

Papeles de Coyuntura

MAESTRÍA EN GESTIÓN URBANA



Presidente
José María Cifuentes Páez

Rectora
Patricia Piedrahíta Castillo

Director de Publicaciones y Comunicación Gráfica
Rodrigo Lobo-Guerrero

Director de Investigaciones
Mauricio Hernández Tascón

Coordinador General de Publicaciones
Diego Ramírez Bernal

Directora Maestría Gestión Urbana
Mayerly Rosa Villar Lozano

ISSN
1900-0324

Edición nro. 41
Enero - Junio 2016

Editor
César Eligio Triana

Editores invitados
Mayerly Rosa Villar Lozano
Fabián Andrés Llano

Corrección de estilo
Victoria Tobar Roa

Diseño y Diagramación
Daniela Martínez Díaz
Departamento de Publicaciones y Comunicación Gráfica
de la Universidad Piloto de Colombia

Imagen de portada
Ilustración Daniela Martínez Díaz
vectores tomados de Freepick



Comité editorial

Mayerly Rosa Villar Lozano

Directora del programa de Maestría en Gestión Urbana
Magíster en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Especialista en Gobierno y Gestión del Desarrollo Regional y Municipal, Universidad Católica de Colombia.
Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia.
Arquitecta, Universidad Católica de Colombia.
mayerly-villar@unipiloto.edu.co

César Andrés Eligio Triana

Líder del proyecto de comunicación, divulgación y publicaciones
Magíster en Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Arquitecto, Universidad Católica de Colombia.
cesar-eligio@upc.edu.co

Andrés Valverde Farré

Máster en Termoenergética Industrial e Ingeniero Industrial de la Universidad Central de Las Villas. Programa en Gestión Directiva de la IE Business School (Madrid). Máster en Derechos Humanos, Paz y Desarrollo Sostenible de la Universidad de Valencia.
andres-valverde@unipiloto.edu.co

Patrick Durand Baquero

Maestría en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle.
patrick-durand@upc.edu.co

Melba Rubiano Bríñez

Docente investigadora de la Maestría en Gestión Urbana
Magíster en Planeamiento Urbano y Regional del Instituto de Pesquisa y Planeamiento Urbano y Regional de la Universidad Federal de Río de Janeiro, IPPUR/UFRJ.
Economista, Universidad La Gran Colombia.
melba-rubiano@unipiloto.edu.co

Carlos Augusto Moreno Luna

Docente investigador en la Maestría en Gestión Urbana
Maestría en Políticas Urbanas y Ordenamiento Territorial, Instituto de Urbanismo de Lyon (Universidad Lumière Lyon II) de Francia.
Economista, Universidad Externado de Colombia.
carlos-moreno1@unipiloto.edu.co

Mauricio Betancourt García

Doctorado en Gobierno y Administración Pública, Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Economía Agraria, Universidad Nacional de Colombia. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Economista, Universidad Nacional de Colombia.
mauricio-betancourt@upc.edu.co

Jairo Alberto Ladino Galindo

Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Urbana y Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional. Diseñador Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá.
jairo-ladino@unipiloto.edu.co

EDITORIAL

Ciudad y educación en el contexto de la Gestión Urbana
Mayerly Rosa Villar Lozano

6

ARTÍCULOS

Educar en el ambiente de la ciudad, Bogotá-Distrito Capital
Yenny Constanza Román Núñez

16

El Proyecto de Aula:
¿Estrategia pedagógica o práctica investigativa?
Sistematización de la experiencia de un seminario de
investigación aplicada

Vanessa Cubillos Alvarado
Fabián Andrés Llano

52

Enseñanza de la Gestión Urbana:
incidencia de graduados y graduadas del periodo 2008 -
2012 de la Maestría en Gestión Urbana en Bogotá

Lidia Marina Cerón Portilla

80

OPINIÓN

Pulsión de ser en la comunidad
Una mirada desde Esposito

Patrick Durand Baquero

110

DESDE EL AULA

Prototipo de asignación para centros educativos (PACE).
Alternativa de decisión espacial y ocupación sostenible del territorio

Roberto González-Espinosa
Ronal Orlando Serrano Romero

128

RESEÑA

Geografía y territorios en transformación.
Nuevos temas para pensar la enseñanza

Mayerly Rosa Villar Lozano

164

PARA LOS AUTORES

Convocatoria revista Papeles de Coyuntura no.42

184

Instrucciones para autores

186

EDUCACIÓN URBANA

CIUDAD Y EDUCACIÓN en el contexto de la Gestión Urbana

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI se caracterizan por profundas transformaciones a nivel mundial y particularmente en los países latinoamericanos; estas se dan tanto en el orden social como en el ambiental, económico y político con relevantes impactos en los territorios, especialmente en las ciudades.

Comenzamos el siglo XXI con cerca del 60% de la población mundial viviendo en áreas urbanas, con una

Mayerly Rosa Villar Lozano¹

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá (Colombia)
Maestría en Gestión Urbana

1. Magíster en Historia, especialista en Gobierno y Gestión del Desarrollo Regional y Municipal, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Directora Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia
mayerly-villar@unipiloto.edu.co

proyección del 80% en las ciudades latinoamericanas, situación que obliga a incorporar el problema en las agendas académicas y de gobierno, entre otras razones, como respuesta a la preocupación por el consecuente crecimiento de la pobreza, la segregación socioespacial, la demanda de servicios públicos y sociales, el riesgo alimentario mundial con causa en el abandono de las áreas rurales y del potencial de su producción agrícola, así como de la demanda de recursos energéticos e hídricos, sumado la crisis ambiental que trae consigo el cambio climático a nivel planetario.

