

Educación, subjetividad y territorio:

a propósito de una experiencia pedagógica en la Localidad de Bosa

Francisco Sanabria Munévar¹ frsanabriam@gmail.com

Héctor Rodolfo Mora Palacios² yoache@yahoo.com

Robinson Piñeros Lizarazo³ robinzonp@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de la sistematización de una experiencia pedagógica realizada desde el año 2010 en un colegio del sector oficial de la localidad de Bosa, en Bogotá. La experiencia surge del cuestionamiento frente a ¿cuáles son las relaciones que se deben tejer entre territorio y escuela?, así como de ¿cuál es el sentido y por qué es importante interpretar, ya sea desde el arte o la investigación social, el entorno territorial desde la escuela?; el objetivo de la experiencia fue el constituir un espacio de formación de estudiantes de secundaria, en el que se generaran procesos de análisis e interpretación del territorio y de la cotidianidad escolar, por parte los estudiantes a partir de prácticas investigativas y artísticas. De esta manera, el artículo reflexiona, a través de las preguntas y conclusiones que suscitó la experiencia pedagógica, la relación entre educación y ciudad y entre escuela y territorio.

Palabras Clave: Subjetividad Política, Territorio, Pertinencia de la educación, Relación escuela-comunidad, Pedagogía Crítica.

ABSTRACT

This article is the result of an analysis of a pedagogic experience which is realized since 2010 on a public school located in the area of Bosa, part of the city of Bogotá. This experience begins in recognition of different questions, what relations can be found between territory and school? what sense does it have and why is important, either from the focus of art or social research, to interpret the local environment of schools?; The objective of the experience was to create an educational space for secondary students, in which students could analyze and interpret the territory as well as the everyday life inside the school, this through research and art activities. Thus, the article departs from the considerations of the pedagogic experience to discuss the relations between education and school-city and territory.

Key Words: Political subjectivity, Land, Educational relevance, School community relationship, Critical Pedagogy.

1 Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Investigador externo en la línea de "Sociedad y Cultura" del grupo de Investigación "Subjetividad, Educación y Cultura" de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca.

2 Estudiante de la Maestría en Estudios Artísticos y Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito.

3 Candidato a Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Docente-Investigador en la línea de "Sociedad y Cultura" del Grupo de Investigación "Subjetividad, Educación y Cultura" de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca.



“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”

Paulo Freire.

“Pedagogía del Oprimido”

En cuanto educadora la ciudad es también educanda, buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad, y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quien la hacemos.

Paulo Freire.

“Política y educación”

En el presente documento, se propone exponer algunas relaciones entre educación y territorio a partir de las reflexiones que se suscitaron con la sistematización de un ejercicio de investigación pedagógica que se viene realizando desde el 2010 en el Colegio Francisco de Paula Santander (Institución Educativa Distrital - IED) de la localidad de Bosa. Experiencia que tiene como objetivo generar procesos de formación de estudiantes de grados décimos y undécimos que les permitan, a partir del desarrollo de prácticas investigativas y artísticas, realizar lecturas e interpretaciones del territorio y de su cotidianidad escolar y local. De esta manera, el artículo se estructura en tres partes, la primera en la que se expone la experiencia pedagógica, la segunda donde se examinan algunas relaciones entre educación, territorio y subjetividad y la tercera parte en la que, a modo de cierre, se presentan algunas conclusiones del proceso de la experiencia y de las reflexiones que ésta suscitó.

Las preocupaciones y preguntas iniciales

Desde hace ya algunas décadas se vienen discutiendo las diferentes relaciones que existen entre la educación y la ciudad. Relaciones que actúan como procesos complementarios y recíprocos, en las que ambos escenarios se configuran histórica y socialmente como dispositivos de reproducción y de construcción de la cultura y de la realidad.

Las discusiones en torno a las relaciones entre ciudad y educación o entre ciudad y escuela han sido diversas y han abordado diferentes aspectos. Obviamente son muchas las relaciones que se podrían analizar entre educación y ciudad, pero no es la intención de este ensayo entrar exhaustivamente a rastrear y describir cada una de ellas. Resultan significativas tres perspectivas interpretativas:

i) la ciudad como espacio de civilidad: esta relación supone la idea de la ciudad como un espacio donde se escenifican las



transformaciones sociales y el tránsito de un orden social a otro, es decir, es un “espacio físico” donde se aglomeran grandes poblaciones y, de otro lado, es un “espacio social en constante recomposición. Su construcción (...) no sólo es física sino también del orden de lo social, de unas formas de sociabilidad que se han caracterizado en Occidente como propias de la *urbe*.” (Jurado, 2002, p. 4).

