



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.**
Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO



Corporación Ofelia Uribe
Para el Avance de la Ciudadanía

INFORME FINAL

**ANALISIS CATEDRA DE PEDAGOGIA
“BOGOTA: UNA GRAN ESCUELA 2004”**

PRESENTADO POR:

CORPORACION OFELIA URIBE

FEBRERO DE 2005

ÍNDICE

- I. PRESENTACIÓN**
- II. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA CÁTEDRA**
- III. LA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA**
- IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
- V. METODOLOGÍA**
- VI. BALANCE GENERAL**
- VII. APORTE CONCEPTUAL GENERADO POR LA CÁTEDRA**
- VIII. APORTE METODOLÓGICO**
- IX. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS**
- X. APORTES A LA FORMACIÓN DE MAESTROS**
- XI. RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA PÚBLICA**
- XII. ANEXOS**
 - 12.1. Matriz Sintética por Localidades**
 - 12.2. Encuesta de Evaluación**
 - 12.3. Bibliografía Aportada a la Cátedra**

ANÁLISIS CATEDRA DE PEDAGOGÍA
BOGOTA :UNA GRAN ESCUELA 2004

“En un espacio como este no hay lugar para la mediocridad, la improvisación, ni la imposición. Aquí no cabe sino la razón y el discernimiento, por supuesto la pasión para defender una u otra tesis y para comprometerse con ella. Es un espacio para pensar, es un espacio para intelectuales, para quienes obramos con las ideas, para quienes laboramos con la palabra. La Cátedra es por excelencia el lugar del maestro. Es el taller de la palabra, es el laboratorio donde se experimenta el mundo, donde se crea y recrea, donde se inventa y se construye. La Cátedra como el Ateneo, como el Foro, son parte de la tradición más sagrada de la modernidad, porque en ella hay un lugar para la libre expresión, allí se expresa en su condición más auténtica la libertad humana.”¹ Abel Rodríguez

¹ Palabras del Secretario de Educación, Abel Rodríguez Céspedes, en el acto de inauguración. CATEDRA DE PEDAGOGÍA. *BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA*. Acto de lanzamiento. 17 de mayo de 2004

I. PRESENTACIÓN

El presente Informe es fruto del Equipo de Investigación conformado por la Corporación Ofelia Uribe Para el Avance de la Ciudadanía, que hizo el seguimiento y evaluación del Cátedra de Pedagogía Bogotá: Una Gran Escuela 2004, desde el mes de Octubre del mismo año.

El Equipo estuvo integrado por:

Francisco José Reyes Torres: Investigador Principal y Coordinador General.

Alfredo Molina Giraldo: Investigador Principal

Irma del Socorro Salazar Montenegro: Coinvestigadora

Olga Maritza González Lara: Coinvestigadora.

Karen Andrea Martínez: Asistente de investigación.

Diana Carolina Llano: Asistente de investigación.

Ángela López: Asistente de investigación.

Yolima Guzmán: Asistente de investigación.

II. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA CÁTEDRA

El antecedente político e institucional más importante de la Cátedra es el triunfo a nombre del Polo Democrático de Luis Eduardo Garzón, en octubre 26 de 2003. Por primera vez, en casi 185 años de vida republicana, llegaban con Garzón al gobierno de la capital del país, fuerzas políticas de izquierda, quebrando parcialmente el férreo dominio en la vida política de la ciudad de las élites dominantes tradicionales.

Pero más allá de la importancia del triunfo político de Luis Eduardo Garzón y de la llegada al gobierno de una plataforma de izquierda, incluso con importantes concesiones a las posiciones de centro, lo digno de mencionar es la llegada de sectores políticos e intelectuales de izquierda que por más de treinta años vienen pensando y trabajando el problema educativo colombiano. Tal es el caso de la Secretaría de Educación del Distrito, en la cual, con el nombramiento de Abel Rodríguez, se le dio importancia a un sector reconocido en las luchas magisteriales, particularmente comprometido con la experiencia política y teórica del Movimiento Pedagógico.

Hasta ahora, ocasionalmente algunos intelectuales de izquierda habían ocupado cargos importantes en anteriores administraciones de la SED, pero hoy la situación es distinta: ahora se tienen las riendas de la SED y del IDEP. Ahora es necesario demostrar que mucho de lo que se ha pensado críticamente en relación con los problemas educativos se puede plasmar en políticas públicas alternativas. El nuevo equipo tiene que demostrar que se tiene la capacidad de conducir y administrar procesos institucionales que señalen nuevos rumbos a la gestión educativa de la ciudad.

Lo anterior resulta mucho más significativo e interesante si se recuerda que desde la administración anterior de la SED se generó una particular visión del modelo educativo colombiano, que hoy en día, desde el MEN, se está irradiando para todo el país y con el cual, el actual equipo de gobierno de la SED tiene claras diferencias.

De esta suerte, para rastrear los orígenes de la propuesta de la Cátedra hay que remontarse a las reflexiones y producciones intelectuales del Movimiento Pedagógico², al Programa de Gobierno con el cual Luis Eduardo Garzón obtuvo la alcaldía, pasando por el Plan de Desarrollo Distrital: “Bogotá Sin Indiferencia 2004 – 2008: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión, el Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008”; al Plan Sectorial de Educación: “Bogotá Una Gran Escuela para que los niños, niñas, jóvenes aprendan más y mejor”; al decidido compromiso político y académico del propio Secretario de Educación con dicha empresa, y a los documentos fundadores de la Cátedra.

Algunos elementos programáticos de las mencionadas políticas educativas, son las siguientes:

- En el Programa de Gobierno, elaborado a mediados del 2003, se definió como orientación política general, trabajar por una ciudad humana moderna incluyente en lo

² Entre las cuales se destaca la producción de Alejandro Álvarez, ahora Subsecretario Académico de la SED.

social y participativa en lo político desde una perspectiva integral de DDHH, muy preocupada por los mínimos vitales y las necesidades sociales no satisfechas. Desde ese enfoque, se anunció un énfasis en la atención del problema de la pobreza, el hambre, los efectos del desempleo y de la crisis del modelo económico. En relación con la educación el Programa de Gobierno fue muy general, apenas se dedicaron al tema dos párrafos: *“Mantendremos el criterio de educación pública pero fortaleceremos la calidad y la equidad, sumaremos esfuerzos con el sector privado garantizando la cobertura, cambiando el concepto de que educación no sólo es cobertura sino calidad y utilizando instrumentos tecnológicos adecuados para acceder al conocimiento.*

Igualmente, en educación adelantaremos todos los esfuerzos por su universalización, así como ampliar y garantizar la calidad y el mínimo nutricional para niños en edad escolar.”

- En el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Sin Indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión 2004 – 2008”, aparece formulada la idea central que aspira a ser principio regulador del mismo: *“Construir colectivamente y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida en el desarrollo del Estado Social de Derecho, con mujeres y hombres que ejercen su ciudadanía y reconocen su diversidad”*. La parte del Plan dedicada a la educación, en el Eje Social, se mueve en dos direcciones, una en procura de satisfacer parte de la demanda social históricamente represada en materia de cobertura educativa y de accesibilidad al derecho de la educación, otra en procura de definir el sentido y el enfoque del proceso educativo integral de mejor calidad, como materialización de un proyecto político progresista.

En relación con el primer énfasis, las metas son: elevar la oferta de cupos escolares, ampliar los guarismos de alfabetización, consecución progresiva de la gratuidad de la educación oficial y construir un número importante de nuevas sedes escolares.

En relación con el segundo énfasis, están formulados dos programas: Más y Mejor Educación Para Todos y Todas; y Escuela Ciudad y Ciudad Escuela. En el primero, aparte de las metas cuantitativas, se consignan afirmaciones como: *“Se transformarán los procesos pedagógicos y metodológicos para lograr más y mejor educación; se continuarán aplicando las pruebas de competencias para alumnos, la evaluación de instituciones escolares y docentes.....Los currículos serán pertinentes y estarán a tono con lo más avanzado de la ciencia, la tecnología y la cultura como imperativo para una sociedad incluyente y productiva. Los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas serán innovadores, promoverán el uso de diferentes fuentes documentales y considerarán las necesidades particulares de los diversos grupos poblacionales, reconociendo las etnias afrocolombianas, indígenas, raizal y room. Todo ello en dirección a mejorar la calidad de la educación”*.

El Programa *Escuela Ciudad y Ciudad Escuela: la ciudad como escenario de formación y aprendizaje*, define su objetivo central así: *“Hará de la ciudad y sus espacios, lugares de formación y construcción de nuevos conocimientos que amplíen los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas..... Las instituciones educativas se*

CORPORACIÓN OFELIA URIBE
ANÁLISIS DE LA CATEDRA DE PEDAGOGÍA BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004

adentrarán en la ciudad y la ciudad se reconocerá en ellas para permitir la inclusión, la comprensión, el goce y la apropiación de los diversos espacios urbanos y rurales con los que cuenta Bogotá.” Una de las metas de dicho programa es vincular al 100% de la población escolar a actividades pedagógicas de conocimiento y apropiación cultural del sentido de pertenencia y la identidad con la ciudad.

- El Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008 Bogotá Una Gran Escuela, a todas luces el documento más completo y desarrollado hasta ahora por la actual administración de la SED, contempla los siguientes programas:
 - 1- Transformación Pedagógica de la Escuela y la Enseñanza
 - 2- Escuela Ciudad - Ciudad Escuela
 - 3- Educación Para Jóvenes y Adultos
 - 4- Acceso y Permanencia para todos y todas
 - 5- Bogotá Sin Hambre
 - 6- Construcción, ampliación, mejoramiento y reforzamiento estructural de los establecimientos educativos
 - 7- Gestión educativa humana eficaz y sostenible y
 - 8- Articulación educativa de Bogotá con la Región Central.

En este documento se consignan apreciaciones críticas sobre el estado de la educación en la ciudad, se reconocen los aciertos de las administraciones pasadas, pero también, y esto es importante, se hacen señalamiento de errores y excesos de las políticas pasadas tales como el predominio del enfoque eficientista, la evaluación como único criterio para establecer los grados de calidad, la integración de establecimientos de manera atropellada y sin consultar las situaciones particulares, el celo represivo y controlador sobre los docentes y sobre las actividades de las comunidades educativas en general. Se manifiesta explícitamente un nuevo enfoque sobre la educación en la ciudad y sin duda, un claro propósito de fortalecer la educación oficial, que ha perdido tanto terreno frente a la educación privada en cantidad y calidad.

Desde luego, el título mismo del Plan Sectorial, refleja la importancia y el reconocimiento que la actual administración le otorga al papel de la ciudad como escenario privilegiado para el acto educativo: la ciudad es una gran escuela. No se trata simplemente de que la ciudad cumpla una función educadora, que de por sí fue un paso importante en la administración Mockus. Se trata de que la experiencia de vivir la ciudad sea objeto del trabajo educativo, de reflexión pedagógica y vía fundamental para construir procesos de formación y aprendizaje mucho más cualificados, desde una lectura integral de la ciudad, del sentido de pertenencia, de identidad, de goce y disfrute de las potencialidades de la misma y sin duda, piedra angular de una nueva formación ciudadana. Esta definición no podía de dejar de establecer y repensar la relación entre la escuela y la ciudad.

En este contexto, la propuesta de la Cátedra de Pedagogía Bogotá Una Gran Escuela, es definida desde la Subsecretaría y desde la dirección del IDEP, cargos desempeñados por la misma persona como un proyecto que debe brindar, desde la especificidad pedagógica, perspectivas y orientaciones conceptuales al trabajo educativo en la relación Escuela y Ciudad.

III. LA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA

A partir de reconocer la necesidad de construir una política de Educación que responda a la creación de sentido en la relación escuela – ciudad, conjuntamente la Secretaría de Educación SED y el IDEP, crean la cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”. Esta se concibe como un espacio de reflexión y debate académico desde perspectivas heterodoxas y multidisciplinares para pensar la relación: CIUDAD – ESCUELA, así como los múltiples análisis, contenidos y reflexiones que surgen de dicha relación, en la perspectiva de dar fundamento conceptual, orientación teórica y pedagógica al proceso de sensibilización y formación docente, de investigación e innovación pedagógica en las escuelas de la ciudad.

La Cátedra se constituyó en un escenario de diálogo académico de conferencistas, coordinadores y coordinadoras locales, maestras y maestros.

Los permanentes cambios en la dinámica educativa, social y cultural del mundo contemporáneo, el papel que están jugando en la escuela, el sujeto maestro y la ciudad en nuestro contexto, así como los nuevos paradigmas en las ciencias sociales y pedagógicas, nos invitan a emprender un camino de reflexión acerca de las búsquedas de los niños, niñas y jóvenes de las identidades individuales y de lo que para ellos representa la ciudad. Más aún, los movimientos que surgen en la ciudad y desde esta, la historia cultural, social, económica de la misma y los imaginarios colectivos e individuales.

En últimas, todas las redefiniciones que tendrá que asumir el maestro, la maestra, la escuela y la ciudad para comprender e incorporar a su hacer la relación escuela - ciudad y que se verá plasmada en materia de estructuras, procesos y currículos. El contenido y amplitud de la temática que se aglutina alrededor de las relaciones ciudad - escuela: desde el desafío urbanístico de pensar en espacios públicos que favorezcan el encuentro y la participación ciudadana hasta la recuperación de la ciudad como recurso pedagógico, pasando por un conjunto de ideas e iniciativas que apuntan a reconstituir la memoria e identidad de las personas alrededor de sus barrios y ciudades, son retos que se reflexionaron y se trabajaron en cada una de las localidades que hacen parte de la ciudad.

La discusión y el debate llevó a producir una mirada y un trabajo interdisciplinario: se necesitan no solo urbanistas, arquitectos y profesores, también historiadores, artistas, asociaciones ciudadanas, sindicatos, empresarios ausentes en el debate local pero presentes dentro del análisis que ha surgido de las historias barriales narradas, de los mapas mentales construidos y de los trabajos pseudo etnográficos realizados.

Alrededor de la discusión se piensan muchos retos y se abren cientos de posibilidades para impulsar una ciudad incluyente y tolerante; formadora de ciudadanía; capaz de ofrecer servicios de calidad a sus habitantes; dinámica culturalmente; estructurada urbanísticamente como una oportunidad educativa al servicio de las personas de todas las edades y condiciones; y en estrecha interacción con una escuela que abre sus puertas para integrar el quehacer pedagógico a su entorno vital urbano.

CORPORACIÓN OFELIA URIBE
ANÁLISIS DE LA CATEDRA DE PEDAGOGÍA BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004

Pensar esta relación también obligó a descubrir la localidad, llevó a re-visitar sus barrios, sus edificios, sus plazas, sus paseos, sus parques, sus centros comerciales; mirar aquellos muros y clausuras que desconectan la ciudad, los pasajes que un día se cerraron y que imposibilitaron un encuentro, una conversación, una historia. Restaurar los viejos recuerdos vividos en la escuela y la ciudad, evaluar su relación o su no-relación en el quehacer pedagógico, encontrar puntos de partida para repensar y practicar nuevas formas de enseñanza aprendizaje es el sentido que se encontró en la primera etapa de la Cátedra de Pedagogía "Bogotá una gran Escuela" y los retos que este espacio tiene en sí misma, es lo que se permitirá dilucidar en las próximas etapas.

IV. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Los resultados de la Cátedra de Pedagogía Bogotá: una Gran Escuela 2004, deben ser evaluada en relación con sus propósitos y metas, en dos grandes niveles:

Uno, los propósitos y metas definidos y fijados por los documentos de la SED y del IDEP que le dieron vida y sustento, los cuales entre otras cosas, deben verse articulados con las políticas públicas generales definidas por la actual administración: el *Plan Distrital de Desarrollo 2004 –2008 Bogotá Sin Indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*,(Acuerdo 119 del 3 de junio de 2004) y el Plan Sectorial de Educación.

Dos, desde los propósitos, objetivos y metas, definidos por los coordinadores (as) y acordados con los y las docentes en los Equipos locales, al comienzo de la cátedra.

Los aportes y desarrollos conceptuales de la Cátedra debe ser vistos a su vez en tres niveles:

Uno, los conceptos expuestos por los conferencistas y la conferencista, en las sesiones magistrales de los días lunes, junto con los comentarios (mal llamadas relatorías) hechas también por otras tantas personalidades académicas, que sirvieron de referencia, discusión, emulación y contrastación, del trabajo de los coordinadores (as) y docentes en los equipos locales

Dos, los conceptos, presentados y trabajados por los y las coordinadores(as) locales, en la sesiones de los Equipos locales y que de un modo u otro impregnaron y orientaron muchas de las elaboraciones y producciones de los y las docentes.

Tres, los conceptos retomados, producidos e introducidos por y las docentes en sus trabajos individuales y colectivos.