Para Colombia, la promulgación de la Constitución del 91, el cambio en el modelo de ordenamiento territorial y la posterior Ley 388 de Desarrollo Territorial, se convierten en el punto de partida para pensar conjuntamente cómo gestionar de manera sostenible y responsable la referida transformación.

Diferentes fenómenos se convierten en razones para reflexionar respecto del papel de la educación en la gestión y construcción

de los territorios y la urgente vinculación de nuevas temáticas en la agenda. Entre otros, encontramos la incursión de las ciudades en mercados globales, la globalización de la cultura, la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en los diferentes escenarios y dimensiones de la vida urbana, la crisis económica que viene azotando a las potencias tradicionales y el surgimiento de nuevas potencias económicas que basan su riqueza en la desmesurada producción y generación de productos y servicios de consumo masivo, además de las consecuentes manifestaciones y movimientos sociales como consecuencia de la insatisfacción de la población en cuanto a políticas y opciones de desarrollo, la privatización de servicios sociales como expresión de modelos económicos neoliberales, la apuesta por el derecho a la ciudad y la pérdida de la gobernabilidad y la civilidad, se convierten en razones para reflexionar respecto del papel de la educación en la gestión y la construcción de los territorios, frente a la urgente vinculación de nuevas temáticas en la agenda.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior enuncia algunos aspectos relacionados con la responsabilidad social de la educación superior:

1. La educación superior, en cuanto bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.
2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas multifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. [...] (Unesco, 2009, p. 2)

Por tanto, abordar esta nueva agenda y, desde una perspectiva contemporánea, los diversos enfoques y teorías sobre la ciudad y el

territorio, permiten identificar la coherencia entre los propósitos de la enseñanza de los asuntos urbanos y territoriales, los contenidos y las problematizaciones; más aún su pertinencia en dicho contexto mundial, particularmente latinoamericano.

Luego de la consolidación de medios de comunicación como la prensa, el cine y la radio que dejaron sin sustento formas tradicionales de afirmación colectiva como la religión, la historia oficial y la urbanidad, la educación se convierte en el principal escenario de ascenso social. Sin embargo, con las dinámicas actuales ésta se ha dirigido a procesos de masificación y privatización, ofertando un sin número de posibilidades de formación que contradice la dinámica propia de los mercados laborales en detrimento de la calidad educativa, con alzas en las matrículas, los circuitos de sobreproducción del conocimiento, entre otras, las cuales son, sin duda, algunas de las características que vinculan la educación con las dinámicas propias del neoliberalismo y la aíslan poco a poco de su contexto inmediato: la ciudad.

En este orden de ideas, se hace indispensable la pregunta por las formas alternativas de articulación de la educación a los procesos de construcción de la ciudad y la ciudadanía. La relación ciudad-educación-ciudadanía compromete diferentes escenarios para abordar la educación como el territorio, la gestión, las representaciones sociales, la cultura, las subjetividades, las narrativas, entre otros temas de las epistemologías de las ciencias sociales. En los actuales procesos de configuración de subjetividades, la pregunta por lo educativo se hace entonces indispensable.

Con el ánimo de contribuir al intercambio de información y a la divulgación de resultados de investigación, la edición 41 de *Papeles de Coyuntura* tiene como eje transversal el problema ciudad y educación dentro del cual se proponen cuatro puntos para su abordaje:

1. La ciudad y la enseñanza de la gestión urbana.
2. Ciudad, subjetividades y representaciones sociales.
3. Ciudad, territorio y cultura.

4. Ciudad, narrativas y horizontes de sentido.

En este contexto se presenta, en la sección de artículos, tres contribuciones que relacionamos a continuación. La primera es un texto de la bióloga Yenny Román, magíster en Gestión Urbana, donde se hace el reconocimiento de los escenarios naturales de la principal estructura ecológica de Bogotá y el papel que dichos escenarios juegan sobre los diferentes procesos de educación ambiental. Allí, Román explica cómo el componente natural construido en la ciudad no sólo cumple funciones importantes como el suministro de servicios ecosistémicos urbanos, sino que también se ve representado como un escenario natural de gran relevancia; el artículo establece una crítica al desconocimiento y a la poca valoración de estos escenarios por parte de los ciudadanos, pues esto es precisamente lo que causa la falta de comportamientos proambientales.

En segunda instancia, la magíster en Investigación Social, Vanessa Cubillos y Fabián Llano,

estudiante del doctorado en Ciencias Humanas, del Patrimonio y la Cultura, presentan la implementación de un proyecto de aula en el Seminario de Investigación Aplicada, impartido por la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia para estudiantes de último período académico del programa de Economía. Este proyecto se presenta como estrategia y escenario de intercambio de saberes y prácticas, para luego hacer énfasis en su metodología y finalmente mostrar resultados con reflexiones que apuntan a dinamizar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en un marco de economía territorial y regional.

Esta sección cierra con el artículo de Lidia Cerón, arquitecta y magíster en Gestión Urbana, quien hace una presentación de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. Allí expone la importancia de estar al tanto del desempeño profesional y laboral de los graduados y su aporte e impacto en el medio en el que se desempeñan, además de conocer su percepción sobre el programa de la Maestría.

Por esto, se permitió la indagación de las fortalezas y debilidades de los magísteres en gestión urbana para conocer los retos que enfrentan en su ámbito profesional y laboral, identificando las necesidades de la formación continuada, para finalmente actualizar, profundizar y complementar los conocimientos adquiridos y su quehacer profesional y, de esta manera, favorecer a su vez la incorporación de nuevas agendas en el currículo de la Maestría.

