*".

En estas respuestas los estudiantes de grado 9 evidencian una alta valoración de sí mismos; sus expresiones son esperanzadas, se proyectan con metas y sueños ante la vida, tienen conciencia de que quizá el ser tímido, introvertido o malgeniado es un límite para su desarrollo; algunos estarían dispuestos a cambiar, otros en cambio se aceptan tal como son y de momento no ven la necesidad de hacer cambios en su vida. Douglas y otros consideran que la subjetividad en tanto percepción, intencionalidad y sentimientos, está estrechamente vinculada con la realidad sociocultural objetiva, afirma que "la subjetividad humana en el curso de la interacción social es externalizada en productos sociales objetivados y a su turno una realidad objetiva reacciona sobre la subjetividad, influyéndola e incluso reconstruyéndola"¹⁶.

Al pensar la *felicidad*, como elemento de la subjetividad, los maestros y maestras la asumen como la posibilidad de satisfacer expectativas, alcanzar metas y lograr el desarrollo del ser humano, ser solidarios, compartir y vivir en paz. Afirman que se sienten felices cuando: "*soy capaz de lograr mis metas y dejar huella*".

Por su parte, los estudiantes consideran que la motivación consiste en tener la seguridad, el apoyo y el amor de sus familias. Expresan: "*Me siento feliz cuando estoy con mis seres queridos y mis amigos*", "*cuando mi familia me apoya en mis decisiones*", "*compartir los momentos más agradables de mi vida con mis verdaderos amigos y con gente sincera, sobre todo que pueda tener comodidades*", "*estar con mis seres queridos*", "*tener una mujer a mi lado*".

Como lo afirma Fernando Savater la felicidad de los seres humanos radica no tanto en poder amar o ser amado, sino en el miedo a dejar de ser amado por quienes más cuentan para nosotros en la vida, primero los padres, luego los compañeros, después los novios, los conciudadanos, los colegas, los hijos y los nietos.

16 DOUGLAS, Mery y otros. *Análisis estructural de la cultura: Un marco emergente*, Barcelona. Piadós, 1995.

17 SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel. 1997, pág. 57.

“La educación familiar funciona por el ejemplo y está acompañada de gestos, humores compartidos, chantajes afectivos y castigos”¹⁷.

La comprensión del mundo complejo de las mentalidades de estudiantes y docentes desde el contexto educativo conlleva la posibilidad de repensar la escuela como un territorio¹⁸ en el que la identidad se afirma desde la autonomía y la libertad, constituyendo sujetos felices, éticos y estéticos de la cultura. La interpretación de los imaginarios de vida, de escuela, de familia y de ciudad se constituye en el punto de partida y referente para el diseño de los Proyectos Educativos, de los planes curriculares y, en general, de la práctica pedagógica en la Normal Superior María Montessori.

Precisamente, este desafío y la necesidad de develar los imaginarios ciudadanos existentes en la Escuela Normal, llevaron al diseño del juego de la “Constitución de intersubjetividad y conciudadanía”¹⁹. Al reflexionar sobre los sueños y el sentido de la libertad que tienen estudiantes y docentes se afirma: *“Sueño con llegar a ser una viajera por el mundo entero, una persona con mucha salud; una excelente madre, esposa y mujer, sentirme realizada como ser integral; ser feliz”* (estudiantes II semestre ciclo complementario).

Me siento libre cuando:

“Hago las cosas que me gustan, confieso algo que hice mal, juego y me da confianza mi casa, estoy feliz, hago lo que quiero y nadie me controla. Estoy libre de problemas y preocupaciones las cuales me afectan en la vida cotidiana, digo lo que pienso”. (estudiantes 9º Grado).

“Me siento libre cuando puedo expresar mis sentimientos, estoy con mis amigos y hago algo que me gusta, cuando no tengo tareas, salgo a fiestas con mi hermana y cuando no estoy con mis padres, cuando no estoy en el colegio. Cuando tengo mi propio tiempo para pensar o jugar. Cuando estoy sola. Me siento libre cuando puedo hacer lo

18 FALS BORDA, Orlando, “El territorio como construcción Social”. En: *Revista Foro*, Número 38. Marzo 2000, pág. 45. Es de destacar que en este texto Territorio se refiere a espacios / tiempos como expresiones de vida o afectados por la actividad del ser humano.

19 El juego fue validado antes de su edición definitiva, luego se trabajó con la totalidad de población de estudiantes y docentes y se utilizó no sólo para el trabajo específico del proyecto de investigación sino como instrumento para la evaluación institucional del año 2004 y como pretexto para la reflexión en la Expedición Pedagógica en el encuentro con las Escuelas Normales María Inmaculada en Caicedonia, Valle del Cauca, y la Escuela María Montessori de Bogotá.

que quiero. Me siento libre siempre". (Los estudiantes del grado 802).