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología desarrollada para el análisis de la cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela” tuvo como propósito la identificación de las diversas variables que encontraron asiento y movilizaron la primera etapa de la misma, así como los efectos causados, las experiencias metodológicas puestas en marcha en cada equipo local, los alcances y apuestas conceptuales generadas con los y las docentes, la identificación de aportes dados a la formación de maestros y finalmente la recomendación de acciones tanto para la implementación de políticas educativas como para la continuidad en el 2005.

En este sentido la metodología no se limitó al lugar o entorno específico en donde llevó a cabo cada encuentro sino también a auscultar las fuentes primarias como son los informes parciales y finales de cada localidad, los escritos que los docentes produjeron motivados en los cuestionamientos presentados en el proceso, los documentos dados como insumo teórico y desde luego las conferencias magistrales que los expertos dentro de su disciplina particular compartieron con los y las docentes.

Esta metodología se puede abordar desde dos puntos de vista: Como camino para el análisis cualitativo y sistemático de los procesos dados en cada uno de los componentes de la propuesta de la cátedra en el cual se ubica el estado de realización de los logros propuestos, y como estrategia para el registro sistémico de los procesos generados.

Es así como esta metodología se propuso en tres fases a saber:

1. Recolección de información
2. Lectura y análisis de fuentes primarias
3. Análisis y sistematización del proceso

1. Recolección de la Información:

En el proceso de recolección de la información se hizo uso de instrumentos como registros, grabaciones, entrevistas y cuestionarios; (ver anexos) utilizados en los diferentes espacios y tiempos donde se dio la movilización teórico-práctica de la cátedra así:

- Acompañamiento a ocho equipos de trabajo local el día 9 de octubre de 2004 (Kennedy, Mártires, Suba, Bosa, Ciudad Bolívar grupo S, Santa fe, Ciudad Bolívar grupo R)
- Acompañamiento a ocho equipos de trabajo local el día 6 de noviembre (Tunjuelito, Barrios Unidos, Usme grupo E y F y Candelaria)
- Acompañamiento a recorridos locales de Suba y San Cristóbal
- Asistencia a Cátedra magistral de Martha López, Armando Silva y Jesús Martín Barbero.
- Asistencia seguimiento y participación en reunión de comité académico de los días 24 de septiembre, octubre 22 y noviembre 30.

CORPORACIÓN OFELIA URIBE
ANÁLISIS DE LA CATEDRA DE PEDAGOGÍA BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004

- Entrevista realizada a 15 coordinadores locales y dos monitores (Sandra Patricia Rodríguez, Olga Cecilia Díaz, Dora Lilia Marín, Patricia Bryon, María Ximena Betancourt, Nidia Constanza Mendoza, Marylin Ortiz, Edgar Robayo, Raúl Infante, Armando Duran, Humberto Cubides, Arturo Guerrero, Jairo Gómez, Carlos Noguera, Tomás Vásquez, Alexis Pinilla.
- Entrevistas a Alejandro Álvarez, Marcela Castellanos, María Cristina Corrales e Ivonne Jiménez, miembros del comité organizador de la cátedra.
- Entrevista por grupos focales a docentes de las localidades de Usme, Rafael Uribe, Tunjuelito, Engativa.
- Visitas a instituciones y docentes identificados con propuestas relacionadas con la temática de escuela-ciudad.
- Encuentro de evaluación con 21 docentes representantes de los diversos equipos locales.
- Asistencia a acto de clausura de la cátedra 2004

2. Lectura y análisis de Fuentes primarias:

Estas fuentes primarias de información son los documentos que registran y corroboran tanto la propuesta, las bases teóricas que se construyeron alrededor de la cátedra, como las apuestas metodológicas y conceptuales de cada trabajo local:

- Documento “Cátedra de pedagogía Bogotá una gran escuela” de la SED e IDEP
- Discurso Inaugural de la cátedra realizado por Abel Rodríguez
- Documentos de las conferencias Magistrales de Armando Silva, Juan Carlos Pérgolis, Fabio Zambrano, Martha López, Fernando Viviescas y Jesús Martín Barbero.
- Relatorías y comentarios para las cátedras magistrales de Oscar Saldarriaga, Carlos Noguera, Rodrigo Arguello, Francisco Cajiao y Boris Bustamante.
- Informes parciales de los coordinadores locales (Los que fueron entregados por la secretaria de educación)
- Escritos finales de los equipos de trabajo local.
- Plan Sectorial de Educación 2004 –2008 Bogotá una gran Escuela
- Plan de desarrollo Distrital, acuerdo 19
- La educación y la ciudad de Jaime Trilla, documento que fue un importante referente para los 20 equipos de trabajo local.

3. Análisis y sistematización de la Información:

El equipo de análisis se organizó en sesiones de trabajo que tuvo como núcleo central el desarrollo de la actividad de intercambio de conceptos entorno a las lecturas seleccionadas y a las anotaciones y apreciaciones de los autores y el generar desde cada perspectiva una construcción de contenidos depurados a través del diálogo. Estos encuentros permitieron:

- Dinamizar la revisión y discusión de textos y documentos que facilitaron el acercamiento a la comprensión de la cátedra.

- Socializar el seguimiento realizado a los trabajos de equipos locales y recorridos por las diferentes localidades
- Recoger las principales inquietudes de los maestros que participan por su localidad en la cátedra
- Diseñar formatos para la recolección de información
- Recoger la información y proponer las categorías bajo las cuales se orientó el análisis.
- Hacer una lectura minuciosa de los contenidos dados por los actores y facilitar la construcción de la memoria.
- Sistematizar el documento final, la tabulación de encuestas, la matriz final sobre los productos escritos de los equipos locales y los anexos.

VI. BALANCE GENERAL

La producción conceptual de la Cátedra, tanto en la lectura e interpretación de la ciudad, la escuela y la pedagogía, como lo relacionado con la metodología, es amplia, diversa y valiosa: Valiosa no sólo en las elaboraciones más decantadas y estructuradas como en las producciones incipientes, pero que denotan un trabajo inicial que de seguro seguirá una senda de mayores logros y alcances.

La Cátedra como obra colectiva recoge el trabajo de muchos y muchas; recoge y da cuenta de procesos educativos muy importantes, que ya venía marchando - que de no ser por la Cátedra, permanecerían perdidos y desconocidos – y que con ella y en ella, encontraron un renovado impulso hacia miras y horizontes más altos e insospechados – da cuenta y abarca por supuesto, los procesos que a partir de ella se han iniciado en muy variadas direcciones y cuyo resultados más promisorios, de seguro, no son los inmediatos sino los de mediano y largo plazo.

La Cátedra tuvo tres niveles o escenarios de trabajo, que debe ser vistos como un todo: uno, las sesiones de conferencias magistrales y los comentarios a cargo de destacados y destacada personalidades del mundo académico, expertos y experta en campos de saberes y disciplinas con una reconocida elaboración sobre la ciudad; dos, el trabajo de los grupos locales de docentes, bajo la orientación de un selecto grupo de profesionales (coordinadores (as), monitores(as) y tres, el trabajo sostenido de los y las docentes, ya sea en pequeños grupos o individualmente, que pusieron de manifiesto que no sólo es posible sino necesario contar con el cuerpo docente para la renovación intelectual y política del quehacer educativo en Bogotá.

1. Resultados Inmediatos Generales

Sin duda, la Cátedra, ya puede mostrar resultados inmediatos muy importantes:

- ❖ Quizás, el primero de ellos, es que la Cátedra de Pedagogía generó confianza en los y las docentes, como hacía muchos años no pasaba, con las orientaciones y las políticas públicas, emanadas de la Secretaría de Educación Distrital. Este resultado no es en ningún momento algo de poca monta. Para nadie es un secreto el problema

político, académico y administrativo que se había venido generando soterrada o abiertamente entre las orientaciones y los estilos de las pasadas administraciones de educación Distrital y el conjunto del magisterio capitalino.

- ❖ El segundo resultado, no menos importante que el anterior: la Cátedra trajo un afortunado y provechoso aire de dignidad y respeto por los docentes y por su trabajo. Respeto y dignidad más llamativos cuando, precisamente, se invitó a los y las docentes a hacer una profunda reflexión sobre su trabajo docente en la complejísima relación de la Ciudad y la Escuela, tal como se presenta en nuestro medio, al adentrarnos más en el siglo XXI.

Los maestros y las maestras fueron interpelados(as) y fueron tenidos(as) en cuenta a partir de un proceso doble de problematización: Como sujetos e individualidades en formación, inmersos(as) en un accionar docente que ha empezado a ser reflexionado - de ahí que las prácticas educativas por ese sólo hecho ya no serán las mismas - y problematizados(as) también en relación con su comprensión y vivencia de la ciudad, del fenómeno urbano, en su doble condición: La urbanita y la ciudadana.

Fe de ello, dan todos y cada uno de los escritos de los y las docentes, ya sea en la modalidad de relato individual, vivencial o autobiográfico, en el escrito colectivo, en el ensayo, en el trabajo de investigación, en la presentación de los resultados de proyectos pedagógicos o en la precisión de propuestas e iniciativas. Los escritos ya son un fundamento, desde el lugar de sus prácticas pedagógicas, de niveles variables de problematización sobre la ciudad y de diálogo con los saberes de otras disciplinas que se caracterizan por tener acumulados teóricos sobre la ciudad.

- ❖ En esa perspectiva la Cátedra puede mostrar un tercer resultado muy favorable: docentes escribiendo sobre la ciudad y sus practicas docentes en ejercicio de un acto libre y voluntario no motivado por beneficio material alguno, en medio de las condiciones generales de apatía, sobrecarga laboral y resentimiento con las administraciones anteriores.
- ❖ Cuarto, los muy buenos resultados de la Cátedra, probaron la afortunada concepción de hacerla girar sobre unas conferencias magistrales de muy alto nivel, la organización del trabajo por Equipos Locales y la insustituible labor de las coordinaciones locales. En efecto se percibió un gran esfuerzo de la mayoría de coordinadores y coordinadoras y sus respectivos monitores y monitoras en orientar, motivar y articular las producciones de los y las docentes.
- ❖ Quinto, la Cátedra ha generado una gran expectativa y despertado el interés en los y las docentes como en muy pocas ocasiones. Ellos y ellas han empezado a sentir que sus trabajos y sus preocupaciones pueden ser tenidos en cuenta, han sido tratados(as) como intelectuales no como meros agentes de políticas públicas. Todo este entusiasmo representa un gran desafío a la Secretaría de Educación y al IDEP; los y las docentes necesitan y exigen políticas de acompañamiento, apoyo y refuerzo a sus trabajos de reflexión y modificación de sus prácticas pedagógicas.

Muchos de esos apoyos pasan o deben pasar, invariablemente, por tomar medidas y correctivos para impedir que las orientaciones administrativistas y eficientistas no den al traste con la esperanza de un trato mejor y que en los CADELES y los propios establecimientos educativos, la constelación de los micropoderes, propia de toda organización humana, no termine asfixiando el espíritu de renovación, de reflexión y de renovado interés por el ejercicio docente, que la Cátedra ha propiciado.

- ❖ Sexto, La Cátedra por la naturaleza de sus temáticas, por los tipos de reflexiones, cuestionamientos, sospechas, afirmaciones, negaciones, encuentros y desencuentros sobre la Ciudad, la Escuela, la Pedagogía, las políticas educativas, el sujeto docente, el sujeto estudiante; ha colocado de manera explícita la preocupación por el problema político de la acción educativa y desde allí, ha señalado nuevos rumbos para mirar y pensar el problema de la ciudadanía y la pertenencia o no, en el sentido aristotélico del término: a una comunidad de personas políticamente organizadas: la polis. Por lo mismo, a todo lo largo y ancho del trabajo de la Cátedra, aparece rondando implícitamente o manifestándose explícitamente el problema del Poder.

2. Líneas de Análisis

Como es obvio en estos casos, cuando se evalúa la producción colectiva e individual de un grueso número de personas y de equipos de trabajo en 19 localidades³ de una ciudad tan compleja como Bogotá, nos encontramos frente a una producción muy heterogénea, con muy distintos niveles de elaboración, con diferentes puntos de partida, en contextos y experiencias disímiles; pero todos ellos orientados a empezar (en muchos casos a continuar) a pensar la ciudad, la escuela y también a pensarse así mismos.

En el trabajo de elaboración colectiva e individual, desde luego, ocupó un lugar central la permanente discusión y problematización con los textos de las conferencias magistrales y sus principales fuentes teóricas. Sin embargo, fue muy dicente la búsqueda y la indagación propia de los equipos locales en diversidad de fuentes teóricas de otras tantas disciplinas y campos de saber.

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

En las elaboraciones no sólo aparecieron las grandes ideas y los graves problemas conceptuales, también se percibieron multitud de sentidos y de estilos, la polifonía no fue

³ Cabe recordar que la localidad de Sumapaz no participo dentro de la Cátedra de Pedagogía.

sólo la de los y las conferencistas, los y las coordinadores (as), las y los docentes, en muchos casos, gracias a la amplitud metodológica y conceptual de la Cátedra, llegaron ricas y diversas, las voces de los y las estudiantes con sus exclusivos imaginarios y anhelos sobre sí mismos, sobre la Escuela y sobre la Ciudad.

Un inventario general de las líneas de análisis, arroja lo siguiente:

2. 1 En relación con las políticas educativas imperantes, la tensión se centra entre:

- El enfoque administrativista y eficientista de las últimas administraciones que suprimió o minimizó la poca reflexión pedagógica que se hacía en la escuela colombiana, que instrumentalizó y castigó el trabajo docente llevándolo a niveles de alineación no vistas en actividades intelectuales (sólo comparables con las practicas Tayloristas y Fordianas). Entre las concepciones y prácticas típicas de este enfoque, sobresalen las evaluaciones masivas y uniformizadas que no reparan en las especificidades de las múltiples formas de existencias de las escuelas, según sus antagónicos y excluyentes contextos, la sobre carga docente, el hacinamiento escolar, la integración forzada (se pasó de 664 instituciones a 363) y la instrumentalización y cosificación del y la docente reducido a mero agente ejecutor de políticas no discutibles, la “ *destitución del maestro de cualquier lugar subjetivo*”(Informe Final Localidad Santafé) y por último la permanente sospecha y desconfianza sobre su labor.
- La generalización, en el caso de Bogotá, de un discurso pedagogizante sobre la ciudad y el Estado, vía educación informal, pero que a la vez abandonó a la escuela a su peor suerte y diluyó el carácter específico de la escuela en los procesos educativos y el carácter único e insustituible de la reflexión pedagógica en la escuela y para la escuela, frente al vaciamiento pedagógico y autorreflexivo del resto de prácticas educativas.

Frente a todo esto fue casi unánime la necesidad de dar un radical giro al enfoque de las políticas educativas, una revaloración y dignificación del trabajo docente, revalorar y fortalecer su papel como intelectual de la educación, una efectiva apuesta por el fortalecimiento de la escuela oficial, como requisito insustituible para el fortalecimiento de lo público la inclusión social la justicia y la equidad, sin la cual no habrá ciudad ni ciudadanía ni humana, ni democrática, ni moderna.

Pero los y las docentes no sólo quieren y necesita una nueva política educativa, quieren y necesitan ser parte activa de la construcción de esa nueva política educativa. Sólo así, tiene sentido hablar de sujetos constituidos(as) como intelectuales y como ciudadanos y ciudadanas.

2.2. En relación con las Concepciones y las Prácticas Pedagógicas

- Por supuesto, el punto central lo ocupa la discusión sobre la concepción de Escuela, de Pedagogía y las circunstancias contemporáneas del acto educativo. La discusión se remonta al origen de la Escuela y del oficio pedagógico en la que campea una

tensión fundamental: el reconocimiento de las condiciones históricas y políticas de la Escuela y la Pedagogía como dispositivos de poder y control, en los nacientes Estados Nacionales, por parte de las élites dominantes. Es decir, señalar desde ahí el origen de la Pedagogía como “un saber sometido” o más gráficamente como “la sirvienta del poder” y por otro lado el llamado y la convocatoria por hacer de la acción educativa y de la práctica pedagógica una vía fundamental para la constitución de una rica y fuerte subjetividad emancipada, capaz de enfrentar y actuar en el mundo de la vida y de asumir los compromisos políticos transformadores.

En ese sentido fue clara y mayoritaria la opción por un enfoque de pedagogía crítica que reconociendo las ambivalencias y las tensiones del hacer pedagógico en relación con estructuras de dominación, no renuncia ni entregan el campo al derrotismo o abandonan la Escuela a los modelos más tradicionales y autoritarios, sino que por el contrario, entra a dar en el seno mismo de la Escuela y del oficio pedagógico, una gran pelea por hacer del trabajo educativo el centro de toda una concepción humanizante, democratizante, y transformadora de la vida.

