



Cuadernos de Ciudad # 6

Jorge Iván Ospina Gómez

Alcalde de Santiago de Cali

Comité Editorial

Jesús Darío González Bolaños

Asesor de Participación Ciudadana y Gestión de Políticas Públicas

Carlos Anaya García

Consultor Comunicaciones Alcaldía de Santiago de Cali

David Santos

Asesoría de Participación Ciudadana y Gestión de Políticas Públicas

Diseño

Visión Digital

Edición Digital e Impresión

Impresos Richard

Octubre de 2008



Contenido

	Página
Presentación	6
Carta a Santiago de Cali	8
Nicolás Buenaventura	
Educación, cultura y proyecto de ciudad	9
Adolfo A. Álvarez	
Educación, conocimiento y territorio	20
José Luis Grosso	
Ciudad y ciudadela educativa	30
Humberto Quiceno	
Ciudadela Educativa: Ideas para la reflexión y el debate acerca de la Ciudadela Educativa con énfasis en artes	36
William Rodríguez	
La Lluvia	45
Nicolás Buenaventura	

Presentación

Este cuaderno está dedicado a la memoria del maestro Nicolás Buenaventura, quien a través de su trabajo intelectual y político, sembró grandes aportes para hacer de la educación un proyecto movilizador de conocimiento colectivo y de transformaciones sociales que dignifiquen la vida de quienes habitamos este territorio.

Pensar la ciudad como un escenario para el cual se proyecte una nueva cultura educativa, capaz de interpretar nuestra diversidad, enfrentar las inequidades y exclusiones y, de construir aprendizajes necesarios para enfrentar los desafíos económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales de Cali, constituye un desafío institucional y ciudadano. Gestionar integralmente la educación para Cali implica apropiarse colectivamente un imaginario: la educación es una responsabilidad de todos, tanto como es un derecho. Es un medio para el desarrollo social, y a su vez es un fin, pues representa la oportunidad de atesorar la libertad humana.

Siguiendo la ruta de la Constitución Nacional de 1991, algunas ciudades y Departamentos del país, han avanzado en garantizar, a través de la gestión de sus planes de desarrollo, el derecho a la educación, haciendo énfasis en la ampliación de cobertura y en programas que desestimulen la deserción escolar, siempre orientados por la ecuación que se ocupa de los procesos de evaluación, planes de mejoramiento, y construcción de indicadores de gestión en la perspectiva de la calidad educativa; Sin embargo, una tarea sigue pendiente; la de reimaginar y concretar la educación como una mediación fundamental para hacer más justa y equitativa la sociedad en que vivimos.

Si nos salimos del marco de la calificación, lo que realmente requieren las sociedades contemporáneas y Cali como parte de ellas, es lograr que muchos actores de la ciudad y no sólo los de la escuela, se pregunten por el proyecto colectivo de sociedad y por el lugar que tiene la educación en ese proyecto. La tarea realmente transformadora estaría en la posibilidad de volver a instalar en el plexo de la cultura cotidiana, en las redes sociales y en las interacciones institucionales y ciudadanas, la pregunta por los fines y medios de la educación.

Se trataría entonces de ir más allá de los contenidos académicos, de los currículos, de las competencias y los logros, incluso de las didácticas y de las pedagogías, para situarnos en relación con las dinámicas de aprendizaje respecto a la cultura que vivenciamos. Esto implica visualizar el horizonte de vida en el cual nuestras prácticas humanas y nuestros campos de significación y sentido se conservan, se reforman o se transforman.

Educación y ciudad son asuntos que evocan una pregunta directa por la política, cuando la política no se agota en los guarismos del poder y sus instrumentalizaciones, si no que se afirma en la construcción de puentes de comunicación entre diversas prácticas sociales y culturales que se inscriben en un horizonte de humanización. Se trata pues de asumir la tarea de emanciparnos en el sentido de explorar los espacios educativos como formas de subjetivación individual y colectiva que permitirían afirmar identidades y modos de vida alternativos.

El Cuaderno de Ciudad número seis, presenta a la ciudad un conjunto de artículos que reflexionan a cerca de este asunto de crucial interés para la construcción de una nueva ciudad más incluyente y democrática. A continuación se relacionan.



Como abre bocas se presenta un texto inédito en clave epistolar de Nicolás Buenaventura, que evoca la pertinencia de valorar la historia de Cali al pensar la relación ciudad- educación- espacio público.

En segundo lugar, Adolfo A. Álvarez, propone una mirada a la educación en Santiago de Cali como condición de desarrollo y progreso económico, social, cultural y político de nuestra ciudad.

En tercer lugar, José Luis Grosso, desarrolla una reflexión a cerca de la relación entre conocimiento, espacio y territorio, como una manera de cuestionar el rol del proyecto educativo de cara a la construcción y apropiación de la ciudad contemporánea tanto en su dimensión territorial como simbólica.

En cuarto lugar, Humberto Quiceno, propone una mirada al tema de las ciudadelas educativas, uno de los proyectos movilizadores del Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011 “Para vivir la vida dignamente”, tomando en cuenta las implicaciones para la escuela y la educación al asumir la experiencia de pensar e intervenir la ciudad.

En quinto lugar, William Rodríguez, desarrolla una propuesta desde el Instituto Popular de Cultura, para pensar el enfoque de las ciudadelas educativas con énfasis artístico, que implica necesariamente una transformación educativa institucional al asumir la ciudad como espacio educativo.

Cierra este cuaderno, un texto inédito de Nicolás Buenaventura, quien propone en su estilo autobiográfico y cuentístico, una reflexión ética para imaginar y vivir la tarea educadora como una experiencia compartida y libertaria.

Con este marco de ideas y planteamientos el Cuaderno de Ciudad número 6, quiere mantener la discusión pública en torno a ¿cuál proyecto educativo necesita nuestra ciudad? y ¿cuál proyecto de ciudad necesita nuestro territorio? Acompañamos estas dos preguntas, por la educación y por la ciudad que se desea y se necesita, de una invitación: imaginemos colectivamente un proyecto de ciudad, de educación y de ejercicio político para el año 2.036, fecha en que este territorio que habitamos cumple 500 años.

¡Caminemos junt@s hacia el Plan Estratégico de Ciudad 2.036!

Carta a Santiago de Cali¹

Nicolás Buenaventura

Cali: Recuperando el espacio público

Parece necesario rescatar para este proyecto la identidad de Cali. Cali no es, como la mayoría de las ciudades de Colombia, no es la aldea que se ahoga en el mar de los desplazados, en una soledad amontonada, luchando por hacerse ciudad, es decir, por convertirse en patrimonio de la calle, en cultura del espacio público. Cali desde su ancestro, desde el origen ya lleva la calle adentro, ya es semilla de ciudad.

Cali es un cruce de caminos que nunca lograron ahogar las aldeas de desplazados autoras en Colombia no de una urbanización sino de una catástrofe, la explosión urbana. A diferencia de las otras dos urbes que forman con ella, el llamado triángulo de oro en este atormentado país de ciudades, Cali desde muy temprano se acostumbró al “otro”, al “extraño”, al transeúnte, porque, desde su origen, la calle predomina sobre la aldea. Una aldea, desde el inicio con la semilla de la ciudad.

Por eso Cali nunca tuvo modo de cristalizar la aldea, por eso está toda horra de blazones o rincones coloniales, por su compromiso prematuro con lo público, con la cultura de lo público.

La posibilidad de que un proyecto social humano tenga éxito depende, en gran medida, de su capacidad para rescatar los valores originales de la formación de la comunidad sujeto del proyecto.

Por esa razón yo acometo que todo proyecto de esta naturaleza tenga muy en cuenta la siguiente enseñanza del pájaro Vik:

- Una vez el búho, que es un animal inquisidor, le preguntó a este pájaro, porqué siempre llegaba en el vuelo a su destino, ¿Por qué alcanzaba su meta, proponiéndose metas tan audaces y lejanas?
- Siempre alcanzo mi destino, respondió Vik porque me propongo metas audaces y lejanas y para alcanzarlas acostumbro a volar hacia atrás.
- Volar hacia atrás, ¿qué significa eso? Preguntó el Búho.
- Eso quiere decir, respondió el pájaro Vik, que siempre me importa más de donde vengo que para donde voy.

Cuando yo pienso en Cali, cuando vuelvo escuela y proyecto mi ciudad, siempre estoy contemplando una larga alameda, una interminable arboleda, intercalada de islas urbanas, que recorre desde Quilichao hasta el río La Vieja, custodiando por ambas orillas al río Cauca, siempre estoy aportando a la ciudad asociada del Valle, la más verde y más larga de América.

1 Esta carta inédita escrita por Nicolás Buenaventura en el año 2003, fue su apreciación sobre el Proyecto 20-50 Gente a la calle, de la Alcaldía de Santiago de Cali en convenio con la Sociedad de Mejoras Públicas, y que tuvo como propósito movilizar una pedagogía para la apropiación ciudadana de los espacios públicos de nuestra ciudad. Fuente: Carlos Anaya García.



Educación, cultura y proyecto de ciudad¹

Adolfo A. Álvarez R.²

Introducción

Nadie niega hoy que la educación es relevante en términos de desarrollo humano, de civilización y construcción de identidad, de allí la conocida máxima del informe de la UNESCO: “la educación por sí sola no produce el cambio, pero que ningún cambio es posible sin la educación”. De allí que la medición del desarrollo humano tenga como uno de sus componentes y condiciones a la educación, porque la educación construye capacidades en las personas, potencia la capacidad de ser y de hacer. Desde otra mirada, para la economía convencional el despegue económico se centra en el capital humano potenciado con la inversión en educación. No requiere mucho discurso este punto, en esencia quienes no acceden o quienes no permanecen o salen del sistema educativo, quedan en condiciones desiguales para “competir” o “disfrutar” de oportunidades o de posibilidades de desarrollo personal y social, que de acuerdo con la dinámica económica, social y política requiere unas capacidades básicas de desempeño social, cultural y tecno-científicas, que son precisamente ofrecidas o debe ofrecer una educación completa y de calidad. Continuamente se nos recuerdan casos exitosos: los “tigres del Asia” (Corea, Taiwán, Malasia) y cerca de nosotros Chile, Costa Rica, México y Brasil, argumentando que lo que allí permitió el éxito fue el modelo de apertura económica, cuando las cosas comenzaron de otra manera: esas sociedades decidieron hace mucho tiempo invertir en la educación, promover una masificación de una educación de calidad para toda su población, no sólo de la educación básica y media sino de la educación superior y como corolario inversión en ciencia y tecnología. Para no hablar de otros cambios como la reforma agraria y una incisiva inversión pública en diversos campos.

Este reconocimiento de que la educación es una condición de desarrollo y progreso económico, social, cultural y político, se dio en Colombia en forma tardía. Siendo los hitos más importantes: el Informe de los Sabios – de 1990 –, el Plan Decenal de Educación-1995-2005 – y que, a partir del año 1994 todos los planes Nacionales de Desarrollo se han ocupado en diferente forma de esta materia. En Cali, el informe Monitor de 1994/95, señaló que una de las principales limitaciones a una mayor competitividad y desarrollo de la ciudad era el atraso en capital humano, es decir en educación. Pero tal vez el logro más importante de todo este período, en parte resultado de una amplia movilización social e intelectual³, es el haber colocado el tema de la educación en la agenda pública.

Podría decirse que ningún hombre público, ningún político en todo este tiempo se han mostrado contrarios e incluso han sido muchas las promesas realizadas. El gran problema es el de los resultados; el de la coherencia entre el discurso sobre la relevancia educativa y lo que efectivamente hacen por la educación los líderes políticos, los gobernantes y la sociedad. De allí la gran contradicción entre la conciencia colectiva y los

1 En este texto se resume la conferencia dictada en el marco de la Cátedra Nueva Ciudad, en la cual el autor presentó varios puntos discutidos más ampliamente en los trabajos realizados con y para el Informe de Desarrollo Humano para el Valle del Cauca: Hacia un valle del Cauca incluyente y pacífico, -PNU, 2008. y otros estudios del autor

2 Profesor de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, asesor del Informe de Desarrollo Humano para el Valle del Cauca y director de Foro Nacional por Colombia – Capítulo del Valle del Cauca.

3 El Movimiento nacional por la Educación que condujo al anterior Plan Decenal de educación, y en el Valle el trabajo de la Comisión Vallecaucana por la educación, son algunos ejemplos.

resultados y logros de la política educativa; resultados determinados y afectados no sólo por las orientaciones nacionales, sino por el curso de los acontecimientos políticos y la gestión pública en el ámbito municipal y departamental, que han significado, por ejemplo, avances tan importantes en materia educativa como los de Bogotá, y Medellín y el relativo retraso de Cali, el Valle y otras regiones del país.

En realidad se puede afirmar que hay dos asuntos en juego: de una parte, ¿qué tanto la educación ha sido una prioridad en la política pública nacional, regional y local? y, en segundo lugar, ¿hasta qué punto la definición de los problemas y el enfoque han sido adecuados para alcanzar el ideal de una educación universal y de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes? En efecto, si bien los logros y la situación educativa no dependen exclusivamente de las políticas educativas, estas determinan la capacidad de enfrentar colectivamente los factores institucionales, económicos y sociales más amplios que condicionan el efectivo disfrute del derecho a la educación, es decir la garantía de oportunidades efectivas de acceso (ingreso y matrícula) de los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, su permanencia y progreso en términos de superación y logro de las metas de formación integral en cada año escolar y a través de los diferentes niveles educativos.

Acceso y Permanencia: Aún mucho por hacer

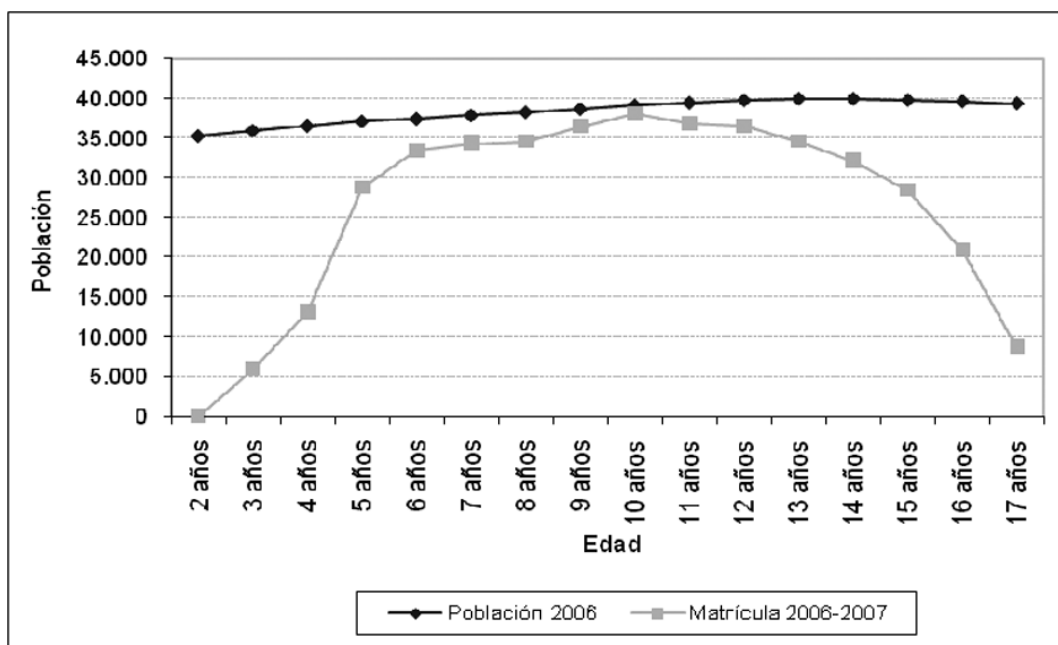
Distintos estudios indican que en el Valle del Cauca y en Cali, persisten problemas propios tanto de una situación de atraso o rezago general, así como desigualdades en las posibilidades de acceso y permanencia para grupos importante de niños, niñas y jóvenes⁴. Esto se señala sintéticamente en la gráfica siguiente que muestra en Cali, una problemática general de acceso, que implica muy bajas tasas de asistencia en la educación temprana, considerada fundamental para el aprestamiento escolar y los procesos de estimulación y socialización de niños y niñas. En segundo lugar, si bien se está cerca de la educación básica primaria universal, se requiere todavía un esfuerzo adicional, y es preocupante la reducción en las tasas de asistencia escolar a partir de los 12 años de edad y las muy bajas tasas en muchachos entre 15 y 17 años, que implica que cerca del 40% de adolescentes han desertado o no permanecieron en la educación formal.

