



Lugar y cultura urbana: un estudio sobre saberes de profesores de ciencias sociales en Bogotá

Place and urban culture: and study on the knowledge of social sciences teachers in Bogotá

John Harold Córdoba Aldana*

Universidad Pedagógica Nacional Bogotá- Colombia

Recibido: mayo 2011 / Aceptado: junio 2011

Resumen

Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada *Lugar y cultura urbana: un estudio sobre saberes de profesores de Ciencias Sociales en Bogotá*, financiada por el CIUP (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional), llevada a cabo durante los años 2007 y 2008 en la ciudad de Bogotá. Presenta una discusión sobre la relación entre ciudad y educación, la ciudad como un Lugar y la cultura urbana. Igualmente, expone los resultados de veintiuna entrevistas y un grupo de discusión realizados con profesoras y profesores que trabajan como educadores en la ciudad de Bogotá y el área metropolitana, que dan cuenta de los saberes y formas de mediación que tienen al enseñar la ciudad y la cultura urbana. El estudio propicia un reconocimiento del trabajo pedagógico de las y los profesores de Ciencias Sociales, y desde la sistematización de esta experiencia, la posibilidad de actuar y transformar la misma práctica escolar.

Palabras clave: Educación, Ciencias Sociales, Lugar, Cultura urbana

*. Doctorado en Geografía Social Universidad de Rennes 2 Francia. Máster en Geografía Social Universidad de Rennes 2 Francia. Geógrafo Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: jhcaldana@yahoo.com; jhcordoba@pedagogica.edu.co

Abstract

This article reports the results of the research project financed by the Research Center of the Universidad Pedagógica Nacional - CIUP - that was carried out in Bogota from 2007 to 2008. It discusses the relationship between city and education, the city as a place and the urban culture. It shows the results of 21 interviews and a group of discussion involving teachers working in Bogota and the surrounding metropolitan area, results show the knowledge that they have of teaching about the city and urban culture. The study acknowledges the pedagogical worth of social science teachers and, by its systematization, aims to act and transform it.

Keywords: Education, Social Science, Place, Urban Culture

1. Introducción

Este trabajo muestra el proceso y los resultados de la investigación llevada a cabo por el grupo de investigación Espacio y Territorio, con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) durante los años 2007 y 2008. Durante el periodo de investigación el grupo se preocupó por indagar sobre los saberes de profesoras y profesores de ciencias sociales entorno al lugar y la cultura urbana en Bogotá. Tal interés surgió en un primer momento en diálogos continuos con colegas de Brasil y Chile que venían haciendo trabajos similares, con el propósito de realizar un trabajo comparativo sobre la temática. Luego, con la revisión documental encontramos que no existían publicaciones en Colombia sobre esta temática y que la mayoría de trabajos estudiaban los saberes de los estudiantes, pero no de los profesores, que como sujetos son importantes mediadores del conocimiento geográfico y social. En ese sentido, se propuso como objetivo principal conocer y analizar los saberes y formas de mediación que realizan las y los profesores de Ciencias Sociales en educación básica y media con sus estudiantes, entorno a la enseñanza de la ciudad en Bogotá.

El grupo que acompañó la investigación estuvo compuesto por veintidós profesores y profesoras¹ que llevan a cabo distintas formas de mediación

para la enseñanza de la ciudad en la escuela, que reflexionan sobre esta temática o que la han considerado como contenido en el aula. La amplitud de puntos de vista es importante para dar cuenta del tipo de discurso que sobre la enseñanza de la ciudad circulan en el aula. Como se puede observar, la investigación que se diseñó desde un enfoque cualitativo, no estuvo orientada a recoger una muestra representativa de los profesores de ciencias sociales en Bogotá, sino que se interesó por conocer el discurso que circula en el aula sobre la enseñanza de la ciudad, la geografía, el Lugar y la cultura urbana, que logra condensarse en los conocimientos que manejan los docentes que acompañaron el proceso investigativo.

El texto está dividido en cuatro partes. La primera, da cuenta de los aspectos teóricos y la revisión documental de la investigación. La segunda, presenta el enfoque metodológico. La tercera expone parcialmente los resultados de la investigación. Cuarto se muestra las conclusiones finales del estudio.

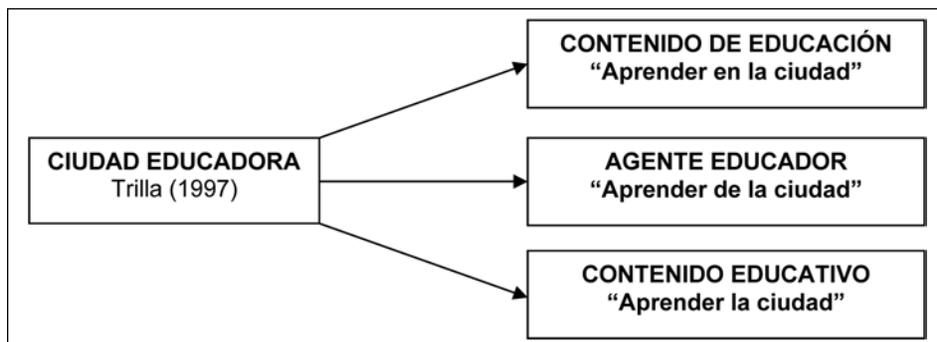
2. La Investigación: antecedentes

El proceso se dividió en tres fases. La primera estuvo compuesta por una revisión de las publicaciones que consideran los saberes de profesores de ciencias sociales entorno al lugar y la cultura urbana. La segunda, comprendió una serie de entrevistas al grupo de profesores y profesoras y la realización de un grupo de discusión en el que se debatieron los primeros hallazgos de la investigación. Tercera, el análisis y redacción del informe final. A continuación damos cuenta de los hallazgos obtenidos en cada una de las etapas anteriores.

La revisión documental permitió llegar a una conclusión alarmante. No existen estudios de los saberes de profesores de ciencias sociales en Bogotá entorno al lugar y la cultura urbana o las formas de mediación que utilizan los profesores para la enseñanza de la ciudad. Por el contrario, se obtuvo varias investigaciones sobre los saberes de los estudiantes de educación básica y media, concerniente a la temática. Por ejemplo, las 11 investigaciones realizadas en el marco de la maestría en enseñanza de la geografía de la Universidad Pedagógica Nacional que consideran la construcción del concepto de ciudad y espacio urbano con estudiantes de Educación Básica y Media (Bello Acosta, 1994; De La Hoz, 1998; Galindo, 1999; Gómez, 1996; Ladino, 1998; Martínez Pulido, 1994; Moreno Láche, 1994; Ráquira, 1996; Rocha, 1994; Rodríguez Pizzinato, 1994; Triana, 1998). Con este panorama la primera parte tuvo como nuevo propósito observar, desde distintas fuentes, la relación que se establece entre ciudad y educación, la ciudad como un lugar y la cultura urbana, cuyos resultados se exponen a continuación.

2.1. Ciudad y educación

Para establecer la relación entre ciudad y educación retomamos la propuesta de Trilla (1997) simplificada en el (gráfico 1).



Gráf. 1. Relación entre ciudad y educación

Fuente: Gráfico elaborado a partir de Trilla (1997) en: (Córdoba Aldana, 2007).