Convertir el oficio docente en una barricada de resistencia contra el envilecimiento instrumental y eficientista de la educación pública y sobre todo resistir, en medio de las inevitables tendencias del mundo actual que han venido descentrando a la Escuela y la Pedagogía del lugar privilegiado, y casi exclusivo, para el ejercicio educación, socialización y construcción de imaginarios colectivos; reafirmando y repensando que pese a todo y precisamente por todo lo que está pasando en el mundo de la vida moderna y mayoritariamente citadina, a escala global, la Escuela y la Pedagogía más que nunca tiene que reivindicar su especificidad como saber crítico que puede dar con los correctos marcos interpretativos para analizar, deconstruir y sospechar, sospechar siempre, de la realidad y las realidades que como una catarata desbordada de acontecimientos, gracia entre otros a los instrumentos mediáticos, tienden a embotar las sensibilidades y a deformar las precarias conciencias subjetivas contemporáneas.

La Pedagogía y la Escuela, en esa perspectiva, tienen el deber y la obligación de dar puntos de referencia, tienen el deber de abordar la constitución de subjetividades fuertes, capaces de actuar en el mundo por sí mismos.

2.3 En Relación con la Ciudad y Lo Local

La ciudad aparece, en los escritos generados por la Cátedra, con toda su carga de tensiones y contradicciones, como el gran espacio de las interacciones humanas más densas, intensas y variadas. También como el escenario paradigmático de la construcción de la subjetividad multifacética, multiposicional en un imbricado y vertiginoso juego de relaciones, influencias y situaciones. La ciudad, como una de las fundamentales construcciones humanas, tiene como Jano un doble rostro; por un lado ha sido y es el epicentro de las mayores obras del espíritu humano: civilización, arte, ciencia, cultura; pero por el otro, en tanto, construcción histórica, como escenario de exclusiones política, económicas y sociales que, en increíbles grados de injusticia, hace miserable la vida de muchos y muchas.

Toda ciudad es una sola: eso una verdad, pero es una verdad a medias, por qué también toda ciudad no es una sola, es o son muchas ciudades.

Quizás una de las metáforas más recurrentes de lo producido por la Cátedra es la doble lectura de la ciudad como un complejo y abigarrado tejido de las más insospechadas relaciones sociales, de la más compacta urdimbre de relatos, símbolos, vivencias, imaginarios, percepciones y prácticas homogenizantes y hegemónicas; y a la vez, la ciudad de las rupturas de las exclusiones de los retazos, los parches y los hilos sueltos, en fin de las discontinuidades y las disonancias, de las voces en fuga, en resistencia, de las heterogeneidades y las contra hegemónicas.

La ciudad es el miedo, la exclusión, el peligro, la amenaza, que por ejemplo llama a que la Escuela se enconche entre sus cuatro paredes, no obstante, a que siempre y por fortuna, la ciudad se le mete a la Escuela por todos sus poros, por que la Escuela y quienes la habitan, son también quienes habitan y hacen la ciudad, así no hayan tomado conciencia de ello.

La Ciudad como la Escuela no son campos ganados por nadie, no hay en ellas nada de irreversible o irrevocable.

2.4 En relación con los y las Sujetos fundamentales del Ejercicio Educativo: El y la docente, el niño, la niña, el joven, la joven, el ciudadano y la ciudadana.

Como una sola voz, la reflexión de la Cátedra fue muy clara en lo siguiente: Nada de las prácticas educativas y políticas, si de verdad aspiran a ser emancipadoras y afirmativas del mundo de la vida, pueden dejar de lado el problema de los sujetos que hacen la Ciudad y la Escuela. El punto de partida debe ser la pregunta por la persona, el centro subjetivo, las necesidades y demandas específicas, desde las cuales todos nos paramos y habitamos el mundo, desde las cuales todos en sociedad, hacemos el mundo y con él a la Ciudad, a la Escuela, a los saberes y sobre todo, a nosotros mismos.

3. Proceso de Gestión

La gestión de la Cátedra requirió un gran esfuerzo de coordinación interinstitucional y de acopio de recursos humanos y materiales de ingentes proporciones:

- El proceso de información, convocatoria e inscripción de más de mil docentes de todo el distrito, a excepción de la localidad de Sumapaz dada su distancia del centro urbano capitalino.
- La definición de criterios y la selección de un destacado grupo de académicos y académicas como conferencistas magistrales y como comentaristas o relatores.
- La selección de veinte coordinadores(as) de igual número de equipos de trabajo local.
- La integración de los equipos locales, según la pertenencia y número de los y las docentes que se inscribieron, lo cual llevó en los casos de San Cristóbal, Usme, Bosa y Ciudad Bolívar, a conformar dos equipos de trabajo por localidad. Por el contrario, en el caso de Teusaquillo, Mártires y Antonio Nariño, se agruparon los y las inscritos(as) en un solo equipo local. Vale la pena señalar que a la postre no hubo ninguna persona inscrita por la localidad de Teusaquillo.
- Asistente de investigación La concertación y disposición de los sitios y la logística para las sesiones magistrales y para el trabajo de los equipos en las localidades.
- El acopio y circulación de información y de documentos para alimentar el trabajo.

Todo este trabajo requirió de un equipo de Coordinación General integrado por funcionarias y funcionarios de la SED y del IDEP.

La estructura general de la cátedra estuvo concebida para la combinación de:

- Cátedras o conferencias magistrales en grandes recintos y con asistencia masiva de auditentes.
- Sesiones de trabajo, una cada mes de tres horas, en los equipos locales, para recoger, discutir y desarrollar los contenidos a partir de sus inquietudes y necesidades específicas; con el objetivo expreso y primordial de hacer una elaboración colectiva de un texto. Un texto hecho por los y las docentes, bajo la orientación de sus respectivos coordinadores (as)
- La institución de un Comité Técnico, reunión mensual de los coordinadores (as) con el Equipo de Coordinación General, para definir y construir los criterios generales de orientación conceptual y metodológica de las sesiones locales.

Un examen de lo acontecido en las sesiones de dicho Comité, en las que el Equipo de Investigación, estuvo presente, así como lo recogido en las entrevistas y conversaciones con muchos de sus integrantes sobre las otras sesiones, pusieron de manifiesto varios problemas:

CORPORACIÓN OFELIA URIBE
ANÁLISIS DE LA CATEDRA DE PEDAGOGÍA BOGOTA UNA GRAN ESCUELA 2004

- Fue un espacio ambiguo que sólo al final pudo hallar un rumbo. En efecto, si se pensaba que iba a ser un espacio para la discusión y el enriquecimiento académico del proyecto de la escuela, se torno más en un espacio para discutir cosas operativas, importantes desde luego, pero que le quitaron aliento a lo que hubiera podido ser un excelente espacio de discusión y construcción colectiva.
- La discusión de lo operativo estuvo acompañada o fundamentada en una mirada muy instrumentalista de la Coordinación General que no supo entender que los objetivos generales de la Cátedra requerían una conducción clara de la discusión y elaboración conceptual. Sólo en las últimas sesiones se intento corregir esta falencia pero, ya era tarde.
- La mayoría de coordinadores (as) locales percibieron ese espacio como carente de sentido para el debate y la discusión, lo cual redundó en desánimo e incluso inasistencia de algunos.
- Si es cierto que el Comité Técnico tuvo problemas de conducción, al menos en lo que hace relación, con la cualificación académica, también es cierto que en general los coordiadores(as) se colocaron en una posición expectante y no manifestaron abiertamente su malestar con la dinámica del Comité, ni tomaron iniciativas para organizar mejor la discusión teórica sobre posturas conceptuales y metodológicas en la relación escuela- ciudad , desde la pedagogía y desde la muchas disciplinas distintas a la pedagógica, representadas por un buen número de coordinadores(as).

VII. APORTE CONCEPTUAL GENERADO POR LA CATEDRA

1. Localidad Usaquen Chapinero – Grupo A

Las tópicas abordadas en los avances sobre escuela, hablan de experiencias y posiciones frente a la escuela cotidiana, tienen el acierto de ser reflexionadas, pero también de manifestar otro nivel posible de elaboración, presente en el mirar, escuchar, y vivir el acontecer diario, que puede ser rica base para otras formulaciones que lleguen a desarrollos conceptuales por parte de los maestros.

Se dan algunas conceptualizaciones básicas como aquella en que se define la escuela como un lugar de encuentro que se orienta bajo condiciones de organización, administración y gestión que en ocasiones vulnera el desarrollo humano de quienes la viven, pero de igual forma es el lugar en donde se reconocen los estilos y formas de convivencia para darles sentido dentro de ámbitos amplios como la localidad y la urbe. Tiene como propósito el educar y adecuarse a los cambios de la modernidad y de los contextos que la enriquecen.

Es importante diversificar y enriquecer las lecturas de los docentes frente al contexto de escuela y su compleja dimensión educativa. Esto suscita una serie de, re-acomodamientos conceptuales significativos en relación con sus visiones de escuela, educación y pedagogía. Conceptos que no pueden analizarse por separado, sino, de forma relacional, en virtud del elemento aglutinante que cada una representa.

En cuanto al concepto de ciudad se analiza desde la vivencia, percepción e imaginarios que las y los docentes tienen de ésta, lo que permite descubrir desde una ciudad paisaje en la que se aglutinan una serie de condiciones ambientales y sociales hasta la ciudad sumatoria de diferencias, de culturas, de historia, de costumbres, de modelos y de paradigmas. Una ciudad que debe ser parte de los procesos de aprendizaje y en donde el sujeto maestro debe encontrar no sólo elementos para el discurso pedagógico que elabore y para las prácticas que de éste se den, sino además para encontrarse como sujeto de derecho y acción político formativa.

2. Localidad de Santa Fe – Grupo B

Este trabajo hace una importante contextualización de las políticas públicas de la actual administración, en el entendido que de su conocimiento y revisión, se deriva el marco político general de la Cátedra. Por ello, se destacan, como principios rectores de dicha política, conceptos como la solidaridad, el respeto, la probidad y la equidad, todos ellos de indudable relación con las rectificaciones de rumbo, que en materia educativa se espera de la actual administración.

En esa perspectiva, el documento de la Localidad de Santafé, reconoce que la Cátedra significa un importante giro político, en relación con las administraciones anteriores, al centrar sus esfuerzos en la formación de docentes y a repensar desde la especificidad del saber pedagógico, con los principales artífices del trabajo pedagógico: los y las docentes, y

en directa ubicación desde el lugar privilegiado de la práctica docente: la escuela, repensar, decimos, la compleja y problemática relación de la Escuela y la Ciudad.

Los autores, se proponen en consecuencia, definir un lugar teórico desde el cual reflexionar los contenidos y los aportes de la Cátedra, como, también, desde donde formular una propuesta conceptual y metodológica para su trabajo en la localidad.

Un primer paso en la definición de ese lugar teórico es el examen de la relación ciudad – educación desde: 1. los discursos contemporáneos sobre ciudad – educación, 2. ciudad y educación en las reformas educativas de la última década y 3. ciudad y educación desde la confrontación política.

Para los autores, por lo menos desde 1992, los planes de desarrollo de las administraciones en Bogotá han sido particularmente influidos por los enfoques, de la Declaración de Ciudades Educadoras en los siguientes puntos:

Pedagogía Urbana: Conceptualización y sistematización de prácticas educativas urbanas informales y no formales basadas en la libertad, la experiencia, la identificación de contextos y la multiplicidad de agentes educativos

Espacio Público: Escenario destinado a la formación ciudadana en función de regular el medio urbano.

Aprender la Ciudad: Noción referida al aprendizaje de ciudad como contenido educativo, como agente y como entorno.

Democratización Cultural: Participación del ciudadano a partir de criterios difundidos y definidos por el Estado.

Pedagogía Instructiva: Educación escolar formal que ocurre en un espacio cerrado y se dirige a una población específica para la cual se establecen normas y valores que adecuen el comportamiento del ciudadano.

Desarrollo socio-urbano: Proceso de modificación estructural para constituir a Bogotá en una ciudad productiva con el concurso de todos los ciudadanos y en función de indicadores estandarizados de administración pública.

Según los autores, este enfoque coadyuva a descentrar el acto educativo de la escuela, en la medida que la educación se desborda hacia todos los escenarios y prácticas urbanas y en los que la pedagogía se emplea sin ningún tipo de restricción

Para los autores, con lo anterior, se ha abierto el camino para que la pedagogía en la escuela sea vista como una simple pedagogía instructiva, como una más de las tantas posibilidades pedagógicas que concurren a educar a las personas, en los múltiples y diversos espacios públicos, que son posibles en la vida citadina.

Esa es la razón que explica como, pese a que en las políticas generales hasta ahora imperantes, hablan y proponen una diversidad de escenarios educativos, a la escuela se le asignan funciones en correspondencia con tres líneas temáticas de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE: la lucha contra el fracaso escolar, la transición escuela –trabajo y la educación en valores.

Los autores señalan como con la primera línea temática se corresponde muy bien los recientes afanes para adelantar evaluaciones masivas por competencias e intervenir los factores asociados con los bajos desempeños; con la segunda, todas las preocupaciones por las llamadas competencias escolares en diferentes áreas temáticas donde las competencias laborales ocupan un lugar destacado; en la tercera, todo lo relacionado con la educación en valores; todo esto adelantado al mismo tiempo que se hacía una drástica integración de las plantas laborales y físicas escolares para reducir costos (se pasó de 664 establecimientos en el 2001 a 353 en el 2003) (SED 2003)

Como era de esperar, dada la posición crítica a las políticas educativas prevalecientes en los últimos años; los orientadores del trabajo local, consideraron que la Cátedra, debería ser una gran oportunidad para empezara trabajar en pos de estos dos objetivos:

Recomponer la relación escuela –ciudad desde una perspectiva analítica.

Producir una propuesta de formación de docentes que permita la construcción de un lugar de enunciación desde el cual ellos y ellas se constituyan como sujetos del saber pedagógico.

Conceptualmente, el texto de Santafé, introduce tres elementos teóricos importantes para reforzar y dotar a la reflexión pedagógica sobre la escuela y la ciudad, de los aportes de otras disciplinas de las ciencias sociales.

El primero, es el concepto de la sociología de Pierre Bourdieu de Capital Cultural que, según ellos, hace posible entender la experiencia vital de los y las docentes con la ciudad desde sus distintas prácticas culturales y desde los acumulados para el ejercicio docente en la localidad y las transacciones que desde ese capital cultural se establecen con el entorno.

El segundo elemento, lo que los autores llaman la categoría Ciudad y Pedagogía, pero que si se mira bien en el fondo no es una categoría, sino la relación entre dos categorías, queda bastante trunco. En efecto, aceptando que el punto de vista de lo pedagógico quedo planteado en líneas generales en más arriba, la verdad es, al menos en lo que a los informes parciales o finales de los autores se refiere, que el tema de la ciudad, queda apenas enunciado y por lo mismo no tiene mayor desarrollo.

El tercer elemento que tiene estatuto conceptual y que también hace aportes específicos al tema de la formación docente, es lo que ellos llaman la construcción de un lugar de enunciación, para lo cual toma la perspectiva de Jorge Larrosa en *la PRODUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SÍ*

Sin duda los autores parten de una pedagogía fuertemente influenciada por las corrientes postestructuralistas, y muy articulada a la línea crítica que ha caracterizado el trabajo de

SOCOLPE. Aparte de retomar, como ya se dijo, el concepto de Capital Cultural de Bourdieu y la Producción de la Experiencia de Sí, de Jorge Larrosa, muy rica en cuanto a la construcción de la subjetividad y a otros autores referenciados en este análisis, hubo el aporte de una buena bibliografía entre los que se destacan autores como: Deleuze, Guattari, Castells y escritos de la propia coordinadora.

3. Localidad de San Cristóbal Grupo C

La mesa local intentó indagar por el sentido que los diferentes actores escolares le otorgan a la ciudad, y explorar estrategias pedagógicas que hicieran posible incluir la ciudad como objeto de estudio y como lugar para el aprendizaje en la escuela. Es un especial aporte el concepto y lugar dado al maestro en tanto agente de saber y al que no hay que infantilizar, suponiendo que no sabe, que no tiene nada válido qué decir, si no escribe, o sino escribe de formas esperadas.

4. Localidad de San Cristóbal – Grupo D

El aporte conceptual e integral del trabajo esta compuesto por tres aspectos, los recorridos, las exploraciones y la conceptualización. El punto de partida es leer la localidad. Para tal fin los docentes describen de manera etnográfica su cotidianidad. Los recorridos por ella, buscan hacer una cartografía que les dé elementos comparativos con otras localidades y de caracterización.

La etapa de exploración se centra en preguntas de análisis para llegar a determinar como se construyen imaginarios de ciudad, como se conciben ciertos procesos educativos por parte de las comunidades, estudiantes, maestros. Las preguntas abordan el sentir, la construcción de sentidos, los saberes, la subjetividad, los procesos de socialización y la manera en que se representa. Hay un enfoque altamente comunicativo en relación con la educación.

Así mismo, la formación ciudadana, es un referente y base de trabajo. Desde acá se intenta resignificar el papel de la localidad, se revisa la construcción del sujeto social y su participación y se ve a la ciudad como agente educativo.