4 Sobre señalar que las cifras deben entenderse como aproximaciones, en tanto uno de nuestros principales problemas es el retardo en las estadísticas educativas y en el sistema de información.



Gráfico N. 1

Santiago de Cali,
Matrícula y Población Escolar (2006/2007)

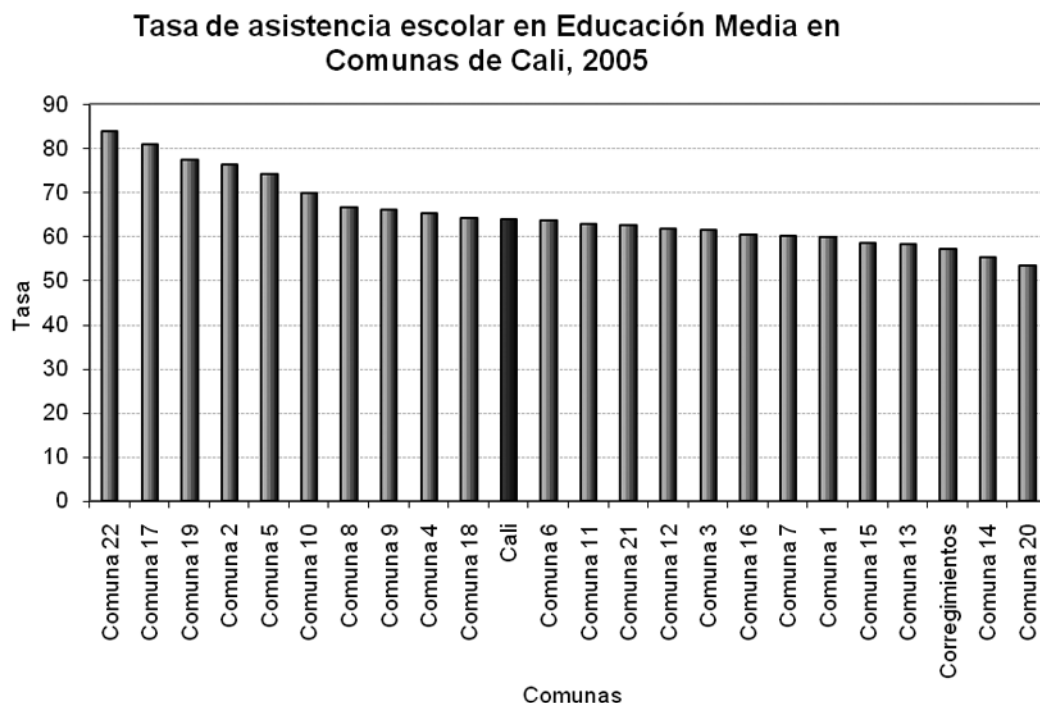


Elaborado con base en proyecciones del Censo 2005, y cifras MEN del IRDH-PNUD Valle.

Se trata de un hecho muy preocupante por cuanto está en juego la formación de las nuevas generaciones, pero además porque el abandono escolar en la adolescencia, significa muchas veces no retorno, o retorno en edad adulta para remediar o completar mediante modalidades aceleradas y parciales, los estudios formales; cuando todavía estamos lejos de la barrera de 12 años de educación requeridos para romper el círculo de la pobreza⁵.

⁵ En Cali, las personas entre 15 y 24 años de edad, tenían en el 2005, sólo 10.3 años de educación. Informe PNUD, 2008, Pág. 142.

Gráfica N. 2



La gráfica 2, muestra los desequilibrios entre comunas, que refleja las desigualdades no sólo educativas sino sociales, la distancia entre las comunas donde los muchachos entre 15 y 17 años más asisten (22.17 y 19) es casi de 30% respecto de las dos comunas con menores tasas la 14 y la 20.

Las menores tasas de asistencia a partir de los 12 años, reflejan una problemática de deserción, fracaso escolar o baja capacidad de retención y promoción del sistema educativo y esconden problemas de inequidad en el acceso y la permanencia, por cuanto hay grupos y sectores en clara desventaja y desigualdad, afectados en mayor grado: la población rural, los niños, niñas y jóvenes de los deciles más bajos en la distribución del ingreso (estratos 0,1,2 e incluso 3), la población indígena y negra y otros grupos en condición de vulnerabilidad.

En cuanto a la deserción y reprobación -Tabla N. 1, su incidencia en el retraso escolar es evidente: entre primero y segundo el 10%, y luego entre séptimo y décimo, es decir a partir de los 12 años, prácticamente un promedio del 11%, se retarda; buena parte se traduce en deserción y abandono definitivos⁶.

6 A pesar de la disminución reciente, siguen siendo preocupantes las diferencias entre áreas (rural y urbana), por tipos de institución (mayor en oficial que en no oficial), por grados y por género (mayores en hombres que en mujeres).



Tabla N.1 Santiago de Cali. 2005

Tasas de Aprobación, Reprobación, Deserción y Retraso

GRADO	Aprob.	Reprob.	Deser.	Tras.	Retraso
Transición	91%	2%	7%	1%	8%
1o	86%	6%	7%	2%	11%
2o	88%	5%	6%	1%	10%
3o	90%	4%	5%	1%	8%
4o	91%	4%	4%	1%	7%
5o	92%	3%	3%	2%	4%
6o	90%	8%	0%	2%	6%
7o	87%	7%	5%	1%	11%
8o	87%	8%	5%	1%	12%
9o	88%	7%	4%	1%	10%
10o	86%	9%	5%	1%	13%
11o	92%	4%	3%	0%	7%

Elaborado con Cifras MEN. 2007

Precisamente la persistencia de problemas de deserción y repitencia en Cali, y en la mayor parte del país, confronta la eficacia de la llamada ampliación de cobertura, tanto el diagnóstico como el enfoque de la política. En efecto, habiéndose concebido como una política transitoria, en Cali se volvió permanente y condujo a la perversión por todos conocidas, representando un grave desvío de recursos y de contera un mayor debilitamiento de la capacidad pública de conducir la educación⁷.

Un hecho nuevo y llamativo es que si bien en el pasado el tema de equidad de género cuestionaba las menores oportunidades de las mujeres, estamos llegando a una situación en la cual los muchachos, que son quienes más desertan y, en ciertos grados y edades, presentan menores tasas de asistencia, respecto a las mujeres. Por otra parte llama la atención que de acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida del 2003, ni siquiera el estrato 4 y 5 logran coberturas universales en secundaria y media (70 y 80% frente a 55 y 60% de estratos 1 y 2). La situación es todavía más grave en la educación postsecundaria, donde en promedio estamos cerca de una tasa de asistencia del 29%, por debajo de las de Bogotá y Medellín; tasa que en los estratos más pobres es apenas cercana al 10% y en los más altos está sobre el 50%.

⁷ Si bien en la ampliación de cobertura hay de todo: desde educación aceptable y comparable con la oficial, en su mayoría representa un verdadero engaño. En buena hora el actual gobierno se comprometió con el incremento de la matrícula oficial y el desmonte de esa modalidad

Logros influenciados por una problemática compleja

Ahora bien, parece justo y necesario recordar que los factores que determinan en un sentido positivo o negativo el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la educación, son muy complejos y están relacionados de una parte con el contexto o entorno social y por otra con el sistema educativo propiamente dicho. Entre los primeros, están los factores económicos, sociales, políticos y culturales que afectan a las familias y a los menores de edad, las condiciones materiales y culturales que determinan las posibilidades de acceso y el interés por la educación, de los potenciales escolares y sus familias.

Diversos estudios señalan como primer factor lo económico: nivel de ingreso, limitación o falta de recursos para sufragar todos los gastos que implica sostener a un niño, niña o joven en una institución educativa⁸; necesidad de generar recursos para el sostenimiento trabajo infantil - o de ayudar por temporadas a la economía del hogar. Una indicación parcial del impacto de este factor, se encuentra en la Encuesta de Calidad de Vida del DANE, del Año 2003: cerca del 50% de los casos de inasistencia a la escuela de la población entre 5 y 17 años (en el Valle del Cauca y a nivel nacional), lo explican razones económicas (los costos educativos y la falta de dinero, o necesidad de trabajar). El problema no es por tanto de cupos sino de posibilidades efectivas de acceso y permanencia, por ejemplo: desayunos escolares, gratuidad educativa e incluso el transporte escolar se revelan como programas claves para atraer y retener a los niños y niñas, como se evidenció a nivel del Valle con los programas iniciados en la Gobernación de Angelino Garzón, con el apoyo del ICBF, de algunos gobiernos locales y la empresa privada.

En segundo lugar aparece la crisis y desintegración de las familias, que implica en no pocos casos abandono o desatención a la educación de los hijos; el maltrato y la violencia contra los menores que además genera problemas de rendimiento y aprendizaje; y problemáticas asociadas como drogadicción, prostitución y/o embarazos tempranos en el caso de las niñas y adolescentes; la transformación o el debilitamiento de los patrones de autoridad en la familia, en muchos casos son los propios muchachos quienes deciden o no matricularse. En este sentido debe recordarse que la migración al exterior, tienen una elevada incidencia en el Valle y Cali, las familias se dividen de facto, los muchachos quedan al cuidado de familiares o terceros mientras los padres tratan de “estabilizarse” en el exterior.

En tercer lugar en algunos sectores – y en determinados contextos - hay un cambio drástico en el valor social de la educación – costo de oportunidad dirían los economistas -, para muchos jóvenes y sus familias la educación no es atractiva ni motiva, no hay interés en la educación, y consideran que existen otras formas de ascenso y reconocimiento social aparentemente más inmediatas y eficaces⁹. La educación no se visualiza como una posibilidad cierta de progreso y realización.

En este sentido el impacto del narcotráfico ha sido sumamente negativo y demoledor apuntalando la idea del enriquecimiento “fácil” y del ascenso sin el esfuerzo y dedicación que implican “tantos años de estudio”; también la sociedad de la imagen y el sonido y aquí en Cali, la idea de que somos la capital de la rumba y la salsa¹⁰, han generado fuertes cambios en la apreciación sobre la educación.

8 En este sentido podría evaluarse y mirarse el impacto positivo en la retención y en la vinculación de niños y niñas de los programas de nutrición promovidos por el Gobierno Departamental en asocio del ICBF y los municipios; ídem en el caso de los logros del Distrito Capital.

9 Este punto aparece como una constante en el Valle y en Cali. IRDH - PNUD y en diversos estudios.

10 No tenemos nada contra la salda, incluso la disfrutamos mucho, pero otra cosa es fincar una apuesta educativa e intelectual tomándola como eje de desarrollo cultural.



En resumen se trata de condiciones y transformaciones complejas y de naturaleza sistémica que es necesario comprender y plantearse adecuadamente desde la política pública y los proyectos de intervención.

Calidad y pertinencia: ¿El asunto clave?

De acuerdo con diversos estudios, la permanencia y la promoción escolar están asociados, en buena parte a la calidad de la educación: “la educación de mejor calidad aumenta la esperanza de vida escolar”¹¹, asunto también planteado en el Informe de los Sabios de 1990. Pero en su mayor parte la educación que se ofrece a niños, niñas y jóvenes no logra los aprendizajes mínimos que se esperan en las diferentes áreas de formación ni en cuanto a las competencias esperadas. Esto se vincula al hecho de que muchas instituciones educativas no cumplen con un mínimo de condiciones básicas de calidad: dotación e infraestructura adecuada, relación alumnos/docentes o tamaño de los grupos, formación y capacitación pedagógica de los docentes, y aspectos de organización y gestión. La calidad es fundamental porque determina que tanto la educación iguale o nivela, a muchachos y muchachas, en condiciones sociales y económicas desiguales, en el acceso a los elementos básicos de la cultura moderna, en cuanto a valores y aprendizajes esenciales para el desempeño y el desarrollo autónomo, en una sociedad basada en el conocimiento y el manejo de la información. Cali, presenta los mejores indicadores de calidad, en el Valle, explicados por la concentración de la educación de élite y de algunos buenos colegios públicos y privados, pero no más de una cuarta parte de sus establecimientos está en la categoría superior o muy superior y la mayoría está en nivel medio, bajo e inferior; igualmente los resultados de las pruebas saber señalan amplias deficiencias. Esto también se sabe y se repite pero la realidad de nuestra educación –hablo especialmente de Cali y el Valle– son las grandes diferencias que determinan que al menos en la educación básica y media sean en general las instituciones privadas de élite las que cuentan con las mejores condiciones y logros de calidad y unas pocas instituciones oficiales generalmente con alguna tradición.

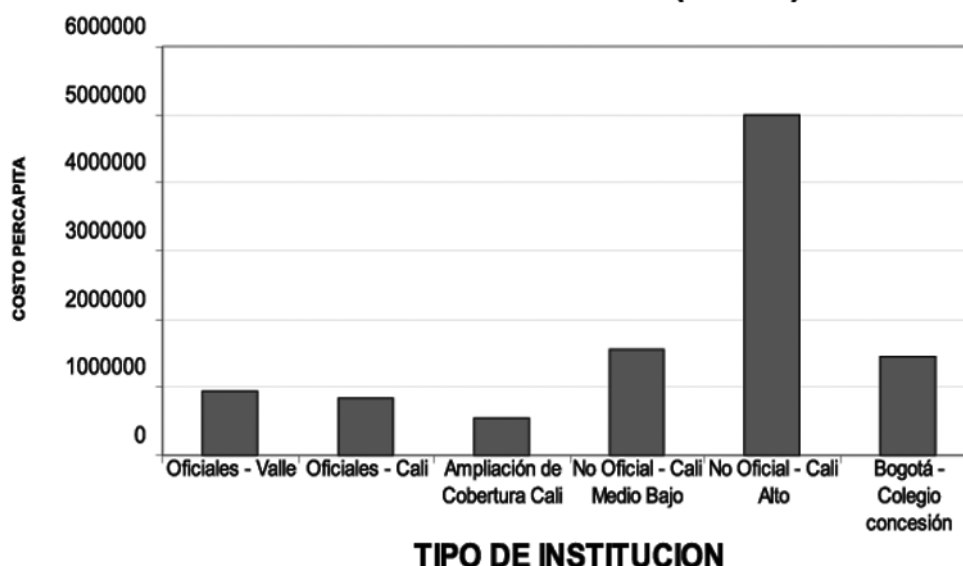
Cosa distinta sucede en la educación superior donde las universidades públicas tienen en general mejores logros respecto de las universidades privadas, lo que se relaciona precisamente con la existencia de un conjunto de condiciones mínimas de calidad y con el hecho de que a ellas llegan en general estudiantes con buenos o aceptables niveles educativos, si bien continuamente se constatan múltiples vacíos.

Como se ve en las cifras reportadas en el Informe de Desarrollo Humano (Pág.149) se presentan diferencias notables en la inversión o gasto por estudiante para distintos tipos de establecimientos en Cali (valores del año 2.006-2.007): instituciones oficiales del Valle y Cali, colegios de cobertura de Cali, establecimientos no oficiales de estrato medio bajo, medio alto y un colegio de concesión en Bogotá.