En la sección de opinión, el magíster en Estudios Políticos, Patrick Durand, hace una reflexión de los elementos propuestos por Roberto Esposito en sus libros *Immunitas* (2007) y *Communitas* (2009), donde afirma que el concepto de comunidad merece ocupar un lugar importante en la reflexión de la filosofía política para que se permita alimentar el debate del ser y el espacio, de la comunidad dentro de la construcción del edificio social. Así mismo, reflexiona sobre la forma en que la comunidad emerge a partir de una “potencia que tensiona”, entendida desde los conceptos de la vida y la muerte donde intenta formular

una mirada a la dimensión de la comunidad contemporánea.

Seguido a esto, en la sección *Desde el Aula*, participan Ronal Orlando Serrano Romero, ingeniero civil y Roberto González Espinosa, arquitecto y especialista en Derecho Urbano, ambos jóvenes investigadores Colciencias durante el 2015. Este artículo es resultado de un proyecto de investigación tutoriado desde la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia, presenta un prototipo de localización-asignación de centros educativos en el corredor fluvial de los municipios de Girardot, Ambalema y Honda, como alternativa de ocupación sostenible. Con esto busca comprender y establecer los lineamientos para mejorar la localización espacial de dichos centros, teniendo en cuenta como referente preliminar, los resultados obtenidos previamente, a través de su trabajo de grado de arquitectura, en cinco colegios de la

localidad de San Cristóbal (Bogotá), donde se lograron diagnosticar las dinámicas de movilidad de los estudiantes realizando así una propuesta sobre los mismos.

Finalmente, Mayerly Rosa Villar presenta, en la sección Reseñas, el libro *Geografía y territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza* (2007) en el que se abordan cuatro temas de gran relevancia para la incorporación de una nueva agenda en la enseñanza de la geografía. Se abordan asuntos relacionados con el capitalismo global y el territorio, las redes territoriales en tiempos de globalización, las migraciones y los cambios que causan en el territorio, y la introducción de las categorías vulnerabilidad y gestión del riesgo en los currículos para la enseñanza de la geografía.

Con este número, esperamos ampliar los caminos de discusión sobre la ya citada relevancia de la relación entre ciudad y educación.

REFERENCIAS

Unesco (2009. Julio 5-8). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

ARTÍCULOS

SECCIÓN

01

EDUCAR EN EL AMBIENTE de la ciudad, Bogotá- Distrito Capital

Yenny Constanza Román Núñez¹

Universidad Piloto de Colombia

Resumen

Este artículo busca reconocer los escenarios naturales de la Estructura Ecológica Principal (EEP) de Bogotá y el papel que juegan en los procesos de educación ambiental. Allí se identifican principalmente los cerros Orientales, los parques, los humedales, algunos ríos —denominados canales o caños— y el río Bogotá. Dicho componente natural, sobre el cual se ha construido la urbe y que se mantiene de manera fragmentada en las ciudades contemporáneas, no sólo son escenarios naturales, sino que cumplen funciones muy importantes. Entre otras cosas, proveen servicios ecosistémicos urbanos importantes para la sostenibilidad ambiental de la ciudad. Su desconocimiento y poca valoración son posiblemente las causas de la ausencia de comportamientos proambientales por parte de los habitantes de la capital.

Palabras clave:

Ciudad educadora; comportamientos proambientales; educación ambiental; escenarios naturales, estructura ecológica principal; servicios ecosistémicos.

1. Licenciada en Ciencias de la Educación Biología y Química de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Gestión Ambiental Urbana. Magíster en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. Ganadora del Premio Internacional Andrés Bello 2011, otorgado por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) a la mejor investigación en Educación Superior de América Latina y el Caribe. Coordinadora de Investigación del Programa de Arquitectura, Universidad Piloto de Colombia- Bogotá. Líder de los grupos de investigación Ambiente y Sostenibilidad y GUIAS.
yenny-roman@unipiloto.edu.co

Abstract

This article seeks to recognize the natural settings of the Ecological Principal Structure in Bogotá, and the role they play in the processes Environmental Education. In the capital they are recognized mainly the eastern hills, parks, wetlands, rivers —called channels or pipes— and the Bogotá River. This natural component, on which is built the city and remains fragmented in contemporary cities are not only natural landscapes but perform very important functions, since they provide important urban ecosystem services for environmental sustainability city. Perhaps ignorance and low valuation is the cause of the absence of pro-environmental behavior by the inhabitants of the capital.

Keywords:

Educating city; pro-environmental behaviors; environmental education; natural settings; ecological principal structure; ecosystem services.

Introducción

Es evidente que la ciudad moderna —y en especial la ciudad contemporánea— es el resultado de la compleja relación entre el hombre y el espacio geográfico que habita. Dicha relación fue denominada por Soja (2000) como “geohistoria del espacio urbano” (p. 21), es decir, la relación del cuerpo con el espacio (geo), el autor reconoce en esta relación compleja con el entorno, no sólo el espacio urbano como un producto espacial, —que en muchos casos es abordado por el diseñador o planificador urbano como espacio fijo—, sino como producto de la relación entre la espacialidad y las dinámicas sociales. Ello le otorga un carácter dinámico que implica, a su vez, una relación espaciotemporal.