5. Localidad de Usme Grupo E

Se plantean dos preguntas centrales de inicio, que tratan de empezar a dar forma al trabajo de la mesa local, ¿cómo la escuela puede ayuda a leer la ciudad? ¿ Cómo la ciudad puede enseñar en la escuela?. Se plantea la figura del urdidor, refiriéndose a que en la mesa local se requiere urdir, remite a urdimbre (hilos que se colocan en el telar para formar una tela, la trama es el conjunto de hilos cruzados, y enlazados, con los que la urdimbre construye la tela).

Esta analogía de requerir para un trabajo colectivo un urdidor(a), un creador(a), que sean capaces de construir y reconstruir, cuidando la dignidad del ser humano. Es el principal eje de la mesa local. Así pues en el producto final se pone de manifiesto al plantearse unos hilos, un urdidos por un tejedor que creó y construyó, cuidando la dignidad de sus maestros.

6. Localidad de Usme Grupo F

Para el caso de esta localidad, se contó con un valor agregado, en tanto muchos docentes estaban familiarizados con la relación ciudad - escuela, por ser tema de atención en sus proyectos educativos institucionales.

En general, la propuesta de cátedra fue asumida por docentes que querían socializar la experiencia concreta que venían realizando, otros con menos experiencia en este tema, como un espacio dialógico y un reto pedagógico que los llevó a fortalecerse conceptualmente y buscar relaciones prácticas. La socialización realizada con estudiantes y las esferas vivencial, de observación, de reflexión son también destacadas en este proceso.

La reflexión sobre el sentido, los imaginarios y representaciones que nos hacemos de la ciudad, son contrastadas para saber de donde provienen. Hallan explicación teórica en estudiosos del tema, pero también se invita a los estudiantes a plantear sus miedos, preocupaciones, visiones.

La búsqueda de sentido va más allá del diálogo de saberes y se ubica en la comunicación y la pedagogía, desde donde centra la relación ciudad-escuela, permite ver la ciudad desde la multiplicidad y la heterogeneidad, abrir la escuela a pensarse de otra forma, abrirla al contexto y a la problemática que la rodea.

Este trabajo aborda la comunicación como estrategia fundamental para encontrar la relación que se desarrolla entre escuela - ciudad y como campo de estudio y abordaje social, que logra acercarse a la realidad a partir de una lectura de sentidos, símbolos, narrativas (palimpsesto) para poder construir un texto que sirva como bitácora de la práctica pedagógica como de los proyectos de vida.

7. Localidad de Tunjuelito Grupo G

El aporte conceptual del trabajo realizado por esta localidad se da en las reflexiones de tipo personal emanada de los docentes respecto de los interrogantes surgidos a raíz de las ponencias de las cátedras magistrales, es así como se aborda la problemática de la ciudad en lo referente al conocimiento que de ella se tiene al concebirla como una estructura no planeada y circunstancial y a entender que el ciudadano solo es en la medida en que hace parte de un conglomerado social, político, cultural.

Igualmente se considera importante entender el lugar del joven, del niño, de la niña y del maestro en la relación escuela-ciudad. El niño, niña, joven está sujeto a múltiples cambios internos condicionados por su ritmo normal de desarrollo y los cambios y circunstancias del medio lo que sería los condicionantes externos. Estos condicionantes implican unas confusiones en la jerarquía familiar y social. Se desconocen los roles, ya que los adultos tienden a desconocer a los jóvenes, no los reconocen como sujetos sociales al negarles la posibilidad de la participación, de la independencia y de la reflexión. Este se convierte en la gran limitante en la construcción de prácticas reales que desde la escuela posibiliten el conocimiento y el uso de la ciudad en el campo pedagógico.

Las temáticas abordadas por los grupos docentes se dieron en torno a las conferencias magistrales ofrecidas por la cátedra y haciendo un análisis reflexivo de acuerdo a su percepción de ciudad y escuela así:

“Ciudad, Democracia y Educación”, Exposición de Fernando Viviescas y se trabaja a partir de las siguientes Temas:

La ciudad no es evidente,
La ciudad es la gente no los edificios,
Enfrentar el odio a la ciudad.
La ciudad empieza cuando llega el otro.

“La Ciudad Educadora: Símbolos y ritos urbanos para educar al ciudadano”:

Exposición Fabio Zambrano.
Los temas trabajados fueron los siguientes:
La ciudad desde lo histórico
Escritura en el espacio
El mito urbano letrado
El espacio público es la política.

“Educación Ciudadana en la Ciudad Simulada”: Exposición de Juan Pergolis. Temas

Tratados;
Ciudad imaginada, ciudad real.
La ciudad educa;
Fascinación, deseo y simulacro, sugiere la estetización de horror y a la violencia como defensa a la realidad?, Que deseos pueden subyacer en los imaginarios juveniles urbanos bogotanos.

“Ciudad y singularidad Juvenil”: Exposición de Martha López. El buscador; En que consiste ese carácter inasible contingente y mutable que acompaña lo juvenil?, De que manera puede la escuela cambiar el tiempo para cambiar el mundo?.

Por fin conocimos un poco de nuestra localidad.

8. Localidad de Bosa Grupo H

Al contrario de otros casos, los aportes conceptuales del coordinador no están recogidos en el informe final, sino que están en parte expuestos en los documentos de trabajo e informes parciales elaborados por él. A parte de dichos informes, el coordinador entregó un documento más elaborado donde recoge la reflexión sobre la Escuela y la Ciudad, desde su trabajo en historia de la educación y la pedagogía. También, como el coordinador fue comentarista en una de las sesiones magistrales, la transcripción de su intervención brinda importantes puntos de vista conceptuales y en ella, contrapuntea con algunas de las tesis sostenidas por Fabio Zambrano en la sesión magistral.

Desde esa perspectiva, la Escuela, surge en los albores de la modernidad, concomitantemente cuando se despliega el desarrollo de los núcleos urbanos de nuevo en occidente, cumpliendo un claro papel: *“como máquina para la fabricación de individuos,*

*vasallos, cristianos y ciudadanos*⁴. Tanto la ciudad como la escuela son "*cronotopos*" es decir, lugares marcados por vectores espacio temporales en sus prácticas y en sus imaginarios.

Aparte de ser un aparato de dominación o de "gestión de la población", la escuela es una "maquina del tiempo" por que busca transportar a las masas bárbaras e incultas a la civilización y por que crea o introduce un nuevo tiempo "hasta entonces inexistente: el horario y el calendario escolar". Al mismo tiempo que la escuela creaba el tiempo del aprendizaje creaba socialmente la representación paradigmática del sujeto que transita por ese tiempo del aprendizaje: la infancia, es "la edad del aprendizaje, como el momento más propicio para aprender".

El tiempo del aprendizaje es lineal, tanto como las secuencia de los contenidos, de ahí el origen del currículo moderno. El particular empeño de un autor como Comenio: "*Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación*" (Citado por Noguera en el documento mencionado) signó el desarrollo de la escuela pública moderna.

Según, Noguera, la acentuación de la urbanización, los adelantos técnicos, en los medios de comunicaciones a finales del siglo XIX y comienzos del XX "marcaron el inicio de la crisis de la escuela o en otras palabras el inicio de la crisis de la educación en la forma escuela" paradójicamente cuando empezaba a masificarse, cuando amplias capas populares empezaban a acceder a ella, su crisis ponía desde entonces un interrogante serio a su: "funcionalidad social". Años más tarde la invención de la radio y el cine, ahondaron la crisis de la escuela: "era posible enseñar y aprender a la vez que se divierte" y la educación se empezó a fundamentarse cada vez más en la técnica audiovisual.

Se podría agregar que luego, la televisión y la Internet completaron la superación audiovisual de la escuela por todos sus costados

La escuela ha sido relegada en sus ritmos y en sus velocidades. La globalización ha significado la aparición de nuevas formas de subjetivación. Citando a Postman, Noguera, señala que el mundo contemporáneo ha significado la desaparición de la infancia puesto que se han roto dos principios fundamentales de la noción de infancia: "el control de la información y la secuencia de aprendizaje", la familia y la escuela ya no controlan la información, ni se requieren secuencias formativas para acceder a ella. Antes había que aprender a leer para poder entender un periódico o un libro, ahora, sólo basta prender la tele para su información llegue a todo el mundo sin discriminar edades ni niveles.

En ese estado de cosas: "la sociedad de control no es ya la sociedad disciplinaria; pero la escuela no puede abandonar su carácter disciplinario". Noguera cita textualmente a Juan Carlos Tedesco para afirmar: "la especificidad de la actual situación educativa es que se ha perdido la articulación tradicional entre la socialización primaria y las distintas modalidades de socialización secundaria". Por ello: "cada vez más la escuela se encarga de aquello de lo

⁴ Noguera Carlos Ernesto: Ciudad y Escuela: Una mirada desde la Historia de la Educación y la Pedagogía. Documento entregado a la Cátedra

que los padres se han desentendido o no pueden asumir: formar ciertos hábitos, transmitir ciertos valores”.

En resumidas cuentas la educación ya no pasa en lo esencial por la escuela. Como dice el autor, la escuela pública es una institución del pasado, pero paradójicamente, por ser relegada a una función todavía disciplinar, en medio de una globalización que la cuestiona y la sacude por que apela a otras formas de control: “la escuela sigue y seguirá siendo por mucho tiempo una de las instituciones sociales más requeridas”.

Los aportes hechos por Noguera en su comentario a la conferencia de Zambrano, siguieron la misma línea de reflexión que el documento que se acaba de reseñar. Cuestiona con base en Foucault, como la ciudad moderna ha sido a la vez un asunto de policía, es decir, de control, de control de la plebe, exactamente como la función que cumplía la escuela. Recuerda como en el caso Colombiano desde la colonia, se hicieron varios intentos por refrenar a la chusma, tal el caso de las ordenanzas contra las chicherías y la división de Santafé en ocho barrios con sus respectivos alcaldes quienes debían realizar un registro, controlar las actividades de los vecinos, perseguir la vagancia y el ocio de los mancebos.

En el siglo XIX y XX, la relación estrecha entre policía, ciudad y escuela, hizo tránsito hacia la aparición de la escuela pública en nuestro medio, más motivada por el sentimiento de controlar a las capas bajas que por el altruismo de ilustrarlas o de democratizar la sociedad.

Desde comienzos del Siglo XX la planeación del desarrollo urbano se concretó entre otra tantas modalidad de organización e intervención, en lo que Noguera llama el dispositivo higiénico cuyo objetivo: el control del cuerpo, de la salud y sus hábitos de limpieza, requirieron de una actividad especial mediante la construcción de las viviendas para obreros.

Todo el cambio de costumbres, toda la adecuación de la cultura popular al manejo de medios técnicos nuevos de las dotaciones urbanas: transporte, luz, agua, teléfono, sanitarios, etc., hace aparecer el desarrollo de la ciudad como un proceso de democratización y de reducción de las distancias sociales, pero en el fondo eran una: “una estrategia médico-política cuyo despliegue social fue posible a través de tres mecanismos íntimamente ligados: Urbanización, higienización y moralización, mecanismos que asumieron la forma de prácticas de educación masiva”.

Finalmente, todo el anterior recorrido histórico culmina en Noguera, cuando se está hablando en la actualidad de educación pública y de la escuela, con estas preguntas: “¿Qué educación? ¿Igual para todos, independientemente de los contextos culturales y de los capitales culturales?”

Este fue, en una apretada síntesis el marco conceptual desde el cual asumió el coordinador local su trabajo con la Cátedra.

Sin duda, lo presentado por Noguera fue un trabajo que enriqueció la Cátedra desde la perspectiva de la pedagogía postestructuralista fundamentada en el enfoque genealógico de

Foucault. Su pertenencia desde hace años al Grupo de Historia de la Pedagogía da cuenta de una seria y prolongada actividad intelectual en el campo.

9. Localidad de Bosa Grupo I

Es importante el hecho de que el trabajo en esta localidad trazó una ruta de indagación participativa y vivencial con los docentes para dar respuesta en parte a las preguntas ejes de la cátedra, pero, principalmente para profundizar sobre cómo la escuela y la ciudad son espacios de educación, de discusión, reflexión y actuación en los cuales se pueden generar estrategias pedagógicas que sirvan para cambiar los modos tradicionales por formas alternativas, y de esa manera reorientar el papel del docente a una labor que busque principios democráticos y que esté acorde a las demandas y transformaciones que hoy tiene la vida contemporánea.

Los temas para la reflexión teórica que trabajo esta mesa son: la homogeneidad y la heterogeneidad en la relación escuela - ciudad, apropiación de la ciudad por parte de los maestros, meter la escuela en la ciudad y la ciudad en la escuela, tradición oral y construcción de ciudad, las políticas públicas y proyectos de inclusión, con la intencionalidad de construir nuevos imaginarios de la ciudad para niñas y niños, los y las jóvenes, los y las docentes.

En esta localidad se recoge el saber pedagógico de los docentes a la vez que construye un diálogo de saberes para reflexionar dichos temas. Por otra parte y recogiendo y siguiendo lo planteado en el Plan sectorial de Educación: “abordar pedagógicamente la ciudad implica hacer pasar la ciudadanía por la escuela...” se propone que esto es realizable a partir de desarrollar una mirada pedagógica-comunicativa de la ciudad que permite hacer lecturas no solo de los medios de comunicación sino que también permite poder construir referentes conceptuales como son ciudad e imaginarios individuales y colectivos, ciudad – escuela - cultura, democracia – participación - reconocimiento, entre otros.

10. Localidad de Kennedy – Grupo J

En el caso del trabajo de la Coordinadora, los elementos conceptuales están fundamentalmente recogidos en un Informe teórico sobre el Sentido de la Cátedra y en la propuesta de trabajo que presentó para orientar las actividades de la Cátedra en la localidad de Kennedy. En lo que guarda relación con el Plan de Trabajo, los elementos teóricos están estrechamente ligados con el modelo metodológico sugerido y adoptado.

En efecto, se definieron estas tres líneas o dimensiones, que más que ser desarrolladas incluyeron puntos para pensar y organizar el trabajo del grupo de docentes:

- ❖ Cognitiva: saberes y conocimientos en relación con un proyecto de ciudad
- ❖ Ético- política: ciudadanía, democratización, multiculturalidad e interculturalidad
- ❖ Estético-expresiva: imaginarios construidos y por construir, nuevas modalidades de comunicación y expresión, la vida como obra de arte.

En el documento teórico de la coordinadora, está desarrollada una importante reflexión sobre varios aspectos del quehacer educativo. En un primer momento se reconocen las circunstancias coyunturales y estructurales por la que está pasando la escuela; por ejemplo las tensiones debidas a los nuevos tipos de estructuras familiares, y las nuevas formas de comunicación entre las generaciones jóvenes y adultas, las emergencias de opciones religiosa muy variadas, la configuración de subculturas, y desde luego, la incidencia de las múltiples producciones audiovisuales de los medios de comunicación.

En las nuevas formas de organización social se tiene que propiciar un acercamiento entre las culturas tradicionales y las culturas híbridas, donde la Escuela deje de considerarse como la única institución o como la institución predominante a la hora de establecer los valores, los saberes y los lenguajes legítimos.

Para la coordinadora: “la pedagogía se entiende, entonces, como una acción, un pensar y un sentir que desborda su asunción como marco disciplinar, para ubicarse como expresión de la vida personal y social, del conocimiento y en general de la expresión e interacción de y entre sujetos”.

La pedagogía es entonces también: “ lugar donde se adquiere significado y se produce el interjuego entre proyectos personales y propósitos sociales, en el que la educación resalta las inquietudes y problematizaciones en torno a la existencia, la personalidad, el destino y la felicidad humanas”

Para la autora, se requiere adoptar una perspectiva hermenéutico- crítica que tome distancia de la idea de disciplina científica fija, delimitada y con un objeto claro, tanto como de la idea de ser un saber profesional de maestros o una teoría sistematizada de la práctica docente. Por ello para la autora:” la formación de maestros y por ende, en este caso, la cátedra de pedagogía no se orienta a lograr un mayor nivel de dominio del conocimiento de los docentes en torno a la relación escuela-ciudad, ni a favorecer a unos desarrollo intelectuales o una competencias ciudadana, sino que se orienta a promover la comprensión y expresión de unas formas de ver y posicionarse de los actores frente a los escenarios cambiantes de la actualidad, dadas las nuevas condiciones de nuestro ser social”.

Ese carácter multidimensional de la educación y la pedagogía, exige el tener en cuenta los tres elementos inicialmente planteados: La dimensión cognitiva como la objetivación que los y las docentes hacen de la visión del mundo en el cual se inscriben como voceros. La dimensión ético política referida a la concepción y actuación frente al mundo social, en medio de relaciones intersubjetivas, teniendo siempre como norte la autorrealización individual y colectiva; y por último, la dimensión estético expresiva, es decir, la exploración de las diferentes formas de expresión y de significación como una opción desde y para la diferencia: una política de la existencia.