11 Educación para todos: El Imperativo de la Calidad – Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, UNESCO- 2005, PAG. 2

Gráfica N. 3

COSTO ANUAL POR ESTUDIANTE - CALI-VALLE DEL CAUCA 2006-2007 (\$ 2007)



En estrato alto las familias invierten 5 millones por muchacho año, en el sector oficial son 880 mil pesos por muchacho (sufragados principalmente con recursos del sistema general de participaciones). En los colegios de cobertura la inversión es de \$600 mil por estudiante. En un colegio popular medio las familias invierten un millón y medio pesos por estudiante, equivalente a la inversión que hace Bogotá en sus colegios de concesión, costeados con recursos públicos (del SGP y del Distrito).

Estas desigualdades en inversión se traducen en diferencias de las condiciones básicas, y si bien no explican completamente los desequilibrios en calidad, son un componente esencial. Se podría afirmar que los planteles oficiales cuentan con una de las condiciones de calidad, en general maestros con niveles de formación adecuados y no habría correspondencia con los logros. Pero debe analizarse con más detenimiento el tema de los incentivos efectivos y de las condiciones de trabajo en que muchos realizan la labor docente -tamaño de los grupos, dotación, recursos para la enseñanza y la gestión, deterioro de la planta física, amenazas y violencia- e igualmente factores de desmotivación de complejo origen. Esto no implica minimizar el impacto negativo de la falta de compromiso e identidad con el ejercicio pedagógico, pero la política y la forma como se asume el problema no contribuyen a modificar este obstáculo. En este sentido, considero que es probable que el sector oficial pueda ofrecer y en algunos casos lo haga, una educación de calidad, pero hay un problema central de confianza; en efecto, incluso la gente de los estratos más pobres, en Cali, confía más en la educación privada y, los propios maestros en su gran mayoría matriculan a sus hijos en colegios privados. En este sentido puede servir de referencia lo que viene sucediendo en Bogotá donde el mejoramiento de la educación oficial ha venido disminuyendo la matrícula privada.

El otro tema para preguntarse por los logros en nuestra ciudad es el de la pertinencia de la educación, es decir la correspondencia entre lo que las instituciones educativas ofrecen como proyectos de formación y las expectativas y demandas sociales sobre lo que la sociedad y el Estado esperan de la educación, las



competencias y aprendizajes relevantes que se esperan de los educandos. No siempre la pertinencia en términos de lo que la sociedad en su conjunto y el Estado demandan coincide con las expectativas de los potenciales usuarios. Es en este sentido en el que aparece propiamente una problemática de pertinencia, en cuanto que el tipo de educación, especialmente la básica secundaria y media ofrecida, no responde a las expectativas, posibilidades y necesidades de muchos de los potenciales escolares y sus familias.

Una educación cuyo principal propósito parece ser preparar para las pruebas Icfes y el ingreso a la universidad, pero que no está permitiendo aprendizajes sociales, culturales ni económicos, fundamentales, cuando al mismo tiempo las mayores tasas de deserción están en la básica secundaria y de otra parte la mayoría de los bachilleres no pueden, por diversas razones - la propia calidad de la educación o las condiciones socio-económicas - ingresar a instituciones de educación superior o continuar estudios postsecundarios. Con todo y esto se persiste en un modelo casi uniforme de salida de la educación secundaria y media.

En Cali hace quince años se viene hablando de la educación media técnica y de la educación para el trabajo, pero los resultados son absolutamente limitados y también cuestionan la eficacia de la política y los administradores públicos. Los Convenios y Pactos Internacionales señalan que la educación debe permitir a todos los niños, niñas y jóvenes desarrollar al máximo su personalidad, aptitudes y capacidades mentales, físicas y espirituales: una educación para la vida y el desempeño social, que reconozca la diversidad cultural y la complejidad de la construcción de la personalidad humana. Se requiere diversificar y flexibilizar las oportunidades de egreso, de titulación, de formación y capacitación de los jóvenes.

Educación, cultura y gobierno

Ahora quisiera referirme brevemente a la relación cultura, educación y ciudad, que se planteó para esta jornada de la Cátedra Nueva Ciudad. Parto de una primera consideración en el sentido de que la ciudad educa permanentemente. Un acto de gobierno o de desgobierno puede ser más efectivo que cientos de horas de clase y de cursos formales. De allí el éxito de Antanas Mockus - su estilo, lo que hizo y como lo hizo- quien actuó como reeducador en Bogotá; sus propuestas permitieron toda una transformación, mental y cultural impresionante, Bogotá era invivible, no había sentido de pertenencia y un gran desorden. Su proyecto, continuado en cierto sentido por Enrique Peñalosa y Luis Eduardo Garzón, a través de un conjunto de intervenciones sobre el espacio urbano, en la cultura, la inversión social y en educación, produjo un salto en la cultura política, en el sentido de identidad y pertenencia. La educación y la cultura han sido elementos claves de esa transformación, colocando en el centro el concepto del derecho a la ciudad, que ofrece condiciones de vida, de acceso a bienes educativos y culturales, de hábitat, de movilidad y de disfrute, para todos y todas, para niños, adultos y viejos y para potenciar la diversidad cultural. La recuperación del espacio público y de las condiciones básicas de movilidad y convivencia parecen esenciales. En este sentido Cali tiene una oportunidad con el MIO, que puede ser el eje de una estrategia de cultura ciudadana y de renovación urbana, desde el ordenamiento de la movilidad, el aseo, el medio ambiente, la estética de la ciudad, la convivencia, que contribuyan a hacerla más vivible y que quienes vivimos y sus nuevas generaciones encuentren factores fuertes de identidad. Pero todo esto requiere coherencia, se pueden hacer declaraciones e invocaciones sobre “la ciudad educadora”, pero mientras haya decenas de decisiones y centenares de procesos que las contradigan, serán solo buenas intenciones. Las declaraciones y los discursos por un lado y los hechos y procesos reales en otra dirección. Como se señaló en este mismo espacio hace unos meses, no se puede repetir la historia del POT, cumplidos 10 años de su promulgación, la ciudad ha vivido la peor época de desorden urbano. En este sentido el reto del Gobierno local es plantear no sólo un nuevo discurso sobre la ciudad, sino un cambio en los estilos, en las orientaciones concretas, que generen precisamente,

procesos de cambio cultural y político, en las prioridades, en el buen uso de los recursos y respecto de lo público en el más amplio sentido de la palabra. Incluso desde el propio sistema educativo se podrían hacer cosas de gran impacto en lo ambiental, lo cultural, en la participación, pero implica también una política pública y gestión sistemática para sintonizar más la educación con su entorno vivo. Superar contradicciones obvias: al lado de muchas escuelas todas con la cátedra ambiental, proliferan los basureros públicos y las fuentes contaminantes; niños, jóvenes, adultos, taxistas y hasta encopetadas damas desde sus vehículos, compiten por tirar la basura a las calles. Nuevamente el problema es de coherencia y responsabilidad. La cultura tampoco debería reducirse a la salsa, en una ciudad que como Cali fue cuna del teatro, del cine, de los festivales de arte; incluso el deporte y su masificación también deben ser tenidos en cuenta. La educación debería potenciar la asociación entre ciencia, tecnología y cultura y la ciudad y su gobierno deben consolidar los espacios y oportunidades de ese encuentro.

Es necesario una movilización y un pacto por la educación

Quiero terminar con una recomendación de tipo general¹²: parto de otra frase también famosa: GOBERNAR ES EDUCAR¹³, que implica que de alguna manera uno podría evaluar los gobiernos de las ciudades y los países por la educación que producen y propician para sus ciudadanos. Los buenos gobiernos deben producir buena educación, entonces el primer reto que tenemos está en cambiar el rumbo, se trata de un campo de prueba, para el gobierno de la ciudad, no sólo para el Alcalde Jorge Iván Ospina, sino el gobierno en el sentido más amplio. Se trata además de un reto para Cali muy grande por todo: la problemática, los problemas acumulados, las exigencias de acciones múltiples y sostenidas en el tiempo, la limitación de recursos.

Esto requiere un acuerdo político, una movilización¹⁴, desde abajo hasta arriba, es decir, no puede haber una transformación y un cambio si no logramos el liderazgo político para producir esa transformación y los compromisos necesarios. Se necesita renegociar las condiciones con el gobierno nacional, yo siempre he dicho que Cali negocio mal la transformación derivada de la 715, no supimos negociar la transformación del sistema educativo aceptando condiciones e indicadores poco favorables; actualmente Cali y el Valle reciben menos recursos per cápita por educación, en comparación con otras regiones, y por otra parte la inversión propia que realiza es absolutamente marginal.

En resumen necesitamos un acuerdo de ciudad, un pacto político cultural y social muy grande para darle un vuelco a la educación y para superar situaciones y limitaciones; se trata de un esfuerzo y de acciones de largo plazo que van más allá de un período de gobierno, pero que deben iniciarse y materializarse desde ahora. Ese pacto tiene actores relevantes, en primer lugar el propio Alcalde, que ha señalado su compromiso a partir de las llamadas Ciudades Educativas, que deben representar un instrumento y una palanca para darle un vuelco a la educación de la ciudad, y que por tanto no eliminan la necesidad de una política más amplia. En segundo lugar el compromiso de la clase política y de otros sectores directamente implicados, en cuanto a sustraer la educación de los negocios y acuerdos de repartición política.

12 No me detengo en las recomendaciones puntuales y más sistemáticas, por considerar que un conjunto detallado y más preciso se presentan en el Informe de Desarrollo Humano: Hacia un Valle incluyente y pacífico, PNUD, 2008,

13 Gómez, Buendía, compilador: La Educación la Agenda del Siglo XXI, PNUD, 2000. Pág. 1-

14 Esta idea no es nueva, en el año 1995, logramos que en medio del proceso que condujo al primer Plan Decenal de Educación se firmara un acuerdo, entre la Ministra de Educación (María Emma Mejía), el Gobernador (Villegas), el Alcalde (Mauricio Guzmán) y estamentos de la ciudad para darle impulso a la educación, pero la crisis y la quiebra del sector público regional, produjo lo contrario; hace cerca de 10 años la Comisión Vallecaucana para el Mejoramiento de la Educación, retomó el asunto colocando la educación como tema prioritario de la agenda pública.



La educación no puede seguir siendo – al decir de algún patricio local-, “la tienda de mecato” de los políticos, o el pagadero de favores y de votos, que es en parte lo que la llevó a la situación descrita.

Respecto de los ciudadanos y las organizaciones sociales y académicas, implica la responsabilidad de no hacer concesiones y ejercer una efectiva labor de control social sobre las políticas y programas educativos, exigiendo resultados y avances. El gobierno local debe orientar sus acciones en forma tal que se recupere la confianza de la educación pública y recordar que los escándalos, los malos manejos o las decisiones inoportunas, tienen costos muy grandes no sólo en términos de imagen o credibilidad, sino de retraso histórico y de acumulación de factores de pobreza y exclusión y en últimas de menores capacidades competitivas y de desarrollo integral.

Educación, conocimiento y territorio

José Luis Grosso PhD¹

La relación entre conocimiento, espacio y territorio atraviesa gran parte del pensamiento que anima la tarea investigativa contemporánea. En este panel propongo algunas ideas en torno de esa relación, enfatizando la dimensión constitutiva que los territorios y sus gentes tienen en los procesos de conocimiento, lo cual marca a éstos siempre con una indexicalidad² “local” y, en nuestros contextos poscoloniales, los muestra arrojados, explícita o implícitamente, a las luchas simbólicas (Bourdieu 1998) entre maneras de conocer. Espacio y territorio no se refieren por tanto al “contexto” del conocimiento, sino a lo que pasa en el proceso de formación, a que espacios y territorios hacen parte de él, ya que no hay conocimiento sin un “suelo” del que emerge y que “pesa” con “gravidez geocultural” (Kusch, 1976).

Territorio y conocimiento

En el diálogo con estudiantes sobre el largo camino de su proceso de formación, suelo recurrir a la metáfora del globo: a lo largo de nuestro progreso en los niveles del sistema educativo: primaria, secundaria, universidad, nos vamos convirtiendo en un globo que se infla y se eleva, adelgazando el hilo que lo une a tierra. Nos vamos volviendo, para el sistema educativo y para nuestra propia apreciación de lo que significa “estudiar” y “saber” una cabeza-“cerebro”. No que de hecho la formación alcanzada sea del más alto nivel, sino que la percepción que tenemos de la antropología y sociología del conocimiento implicadas en esa formación concentra éste en una cabeza-“cerebro” aristocrática, con un cuello delgadísimo, mientras el cuerpo y el entorno van quedando por allá abajo. “Cerebros-en-fuga”, fractura y distancia nombradas en la tan común expresión “fuga de cerebros”; “cerebros” que ya se han fugado, en primer lugar, de esos cuerpos que no pueden, no obstante, sino habitar, pero que los viven como fatales y pesadas rémoras de gentilicios natales. “Drain brains”, “desagüe de cerebros”, expresión en la que el “desagüe” tal vez se refiere, “metafóricamente”, a la apreciación en que se tiene a estas tierras descompuestas en los paraísos de la inteligencia receptores, que continuarían extrayendo así, bajo una nueva forma, los tesoros coloniales más preciados.

Irse, haberse ido ya, estando aquí. Una educación exportadora de proyectos de vida, que, desde la misma formación humana y científica, promueve irse, construir un proyecto de vida en otro lugar, como si se hubiera nacido en un lugar que debe ser abandonado, en el lugar equivocado: un lugar para irse. Una educación que mira con condescendencia todo lo próximo, que forma en la insignificancia y el desprecio de lo local, porque todo lo importante ha pasado y sigue pasando en otra parte, y todo lo valioso llega de otra parte y aquí se malogra o malvive su promesa impotente.

Las pequeñas historias del cotidiano en el trasfondo de las historias de ciudad

La ciudad y la región son un espacio y un agente educador. Pero no en primer lugar en cuanto construcción estratégica, sino en cuanto lugares de procesos constitutivos. El conocimiento tiene una historia más honda que la que nos coloniza desde las instituciones del Estado-Nación. Esa historia es la de las luchas simbólicas de las maneras otras de conocer con el trabajo hegemónico, en las relaciones interculturales que nos constituyen y en las que devenimos socializados.

1 Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.

2 Charles Sanders Peirce señaló que la relación “signo representante-signo interpretante” se da factualmente, dejando sus marcas en la “indexicalidad” de la marca y del contacto (Peirce 1955).



Lo público es una construcción en la experiencia urbana de estar en esa intemperie entre desconocidos y extraños³. Allí, unos y otros traemos nuestras historias, densas de afectos, de dolor, tensadas de esperanzas y resentimientos. No podremos construir confianza social en lo público si éste es indiferencia en medio de la mera diversidad, un público “Benetton”, en el que la diversidad es meramente yuxtapuesta: blanco – negro – amarillo – cobrizo, “United Colors of Benetton”. Mirar, oler, caminar, querer, cuidar, soñar, son existenciales (Heidegger, 1980) y estructuras del sentir (Williams, 2000) más radicales que lo público, en los que las vidas traman su historia doméstica de vecindad y de localidad. Atmósfera invisible de las relaciones, álbum imaginario guardado en la memoria, sensualidades dormidas de la infancia: infrahistorias de ciudad. Una comunidad oculta en la ciudad moderna puesta en la visibilidad y producto de lenguas reflexivas que diseñan planes y proyectos. Hay otro ritmo y otro espacio-tiempo en esta incansable ciudad hiperconstruida, en la acelerada reflexividad moderna que todo lo involucra y lo satura (Giddens, 1994; Beck, 1998; Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, 1996; Bauman, 2008).