"Cuando hago cosas sin que me obliguen, cuando estoy leyendo, escuchando música, meditando, jugando; cuando expreso lo que siento y pienso, puedo decidir y aportar en situaciones importantes, hago cosas que me gustan sin recibir ordenes, puedo expresar mis ideas, realizo mis sueños, trabajo sin presión, cuando estoy de vacaciones, nadar en el mar, cuando duermo, cuando hago el amor". (Docentes de la ENSDMM).

Como puede observarse, en estas afirmaciones prevalece una tendencia en los imaginarios de estudiantes de grado octavo y noveno a considerar el "ser libre" desde el punto de vista subjetivo, individual, desprovisto de restricciones, controles sociales, autoridad y compromiso, lo cual denota la incompreensión de la problemática de la *libertad* como proceso histórico, social y cultural. Cuando las personas no reconocen que la libertad está determinada socialmente, tienden a no respetar límites, normas y reglas, y a obrar de manera terca y egoísta, con lo cual es imposible lograr una convivencia escolar.

La idea que en la escuela los contenidos, el conocimiento y las reglas de convivencia deben discutirse democráticamente entre iguales, no puede perder de vista que los estudiantes están en un proceso de formación y que los maestros cuentan con la experiencia, la formación pedagógica y académica, que son guía para la vida, por ello no pueden renunciar a ejercer su autoridad y a asumir la responsabilidad de orientar el crecimiento y formación de ciudadanos libres, deliberantes y democráticos.

Por vía de la educación, en la convivencia escolar, nos cargamos de símbolos, amenazas, *miedos*, sueños, esperanzas, imaginarios y memorias colectivas compartidas. La indagación sobre los principales temores de la comunidad educativa mostró que los docentes, niños, niñas y jóvenes tienen temor a la muerte, a la soledad, a no lograr superarse, a las personas envidiosas, al dolor y al sufrimiento. Sin embargo, el imaginario de sus temores aún no se ocupa de los miedos sociales como la guerra, el hambre, el desempleo, la injusticia, los tratados de libre comercio, los impactos de la globalización, los conflictos ambientales o la futura habitabilidad del planeta, pues privilegian las preocupaciones más personales, profesionales, cotidianas e inmediatas. Mientras hay docentes que temen: "*No cumplir con las responsabilidades como madre y como maestra*". Por su parte, los estudiantes temen a:

"Temo a mi papá, al maltrato físico, a las drogas, a la oscuridad y a perder el año, a la muerte, a que mis padres mueran, a la soledad y a las enfermedades, especialmente las terminales. Temo no salir ade-

lante, perder la familia; temo quedarme sola en la vida, sin familia, sin amigos, sin apoyo; temo a la oscuridad, a las arañas, a los ratones. Le temo a las feas en general y a estar encerrada; temo que me violen, a no poder lograr mis metas, a no saber cómo me voy a morir y a que me defrauden las personas que mas quiero".
(Estudiantes grados 6°, 7°, 10 y Ciclo Complementario).

La familia como espacio de socialización, trama de experiencias vitales, necesidades, afectos, valores, amores, compañía y reconocimiento, históricamente se constituyó en la institución de la formación moral y de la orientación de la conducta de los menores, pero gradualmente ha ido dejando de lado su papel socializador para formar las pautas mínimas de la conciencia social de los niños y adolescentes, delegando y sobrecargando a la escuela, a los maestros y maestras de esta función moral.

Los estudiantes perciben a sus padres de las siguientes formas:

"Mis padres son responsables, pero les cambiaría la forma de ser. Mis padres son juguetones, les cambiaría la forma de vestir. Son amables, se preocupan por mí, pero les cambiaría la unión como pareja.

Mis padres son responsables y no quiero cambiar nada de ellos, son unos padres ejemplares, cuando tengo un problema me ayudan, aconsejan y no me regañan.

Sólo vivo con mi mamá, es muy linda, lo único que le cambiaría es el mal genio.

Mis padres son muy cariñosos y amables, no me gustaría cambiar nada de ellos.

Son muy chéveres y me aconsejan pero no me gusta que me peguen.

Mis padres son malgeniados y me gustaría cambiar el egoísmo de ellos.

Son consentidores y divertidos, me gustaría que me tuviera más confianza.

Mi mama es chévere y es muy luchadora y no me gustaría cambiarle nada.

Mis padres son comprensivos y me gustaría que me dieran más libertad".