De ello se deriva una comprensión particular de las complejas dinámicas y problemáticas actuales de las ciudades, como: el desplazamiento y el aumento de la población hacia y dentro de los centros urbanos, la poca claridad en la definición a largo plazo de un modelo de crecimiento de la ciudad —se trate de ciudades expandidas con centros históricos deteriorados y múltiples centralidades o de ciudades poco expandidas y altamente densificadas que, a su vez, traen consigo procesos de conurbación o de gentrificación—. A esto se suman otros aspectos relacionados con la movilidad, la disponibilidad

de suelo y el espacio público, tales como: la priorización del uso del automóvil o del transporte masivo o el no-motorizado, la mezcla de usos del suelo y la escasez del mismo, la deficiente definición y disposición del espacio público, de zonas verdes y de parques con el adecuado diseño e inmobiliario destinados al disfrute, la permanencia y el aprendizaje en la ciudad. Estos y otros más constituyen fenómenos visibles en las ciudades modernas, que necesariamente deben ser abordados desde diferentes dimensiones —económica, socio-cultural y ambiental— y que son motivo de estudio para campos interdisciplinarios como la gestión urbana y la educación ambiental.

Se estima que, en la actualidad, la población mundial se acerca a los 7500 millones de habitantes y, desde inicios de este milenio, más del 60% de se ubica en los grandes centros urbanos. Colombia ha respondido a esta lógica; en 1938, el 70% de la población residía en zonas rurales y el 30% en la cabecera municipal. En 1993, el 74% de la población habitaba en las cabeceras, mientras el 26% en zonas rurales. En los últimos

65 años, la estructura y dinámica socioespaciales del país han sido modificadas por la industrialización, las migraciones, las relaciones campo-ciudad y la urbanización (Departamento Nacional de Planeación, 1994).

Adicional a esto, la crisis ambiental se hace cada vez más palpable en las grandes ciudades, en especial en las de países en vía de desarrollo, donde se presenta una mayor demanda de recursos naturales, cambios en el uso del suelo, un aumento de la contaminación atmosférica e hídrica, mayor congestión en la movilidad, escasez de espacio público, mayor producción de residuos sólidos y, en general, un deterioro de la calidad de vida.

La actual crisis ambiental planetaria es, pues, un hecho innegable, y sus impactos son cada vez más evidentes. En este panorama se hace necesario, desde diferentes campos como el de la educación ambiental —en especial en el contexto urbano—, promover un cambio de actitudes y, desde luego, de comportamientos necesarios para el conocimiento, la apropiación y la construcción de ciudades en el siglo XXI.

Resultados

Elementos de la Estructura Ecológica Distrital y Regional

No es posible valorar lo que no se conoce, por tanto es necesario profundizar en el concepto de Estructura Ecológica Principal y en los componentes naturales contenidos en ella. Dicho concepto fue propuesto en el marco del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá. En cumplimiento de la Ley 388 de 1997 —Ley de Desarrollo Territorial y Urbano—, el Distrito formuló y adoptó por primera vez el POT mediante el Decreto 619 de 2000, el cual presentaría luego una primera revisión, adoptada por el Decreto 469 de 2003. Estos dos documentos fueron compilados en el Decreto 190 de 2004.

La pasada administración Bogotá Humana del alcalde Gustavo Petro presentó y aprobó el Decreto 364 del 26 de agosto de 2013, por el cual “se modifican excepcionalmente las normas urbanísticas del POT” (Decreto 364, 2013) —aquellas contenidas en los Decretos anteriormente mencionados—. No obstante, el Decreto no fue aprobado por el Concejo de Bogotá y, actualmente, está suspendido por el Consejo de Estado. Por ende, este texto tomará los aspectos contenidos en el Decreto 190 de 2004 como punto de partida.

Para conocer y entender una ciudad se requiere identificar el modelo de ordenamiento de la misma. En el caso de Bogotá, se reconoce un ordenamiento por estructuras y los componentes que integran cada una de ellas, según lo consagrado en los Artículos 17, 18 y 23 del POT (Decreto 190, 2004) que se observan en la tabla 1.

Modelo de ordenamiento propuesto por el POT de Bogotá (Dto. 190 de 2004) **Tabla 1**

| MODELO DE ORDENAMIENTO PARA EL DISTRITO CAPITAL | ESTRUCTURA ECOLÓGICA PRINCIPAL | Es la red de espacios y corredores que sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales a través del territorio del Distrito Capital, en sus diferentes formas e intensidades de ocupación, y dota al mismo de bienes y servicios ambientales para el desarrollo sostenible (Art. 72). | Sistema de Áreas Protegidas del Distrito Capital Parques urbanos Corredores ecológicos Área de manejo especial del río Bogotá. |
|---|--------------------------------------|---|---|
| | ESTRUCTURA FUNCIONAL Y DE SERVICIOS | Son los sistemas que garantizan que el centro y las centralidades que conforman la estructura socioeconómica y espacial y las áreas residenciales cumplan adecuadamente sus respectivas funciones y se garantice de esta forma la funcionalidad del Distrito Capital en el marco de la red de ciudades. | Sistema de movilidad Sistemas de equipamientos urbanos Sistema de espacio público construido: parques y espacios peatonales Sistemas generales de servicios públicos |
| | ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA Y ESPACIAL | Concentran actividades económicas y de servicios que se disponen sobre todo el territorio del Distrito Capital, para garantizar el equilibrio urbano y rural en prestación de servicios, la cohesión social, la integración de la ciudad a diferentes escalas y el desarrollo económico para todos los habitantes del D. C. y de la región. | Centro Centralidades de integración internacional y nacional Centralidades de integración regional Centralidades de integración urbana Zonas delimitadas de comercio y servicios Áreas residenciales |

Fuente: Elaboración propia, con base en los Artículos 17, 18 y 23 del POT de Bogotá (Decreto 190 de 2004).

Es imperativo recordar que en el POT de Bogotá se definió el modelo de organización del territorio capitalino, el cual obedeció a un modelo de tres estructuras: la Estructura Ecológica Principal, la Estructura Funcional, y la Estructura Socioeconómica y Espacial. Estas estructuras contienen los sistemas generales del POT y, superpuestas, entran en conflicto entre sí, ya que la Estructura Ecológica Principal es la que menos se tiene en cuenta a la hora de planificar la ciudad y es vista por la mayoría de desarrolladores urbanos como un obstáculo para su crecimiento.