Lo público tiene una carta natal burguesa, urbana, en la que no caben nuestras enormes periferias y nuestros espacios rurales: a pesar de todos los esfuerzos de estiramiento e inclusión, las periferias urbanas, las veredas y los campesinos no se hallan allí. Su estar es otro. Lo cual no pasa primariamente por una distancia absoluta de orden tecnológico. Porque en verdad es íntima la imbricación de la tecnología con la vida. No es la tecnología, sino su peculiar modo de producción y de consumo en el capitalismo avanzado el que introduce las temporalidades y objetividades “modernas” en la vida cotidiana: la universalización unificante de los servicios públicos, la expansión totalizante del sector terciario en general y la colonización operada por el escuadrón de electrodomésticos; todos ellos “dispositivos que organizan y controlan formas de vida” (Corsani y Lazzarato 2002: 178-179). Porque los servicios, en la diligente vida urbana “moderna” y “civilizada”, imponen, a fuerza de pragmatismo, de resolver problemas y de responder a urgencias y necesidades, modos de vivir y de con-vivir.

Modernidad reflexiva versus reflexividad radical refractiva: lo construido y lo constitutivo

Re-construir es la tecnología de la sociedad moderna de control que disemina unicelularmente el motor de la “autonomía” y de la “libertad”. Cada uno está orientado y entregado a su propia re-construcción. Re-construir-se es el imperativo, cuyo modelo es el distanciamiento reflexivo que, en la cultura letrada y el capitalismo de producción, se fabricó a través del procedimiento técnico-lingüístico de la escritura y la lectura para la “civilización” y “racionalización” de las tradiciones de una ciudadanía ilustrada de acuerdo con las sensibilidades estéticas y morales burguesas. En el capitalismo de consumo se logra más bien a través de la indagación en el deseo de un “cliente” que se quiere siempre satisfecho, permanentemente encuestado según la lista de preguntas del sentido común mediático, en medio de los relativismos que relajan todos los horizontes particulares en función de la economía de la compra y la propiedad inmediata: la re-construcción recorre el breve camino que va de la góndola al corazón: “¿quién quieres ser hoy?”⁴ Este esquema masivo de indagación pretende traer al plano de la visibilidad y de la intervención (pedagógica y cultural) todas las pertenencias, tradiciones, legados, herencias y socializaciones primarias: hacer-se transparente, convertirse en otra cosa, más actual, más “moderna”, más liviana, más funcional. El televisor es el electrodoméstico del constructivismo social.

3 Richard Sennett destaca la construcción de lo “público” en la experiencia urbana multiforme, “cosmopolita”, del siglo XVIII en Londres y París: un hombre que se mueve cómodamente en la diversidad, en situaciones que no tienen ningún vínculo o paralelo con lo que le es familiar; en esas ciudades se multiplicaron los lugares donde los extraños podían llegar a relacionarse de forma regular (Sennett, 1978: 28).

4 Slogan publicitario de “Ésika”, una marca de maquillaje.

Sin embargo, más acá de las pantallas, entre el tacto y la imagen tiene lugar la experiencia corporal de los olores, los sabores, los contactos, los colores, las formas, los sonidos, las maneras... una semiología de lo diverso en un mundo de relaciones. La ciudad ha comenzado ya allí, dándonos un sentido de orientación, contenido y abierto, una manera de actuar, de moverse, de hablar, de andar entre los otros. Orientación signada por preferencias, afinidades y repulsiones, encuentros, rechazos, divisiones y acogidas: a través de ella nos abrimos y nos cerramos a los reconocimientos y desconocimientos, a los aprecio y descalificaciones, a la escucha y los silenciamientos. Proximidades, distanciamientos, acuerdos y conflictos entre “muros invisibles” (Elías, 1973: 100; ver también Grosso, 2005) que quienes interactúan tocan en medio de ellos como en una pantomima sociológica: ante su mutua apariencia, su mutua manera de caminar, de hablar, de vestir... un olor, un contacto, un gesto nos hacen chocar contra esos “muros”. Una ciudad de tradiciones confrontadas y cuestionadas, afirmadas y negadas, es un caldo de cultivo intercultural, móvil, inesencial, pero en el que pesan espacio-tiempos otros bajo la lineal Historia de la trama poscolonial: éstas son las primeras consistencias urbanas de una socialización silenciosa, “primeras letras” del conocimiento local. ¿Qué sabe de todo esto nuestra educación? ¿Qué lugar le da en los procesos de formación?

Nacemos perteneciendo, decía Ferdinand Tönnies, acogidos y sesgados por la comunidad que comenzamos a ser y en la que acogemos o rechazamos lo adviniente: “Uno se encuentra en comunidad con los suyos desde el nacimiento, con todos los bienes y males a ello anejos” (Tönnies, 1947: 19-20). Esa pertenencia comunitaria abre radicalmente otra manera de comprender la reflexión respecto de la “modernidad reflexiva” hegemónica: una reflexión no monológica y no mediada por la conciencia lingüística que vuelve sobre la experiencia, una reflexión por refracción de lo que los diversos otros, unos más cercanos, otros más lejanos, ven, tocan, dicen, señalan en ese lugar donado de enunciación: en “mí” como plaza en disputa en la lucha de los otros.

“Me” veo, siento, escucho, desde los otros: esa otra reflexión por refracción (Bajtín, 1999) es el inicio siempre ya en curso de nuestra historia en el mundo.

Cuando el conocimiento objetivo invade toda nuestra vida y nuestras relaciones (y en eso hace su tarea con eficacia y dudosa “calidad” la formación escolar), perdemos el vínculo que nos une desde las pequeñas historias de nuestros cuerpos a ciudades, puertos y veredas, a una trama regional que somos y que nos viene de adentro. La ciudad no es eso que está ahí afuera, con sus ruidos y edificios; tendemos a pensar que la ciudad de la que estamos hablando es la que se encuentra donde comienza la calle, allí enfrente, en ese dominio de conocimiento objetivo.

Sin embargo, una infra-ciudad nos viene de adentro, viene con nosotros, ella es el conocimiento silencioso que nos constituye y que ha hecho de nosotros lo que estamos siendo: estamos-siendo esta infra-ciudad en la ciudad.

Espacios y lugares de conocimiento

Cuando hoy hablamos de “apropiación social del conocimiento”, “apropiación pública de la ciencia”, “gestión social del conocimiento”, “sociedad del conocimiento”, expresiones de la nueva moda gerencial administrativa, el conocimiento continúa siendo concebido, de un modo tácito y general, como algo que descende: tono pragmático del “experto” que se aparta del tono intelectual del “filósofo”, pero que habita aún las tradicionales “divulgación” y “popularización” letradas, como si las respuestas a los problemas ya existieran, y sólo faltara que se las conozca. Una gestión social del conocimiento como oscura puesta bajo



control de las otras maneras etnoculturales de conocer, canalizando por las “vías correctas” la creatividad local, y que sigue usando el conocimiento para barbarizar a los potenciales ciudadanos en su diversidad social y cultural, para callarlos, descalificarlos y desconocerlos como agentes públicos de la educación y la cultura. Y, lo que en “apropiación social del conocimiento” aparece como una marca verticalista de un conocimiento que descende, en el catastro de la ciudad y de la región se escenifica en un plano horizontal que piensa desde el centro hacia la periferia, desde el centro histórico, eurocéntrico, colonial (aunque ya no simbolizado por la plaza fundacional, sino como un vórtice móvil y disponible), hacia la conflictiva periferia de barrios e “invasores”: los “otros”. Hay que revisar el mapa local de los saberes, porque se da por sentado que el conocimiento irradia con su luz desde el centro hacia los bordes. ¿Cuál es el catastro intercultural del conocimiento y la cultura tejido en nuestro mapa de Cali y en nuestros mapas municipales? Invisibilidades del lugar que actúan en nuestras palabras y pensamientos.

En la última década se ha revitalizado, en el contexto de la globalización, la preocupación por los espacios locales. Nuevos movimientos sociales lo expresan y se multiplican. Frente a la prospectiva, apuesta en la temporalidad lineal, que confía en escenarios de futuro iluminados por conocimientos expertos, posibilitados por infraestructuras tecnológicas, proyectados en portafolios de servicios y negocios, construidos en consensos, rupturas que son refuerzos en la tradición dominante, el conocimiento local piensa las pequeñas “políticas de la vida” (Giddens, 1994: 146-147)⁵ desde espacio-tiempos otros constitutivos y trabaja demoradamente en las relaciones sociales en las que habremos de continuar abriendo la convivencia con sus solidaridades y escisiones.

La globalización, en estas sociedades poscoloniales que conformamos, genera y encuentra comunidades debilitadas. Ese debilitamiento se debe en gran medida a aquel extrañamiento progresivo producido por el proceso educativo del que estoy hablando desde el comienzo y que ha ido teniendo cada vez mayor cobertura y mayor dominio en la valoración social del “conocimiento”. La educación, más allá de las apariencias y las declamaciones, ha preparado el terreno para el imperio del consumo global, y, en ese sentido, ha sido una aliada de la tecnología del mercado; tal vez por la ambivalencia valorativa respecto de las mayorías con que ha tratado la necesaria pero restrictiva extensión letrada, ante la condición de clase y la metafísica antiepistémica irredimibles que pesa en su percepción de esas mayorías. La aparente resistencia de la educación al consumo descansa, en verdad, en las enquistadas estructuras coloniales de la cultura y del conocimiento: “sabe” que para las “masas” no hay sino un incierto peregrinar por semiologías híper dirigidas; su condescendencia iluminadora encarna la diferencia pastoral cristiana que no hace más que reasegurar su origen divino, su misión universal y su esencia incommunicable. La educación es parte del problema de nuestras sociedades interculturales, y no, sin más, su solución⁶.

5 Aunque el concepto debe cobrar una mayor densidad respecto de la restrictiva dinámica reflexiva de la Modernidad que Giddens le otorga, tal como lo expresamos en páginas anteriores.

6 Lo “educativo” y las relaciones de conocimiento, en su sentido más hondo y más amplio, son el escenario de la modificación de las relaciones de unos con otros. Allí, lo político y lo pedagógico conviven, tal como lo concibiera claramente Paulo Freire (Freire, 1990). “Sujeto”, “subjetividad”, por tanto, más que puntos de partida en-sí-mismos y polos opuestos a la “objetividad” de las estructuras sociales, son posiciones diferenciales en la constitución de las relaciones, siempre en curso de transformación, “efectos de subjetividad”. Joseph, 2002: 62; Bourdieu, 1991; 1990; 1995; 1997. Las “subjetivaciones” constituidas, sedimentadas en las interacciones intercorporales y silenciosamente activas en los hábitos, en la “modernidad reflexiva” se dan una “consciencia” como escenario de construcción de “actores”.

Ocultamiento de las relaciones interculturales en el saber dominante

El impacto de las políticas del saber es oscuro y callado, ya que cuenta con la disculpa legitimada de que los procesos intelectuales desarrollados en las comunidades científicas y académicas no tienen que ver (no deben tener que ver) con ideología, mucho menos con política o con colonialismo. Pero el carácter siempre intercultural de lo que está en juego en las relaciones de conocimiento ha sido destacado por Clifford Geertz: “el significado, en la forma de signos interpretables - sonidos, imágenes, sentimientos, artefactos, gestos- existe sólo dentro de juegos de lenguaje, comunidades de discurso, sistemas intersubjetivos de referencia, maneras de hacer el mundo”, “surge en el marco de la interacción social concreta en que algo es un algo para ti y para mí”, y “es por completo histórico y elaborado trabajosamente en el discurrir de los acontecimientos”. No se trata nunca de “mónadas semánticas” (Geertz 1996: 78).

Así, el conocimiento involucra siempre un ejercicio interpretativo que se abre a las incertidumbres y trascendencia del sentido en las relaciones entre los lugares de enunciación, que de esa manera se recrean, sin teleología ni protocolos preestablecidos. Parafraseando e interpretando a Wittgenstein, Geertz dice: “los límites (interpretativos) de mi lenguaje son los límites de mi mundo” y no: “los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje”. Porque ese mundo puede ampliarse a medida que crece y se ensancha la capacidad interpretativa, acogiendo signos de otros mundos y otras formas de vida; y el conocimiento de sí mismo así se profundiza⁷. Por eso no se trata de “oscurecer esos hiatos (entre mí y los que piensan diferente) y esas asimetrías (entre lo que creemos y sentimos, y lo que creen y sienten los otros), relegándolos al ámbito de la reprimible o ignorable diferencia, a la mera desemejanza, que es lo que el etnocentrismo (y, en el otro extremo aparente, el universalismo) hace y está llamado a hacer” (Geertz 1996: 79-80). Se trata, más bien, de “sacar a la luz las grietas y contornos” de este “terreno desigual” (no de “allanarlo”), de “explorar el carácter del espacio” existente entre los actores, y, en ello, “no hay sustituto para el conocimiento local” (Geertz 1996: 87).

El “conocimiento local” es constitutivo: da cuenta de ese quiebre, ese espacio entre unos y otros en el cual nos encontramos, “estamos-siendo”. En el contexto intercultural latinoamericano, regional y local, la socialización primaria doméstica, barrial o veredal, trama complicidades y combates con la socialización primaria mediática, y ambas se friccionan con la socialización secundaria escolar. Este es el escenario cultural de nuestro cotidiano. Frente a un fenómeno traumático de tan amplio alcance como la negación o el sometimiento de las diferencias en América Latina y el Caribe, debemos poder develar las complejas formaciones constituidas por diversas tradiciones culturales, mucho más allá de lo visible y evidente. Como plantean Fernando Calderón, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone (Calderón, Hopenhayn y Ottone 1996), una tarea sigue aún pendiente en nuestra socialidad latinoamericana y caribeña, y que la construcción de las nacionalidades encubrió aún más, de un modo más eficaz que las políticas coloniales: el reconocimiento de las alteridades étnicas y de las diferencias culturales que nos constituyen. Y no se hallará la trama social latinoamericana y caribeña sobre la que construir comunicación y “desarrollo” hasta que esta tarea no sea llevada a cabo por los propios actores constituidos en movimientos sociales, agenciándose del diálogo social y desatando las posibilidades de nuestras prácticas políticas. Somos mucho más interculturales de lo que creemos y reconocemos.

7 Enfatizo más la intensa abertura discursiva de las relaciones de conocimiento como intercorporalidad de un “hacer-comprendiendo” que las pregnancias hermenéuticas de Geertz a una semántica de “formas de vida” y al “conocimiento de sí” en la enquistada tradición idealista y monológica.



Universidad, investigación e interculturalidad local

Es urgente revisar las condiciones históricas, sociales, políticas y epistémicas en las que está involucrada la universidad. Y, en los ámbitos académicos, esa tarea deconstructiva no llega hasta que toca y cuestiona los conceptos duros e imperturbables de “saber”, “ciencia”, “conocimiento”, “teoría”, y sus subordinados: “doxa”, “opinión”, “prácticas”, etc. Conceptos en los que la academia se afinsa y se funda y que cuida celosamente (hasta inconscientemente) de las críticas, presentándolos y defendiéndolos como posiciones de principio, sin reconocer allí un sesgo ideológico y un principio, sí, pero de poder. Preguntarse por los espacios, los lenguajes, las disciplinas, los procedimientos, las metodologías, las teorías, las relaciones jerárquicas, propias del ámbito académico, he ahí la tarea prioritaria de la investigación latinoamericana, regional, local. Debemos remover de la “universalidad” de la Universidad esa prelación intocable, ese bien ahistórico con que establece siempre previamente las condiciones de su centramiento colonizador.

Las Ciencias Sociales y Humanas tienen allí un importante espacio de pensamiento en el que muestran su pertinente inactualidad, su desconocida urgencia, su singular aporte y su insustituible radicalidad, todo aquello que parece no estar dispuesto a valorar el pensamiento administrativo gerencial de moda en los sistemas de evaluación y de gestión en la educación superior nacional e internacional y en las rápidas vueltas de tuerca tecnocráticas que se viene dando en la investigación y la intervención social. La tecnocracia prefiere unas Ciencias Sociales y Humanas que también se dejen seducir por los discursos de moda, vertiginosa secuencia de frases hechas, conceptos y autores, cual popurrí de imágenes y slogans sin pensamiento, que puedan ser instrumentalizadas en investigaciones “aplicadas”.