La educación y la ciudad se constituyeron en dispositivos de civilidad que intentaban transformar, de un lado, las costumbres de las sociedades tradicionales y regular la conducta de los nuevos sujetos sociales que producía la sociedad industrial, de otro lado, para lograr nuevos sujetos sociales que impulsaran las prácticas de civilidad y el ideario del progreso y de fortalecimiento al capitalismo. La tradición oral y las costumbres constituían señales de atraso. El progreso de la escuela debía basarse en la lectura, la escritura, el pensamiento práctico, lógico formal, la matemática y las ideologías patrióticas que fortalecieran la idea del Estado Nación. La escuela se convirtió en la herramienta más importante para llegar al conocimiento, donde las prácticas de “civilidad y cortesía que caracterizarían las formas de ‘relacionarse con los otros’ eran las expresiones de una nueva moral asociado con el fenómeno urbano...” (Sáenz, 2007) en los que “(...) se articularon tres fuerzas constitutivas del sujeto y la cultura moderna: las fuerzas que fueron exigiendo progresivamente mayores auto-coacciones del individuo sobre sí mismo, dirigidas al control del cuerpo, las emociones y los deseos; las fuerzas que produjeron una mayor interacción e interdependencia entre los individuos; y las fuerzas que consolidaron el poder central del Estado y el del gobierno de las ciudades”. (Sáenz, 2007)

ii) la ciudad como escenario de educación paralelo a la escuela: “En la contemporaneidad, la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación” (Jurado, 2002, p. 5). De una u otra manera, esta situación ha permitido reconocer que la educación es un proceso que está presente durante todo el ciclo vital de los sujetos, y que no se desarrolla únicamente en el espacio institucional de la escuela. Así mismo, con el descentramiento de la educación de la escuela, también se transforman los sujetos, las prácticas y las relaciones sociales y pedagógicas. Al constituirse éste como un proceso que supera el espacio de la escuela, se reconocen otros escenarios posibles como la ciudad, así como su potencial educativo y de encuentro o diálogo de diferentes racionalidades.

iii) la ciudad educadora: desde esta óptica, “la ciudad supone narrativas y formas de lazo social no sujetas a los marcos de referencia normativos de la institución escolar o familiar. (...) la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones disciplinarias como la escuela” (Jurado, 2002, p. 7). En este sentido, la ciudad posee unas formas y unas dinámicas propias de interacción, de encuentro, de sociabilidad, así como unos sistemas simbólicos compartidos que permiten aprender el espacio y la vida urbana. Estas dinámicas y sistemas propios de la ciudad determinan que simultáneamente sea posible “aprender *en* la ciudad y *de* la ciudad”, y asimismo, aprender “*la* ciudad” (Jurado, 2002, p. 8; Trilla, 1993)





Ahora bien, las relaciones entre educación y ciudad que acabamos de abordar podrían llevarnos a pensar que estas relaciones siempre las experimentan los sujetos de manera similar o que la ciudad es un todo, un espacio homogéneo, en el que no existen dinámicas internas de segregación o de constitución de territorialidades. Consideramos que aquí es necesario abordar la pregunta de cuál es la relación efectiva que se establece entre escuela y ciudad o entre educación y ciudad, en especial si nos centramos en una perspectiva cotidiana.

Es claro que fenómenos asociados al crecimiento urbano, la transformación física de la ciudad, los procesos de descentralización de los servicios de la ciudad –entre ellos los educativos y culturales–, así como los cambios culturales asociados con los medios de comunicación, con las TIC y con el acceso al conocimiento en la sociedad de la información, han sido determinantes en la configuración de nuevas formas de estar, de relacionarnos y sobre todo de apropiarnos del espacio urbano. Según García Canclini, a partir de investigaciones relacionadas con el consumo cultural en México (1995), en las ciudades contemporáneas se presentan procesos de *desurbanización*, caracterizados porque el uso y la apropiación del espacio

público y de la ciudad como espacio de encuentro es cada vez menor, privilegiándose el espacio privado.

Esto se debe en parte a la inseguridad, y también a la tendencia impulsada por los medios electrónicos de comunicación a preferir la cultura a domicilio llevada hasta los hogares por la radio, la televisión y el video en vez de la asistencia a cines, teatros y espectáculos deportivos que requieren atravesar largas distancias y lugares peligrosos de la urbe. Recluirse en la casa o salir los fines de semana de la ciudad (...): son formas de declarar que la ciudad es incorregible (García, 1997, p. 53).

Existe así una tendencia muy marcada en ciudades como la nuestra a la reclusión gradual en los “ámbitos opacos, cerrados de la casa, la familia, los pequeños círculos de amistad y el vecindario” (Jurado, 2002, sp). Esa, tal vez, fue una de las tendencias identificadas en los estudiantes de nuestra institución y que nos lleva a pensar que esta podría ser también parte de la cotidianidad de muchos jóvenes en las localidades de Bogotá, en especial en aquellas que se ubican en la periferia de la ciudad. Esta manera de experimentar la ciudad, sumado a que la mayor parte del



tiempo los recorridos cotidianos que nuestros estudiantes realizan los hacen en unas pocas manzanas, entre la escuela, la casa y los lugares de tiempo libre, llevaron a plantear la reflexión sobre la pertinencia de examinar los vínculos entre educación y ciudad, a partir de la relación entre escuela y territorio construida y determinada socialmente desde el ámbito de lo local, en el cual se configuran dinámicas y sujetos sociales específicos.

Esto podría interpretarse como una primera consideración en la fundamentación de la experiencia, consideración que resultaba de vital importancia pues permitía hacer el enfoque en el espacio local como objeto de articulación con el colegio.