La escuela debe ubicarse como “actora, protagonista e interprete de los cambios”. La escuela debe abrirse a la ciudad, valorándola, potenciándola, enriqueciéndola. La escuela debe valorar el conocimiento: “como descubrimiento y como construcción, donde la curiosidad y la pregunta se constituyan en modalidades de trabajo cotidiano”

Según la autora, hay que flexibilizar la separación entre el mundo racional y el mundo de la imaginación, la fantasía y la creatividad, es decir la dimensión expresiva como posibilidad cognitiva. Ello requiere una educación en la multiculturalidad, en el disenso como en el consenso, en el reconocimiento del otro. La escuela debe aprender a articular la cultura extraescolar y la cultura escolar, a hacer dialogar los *saberes-lectivos* del docente y los *saberes-mosaico* que sobre variadas disciplinas fluyen y circulan por fuera de la escuela.

Este trabajo teórico, como los niveles de discusión y de elaboración realizados por lo y las docentes, en esta localidad, fueron uno de los aportes más importantes a la cátedra.

10. Localidad de Fontibón – Grupo K

El aporte teórico del trabajo en esta localidad se afirma en la propuesta realizada por el proyecto ciudad educadora de aprender de la ciudad, aprender en la ciudad y aprender la ciudad.

Se hace una aproximación al concepto de ciudad entendida como el conjunto de ciudadanos, pero cuando se habla de ciudad capital, se habla de caput, es decir cabeza, la cabeza de las ciudades, que es hoy en día Bogotá. En su origen la ciudad representa lo contrario a salvajismo, por eso a ella también se asocia lo culto, el cultivo de los modales, la manera de ser social. Sin embargo hoy no se podría hablar de una ciudad ni de ser culto sino de múltiples ciudades y culturas que la habitan.⁵

11. Localidad de Engativa – Grupo L

La propuesta de trabajo de esta localidad plantea unas consideraciones teóricas que se convierten en los referentes sobre los cuales se organiza el ejercicio de discusión:

La ciudadanía: la cual en la actualidad se mira desde tres posturas

- ❖ La ciudadanía integrada, la que se comprende desde el deber ser fundamentado en unos principios previamente establecidos.
- ❖ La ciudadanía diferenciada. Hace hincapié en los grupos sociales diferenciados en donde las relaciones se median a través de un contrato social cuyo objeto es romper con la heterogeneidad de los ciudadanos.
- ❖ La ciudadanía compleja. Esta mirada busca diferenciar la postura respecto a sí se es o no ciudadano sino se tiene o no-ciudadanía. Invita a la integración en las diferencias, al ejercicio contextualizado de ésta teniendo en cuenta las tensiones que le son propias, la construcción de la identidad desde los factores que configuran la personalidad individual. Es una ciudadanía que se configura desde el juego dialéctico entre pertenencia y participación. Esta ciudadanía es concreta y en ella se evidencian tensiones de inclusión-exclusión, derechos-deberes, público-privado y participación convencional y no convencional.

⁵ MARIN DORA lilia. documento final localidad Fontibón. Cátedra de pedagogía Bogotá una gran escuela. 2004.

12. Localidad de Suba – Grupo M

Desde un trabajo de investigación cualitativa, los docentes de manera participativa construyen conceptos sobre pedagogía, educación y escuela teniendo como referentes los aportes conceptuales dados por las cátedras magistrales como por la bibliografía sugerida. Se explora acerca de cómo la pedagogía puede construir nuevos conocimiento desde la escuela. Se analiza como las nuevas tecnologías, los mass medias están produciendo nuevos saberes, se hace necesario abordarlos, entenderlos, repensarlos para construir una relación más activa y menos pasiva como se ha llevado hasta ahora por parte de los docentes.

Los temas trabajados fueron: ¿qué es la pedagogía?, lo global y lo local, construcción de la democracia y la autonomía, la cultura y la construcción de sentido de vida y de sujetos. Lo que se busca con estos temas es buscar *la relación* existente entre la escuela y la ciudad y afirman. “ Ponernos en la tarea de leer la ciudad desde lo pedagógico, nos encontramos con que existe *una relación*, un vínculo entre los sujetos y los referentes dentro de los cuales tiene su accionar cotidiano, se trata entonces, del reconocimiento a las maneras como interactúan los actores sociales entre sí, y a la comprensión de tales relaciones en un espacio - tiempo. Pero la ciudad como referente de control, de lo civilizado, en contra de lo incivilizado, en oposición a lo rural, al campo, encierra la racionalidad y en ella las diferentes construcciones sociales, los enclasmientos, el sentido de progreso pretendido por la modernidad y en fin los grandes proyectos.”⁶

De lo anterior podemos decir, que el enfoque teórico pedagógico que se buscaba era el relacionar, pedagogía- política, ideología, afectividad.

13. Localidad de Barrios Unidos – Grupo N

Se encontraron en los trabajos locales la posibilidad de hacer una revisión de la dimensión histórica – política, simbólico - cultural y formación político ciudadana de la relación escuela – ciudad. Estas dimensiones se constituyeron en los ejes de reflexión y análisis y por lo tanto aporte conceptual.

En cuanto a la dimensión Histórico - política hace relación a la construcción de la ciudad y la escuela desde la multiplicidad de los sujetos que las hacen cotidianamente, pero también desde las políticas urbanas y educativas y las teorizaciones de las que ha sido objeto.

Respecto a la dimensión simbólico - cultural permite pensar la ciudad en relación con la escuela, supone la constitución de ciertas prácticas culturales, reconocidas como cultura urbana y cultura escolar.

Finalmente en cuanto a la dimensión de formación político ciudadana supone que el abordaje de la relación escuela - ciudad lleva a preguntarse sobre las formas de convivencia

⁶ Informe Operativo Número 1, Localidad de Suba, pag 5

de los diferentes grupos que las habitan, las políticas que orientan el destino de las ciudades y las instituciones educativas y las formas de participación que se crean para tal fin.⁷

El aporte teórico de este trabajo trata también el tema de ciudad y las distintas formas de abordarla. La ciudad puede entenderse como una construcción histórico - cultural, escenario de constitución de diferentes identidades colectivas, intercambios simbólicos y relaciones de poder. Por lo tanto su comprensión implica estudiarla desde las tres dimensiones histórico política, cultural y de formas de convivencia.

La relación escuela - ciudad podría pensarse desde la apropiación simbólica, es decir profundizar en estudios de representaciones, imaginarios, narrativas y a partir del análisis de los vínculos e identidades urbanas que se construyen y confrontan en la ciudad, y desde las formas de abordar esta relación “ la ciudad como contexto de educación (aprender en la ciudad), abordar la ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad) y tomar la ciudad como contenido educativo (aprender la ciudad), esto supone desarrollar aprendizajes para habitarla, conocer la ciudad y aprender a participar en la construcción.

La escuela como construcción social es una institución que se construye socialmente por cuanto en ella se construyen discursos de poder, normas, maneras de ver y saber, se visibilizan y se tratan asuntos sociales o de interés general, valores e intereses. Y es la memoria social la que contribuye en la generación de identidad y proyecto social en escenarios urbanos.

14. Localidad de Mártires y Antonio Nariño – Grupo Ñ

El trabajo conceptual de esta localidad basa su fundamentación en la pedagogía crítica de Freire interesado en crear una sociedad más justa y empoderar a las personas para que estén en posición de mayor control sobre sus vidas como seres sociales, autónomos, solidarios y críticos de la realidad en donde la pedagogía será entendida como la posibilidad de formar personas humanas, es decir sujetos que entiendan como seres político, culturales, sociales y propositivos.

“La pedagogía debe verse como un horizonte filosófico, antropológico, social, político y cultural en el que se reflexiona sobre la construcción de los sujetos y sus espacios en especial los encontrados en relación escuela-ciudad. El objetivo de esta pedagogía es lograr una formación ciudadana que tenga como eje central la acción transformadora del sujeto”.⁸

Los planteamientos hechos por los docentes en el trabajo final reflejan la preocupación por una educación que no responde a los retos de la contemporaneidad, de una ciudad que no ha sido descubierta ni utilizada en el campo pedagógico, de una escuela aislada y confusa y sobre todo de unas posibilidades de aprendizaje que se encuentran en el fortalecimiento de la relación escuela-ciudad, la que debe estudiarse, analizarse.

⁷ Mendoza, Nidia Constanza y demás maestros. Ensayo final, cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”

⁸ Betancourt María Ximena, informe académico 2º, cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”. Julio de 2004.

15. Localidad de Puente Aranda – Grupo O

El Trabajo local desarrollado a partir de la cátedra apunta a un análisis de ciudad como un artefacto desalmado, descuartizado desde las metáforas de la fisiología y anatomía. Una ciudad desde una visión apocalíptica, a la que propone hay que contraponerle una visión de carácter esperanzador, en el que la ciudad y la escuela se plantean como alianza para revitalizar nuestras formas de vida.

Se propone revisar históricamente esta relación, partiendo de los planteamientos de Marshal Macluhan en “El aula sin muros” y de su concepto de ciudad como aula de clase, de nombrar el rastreo sobre esta relación en la edad media hecha por este autor, o la citación de Trillas y Derrida sobre esta en la polis griega. Apunta a que se debe delinear muy finamente la relación entre ciudad y pedagogía, así como de manera topológica la relación ciudad y escuela. Para lo que se trabaja tres dimensiones: La dimensión ético-política y de sociabilidad, la dimensión epistemológica, y la dimensión estético-semiótica.

La dimensión ético-política y de sociabilidad: Se exploran y desarrollan algunas posibilidades y cuestionamientos sobre ¿ qué llevo al ser humano a fundar, construir y vivir en la ciudad? ¿ cómo vivir juntos en la ciudad?. De allí hay un salto para hablar de la ciudad refugio propuesta por Derrida, anudando la idea de hospitalidad presente en este concepto, con el habitar desarrollado por Viviescas en la primera conferencia, y por Heidegger en su idea de ciudad

La dimensión epistemológica: La pregunta central es por la clase de conocimiento y de saber que se construye, adquiere, inventa, el ser humano es el escenario urbano, es relacionado con el nivel de “aprender de la ciudad” planteado por Trillas.

La dimensión estético-semiótica: Desde esta mirada se plantea aprender de la ciudad, leyendo sus signos y sus símbolos en cuatro niveles: nivel sintáctico (cómo está dispuestos), nivel semántico (qué significan), nivel cultural (qué códigos los produce) y nivel pragmático (cómo los usuarios hacen uso de ellos).

16. Localidad Candelaria – Grupo P

Ciudad, escuela, ciudadanía, es el referente de trabajo desde el cual parte este equipo de docentes en su trabajo en la cátedra. Esta complejización del campo educativo como la definen ellos, les permite hacer una revisión histórica de la educación. Al respecto concluyen como en la última década la preeminencia de la ciudadanía y la educación para la democracia conlleva a muchos esfuerzos, directrices y disposiciones reglamentarias que no necesariamente se traducen en una mejor o más fuerte formación ciudadana. De esta reflexión nos parece pertinente la preocupación por la ciudadanía y la democracia a la que llegan los docentes, totalmente vinculada a la relación escuela - ciudad.

Esta relación la explican de la siguiente manera, la escuela dentro de la ciudad, (es un contexto para pensar la escuela) pero la ciudad también educa y en ella se han venido configurando otro tipo de aprendizajes, políticos, sociales, culturales. etc. Para los docentes,

un aprendizaje importante es aprender a habitar la ciudad, quererla, encontrar la identidad, el arraigo, la pertenencia como temas fundamentales, puntos en común para el hábitat y el disfrute de los espacios de los cuales hacemos referencia. Están hablando de valores de solidaridad, inclusión, y convivencia social. Es decir, el sentido de pertenencia y el convivir en la ciudad deben tener como referentes los principios de la convivencia y la participación. Son los docentes quienes proponen que la escuela asuma este papel.

La reflexión comunicativa es bastante interesante. Concluye el equipo, se trata de entender los imaginarios construidos por las culturas juveniles, la forma de apropiación de los mensajes de los medios de comunicación, la forma en que toman lo que quieren de la ciudad, o más bien es hora de preguntarse por ¿cómo indagar, construir e interpretar desde la escuela estos imaginarios y las formas de construcción de identidad?

17. Localidad Rafael Uribe Uribe - Grupo Q

El aporte conceptual del Coordinador se halla en la Relatoría o comentario hecho a la conferencia de Juan Carlos Pérgolis. El abordaje, en sintonía con el conferencista, está inspirado en el bello poema de Cavafis “Viaje Itaca”.

Sobre la ciudad la primera y gran pregunta que dice el coordinador cabe hacerse es la ¿De qué ciudad estamos hablando? De la cual no se sabrá mayor cosa hasta tanto no tengamos la capacidad de acercarnos e integrarnos con sus su diversidad de voces e imaginarios. Propiciar y facilitar ese diálogo debe ser una de las tareas de la pedagogía en la escuela. La escuela debe concebirse abierta a la circulación de múltiples saberes tan legítimos los unos como los otros. Citando a Shultz, dice: “La ciudad es el espacio existencial y como tal aparece en nuestras representaciones”. Por ello, la ciudad, dice el coordinador relator: “tiene que ver con nuestro modo de ser, con nuestro modo de sentir y representar, hace parte integral de nuestra naturaleza”.

Para el autor, la ciudad educa en todos los momentos, en múltiples formas y en diversas actividades. Comparte la tesis de Shultz, de que no hay una instancia educacional específica, es decir, que todas las instancias lo son.

Este punto, como se puede advertir es fuertemente cuestionado desde otras perspectivas que señalan la importancia de reafirmar el papel específico de la escuela, en relación con la emergencia de muchas instancias e instituciones de socialización y educación no formal.

18. Localidad de Ciudad Bolívar Grupo R

Las reflexiones que se hacen en los grupos enlazan la triada estudiante-profesor-entorno (Localidad leída también desde las organizaciones sociales y comunitarias que involucra a niños, jóvenes y adultos), planteándose una propuesta pedagógica que responda a las necesidades reales de la comunidad.

Es importante que se desarrolle en la localidad una herramienta diagnóstica de los maestros, en la que se determinó que la mayoría de los maestros de esta localidad viven al norte de la

ciudad, el tipo de relación de los docentes con la localidad, y los trabajos que se ha realizado desde el área del maestro con relación a la localidad a lo que solo el 4% respondió sí.

La ciudad es planteada como un espacio de múltiples realidades, abordada desde los imaginarios de los maestros (retoman a Armando Silva Y Kevin Lynch), la relación escuela-ciudad de Jaume Trilla.. Una ciudad que cuenta con varias fuentes de aprendizaje y formación, en la que solo una de ellas es la escuela.

La pedagogía de Freiere, es asumida como vital, en una simbiosis del pensar y vivir. Centrada en lo dialógico donde el otro siempre tiene algo que decir, ya sea desde conceptos elaborados o desde el testimonio de su vivencia

Uno de los aportes importantes de este equipo local es que a través de la construcción de los textos éstos dan cuenta de una propuesta ético-política que corresponde a lo que ha sido la orientación del equipo de coordinadores. Se ancla esta propuesta a un contexto de la localidad propicio a reflexiones y análisis críticos que es muy bien aprovechado por el trabajo de la mesa local. Manifestándose posiciones además autocríticas respecto al quehacer docente, que lleva al maestro a plantear cuestionamientos no solo para el estado, la escuela, o la sociedad, sino para sí mismo, en cuanto a su quehacer y compromiso. Se presentan textos que dan cuenta de elaboraciones entorno a temas como el currículo, que por ejemplo es abordado desde tres niveles: el carácter cultural de la actividad educativa, el carácter ideológico y político de la práctica educativa, y el carácter organizacional de los agentes educativos. Siguiendo a Giroux vinculan este planteamiento del currículo con las formas de apropiación y lugar del conocimiento, y con planteamientos acerca de la organización del ser entorno al saber-creer-conocer.

19. Localidad Ciudad Bolívar. Grupo S

El Coordinador y monitor del este grupo tienen un claro enfoque pedagógico crítico, sobre el papel tradicional de la Escuela y se interrogan por la situación de la escuela marginal la escuela de frontera, la que existe en los lugares más pobres y excluidos de la ciudad o mejor de las otras ciudades no visibilizadas en la gran ciudad.

La mirada crítica desde lo pedagógico esta incluida en el comentario del coordinador a la conferencia de Fernando Viviescas. Allí, Saldarriaga hace importantes cuestionamientos a algunos de los supuestos de Viviescas y en general interpela desde la pedagogía posestructural, la relación Ciudad Escuela.

Empieza señalando que el diálogo entre ciudad y escuela no ha sido un dialogo idílico. En efecto, en él se ha dado una subordinación de la pedagogía a la ciudad, porque: “ha sido ancilla de la política del Estado, ha sido su servidora.”