El concepto de Estructura Ecológica Principal ha cambiado en los últimos años, ya que no se consideran solamente los escenarios físicos que contiene, sino también los procesos ecológicos que se dan en ella —que, en últimas, es lo que garantiza la provisión de servicios ecosistémicos urbanos—. La Estructura Ecológica Principal (Artículo 1 del Decreto 3600 de 2007, por el cual se reglamentan las disposiciones de las Leyes 99 de 1993 y 388 de 1997) se entiende actualmente como:

el conjunto de elementos bióticos y abióticos que dan sustento a los procesos ecológicos esenciales del territorio, cuya finalidad principal es la preservación, conservación, restauración, uso y manejo sostenible de los recursos naturales renovables, los cuales brindan la capacidad de soporte para el desarrollo socioeconómico de las poblaciones.

Según el Decreto 190 de 2004, la Estructura Ecológica Principal (EPP) es, para el POT, no sólo la base del ordenamiento territorial de Bogotá sino de toda la región. Además está, conformada por el conjunto de áreas naturales fundamentales para conservar el equilibrio entre lo construido y lo natural. Este conjunto de áreas busca formar una red que permita, a su vez, comunicar las áreas verdes donde existen ecosistemas valiosos para el Distrito —como los cerros Orientales y los humedales— con otras áreas, por ejemplo parques y ríos. A esto se le llama conectividad ecológica.

El objeto de la EEP es facilitar la conservación de la biodiversidad, ya que, por su pequeño

tamaño, su permanencia está en constante riesgo. La desaparición de estas áreas verdes sería de suma gravedad para la ciudad. Así las cosas, la EEP se establece atendiendo a los siguientes objetivos: a) sostener y conducir los procesos ecológicos esenciales, garantizando la conectividad ecológica y la disponibilidad de servicios ambientales en todo el territorio; b) elevar la calidad y balancear la oferta ambiental a través del territorio, en correspondencia con el poblamiento y la demanda, y c) promover la apropiación sostenible y disfrute público de la oferta ambiental por parte de la ciudadanía (Art. 79 y 80).

Como se observó en la tabla 1, la EEP está conformada por: a) el Sistema de Áreas Protegidas

del Orden Nacional, Regional y Distrital, b) los Parques urbanos, c) los Corredores Ecológicos y d) las Áreas de Manejo Especial del río Bogotá.

Según el Artículo 79, el Sistema de Áreas Protegidas es el “el conjunto de espacios con valores singulares para el patrimonio natural del Distrito, la región y la nación, cuya conservación resulta imprescindible para el funcionamiento de los ecosistemas, la conservación de la biodiversidad y la evolución de la cultura en el Distrito Capital” (Decreto 190, 2004). Así mismo, todos sus elementos son suelo de protección. A continuación (tabla 2) se detallan las categorías de la EEP y los elementos que la integran.

Estructura Ecológica Principal **Tabla 2**

1. ÁREA PROTEGIDA DEL ORDEN NACIONAL Y REGIONAL (ART. 84)

Área Manejo Especial Sierra Morena - Ciudad Bolívar, Área Manejo Especial Urbana Alta, Reserva Forestal Regional del Norte, Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, Parque Nacional Natural de Sumapaz.

| | |
|---|--|
| <p>2. ÁREA PROTEGIDA DEL ORDEN DISTRITAL (ART. 86)</p> | <p>Área Forestal Distrital (se definen 47 según el Art. 92).</p> <p>Santuario Distrital de Flora y Fauna (El bosque Las Mercedes en Suba, Pantanos Colgantes, Lagunas de Bocagrande).</p> <p>Parque Ecológico Distrital (Parque Ecológico Distrital de Montaña - Parque Ecológico Distrital de Humedal).</p> <p>Parque Ecológico Distrital de Montaña: Cerro La Conejera, Cerro Torca, Entrenubes, Peña Blanca, La Regadera.</p> <p>Parque Ecológico Distrital de Humedal: Tibanica, La Vaca, Burro, Techo, Capellanía, Meandro del Say, Santa María del Lago, Córdoba, Jaboque, Juan Amarillo, La Conejera y Torca Gauymaral - Salitre.</p> |
| <p>3. CORREDOR ECOLÓGICO (ART. 98)</p> | <p>Son zonas verdes lineales que siguen los bordes urbanos y los principales componentes de la red hídrica y la malla arterial. Busca la conexión ecológica entre los elementos de la EEP desde los cerros Orientales hasta el río Bogotá, entre el área rural y el área urbana. Los Corredores son: de ronda, viales, de borde y regionales. Los Corredores Ecológicos de Ronda son las cuencas urbanas de los ríos Tunjuelo, río Fucha y río Salitre, entre otros.</p> |
| <p>4. PARQUES METROPOLITANOS Y URBANOS</p> | <p>Elementos del espacio público destinados a la recreación pública, cuya función principal dentro de la Estructura Ecológica Principal es la de establecer la conexión espacial entre los elementos del sistema de áreas protegidas, dando continuidad a la estructura.</p> |
| <p>5. ÁREA DE MANEJO ESPECIAL DEL VALLE ALUVIAL DEL RÍO BOGOTÁ</p> | <p>La franja de terreno desde el Puente del Común hasta Alicachín, que incluye la ronda hidráulica y la zona de manejo y preservación ambiental del río, definida con el fin de coordinar las acciones distritales requeridas para potenciar el río como principal eje de articulación con el contexto regional.</p> |

Fuente: Elaboración propia, con base en el Decreto 190 de 2004 (Art. 81-107).