El autor define estas tres formas de relacionar la ciudad con la educación como sigue:

1. La ciudad como contenido de educación. Esta tendencia tiene en cuenta las instituciones, recursos, relaciones y experiencias en el proceso de enseñanza de la ciudad.
2. La ciudad como agente educador. En ella el medio urbano es un agente educador, un emisor de información y de cultura. La escuela como institución se confunde con la ciudad que también educa.
3. La ciudad como contenido educativo. Esta última busca la participación activa y democrática de los estudiantes en la ciudad.

La primera, en la ciudad como contenido de educación, se caracteriza por ser un recurso para la enseñanza. El paisaje urbano se convierte en un estímulo para los estudiantes y profesores que pueden relacionar los contenidos con la observación directa. Así,

...la ciudad es una gran aula donde el tablero puede ser la valla vista desde el metro o en el cielo que anuncia que llegan los días de verano intenso; el maestro, el conductor del bus o el taxi, el niño que señala con el dedo la escultura de un prócer en media calle o el anciano sentado en el antiguo parque; los libros, las calles, las plazas, las iglesias y cada uno de los sitios que cuentan su historia y la de los hombres que algún día estuvieron allí sentados en ese mismo lugar. No siempre es un aula agradable, pues también enseña de injusticias, desequilibrios, inseguridades, desigualdades, dolores y pobreza... (Marín, Ceballos y Sepulveda, 2003: 88).

En Bogotá, el programa “Escuela-Ciudad-Escuela” (2004-2008) despliega el contenido pedagógico y didáctico de la ciudad como contenido educativo. La propuesta abarca todas las instituciones escolares de carácter Distrital y algunas privadas, con las cuales la Secretaria de Educación realiza convenios administrativos. Específicamente, el programa busca;

...la apropiación de la ciudad como entorno cultural, artístico y lúdico, y como escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización que apunta a aumentar el conocimiento y el disfrute de ésta por parte de sus habitantes mediante el acceso a las distintas manifestaciones de la vida urbana (Red Académica., 2007).

Para cumplir sus objetivos, el programa ha diseñado un documento denominado *Navegador Pedagógico* que reseña algunos lugares de la ciudad de Bogotá adecuados para visitar con estudiantes. Así mismo, incluye una serie de orientaciones metodológicas para las y los maestros, que indican las actividades previas, durante y después de las visitas que permiten un recorrido integral de formación en la ciudad.

Sin embargo, dentro de esta perspectiva la relación ciudad – estudiante es asumida pasivamente, en la medida en que el entorno se limita a un escenario y no a un campo de acción. Si bien los y las estudiantes pueden reconocer su ciudad más allá del aula de clase, no logran cumplir un objetivo central del proceso educativo, a saber: tomar una posición, actuar sobre los problemas que encuentran y transformar las realidades observadas.

La segunda, la ciudad como agente educador toma forma concreta en la realización del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990, en Barcelona. Como resultado, se produce la “Carta de las Ciudades Educadoras”, que declara:

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral (...) La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política, y de prestación de servicios) una función educadora. Cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo (Jurado, 2003: 7).

En este sentido, la ciudad, con todas sus formas, educa y moldea el comportamiento de las personas que la habitan. Tanto la parada de bus, el aviso en el parque, como la cebra son elementos que entre muchos otros, permiten educar a los ciudadanos. Por tanto, el papel de la ciudad se confunde con la escuela y es posible que llegue a reemplazarla en el proceso

de formación de valores y comportamientos definidos como urbanos. La obra coordinada por Gómez-Granell e Villa (2001:14) da cuenta de esta dimensión de la ciudad: "La ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos de ciudadanos."

Vintró, a partir del proyecto educativo de la ciudad de Barcelona, sostiene que,

La ciudad no sólo reúne agentes. Ella misma es un agente educativo. No es lo mismo vivir en un entorno urbano degradado, sin aceras para poder pasear, sin nombres en las calles, ni tiendas, ni espacios públicos que en un entorno agradable en el que el asfalto y las zonas verdes formen una ciudad, donde sea posible visualizar un patrimonio histórico y cultural y donde las distintas acepciones del "espíritu humano"-imagen, letras, arte, etc.-se hagan presentes. La ciudad, ella misma como concepción, es también un agente educativo (Vintró, 2001: 39).

Además, la "Carta de las Ciudades Educadoras" de Barcelona tiene un propósito más amplio, a saber, vincular a las ciudades participantes en las transformaciones que deben conseguir para ser más competitivas en la división internacional del trabajo, hecho relacionado con el cambio en el régimen de acumulación contemporáneo. En ese sentido, existe una búsqueda por la formación de un nuevo ciudadano que incorpore hábitos de comportamiento en el medio urbano, que convierta las ciudades atractivas para la inversión de capitales. Con ello se pretende mantener una relación entre la inversión en infraestructura y los comportamientos acordes a las nuevas realidades locales y globales. Sobre los cambios vividos en la ciudad de Barcelona, Vintró señala que,

Barcelona, en los últimos años, ha sabido construir un modelo equilibrado entre crecimiento económico, transformación urbanística y bienestar, cohesión social y participación ciudadana. Y esto ha sido posible en parte por su capacidad de proyectar el futuro a partir de un análisis riguroso de la realidad, impulsando y llevando a la práctica planes estratégicos, como el plan de Desarrollo Económico y Social, el plan integral de Desarrollo de Servicios Sociales o, más recientemente, el Plan Estratégico del Sector Cultural y el Proyecto Educativo de Ciudad (Vintró, 2001:40).

La tercera, la ciudad como contenido educativo plantea el desafío de construir un nuevo vínculo entre la escuela y la ciudad, que permita repensar la relación con la educación más allá de las formas que hemos citado anteriormente, sin excluirlas en su totalidad. Es preciso señalar que en el proceso de estructuración urbana también se realiza la construcción de un tipo de sociedad, por tanto, se hace cada vez más necesaria la parti-

cipación de quienes habitan la ciudad en función de una pregunta básica, ¿qué tipo de ciudad queremos?

En ese sentido, existen diversos temas que se deben considerar al momento de realizar una propuesta para que la escuela y la ciudad se conviertan en un contenido escolar. En primer lugar, es necesario establecer las nociones de tiempo y espacio que se desean construir desde la escuela y que movilicen la acción de sus habitantes. Aunque para los propósitos de la investigación, no resultó pertinente revisar la teoría social utilizada para definir espacio y tiempo, parcialmente es posible decir que estas dos dimensiones de la realidad social deben ser comprendidas como categorías construidas socialmente y por tanto vivas y cambiantes, que se están redefiniendo según condiciones históricas y geográficas determinadas.

Un segundo aspecto es la participación de la escuela en los problemas socialmente relevantes, en relación con la vida cotidiana de los y las estudiantes. La escuela se transforma en la medida en que se integra con la comunidad, sus problemáticas y proyecta sus actividades sobre el ámbito urbano. Tal temática resulta fundamental para toda comprensión y/o práctica que pretenda abordar las redes de relaciones e intereses generadas por la escuela como institución, más allá de una apelación retórica a la "comunidad educativa". Es pues, imperativo, posibilitar un contacto real con todos los miembros de la comunidad educativa que en un espacio de diálogo, debate, y participación activa puedan redefinir sus papeles.