El segundo aspecto de relevancia para la fundamentación de la experiencia: la relación entre educación y ciudad también se puede entender en términos de la dupla escuela y contexto histórico-social, abordada principalmente por las pedagogías críticas. Esta perspectiva pedagógica se fundamenta en una lectura de la sociedad actual, abordando dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. La mayor tarea de este enfoque ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural, demostrando que no solo son espacios institucionales, sino también campos culturales de tensión donde se definen qué formas sociales e ideológicas son más legítimas que otras.

Gracias a los aportes de las pedagogías críticas, en los últimos años también se ha fortalecido la tendencia y la preocupación según la cual la escuela trata de reconocer y vincularse a las realidades y dinámicas contextuales de sus territorios socioculturales, desde lo local, así como de las características propias de los sujetos históricos determinados. Peter McLaren habla, por

ejemplo, de “la teoría llevada a las calles” como metáfora de una pedagogía de la praxis, en la que se da la articulación entre el conocimiento crítico y la práctica social (McLaren, 2005, p.97) entendiendo la escuela como construcción social, con carga política, resignificadora de su papel histórico de reproductora de la cultura y generando procesos tanto de comprensión como de transformación del territorio.

Según Henry Giroux, en la educación crítica, los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una teoría del interés y una teoría de la experiencia. Es decir, que el programa refleje, por un lado, los intereses que lo rodean y el sentido que le atribuyen docentes y estudiantes y, por el otro, que el programa sea una narrativa construida históricamente que produzca y organice las experiencias del estudiante en su contexto (Giroux, 1999).

El tercer elemento que fundamente la experiencia es la consideración de que la relación entre escuela y territorio, también es una relación de pertinencia de la educación, entendiendo que dicha pertinencia debe ser el resultado de la reflexión en torno a la pregunta de qué es la educación y cuál debe ser su objetivo. La discusión de la pertinencia de la educación, que están muy ligadas a la noción de calidad, no sólo se dan en el campo de la pedagogía, también se da en el de las políticas públicas, en nuestro contexto a través del Plan Sectorial de Educación (2008) y del Plan Decenal de Educación (2006). Asimismo, las discusiones asociadas a la calidad de la educación retoman la preocupación por la articulación entre la escuela y el contexto sociocultural de las mismas, destacando el tema del territorio.

Existen diferentes formas de concebir la calidad y la pertinencia en educación, des-



de el “Plan Decenal Nacional de Educación 2006 – 2016” y desde el “Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva”. La noción de pertinencia que se promueve desde el discurso gubernamental toma en cuenta, por ejemplo, los aspectos relacionados con la necesaria respuesta que la educación debe dar al modelo económico actual y a la integración económica en un mercado global. Según el Plan Sectorial...:

El objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global. Por ello, el Ministerio de Educación viene trabajando en la adecuación del sistema educativo de tal manera que responda a las exigencias y las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo (Plan sectorial, 2008, s.p.)

En otro apartado afirma que:

De forma integrada al desarrollo de competencias laborales, y con el propósito de asegurar que la oferta educativa sea pertinente frente a lo que demanda el aparato productivo del país, se trabaja de manera prioritaria en la articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, y en el fortalecimiento de la educación superior técnica y tecnológica. (Plan sectorial, 2008, s.p.)

Ahora bien, la noción de pertinencia no sólo está en función de la integración económica de la educación de los y las jóvenes al aparato productivo del país, también asume la importancia de reconocer las dinámicas territoriales y poblacionales al afirmar que

se deben: “construir e implementar modelos educativos y pedagógicos innovadores haciendo énfasis en la formación del estudiante, comprendiendo sus características, necesidades y diversidad cultural” (MEN, 2006). Es decir, existe un marco normativo que permite desarrollar procesos que apunten al desarrollo territorial, aunque en la práctica sean más evidentes y numerosos aquellos que buscan –por ejemplo- brindar ‘herramientas’ para que los jóvenes se integren al mercado laboral a través de la formación en carreras técnicas o tecnológicas o a través del aprendizaje del inglés como opción hegemónica de segunda lengua.

Por el otro lado, la noción de calidad abarca, según el “Plan Sectorial de Educación...” dos dimensiones o elementos constitutivos:

(...) uno, el de las condiciones y recursos materiales, y dos, el de las condiciones pedagógicas que tienen que ver con los contenidos y los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y los tiempos escolares, los ambientes de aprendizaje y enseñanza. (Plan Sectorial de Educación..., 2008, p. 54)

En el primer elemento, las condiciones materiales, se encuentra todas aquellas acciones que se realizan para garantizar el acceso y la cobertura de la oferta educativa, así como las acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes a través subsidios condicionados, programas de apoyo alimentario (comedores, refrigerios, refrigerios calientes, etc.), entre otras. El segundo elemento resultaría un poco más claro en su objetivo.

Aunque es notoria y meritoria la labor de las últimas administraciones distritales en el avance del reconocimiento y la garantía del derecho a la educación en Bogotá, vale se-



guir preguntándose ¿qué implicaciones tiene la forma en que las políticas y los planes sectoriales entienden la calidad y la pertinencia en cada una de las dimensiones territoriales, es decir, en lo nacional, distrital y local?, y ¿qué tanto han aportado a la articulación de la escuela con lo local?