Como ya se ha enunciado, la EEP no está constituida únicamente por los elementos físicos y naturales, pues implica también las relaciones entre ellos. Por tanto, es necesario propiciar la conectividad ecológica entre ellos, desde el nacimiento de sus ríos en los cerros Orientales hasta su desembocadura en el río Bogotá. Tal es el caso del río Tunjuelo, que nace en la Laguna de los Tunjos en el Páramo de Sumapaz (Figura 1) y abastece la represa de La Regadera en la localidad de Usme (Figura 2), hasta su desembocadura en el río Bogotá en la localidad de Bosa, sin olvidar su paso por la ciudad (Figura 3). Allí, a la altura del frigorífico de

Guadalupe en la localidad de Kennedy, se aprecia un río muerto.

Desde luego que la conectividad ecológica es necesaria para la regulación del ciclo hidrológico y del clima en la ciudad, así como para el aumento de la permeabilidad de los suelos, el tránsito de la avifauna local y migratoria, el mantenimiento e incremento de la riqueza florística regional y la arborización urbana, la mitigación del cambio climático y de las islas de calor generadas por la pavimentación de la ciudad, la provisión de espacio público y para el embellecimiento escénico de la misma (Decreto 190, 2004, Art. 99).

Laguna de los Tunjos, Páramo de Sumapaz. Nacimiento del río Tunjuelo a una hora de Usme

Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

Figura 1



Represa de La Regadera, Cuenca Alta del río Tunjuelo. Localidad de Usme **Figura 2**
Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.





Río Tunjuelo a la altura del frigorífico Guadalupe en la localidad de Kennedy. Se observa un río muerto a pocos kilómetros de su desembocadura en el río Bogotá en la localidad de Bosa.
Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

Figura 3

Dentro de las funciones de la EEP están los Servicios Ecosistémicos, que son aquellos que proveen los ecosistemas y que satisfacen las necesidades de las poblaciones. Según la Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos (PNGISE, 2012), estos servicios pueden ser: a) Servicios de Abastecimiento —agua, leña, pesca, energía, hidroeléctricas, transporte fluvial y minería—, que soportan la economía local, regional y nacional y son de extracción y uso; b) Servicios de Regulación —ciclos de nutrientes, sumidero de residuos, amortiguación, inundaciones y fertilización del suelo—, que constituyen servicios por no uso, y c) Servicios Culturales —turismo, identidad cultural, conocimiento tradicional, recreación, ocio, belleza escénica, cosmogonía y servicios espirituales—. El presente estudio resalta la necesidad de identificar y valorar los servicios ecosistémicos en grandes centros urbanos como Bogotá.

Una vez identificados los elementos que componen el sistema natural de la ciudad y la función que cumplen —es decir, del ambiente

de la ciudad—, y entendido el concepto de ambiente como las relaciones existentes entre la estructura social y la base ecosistémica de sustentación (Ángel, 1989), recurrimos al campo de la Educación Ambiental necesaria para la formación y la comprensión de las relaciones entre los individuos y su entorno y la generación de actitudes de valoración y respeto hacia el ambiente (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002). A continuación se presenta un barrido relacionado con los inicios de la Educación Ambiental en el contexto internacional y nacional, así como su aplicación en el contexto urbano.

Origen y objeto de la Educación Ambiental

En la década del setenta, se destacó en el mundo la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo (UN, 1972), la cual “sentó las bases para avanzar en la comprensión del carácter interdisciplinario y sistémico de los problemas ambientales” (UNESCO et al., 1985, p. 15). Asimismo,

la Declaración de Estocolmo señaló el origen y los principios de la Educación Ambiental (EA). En ese marco, se creó el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), donde se habla por primera vez de la Educación Ambiental, concretamente en el principio 19 de la Declaración:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos. (UNESCO, 1975, p. 3)

Más tarde, en 1975, UNESCO y PNUMA crearon el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). Ese mismo año, en Belgrado, se organizó el Seminario Internacional de Educación Ambiental como plataforma de lanzamiento del Programa PIEA y en respuesta a la aplicación de los criterios dados en Estocolmo. Por tanto, se propusieron unos principios orientadores de los Programas de Educación Ambiental, que sugieren incorporar las siguientes orientaciones: la Educación Ambiental (EA) debe considerar el medio natural y artificial como un todo, además debe ser un proceso para toda la vida, tanto en la escuela como fuera de ella. La EA se debe abordar desde un enfoque interdisciplinar, al igual, afrontar la prevención y resolución de problemas ambientales desde metodologías de participación activa, atender situaciones ambientales presentes y futuras, abordar asuntos ambientales globales; con atención a las diferencias regionales. Asimismo, la EA debe considerar todo desarrollo y crecimiento desde una perspectiva ambiental y promover la cooperación local, nacional e

internacional para la solución de problemas ambientales (UNESCO, 1978).

De la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi (Ex RSS de Georgia, URSS), organizada por UNESCO y PNUMA en 1977, quedó como resultado la Declaración de Tbilisi, en la cual se propone que la educación ambiental se brinde a toda la sociedad, tanto en procesos formales como no formales de educación y de manera permanente. También se resaltó la importancia de los medios de comunicación en el acompañamiento de esta labor educativa y se enfatizó en cursos de formación ambiental para los especialistas y funcionarios cuyas decisiones repercuten sobre el ambiente. De ahí que las ciencias ambientales y la educación ambiental deban incluirse en los programas de la carrera docente.