La crisis de la autoridad en la familia limita las posibilidades de una libertad responsable y predispone hacia formas caprichosas y autoritarias. Contemporáneamente la familia prefiere encomendar a otras instituciones la preparación moral de sus hijos para la vida adulta, privándose de la posibilidad de participar en la formación de los ciudadanos adultos y libres. La escuela, por tanto, debe asumir ese reto de formar contra el sujetamiento que hace de los individuos seres heterónomos. Esta labor

moral tiene sus dificultades y límites, pero será posible si, con una prudente disciplina, autorregulación y un enfoque psicopedagógico, la escuela se constituye en un espacio de formación de la autonomía del sujeto, de realización de sus capacidades y de superación personal para resolver dilemas morales, tomar decisiones, ser responsables y enfrentar las adversidades de la vida.

Pese a que, en la actualidad, los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes están estrechamente vinculados a espacios de la sociedad como son los medios audiovisuales, el barrio, los estadios deportivos, las bandas callejeras, las sectas religiosas y los grupos armados, la escuela no puede ni debe abandonar su función formadora. El reto consiste en poder descifrar los sentidos, encantos, mensajes, modelos, costumbres y rituales que producen estos contextos, integrarlos a las prácticas educativas.

La trascendencia de los medios audiovisuales, en particular de la televisión, en la formación de los niños, no radica en la orientación de conductas y valores negativos sino en su fuerza y eficacia para informar e instruir (cosa que es distinta a educar), desmitificando múltiples miradas sobre *ética, religión, sexo, drogas y violencia*. La televisión ofrece modelos de vida, ejemplos y contraejemplos. Al igual que la familia, la televisión socializa (a través de gestos afectivos, de tonalidades de voz, expresiones), difunde tradiciones, promueve creencias y emociones, transmite miedos e ideales de vida y consumo.

Jesús Martín Barbero cuestiona los estudios sobre la recepción de la televisión que se dirigen a corregir el ver de los telespectadores partiendo de concepciones y prejuicios que desprecian este medio, por el contrario plantea la necesidad de "educar" el ver y el gusto de los que disfrutan viéndola. "Propone una investigación en la que caracterizar a los niños como audiencia, significa asumirlos a la vez como consumidores y como ciudadanos, como sujetos que dedican muchas horas a ver programas de televisión, y como actores sociales que realizan con ellos representaciones de sí mismos y sobre los demás"²⁰. El propósito de este estudio es la exploración de los imaginarios que se hacen los niños sobre la familia, el barrio, la ciudad, el país y el mundo.

La escuela no puede desconocer el desafío cultural que le plantea la brecha que introducen los medios, en particular la televisión, entre la sensibilidad, los imaginarios y la cultura desde la que enseñan los maestros y desde la que aprenden los estudiantes, para lograr articular los nuevos campos de experiencia, reorganizar los saberes, los flujos de información con el horizonte laboral de las profesiones y de los nuevos modos de representación y acción ciudadana.

20 MARTÍN BARBERO, Jesús. *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica, 2000, pág. 406.

Los estudiantes reconocen que al ver la televisión han aprendido:

“Cosas de los animales y de la tierra que no sabía, que si se derriten los polos se hunde Nueva York. A tener imaginación, a instruirme con los programas naturales, a conocer culturas de otros países. Creo que se aprenden muchas cosas porque ese es el espejo de la vida. Que uno no debe botar la basura en donde no es y ayudar a las otras personas. No aprendo nada. Aprendo muchas cosas, como el respeto, a ser comprensiva y a ser solidaria. He aprendido la tolerancia y la convivencia. Cosas que sirven y no sirven y el buen desarrollo de la sociedad. He aprendido que el amor es difícil”.

La escuela actual debe adoptar nuevas funciones: de un lado asumir la formación primaria básica de la conciencia social y moral de los niños que tradicionalmente era responsabilidad de la familia y, de otro lado, partir no de la curiosidad natural de los niños sino del cúmulo de informaciones contradictorias y confusas que reciben en la televisión y que se espera el maestro les ayude a ordenar y decodificar. Esta situación abre nuevas posibilidades de formación social y moral de los futuros ciudadanos.

Entre la socialización precaria que imparte la familia y la socialización flotante, ubicua y embriagante de los medios de comunicación, la escuela se enfrenta a la tremenda responsabilidad de una cura doble: remediar las fallas de familias fracturadas o de familias que todavía responden a la etimología (familia proviene de fámulo que quiere decir esclavo) y moldean personas sujetadas y heterónomas, y remendar las costuras que provoca en las personas la exposición a los medios de comunicación, que si bien informan, también deforman: el remedio para ello consiste en un encuadre de formación del sujeto, en contra del sujetamiento familiar, y de formación en la formación, contra el exceso de información. Pero la Escuela no podrá realizar esta tarea si no parte de comprender de modo constructivo en el contexto urbano, la lógica de las familias y la lógica de los medios de comunicación, para aprovechar lo positivo que una y otra entrañan en aras de una formación integral.