Ahora bien, es importante reconocer que el modelo actual de educación está fuertemente influenciado por los discursos de calidad y pertinencia como factores determinantes (hegemónicos), es evidente que su enfoque está orientado a la medición, permanencia, cobertura y competitividad que proponen un modelo de subjetividad específico, en el cual se reproduce el aislamiento institucional, de la institución escolar frente a su territorio y a las dinámicas que de allí se desprenden. Esta realidad hace que la cultura institucional se mantenga al margen del territorio, es decir, en condición de ostracismo, con lo cual la porosidad de la institución contemporánea se oculta.

Bajo esta perspectiva, resultó central para la formulación y desarrollo de la experiencia pedagógica preguntarse ¿cuáles son las relaciones que se deben tejer entre territorio y escuela?, así como ¿cuál es el sentido y por qué es importante interpretar, ya sea desde el arte o la investigación social, el entorno territorial desde la escuela? Por eso, a partir del sustento pedagógico expuesto y de los lineamientos sectoriales, surgió la intención de generar un proceso que permitiera a los estudiantes una experiencia significativa de apropiación, pero sobre todo de reflexión, ante su posición como sujetos históricos, inmersos en un entramado cultural y territorial específico, determinado a su vez por unas trayectorias vitales y sociales.

El desarrollo de la experiencia pedagógica partía de la hipótesis según la cual: “es

indispensable reconocer en la pertinencia y la calidad de la educación –como constructos políticos y sociales- la oportunidad para asumir, apropiar y articular los procesos de formación y de configuración de otras subjetividades políticas, así como otros modelos de escolarización y de educación que reconozcan en el territorio y sus dinámicas históricas, políticas, económicas y sociales, su finalidad” (Sanabria, 2011)

“Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio”: Una experiencia pedagógica

Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio, es un proyecto de semillero de investigación social y de prácticas artísticas desarrollado en el Colegio Francisco de Paula Santander (IED). El colegio se encuentra en la localidad de Bosa, en la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) Central. Cabe destacar que actualmente en la localidad habitan alrededor 580.000 personas (SDS, 2012, p. 21), de las cuales, el 27% son jóvenes, el 31,4% de los habitantes de la localidad viven en condiciones de pobreza y el 4,9% en condiciones de pobreza crónica (SDS, 2012, p. 68). Desde hace unos años, Bosa se convirtió en la principal receptora de población desplazada de Bogotá (SDS, 2012, p. 25). A esto se le suman problemas sociales relacionados con la presencia de barras futboleras (SDS, 2012, p.74, 129, 133, 134, 137, 148) y de embarazos adolescentes (Bosa es la tercer localidad con mayor número de casos. SDS, 2012, p. 21). Asimismo, es una de las localidades más contaminadas debido, principalmente, a la zona industrial de la Autopista Sur y a las aguas del río Tunjuelito, el cual atraviesa Bosa, generando afectaciones a la salud de sus habitantes relacionadas con enfermeda-





Logo del semillero de investigación y de prácticas artísticas diseñado por Héctor Rodolfo Mora Palacios.

des respiratorias agudas, enfermedades diarreicas agudas, contaminación de alimentos que se cultivan en la ronda del río, los cuales contienen altas concentraciones de metales pesados (SDS, 2012).

Desde el año 2010, en el Colegio Francisco de Paula Santander de la localidad de Bosa, se conformó el semillero de investigación y de prácticas artísticas contemporáneas "Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio"⁴. El semillero surge como un espacio cuyo objetivo es integrar procesos académicos de las ciencias sociales y de las artes plásticas y visuales, con el propósito de trabajar de manera articulada procesos de construcción de conocimiento y de expresión artística que tuvieran como punto de partida la reflexión frente al territorio, a los fenómenos y las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela.

4 El nombre del grupo fue idea nuestra y surgió con la intención de mostrar en el nombre mismo cuál era el sentido del trabajo del semillero: la creación a través del arte y de la producción intelectual, el diálogo de saberes y cómo la educación tiene que estar al servicio de un territorio determinado, que en este caso no es otro que la misma localidad.

El sentido de abordar estos problemas estuvo determinado por la reflexión conjunta, entre docentes y estudiantes, frente al aislamiento y el ostracismo institucional de la escuela ante su entorno territorial y comunitario, así como al reconocimiento y crítica, por parte de los estudiantes, del discurso de la calidad y de la pertinencia de la educación desde una perspectiva de mercado y no desde la comprensión de la realidad concreta que se presentaba más compleja.

Empezó a funcionar, con un grupo de casi 60 estudiantes de la jornada tarde⁵, de los grados décimo y undécimo, con los que se buscó tratar de comprender la relación que se configura entre la escuela y el territorio, mediante: la investigación de fenómenos y problemáticas sociales de la localidad y de la escuela, la devolución creativa a través de prácticas artísticas de *Performance Art*⁶ por parte de los estudiantes, y como consecuencia última la formación de subjetividades políticas en los jóvenes.