En Tbilisi (1977), se sugirió que la EA debía preparar a la sociedad para entender las problemáticas actuales, brindar conocimientos técnicos, cualidades y valores necesarios para

proteger el ambiente y mejorar nuestra relación con la naturaleza. Desde un enfoque globalizante e interdisciplinar, la EA debía invitar al individuo a ser parte de la solución de los problemas de su contexto y a analizar la interdependencia entre nuestros comportamientos actuales y las consecuencias futuras. Por último, la EA debía permitir repensar los procesos educativos y los sistemas de enseñanza vigentes (UNESCO, 1978).

En el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991, en su capítulo III, consagra que la protección del ambiente y de los recursos naturales es un deber y un derecho colectivo: es deber del Estado proteger la biodiversidad y la integridad del ambiente, conservar las áreas de importancia ecológica y fomentar la educación para estos fines. Para ello, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, enuncia que uno de los fines de la educación es la adquisición de una conciencia que parta de la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de

desastres dentro de una cultura ecológica y del riesgo, y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (Ley 115, 1994).

En el mismo sentido, la Política Nacional de Educación Ambiental define esta última como el

proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el reconocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica, y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se pueda generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002)

No obstante, algunos años atrás el Decreto Nacional 1743 del 7 agosto de 1994 reglamentó varias las estrategias que se desarrollan en la escuela para abordar la educación ambiental. Tal es el caso de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y el Servicio Social Ambiental.

Los PRAE son proyectos que incorporan la problemática ambiental local al quehacer de las Instituciones Educativas, teniendo en cuenta la dinámica natural y socio- cultural del contexto. Dicha incorporación tiene el carácter transversal e interdisciplinario propio de las necesidades de la comprensión de la visión sistémica del ambiente y de la formación integral requerida para la transformación de realidades locales, regionales y nacionales. Algunas de estas transformaciones han sido socializadas a lo largo de estos veinte años que las instituciones educativas llevan trabajando en PRAE, como las realizadas por el Jardín Botánico de Bogotá “José Celestino Mutis” y la Secretaría Distrital de Ambiente en el año 2006.

De acuerdo con Torres (1996), los PRAE son proyectos que, desde el aula de clase y la institución escolar, se vinculan a la solución de la problemática ambiental particular de una localidad o región, y generan espacios de reflexión, investigación y acción que permiten a la Comunidad Educativa contribuir a la calidad

de vida de las mismas comunidades. Las características de estos proyectos son:

- Propician la participación activa de la comunidad Educativa.
- Participan conscientemente de procesos de formación para adquirir una cultura de solución de problemas.
- Los maestros cuentan con competencias investigativas y de formación que les permiten ser dinamizadores de proyectos.
- Disponen de un currículo flexible, que integran saberes científicos, comunes y tradicionales.
- Son proyectos pedagógicos enriquecidos por el entorno de la localidad.
- Tienen un carácter interdisciplinario y transdisciplinario, que se proyecta desde y entre los enfoques de las diferentes áreas curriculares.

- Se fundamentan en un sistema de valores y desarrollan conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes y capacidades de autoevaluación y participación permanentes.
- Gestionan la participación de otras organizaciones, lo que les permite incidir en el entorno local.
- Buscan fuentes de cofinanciación para la sostenibilidad del proyecto.

Sin embargo, después de veinte años de los PRAE en las escuelas, el panorama no es muy alentador. En muchos casos, la educación ambiental ha caído en un activismo poco contextualizado, que ignora la situación particular de los entornos donde se llevan a cabo los procesos. Lo anterior se puede explicar —como lo evidenció el diagnóstico realizado por la Secretaría de Educación del Distrito (2006)— por el hecho de que la estrategia propuesta por la Política Nacional de Educación Ambiental referente a estos procesos está, en gran medida,

orientada a actividades inmediatas, relativas, por ejemplo, a la separación de residuos en los colegios.

En este punto, es importante resaltar que gran parte de la responsabilidad por la crisis ambiental planetaria, así como por la “adquisición de conciencia” sobre la misma, ha recaído en la Educación Ambiental y en su implementación —en especial en la Escuela, como parte de las indicaciones de la ONU y la UNESCO—. Ante esta situación, surgen más preguntas: ¿cómo se adquiere una conciencia ambiental? ¿Cómo se adquiere una cultura para la solución de problemas ambientales? ¿Cómo se educa ambientalmente en la Escuela? Y, ¿quién educa para conocer, convivir y conservar el ambiente en la ciudad?

No obstante, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) registra otras posibles estrategias fuera de la escuela. Por ejemplo, los Procesos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA) constituyen iniciativas de naturaleza comunitaria.

Los PROCEDA son procesos continuos de educación no formal, inscritos en un proceso de transformación y de construcción de nuevas dinámicas sobre el territorio. Ellos buscan acercar el ciudadano del común a las problemáticas ambientales locales, regionales, nacionales y globales, proponiendo un cambio en las prácticas de vida de los sujetos frente al ambiente.

La función de los PROCEDA es proponer la reinención de prácticas estéticas —formas de percepción—, entendidas estas como prácticas políticas frente a la conservación del medio ambiente. Con ello buscan expresarse y hacer resistencia de forma no violenta frente a la presión ejercida por el hombre sobre el ecosistema.