La ciudad corresponde a una organización cultural de un espacio físico y social, por ello se relaciona con la construcción de sus sentidos. Dentro de las prácticas sociales los individuos cotidianamente realizan contratos de forma permanente y espontánea: saludar al vecino, usar servicios públicos, seguir las señales de tránsito, recrearse en los parques. Estos “pactos” cotidianos son los que permiten el uso y apropiación de la ciudad dentro de cierta “competencia” a quienes tienen la “capacidad de ejecutarlo”. En los estudios sobre los imaginarios urbanos, Armando Silva sostiene que “el individuo urbano se hace, pues, sujeto competente en la medida que actualiza los diferentes contratos urbanos que le otorga el ser urbano en la ciudad, pero

tales convenios pasan por la escenificación territorial”²¹. Por ello, cuando alguien observa un aviso, o cuando camina por el territorio y elige determinadas rutas, horas y medios de transporte, habla con la ciudad y ella lo compromete. Estas situaciones performativas son las que hacen de los individuos ciudadanos que viven y recrean las reglas sociales. Hablar del sujeto urbano significa pensar las categorías donde se expresa el ser de la ciudad y se teje el sentido ético y moral de la sociedad.

Al evocar el barrio los estudiantes expresan que:

“Lo que más me gusta es el parque porque podemos hablar con los amigos y me siento libre. Me gusta la calle porque nos podemos sentar a hablar. El parque es mi lugar preferido por que podemos jugar libremente. Me gusta la esquina de mi casa. Me gusta la tienda porque es donde disfrutamos comiendo. Me gusta la casa de un amigo porque es grande. El barrio es el lugar de encuentro con mis amigos porque con ellos voy y juego. No tengo amigos, no me reúno con nadie. No hay lugar”.

La preferencia que atribuyen los jóvenes al “parque, la esquina, la tienda y la calle” está determinada no en virtud de la naturaleza misma de los espacios, sino de las formas como los habitan. Son lugares de encuentro y diversión que posibilitan el diálogo y el juego, fortalecen lazos de amistad y contribuyen al desarrollo libre de su personalidad. Son espacios de mediación en los que se construyen sentidos e imaginarios, se simbolizan, se marcan y se recrean. Son los territorios donde los estudiantes tejen sus identidades.

Pese a que Bogotá continúa albergando una síntesis de pobladores multiregionales, desde hace más de una década y media, muchos de ellos probablemente han conformado familias y establecido su lugar de vivienda de manera permanente en Bogotá. El juego mostró que en un 90% los niños, niñas, adolescentes y jóvenes han nacido en Bogotá. Estos son algunos de los imaginarios que han construido los estudiantes, en su mayoría bogotanos, sobre su ciudad:

“La ciudad de Bogotá es muy buena y a la vez mala por sus calles y barrios. Me parece una ciudad muy bonita y grande. La ciudad es hermosa con sus parques naturales. Me parece bonita y llena de cultura. Me parece bonita y súper interesante. No me gusta: el centro, el cartucho, los indigentes ni el estado de sus calles. No me gusta Bogotá porque hay mucha inseguridad y basura. No me gustan los barrios que son destruidos y que hay muchos ladrones y contaminación”.

21 SILVA, Armando, 1994, *Imaginarios Urbanos*, Bogotá, tercer Mundo. P. 132.

Se es ciudadano en la ciudad. Quienes califican a los niños, niñas y jóvenes de “pre-ciudadanos”, desconocen que la constitución de la ciudadanía se inicia a partir de los procesos de socialización desde la familia, los medios de comunicación y la escuela. En estos contextos aprenden a identificar derechos, respetar límites, construir reglas de convivencia; negocian diferencias e internalizan valores adquiriendo destrezas sociales que los hacen competentes para la convivencia ciudadana y democrática. *“Lo importante para que vivamos como seres medianamente libres y además como ciudadanos de una comunidad política que aspira a ser justa es saber discernir. Quien contempla, sopesa y juzga”*²².

El civismo y la democracia están íntimamente ligados, *“la democracia es la expresión política del civismo”*²³. Es necesario relacionar el civismo con una actitud básica de solidaridad ciudadana: la de no ser indiferente al sufrimiento del prójimo. La democracia es un orden de convivencia y un sistema de representación política de las preferencias o intereses comunes de los ciudadanos; el civismo no sólo es un procedimiento para vivir mejor, sino que tiene un contenido moral, sin la cual la vida en común no es viable.