Entre unas Ciencias Sociales y Humanas que no piensan el lugar y la situación relacional en que ellas mismas se inscriben, abstraídas en su “conocimiento” universal-objetivo, y un pensamiento administrativo y de la gestión sin profundidad histórica ni reflexiva, lo que dejamos de pensar en nuestras universidades es precisamente nuestra tarea principal: reflexionar, indagar, trabajar y transformar las relaciones sociales que establecemos y habitamos a diario, en las que vivimos y gestamos sentidos y acción. Hacer ciencia social en América Latina es hacerse cargo y no esquivar el “vacío intercultural” (Kusch, 1976; 1978), tan denso y lleno, de las descalificaciones, desprecios, desconocimientos, borramientos, silenciamientos, invisibilizaciones, subestimaciones, traducciones, proyecciones monológicas y metáforas de captura en que vivimos unos y otros en estos contextos poscoloniales (Grosso, 2006; 2007; 2008a; 2008b; 2008c).

Como señalábamos al comienzo, el proceso de formación lleva a desconocer los saberes previos incorporados y generados en los pequeños espacios e historias locales de la socialización doméstica y barrial: la casa, la familia, los vecinos, la cuadra, la calle, la esquina, la tienda, el rumor, las grandes movilizaciones, los mitos y leyendas, las historias, y a colocarlos progresivamente delante de sí como “objetos” de un nuevo “sujeto cognoscente”, construido por ese mismo acto, universal, decontextualizado, sin historia, teórico, ajeno a todo, a través de una “ruptura epistemológica” (Bachelard, 1985)⁸ que es una “ruptura social” (Bourdieu, 1991) y, también, una “ruptura cultural”, una “ruptura ética” y una “ruptura política”. Porque tampoco se trata de poner en una continuidad lineal el proceso de conocimiento, pasando por encima de estas rupturas al modo de la fenomenología y de la hermenéutica. La crítica radical de estas políticas del conocimiento es nuestra tarea.

8 En realidad es una ruptura epistémica antes que “epistemológica”: la “ruptura epistemológica” descansa sobre una valoración post facto reificada en el sentido común, que funda y estructura la nueva posición de “sujeto” en la subjetivación que ha negado otras maneras de conocer. Hay una decisión epistémica a la base de la “ruptura epistemológica”; aquello que Foucault llamó “episteme” en su “arqueología del saber” (Foucault, 1996; 1997).

La Universidad, y, específicamente, las (“nuevas”) “Humanidades” en ella, señala Derrida, son el ámbito de discusión de la “verdad”, de la “crítica”, de su cuestionamiento. Así, como “profesores” “profesionales” que “profesamos” públicamente nuestras búsquedas e indagaciones y reclamamos su valor, más que reforzar preformativos realizativos en el consenso de la “ciencia”, hacemos-creemos y hacemos-creer acontecimientos más allá de los límites de las convenciones sociales que nos sustentan (Derrida 2002).⁹ De este modo hacemos otra política del conocimiento, una política otra del conocimiento, una política de conocimientos otros: tanto en el sentido de que hacemos política en la discursividad misma del conocimiento, como en el sentido de que constituimos al conocimiento en campo de la política, el campo político más ignorado en el que las diversas posiciones y discursos batallan a veces explícita, pero la mayoría del tiempo ocultamente. El conocimiento tiene tal vez el mayor poder simbólico de ocultación. Las políticas del conocimiento son el medium en que las Ciencias Sociales y Humanas gestan y paren acontecimientos radicales de una “ciencia innatural” (Nietzsche 1986: 178), una “ciencia” “inhumana” (Lyotard 1988), siempre política, tocada por el discurso de los otros, que interpela localmente todos los protocolos, géneros, economías e instituciones del conocer y del hacer. Y no hay sustituto para este conocimiento local.

9 Orientamos la relación social hacia la “comprensión” bajtiniana, y no hacia el mero y sujetante “reconocimiento” de lo mismo (Voloshinov, 1992).



Bibliografía

BACHELARD, Gastón

1985 La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI, México.

BAJTIN, Mijail

1999 "Autor y personaje en la actividad estética." (1925) En M. BAJTIN. Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno, México (1979).

BAUMAN, Zygmunt

2008 Modernidad líquida. FCE, Buenos Aires (2000).

BECK, Ulrich

1998 La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós, Barcelona (1986).

BOURDIEU, Pierre

1998 "Las luchas simbólicas." En P. Bourdieu. La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid (1979). pp. 241-253.

1991 El sentido práctico. Taurus, Madrid (1980).

1990 "Espacio Social y Génesis de las Clases." (1984) En P. BOURDIEU. Sociología y Cultura. Grijalbo, México (1984).

1995 "Segunda Parte. 2. El punto de vista del autor. Algunas propiedades generales de los campos de producción cultural." En P. BOURDIEU. Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona (1992).

1997 "Anexo. Espacio social y campo del poder." (1989) En P. BOURDIEU. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona (1994).

CALDERON, F., M. HOPENHAYN y E. OTTONE

1996 Esa esquiva modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe. UNESCO-Nueva Sociedad, Caracas.

CORSANI, Antonella y Maurizio LAZZARATO

2002 "Le revenu garanti comme processus constituant." Multitudes, N° 10.

DERRIDA, Jacques

2002 La Universidad sin condición. Trotta, Madrid (2001).

ELIAS, Norbert

1973 La Civilization des Moeurs. (Tomo I de Über den Prozess der Zivilisation.) Calmann-Lévy, Paris (1939; 1969).

FOUCAULT, Michel

1996 Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas. Siglo XXI, México (1966).

1997 La Arqueología del Saber. Siglo XXI, México (1969).

FREIRE, Paulo

1990 La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós – Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona (1985).

GIDDENS, Anthony

1994 Consecuencias de la Modernidad. Alianza, Madrid (1990).

GIDDENS, A., Z. BAUMAN, N. LUHMANN y U. BECK

1996 Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo. Anthropos, Barcelona.

GEERTZ, Clifford

1996 “Los usos de la diversidad.” (1986) En C. GEERTZ. Los usos de la diversidad. Paidós – ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

GROSSO, José Luis

2005 “Cuerpo y Modernidades Europeas. Una mirada desde los márgenes.” Boletín de Antropología, Universidad de Antioquia, Departamento de Antropología, Medellín. pp. 232-254

2006 “‘Un Dios, Una Raza, Una Lengua’. Conocimiento, sujeción y diferencias.” Revista Colombiana de Educación, N° 50, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2006. pp. 34-67.

2007 “El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales.” Revista Arqueología Suramericana, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Popayán y Catamarca. pp. 184-212.

2008a Indios Muertos, Negros Invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza. Grupo Encuentro Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca, Córdoba y Catamarca.

2008b “Luchas interculturales y políticas del conocimiento. La infrahistoria poscolonial de la educación.” En F. PÉREZ BONFANTI (ed.) Universidad, ciudad y sociedad. Cátedra Estanislao Zuleta de la Universidad del Valle. Universidad del Valle, Santiago de Cali (en imprenta).

2008c “Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna.” Espacio Abierto, Dossier “En Foco: Sociología del cuerpo y de las emociones”, 17 (002): 231-245, Asociación Venezolana de Sociología, Maracaibo, ISSN 1315-0006. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc>

HEIDEGGER, Martín

1980 El ser y el tiempo. FCE, Buenos Aires (1927).



JOSEPH, Isaac

2002 El transeúnte y el espacio urbano. Sobre la dispersión y el espacio urbano. Gedisa, Barcelona (1984).

KUSCH, Rodolfo

1976 Geocultura del hombre americano. García Cambeiro, Buenos Aires.

1978 Esbozo de una Antropología Filosófica Americana. Castañeda, San Antonio de Padua (Argentina).

LYOTARD, Jean-Francois

1988 Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo. Manantial, Buenos Aires (1988).

NIETZSCHE, Friedrich

1986 La genealogía de la moral. Un escrito polémico. Alianza, Madrid (1887).

PEIRCE, Charles Sanders

1955 "Logic as Semiotic: The Theory of Signs." en J. Buchler (ed.) Philosophical Writings of Peirce. Dover Publications, New York.

SENNETT, Richard

1978 El declive del hombre público. Península, Barcelona (1977).

TÖNNIES, Ferdinand

1947 Comunidad y Sociedad. Losada, Buenos Aires (1887).

VOLOSHINOV, Valentin N. (BAJTIN, Mijail)

1992 Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje. Alianza, Madrid (1929).

WILLIAMS, Raymond

2000 "Capítulo 9. Estructuras del sentir." En R. WILLIAMS. Marxismo y literatura. Península, Barcelona (1977).

Ciudad y ciudadela educativa

Humberto Quiceno C.¹

Introducción

La educación actual pasa por pensar la ciudad, cuestión que no era lo común en otras épocas. El lugar de la ciudad lo ocupaba la sociedad y sus instituciones. De allí la importancia de la formación del ciudadano y la relevancia de las ciencias sociales y de las ciencias humanas pues su objeto era, tanto la sociedad, como el sujeto de derechos y deberes, el ciudadano. ¿Qué es la ciudad? Su respuesta depende del tipo de discursos que la tomen por objeto. Si son los discursos de las ciencias sociales o humanas, la ciudad es un asunto social, humano, un referente de vida, derechos humanos, justicia y bienestar. Si son los discursos del desarrollo, como la economía, la estadística, la demografía o la sociología, la ciudad es un espacio productivo, de mercado, de finanzas o de capital, humano y monetario.

En la actualidad la ciudad es objeto de discursos producto de nuevos saberes, como los de las ciencias de la comunicación, los sistemas, la gestión y la administración de las organizaciones. De allí que la ciudad se vea como una red, un sistema de sistemas, una estructura, un territorio. El sujeto de la ciudad ya no es el ciudadano sino las redes de comunicación: de servicios, de medios, de intercambio, de valores, de afectos, de poder, de saber y de tecnología. Esto significa un desplazamiento de la tradicional forma de ciudad entendida como un espacio relación, entre el tiempo y el espacio. El tiempo de desarrollo de lo productivo, la riqueza, la acumulación, el poder, el saber y el espacio de su distribución, la resolución de sus necesidades, los conflictos, los problemas y el bienestar.

El tiempo real es hoy el nuevo tiempo-espacio. ¿Qué es este tiempo? Es el tiempo del presente, de lo actual, de lo intempestivo, del accidente, del suceso. Las cosas ya no tienen tiempo, ni espacio, las cosas se suceden con la velocidad de la luz. Esto quiere decir, pensar, actuar y decidir en lo real, en lo presente. No hay demora, no hay espacio para otra cosa. Lo que se hace se hace. Este raro secreto del tiempo real, no se entiende con la velocidad del actuar, ni con la obsesión por el hacer. Se entiende al comprender la velocidad de la luz que es la velocidad del presente².

La ciudad universitaria

En los años treinta, en Colombia, se construyó la ciudad universitaria o ciudad blanca. Esta ciudad fue pensada desde los saberes de las ciencias sociales, la economía, y las ciencias aplicadas. Combinación de un proyecto que describía un trayecto. El proyecto era una ciudad universitaria que encerrara la universidad, para que le diera unidad, sentido, significación y símbolo. Era la ciudad prolongándose en el espacio y en el tiempo. Era la ciudad prestando sus formas, era la ciudad validando la ciencia. El trayecto era la línea del progreso material, económico, político y social. Era, también, la línea de progreso espiritual y científico, el progreso humano y social. Proyecto y trayecto no eran otra cosa que la repetición, en espejo, de la imagen de la sociedad, del hombre y de la riqueza.

1 Profesor de la Universidad del Valle - Proyecto de investigación: Arquitectura y pedagogía. Convocatoria Universidad del Valle 2007.

2 Sobre estos temas véase tres obras de Paul Virilio, Velocidad y política (1977), El arte del motor (1986) y La velocidad de liberación (1995).



Eran los tiempos del proyectar en el futuro, de diseñar los espacios comunes, de pensar en la vida en común, en los intercambios posibles, en las colaboraciones humanas. Era el tiempo de un poder que se ejercía desde arriba y desde lo alto, que caía, en vertical hacia los demás y los otros. Un poder masivo e individual, por sus efectos y por sus maneras de funcionar. Era un poder, a toda luces, visible, espacial, temporal, y público, su obra, como consecuencia, era un espectáculo para todo el mundo, pues se ofrecía a los ojos y a la percepción. Mostraba que el poder en la ciudad universitaria era público, de todos, un poder para el desarrollo de la ciencia y las humanidades, detrás del cual, no había nadie, ni un hombre ni un signo revelador. Era un poder silencioso, oculto, en la sombra, tal y como es el poder social³.

La ciudad educadora

En los años ochenta, en Europa, nació la idea de la ciudad educadora. El modelo de la ciudad universitaria era un modelo del poder del Estado, del poder público, del poder de la sociedad. Que en su espectáculo se ofrecía como un sin poder, sin fuerza. Ofrecía su forma de luz blanca, como símbolo no de paz, sino de que esa obra no venía del poder sino del progreso de lo que no tiene poder, de lo humano. La ciudad educadora no se apoya en este antiguo modelo. La ciudad educadora comporta otro modelo de poder y de saber. No es el poder, que en su imagen de ciudad, encierra la educación para darle el sentido de progreso. Es el poder, como ciudad, que en su imagen de poder, abre la educación hacia la ciudad, que ya no es un lugar de encierro sino la educación misma. Decir ciudad y educación es decir lo mismo. En la época de la ciudad universitaria, la ciudad se diferenciaba de la universidad, porque era la ciudad la que se ofrecía para que la universidad dibujara sus contornos. En la ciudad educadora, la ciudad no diseña, la ciudad no produce el proyecto o el trayecto.

La ciudad no piensa la educación. Es la educación, la que al convertirse en ciudad, se convierte en sociedad y en poder-saber. Es pues el poder de la inmanencia, de lo indiscernible. La ciudad y la educación son la misma cosa, el mismo proyecto y el mismo trayecto⁴.

La ciudad (ela)

Hemos llegado a la tercera forma de la relación ciudad y educación, que es la ciudadela. Este objeto, ciudadela, tiene que ver con la ciudad pero de otra forma respecto de los dos modelos anteriores. En el primero, la ciudad blanca, la ciudad es imagen, en el segundo, la ciudad educadora, la ciudad es lo mismo que la educación y en el tercero, la ciudad es la proyección de la educación. Nunca antes había ocurrido esto.

Es la experiencia de educación la que dice qué ciudad construir. El poder no lo sabe, el Estado tampoco, el desarrollo menos y la sociedad ya no existe. ¿Quién sabe de la ciudad? La ciudad no se puede prever, no se puede trazar, no se puede proyectar, porque la ciudad vive en tiempo real. Al ser trazada se deshace el trazo, al ser proyectada, el proyecto se vuelve caduco, al ser imaginada, la imagen no funciona. ¿Qué pasa? Lo que pasa es que la ciudad es real, existe en tiempo real, funciona en la realidad y el pensar, la imaginación y las proyecciones, no son reales, son ideas, idealizaciones, predicciones, cálculos, proyectos a realizar. La ciudad al ser real, está pasando al pasar. Es un suceso, un acontecimiento, un evento. Como tal, no es previsible, ni inimaginable, ni pensable. Tampoco es calculable. La ciudad se cierra sobre sí, es ella misma, y es ella la que dice lo que es. De allí el valor de su experiencia, de su verdad y su propio suceder.

3 Véase Rafael Maldonado T, "La arquitectura escolar en Bogotá", 1999. Noguera, Álvarez, Castro. La ciudad como espacio educativo, 2000

4 Jordi Borja, Manuel Castells. Lo local y lo global. La gestión de las ciudades en la era de la información. 1997. A. Touraine ¿Podremos vivir juntos? Igales y diferentes, 1997

No existe una experiencia que sea previa a la ciudad, la experiencia de ciudad es la ciudad misma. Por mucho que el administrador de la ciudad se esfuerce en dirigirla, en proyectarla y llevarla a una finalidad, la ciudad se resiste, como si tuviera un alma propia, una fuerza y un impulso que la condujera a su propio lugar. La ciudad desnuda a todo gobernante, como a todo político que intente adecuarla a sus propósitos. El buen gobernante es aquel que parte de la ciudad y a ella vuelve, siempre en un eterno retornar como en todo acontecimiento.