La ciudad es mostrada como una obra maravillosa del género humano, como efectivamente lo es, en tanto instrumento de ascensión tecnológica pero, a menudo se olvida que la ciudad ha sido y es un instrumento de jerarquización social, es decir, asiento de un poder de dominación- el del Estado Moderno- y de una profunda segregación social, por que la

técnica: “ nos marginaliza, construye élites cada vez más superdotadas y grandes masas cada vez más despojadas”

La escuela nace con el advenimiento de la modernidad, el ascenso de la burguesía en las ciudades mercantiles de los siglos XV y XVI y desde luego, con la aparición del Estado Nacional. La escuela responde desde sus orígenes la escuela, bajo las condiciones del capitalismo naciente, a la necesidad histórica de educar por un lado a los hijos de los burgueses, como a los hijos de los obreros. Comenio, en su Didáctica Magna, instituye la pedagogía moderna como ciencia de la enseñanza y de mantener ocupados a los infantes, al mismo tiempo aparece el maestro como: “ aquel artesano, el trabajador de la cultura..... que paradójicamente, es el representante de la alta cultura ante las masas”.

En cuanto a lo que atañe a la ciudad, según Saldarriaga, esta ha pasado por los menos por tres momentos:

La ciudad escrituraria donde la escritura es un ornamento de la alta cultura que solo posee la población patricia.

La ciudad letrada. La ciudad democrático burgueses de finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX, gran parte del XX, esto es la ciudad de la Revolución Francesa y los Derechos del Hombre. Ahora la función de la educación no es tanto la segregación de la cultura baja de la de la élite, sino de ilustrar, educar y refinar un poco a las cada vez más crecientes y dinámicas capas urbanas. Ejemplo: el conocido y diciente texto de la Urbanidad de Carreño.

Finalmente, el momento presente, donde el multiculturalismo de la ciudad contemporánea le está planteando nuevos retos a la escuela, algo así como recibir en su seno a la torre de Babel. Se le pide a la escuela y a los docentes que resuelvan desde el aula los conflictos sociales y las carencias estructurales de la sociedad. Algo así como que la escuela tenga que pagar la inmensa deuda social contraída por el desarrollo inequitativo. En esta situación tan compleja y cargada de tensiones, entonces, dice el autor:”la pedagogía está obrando milagros, tengo que decirlo, sin pudor, en cada instante , en que cada maestro está proporcionando horizontes de sentido a chicos a los que la sociedad no les está dando ni empleo, ni salud, ni vivienda, ni educación: el maestro tiene que responderle con pedagogía. Y el destino de la pedagogía va ser desaparecer sise le siguen pidiendo tanto.”

VIII. APORTE METODOLOGICO

1. Localidad Usaquen y Chapinero

La metodología propuesta para esta localidad fue diseñada conjuntamente con los coordinadores Patricia Bryon, Boris Bustamante, Ximena Betancourt y Marilyn ortiz y

responde a los objetivos planteados de lograr una apropiación teórica que permita crear una nueva mirada de la relación escuela-ciudad, llevar la problematización que surge del contraste entre la teoría y la práctica vivida y crear un espacio en el que se permita el descubrimiento de nuevas aplicaciones pedagógicas.

Para esto se toma aportes de disciplinas como la etnografía, etnometodología, hermenéutica y análisis de discurso; disciplinas que llevaron al análisis de ciudad y su relación con la escuela y con los procesos pedagógicos.

La propuesta metodológica se enriquece en esta localidad con la apropiación que hace el docente tanto de conceptos como de prácticas con relación al tema específico de ciudad-escuela y del análisis particular que se presentó en los trabajos locales.

Igualmente se propuso una metodología específica para la redacción del ensayo final la cual consistiera en unos pasos así:

- Realizar una historia de vida.
- Recolección de información a través de trabajo etnográfico
- Cartografía social para la determinación de mapas mentales
- Construcción del texto colectivo
- Realización de talleres de escritura
- Reflexiones sobre las conferencias de las cátedras magistrales
- Lectura y discusión de los documentos teóricos

2. Localidad de Santa Fe

El Plan de trabajo en la localidad, se configuró sobre los siguientes pasos:

Primero, lectura y análisis de las principales tesis presentadas y expuestas en las conferencias magistrales, desde las posibilidades analíticas desde las categorías conceptuales propuestas: capital cultural, como experiencia vital individual en tanto ciudadano o ciudadina y desde la relación ciudad –pedagogía, en tanto docente.

Segundo, iniciar el trabajo de escritura, como un primer paso de la experiencia de sí o constitución de subjetividad, tanto en la dimensión de ser ciudadano(a) y en la de docente. Cada uno o una escogió una de esas dos dimensiones, para trabajarlas en relación con cuatro momentos correspondientes con cuatro sesiones de trabajo local, la última, dos de ellas, incluían recorridos por la localidad y por las instituciones escolares, dichos momentos fueron:

- ❖ La experiencia de sí en relación con la ciudad.
- ❖ La experiencia de sí en relación la institución escolar donde se labora y de esta con la localidad.
- ❖ La experiencia de sí en relación con la historia de la ciudad.
- ❖ La experiencia de sí en relación con el recorrido realizado en la localidad desde cada localidad.

Tercero, segundo ejercicio de producción escrita o escritural, ya sea individualmente o por instituciones.

Implícitamente, los trabajos de los docentes reflejaron la adopción de elementos metodológicos de tipo etnográfico, observación de lugares y personajes, relatos autobiográficos y algunos abordajes hermenéuticos en la interpretación de textos y contextos.

En el caso de conceptos bourdusianos como capital cultural, habitus, y otros que no fueron siquiera nombrados como: campo, incorporación, desclasamiento y estructuras estructurantes; se notó un manejo todavía limitado, cosa que es explicable en el entendido que todavía es un autor poco conocido para los docentes.

Hay que recordar que la sociología de Bourdieu, considerado como un autor de izquierda y neomarxista, conceptual y metodológicamente integra y articula creadoramente elementos de la sociología clásica: la positiva de Durkheim, la sociología comprensiva de Max Weber, el estructural-funcionalismo norteamericano, y desde luego, la del propio Marx.

3. Localidad de San Cristóbal – Grupo C

Podemos decir, a nivel metodológico, que es central la investigación acción participativa, la etnografía y la etnometodología. El trabajo de campo tiene una dedicación de tiempo considerable que se plasma en la mucha información que arroja.

Para la realización del trabajo se sugiere tres aspectos: Reconocimiento de los espacios particulares y de la localidad en general. Indagación y profundización teórica. Perspectivas de aplicación y potencialización de experiencias pedagógicas.

4. Localidad de San Cristóbal – Grupo D

Se trabajó la Recuperación Colectiva de la Historia (RCH), que consiste en la posibilidad de reconstruir historias de procesos colectivos, involucrando a sus protagonistas. Busca enriquecer el sabor social del pasado común, fortalecer procesos de identificación, y organización colectiva. El trabajo local se inscribe en los enfoques cualitativo y participativo de la investigación social, en el que la subjetividad juega un papel importante para comprender la realidad social.

Se buscó con esta metodología recuperar la memoria histórica de un colectivo intentado resignificar y potenciar la participación de los actores involucrados en la investigación. Se desarrolló la investigación documental y talleres participativos, y entrevistas.

La propuesta pedagógica está enmarcada en la pedagogía urbana, parte de suponer que la escuela no actúa como ente cultural hegemónico, sino que se han posicionado otras esferas públicas y privadas que inciden en la formación del ciudadano. La escuela se propone, debe

funcionar como centro convergente de discursos. Se pretende plantear a la mesa local una teoría que e una visión crítica y no un conjunto de proposiciones hipotéticas.

Se desarrolló la elaboración de una mapa local, a partir de los referentes imaginarios que de la localida tienen los maestros; lo que generó un ejercicio exhaustivo pero le permitió a los maestros encontrarse con la localidad, sus imaginarios, su desconocimientos, y sus posiciones.

5. Localidad de Usme – Grupo E

El trabajo local se baso en lo que denominaron taller participativo en donde la idea era generar un espacio para la reflexión, la discusión, la proposición y el desarrollo de experiencias pedagógicas. Dicho taller inicia con un trabajo colectivo en subgrupos, plenarias de exposición de los resultados obtenidos y búsqueda de las relaciones con los diferentes procesos que vive la escuela-ciudad.

6. Localidad de Usme – Grupo F

En las mesas locales se proponen tres momentos de trabajo, para la revisión de lo que fueron las conferencias magistrales, ellos son: interpretación, argumentación y proposición. Antecedidos por un momento de exposición de imaginarios de los maestros, para desde estos leer la escuela, localidad y ciudad.

La propuesta pedagógica está enmarcada en lo planteado como pedagogía neurológica, que propende por el desarrollo del pensamiento y la inteligencia, y se opone al paradigma disciplinar tradicional. Asume la realidad como sistémica, lo que implica usar métodos para descifrar las claves de los códigos de los sistemas. Plantea al universo y la vida como dos códigos que requieren ser comprendidos, y cada ciudadano del planeta tierra debe construir vínculos en los que la pedagogía y el sistema educativo deben participar.

7. Localidad de Tunjuelito

Se planteó una metodología que fue desarrollada con periodistas de la Corporación Medios para la Paz, y que permitió la realización de más de cincuenta talleres.

Se parte el conocimiento adquirido durante la conferencia magistral, de la lectura realizada por los maestros de los textos complementarios de los ponentes, y pensado la temática correspondiente a su grupo, según el cuestionario realizado por el coordinador.

Las reuniones de los sábados comenzaron por la presentación de un temario elaborado por el coordinador, para ser trabajado en grupos de maestros. Los cinco temas son extraídos de las ponencias magistrales. Se plantearon preguntas a manera de provocaciones buscando problematizar los distintos aspectos relevantes de las ponencias y aterrizarlos a las circunstancias de la localidad y relacionarlos con el mundo pedagógico.

Temáticas Abordadas:

“Ciudad, Democracia y Educación”, Exposición de Fernando Viviescas y se trabaja a partir de las siguientes Temas:

- ❖ La ciudad no es evidente,
- ❖ La ciudad es la gente no los edificios,
- ❖ Enfrentar el odio a la ciudad.
- ❖ La ciudad empieza cuando llega el otro.

“La Ciudad Educadora: Símbolos y ritos urbanos para educar al ciudadano”: Exposición Fabio Zambrano.

- ❖ Los temas trabajados fueron los siguientes:
- ❖ La ciudad desde lo histórico
- ❖ Escritura en el espacio
- ❖ El mito urbano letrado
- ❖ El espacio público es la política.

“Educación Ciudadana en la Ciudad Simulada”: Exposición de Juan Pergolis. Temas Tratados;

- ❖ Ciudad imaginada, ciudad real.
- ❖ La ciudad educa;
- ❖ Fascinación, deseo y simulacro, sugiere la estetización de horror y a la violencia como defensa a la realidad?, Que deseos pueden subyacer en los imaginarios juveniles urbanos bogotanos.

“Ciudad y singularidad Juvenil”: Exposición de Martha López.

- ❖ El buscador; En que consiste ese carácter inasible contingente y mutable que acompaña lo juvenil?,
- ❖ De que manera puede la escuela cambiar el tiempo para cambiar el mundo?.
- ❖ Por fin conocimos un poco de nuestra localidad.

8. Localidad de Bosa Grupo H

La propuesta metodológica del trabajo local fue sencilla y clara. Se dividió en dos componentes:

Uno, el proceso general de la Cátedra. En lo que atañe a este punto y en relación con la idea de la SED de hacer un escrito colectivo, se decidió hacer el ejercicio de escritura en forma individual en tanto se buscó que los y las docentes tuvieran una experiencia escritural muy personal.

Para ensamblar todo lo anterior en un solo escrito, como trabajo colectivo, se propuso adoptar la estructura de trabajo sugerida por Carlos Monsivais en su texto “Los Rituales del Caos”. Es decir, ensamblando piezas escriturales cortas organizadas o articuladas en temáticas generales, donde tengan cabida tanto las elaboraciones conceptuales como las descripciones y las narraciones de las experiencias urbanas. Cada autor o autora se comprometió a hacer una permanente reelaboración de su texto personal hasta el final de la Cátedra

- ❖ Dos, el trabajo particular de las sesiones locales con los y las docentes. En lo que hace a este punto la organización fue la siguiente, en cada sesión mensual de los sábados se decidió tener tres momentos:
- ❖ Un momento para la discusión colectiva sobre las conferencias magistrales y sus respectivos comentaristas, lo cual permitió debatir conceptos fundamentales, alimentar y enriquecer los escritos individuales.
- ❖ Un momento dedicado a los comentarios y orientaciones acerca de los textos escritos.
- ❖ Un tercer momento en el cual se realizaron conversaciones a cerca de las temáticas abordadas y sobre distintas experiencias de ciudad, todo ello para ampliar perspectivas y miradas.

El coordinador sugirió y presentó algunas lecturas complementarias, así como dio referencias bibliográficas para que los y las docentes, incorporaran nuevos elementos teóricos. Aparte de las conferencias magistrales fueron sugeridas lecturas de autores como: Italo Calvino, Carlos Monsivais, Alejandro Álvarez, Joe Luis Romero, Richard Sennet, Estanislao Zuleta y Paul Virilio. Y desde luego, Juan Amos Comenio y Juan Carlos Tedesco.

Como un complemento a las sesiones locales, se organizaron recorridos de reconocimiento por la localidad de Bosa y un recorrido nocturno por la ciudad, todo bajo la orientación de un grupo de docentes. La libertad de abordajes en los textos de los y las docentes, permitió una amplia modalidad de acercamientos al tema de Escuela, Ciudad y Pedagogía

9. Localidad de Bosa Grupo I

Metodológicamente se optó por la etnografía, los maestros y las maestras se acercaron al reconocimiento de su entorno y las formas de vinculación de este con lo local. Cabe destacar el uso de la hermenéutica para la comprensión y construcción de saberes, sentidos y relaciones sociales, desde donde se aborda la ciudad, la ciudadanía, el sentido de lo público y la comunicación, son referentes importantes para este equipo de trabajo local. Al igual que la intención de involucrarse dentro del contexto para tratar de transformar las relaciones humanas que vayan en detrimento del ser, como de las relaciones pedagógicas tradicionales que de acuerdo a la realidad actual están en desuso, lo que implica generar procesos de innovación y cambio.

10. Localidad de Kennedy

La propuesta metodológica se articuló sobre dos ejes de trabajo:

1. Contextualización-Problematización: Se orientó a lograr ubicar las perspectivas de los y las participantes en torno a lo que las sesiones magistrales suscitaron y su relación con los intereses individuales y colectivos, para construir una lectura comprensiva, reflexiva, compleja y crítica de las transformaciones contemporáneas de la relación Escuela-ciudad.

De acuerdo con lo anterior se definieron los siguientes puntos para precisar los marcos de la contextualización-problematización:

- ❖ Ubicación de las orientaciones de política pública formuladas por el Plan Sectorial de Educación Bogotá. Una Gran Escuela 2004-2008.
- ❖ Dilucidar las expectativas e intereses de los participantes y favorecer la organización de colectivos de trabajo.
- ❖ Analizar, desde una perspectiva compleja, las transformaciones generadas en los ámbitos del conocimiento, la producción y el jurídico-político. Y su proyección en términos de la interacción ciudad-escuela, particularmente analizando el tipo de relación que se ha construido con la ciudad desde la escuela.
- ❖ Ubicar las orientaciones del PEI y su articulación con el contexto local y los retos – cognitivos, ético-políticos y estéticos- que se vislumbren en la orientación de la Cátedra.
- ❖ Ubicar problemáticas, demandas, iniciativas, potencialidades, saberes, malestares, deseos, posibilidades, tensionamientos, obstáculos en la construcción de la interacción escuela-ciudad.
- ❖ Articular los retos conjuntamente elaborados, los contextos analizados, los intereses de los sujetos y los proyectos colectivos planteados por los participantes en torno a reconstrucción de la relación escuela- ciudad

2. Reorientaciones – Reconstrucciones: Se orientó a buscar perspectivas renovadas de carácter cognitivo-ético-político y estético, para favorecer, por un lado, la articulación Escuela- Ciudad y por el otro la generación de iniciativas consistentes y coherentes con las reelaboraciones formuladas, para se concreten en propuestas pedagógicas relacionadas con la Ciudad y la Escuela.

11. Localidad de Fontibón

La propuesta metodológica de esta localidad se dio con base en dos dimensiones:

- ❖ El trabajo local de siete sesiones cuya finalidad fue la de lograr la producción escrita y los procesos de reflexión de la relación escuela – ciudad. Esta reducción escrita se dio con base a los ejes temáticos identificados en los escritos hechos por los maestros y maestras después de la cátedra inaugural, siendo estos: La llegada a Bogotá, relatos de vida o de anécdotas, la gente de la ciudad, la ciudad imaginada, la ciudad peligrosa, la ciudad como un ser vivo, el papel del maestro en la ciudad y la ciudad vivida.
- ❖ Estructura y organización de cada sesión local en la que se articula las cátedras magistrales, las discusiones de grupo y el avance del texto escrito.