Dentro de la pluralidad de sentidos de ciudadanía y concepciones de democracia se destacan una serie de tendencias contradictorias: altruistas, egoístas, utilitarias, pragmáticas, hedonistas y comunitaristas. El imaginario ciudadano que los estudiantes han construido sobre el sentido de *responsabilidad, deber, autoridad, liderazgo, poder y justicia* se refleja en los siguientes enunciados:

“Mi deber es responder con el estudio. Debo ayudar a mi mamá cuando lo necesite.

Debo cumplir con mis deberes, respetar y obedecer a mis padres. Aportar y ayudar a mi familia, ser responsable y honesta. Responder en el estudio, hacer caso y ser ordenado. Debo ser juicioso, responsable, ayudar a mis padres y cumplir en el colegio. Mis deberes como estudiante son hacer mis tareas y respetar los profesores. Mis deberes son respetar a los profesores y tener buenas calificaciones. Comportarme bien y cumplir con mis deberes. Responder con las actividades académicas y ser puntual en el colegio”.

Desde la perspectiva ética en estos enunciados se expresa claramente el deber y la conciencia moral de los sujetos ligados a la familia y a la escuela, pero en las actitudes y acciones prácticas se presentan incoherencias y contradicciones que se manifiesta en los problemas de convivencia, en la falta de solidaridad con los padres y en la calidad de los procesos académicos.

22 CAMPS, Victoria y GUINER, Salvador, *Manual de Civismo*, Bogotá, Ariel, p. 99. 1999,

23 Idem. P. 115.

Para los estudiantes de 7º grado la autoridad se legitima sobre la base de la experiencia, la edad, el conocimiento y el afecto, afirman que obedecen:

"A las personas mayores porque ellas saben más de la vida, a mis padres porque desde que tengo uso de razón son el camino hacia mi futuro y los quiero muchísimo. A mis papas porque ellos son los responsables de mis actos. A mi mamá porque es la que me comprende mejor, me saca adelante y me quiere. A mi mamá porque me da miedo mi papá. A las personas adultas que son los profesores. Yo obedezco a mis padres porque ellos saben lo que es malo para mí lo bueno. Yo obedezco al que me mande".

Desde el análisis de los niveles de desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg, en estas respuestas se aprecia que en el nivel preconvencional se ubican aquellos estudiantes cuya obediencia responde a criterios interesados de apoyo, búsqueda de comprensión, miedo o sumisión, manifestando un comportamiento heterónomo. Aquellos que consideran que se debe obedecer a quienes tienen experiencia y sabiduría se ubican dentro de un nivel *convencional* de su desarrollo moral, pues son de la opinión que las reglas y las leyes son para cumplirlas, luego no se deben cuestionar. Ante esta situación la tarea de los docentes consiste en proponer un tipo de formación ética que les permita a estos estudiantes avanzar hacia un pensamiento y desarrollo de su conciencia moral crítica que los sitúe en un nivel *posconvencional*, a través de la formación del criterio moral, la argumentación y la resolución ética de sus dilemas y conflictos.

El reconocimiento de los líderes se basa en una serie de cualidades carismáticas del sujeto como su responsabilidad, cumplimiento, inteligencia y capacidad de comunicación y en un sistema de compromisos hacia los grupos y la institución. Un líder es el que manda y está pendiente del grupo. Es líder quien da opiniones y es buen estudiante. Es responsable, habla más y contribuye con el grupo. Es aquel capaz de representar, defender y apoyar a sus compañeros, amigos y seguidores.

El imaginario de poder que prevalece en la Escuela Normal Superior privilegia la visión institucional, aún no conciben la microfísica del poder "*Los poderosos son los profesores, la rectora y los coordinadores*". Cuando atribuyen poder a los estudiantes lo refieren a la posibilidad de acciones de grupo. "*Los estudiantes que tienen artos amigos*" y "*algunos estudiantes de 10 y 11*", en contexto esta atribución hace referencia a las acciones e intervenciones que en los últimos años han tenido estos estudiantes: tomas, paros y el desacato a la jornada extendida en la institución.

Sobre la justicia expresan que: "*Es injusto cuando me acusan de algo malo que no hice. Cuando gana con trampa. Cuando toman una decisión sin consultarlo*". Este

concepto está relacionado con el sentido de equidad, participación, deliberación, respeto y verdad. Asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de ciudadanía, el ciudadano debe responder ante sus semejantes.