La ciudad se parece más a una máquina social que a un aparato o a una estructura. Como máquina es un dispositivo funcional, de impulsos y fuerzas que van en todas las direcciones. La ciudadela tiene esta connotación de máquina social, de dispositivo pedagógico y de espacio geopolítico⁵.

La máquina social

No podemos representarnos la ciudadela educativa como un colegio grande o como una serie de espacios escolares, escuela, colegio, taller, cinemateca, canchas deportivas, entre otras cosas. La ciudadela no es la prolongación del edificio escolar actual, tampoco es un equipamiento de cosas educativas yuxtapuestas en un lugar social, no es un lugar de encierro “no encerrado” sino abierto a la comunidad. La ciudadela no es en definitiva una escuela grande. Pensar la ciudadela es romper con la representación actual de la escuela (la escolaridad).

¿Cómo avanzar sobre la representación clásica de escuela? Recordemos que la escuela pasó por el modelo del encierro (siglos XVII, XVIII), el modelo activo, siglos XIX y XX (trabajo personal) y el modelo interdisciplinario (siglo XXI). El modelo del campo abierto y la relación de posiciones en este campo abierto, es el que hay que pensar. El problema que quiere solucionar la escuela es el de las relaciones internas y externas entre una población. Internas cuando se analizan los vínculos entre sujetos, grupos, sectores, posiciones individuales, agrupamientos, estratos, clases sociales, razas, etnias, subculturas y externas son las relaciones y posiciones con el Estado, los gremios, el mercado, la sociedad, la vida, economía, las leyes, la moral y la ética.

La escuela es un medio abierto en un espacio abierto. Esta percepción no era la que se representaba la escuela, por el contrario, era un medio cerrado en un espacio cerrado y luego en un espacio abierto. Decir que la escuela está en el medio del todo o de las cosas y del tiempo, es definir la escuela como un medio abierto en lo abierto. Esta representación es la de un campo educativo. Campo quiere decir un espacio o un territorio no limitado, sin fronteras ni coordenadas. El campo contiene o define otra idea de espacio, distinta a la idea de espacio que ha prevalecido. El espacio escolar se ha representado como un lugar fijo (extensión) atravesado por coordenadas de tiempo (duración). Campo, por el contrario, es “una red de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu). Esto quiere decir que el campo rompe con el lugar y con el tiempo representado en forma separada, al romperlos, los cruza y junta: campo es lugar-tiempo-y-posiciones, es decir, toma en cuenta el sujeto en su actitud de tiempo o de percepción.

El campo se define por tres líneas: un espacio abierto, un sin espacio y un espacio imaginario, que es el espacio de las posiciones del sujeto, como gente, multitud, persona, subjetividad, grupo, estrato o raza. Cuando la educación trazaba el espacio escolar lo hacía definiendo el lugar como un espacio extenso y la duración que debía tener ese lugar. La educación actual incorpora las relaciones de luz y sombra, las percepciones de encierro o de libertad, las actitudes para con el otro de inclusión o de exclusión. Al hacerlo está definiendo la

5 Véase Humberto Quiceno, El dispositivo pedagógico de las ciudadelas, Medellín, 2007. Modelo de gestión educativa y cultural de las subregiones del Bajo Cauca, Occidente y Suroeste de Antioquia. Medellín, U. de A, 2007.



escuela como un campo, esto es, espacio abierto, comunicado, intersectado, intercambiado, polifuncional, y con velocidad (lento, rápido, veloz). Preguntamos ¿por qué nunca se ha representado en la escuela el movimiento? Respondemos, porque no había existido el campo relativo sino el espacio como lugar.

La definición de máquina o de dispositivo para la ciudadela le viene por esta forma de pensar el campo. La representación de la escuela como campo educativo y pedagógico incorpora la dimensión de la comunicación con el otro. La escuela actual es, ante todo, un medio de comunicación (transporte, lenguaje, intercambio, tecnología, cuerpos, territorios)⁶.

El dispositivo pedagógico

La pedagogía, desde la modernidad, se ha confundido con la educación. En la antigüedad la pedagogía (Paideia), era muy diferente a la educación (Instrucción). Como Paideia, la pedagogía se preocupaba por el sujeto, el hombre. Una vez apareció y se formalizó la educación, el hombre fue reemplazado por el espacio interno y el espacio social y las funciones temporales asignadas a los contenidos escolares. En la contemporaneidad se ha regresado a la Paideia y su preocupación antigua por el hombre. Mantener la figura del hombre, como objeto de la educación resulta, por lo menos problemático. Esto ha hecho que se opte por una variación sustancial: pensar no el hombre o el sujeto, sino las posiciones, las actitudes, las percepciones y las representaciones éticas.

Por pedagogía no hay que entender la enseñanza, la formación o la conducción. La pedagogía son las diversas prácticas que hacen posible que la subjetividad sea analizada y puesta en juego en un campo abierto. Pensar la ciudadela educativa como un campo, pensar las posiciones que allí se definen, pensar las formas de comunicación y de intercambio entre posiciones y actitudes, es un asunto de la pedagogía. Decimos pensar y no solo hacer. Precisamente este es el problema que enfrentan las ciudadelas. Como la escuela y la escolaridad han cambiado y ha posibilitado que nadie pueda ser excluido o violentado, la pedagogía como conducción de conductas integradas se ha impuesto. Se cree ser pedagogo al evitar cualquier acto de exclusión, de violencia, de negación de derechos o de igualdad. Ese no es el problema, lo importante no es el hacer, no es saber actuar sino pensar la subjetividad en un medio abierto en lo abierto.

El pedagogo es un estratega, un planificador, un urbanista, un físico, un arquitecto no de conductas y tampoco de espacios, sino de actitudes de los sujetos en posiciones enfrentadas y en lucha. No se vive en un medio de paz, ni de igualdad o de fraternidad. El medio es de rivalidad, de enfrentamientos y de oposiciones. Pues bien, ¿cómo educar reconociendo ese medio y esas mediaciones? Ese es el problema pedagógico.

La ciudadela educativa ha de responder a esa pregunta. Su respuesta es arquitectónica, pues es un problema del campo abierto. También exige respuestas desde la ecología, desde la biopolítica y desde la geopedagogía. Las respuestas que se han explorado han sido desde la planificación urbana, la arquitectura pura, la administración y el diseño territorial. Estos discursos no ven y no han visto que el problema de la ciudadela es cómo construir un campo abierto en lo abierto, cómo pensar el problema de la percepción subjetiva, no percepción interna sino de intercambio (transporte, comunicación y movimiento).

6 Sobre la noción de campo, véase Bourdieu, Wacquant. Una invitación a la sociología reflexiva, 2005. Alberto Echeverri, Un campo conceptual de la pedagogía. Una contribución. 2008. Humberto Quiceno, La noción de campo y la categoría saber del campo, 2007.

El espacio pensado de esta forma se vuelve un espacio geopolítico y geopedagógico y no sólo un espacio para estudiar, recrearse, vivir con otros, al lado de otros, y para otros. Espacio geopolítico, quiere decir, un espacio que tome en cuenta la población como objeto de política, el individuo como objeto de control social, el grupos como objeto de presiones psicológicas, la raza como objeto de inclusión, el individuo como objeto de competencias y de estándares, el cuerpo como objeto de conducción. Un espacio geopedagógico es aquel que piensa, construye, analiza, traza y diseña el trayecto que ha de recorrer el sujeto en su subjetividad por estos problemas contemporáneos.

Lo esencial de la ciudadela

Lo esencial de la ciudadela no es la ciudad, es la población. En la época de las escuelas ubicadas en la Naturaleza, el problema era el orden espacial. Se creía que con encierro, orden y autoridad, rodeado de árboles y naturaleza era posible educar mejor. Era la época de los barrios buenos, de la gente buena. Cuando la ciudad se transforma y pasa de ser una pequeña ciudad a una gran ciudad, el hombre cambia, cambia la gente. Aparece el problema de la población. ¿Cómo educar la población? Ya no sólo el individuo, el niño, el adulto, problema de las escuelas jardines. Educar el individuo se podía hacer con la naturaleza y en espacios cerrados. Pero educar la población, no se puede hacer con las mismas reglas: cambia el espacio y cambia el individuo. Este pasa a ser población, gente, multitud, muchos. El individuo tenía esta forma: cuerpo, alma, razón, sentidos, voluntad, etc. La población tiene otra forma: grupo, sector, estrato, etc. El individuo estaba unido a la identidad de su ser, la población está unida a la identidad del espacio, del lugar. “Dime dónde vives y te diré quién eres”, es la consigna de identidad de la población.

La educación de la población se produce al cambiar de lugares, de vida, de hábitat y el poder estar en varios lugares. Los pobladores, no como ciudadanos, sino como habitantes de lugares, viven ésta contradicción moderna: llegar sin haber partido. Inscritos a un lugar, han de luchar por cambiar de lugar, pasar por lugares y dejar otros lugares: dejar la casa, la escuela, la calle, el grupo, la secta y la etnia. Para el trayecto educativo, dejar la escuela primaria, el colegio, la universidad y esperar llegar a otro lugar. El drama para la población es no tener lugar alguno, si no se llega a la escuela, no hay lugar, lo que queda es deambular, vagabundear, transitar, hasta que un día, llegue el lugar. La educación se define, entonces, como el haber pasado por todos lugares y esperar la llegada de lugares nuevos, de otros lugares, para que confirmen que toda vía queda camino.

El objetivo de la ciudadela es el Dar Lugar. La ciudadela para la población ha de ser un LUGAR, esto es, espacios-ciudad, espacios-cultura, espacios-economía, multiplicidad de espacios, que representan los tránsitos, los cambios y las transformaciones. Dicho en una palabra: el trayecto. Estar en una ciudadela representa el estar en el mundo, en lo universal, en los saberes, pero también en lo regional, lo local y lo particular. El ser ya no es el individuo, el ser es el Lugar. El hombre del siglo XX decía: “yo soy” y ese soy era su interioridad, el hombre del XXI dice: “soy” y nos representamos dónde vivimos y hacia dónde nos dirigimos.



Bibliografía

- BORJA, J. CASTELLS, M. (1997) Lo local y lo global. La agestión de las ciudades en la era de la información. Madrid, Taurus.
- ECHEVERRI, A. (2008) Un campo conceptual de la pedagogía. Una contribución. Tesis de doctorado (Inédita)
- MALDONADO, R. T, (1999) “La arquitectura escolar en Bogotá”. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá, Alcaldía Mayor, IDEP.
- NOGUERA, Álvarez, Castro. (2000) La ciudad como espacio educativo, Bogotá, Socolpe, Arango editores.
- TOURAINÉ, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Bogotá, FCE.
- QUICENO, H. El dispositivo pedagógico de las ciudadelas, Medellín, 2007.
- (2008) La noción de campo y saber del campo. (Inédito).
- U de A. (2007) Modelo de gestión educativa y cultural de las subregiones del Bajo Cauca, Occidente y Suroeste de Antioquia. Medellín, U. de A.
- BOURDIEU, Wacquant. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.
- VIRILIO, P. (1977) Velocidad y política. Buenos Aires, La marca.
- (1996) El arte del motor. Buenos Aires, Manantial.
- (1995) La velocidad de liberación. Buenos Aires, Manantial.

Proyecto Ciudadela Educativa

Ideas para la reflexión y el debate acerca de la Ciudadela Educativa con énfasis en Artes

William Rodríguez ¹

En búsqueda de alternativas formativas

“Cuando mas metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, más alegre me siento y esperanzado también.

La alegría no llega simplemente en el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda.

Y enseñar y aprender no se dan fuera de esa pesquisa, fuera de la belleza y la alegría.” ²

La escuela moderna, aquella que tiene como referente estructural el ser graduada, secuencial y jerarquizada, con una estructura piramidal que incluye y excluye de acuerdo al cumplimiento de unos reglamentos y protocolos soportados en unos valores que homogeneizan, hoy se encuentra en un lugar de cuestionamiento.

De ahí que se le propongan diversos cambios, transformaciones desde diferentes perspectivas, enfoques y teorías, que van desde las de reingeniería y modernización que tienen como fundamento principios de cobertura, eficiencia y rentabilidad; hasta aquellas que ven la escuela como un escenario para la formación de ciudadanos críticos y libres que aporten a las transformaciones de la sociedad.

Por otro lado, la ciudad, aquella construcción igualmente moderna que nos prometió “el encuentro entre lo público y lo privado, entre la libertad y la alteridad”³, es hoy un escenario de desencuentros, caos y miedos que encierran, aíslan y fragmentan las posibilidades de lo social, lo comunitario y debilitan lo público.

Entonces, a la educación hoy se le exige que aporte en la superación de los factores que generan esos miedos, desencuentros y soledades, y permitan recuperar el sueño de la ciudad moderna: conseguir la interacción de los seres humanos. En ese sentido, hoy encontramos en las políticas públicas, privadas y comunitarias un llamado a que la educación sea factor de desarrollo económico, liberador de miedos, garantía para la construcción de una sociedad civilizada, soportada en valores democráticos.

Pero hay que tener claridad que la educación no es una exclusividad de la escuela, por el contrario, es una responsabilidad de toda la sociedad, y el Estado tiene la obligación de garantizar que la educación, en tanto derecho fundamental, sea ejercida por todos los ciudadanos.

¹ Director del Instituto Popular de Cultura, Docente de la Universidad del Valle.

² Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Citado por Benavides Suescun, Carlos. Hábitat Escolar. Más allá de la Infraestructura Educativa. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia 2007.

³ Ramoneda, Josep. Miedo y Seguridad. Ensayo sobre la ciudad Paranoica. s.f.



Entonces, la pregunta que obligatoriamente emerge para garantizar la educación se podría plantear de la siguiente manera ¿Cómo hacer para que la escuela, la ciudad, la sociedad y el Estado asuman la responsabilidad para garantizar el disfrute del derecho a la educación, entendiendo que éste no es un asunto de la edad de la escolarización?

Es desde esta pregunta que emergen propuestas diversas y diferentes que buscan una salida a las problemáticas antes planteadas. Propuestas como las de Ciudad Educadora, Sociedad Educadora, entre otras, son vistas como nuevas estrategias pedagógicas que aportan a la solución de dicho cuestionamiento; y en ese contexto emerge la propuesta de las Ciudadelas Educativas como un dispositivo político – pedagógico para transformar la escuela moderna.

Veamos entonces una perspectiva para entender qué es una Ciudadela Educativa: Una ciudadela educativa es una estrategia que articula los niveles (preescolar, básica, media y superior) y las modalidades de la educación (formal, para el trabajo y el desarrollo humano, e informal), lo que quiere decir que una ciudadela educativa es una estrategia que abre las puertas de la escuela para que la comunidad entre a desarrollar diversos procesos formativos.

Lo anterior nos exige entonces, pensar la formación del ser humano más allá de los procesos de educación formal conducentes a título; esto implica asumir que la formación es un proceso permanente desde la cuna hasta la tumba, como nos diría Gadamer⁴ “la formación es un proceso permanente e inacabado que solo termina con la muerte”, pues la formación es un proceso de “ascenso a la generalidad que exige una conciencia estética y una conciencia histórica” que nos permitiría reconocer la diversidad de concepciones de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo.

En ese mismo sentido, Freire nos plantea que el proceso de formación exige que tengamos una conciencia acerca de nuestra incompletud “esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser definido, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión”⁵, lo que exige que tengamos la claridad de que la ciudad tiene que educar, ya que “no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa. E implicado no en términos provisorios, sino en términos de la vida entera.”⁶; dicho de forma contundente: o la ciudad se asume como educadora o le estamos negando el derecho a la educación al que tiene todo ser humano. Esto quiere decir que el Estado debe asumir estrategias que garanticen una educación continuada en donde los seres humanos encuentren permanentemente espacios diversos para su formación.