Para este caso, la escuela debe fortalecer los mecanismos de participación, y aun más importante de decisión de los y las estudiantes, que permita la toma de posición frente a los problemas urbanos. Al mismo tiempo, estudiantes y profesores deben conocer todas las formas de participación institucionalizados en los que puedan hacer valer y gestionar sus derechos concedidos al habitar un lugar y ser miembros de una sociedad.

En ese sentido, la escuela debe posibilitar una apropiación del lugar a través del reconocimiento del territorio en sus estructuras políticas, económicas, culturales y ecológicas. También es importante que estudiantes y profesores exploren y reconozcan nuevos lugares, donde puedan hallar referencia sobre grupos sociales que se han apropiado del espacio urbano. Para ello es pertinente la visita a organizaciones sociales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), sindicatos, Juntas de Acción Comunal, entre otras, que tengan experiencias organizativas y sentido de apropiación del territorio.

Podemos resumir las finalidades escolares del contenido ciudad con la siguiente cita:

Para la enseñanza del objeto de conocimiento *ciudad* a lo largo de la escolaridad básica se proponen las siguientes finalidades:

- *Contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios de futuro.* Para ello será necesario abordar la enseñanza de la ciudad como un lugar de pertenencia con el cual todos los habitantes (mujeres, hombres, niños, niñas, ancianos, ancianas, minusválidos) se identifiquen, se sientan responsables y encuentren modos de participación y gestión, respeten las ideas de los otros y contribuyan al desarrollo de políticas de igualdad.
- *Comprender la dinámica social y espacial que permita superar las visiones fragmentarias y casuísticas de los problemas urbanos.* Se podrá abordar la ciudad como una construcción de las sociedades a través del tiempo mediante la cual se transforma la naturaleza y se valorizan y protegen o destruyen ciertos recursos; una ciudad que funciona a la vez como centro de atracción y difusión y organización del territorio circundante, como un objeto social de competencia y conflicto de intereses entre diversos agentes urbanos (Alderoqui, 2002, :45).

2.2. La ciudad como un Lugar

Para que la ciudad sea asumida como contenido desde el ámbito escolar, un vehículo que permite movilizar este propósito es asumirla como un Lugar. ¿Pero qué entender por lugar? Para el geógrafo brasileño Santos (2004), una primera característica es que el lugar es multiescalar, por tanto deben considerarse los diversos niveles que lo constituyen, la local, regional, nacional o global.

A partir de tal relación multiescalar Santos (2004), nos presenta la existencia de tres formas para entender la globalización y las resistencias que surgen desde la cultura y el lugar. Una primera globalización es descrita como fábula que erige como verdad cierto número de fantasías. Por ejemplo, “[La] aldea global, para hacer creer que la difusión instantánea de noticias informa realmente a las personas”. En la segunda, aparece la globalización como perversidad: se expresa en el incremento del desempleo, el crecimiento de la pobreza, disminución de la calidad de vida de la clase media, la reducción del salario promedio, la agudización del hambre, la instalación del sida en todo el planeta, la permanente mortalidad infantil, la reducción de la educación de calidad y el aumento de los males espirituales y morales por todas las partes del planeta (Santos, 2004: 20).

A esta globalización perversa se levanta otra globalización basada en la cultura popular, el territorio y el lugar. Y esta es la segunda característica del lugar, su capacidad transformadora. La racionalidad global deja un margen a la variedad, a la creatividad y a la espontaneidad en las que

surgen las contra-racionalidades y racionalidades paralelas producidas y mantenidas por los que están “abajo”, que buscan escapar a la racionalidad dominante (Santos, 2004: 99).

Los “de abajo” no disponen de medios (materiales y otros) para participar plenamente de la cultura moderna de masas. Pero su cultura, por basarse en el territorio, en el trabajo y en lo cotidiano, gana la fuerza necesaria para deformar, allí mismo, el impacto de la cultura de masas. Gente unida crea cultura y, paralelamente, una economía territorial, una cultura territorial, un discurso territorial, una política territorial (Santos, 2004: 117).

Si bien los discursos contemporáneos plantean la heterogeneidad como la cualidad a explorar, la globalización tiende a homogeneizar la mirada sobre las ciudades al marcarlas dentro de su desarrollo competitivo, imponiendo un escenario propicio, para perpetuar el proyecto hegemónico. Pero la ciudad mantiene latente una tensión entre lo central, lo consolidado y lo consistente con lo periférico, lo frágil y lo inconsistente; entre lo que está incluido y lo que está por fuera. Se agudizan las tensiones entre los ejercicios de territorialización, derivados del encuentro entre costumbres, prácticas y usos de los pobladores y aquellos derivados de la institucionalidad y las fuerzas sociales y económicas establecidas (Echeverría y Rincon, 2001: 43).

Por tanto, es necesario que la gente viva y experimente la ciudad como un territorio propio, como un ámbito en el que se sienta segura y orgullosa de vivir en ella, en contravía a las propuestas que buscan aislarnos de nuestra participación como sujetos sociales. El ritmo de vida y las necesidades de la cotidianidad han resignificado nuestro papel en la misma y que se representa como un lugar distante; quienes la organizan son otros, esos otros que la planifican y la ordenan modificando así la forma como las personas se apropian y le cambian su sentido.

La ciudad se ha convertido en espacio atomizado, en ella los habitantes permanecen aislados y poco entran en contactos solidarios con los otros. De esta manera, reduce la posibilidad de convertirse en un espacio para el ejercicio de lo público y convertirse en lugar, otra característica que lo constituye. La ciudad contemporánea tiende a negar lo público y de esa manera niega la posibilidad de reunión de las personas.

Mientras no existan (...) espacios y se privaticen aún más los existentes, es imposible hacer una construcción de lo público. La carencia de estos lugares: parques, plazas, teatros, imposibilita el encuentro de los grupos sociales antagónicos, porque los que existen tienden a la exclusión, — caso de los centros comerciales, parques y algunos lugares públicos, que se reservan el derecho de admisión de las personas—. Esa imposibilidad de

comunicar las ideas o de intercambiar con los otros genera necesariamente crisis en las ciudades (Marín Ochoa y otros, 2003: 42).

La condición inicial es plantear la ciudad como un conjunto de lugares en el que los sujetos se asuman como actores colectivos teniendo un papel activo y decisivo orientado a contrarrestar los efectos fragmentadores y excluyentes de los procesos dominantes (Ramírez Kuri, 2006: 106). Esta transformación pasa por la transformación de la cultura urbana, tema que trataremos brevemente a continuación.

2.3. La cultura urbana

Desde una perspectiva, donde el sentido de lugar es el resultado de fuerzas externas, que convierten las formas de representación social en dóciles y poco duraderas, la cultura urbana puede ser entendida como “una tupida red de relaciones crónicamente precarias, una proliferación infinita de centralidades muchas veces invisibles, una trama de trenzamientos sociales esporádicos, aunque a veces intensos, y un conglomerado escasamente cohesionado de componentes grupales e individuales.” (Delgado, 2000: 45)

En efecto, tal docilidad de la cultura urbana se entiende a partir de la fuerza que produce, entre otras, la industria cultural que se expresa a través del marketing, y que logra articular y transformar el sistema de necesidades sociales permanentemente. Por ende, la industria cultural coloniza y expropia los tiempos y espacios que tienen los sujetos, de sus propios intereses, siendo uno de sus objetivos, el control de la conciencia individual de los usuarios en favor del mercado y el dinero, mediado por la manipulación del deseo, la necesidad y la consecuente frustración, cuando no se tiene acceso a un bien determinado.