La valoración que recibió el juego “Constitución de la ciudadanía y conciudadanía en la escuela” fue muy positiva, no sólo arrojó información sobre imaginarios sino que posibilitó espacios de integración y convivencia; permitió hablar de temas tabú, compartir intimidades, amores, desamores, angustias; emuló recuerdos, transportó a épocas de infancia, despertó inconscientes, poniendo en circulación e interacción las intersubjetividades con sus imaginarios. Estudiantes y docentes expresan:

“Me sentí muy feliz porque pude expresar y compartir un rato agradable con mis mejores amigas. Me gustó la casilla 27. Porque nos pudimos abrazar entre nosotras. “Me divertí mucho y me sentí bien, me gustaron las imágenes. Lo que más me gustó fue la casilla 35, ya que hubo un grito muy bonito. Me sentí muy bien, pude desahogarme y me gusto repetir turno y gritar. Nos ayuda a socializar todo lo que sentíamos. Podemos conocernos con las demás personas a través de preguntas. Me pareció muy aburrido y no me gusto nada. Me sentí muy feliz. Me gustó que nos ayuda en la buena convivencia y que todo el juego, fotos e ideas fueron hechas por la Normal”.

Los estudiantes, maestros y maestras reconocen que como miembros de una familia, escuela y ciudad han adquirido una serie de responsabilidades y compromisos que deben asumir. Las subjetividades, percepciones e imaginarios políticos y éticos de los ciudadanos proporcionan referentes para la construcción de una pedagogía de la convivencia inspirada en un sistema de valores, derechos, actitudes y prácticas democráticas.

Un camino abierto para repensar la escuela

La ciudad se llena de “ruidos”, a nuestro alrededor hay algarabía, barullo, silencio o calma. Conviene volver a una palabra que en apariencia está pasada de moda, la meditación, entendida como la reflexión sobre sí mismo y el otro. Para comprender los estertores que sacuden al mundo (los naturales como el Tsunami, los sociales como el atentado a las Torres Gemelas, los personales como el Canibal de Hamburgo), es preciso volver a la meditación. Es necesaria, si se quiere una escuela que no sólo sea escuela del sujeto sino escuela de la meditación, de la reflexión y la argumentación, también de los rituales con nuevos sentidos, incluso – ¿por qué no?– con la plegaria por el estado del mundo, la nación, la ciudad, la escuela, la familia y los sujetos.

La Escuela Normal es una institución inmersa en la ciudad, por lo tanto forma parte de su vida, de sus políticas, vivencias, conflictos y transformaciones. Al interpretar los imaginarios de los sujetos montessorianos sobre la ciudad que han vivido, la que quieren vivir y sobre la escuela; al reconocer sus sentimientos, lenguajes, representaciones, miedos, cualidades, percepciones y propuestas, es posible potenciar pedagógicamente esos deseos invisibles sobre el cómo debiera ser. Si descubrimos la fuerza oculta de la subjetividad colectiva en la búsqueda de otros caminos, seguramente lograremos otra escuela, tal vez la que necesitamos hoy, y así apostar en la construcción de una ciudad que facilite más la vida. Repensar y rehacer la escuela es también repensar y rehacer la ciudad.

Por ello, queremos cerrar con algunas meditaciones-reflexiones, antes de formular interrogantes que posibiliten la continuidad en nuestro empeño.

1. Al no saber qué corrientes nos arrastran, nos dejamos llevar por la vida, como náufragos en un gran río turbulento, donde lo urgente no deja ver lo importante, donde no hay tiempo para pensar en ello, puesto que la lucha constante con nuestras circunstancias y las de la sociedad, nos hace verlas, en muchas oportunidades, como absolutas.
2. La acción, como el texto, es analizable desde el punto de vista hermenéutico como una significación, imprevista. La acción entre dos sujetos implica una relación comprensiva y por lo mismo una traducción, comprender al otro significa traducirlo, toda acción implica un futuro y por lo mismo un proyecto en constante construcción. En consecuencia, los docentes aprenden a reconocerse a sí mismos como sujetos de la pedagogía, entendida como auto-realización a través de la subjetividad plena, de crear un saber enseñar; inclusivo, que viva la pedagogía como saber cribado por la vida, quizás con más errores y ensayos que aciertos, pero pasado por ese saber; que sólo se produce como experiencia de la caída y muchas veces como consciencia del fracaso y que por enunciarse desde la experiencia plena del que habla, interpela al otro/a en su subjetividad total.
3. El registro permanente se va acumulando con sentido, permite complementar nociones y construir mínimos frente a la realidad vivida y deseada. Con estas interacciones se visibilizan las apuestas individuales y del grupo, a la que se cualifican los argumentos y se da sentido y significación a nuevas elaboraciones.
4. El sujeto maestro vive en unas relaciones cotidianas con los/as estudiantes que cada día son más complejas, surgen interacciones de significaciones diferentes y para comprenderlas se requiere de una amplia conceptualización y contextualización de los procesos, lo cual implica que el maestro asuma un pensamiento crítico reflexivo en una constante cualificación.