Teniendo presente estos elementos centrales, fueron tres los puntos de encuentro identificados y que constituyeron el insumo para lograr una apuesta compartida desde las ciencias sociales y la educación artística. En primer lugar, la importancia de generar lecturas e interpretaciones meta-se-

5 Vale aclarar que en la jornada tarde del colegio, entre los grados décimo y undécimo, habían para ese momento cerca de 140 estudiantes en total.

6 El término de performance o performance Art se expresa con multiplicidad de significados en diversas disciplinas para examinar actos vitales de transferencia relacionados con saberes sociales, la memoria y sentidos de identidad a través de acciones reiteradas. Aquí lo emplearemos en uno de los sentidos otorgado por el campo de las artes plásticas y visuales, entendiéndolo como una práctica artística que pertenece a las manifestaciones del arte de acción, como una forma concreta de arte vivo que configura una acción plástica en la cual el artista, autor o ejecutor se vale de su propio cuerpo como soporte e instrumento de comunicación y construcción social para manifestar una posición crítica en torno a un tema propuesto, teniendo en cuenta el tiempo el espacio y la interacción o posibilidad de afectación y reflexión fundada en el público. (Taylor, 2007). Aunque en el artículo se emplean los términos de *Performance Art*, *Arte Performance* o *Performance*, hacemos referencia al mismo significado.



mánticas⁷ de la realidad, de la cotidianidad, del territorio, etc. En segundo lugar, establecer un modelo praxeológico⁸ que permitiera a los estudiantes la apropiación de saberes en función de una interpretación crítica de su realidad, promoviendo la devolución creativa a través de la producción de conocimiento o la creación artística. Por último, se buscó posicionar en el ámbito institucional local la producción intelectual y creativa de los estudiantes, con la intencionalidad de fortalecer su participación en espacios locales, su sentido de pertenencia hacia el grupo y hacia el colegio, la valoración crítica que hacen de su propio trabajo, entre otras posibilidades.

Metodológicamente el trabajo con los estudiantes está estructurado en cuatro partes:

- a. Sensibilización: se recurrió, inicialmente, a la pedagogía crítica y a la noción de subjetividad política entendida desde la dimensión ética, del cuidado de sí mismos y de los demás como sujetos históricos que hacen parte de un entramado social y territorial, que de este

modo reconocen su alteridad y su papel como agentes sociales capaces de comprender su realidad para transformarla, sobre todo, mediante una toma de posición efectiva como individuos y como parte de un colectivo. (Foucault, 1987) (González, 2002) (Santos, 1998)

- b. Formulación y trabajo de reflexión frente a una pregunta generadora: luego de la etapa de sensibilización, se buscaba generar una pregunta sencilla, pero pertinente, que permitiera a los estudiantes empezar a reflexionar sobre su cotidianidad, su realidad, las dinámicas sociales que se experimentaban en sus entornos más próximos.
- c. Apropiación y Creación del performance: Una vez los estudiantes analizaban y reflexionaban a propósito de las preguntas generadoras y se daba un proceso de comprensión y apropiación frente a las implicaciones de la pregunta y cómo la entendían y la veían reflejada en su experiencia cotidiana, ellos procedía a crear un performance⁹.
- d. Socialización colegiada de los performance: finalmente se realiza la socialización de los performances de los estudiantes, en el que se evalúan entre pares la interpretación de la pregunta orientadora y se establecen conclusiones y aprendizajes en la lectura de la realidad escolar y local.

El semillero pretende suscitar la vinculación afectiva de los estudiantes a partir de sus intereses y necesidades de expresión recono-

7 Al referirnos a la expresión meta semántica, partimos de la noción presentada por el modelo de lectura que formula la Pedagogía Conceptual, la cual establece niveles de lectura que permiten avanzar en la complejidad y comprensión de un acto comunicativo. La lectura meta semántica, constituida como un proceso de decodificación, pretende comparar y hacer corresponder el conjunto de ideas o significados contenidos en el performance con otros sistemas, ideas y referencias propias del entramado social y cultural. Para dicha contrastación se establecen tres instancias externas de lectura: el autor, la sociedad en la cual vive y el resto de los referentes potenciales. (De Zubiría, 1996, p. 74)

8 El modelo praxeológico implica desarrollar las cuatro fases que este propone, en las cuales los estudiantes observan, confrontan, actúan y son capaces de transformar la manera de percibir su contexto mediante la práctica del Performance Art. El procedimiento del modelo praxeológico se estructura así: **Ver**: establece diagnósticos situacionales a partir de la observación; **juzar**: a través de la crítica se generan procesos de interpretación; **actuar**: El estudiante tiene la posibilidad de intervenir a través de su producción intelectual o creativa, y; **Devolución creativa**: El estudiante, a través de la autorreflexión y la prospectiva, genera sus propias estrategias para intentar transformar situaciones concretas de tipo académico y social. (Juliao, 2008, p. 150)

9 Son muchos los performances que se han producido y los que se siguen produciendo y explorando por medio de nuevas líneas temáticas. Ya hay alrededor de 70 muestras que abordan temáticas relacionadas con la educación y las condiciones socioeconómicas e la localidad, así como las representaciones que los estudiantes tienen frente al significado de la identidad nacional.



ciendo la particularidad y pluralidad presente en el aula. Los modos de hacer y participar de los estudiantes a partir de esta pregunta orientadora permiten evidenciar la necesidad de mencionarse y reconocerse en las condiciones y contingencias que propone la escuela y su realidad local, la implicación afectiva es significativa ya que comprenden que el espacio del semillero es un mecanismo de comunicación y espacio de liberación y catarsis frente a lo que desean expresar.