Por ejemplo, el cine y la televisión evocan continuamente formas de vida ideales para todos, pero que en la práctica no se dan en su totalidad. Con todo, su objeto es otro, producir y reproducir en medio de su propia inestabilidad los factores ideológicos que permitan a la misma Modernidad capitalista, continuar existiendo. Y en ese propósito, hasta el momento ha resultado tener un éxito grotesco.

Por el contrario, desde una reflexión crítica de la relación entre educación y ciudad surge la necesidad de adoptar una propuesta en la que conceptos como lugar y cultura urbana permitan eliminar las desigualdades sociales, invitar a la participación activa y modificar las formas culturales que se presentan en nuestras ciudades.

Las ciudades latinoamericanas exteriorizan en la cotidianidad la crisis y la desigualdad social y es aquí donde se encuentran los verdaderos desafíos.

Estos son construir alternativas y oponerse a la consolidación del modelo excluyente y antidemocrático de la modernidad capitalista. Una cultura urbana diferente a la dominante.

Con ese propósito, el grupo de investigación “Espacio y territorio” ha iniciado un dialogo con distintos profesores de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá y su área metropolitana para explorar sobre las actividades que vienen realizando entorno a la enseñanza de la ciudad, el Lugar y la cultura urbana. La metodología utilizada se presenta a continuación.

3. Metodología de la investigación

El método utilizado fue de carácter cualitativo, por tanto, interesó analizar los saberes y estrategias didácticas que los y las profesoras manejan y aplican sobre la ciudad. Dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa, metodológicamente se llevaron a cabo dos etapas durante el proceso de recolección y socialización de la información. La primera, a través de una entrevista individual a cada uno de los participantes, permitió la caracterización del grupo de trabajo y acercarnos al manejo conceptual sobre lo urbano, los problemas urbanos, el pensamiento geográfico, el lugar y la cultura urbana, así como a las estrategias metodológicas utilizadas con sus estudiantes. En un segundo momento, la estrategia de entrevista en grupo denominada grupo de discusión, permitió que los y las profesoras debatieran los resultados y dieran sus puntos de vista sobre las conclusiones obtenidas hasta ese instante.

Con la metodología propuesta se buscaba propiciar un reconocimiento del trabajo pedagógico por parte del grupo de docentes de ciencias sociales, y desde su sistematización, actuar sobre el mismo y transformarlo. Igualmente, se pretendía dar cuenta de las formas de mediación propuestas por los y las maestras en su trabajo docente, en particular sobre la enseñanza de la ciudad.

Tres premisas de orden metodológico fueron centrales durante el estudio. Primero, la investigación fue de carácter cualitativo, por tanto interesó observar los saberes que manejan los profesores sobre lugar y cultura urbana; segundo, el análisis no buscaba calificar o poner algún tipo de adjetivo al discurso que manejan los maestros; las ideas de los docentes hacen parte integral del acumulado discursivo que utilizan los entrevistados y que representa el conocimiento que cotidianamente circula en la escuela; tercero, los resultados no deben leerse en términos cuantitativos, ya que no se utilizaron métodos de muestreo estadístico para la selección de la población, ni se analizaron con ese enfoque metodológico.

4. Resultados

A continuación presentamos el resultado de las entrevistas realizadas al grupo de profesores y profesoras de Ciencias Sociales en sus instituciones educativas. A partir de ellas se muestran los saberes que se manejan sobre la geografía, el Lugar, la cultura urbana, las formas de mediación, el conocimiento que tienen de la ciudad y las relaciones generales que realizan con el espacio urbano. Para una mejor lectura de la investigación, la forma de exposición de los resultados está de acuerdo con algunas de las preguntas que se presentaron en el formulario de entrevista.

4.1. ¿Para usted qué es la geografía?

Las respuestas del grupo de profesores podemos agruparlas en cuatro categorías:

Ecológica. Trece profesores, la mayoría, tienen una concepción ecológica de la geografía. Ellos entienden la disciplina como una ciencia que estudia la relación o interacción entre el hombre y la naturaleza. Igualmente, manejan como sinónimo a naturaleza conceptos como entorno, medio, espacio o paisaje. No obstante, a que cada uno de ellos tiene un significado diferente dentro del lenguaje que maneja la disciplina.

La concepción ecológica agrupa una noción de la geografía que permite dar cuenta de la transformación, uso, manejo y aprovechamiento del entorno físico por parte de la sociedad.

Geométrica. Cuatro profesores conciben la geografía como una forma de conocimiento que trata sobre la localización o ubicación de un punto u objeto sobre el espacio.

Social. Tres profesores hacen énfasis sobre el carácter social de la geografía. La entienden como una ciencia que permite dar cuenta de las relaciones sociales en el espacio. Ella puede explicar temas contemporáneos como la globalización, los circuitos económicos, los problemas ambientales y los megaproyectos.

Según uno de los profesores que terminó sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, la geografía, “juega un papel central en la formación del ciudadano del siglo XXI y supera la visión memorística que nos enseñaron en la universidad hasta la década del ‘90.” Esta afirmación acerca a la geografía a teorías contemporáneas que comprende al espacio como una construcción social y supera las visiones toponímicas y memorísticas que dominaron la enseñanza de la disciplina hasta hace poco tiempo.

Física. Un profesor entiende la geografía como ciencia de carácter físico. En ese sentido, la geografía es la descripción, análisis, reflexión, estudio

e investigación sobre la tierra, de los fenómenos físicos que sobre ellas se presentan, su origen, estructura, etc.

4.2. ¿Cómo define Lugar?

Las respuestas están agrupadas en las siguientes cuatro categorías:

Un primer conjunto de respuestas, correspondiente al testimonio de nueve profesores, relaciona al lugar con un espacio ocupado por un objeto determinado. Es decir, cualquier espacio físico en el que estuviera un objeto material. Además, el lugar es nombrado como sinónimo de sitio, espacio concreto, territorio, cosa y objeto.

Un segundo conjunto de respuestas dadas por seis profesores, define el lugar como un espacio que tiene sentido y significado para cada sujeto que lo habita; permite la apropiación cultural y por tanto se convierte en referente colectivo. Definición que está de acuerdo con elementos que le dan contenido a la categoría lugar desde el debate académico. Cuatro profesores indican que el lugar es un sitio de interacción dinámico. Un punto de referencia inicial que permite conocer otros espacios de la ciudad. Dos profesores definen el lugar como el espacio de la vida cotidiana, "donde desarrollo mis actividades".