12. Localidad de Engativá

La propuesta metodológica de esta localidad se presenta en seis fases

- ❖ Caracterización de los lineamientos teóricos sobre los cuales se desarrolla el proyecto. Estos lineamientos toman como base las conferencias magistrales, las lecturas recomendadas y demás propuestas que surgieron del grupo.
- ❖ Diseño de Instrumentos: Estos instrumentos fueron elaborados por el grupo local a través de los talleres y discusiones con el coordinador.
- ❖ Aplicación de instrumentos mediante trabajo de campo en la ciudad: Los estudiantes y docentes realizaron una observación focalizada cuyo registro se realizó en los instrumentos diseñados sobre los procesos de construcción ciudadana.
- ❖ Sistematización de la información: Con base en las matrices y otros procedimientos se clasificó y sistematizó la información y los datos obtenidos en la observación.
- ❖ Elaboración del ensayo: Con base en la sistematización se planteó la elaboración de una reflexión escrita por cada institución educativa que participó del proceso en la cátedra.

13. Localidad de Suba

El camino seguido para obtener los resultados esperados fue la realización de historias de vida, narrativas vivenciales, recorridos locales, talleres con guías y relatorías de las sesiones. Esto permitió recoger al máximo la construcción de saberes aportada por los docentes. El coordinador de la localidad, trabajó a partir de la metodología que denominó análisis y construcción de discurso.

Esta propuesta recorre un camino de preguntas para que sean abordadas en: “...un espacio de discusión grupal en el cual el intercambio de opiniones sustentadas es la base para la generación de conocimiento compartido...”.⁹ Esto permitió la formación y/o consolidación de grupos de trabajo y al fortalecimiento de las relaciones establecidas en el proceso.

14. Localidad de Barrios Unidos y Suba – Grupo N

La metodología propuesta se basa en un proceso de sensibilización a través de la geografía de la percepción, esta perspectiva permite reconocer el conjunto de amalgamas culturales que van representando la ciudad y a la vez hace parte de los procesos de socialización que se dan en el espacio urbano.

El ejercicio de sensibilización posibilita identificar y precisar los modos de apropiación de la ciudad que tiene que ver con las experiencias vitales, la condición social, los niveles de formación la condición de ser visitante o nativo y los lugares de procedencia.

Esta reflexión metodológica también contempló la necesidad de profundizar los temas de las cátedras magistrales con las representaciones que se tiene de la ciudad. Se propusieron tres ejes de análisis para el trabajo local así

1. La dimensión histórico política de la ciudad
2. La dimensión cultural
3. Las formas de convivencia en la ciudad

⁹ Robayo Rodríguez Joimer Edgar, Primer Informe escrito, junio –2004 pág 3

A partir de estos ejes de trabajo reflexivo se conformaron grupos en torno a uno de los ejes propuestos para pensar la relación escuela-ciudad-escuela para la realización del proceso de escritura.

14. Localidad Mártires

La propuesta metodológica de esta localidad responde a los objetivos planteados de lograr una apropiación teórica que permita crear una nueva mirada de la relación escuela - ciudad, llevar la problematización que surge del contraste entre la teoría y la práctica vivida y, crear un espacio en el que se permita el descubrimiento de nuevas aplicaciones pedagógicas.

Se optó por una metodología enmarcada en la etnografía, etnometodología, hermenéutica y análisis de discurso; disciplinas que llevaron al análisis de ciudad a partir de los usos como son los imaginarios, la semiótica, la comunicación y la lúdica.

Igualmente se propuso una metodología específica para la redacción del ensayo final la cual recogiera unos pasos así:

Realizar una historia de vida.

Recolección de información a través de trabajo etnográfico

Cartografía social para la determinación de mapas mentales

Construcción del texto colectivo

Realización de talleres de escritura

Reflexiones sobre las conferencias de las cátedras magistrales

Lectura y discusión de los documentos teóricos

15. Localidad de Puente Aranda

Las mesas locales se dividieron en dos partes, una teórica: que consistió en conversatorios desarrollados con los maestros a partir de sus experiencias en el quehacer docente, matizadas por lecturas adicionales trabajadas en la mesa local. Lecturas como: “Semántica de la Ciudad” de Mario Gennari; y “La Educación y la ciudad” de Jaume Trilla. Y una parte experiencial que consistió en por ejemplo retomar la exposición que en su momento hizo la Biblioteca Luis Angel Arango: “URBES INTERNAS” y desde ella hablar, analizar y proponer diferentes miradas sobre la ciudad. Esta parte experiencial intentó la proyección del maestro a la comunidad con una apropiación de la ciudad.

16. Localidad de la Candelaria

La propuesta metodológica que se desarrolló en la localidad de la Candelaria estuvo orientada por unas estrategias de trabajo que permitieran abordar la escuela y la ciudad en un sentido teórico- práctico de allí que se trabajó con base en: reconstrucción iconográfica de la localidad, fortalecimiento y/o realización de proyectos pedagógicos locales, realización de diarios urbanos (desarrollo de metodología etnográfica), recorridos y reconocimiento de la localidad, acompañamiento y discusiones teóricas enriquecida por la bibliografía recomendada por el coordinador.

17. Localidad Rafael Uribe

La propuesta metodológica fue discutida y concertada por un grupo de coordinadores(as) (Patricia Bryon, Ximena Betancur, Marilyn Ortiz y Boris Bustamante) a efectos de presentar en sus respectivas localidades un mismo plan de trabajo. En esencia este consistió en los siguientes puntos o pasos:

- ❖ Recolección de la información sobre la localidad(mapa cultural, estudios socioeconómicos, espacios públicos de comunicación, historia del barrio, etc.)
- ❖ Recolección de un diagnóstico de los docentes, con el fin de conocer profesiones, publicaciones y otras actividades.
- ❖ Construcción de un texto colectivo, para ello se organizaron los y las docentes en siete grupos, cada unos de diez personas.
- ❖ Realización de talleres de escritura (asesoría, seguimiento y corrección de los textos elaborados) para seleccionar el texto definitivo de la localidad. Para la primera sesión se solicitó la elaboración de historias de vida. Para la segunda un texto sobre una reflexión y la experiencia de los docentes teniendo en cuenta los puntos planteados por Fernando Viviescas y los tres ejes conceptualizados en el artículo de Jauma Trilla.
- ❖ Reflexión sobre los planteamientos presentados por los conferencistas en la Cátedra.
- ❖ Lectura y discusión de documentos teóricos.
- ❖ Además, para facilitar el diálogo y la comunicación con los docentes se creó un grupo foro electrónico para intercambiar mensajes, artículos, fotos, ideas, etc.

18. Localidad Ciudad Bolívar Grupo R

En la mesa local el trabajo se enfocó hacia las socializaciones de avances acerca de los trabajos en grupos de maestros, desde la primera reunión se planteó de manera clara el sentido de un producto colectivo, dando apoyo y dirección a los que ya venían gestados, y fuerza a los que a través de la cátedra se generaron. El trabajo de los maestros se centralizó en dos preguntas sugerentes, escogidas por ellos, como eje temático, de cinco llevadas por la coordinadora; las escogidas fueron: Escuela un espacio propicio para...; y La ciudad como texto.. Escogieron la etnografía, los relatos de vida personal con relación a lo local, aspectos de la geografía social, posibilidades que tiene en cuenta la otredad.

Se plantea que el seminario alemán no funcionó en esta localidad, se plantea entonces la modalidad de conversatorio que produjo la socialización de los maestros y el intercambio de experiencias pedagógicas.

En la mesa local se desarrollaba:

1. Un trabajo teórico en el que se trabajaba la conferencia magistral y los autores ya citados por la localidad.
2. Recolección de experiencias de los maestros, para apoyarlas, hablarla, avanzarlas.
3. El trabajo de construcción de ensayo, consistía en ponerse de acuerdo en criterios, exponer avances.

Como característica de su metodología, esta localidad involucró en su cobertura de trabajo a las organizaciones no gubernamentales, que han desarrollado trabajo de formación culturales desde el campo educativo no formal. Esto motivado por el enfoque de trabajo de la coordinadora, una posición ético-política, que da más fuerza al trabajo de ciudad, que al de escuela, sin por ello hacerla a un lado.

La metodología usada, dice, “ permite decodificar significantes y su reelaboración como producto de la reflexión discursiva de la experiencia “. (Patricia Bryon, informe Junio/2004)

19. Localidad Ciudad Bolívar. Grupo S

La Metodología adoptada en este grupo de trabajo, estuvo centrada en la problematización a partir de los cinco ejes, que fueron propuestos por el coordinador y el tutor y fueron validados por los docentes, tales ejes fueron:

- ❖ La Escuela se Apropia de la Ciudad: la ciudad como espacio educativo; aprender de la ciudad, aprender en la ciudad y aprender para la ciudad.
- ❖ La Escuela se expresa en la ciudad: pretende recoger el modo como desde los pedagógico y lo escolar se vive y se expresa la cotidianidad de la ciudad y de la localidad.
- ❖ La localidad como texto: Busca ubicar los aspectos físicos, sociales, ambientales y culturales de la localidad, tal como los científicos sociales, pero también para que los propios maestros puedan leerla.
- ❖ Políticas educativas y organizaciones sociales: Intenta mirar la zona desde las relaciones entre escuela y las organizaciones ciudadana que allí hacen presencia, situándola en el contexto de la política educativa local-nacional.
- ❖ ¿Qué ciudadanías para que ciudad?: Apunta a construir una mirada crítica sobre los discursos que demandan a la escuela la formación de ciudadanos, buscando su adecuación a la realidad local.

Se pusieron en discusión dos hipótesis:

1. Bogotá son varias ciudades,
2. El nuevo referente de la escuela ya no es tanto el Estado Nacional, como en cambio si lo es la Ciudad.

La discusión se organizó con base en la presentación de textos de especialistas, pero también en los textos ya elaborados o en elaboración de los propios docentes, se organizaron plenarias sobre proyectos y experiencias locales, se organizaron recorridos por la localidad preparados a partir de estas tres líneas de trabajo: Reconocimiento físico, caracterización social y eje pedagógico, en cabeza de respectivos docentes.

IX ANALISIS DE LAS EXPERIENCIAS

Los aportes metodológicos en el trabajo y desarrollo de la Cátedra, deben ser vistos, fundamentalmente, en las propuestas de trabajo, hechas por los coordinadores (as) a instancias de los y las docentes de los respectivos equipos locales y seguidas por dichos equipos, con variaciones y ajustes; también, desde luego, en los aportes introducidos y generados desde los distintos trabajos docentes, bien los que se generaron con motivo y efecto de la Cátedra, como aquellos que ya venían dándose en prácticas pedagógicas anteriores a la Cátedra, pero que en diálogo con ella, adquirieron nuevos sentidos y alcances.

Todos ellos, tanto los aportes conceptuales, como los metodológicos, ya son un patrimonio y un producto tangible de los resultados de la Cátedra, muchos obedecían a discusiones y a procesos que ya se venían adelantando, otros se generaron en ella, pero unos y otros, adquirieron con la Cátedra una dimensión y una perspectiva mucho más amplia, cuyos resultados mayores y mejores, de seguro se verán en lo sucesivo.

Como ya se ha dicho en la presentación general de este Informe Final, la producción de la Cátedra es diversa y desigual no sólo desde las conferencias magistrales, sino con mayor razón, en lo producido en cada uno de los grupos o Equipos locales. En efecto hay productos que le dieron mayor importancia a la definición de un marco teórico, desde el cual problematizar las diferentes reflexiones de los y a las docentes – y en ellos, otorgando a su vez pesos distintos a conceptos como: escuela, ciudad, pedagogía, comunicación, cultura. En otros informes importó más la adopción de un método de trabajo que permitiera interpelar más a los y las docentes- por ejemplo a través de preguntas guías según los respectivos temas, o a través de sugerir una líneas temáticas que permitieran la agrupación, según afinidades con esas líneas, de los docentes en equipos de trabajo.

En unos informes, las distintas voces de los y las docentes están introducidas, como fragmentos o como referencias a un único texto, generalmente elaborado por el coordinador (a) con ayuda de su monitor o monitora y a veces validado por los y las docentes que se mantuvieron hasta el final de la Cátedra. Como en toda introducción de fragmentos o de referencias, existe una intencionalidad, explícita o implícita, en los criterios desde los cuales se seleccionan estos últimos. En otros, los textos completos de los y las y docentes, están precedidos, de una corta introducción o presentación del coordinador o coordinadora respectivo, en este caso no se trata de una selección de fragmentos, sino en una selección o compilación de varios textos.

Desde luego hay informes que combinan en mayor o menor grado alguna de estas posibilidades.

En dos o tres casos, los informes finales, son obra exclusiva del coordinador y por lo mismo brilla por su ausencia, la elaboración o producción escrita de los y las docentes.

Empero, pensamos que es importante recoger de manera general las huellas que ha dejado la Cátedra Pedagógica, a continuación encontramos el análisis de la información recogida a travez de las entrevistas hechas a los coordinadores(as) y a los y las docentes. Se constata

que dicho proyecto cumplió el objetivo fundamental de la misma en el sentido de *“ser un encuentro de alto nivel académico en torno a la pedagogía. Es una modalidad de formación de maestros, en la cual se plantean temáticas que han de servir como marco teórico - conceptual para abordar situaciones y problemas de la escuela y de la localidad desde la perspectiva pedagógica”*¹⁰.

No solo se ha llevado a cabo con grandes resultados sino que además ha abierto un espacio para la cualificación de maestros y para la construcción de saberes y pensamientos que permitan hacer múltiples lecturas de la *escuela - ciudad*, escrita de esta manera en tanto la Cátedra ha permitido entender estos dos conceptos de manera interrelacionada, visto como productos histórico sociales y construcciones culturales en las cuales participamos todos y, en este caso en particular el papel del docente en esta tarea es un eje central:

“El lema Bogotá una gran escuela, es un ideario que plantea el reconocimiento y redescubrimiento de nuevas formas de construir significados sociales, dilucidar las formas de mirarnos a nosotros mismos, de vernos frente a los otros, de relacionarnos y de hilvanar tejidos sociales significativos, de contemplar otros escenarios y de visualizar otras lógicas que enriquezcan el devenir de la escuela. En verdad la tarea es ardua, ya que significa traspasar las fronteras de la escuela actual, soñar con una nueva institución donde el conocimiento sea un factor intrínseco a las vivencias e interrelaciones cotidianas con el medio, con otras instituciones, y con las oportunidades que ofrecen las comunidades. Se trata de reconocer la localidad como un nicho de conocimiento permanente; comprender que al interior de la escuela, y en sus entornos, sé vivencia la posibilidad de construir mejores ciudadanos, otras formas de convivencia, otras formas de convivencia, de encuentro y espacios de concertación, en donde se pueda concebir un mejor mañana”¹¹

Existen varios elementos a destacar de los cuales es importante reconocer las cátedras magistrales que pese a ser desarrolladas desde una dinámica tradicional aportaron un alto nivel gracias a la experticia y el saber de los ponentes. La heterogeneidad y variedad de enfoques para abordar la ciudad-escuela, permitió recoger diferentes visiones que sirven para introducir niveles de análisis que podrían dar cuenta de un proceso tan complejo como es la ciudad y la relación con la escuela. Sin embargo y en pro del crecimiento de esta experiencia de cátedra pedagógica es importante que este espacio de cátedra magistral permita mayor apropiación y participación de los docentes que asistieron.

En cuanto al desarrollo de la cátedra en las localidades es importante anotar que, el hecho de no dar unos principios o criterios homogéneos que reglaran su dinámica, hizo que el trabajo realizado con los docentes partiera de la misma diversidad y de las características concretas y particulares de cada una de los veinte equipos locales que participaron, es decir, la cátedra se enriqueció desde la especificidad local como de las diferentes profesiones distintas a la pedagogía que tenían los coordinadores, hecho que a pesar de haber generado una discusión

¹⁰ Documento, Cátedra de Pedagogía, Bogotá una gran escuela, Secretaría de Educación.-Idep, Abril del 2004.p.1

¹¹ Encuentros y Desencuentros de la ciudad como espacio de aprendizaje para la escuela. Texto colectivo del grupo D, la localidad 4, San Cristobal.

al interior del comité académico, consideramos que es una fortaleza más que debilidad o amenaza para este proceso.

Los trabajos locales hicieron énfasis en diferenciar la ciudad, entendida solamente como un conjunto de edificaciones, de infraestructura, de servicios e informaciones, de la conjunción de una serie de elementos que de alguna manera se puede aprender, a la ciudad entendida en relación con la escuela como espacios y/o proceso de comunicación, el solo hecho de que los docentes reconozcan la localidad nos dice que desde allí se concibe a Bogotá no como una sola ciudad sino como muchas ciudades.