Ahora bien, quizás uno de los logros más significativos de la experiencia del semillero *Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio*, ha sido el poder desarrollar procesos de pensamiento crítico social, quienes perciben el arte y la investigación social como un ejercicio político socializado y socializador en el que se encuentran y reconocen. En este sentido, se da también una aproximación y apropiación del performance, por parte de los estudiantes y los docentes, como una estrategia metodológica que permite la interpretación comprensiva y la comunicación de lecturas particulares de la realidad escolar y territorial.

Como toda experiencia pedagógica, las dificultades no estuvieron ausentes, y es que llevar a la práctica la interdisciplinariedad y el encuentro de la escuela con su entorno comunitario y territorial no es tarea fácil, en especial cuando existen condicionantes curriculares y legales tan rígidos que separan y priorizan campos disciplinares y del saber, en procura de la medición cuantitativa del conocimiento a través de pruebas estandarizadas, del desarrollo de una racionalidad específica y de la articulación de la educación con un mercado laboral determinado; factores que, de una u otra manera, amplían la brecha entre la escuela y su entorno social, comunitario y territorial.

Luego de dos años de iniciado el trabajo con el semillero *Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio*, así como de la participación y socialización del proceso en diversos espacios locales de participación y espacios académicos distritales, han surgido algunas reflexiones y conclusiones que vale la pena mencionar.

Territorio y Escuela... Escenarios por Articular: ¿Conclusión?

Aproximarse a la realidad de la escuela y el territorio, a través de las preguntas frente a la relación y el sentido de la articulación de estos dos elementos, convoca a construir una serie de reflexiones que ponen en tensión las categorías enunciadas y sus funciones sociales. De tal modo es pertinente pensar la escuela como institución de transmisión de la cultura con la capacidad de producir y reproducir hegemonía en las condiciones actuales del capitalismo, por otro lado, está el territorio como un adentro y una afuera de la misma escuela, que en la sociedad contemporánea posee fronteras fluidas a las cuales la institución se enfrenta y/o adapta para afeerrarse a su función de reproducción.

Es evidente que la escuela actual dista de ser la misma de mediados de los años cincuenta en la cual se planteó como principales objetivos la alfabetización, la construcción de la ciudadanía y la formación de mano de obra para el desarrollo industrial del país. Su función se ha visto enfrentada a la casi universalización de la primaria, la ampliación diferenciada por origen social de la básica secundaria y la media, asimismo en la educación superior observamos una alta selectividad en el ingreso; al interior del sistema educativo nos encontramos con una oferta diversificada en el estatus social de la oferta,



Es evidente que la escuela actual dista de ser la misma de mediados de los años cincuenta ... su función se ha visto enfrentada a la casi universalización de la primaria, la ampliación diferenciada por origen social de la básica secundaria y la media, asimismo en la educación superior observamos una alta selectividad en el ingreso;

la calidad, el acceso, la permanencia y el diferencial de cobro por matrícula.

Esta ampliación de las bases sociales que han ingresado a la educación escolarizada ha profundizado diferencias sociales y ha puesto en duda su función de educar. Esta enunciación de la crisis tendría dos aristas, una está en la capacidad de producir y reproducir hegemonía como lo hizo en la época del Estado Docente cuando tenía un proyecto de formación de ciudadanos e intentaba regular simbólicamente la institución escolar, ahora con un modo de desarrollo diferente apoyado por la emergencia y masificación de otros medios que distribuyen y reproducen información (medios de comunicación, internet, celulares, mp3, Ipod, etc.) ha venido perdiendo esa capacidad. De acuerdo a Jesús Martín Barbero este proceso tiene dos dimensiones: el descentramiento y la diseminación, el primero obedece a la ruptura en la hegemonía de la cultura occidental fundada en la lectoescritura y su medio "el libro", con lo cual no hablamos de la muerte del mismo, sino del acceso ampliado a la información. Este fenómeno replantea las condiciones de transmisión de la cultura potenciando la enunciación de la crisis. Por

ejemplo la familia, los adultos y la escuela han hecho una resistencia moral por la poca lectura de las generaciones jóvenes, señalando a los medios de comunicación como los principales distractores.

Ahora bien, la diseminación ahonda estos cambios, ya que el saber se deslocaliza fluyendo por los medios electrónicos siendo apropiado por colectivos sociales de interés, este proceso es propio de la modernidad que ha transformado la relación espacio-tiempo por la vía de la ruptura de las barreras físicas del espacio para darle paso a la comunicación virtual global "*just in time*". (Barbero, 1987) Esto también ha transformado las fronteras de la escuela pues el saber de la ciencia que se recontextualiza en ella se encuentra con los saberes legos-paganos en extenso, los cuales había aislado en su matriz de santuario (Dubet, 2006) que ubicaba fuera del mundo sus principios y materialmente construía fronteras arquitectónicas para aislar lo "trágico del mundo".