Como vemos, existe una distancia amplia entre el concepto de lugar propuesta al inicio del artículo y la concepción que manejan los profesores. Sin embargo, el proceso de reconstrucción conceptual pasa por hacer un ejercicio colectivo de reflexión sobre la propuesta y las ideas previas del colectivo de maestros. Para ello debe haber un dialogo continuo entre la teoría sobre el lugar y la práctica que se puede hacer en la escuela para lograr su reconstrucción a la luz de los parámetros de la participación colectiva en los temas urbanos.

4.3. ¿Qué es ciudad?

Del mismo modo, se preguntó a los profesores sobre el significado del concepto ciudad. La respuesta dejó ver una gran dificultad para construir una definición concreta, en la medida en que en un mismo testimonio hallamos distintas nociones, muchas veces carentes de claridad y poco delimitadas. A continuación, mostramos las diferentes formas en que los profesores definen la ciudad.

En la mayoría de los casos, la ciudad se asocia a un conglomerado de personas, objetos, actividades económicas, sociales, políticas y culturales. Uno de los entrevistados nos dice lo siguiente: "ciudad, para mí es un conglomerado de muchas cosas... un conglomerado de personas, de objetos, sentimientos, pensamientos, de cultura, de urbanismo, de archi-

tectura, de pintura, de arte..." Otro profesor, en el mismo sentido, señala que la ciudad es "el conglomerado de personas que viven, conviven y coexisten en un punto geográfico con los mismos intereses culturales, políticos, sociales, económicos, etc. y con alguien que regenta el poder como un alcalde...".

En otros casos, la ciudad se entiende como un espacio de interacción en el que se encuentran distintos grupos sociales. Estas interacciones se dan en un ambiente de contradicción, debido a los intereses de cada grupo, que da origen al conflicto social. En palabras de los maestros, "La ciudad es... el espacio... donde se construyen diferentes relaciones espaciales..." Además como un "lugar donde hay diversidad poblacional y que por tanto crea grandes contradicciones o las deja ver de los seres humanos."

Igualmente, hallamos respuestas que definen la ciudad como una construcción social e histórica. Para ello ponen diversos ejemplos para dar mayor ilustración sobre su significado y la lectura social que se hace. Estos son, la ciudad es el resultado de las relaciones sociales, caracterizada por la Modernidad y los matices que imprimen los procesos nacionales y locales. Este punto de vista, permite una visión dinámica y en constante transformación del espacio urbano, algo no estático, que se transforma en la medida en que la sociedad también lo hace. A partir de allí se piensa en la existencia de una ciudad latinoamericana con sus propias características, diferente a la ciudad europea que ha tenido procesos históricos disímiles relacionados con el arribo de la Modernidad, el colonialismo, la Revolución Industrial, entre otras. Así mismo, mencionan como en la actualidad no es posible establecer con tanta facilidad la diferencia entre lo urbano y lo rural por su continua interacción social, económica, política y cultural.

En otro sentido, aparecen definiciones poco claras asociadas con la escala geográfica —está dentro de una estado nación—, al ordenamiento y planificación del territorio —la ciudad es ordenada—, o la existencia de redes de lugares. Un profesor afirma, la "ciudad es una metrópoli donde hay un desarrollo más que un departamento, que un determinado sitio urbanístico puede ser."

En la mayoría de los testimonios no fue posible hallar una respuesta concreta de ciudad. Esta debilidad compromete en el ejercicio educativo de formación docente, iniciar un proceso de debate sobre la forma en que debemos entender la ciudad e incorporar los aspectos relacionados con la cultura urbana. De esta manera puede existir un mayor grado de claridad sobre la forma en que estamos orientando la enseñanza de geografía urbana en la escuela.

4.4 ¿Cómo usted analiza el espacio urbano de Bogotá?

De las veintiuna entrevistas realizadas, resultan distintos puntos de vista; cinco profesores han descrito cómo abordan el análisis de la ciudad con sus estudiantes. El número restante da una opinión sobre su análisis particular de la ciudad, que permite ver el tipo de aproximación que sobre el tema realizan en el aula y las representaciones que se están construyendo. No obstante, la mayoría de los profesores ven la ciudad como un laboratorio de trabajo, extensión de la escuela, en la que es posible tratar los problemas que se debaten en el aula.

Generalmente el análisis de los profesores parte de problemas considerados relevantes para Bogotá. El primero que mencionan está relacionado con el ordenamiento, la planeación y la planificación urbana. Desde allí argumentan el grado de desorden u orden que tiene la ciudad y la necesidad de un Plan de Ordenamiento Territorial acorde a las necesidades de la población. Para algunos de ellos, la ciudad tiene un “espacio planificado, con políticas de planeación mirando hacia el exterior”. Así, relacionan en el discurso los programas de transformación urbana que coinciden con las políticas globales de ciudad. Hacen referencia a los programas de renovación urbana en el centro de Bogotá, la construcción de alamedas, parques (humedal de Juan Amarillo, Tercer Milenio), entre otras.

En relación con la planeación de la capital del país, los profesores tienen un discurso que marca la diferencia entre los distintos gobiernos distritales en este campo. Existe una valoración de las políticas urbanas, antes y después de la década del 90. Veamos: “el espacio urbano en Bogotá es múltiple, incluso con el Plan de Ordenamiento Territorial se ha tratado de ordenar su desarrollo, de darle algún rumbo y sentido. Hasta la década de los ochenta el crecimiento de Bogotá fue caótico... respondió a intereses muy particulares y el desarrollo... ha respondido mas a intereses de controlar, de urbanizar, de producir, pero una ciudad ordenada, digamos con perspectiva de espacio organizado... me parece que eso apenas se está construyendo a partir de los 90.”

Un segundo aspecto citado con frecuencia durante las entrevistas, se relaciona con los problemas del país que afectan directamente el funcionamiento de Bogotá. Para algunos profesores, procesos como el desplazamiento forzado, resultado del conflicto social y armado en las áreas rurales ha provocado la migración de un número importante de población, que la ciudad no puede asimilar de manera adecuada. Por tanto, esta población se ve obligada a trabajar de manera informal en la calle y habitar en malas condiciones en los barrios del Sur.

Veamos algunos testimonios: “Bogotá sigue para mi siendo un reflejo de Colombia, sí, la violencia, el desplazamiento, la gente que llega día a día

a Bogotá y el crecimiento de la población..."; "En este momento hay un caos... por la situación del desplazamiento que se está viviendo, que se está generando; entonces hay un caos, que parece que no cabe[n] mas [personas] aquí en Bogotá, aunque cada vez la gente está ocupando... sitios mucho más apartados"; "...y que ha hecho...el actual conflicto que se desarrolla en el campo, ha hecho que las personas tengan que desplazarse, y que nuestra ciudad —pues como decía en un principio—, vaya creciendo a un ritmo acelerado, y que no está ofreciendo las oportunidades de bienestar para quienes lo están poblando".

Un tercer elemento que surge de las entrevistas, es el enfoque de la diversidad cultural matizado por un discurso de la heterogeneidad de las identidades. Tal diversidad surge de las múltiples oleadas migratorias que hacen de Bogotá la síntesis cultural de la nación. Para uno de los profesores, no es posible hablar de una sola ciudad, sino que existen ciudades en su interior. Otro testimonio, rico en su descripción, dice:

... acá se ve pues todo, prácticamente... todo, los mismos imaginarios que otras personas vienen de otras regiones del país traen, pues uno los ve en Bogotá, sí o sea, entonces uno puede estar en un lugar de Bogotá donde no se siente en Bogotá, sino que se siente de pronto en la costa, sí, comiendo en un restaurante, pues pescado y veinte restaurantes iguales alrededor, o sí otro lugar de pronto en el que, de pronto una colonia de boyacenses, entonces como que acá convergen bastantes, se plasma la realidad histórica o la realidad del país.