5. El maestro como sujeto formador de maestros tiene una responsabilidad y compromiso social incalculable, es quien debe asumir una actitud de investigador, intérprete y participante. La reflexión–acción–argumentación–elaboración son el instrumento fundamental de la sistematización del trabajo pedagógico, donde a diario se develan las prácticas significativas de aprendizaje, y se participa en la producción de nuevos discursos pedagógicos que iluminen la práctica cotidiana.
6. Nos movemos entre la tradición y la modernidad tanto en los comportamientos, los modos de vestir como en los referentes verbales. El espacio urbano está en permanente cambio, construcción y deconstrucción, sus habitantes trasiegan infinitamente en un espacio que muta día a día. El destino del mundo también revela esta mutación global, en medio de trances de guerra, sacudimientos naturales con vulnerabilidad social por la ausencia de conciencia ecológica, desgarramientos personales y en medio de injusticias sin nombre, la tarea de este siglo en el mundo será ordenar la casa mundial con equidad, piedad, sabiduría y justicia. En Colombia, como en toda América Latina, también vemos como imperativa esta tarea, porque nuestra sociedad ha sido constituida en el desplazamiento, incluso antes del ingreso de los europeos, y nuestra historia es la historia de un desplazamiento polisémico: de poblaciones, de sentidos, de modelos de referencia. Somos los mayores desplazados y desplazadas del mundo. Aquí la escuela, junto a colegios y universidades, cumple una función de vigía, de vigilia, de formación, de iniciación, de proyección que nadie más puede cumplir para anticipar nuevos caminos.
7. Castoriadis afirma “que los ciudadanos no tengan brújula... eso proviene del deterioro, de la descomposición, del desgaste sin precedentes de las significaciones imaginarias sociales”. En consecuencia, todos los espacios abogan por llenar de contenido el hecho de habitar- vivir- ser en la ciudad y por el nacimiento de otra ciudad. No sólo porque el azar y la tradición lo obligaron sino porque nada en el espacio existente es gratuito, todo tiene una justificación, hay una historia pero, también, fácilmente puede ser mutado. De allí que sea necesario llenar de intenciones a la ciudad y la ciudadanía.
8. Hay rutas imaginadas que muestran a Bogotá, por ejemplo: desde la Santafé tramada en *El Carnero*, hasta la Bogotá en la obra de Luis Fayad, Mario Mendoza, Díaz Granados, Osorio Lizarazo, Moreno Durán, Nicolás Gamboa, entre otros autores. También la creada desde la poesía, el arte, la música (viajar por el tiempo y el espacio de canción en canción). Estos son recorridos alternos a la verdad oficial o a la versión aparente y cotidiana que se recibe a través de los medios de comunicación. Aquí hay un nicho imaginario e imaginativo que vive la literatura y la ciudad de otro modo, al recorrer los pasos, los ambientes, los personajes que deambulan por la

ciudad con dramas interiores. Se puede transitar en medio de esos fantasmas dibujados en Córdovez Moure y sus *Reminiscencias*, para encontrar en su aparente lejanía la actualidad de sus figuras. Al fin y al cabo, son los habitantes de esta ciudad que la padecen y la disfrutan de maneras distintas.

9. Es importante llenar el espacio escolar de intenciones claramente definidas. En ocasiones, cuando la bitácora se pierde, o alguien no se sujeta a ellas con la dinámica que el fenómeno social implica, se pueden confundir los objetivos y terminar por perder el norte.
10. Se vive la inmediatez, el presente, el goce. Dificilmente se descubren metas, propuestas y proyecciones hacia el futuro, no se plantea la necesidad del esfuerzo y el trabajo para la construcción personal. Cuando se examina la constitución del mundo actual y de las subjetividades, se pueden extraer lecciones asombrosas que incluso pueden ser derivadas de casos tan extremos como las adicciones y ello ya con antecedentes mundiales tan valiosos como el de Thomas de Quencey, el creador de la metáfora del palimpsesto quien en *Confesiones de un opiómano inglés*, muestra la combinación entre eudemonismo o hedonismo, pobreza material o espiritual y terror. Esa misma compulsión adictiva se observa en un mundo en apariencia no adictivo, pero en realidad envuelto en la adicción de diferentes formas de consumo: por una parte, el terror global como amenaza de muerte violenta e incluso de extinción de la vida; por otra parte, una pobreza extrema. Y en tercer lugar, un hedonismo o eudemonismo significado por una industria del entretenimiento dedicada a obturar la visión de la violencia, de la pobreza material o de la pobreza espiritual y todo ello con la apología del supuesto fin de la historia. Lo que se encierra tras estos velos es el sujetamiento del hombre contemporáneo, la dulce infantilización de su razón de ser, la ausencia de visión para comprender la ecumene como habitación solidaria. Con la mente puesta en trazar caminos posibles a la educación y a la ciudad desde la educación.
11. "Todo lo que podamos decir será inaudible si no se ve primero en ello un llamamiento a una crítica que no sea eclecticismo, a una lucidez que no paralice la actividad, a una actividad que no se transforme en activismo, a un reconocimiento de los otros que siga siendo capaz de vigilancia; la verdad que está ahora en juego no es posesión, ni reposo del espíritu junto a sí mismo, sino movimiento de los hombres en un espacio libre, del que hemos intentando señalar algunos puntos cardinales"²⁴.