No obstante la función educativa de la escuela está en cuestión, no podemos afirmar que su capacidad de producir hegemonía ya no esté más, al contrario, describiendo estos cambios Emilio Tenti afirma que a pesar que esta fase de la modernidad y el capitalismo pareciera que no tienen interés en la hegemonía, lo que existe es "otro modo de producción y reproducción de la misma" que se fundamenta en dos características: a) carácter tácito e indirecto, fundado en un mayor control simbólico que no pasa por la fuerza física, sino por una educación que no busca "adoctrinar y convencer, sino vender y hacer dinero" (Tenti, 2005) b) la escuela ha entrado en una irrelevancia de la producción del hegemonía precisamente por estar contrapuesta al mercado, institución que domina los valores contemporáneos.



Pareciera que en esta nueva forma de la hegemonía la escuela no tiene un fin, ya que el mercado no es la institución rectora de sus principios, las leyes de la oferta y las demandas adosadas por la competencia individual rompen la idea de solidaridad que había en los valores que ésta reivindicaba. Aún es posible pensar en este desborde o declive de la institución escolar más allá de la espera de su derrumbe total, pues en la escuela encontramos un espacio que reúne a la heterogeneidad social que habita en el territorio dentro de la institución y afuera de ella.

Territorio: frontera fluida en el ahora global y local

Es pertinente mencionar el tema de la globalización en relación con el territorio local, usando las ideas de Arjun Appadurai sobre la modernidad desbordada¹⁰. Lo local es una categoría de análisis que se reconoce como un fenómeno espacial constituido por principios *relacionales* y *contextuales*. Tales principios son producidos y otorgados interna y externamente, es decir, son una construcción apropiada para sí, como una conciencia en relación con otros, representándose en la diferencia que está presente en el contexto. Tales relaciones de alteridad son generadoras de sentido, sustentadas en la inmediatez social, las tecnologías de la interacción y la relatividad de los contextos, a esto lo llama Appadurai la *cualidad fenomenológica de lo local*. La producción de lo local es una valo-

ración de aquello que tiene sentido colectivo y que convoca a una reflexividad a manera de conocimiento que se reproduce en un “vecindario”, que no es otra cosa que el lugar concreto de interacción de esa producción local, es el medio en el cual están las “comunidades situadas” (Appadurai, 2001).

En síntesis, lo fenomenológico en lo local está sustentado en tres aspectos: *tipos de agencia social*, en la cual el *sujeito* es la unidad básica de reproducción; *sociabilidad*, son *los vecindarios* o espacios materiales en los cuales se lleva a cabo la interacción y la “afirmación de un poder socialmente (...) organizado sobre lugares y escenarios que son vistos como potencialmente caóticos y rebeldes”; y *reproductibilidad*, donde se reproduce la vida social, a decir, *el contexto* en el cual se produce la relación con el otro, indicando un límite fluido y una relación en los cuales la acción humana puede iniciarse y realizarse con sentido (Appadurai, 2001).

En este sentido el acceso masivo (extendido más allá de las clases dominantes) a las posibilidades de producción, distribución y reproducción de la información en contextos ajenos al de producción local inicial, es el núcleo que ha alterado interna y sustancialmente los medios masivos de comunicación y las fronteras de las instituciones hegemónicas, entre ellas la escuela. Aun así, la distancia entre el espectador y el productor del mensaje se mantienen, dando lugar a la mediación como recurso subjetivo y colectivo, posibles por sus múltiples formas y velocidades, en las cuales la construcción de la imagen del yo es un proyecto social cotidiano enmarcado en lo local y lo global.

La escuela es pues un punto en lo local que hace parte de la mediación de lo global y lo local, por ello está lejos de renunciar a la transmisión de la cultura. Pero esta realidad

¹⁰ Es importante aclarar que no reconocemos aquí la globalización de la información como el medio para augurar una sociedad del conocimiento, pues hay que reconocer sus limitaciones y no caer en un optimismo tecnológico que relate las inagotables posibilidades de construcción de sentido en la circulación de información en los medios de comunicación. Hay que resaltar que el acceso desigual a los medios de reproducción social, materiales y simbólicos es una característica del sistema-mundo capitalista, y afecta los procesos enmarcados en lo local.



de simultaneidad, cercanía y conectividad global de la modernidad desbordada le están exigiendo una revisión de los dispositivos de transmisión e integración de la diversidad de saberes y sujetos. La elevación de tasas de cobertura es un indicador de la inclusión de más jóvenes en la escuela, pero no son suficientes, así lo ha identificado Openhay al mencionar algunos problemas de las reformas educativas en América Latina, enfatizando en factores como la inversión en educación y la baja calidad. También llama la atención en la inclusión de la diversidad, proponiendo una educación intercultural que integre las producciones del trabajo de la imaginación que ofrezca una vinculación con los modos de vida y el futuro laboral de los jóvenes. Todos estos hacen parte de una agenda que resignifica el papel de la escuela en la producción de lo local, integrando o reconociendo los vecindarios que hacen parte de su contexto, sin desvincularla de la función de formación de ciudadanos que le otorga el Estado (Openhayn, 2002)