Otros testimonios dan cuenta de temáticas generales o problemas funcionales de la ciudad, como la malla vial, la seguridad, la movilidad, la conexión a redes internacionales de información, etc. Si bien no se señala con claridad la forma de análisis de los mismos, sí hay una presencia en las respuestas de los maestros, sobre aquellos temas que son materia de atención y que ellos consideran como relevantes. Como en casos anteriores, estas temáticas orientan el punto de vista de los maestros en el momento de acercarse a los contenidos sobre la ciudad.

Por otra parte, cuatro profesores hacen explícita la forma en que analizan los temas urbanos en el aula. Dos de ellos tienen una mirada geohistórica de Bogotá. Observan el proceso de estructuración de la ciudad como espacio social y las formas de apropiación que tienen sus habitantes. Para ello tienen en cuenta la edad de los estudiantes y diferencian cada periodo histórico según los grados de escolaridad en las instituciones donde trabajan. Un profesor elabora estudios comparativos con los estudiantes a partir del conocimiento que cada uno tiene, haciendo uso de documentos oficiales, publicaciones y salidas de campo sobre los sitios de interés. Por último, un profesor resalta las contradicciones sociales que se hallan en Bogotá y a la vez como ellas se convierten en puntos de debate en el aula.

4.5. ¿Cómo trabaja el tema de la ciudad en la enseñanza de la geografía?

Al respecto, cuatro profesores tienen en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Relacionan la edad y la asocian al proceso de enseñanza de la ciudad. En los casos citados, los profesores manifiestan que empiezan con el espacio cercano a los niños y jóvenes, el hogar, luego trasladan la escala al barrio, la localidad y al final, la ciudad. Esta propuesta, además de estar basada en la psicología cognitiva, tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento espacial del estudiante que considera tres estadios básicos: el espacio vivido, el espacio concebido y el espacio percibido.²

Así mismo, los profesores de Ciencias Sociales reconocen la importancia de las salidas de campo urbanas. Hacen uso de ellas cuando existe la posibilidad económica y la voluntad por parte de las instituciones escolares para realizarlas. Dentro de las concepciones que tienen los maestros, es posible dar cuenta de dos formas de salidas de campo; una que podemos denominar clase en campo y la otra, trabajo de campo. La clase en campo consiste en trasladar los elementos abordados en el aula al terreno. Los estudiantes tienen la oportunidad de ver y observar el contenido del paisaje, que como estímulo permite aprender y comprender el espacio como totalidad (Bayley, 1987: 167). Por otra parte, el trabajo de campo está orientado a buscar información a partir de la salida de campo en la que se utilizan instrumentos de investigación como la encuesta, la observación simple, entrevistas. En este último caso, el conocimiento no está dado con anterioridad y el profesor es solamente un facilitador del proceso de aprendizaje, a diferencia del primero donde él, con el paisaje, es parte central del proceso de enseñanza aprendizaje, utilizando la observación directa como estímulo para la construcción de conocimiento.

Normalmente en la clase en campo, el profesor parte de unos conocimientos previos en el aula a través de mapas o lecturas, y busca “reforzar” entrando en contacto directo con los temas tratados en el aula. El siguiente testimonio permite sintetizar esta perspectiva,

Primero es la utilización de planos para la identificación de los espacios: orientar, ubicar, localizar dentro de un espacio urbano. Otros materiales que he utilizado son lecturas de sociología sobre vida cotidiana en la ciudad, como viven determinados espacios en diferentes momentos históricos, entonces el cambio de la Plaza de Bolívar como espacio de encuentro, entre otros. También hicimos una salida de campo, precisamente para intentar reforzar la idea de que en las ciudades hay lugares, que no es un lugar homogéneo y que tienen diferentes significados a partir del uso que se le da.

Generalmente los lugares que se visitan son considerados por los maestros como “históricos”. Estos son la Plaza de Bolívar, La Candelaria, Chapinero, etc.). Los museos como la Casa Jorge Eliécer Gaitán, el Museo

Nacional, la Quinta de Bolívar, etc. En otros casos, para dar cuenta del proceso de privatización de la educación pública, que se profundizó en la alcaldía de Enrique Peñalosa (1998-2000), los profesores llevan a sus estudiantes a los colegios públicos entregados en concesión al sector privado.

Por otra parte, el trabajo de campo inicia generalmente con un problema construido en clase con los estudiantes. Incluye una investigación documental y se busca ampliar la información a partir de diversas estrategias de recolección de datos y un trabajo posterior de reformulación y análisis en el aula. En esta estrategia se privilegia el aprendizaje por proyectos, que se basa en el principio metodológico de aprender haciendo.

Para dar cuenta de los problemas urbanos propuestos en clase, los profesores destacan la importancia de integrar distintas disciplinas. Uno de los entrevistados ilustra su experiencia de la siguiente manera:

Ahí entra la geografía, cuando uno empieza a plantear el papel del capital y del mercado en la estructuración del territorio, ahí está la geografía; ahora no se les dice a los estudiantes esto es clase de geografía, así como tampoco se les dice esto es clase de historia o esto es clase de economía, no, la clase se llama Ciencias Sociales; pero el problema, el núcleo problémico que trabajamos en el segundo semestre con once es la ciudad y ahí entra un eje histórico como el eje geográfico, como el eje antropológico, porque ellos sobre todo en lo geográfico ellos van hacer ejercicios etnográficos, de indagación...

Por otro lado, encontramos los trabajos que elaboran profesores y estudiantes desde el salón de clases. Esta forma está caracterizada porque el profesor reconoce la experiencia de los estudiantes, su cotidianidad y el entorno donde residen y buscan relacionar esos aspectos con la enseñanza de la ciudad. En algunos casos, pueden hacer uso de las prácticas de campo, pero las actividades no están orientadas con ese objetivo. Así, es recurrente el trabajo asignado a sus estudiantes fuera del salón en ejercicios de indagación, donde ellos tienen que dialogar con los vecinos, las personas que residen en el barrio y sus familias.

Los trabajos elaborados en clase tienen varias estrategias didácticas. Generalmente inician con la elaboración de ejercicios de ubicación y localización a través de la identificación de los puntos cardinales y el uso de planos y mapas. Con la elaboración de mapas se puede mostrar la percepción espacial de los estudiantes y basados en la geografía de la percepción, vinculan los lugares del miedo (topofobia) o lugares que generan sentimientos de afecto (topofilia). Junto al trabajo con guías, herencia de la tecnología educativa, se combinan como ejercicio de diagnóstico del conocimiento que tienen los estudiantes sobre la ciudad.