La experiencia de ciudadelas educativas en Sao Paulo Brasil

Ahora bien, una experiencia importante para entender la propuesta de Ciudadela Educativa, es la desarrollada en Sao Paulo – Brasil, a partir de los Centros Educativos Unificados (CEUs) diseñados por Moacir Gadotti, director del Instituto Paulo Freire⁷. Algunos criterios fundamentales para desarrollar los CEUs, fueron los siguientes:

4 Para ampliar sobre la concepción de la formación en el pensamiento de Gadamer, se puede ver el texto Verdad y Método I y II. Editorial Sígueme. Salamanca España. 1991

5 Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. México 1989.

6 Freire, Paulo. Política y Educación. Siglo XXI Editores. México 2001.

7 Benavides, Suescun Carlos. Hábitat Escolar. Mas allá de la Infraestructura Educativa. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia 2007.

- Fortalecer la escuela pública, asociándola al desarrollo comunitario.

Un elemento importante para reconocer una nueva institucionalidad educativa es su lugar de anclaje y articulación con las comunidades que la circundan, atraviesan y constituyen; esto es, las relaciones que se establecen hoy a partir de la Ley General de Educación 115, en tanto participación comunitaria, no son suficientes, pues la lógica de la democracia representativa (sólo se reconoce al sector productivo para participar de los consejos directivos), la lógica cientificista y jerarquizada de saberes que impera en su estructura curricular, el centralismo en los procesos administrativos determinados por las secretarías de educación (municipal o departamental), entre otros, no son garantías para la interacción con las comunidades ni permiten que la escuela sea pública en tanto participación de las comunidades. De lo que se trata entonces es de fortalecer lo público de la escuela en tanto pertenencia y pertinencia de las comunidades en su vida cotidiana, diseño y proyección de la misma.

- Es una propuesta intersectorial que debe reconocer diversas áreas como: medio ambiente, educación, empleo, participación popular, salud, cultura, deporte y recreación.

Hoy es normal encontrar que diversas instancias de la administración pública y del sector privado ven en la escuela el lugar en donde se resuelven muchas de las problemáticas sociales, cargándola de un sin número de responsabilidades que hacen de ella una trama incomprensible de proyectos e intervenciones llenos de buenas intenciones, pero que los niveles de articulación entre estas intervenciones y proyectos dista mucho de ser un proyecto educativo integral, por el contrario fortalece lo que Mario Díaz cataloga como un Modelo Pedagógico Agregado.⁸

Un elemento importante a resaltar en esta dificultad planteada es la de pretender que la escuela es la única responsable de la educación, olvidándose que la misma constitución de 1991 plantea que la educación es una responsabilidad de la familia, la sociedad y el estado.

Entonces, de lo que se trata es de reconocer los límites de la escuela, posibilitar la articulación real de la institucionalidad estatal y privada con los proyectos pedagógicos institucionales y, sobre todo, entender que la educación es una responsabilidad de toda la sociedad y el estado.

- Se inspiran en la concepción y equipamiento urbano que agrupa a la comunidad, con una visión que trasciende el salón de clases o el espacio escolar.

Podríamos decir metafóricamente que la escuela de puertas cerradas es una especie de “club privado”, pues a ella acceden solo los miembros de la comunidad escolar; esto es, directivos, profesores, estudiantes y administrativos, y con una reducida posibilidad, los egresados y padres de familia, pero la comunidad en general en la cual se encuentra instalada la escuela no tiene posibilidades reales de acceso, uso y disfrute de los equipamientos de que dispone la institución escolar, salvo algunas excepciones en donde las directivas han logrado niveles de articulación con la comunidad. Entonces, de lo que se trata es de garantizar la inserción y apropiación de la escuela por parte de la comunidad, elemento que debe ser parte integral de los PEI y PIER, los cuales deben ser discutidos y concertados con las comunidades que atraviesan a la escuela.

8 Díaz, Mario. Una Caracterización de los modelos pedagógicos. En Revista Educación y Cultura # 7 y 8. Bogotá 1986.



- Los CEUs se constituyen en centros de experimentación educacional y de investigación.

La escuela es ante todo un lugar de reproducción de saberes y lógicas instaladas desde el afuera de ella; esto es, responde a la lógica de unos expertos ajenos a la escuela y que la diseñan, diagnostican, recetan como el experto que desconoce las realidades contextuales y la cotidianidad de la misma; modelo que responde a la lógica Durkheimiana de la pedagogía como ciencia positiva que debe razonar desde las lógicas del método científico, en donde el pedagogo (el científico) está en la universidad y el objeto de estudio (profesor, estudiante y currículo) están en la escuela; lógica que es fortalecida por la posición skinneriana en donde el problema de la educación es asunto de unos expertos de la planificación, de modo tal que el docente solo se centra en la reproducción de un currículo extraño diseñado desde la exterioridad de la escuela.

De lo que se trata entonces, es de generar procesos de experimentación e investigación educativa desde la interioridad de la escuela, en donde los profesionales de la educación asuman su práctica como un objeto permanente de reflexión e investigación, pero esta tarea debe ser un ejercicio colectivo que implique romper con las lógicas individualistas y vocacionales de la escuela; esto es, que la práctica pedagógica sea además de un ejercicio profesional, una tarea colectiva de construcción de conocimiento y producción de pensamiento colectivo.

- Son un modelo de gestión y diversidad cultural.

La gestión ha sido vista, no solo en la escuela sino también en la sociedad, como el proceso de administración racional y eficiente de los recursos para lograr garantizar la producción y / o reproducción, en este caso, de conocimiento.

De lo que se trata es de resignificar la noción de gestión, no solo como el proceso administrativo, sino principalmente como el proceso de gestación de nuevas formas de sociedad, nuevas formas de organización y producción de sociedad y humanidad en donde el elemento de la diversidad cultural sea motor de la misma; esto es, que la escuela sea un lugar de conflicto productivo, de gestión de posibilidades y de gestación de una sociedad que reconozca en la diversidad cultural su mayor riqueza.

- Son un proyecto político-pedagógico autónomo.

Cuando hablamos de un proyecto político pedagógico, es porque se entiende que la escuela es una organización que responde y encarna una idea de sociedad y ser humano; esto es, la escuela es pública porque responde a esa exigencia social, y en ese sentido debe ser un proyecto autónomo, pero la autonomía no debe ser entendida como aislamiento, por el contrario debe ser asumida Como dice Edgar Morin:

“Al mismo tiempo que el sistema auto-organizador se desprende del ambiente y se distingue de él, y de allí su autonomía y su individualidad, se liga tanto más a ese ambiente al incrementar la apertura y el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad: es auto-eco-organizador. Mientras que el sistema cerrado no tiene nada de individualidad ni de intercambios con el exterior, y establece relaciones muy pobres con el ambiente, el sistema auto-eco-organizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas, aunque dependientes, con el ambiente. Necesita alimentos, materia/energía, pero también información, orden. Si bien más autónomo, está menos aislado”.⁹

9 Morin, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. Barcelona. España. 1998

- Son centros de formación continuada para profesores, niños, jóvenes, padres y comunidades.

Cuando decimos educación continuada, nos estamos refiriendo a una idea en la que la educación y la socialización encuentran un lugar de cruce de caminos, de intersección, en la que lo importante es el disfrute, el gozo, el ocio creativo, sobre la certeza que dichos procesos están pensados para la formación del ciudadano.

- No son clubes de recreación ni escuelas de tiempo completo.

Ahora bien, hacer énfasis en el goce, el ocio creativo, el disfrute no es una intensión en la que se asuma a la ciudadela como un sitio de recreación, como un polideportivo; pero tampoco podemos seguir pensando en la escuela como la institución de encierro que ha gobernado a la modernidad; lugares en donde el disciplinamiento y la exclusión, vía homogeneización, son el elemento representativo de un orden jerárquico y etnocentrista; de lo que se trata es de organizar estrategias pedagógicas para que la escuela sea de puertas abiertas en donde se desarrollen procesos de escolarización, pero donde el tiempo para hacerse a sí mismo, para el desdoblamiento de lo lúdico como condición de humanidad tengan posibilidad de explorarse y potenciarse.

- Toda actividad tiene un carácter educativo.

En ese sentido, es necesario reconocer que en una ciudadela toda acción está orientada por criterios educativos, pero es necesario recalcar con toda la fuerza posible: NO SE TRATA DE EDUCAR – RACIONALIZAR TODO, se trata de generar condiciones para el libre desarrollo de la personalidad, pero sobre todo generar espacios para que las subjetividades tengan vida, sean posibles desde la resistencia creativa.

- En la concepción del proyecto participa la comunidad.

Este último criterio es de vital importancia para la apropiación del proyecto de ciudadela, pues la construcción de la obra arquitectónica debe recoger los intereses, deseos y necesidades de la comunidad, y principalmente en la concepción y diseño del proyecto pedagógico como condición de posibilidad para la apropiación de la misma y producción comunitaria de sentido.

En síntesis, una ciudadela es un dispositivo pedagógico, entendiendo por dispositivo una forma de disponer los objetos, los sujetos, las prácticas y los discursos desde la lógica del movimiento, pues un “dispositivo tiene dos caras, una hacia el poder y otra hacia el contrapoder. El poder usa el dispositivo para sus efectos de uso distributivo y calculado. El contrapoder los usa para sus efectos de creación y de resistencia”¹⁰.

Hacia una ciudadela artística y cultural desde el IPC

Ahora si, teniendo en cuenta los criterios planteados para los CEUs, es pertinente esbozar algunas ideas que posibiliten el diálogo con la comunidad educativa del IPC y con la comunidad caleña acerca de la ciudadela educativa artística.

10 Deleuze, Guilles. ¿Qué es un Dispositivo? En Michel Foucault filósofo. Editorial Gedisa. Barcelona. 1990.



Entonces, la Ciudadela Artística y Cultural de Santiago de Cali, como estrategia para articular educación / arte / cultura / ciudad / ciudadanía tiene los siguientes ensambles:

a. Ensamble. Educación Formal / Arte

El Instituto Superior Popular de Cultura (ISPC), debe ser una institución para la formación del artista del siglo XXI. Un artista que sea gestor cultural, recreador de la vida, con postura política consciente y unas éticas y estéticas que le permitan producir arte y conocimiento con valor de ciudadanía y para construir ciudad y sociedad.

En ese sentido, el ISPC debe tener un proyecto pedagógico que garantice la formación de artistas con las mas altas calidades académicas, lo que exige que se organice un currículo que tenga como ejes articulantes la investigación, el arte, la cultura, lo popular, lo ancestral, lo contemporáneo, en contextos específicos que generen condiciones de posibilidad para que el estudiante pueda afectar sus entornos próximos y distantes, conectado a circuitos artístico culturales de diversas maneras.

Entonces, el ISPC debe tener un equipo profesoral que esté conectado a las comunidades académicas y a la sociedad, a partir de procesos investigativos y de extensión con capacidad para que estudiantes y comunidad se conecten por la vía de prácticas y proyectos de investigación, lo que exige que el proyecto pedagógico de la institución tenga una estrategia en donde se articulen ciudad / institución a partir de la investigación y la extensión.

b. Ensamble. Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano / Arte

El ser humano, en ese proceso permanente de educación debe encontrar ofertas educativas que le permitan explorar otras dimensiones de su humanidad; el arte es una de ellas, que le posibiliten una formación integral en aras de acceder a un ejercicio de ciudadanía plena; esto es, el arte como agenciador y promotor de diversas formas de construir una subjetividad.

De igual modo, en términos de la acción de la institución en la ciudad, este ensamble debe convertirse en un escenario propicio para interlocutar con la comunidad y aportar reflexiones sobre la relación arte / cultura /ciudad, de tal modo que las discusiones que se dan en las comunidades, sean reconocidas, promovidas y reflexionadas desde la misma institución, como otra forma de materializar la relación escuela /comunidad.

En la misma dirección del punto anterior, la ciudadela debe asumir el reto de formar, actualizar y capacitar gestores culturales de ciudad que agencien procesos comunitarios y ciudadanos desde prácticas pedagógicas que tengan como referente obligado el arte y la cultura; esto implica que la institución diseñe proyectos y desarrolle procesos de cualificación y capacitación de mediana duración para afectar los conflictos sociales y proponer prácticas lúdicas, artísticas y recreativas que eviten la resolución violenta del conflicto y que los potencien a modo de generadores de creatividad.

c. Ensamble. Educación informal / Arte

La escuela debe integrarse a la sociedad desde sus singularidades y saberes específicos, es una demanda que se le hace a la escuela del siglo XXI; una escuela que no se encierre, que le proponga a la sociedad, que se incorpore a sus dinámicas y procesos, que promueva nuevas formas de convivencia; en síntesis, que deje el encierro de la escuela moderna y se asuma como un actor social propositivo y deliberante en la cotidianidad de la ciudad.

En ese sentido, y desde la perspectiva de la educación informal, la escuela debe reconocer a la ciudad como escenario vital para los procesos de educación permanente, que permita que los ciudadanos y ciudadanas tengan propuestas permanentes que le generen reflexión, además de recreación; esto es, la escuela debe proponer estrategias para que la ciudad piense y se piense, reflexione y se recree en su cotidianidad.

Mirada así, desde la educación informal, una ciudadela educativa artística debe proponerle a la ciudad un dispositivo pedagógico que involucre a todos y todas, sería asumir a la ciudad como un escenario de educación permanente, retomando lo planteado por Foucault “la ciudad inventa una línea de fuerza que pasa por la rivalidad de hombre libres”. En ese sentido, la ciudadela en la ciudad debe propiciar caminos por donde esas rivalidades de hombres y mujeres libres se tramiten de manera creativa, re-creativa y humana; y es allí donde los y las gestores culturales de ciudad tienen un lugar de acción pertinente y propicio para desarrollar experiencias pedagógicas y formativas que humanicen la ciudad.

d. Ensamble. Educación / Arte / Cultura / Ciudad / Ciudadanía

El reto a asumir aquí es el de las puertas abiertas. De lo que se trata es de abrir las puertas de la escuela para que la sociedad la atravesase, se apropie de ella y la convierta en un escenario de vida y para la vida. La ciudadela será entonces un escenario lleno de vida en donde la sociedad se encuentre, y en ese encuentro se recree.

Es aquí donde la arquitectura escolar debe jugar un papel decisivo y determinante, no podemos seguir construyendo espacios arquitectónicos cerrados, excluidos y excluyentes, en donde la comunidad no se afecte y afecte a la institución. De lo que se trata es de construir espacios para que la comunidad viva en la escuela; pero estos espacios deben estar llenos de educación, como lo plantea Gadotti, se trata de garantizar espacios para que la comunidad se recree, divierta y comunique, pero la institución educativa debe tener siempre presente que los espacios que habite la comunidad deben ser educativos. La biblioteca, el teatro, las canchas, los parques, etc., que se construyan en este ensamble arquitectónico, deben responder a las necesidades de la comunidad, en términos arquitectónicos y en términos pedagógicos; de ahí que sea necesario que la comunidad participe en la concepción del proyecto pedagógico, y que este a su vez, recoja las propuestas de la comunidad, solo así podremos tener condiciones de posibilidad para que la comunidad se apropie de la ciudadela, la habite y la respalde.

Conclusión

La propuesta de CIUADELA EDUCATIVA ARTÍSTICA deber ser un hábitat, un ecosistema para la formación de la autonomía y la solidaridad, en donde los ciudadanos y ciudadanas tengan la posibilidad de encontrarse y construir relaciones de confianza y reciprocidad para que se apropien del capital cultural y generen capital social, teniendo claro que en las sociedades contemporáneas, o del conocimiento, la condición de posibilidad para la producción de conocimiento es el trabajo en equipo; dicho de otro modo, no es posible pensar la producción de conocimiento desde el individuo en solitario, son los diferentes colectivos de las comunidades los que producen el conocimiento, y para ello es necesaria la solidaridad, la confianza, la reciprocidad.