Para concluir, pueden proponerse preguntas que nutran el debate sobre la función de la escuela en la producción de lo local. En primer lugar es importante reivindicar la posibilidad de transgresión y producción de 'vecindarios' por medio del trabajo de la imaginación de los jóvenes, maestros, y de quienes estén implicados en la educación escolar y el vecindario, interrelacionando la fragilidad de tales representaciones colectivas y subjetivas con la diversidad de información disponible y la tensión con las organizaciones complejas. Entendiendo que los cambios no han devenido en un acomodamiento homeostático del sistema, las dinámicas de lo local ancladas y desancladas en las posibilidades de los medios de comunicación y la

circulación de personas, están trasgrediendo las expectativas estructurales de las instituciones modernas. Aunque no es posible ni deseable pronosticar una desaparición de tales instituciones. Especialmente en el caso de la escuela cabe preguntarse: ¿puede ésta responder a la construcción de sentido de lo local, integrándose como un contexto articulador de vecindarios o de barrios en los cuales están interactuando sus agentes? ¿Se mantendrá como una expresión de la lucha entre la definición hegemónica del Estado y el trabajo de la imaginación?

Debatir sobre tales aspectos implica pensar en los sentidos que están circulando en las producciones colectivas y subjetivas de los agentes, integrando las mediaciones del ahora global al proceso de transmisión cultural de la gramática escolar, en este proceso, consideramos que los ejercicios de construcción de conocimiento a partir de prácticas artísticas y de investigación que tienen como referente contextual y de sentido lo local, son una posibilidad de *construcción dialógica* de los procesos de transmisión de la cultura.

Estos cuestionamientos encierran una aclaración crítica, puesto que las prácticas artísticas o investigativas en sí no engendran la inclusión y diálogo entre los agentes, y tampoco la anhelada reconversión de la institución escolar, por lo que deben vincularse a un proyecto ético fundamentado en la reflexión que permita la lectura comprensiva y crítica de lo local. En este desbordamiento de las instituciones reguladoras del saber, también circulan saberes con accesos desiguales de clase, coloniales, discriminatorios, sexistas, adulto-cráticos y adulto-céntricos, etc., ante los cuales la escuela puede abrir espacios de discusión, elaborando propuestas que circulen en los vecindarios de lo juvenil.



Por eso consideramos que la escuela puede anclarse en lo local abriendo sus dispositivos a posibilidades técnicas y simbólicas que le ofrecen las prácticas artísticas o los ejercicios de investigación y de construcción de conocimiento que tienen por objeto establecer diálogo de saberes con otros agentes sociales e institucionales que habitan y hacen parte de la dinámica territorial, efectuando una

acción dialógica en la cual pueda integrar la pregunta por el ¿podremos vivir juntos?.

Este es parte del camino que hemos recorrido y en el que esperamos seguir construyendo apuestas a nivel local, junto a decenas de estudiantes que pasarán por el colegio y que esperamos encuentren herramientas para asumir su responsabilidad histórica con su sociedad y su territorio.



Bibliografía

- *20 Experiencias en Reorganización Curricular por Ciclos. Apuestas por la calidad de la educación en Bogotá* (2011). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Editorial Gustavo Gili.
- Barbero, J. M. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Zubiría Samper, M. (1996) *Teoría de las seis lecturas, mecanismos de aprendizaje semántico*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *Política y educación*. Santiago de Chile: Siglo XXI Editores
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Culturales de la Globalización*. México: Editorial Grijalbo.
- García Canclini, N. (1997) *Culturas Urbanas de Fin de Siglo: la mirada antropológica*. *Revista internacional de ciencias sociales*, 153.
- García Canclini, N. (coord.) (2002). *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. Madrid: OEI/Santillana
- Giroux, H. (1999). *La educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro inmediato*. Barcelona: Grao, Biblioteca de aula 136.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico – cultural*. México: Ed. Thomson.
- Hopenhayn, M. (2002). Educación y Cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas. En García Canclini, N. (coord.): *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural* (297-337). Madrid: OEI/Santillana
- Juliao, C. (2002). *La praxeología una teoría de la práctica*. Bogotá: Fondo Editorial UNIMINUTO.
- Jurado, J. C. (2002) *Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-15.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sáenz Obregón, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994 – 2003*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales – Universidad Nacional de Colombia, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá.
- Sanabria, F., Héctor Mora Palacios. (2011). "Trinchera: Bosa, arte, saberes y territorio": Una experiencia que potencia Herramientas para la Vida y Aprendizajes Esenciales. En *20 Experiencias en Reorganización Curricular por Ciclos. Apuestas por la calidad de la educación en Bogotá* (93 – 103). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Santos, B. (2008). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes.
- Secretaría Distrital de Salud. (2012) *Diagnóstico Local: Participación Social Localidad Séptima de Bosa* (Versión preliminar). Bogotá: SDS
- Tenti Fanfani, E. (2005). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, D. (2007) *Hacia una definición de Performance*. Recuperado de www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/ponperformance/Taylor.html