24 Revista Nº 54, Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, Diciembre 2002, Madrid España

Puntos de partida para continuar el recorrido

No hay un proyecto de ciudadanía que construya la ciudad que se quiere. ¿Qué significa ser ciudadano en esta ciudad? ¿No es también competencia de la escuela y del movimiento pedagógico crear sentidos y proyectos posibles, imaginar principios de esperanza, utopías posibles? Un país estaría perdido si el sentido de ciudad o nación sólo proviniese de los políticos o de los periodistas. Una revisión de nuestra historia –que hemos realizado, pero que no hemos incorporado en esta investigación por problemas de tiempo– nos señala que nuestra independencia fue, antes de ser una creación política o militar, un movimiento pedagógico, como se puede aseverar a través de esa obra que fuera la Expedición Botánica, por los empeños de Caldas, Zea, Simón Rodríguez y tantos otros por transformar la escuela y la Universidad. Nos gustaría seguir esta senda ya que Bogotá se prepara para celebrar el bicentenario del grito de Independencia, un grito que fue nuestro propio llamado a iniciar el camino hacia una mayoría de edad política y –ahora– hacia la plenitud de una nación refundada en un nuevo pacto social, como querían Bolívar y Simón Rodríguez con su insistencia en el contrato y en la educación como cuarto poder público; y Santander y Nariño con sus acentos en la libertad y en las leyes y derechos humanos.

Desde la conciudadanía ¿cuál es la ciudad que queremos? ¿se puede considerar la ciudad como piel del ciudadano?, ¿cuál es la escuela que queremos?, ¿el maestro y maestra se reconocen como sujetos transformadores de la escuela y la ciudad?, ¿los y las estudiantes se reconocen como sujetos de la educación?

¿Hacia dónde va la investigación? El camino ya se ha creado y el proceso es irreversible. Pero hay que darle tiempo al tiempo. Del conjunto de indagaciones, de juegos, de métodos, emerge ya una propuesta pedagógica sólida, pero que aún requiere afinamiento: este es el horizonte para el año venidero.

Bibliografía

CAMPS, Victoria y GINER. *Manual de civismo*. Bogotá. Ariel. 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sobre lo político en Platón*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002.

_____. *Ciudadanos sin brújula*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002

CORTINA, Adela. *La Ética de la sociedad civil*. España. Grupo Anaya. 1995.

- DOUGLAS, Mery y otros. *Análisis estructural de la cultura: Un marco emergente*. Barcelona. Paidós. 1995.
- FALS BORDA, Orlando. *El territorio como construcción social*. En: Revista Foro, Número 38. Marzo 2000, pág. 45.
- HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales, PENSAR. Pontificia Universidad Javeriana. 2003.
- MANOSALVA, Martha Stella. *Sentidos éticos y convivencia cotidiana*. Tesis Maestría en Filosofía. Facultad de Filosofía. Universidad Incca de Colombia. Bogotá. 1998.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica. 2002.
- NIETO USECHE, Sandra y SALINAS, José. *Subjetividades e imaginarios juveniles escolares desde la experiencia de ciudad*. Tesis de la Especialidad en Educación y Comunicación. Fundación Universidad Central. Bogotá. Marzo de 2003.
- RIFA VALLS, Montserrat. *Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas*. Conferencia presentada Congreso Internacional Foucault en la educación, Bogotá, IDEP, octubre de 2004
- SERRES Michel. *Los cinco sentidos*. Editorial Taurus. 2002.
- SILVA, Armando. *Imaginarios urbanos*. Bogotá. Tercer Mundo. 2004.
- _____. *Bogotá imaginada*. Alfaguara. Bogotá. 2004
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel. 1997.
- TAYLOR, Charles. *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós. 1994.
- VASCO, Carlos Eduardo y SUÁREZ Alfonso. *Estructuras mentales*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2004.