En otros casos, las mismas instituciones escolares con la iniciativa de los profesores de ciencias sociales, han abierto espacios donde la enseñan-

za de la ciudad se realiza en sentido explícito. Los espacios académicos permiten la elaboración de proyectos de investigación sobre la ciudad y se abordan diversos problemas como las culturas juveniles, lugares de representación simbólica, la historia de la ciudad, la globalización, etc. Este tipo de propuestas cuentan con la fortaleza de abrir un espacio de debate permanente sobre la enseñanza de la ciudad, en sus contenidos y las didácticas adecuadas que se deben utilizar en cada momento del proceso de aprendizaje. Uno de los profesores manifiesta que,

La tendencia actual es trabajar la localidad, en ese sentido afortunadamente he contado con el apoyo del colegio para abrir espacios de enseñanza de la ciudad. Entonces, aquí se da una cátedra de ciudad. De los cuatro periodos que tiene el año escolar y que se manejan a nivel de básica media vocacional, se trata de manejar en el tercer periodo la ciudad de Bogotá para que coincida esa información con las celebraciones de agosto. Por lo general la cátedra de Bogotá se trabaja en todo el mes de agosto y se trata de dividir, parte de la historia de Bogotá por periodos históricos...

Esta investigación también permitió observar que existen instituciones educativas donde la enseñanza de la ciudad no existe como reflexión sistemática de los maestros en razón al apego a los programas tradicionales de enseñanza planteados en los “Estándares en Ciencias Sociales” o los “Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de las Ciencias Sociales”.

Sin embargo, algunos profesores a pesar de la presión institucional por conservar contenidos predefinidos, construyen alternativas o híbridos que se combinan con el currículo tradicional. Durante las entrevistas, uno de los educadores mencionaba como combinaba la enseñanza de las Ciencias Sociales que se estructuraba a partir de distintos periodos históricos (Antigüedad, Edad Media, Moderna, Contemporánea) y el concepto de ciudad para cada uno de ellos. De esta manera lograba traer la discusión sobre la ciudad y abordarla desde el currículo tradicional, debido a que no existía un espacio, donde se pudiera tratar el tema urbano. En otros casos, el proceso de hibridación se realiza cuando introducen la ciudad en problemas específicos como la globalización, en la que consideran las redes globales, como parte de las nuevas formas de reorganización del capital internacional.

En dos casos los profesores hacen uso del programa *Escuela Ciudad Escuela*, institucionalizado por los últimos gobiernos distritales y el que hemos comentado en los apartes precedentes. Los docentes utilizan los materiales didácticos elaborados dentro de este programa y la logística que presta la Secretaria de Educación del Distrito. Así mismo, se remiten a las discusiones que se vienen dando dentro de la Cátedra Bogotá, donde aparecen varios debates sobre lo urbano y los problemas de la ciudad.

Por último, para estos profesores, como para la gran mayoría de los entrevistados, lo cual parece ser una tendencia muy fuerte en la enseñanza de la geografía urbana, la ciudad es solo un laboratorio a través del cual se puede aprender con mayor facilidad a orientarse en el espacio y conocer su complejidad social. La dificultad que trae esta visión artificial, está en que la posibilidad de acción se puede ver limitada. Esta perspectiva entraría en contradicción con una concepción social de la ciudad, en la que estudiantes y profesores serían actores sociales activos en su transformación.

4.6. ¿Cuáles son los objetivos esperados al enseñar Geografía Urbana?

Las respuestas están agrupadas en los siguientes siete puntos:

- Adquirir principios de ubicación espacial. Este objetivo tiene como propósito que el estudiante pueda orientarse y ubicarse fácilmente en la ciudad. Cinco respuestas.
- Aprovechamiento, conocimiento, valoración y cuidado tanto del entorno urbano como del entorno biológico que rodea a los estudiantes. Cinco respuestas.
- Desarrollar el sentido de pertenencia y generar identidad urbana. Cuatro respuestas.
- Comprender el espacio geográfico como una construcción social. A partir de esta noción, identificar problemas urbanos y plantear posibles soluciones. Tres respuestas.
- Conocer las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad. Dos respuestas.
- Construir ciudad a partir de sujetos sociales. Este objetivo tiene en cuenta la participación de los estudiantes en cada una de los espacios democráticos institucionalizados o alternativos en los que se toman decisiones y que afectan la vida de la ciudad. Estos son la Junta Administradora Local (JAL), Junta de Acción Comunal (JAC), grupos juveniles, grupos culturales, etc. Una respuesta.
- No tiene ningún objetivo. Una respuesta.

4.7. ¿Asocia los lugares que usted y sus estudiantes frecuentan con la enseñanza sobre la ciudad?

Todos los profesores respondieron de forma afirmativa a esta pregunta. Sin embargo, el énfasis y las formas no son siempre las mismas. Para algunos de los entrevistados, la asociación que se establece con los distintos lugares, está dada por el tema que se está tratando en clase. Por ejemplo,

si es la distribución de la vegetación en Colombia, el profesor considerará una visita al Jardín Botánico, o si es la Violencia en Colombia, posiblemente proponga a sus estudiantes una visita a la Casa Museo Jorge Eliecer Gaitán, o a la Candelaria en el centro histórico de Bogotá. Si bien esta perspectiva valora positivamente las salidas de campo, no considera los lugares que el estudiante reconoce en su cotidianidad y que podrían ser introducidos en la discusión de las clases de geografía urbana. Aquí, el profesor propone previamente el contenido del curso, sin tomar en consideración la experiencia del estudiante y el conocimiento que él pueda tener.

En el caso contrario, los docentes parten de la experiencia del estudiante, para plantear discusiones en clase y proponer salidas urbanas. De nuevo, un ejemplo dado por los mismos maestros; ellos observan como los estudiantes están alienados por una cultura urbana basada en el marketing y el consumo que domina, hasta cierto punto, el comportamiento de los jóvenes. Frente a ese escenario, los profesores inician un debate sobre la globalización y el mercado y como en la cotidianidad se reproducen formas de representación simbólica que responden a las estrategias de marketing.

En ese contexto surge el debate entre espacio público y los nuevos espacios de socialización, como son los grandes centros comerciales que día a día aparecen en Bogotá. Así, logra plantearse una discusión entorno al papel de la dominación simbólica y la cultura basada en el consumo en estos nuevos espacios impuestos por la globalización o en términos más precisos, por el imperialismo económico y cultural. De este modo, profesores y estudiantes proponen visitas a los nuevos centros comerciales donde se deduce como el espacio público en la actualidad se está reduciendo a las lógicas del mercado. Siguiendo este mismo esquema, otros espacios que son visitados cotidianamente por los estudiantes y que hacen parte de reflexión en clase, con posteriores salidas urbanas, son las nuevas bibliotecas públicas que han aparecido en distintos barrios de Bogotá o eventos públicos que convocan a los jóvenes como Rock al Parque.

Igualmente, resulta interesante la reflexión de los maestros sobre el tránsito cotidiano de los estudiantes de la casa al colegio o viceversa. Cuando los profesores desean aprovechar esta experiencia cotidiana, se encuentran con que ellos generalmente no tienen nada que decir sobre sus observaciones diarias. Por tanto, estamos viendo que los estudiantes realizan tránsitos mecánicos, sin reflexión sobre los cambios que se están dando constantemente en la ciudad. Sin embargo, una vez se plantean las preguntas adecuadas, los estudiantes comienzan a analizar, por ejemplo, sobre la distribución de la vivienda, la existencia de lotes vacíos que beneficiarían a los especuladores urbanos, las toponimias, etc.