Bibliografía

AGAMBEN. G. (2006) La comunidad que viene. Valencia., Pre.textos.

BENAVIDES, Suescun Carlos. Hábitat Escolar. Más allá de la Infraestructura Educativa. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia 2007.

DELEUZE, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?” En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona, Gedisa.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. México 1989.

_____. Política y Educación. Siglo XXI Editores. México 2001

GADAMER, Hans George. Verdad y Método tomo I. Editorial Sígueme. Salamanca España, 1991.

HARDT, M. Negri A. Imperio. Buenos Aires, Paidós.

Proyecto IPI. Grupo de investigación de la Normal de Sopetrán. “Políticas educativas e institución formadora de maestros: imágenes de un dispositivo de resistencia. En: La escritura de la política. La rebelión del lenguaje. Bogotá, UPN. 2006

_____. Subjetividades políticas. Apuestas en investigación pedagógica y educativa. 2006

_____. La escritura de la política. La rebelión del lenguaje. Bogotá, UPN. 2006

_____. Territorios pedagógicos. Espacios, saberes y sujetos. Bogotá UPN. 2006

_____. Los bordes de la pedagogía. Del modelo a la ruptura. Bogotá, UPN. 2006

QUICENO, H. “La comunidad educativa y el lugar de lo común”. En: Educar posiciones acerca de lo común. Argentina, Del estante editorial. 2008

VIRILIO, P. (1999) La inseguridad del Territorio. Argentina, La marca.



Recordando al maestro Nicolás Buenaventura¹ (1.918-2008)

Nacido en Cali el 25 de noviembre de 1918, Nicolás Buenaventura fue ante todo un pedagogo autodidacta, que si bien se inició como ingeniero en el Ministerio de Agricultura en el Valle del Cauca, en la década del 40, su activa militancia en el partido comunista, donde alcanzó las más altas jerarquías y en la lucha contra la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla, configuró su perfil de luchador social vinculado a los problemas sindicales y a la investigación-acción participativa en lo cual fue pionero, en temas como los cortadores de caña en el Valle del Cauca.

Sus disidencias frente al partido comunista, a partir de la “Primavera de Praga”, quedaron expuestas más tarde en un libro, *¿Qué pasó, camarada?* (1992), donde, como él mismo lo explica, se produce el viraje de toda una vida como educador para la revolución y la guerra justa al destino actual de educador para la democracia y la paz”.

Acorde con ello fue, desde los años 80, activista en los acuerdos del cese al fuego y tregua entre el gobierno y las FARC, y realizó una intensa labor pedagógica en entidades como el Sena y universidades como la Pedagógica y Javeriana de Bogotá.

Director del proyecto de “Educación para la democracia” del Ministerio de Educación Nacional, entre sus últimos libros, se destacan *“El tambor y el humo”* (1994) y varias incursiones, siempre con carácter didáctico, en el género autobiográfico.

¹ Tomado de: Biblioteca virtual, Biblioteca Luis Angel Arango, Bogotá, Colombia



La Lluvia²

Nicolás Buenaventura

El modelo que nosotros proponemos, para educación de adultos, no es sino un desarrollo del cuento que alguna vez le oí a un cura jesuita y que lo he repetido ya y comentado en muchas ocasiones.

Es éste el cuento:

Un buen día el educador de adultos se propuso a enseñar a un grupo de campesinos qué es la lluvia. En otras palabras, se propuso revelarles el mecanismo causal de ese fenómeno meteorológico.

Entonces, colocado frente al grupo de paisanos, eran pocos, empezó con la pregunta obvia, aquella de la cual echa mano todo maestro que se está inaugurando en lo que se ha dado en llamar “dinámica” educativa.

Preguntó:

- ¿Qué es la lluvia?

- ¿Qué piensan ustedes, cómo explican ustedes la lluvia?

Naturalmente los campesinos se asustaron. Porque la cuestión no podía ser tan sencilla como ver llover. Desde que el profesor lo preguntará era por algo importante. Hubo un silencio premonitorio, y luego, poco a poco, uno tras otro, tratando de adivinar, tratando de dar con el acertijo.

- ¿Qué es la lluvia?

No faltó alguno que dijera incluso que se trataba de un “fenómeno” de la naturaleza, o bien otro afirmara: - La lluvia es una bendición de Dios.

Y así fue como el profesor esperó, con un poco de paciencia, hasta que se completó la “dinámica” requerida y entonces, con ayuda del pizarrón, enseñó como funciona ese ciclo que se inicia con la evaporación del líquido y termina con su precipitación.

La lluvia es un sistema de purificación permanente del agua, terminó diciendo.

Entonces fue cuando uno de los adultos estudiantes, ya repuesto del susto, tomó venganza contra el método empleado por el educador preguntándole:

-¿Ah, de manera que ya usted sabía qué es la lluvia?

- Claro que lo sabía, naturalmente, respondió el profesor.

A lo cual el campesino replicó.

- ¿Entonces nos preguntó por joder, nada más, no es cierto?

Pues bien, ésta es la historia. Y yo digo que es como un ovillo del cual se puede desarrollar toda la madeja del modelo de educación de adultos que nosotros proponemos.

El educador de adultos debiera empezar preguntando a los campesinos, en este caso, por ejemplo:

- ¿Cómo calculan ustedes, en su región, qué ya van a empezar las lluvias, después de una larga sequía?

¿Cuáles son los indicios o las señales con que cuentan?

Es decir, empezar con una pregunta en serio, para aprender de ellos.

Entonces el educador estará atento a los precisos datos de la experiencia del otro. Deberá anotarlos, preguntar de nuevo, etc. En una palabra, debe empezar por ser, él mismo, un discípulo aplicado. Esto le va a proporcionar dos ventajas. Primera, la de educarse con esa sabiduría popular, que es inagotable. Segunda, la de colocarse de entrada en igualdad de condiciones con el adulto estudiante. Aprendemos uno del otro, mutuamente.

² Texto inédito escrito por Nicolás Buenaventura en 1.992 Fuente: María del Pilar Unda Bernal, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Las preguntas de este orden deben continuar, si es posible. Veamos otra:

-¿Cómo pueden ustedes saber que ya va a desgranarse un aguacero en el campo, qué es seguro? ¿Lo saben ustedes por la temperatura, por las nubes, por el olor de la humedad, cómo?

Es esta la naturaleza de las preguntas de entrada sobre la temática de la “lluvia”, como objeto de aprendizaje.

Sin embargo existe una pregunta a la cual usted seguramente tiene poco apego. Por una razón; porque lo aleja del campo puramente científico, racionalista, donde tiene centrado el objetivo de su ejercicio pedagógico.

Usted busca que sus alumnos adultos tengan una apreciación enteramente objetiva de la lluvia, como fenómeno natural, que aprendan a pensarla aislándose de sus relaciones con ella, en una palabra que la conviertan en un objeto de la ciencia.

Y esa pregunta exótica, que no va al caso, que lo saca a usted como educador de su “proyecto”, sería la siguiente:

-¿En el caso de una sequía prolongada, de un verano muy duro, cómo hacen en su pueblo para que llueva, cuáles son las costumbres en este caso?

Pues bien, nosotros proponemos interesarse siempre en este tipo de preguntas que exploran las experiencias supersticiosas o míticas o religiosas de nuestra gente. Es posible que partiendo de las respuestas obtenidas se establezca que la lluvia no sólo se explica, en la región, por fenómenos naturales sino también influye o puede influir en ella una fuerza sobrenatural. Por ejemplo, según las respuestas es un hecho que muchas veces las “rogativas” u otros ritos de los fieles llegan a Dios en forma que éste se apiada del pueblo y envía la lluvia.

Repetimos: A menudo pensamos que este elemento mágico es solamente en la estrategia del modelo, en cuanto va contra el objetivo buscado.

-¿Por qué? ¿No es ésta también una experiencia campesina? ¿No expresa un saber popular? Veamos:

En este caso la intervención “divina” quizás tiene para el campesino una dimensión distinta que para nosotros. Significa para ellos que existe una relación entre el hombre y la naturaleza mucho más estrecha y necesaria que la nuestra. De alguna manera allí ocurre que la comunidad, proyectada en su dios, es parte de la naturaleza y por eso puede gobernar la lluvia.

No olvidemos que un gran conflicto del modernismo cientifista ha consistido en romper los nexos del ser humano con la naturaleza, con los ríos, con los árboles, con la lluvia.

Al convertir la naturaleza en objeto de trabajo, en materia prima, en aras de la “ciencia”, desconocemos un principio científico elemental y es éste: nosotros somos parte de la naturaleza.

Así que no es ninguna traba o estorbo el hecho de tener en cuenta, en nuestro modelo, las experiencias del saber mágico o simbólico tan propias de nuestro pueblo.

Al contrario de ser ellas uno de esos ruidos, de que hablan los semióticos cuando algo extraño enturbia el mensaje, al contrario de ser un cuerpo extraño en el enfoque pedagógico, estas experiencias fantásticas son sin duda un punto de apoyo digno y urgente de investigar ya que es el más propio, nuestro y sobre todo el más escondido.

Luego tenemos el deber de relacionar los datos empíricos, dados por el grupo, con los diferentes momentos del saber sistematizado que nosotros poseemos. Principiando por el fenómeno de la evaporación y no solo relacionarlos sino precisarlo con nuevas preguntas.

Por ejemplo precisar que en algunos lugares se demora más tiempo el agua en las calles, haciendo pozo, que en otras. ¿Por qué? El campesino lo sabe, quizás nosotros no.



Es obvio que existen experimentos de laboratorios muy sencillos, con los cuales podemos auxiliarnos, tales como hervir un poco de agua de manera que el vapor se condense haciendo sudar la tapa de la olla, alzada con la mano, hasta que ella llueva, como una nube, sobre el agua hirviente.

En una palabra el modelo consiste en no “enseñar”, en no tener que revelar al grupo el secreto de la lluvia. Consiste sobre todo en evitar este tipo de trampa pedagógica, que se presenta como “dinámica educativa” y que consiste en empezar preguntando, por ejemplo: ¿Qué es la lluvia?

Es decir, consiste en no empezar por el final, por el concepto o el “saber” total, el que se quiere socializar o sea construir socialmente en el grupo.

Alguna vez presencié la primera lección de un educador de adultos sobre el uso del microcomputador.

El hombre comenzó igual, lo mismo que en nuestro cuento de la lluvia.

Preguntó de entrada al grupo:

- ¿Qué es un computador?
- ¿Qué creen ustedes, qué piensan ustedes sobre esto, qué es el computador?

Más tarde, cuando terminó la sesión y nos metimos en un receso o recreo, yo me aproximé al educador y le averigüé por qué había iniciado su clase de esta manera.

- Porque así empezó mi profesor, que por cierto, era norteamericano, me dijo el hombre.

Y como le explicará la inconveniencia del método, entonces me pidió encarecidamente que le ayudara diciéndole qué clase de pregunta introductoria utilizaría yo en este caso.

Y fue esta mi respuesta al profesor:

- En este caso, quizás yo preguntaría al grupo por sus experiencias en cálculo aritmético. Por ejemplo cómo se las arreglaban ellos para hacer las primeras sumas cuando eran niños. - ¿Cuándo empezaron a usar aparatos para aligerar el cálculo? - ¿Conocen ustedes el ábaco? ¿Alcanzaron a usar calculadoras mecánicas antes de que aparecieran las electrónicas?

Se trata de aprender del grupo, de sus experiencias en el uso de los precursores del actual computador. De esa manera construimos con ellos, conjuntamente, aprendiendo de ellos, la historia de los computadores.

Por ejemplo el hecho de que el primer computador que ellos usaron, de niños, fuera su propio equipo de las dos manos y diez dedos, con ayuda del cual, sumaban.

Entonces es posible aproximarse, de ese modo, con el grupo a esa diferencia esencial entre las manos del hombre y su juego de diez dedos, entre el ábaco primitivo, que sigue a la mano, entre los “precursores” del cálculo y el microcomputador actual.

- ¿Cuál diferencia esencial?

Aquella diferencia definitiva, aquella ventaja esencial del nuevo equipo, del microcomputador, que consiste en la posibilidad de cambiar de programa, de poseer un número indefinido de programas.

El todo es no enseñar, no revelar, no explicar, no iluminar a la gente, sino aprender junto con ella. El todo es resistir la tentación de enseñar.

Siempre he comparado esta fase inicial del modelo de educación de adultos con la llegada de los campesinos al templo un domingo de diezmos. Llegan ellos cargados de cosechas, con arrumes de verduras frescas, de

raíces comestibles todavía con tierra, de frutas, de aves.

Es decir, entran al recinto metiendo con ellos su vida, el fruto de su faena diaria, de su experiencia cotidiana.

El educador en esta fase está todo regalado, todo asediado, aprendiendo del grupo, investigando.

Pero ahora continuemos con nuestra historia.

Los campesinos han iniciado el taller o la clase trayendo allí, al aula o al encuentro con el educador, un montón de saberes vividos, entregando sus cosechas como aporte.

Así que busquemos ordenar con ellos todo ese acervo, todo ese material, estableciendo lo que es común y lo diferente en una u otra región.

Podríamos decir entonces que el camino hacia el saber sistematizado empieza con el ejercicio de sistematizar el saber popular.

Sin embargo aquí llegamos al momento en el cual hay que ir más a lo hondo en el aprovechamiento de las experiencias que han traído los campesinos. Entonces necesitamos aquel recurso pedagógico que hemos denominado en otras ocasiones, la “pregunta generadora”. No ya una pregunta para motivar o impulsar el aporte de las experiencias sino para reflexionar sobre las mismas. Podríamos decir que se trata de una pregunta capaz de poner en movimiento todo ese bagaje, toda esa cosecha de que hemos venido hablando. Hay un refrán popular que se utiliza a menudo para indicar que está ocurriendo o se está realizando algo ocioso o inútil, algo que sobra.

Se dice entonces: - Eso es llover sobre mojado.

Porque si llueve sobre un río, un lago o en el mar en verdad es poco lo que se logra. Así que la lluvia es verdad, es “lluvia” realmente, cuando cae en la tierra.

-¿Por qué?, preguntamos.

-¿Cuál es la diferencia entre una y otra “lluvia”, la del mar y la del suelo?

-¿Qué pasa cuando la lluvia cae al suelo?

Esta pregunta, como toda pregunta “generadora” tiene la virtud de llevar mucho más lejos el examen del fenómeno meteorológico. Porque entonces la lluvia se convierte en algo más que el fenómeno cíclico evaporación-condensación-precipitación.

Es algo más, es algo que se prolonga y dura más que el aguacero. El agua lluvia sigue cayendo después, días, meses, después del chubasco. Sigue cayendo por las vertientes, por los ríos, por todo el drenaje hasta llegar al mar.

Cómo obra, cómo se comporta la lluvia en su segunda etapa, en esa larga etapa que la esconde en las raíces de los árboles para ir soltándola luego con cuenta gotas o bien, si no hay vegetación, si no existe el mecanismo natural de reservorio y drenaje, entonces la segunda etapa es la inundación y la erosión violenta.

¿Qué es la lluvia?

Es necesario ante todo meterse en el mundo de la experiencia del grupo, lograr que los campesinos, desde la entrada, desde el primer momento, traigan al encuentro con el educador todo su saber, toda la cosecha. Como en los domingos de diezmos cuando entran a la iglesia. Y recordemos que la palabra “iglesia” en su origen griego, no significa otra cosa sino “meeting” o sea encuentro.

Pero además es necesario ir más a lo hondo, hurgar en la experiencia, buscar la pregunta conflictiva, la pregunta generadora. Esa pregunta que le gusta lo contradictorio, es decir, lo concreto en su ser, en su devenir.