En el trabajo local se apostó a la idea de reconocer el saber de los sujetos participes como del contexto en donde se desarrollaba el trabajo, así como entender de manera crítica los cambios y transformaciones contemporáneos resultado del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de los mass media como de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, esto logró ir horizontalizando la relación de aprendizaje entre coordinadores y docentes. Algo que llama la atención en cuando al trabajo y la participación de los docentes en las localidades es la necesidad que tienen de autoreferirse constantemente en sus intervenciones y discusiones lo que demuestra por una parte, que los docentes mantienen a pesar de sus condiciones actuales una estima y una condición de importancia y, por otra, que exigen ser escuchados y reconocidos.

Así entonces, para el trabajo local, - planteamos la necesidad de pensar una manera operativa y logística más apropiada en cuanto a la participación de los docentes,¹² es necesario consignar: la participación y el interés que tienen en este proceso, la comprensión y apropiación en cuanto al saber de la ciudad como recurso educativo, de entender que existen otros agentes educativos muy importantes y que hoy la escuela no es la única protagonista del proceso enseñanza - aprendizaje. La pregunta que se puede hacer es ¿qué tanto se dan cuenta de esto en las estrategias pedagógicas que se deben realizar en la escuela y en el aula?, ¿Hasta que punto son capaces de asumir esa nuevas condiciones de la cultura y de la educación?.

Pero el reconocimiento de las personas que permite la cátedra no hace referencia exclusivamente a los docentes sino que es a la vez un reconocimiento de otros actores que hacen parte de la vida escolar, es el caso de los y las estudiantes. Ya no son los meros contenidos específicos lo fundamental cuando se genera un espacio de enseñanza - aprendizaje, existen múltiples contextos que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, lo que sucede en la familia, en el barrio, su relación con los amigos, lo que pasa en la localidad y en general en la ciudad.

“La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos

¹² Nos estamos refiriendo al trabajo de los días sábados, ya que muchos no pudieron asistir debido a sus compromisos, de tipo familiar, la intensidad horaria de tan solo tres horas, laxitud con referencia a la cátedra magistral etc..

más fuertes que el mundo de la cultura y la comunicación le plantean hoy al sistema educativo (Barbero, 2004:14)".¹³

La cátedra mantiene el reto que se ha construido en sentido epistemológico y pedagógico, pensar en *la relación* ciudad - escuela, que implica pensar relacionamente estos 'dos mundos' que hasta ahora se habían analizado y conceptualizado separadamente.

Los coordinadores y los docentes vienen pensando esta relación como un espacio educativo, Martín Barbero nos invita a reflexionar sobre el hecho de que estamos pasando de sociedades con sistemas educativos a sociedades educativas.

“Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, cuya red educativa lo atraviesa todo: trabajo y ocio, oficina y hogar, salud y vejez” (Barbero, 2003). Este paso de *sociedades con sistemas educativos a sociedades educativas* erige necesariamente al medio urbano contemporáneo como un entramado de incidencias educativas que acoge y entremezcla a las denominadas educaciones formal, no formal e informal; aglutina instituciones estrictamente pedagógicas; y situaciones educativas ocasionales, programas de formación deliberados y encuentros educativos ocasionales.”

Es interesante esta afirmación, porque significa poner en tensión la visión de la escuela y el proceso de escolarización tradicional y empezar a dar cuenta de diferentes ámbitos y espacios que están educando, así sea desde el interior de la misma escuela en lo que se ha llamado 'currículo oculto'. La tarea entonces para los participantes de la cátedra es empezar a reconocer cuáles son esos espacios que se consideran y valoran y que contribuyen al proceso educativo. Esto demuestra la complejidad y densidad del hecho educativo contemporáneamente.

Se puede pensar que la pedagogía (sin excluir a otras disciplinas) puede ser la coordinada que una tanto la escuela como la ciudad. Pero, como lo hemos dicho varias veces eso no significa que estos espacios se encuentren separados y aislados. La pedagogía permite una aproximación para empezar a asumir una comprensión mucho más compleja de *la relación Escuela _ciudad*. La pedagogía, epistemológica y metodológicamente jugaría o permitiría ese espacio de la construcción conjunta de esta *relación*, así se reconoce y se ubica la escuela en el contexto con las transformaciones contemporáneas de todo tipo que hoy vive la ciudad, el país y el mundo.

Sin duda, una de las mayores riquezas que este proceso pedagógico generó fue poner distintos saberes y enfoques disciplinares a pensar un tema del interés de la pedagogía. En otras palabras, pensar sobre escuela –ciudad abrió un abanico de posibilidades, enfoques y abordajes teóricos, conceptuales, prácticos y metodológicos que se vivencian en el recorrido del proyecto. El campo comunicación - educación, la etnografía, la formación ciudadana, la psicología, la filosofía, la antropología, la historia, hacen un aporte relevante a la pedagogía para poder leer la ciudad, leer a los sujetos que en ella habitan y leer las relaciones y

¹³ Documento reflexiones en torno a la ciudad como espacio educativo, Localidad de Usme.

CORPORACIÓN OFELIA URIBE
ANÁLISIS DE LA CATEDRA DE PEDAGOGÍA BOGOTA UNA GRAN ESCUELA 2004

contextos que allí se dan. Es la pedagogía entonces la llamada a recoger estos elementos, sistematizarlos e incorporarlos en su tarea de transformación de sujetos y realidades sociales y construcción de nuevas formas de saber.

X. APORTES A LA FORMACION DE DOCENTES

La cátedra como espacio eminente de formación de docentes en su primera etapa hizo aportes importantes desde el punto de vista metodológico y conceptual. Permitió detectar en los participantes su verdadero interés por ser docentes y por apropiarse de conceptos y herramientas que sustenten efectivamente sus practicas pedagógicas en el encuentro de la relación escuela - ciudad y por otro lado en permitir el ser escuchados, encontrar un campo de debate, reflexión y análisis que permitirá el cambio argumentativo y práctico en las relaciones docente - estudiantes.

El entendimiento del contexto y del sujeto ciudadano fue un aporte necesario para reevaluar las prácticas pedagógicas a través de procesos de investigación que acerquen al maestro y maestra a identificar, diagnosticar, estudiar, analizar y formular propuestas de intervención que lo lleven a modificar las diferentes problemáticas escolares y sociales a las cuales se enfrenta como docente.

El pensar la relación escuela - ciudad, temática central planteada por la cátedra en el 2004 aportó a la formación de docentes como mediadores en dicha relación educación y ciudad, y dió las condiciones para que pudieran adentrarse en análisis referidos a los conflictos generados en esta relación pero además en teorizar la ciudad desde enfoques históricos, culturales, simbólicos, sociales e imaginarios.

Adentrarse en conceptualizaciones como ciudad educadora de Jaime Trilla que nos presenta la idea de que la escuela sea una institución emblemática de la ciudad y presenta tres dimensiones a partir de las cuales se puede pensar la relación entre el medio urbano y la educación:

La ciudad como entorno o contenedor de la educación (aprender en la ciudad)

La ciudad como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad)

La ciudad como objeto o contenido de la educación (aprender la ciudad)

Estas dimensiones se presentan por separado para poderlas entender pero en la práctica la ciudad es a la vez entorno, vehículo y contenido de educación.

Acercarse a conceptos como ciudad, ciudadanía, ciudadano, patrimonio, territorio, construcción de ciudadanía, y escuela permite en las y los docentes lo importante de estar atento al diálogo que se establece entre el habitante y la ciudad, de ambos se enseña y ambos aprenden. La educación no puede estar encasillada en normas que sean ajenas a los estudiantes pues pueden ser represoras e improductivas lo que hace pensar que antes de enseñar contenidos aislados y de poco interés, se debe contextualizar lo que se enseña y tomar de su realidad parte de los contenidos.

Por último, acercarse a temáticas, conceptos, tesis y saberes como la propuesta de Educación ciudadana en la ciudad simulada del Profesor Juan Carlos Pérgolis en donde plantea que " la ciudad educa en todos los momentos, a través de todas las actividades y de todas nuestras representaciones, porque para representar la ciudad, es decir, conformarla en nuestro interior, hay que atravesar un proceso educativo. No podemos representar la ciudad sin atravesar un proceso educativo. Entonces, no hay una instancia educacional o educativa específica. Todas las instancias lo son; todas las instancias le dan vida a la ciudad; son

instancias educacionales; porque la ciudad es el marco de nuestra existencia¹⁴; hasta las propuestas de Martha López sobre Ciudad y singularidad juvenil en donde plantea que “Hoy por hoy el sistema educativo vigente es cuestionado por los mismos jóvenes, no sólo al respecto de los contenidos científicos poco exhaustivos en nuestro medio, sino también al respecto de las prácticas pedagógicas todavía cifradas en manejos autoritarios y en la imposición de verdades ya relevadas por los propios saberes.¹⁵ Estos aportes y otros no menos importantes como el de Viviescas, Zambrano, Silva y Barbero fue para los docentes importantes aportes de formación que sin duda serán insumos básicos para la reformulación de prácticas pedagógicas.

En este punto, partimos de las evaluaciones arrojadas por los docentes en las cuales la pregunta por la formación tuvo un eje central:

Los maestros consideran la cátedra como un espacio para reafirmar lo relevante que es el trabajo en equipo, tanto para la formación personal como para la profesional. Este aspecto es importante debido a que conlleva a involucrarse con otros docentes, pero más allá a buscar acciones que tengan en cuenta a la comunidad educativa y más abiertamente a la comunidad local. La cátedra les permitió comprender a la comunidad como agente y factor real de los elementos teóricos que se estaban pensando al interior del trabajo de la mesa local. Lo que implica que este proceso sea un escenario de cualificación a nivel teórico práctico, un espacio de aprendizaje donde se valora la experiencia del maestro, su discurso y práctica pedagógica y que ayuda a la construcción de una pedagogía que busque cambiar la pedagogía tradicional por una pedagogía crítica.

“Para los pedagogos críticos, post estructuralistas radicales la pedagogía constituye un ámbito fundamental en el que procurar el cambio educativo y social, y tratar de poner en práctica diferentes visiones del mundo, de manera que pedagogía aquí no solo se refiere al ámbito de la educación formal y reglada, sino también a la actividad referida a todos los aprendizajes y a toda reproducción interdisciplinar del saber.”¹⁶

Lo anterior nos induce a pensar que la cátedra pedagógica busca afianzar una educación y una pedagogía liberadora del sujeto, reivindicativa y transformadora. Es disiente cuando los maestros lo reafirman: “en la cátedra encontré nuevos saberes en cuanto a escuela, localidad y ciudad, no solo para observarlos sino para estudiar, indagar y apropiarse de nuevos significados que iluminan nuestra vida”, “pudimos adentrarnos y conocer las riquezas pedagógicas y vivenciales que la localidad ofrece a la escuela. La cátedra hizo que en mis prácticas pedagógicas pensara más allá de las cuatro paredes y fundamento mi quehacer al entender la ciudad como un lugar donde se producen y reproducen conocimientos”¹⁷.

¹⁴ **PERGOLIS, Juan Carlos.** La ciudad simulada. Cátedra de pedagogía Bogotá una gran escuela. 2004

¹⁵ López Martha, Ciudad y singularidad juvenil. Cátedra de pedagogía Bogotá una gran escuela. 2004.

¹⁶ GALICIA Pérez Nuria, Las Relaciones de Poder en el aula, género y pedagogía. Primer Congreso de enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. España

¹⁷ Opinión de un docente extraída de la encuesta realizada en el evento de evaluación de Cátedra por parte de los docentes.

La Cátedra con su currículo explícito y los contenidos específicos de cada una de las conferencias magistrales, tal como se percibe al mirar los escritos de los docentes, se constituyó en un extraordinario aporte a la formación docente. En muy contadas ocasiones un grupo muy amplio de docentes tiene la oportunidad de tener acceso a un conjunto de elaboraciones desde diversas disciplinas y a referencias bibliográficas tan amplia sobre los temas de ciudad, escuela y pedagogía.

El docente posee la práctica pedagógica, pero raras veces, puede reflexionar sobre ella, raras veces puede someter su rutinario ejercicio profesional a la confrontación y conocimiento de lo que se está haciendo en otras disciplinas.

La Cátedra, en la medida que por sus contenidos, sus alcances y su método de trabajo, supera con creces, los límites estrechos de los Programas de Formación Docente PFPD y de muchos diplomados y especializaciones, que con tanto empeño comercial ofrecen muchos centros universitarios, no tiene antecedente en la historia de la formación docente.

La Cátedra, en sus objetivos y en sus contenidos, es un espacio académico interdisciplinario y transdisciplinario de una inapreciable importancia. La reedición de sus discusiones en los espacios locales, entre docentes de varios establecimientos ha sido de un incalculable efecto formativo. En sus sesiones muchos docentes percibieron las limitaciones de un ejercicio profesional que no se adentra en el estudio de las discusiones contemporáneas, que no se preocupa por la consolidación de los acumulados disciplinares propios y sobre todo que no se concibe y se percibe desde el lugar de la preocupación pedagógica.

En ese sentido, la preocupación por el lugar de la enunciación, tal como, se expresó en el Plan de Trabajo de la localidad, fue un objetivo logrado. Logrado no tanto por lo que se alcanzó a producir en el corto tiempo de una cuantas sesiones mensuales, sino por los docentes tuvieron la oportunidad de pensarse ellos mismos, en relación con la ciudad y con la escuela de una manera diferente. Esto ya es el punto de partida de un importante proceso de transformación de las prácticas pedagógicas y por lo mismo de una exigente formación docente.

XI. RECOMENDACIONES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

XI. RECOMENDACIONES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Aunque parezca obvio, la primera recomendación de política pública es institucionalizar la cátedra puesto que este proceso se ha convertido en un hecho educativo de la educación Distrital. No solo por ser la espina dorsal del programa estratégico del plan sectorial de educación, sino porque, y esto es lo que nos parece más importante, es la estrategia de formación docente. Fundamentalmente en la relación del docente consigo mismo y su práctica pedagógica. Esto es determinante para construir con los docentes la renovación educativa que la ciudad necesita.

La cátedra como se ha visto a lo largo del trabajo local y del informe que presentamos, está tocando aspectos sensibles de la escuela y esta abriendo un panorama para pensar la relación escuela-ciudad desde perspectivas políticas de formación de sujetos activos y participantes.

Contrario, a lo manifestado por algunos docentes, y estudiosos del tema, no creemos en la curricularización de la cátedra, por que esto trabajaría en la misma dirección de llenar y saturar a la escuela de contenidos curriculares sin reparar en la crisis que vive la escuela, por la sobre demanda de temáticas.

Creemos que lo que se impone en la escuela a partir de la Cátedra es un replanteamiento de las condiciones generales del ejercicio docente, de allí que los y las docentes que persistieron hasta la culminación de esta primera versión se sintieron atraídos por un reconocimiento y tratamiento distinto de parte de la Secretaria de Educación

A sabiendas que las políticas públicas son del orden nacional, creemos que el distrito debe concretar en su margen de maniobra, apostar por una política pública que logre revertir las manifestaciones más críticas que se presentan en la escuela, principalmente en la escuela oficial.

Dando por sentado que la cátedra se convierta en una estrategia de formación docente y de transformación de algunas prácticas pedagógicas, consideramos necesario consolidar este espacio como un escenario de encuentro y dialogo entre los saberes de los y las docentes y el saber de expertos y expertas nacionales e internacionales.

La escasa apropiación del PEL y del PEI, limita la formación pedagógica y política de los docentes, directivos y las organizaciones en general que forman la comunidad educativa. Por tanto es necesario pensar nuevas formas de estructura educativa considerando las propuestas surgidas en la Cátedra de Pedagogía y específicamente en el análisis de los proyectos de la relación Escuela – ciudad:

Desde el PEI es posible elaborar políticas y proyectos pedagógicos transversales que contribuyan a la constitución de ciudadanos para Bogotá. Proyectos para conocer las problemáticas de la localidad e impulsar posibles soluciones hacia otros entes e instancias; hacia una incidencia en lo político y en lo público.

Rescatar el sentido de pertenencia, favorecer la participación de la comunidad en la solución de problemáticas del entorno (Por Ej. Espacios públicos, ejes ambientales, valoración cultural), generar mecanismos de autogestión, son perspectivas que han de estar presentes tanto en el PEL como en los PEI. Se trata de permitir simbiosis entre escuela y ciudad, lo cual no implica perder autonomía y sí conquistar una escuela que no renuncia a la ciudad y una ciudad que no vive ajena a la escuela.

Frente a las múltiples transformaciones en todos los ámbitos se identifican igualmente los variados retos, entre los cuales se destacan: la prevalencia de los derechos de la niñez y juventud, el derecho a la ciudad, una educación gratuita que no estratifique ni discrimine; atender los graves problemas relacionados con el aprendizaje; convertir la escuela en lugares amables de convivencia y aprendizaje de ciencia, valores culturales, donde todos tengan adecuada atención, afecto y protección; responder a las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad; asumir los retos que la ciudad contemporánea nos impone; favorecer una formación de ciudadanos críticos; formar equipos de trabajo con todos los actores educativos; flexibilizar la organización escolar; reconocer las múltiples identidades juveniles.