En los últimos tres párrafos hemos visto como se aprovecha la experiencia del estudiante con el objeto de lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 1976). Los profesores justifican esta propuesta desde la escuela pedagógica constructivista basada en las ideas de Ausubel, Novak y Hanesian, que buscan establecer una relación entre los conocimientos previos de los educandos y la forma en cómo se ordenan los nuevos, y de esta manera obtener una mejor retención de los saberes que se tratan en el medio escolar.

Por otro lado, debido a las limitaciones de tiempo y los costos económicos, los profesores aprovechan las salidas a los diferentes lugares para lograr distintos objetivos. De esta manera integran diferentes espacios académicos con otros colegas. Estos objetivos están relacionados con la elaboración de ejercicios de descripción del paisaje, ejercicios de orientación (teniendo en cuenta la forma de orientación de Bogotá y la nomenclatura basada en una grilla de Calles y Carreras).

5. Conclusiones

A partir de la conceptualización sobre la relación entre ciudad y educación se puede establecer como existe una política pública que busca plantear esta relación desde la perspectiva de la ciudad como contenido de educación, demostrada en el Programa *Escuela Ciudad Escuela*. Sin embargo, los diversos puntos de vista presentados por los profesores y profesoras que participaron en la investigación, expresan que quisieran ampliar este horizonte hacia la ciudad como contenido educativo en la que esta se convierte en el eje central del debate crítico y la participación democrática desde la escuela.

Segundo, tal y como sugieren las fuentes secundarias consultadas y los resultados de la investigación, el discurso geográfico en la escuela esta aun distante de los avances de la disciplina geográfica. Los profesores y profesoras continúan manejando conceptos o categorías geográficas poco delimitados y en la mayoría de los casos no distinguen los avances teóricos y metodológicos de la geografía contemporánea. Es el resultado de la ausencia de la disciplina en los programas de formación de pregrado antes de la década del noventa en Colombia y la reducción de la investigación en este campo, junto a una concepción descriptiva de la disciplina. Con los avances recientes y el interés que comienza a existir por esta forma de conocimiento social es posible ir reduciendo tal brecha.

En tal sentido, hemos encontrado que la concepción que tienen sobre geografía sigue las distintas tendencias históricas del pensamiento geográfico. Los profesores y profesoras la definen desde una perspectiva geométrica, ecológica, social o física. Cada una de ellas denota que el conocimiento que tienen sobre la disciplina está vinculado a sus procesos de

formación profesional e intereses particulares. Sobre la definición de los conceptos de Lugar y ciudad, estos son menos precisos por el número de respuestas que no permiten tener una perspectiva más o menos unificada y delimitada.

Tercero, los profesores y profesoras privilegian dentro de sus actividades y como herramienta de enseñanza de la geografía urbana las salidas de campo. Estas están orientadas a la visita de lugares “importantes” y la elaboración de pequeños trabajos etnográficos a partir de la observación o entrevistas. Sin embargo, falta introducir más los intereses de los estudiantes en el momento de determinar los lugares a visitar en la ciudad.

Al final, profesores y profesoras demuestran gran interés por reflexionar y transformar sus prácticas de aula a partir de propuestas y proyectos como los que viene llevando a cabo el grupo de investigación sobre Lugar y cultura urbana. Por tanto, se hace necesaria la definición de mecanismos para continuar las búsquedas, donde el derecho a la ciudad no sea solo un eslogan y se haga efectivo, donde la escuela aparezca como un actor que facilita procesos democráticos desde la participación directa de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (2002). *¿Para qué enseñar ciudad Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bayley, P. (1987). *Didáctica de la geografía*. Madrid: Cincel.
- Bello Acosta, C. R. (1994). *¿Cómo manifiestan el concepto de espacio urbano referido a cabecera municipal los niños de grado sexto del municipio de Facatativá?*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Córdoba Aldana, J. H. (2007). Lugar y cultura urbana: un estudio sobre saberes de profesores de Ciencias Sociales en Bogotá. *Memorias: XI Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De La Hoz, D. (1998). *El concepto de la ciudad como objeto de desarrollo de la zona proximal.*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Delgado, M. (2000). Los procesos de apropiación del espacio público *Espacio y territorio: Miradas antropológicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Echeverría, M. C., Rincón, Análida (2001). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín: Colciencias. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios del Hábitat Popular-cehap.

- Galindo, N. (1999). *Construcción del concepto de ciudad a partir de la aplicación de un modelo de investigación en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gómez-Granell, C., Vila, Ignacio (2001). *Introducción La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, P. (1996). *Hacia una construcción pedagógica del concepto de espacio geográfico urbano*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. 14. Retrieved from www.rieoei.org/
- Ladino, D. (1998). ¿Cómo orientar el proceso enseñanza-aprendizaje en la construcción del concepto de ciudad en el grado sexto?. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Marín Ochoa, B. E., Ceballos Sepúlveda, Juan Carlos (2003). *Comunicación, educación y ciudad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación.
- Martínez Pulido, L. M. (1994). *Ciudad de los alumnos: Lectura e imagen*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Moreno Láche, N. (1994). *De la imaginación a la representación urbana*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ramírez Kuri, P. (2006). Pensar la ciudad de lugares desde el espacio público en un centro histórico *Pensar y habitar la ciudad. Afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo*. España: Universidad Autónoma Metropolitana. Anthropos.
- Ráquira, M. (1996). *Construcción del concepto de espacio urbano vivido en alumnos de sexto grado*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Red Académica. (2007). Escuela Ciudad Escuela: ¿Cuál es el papel de la escuela? Retrieved 15 de Julio, 2007, from http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/beducadora/ciudad_como_escenario/papel.html
- Rocha, J. E. (1994). *Hacia la construcción del concepto de ciudad: experiencia pedagógica con estudiantes de noveno grado*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rodríguez Pizzinato, L. A. (1994). *Secretos espaciales de la ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Triana, S. (1998). *Estrategias pedagógicas para desarrollar la observación e interpretación geográficas a partir de la ciudad.*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Trilla, J. (1997). Ciudades Educadoras: bases conceptuales *Cidades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR.

Vintró, E. (2001). Educación, escuela, ciudad: el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

Nota

- 1 Los nombres de los profesores y las profesoras son los siguientes: Gerardo Meita Vargas, Bernarda Andrea Sandino, Edie de Jesús Gómez Marrugo, Fani Castellanos Duran, Heidi Lizeth Galindo, Henry Bermúdez Castellanos, Jaime Hoyos, José Antonio Alvarado, Josué Sarmiento, Leila Velazco, María Carolina Alfonso, Marina Ariza, Nelson Melo, Orlando Riveros, Paola Salazar, Roberto Moreno, Consuelo, Oscar Sánchez, Luis Montoya, Nolberto Moreno y Ángela Prieto.
2. Para una mayor ilustración sobre esta propuesta ver: (Rodríguez, 2000).



educere

La Revista Venezolana de Educación

**Es palabra abierta, liberadora,
controversial, universitaria, plural,
inclusiva y educadora.**