Con base en experiencias como la de los PROCEDA de la Quebrada Chiguaza en la Cuenca del río Tunjuelo y en los cerros Orientales, realizada por la Secretaría Distrital de Ambiente en el 2006, se pudo concluir que los PROCEDA abogan por:

- La territorialización y georreferenciación de los conflictos o problemáticas ambientales.
- La participación activa de los ciudadanos.
- El fortalecimiento del ejercicio de veedores ambientales, visibilizando las problemáticas ambientales locales de su entorno inmediato y correlacionándolas con el ámbito regional, nacional y global.
- La construcción colectiva de conocimiento y el diálogo de saberes e ignorancias, que rescate el saber tradicional o popular y construya redes de saber colectivo.
- La identificación de los diferentes actores y de su rol dentro de la problemática ambiental a trabajar, para posibilitar un empoderamiento tanto del problema como de sus soluciones.
- La creatividad y la innovación como alternativas colectivas de solución a las problemáticas o potencialidades ambientales identificadas.
- Construir y fortalecer las redes sociales.
- La contextualización ambiental que transforma imaginarios sociales y un continuo redimensionamiento de los referentes y de las problemáticas identificadas en los contextos locales.
- Involucrar la educación ambiental, la participación ciudadana, la resignificación y la apropiación territorial.
- Ser un eje articulador entre instituciones educativas, sociales, comunitarias, públicas y privadas y ciudadanos del común.
- Concertar decisiones frente a una problemática común.
- La ritualística como principio activo que fundamenta la comunión entre sujetos, que logra niveles de afección simbólica, y genera un ambiente donde las personas expresan, gestan y transforman el mundo, en la medida en que logran producir abstracciones de la realidad (Figura 4).



Ritualística del Agua 5-6-2005, día del ambiente, celebración en el Humedal Santa María del Lago en Bogotá.

Figura 4

Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

A continuación se identifica la estrategia de Aulas Ambientales desde el ámbito de la educación ambiental informal, en especial del Distrito Capital, reconocida por la Política Pública Distrital de Educación Ambiental (Secretaría Distrital de Ambiente y Secretaría Distrital de Educación, 2008).

La Estrategia de Aula Ambiental busca, a través de procesos de educación no formal e informal, formar ciudadanos en capacidades para la apropiación social y cultural del territorio, y de intervención y movilización social para mejorar la calidad de su entorno.

Aula Ambiental. Parque Ecológico Distrital Mirador de los Nevados. Antigua cantera en los cerros de Suba. **Figura 5**



Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

En el caso de Bogotá, las Aulas Ambientales están ubicadas en escenarios importantes para la estructura ecológica principal de la ciudad, los cuales están administrados directamente por la Secretaría Distrital de Ambiente. En cuanto a su apuesta institucional,

su quehacer está orientado por propuestas pedagógicas que tienen objetivos específicos relativos a las características naturales de los escenarios y los conflictos ambientales de las localidades donde están inmersos. Estas aulas hacen parte de procesos comunitarios apoyados por el Estado, orientados a la recuperación de escenarios deteriorados de la ciudad, como canteras —Parque Ecológico

Distrital Soratama (localidad de Usaquén), Parque Ecológico Distrital Mirados de los Nevados (localidad de Suba), como se observa en la Figura 5. Otras estrategias de Aulas Ambientales, buscan frenar procesos de expansión urbana como el Parque Distrital de Montaña Entrenubes (localidad de - Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal), como se aprecia en la Figura 6. Finalmente, otras Aulas

Parque Ecológico Distrital de Montaña Entrenubes: iniciativa comunitaria para frenar la expansión de la ciudad al sur de Bogotá. **Figura 6**

Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.



Ambientales protegen ecosistemas inmersos en la ciudad, como el Parque Ecológico Distri- tal Humedal Santa María del Lago (Localidad de Engativá), según Figura 7.

Proceso de Educación Ambiental en el Parque Ecológico Distrital Humedal Santa María del Lago (Engativá). Recorridos guiados que complementan temáticas abordadas en el aula de clase.



Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

Retos de la Educación Ambiental desde el ámbito informal en el contexto urbano

Es importante resaltar que tanto la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) publicada en el año 2002, así como la Política Distrital del año 2008, brindan diversas estrategias para llevar a cabo procesos de Educación Ambiental en el Distrito Capital. No obstante, una de las debilidades de dichas políticas es la falta de metas e indicadores que permitan evaluar y medir los logros alcanzados en estos quince años de su implementación, puesto que los procesos en Educación Ambiental son complejos, demandan tiempo, y recursos, así como proyectos con acciones permanentes con un amplio alcance que cubra diferentes actores y ámbitos de la educación formal, no formal e informal.

En el mismo sentido, se reconoce el trabajo adelantado por el Ministerio de Ambiente

en 2006, en tratar de hacer más entendible y cercana la PNEA, liderado por Wilches-Chaux, denominado *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación Ambiental*. Sin embargo, vale la pena preguntarse qué sucede en lo local, y concretamente en Bogotá. ¿Por qué desconocemos la riqueza ambiental que tiene Bogotá, la ciudad más grande del país, constituida por un 70% rural y un 30% urbano? ¿Por qué el estado ambiental de los ríos y ecosistemas urbanos —humedales, bosques andinos y páramos— es de deterioro, riesgo y amenaza, en el contexto de crecimiento de la ciudad (Figura 8)? Pareciera que nuestros procesos de educación ambiental están descontextualizados y que responden a la inmediatez o a las preocupaciones temáticas de la administración de turno —el cambio climático, los cerros Orientales, el río Bogotá, la separación de residuos, entre otros—.



Figura 8

Estado de los ríos urbanos. Río Fucha (localidad de San Cristóbal).

Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

Antes de responder estas preguntas, es necesario resaltar la estrecha relación entre pedagogía y ciudad. Tal relación se ha consolidado en el campo de la Pedagogía Urbana, definida por Colom como

una disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora, que se ubicaría ecológicamente en un espacio muy concreto —la ciudad— y que desde un principio demostró una gran vocación practicista (...). Su génesis se encuentra en las relaciones que puedan darse entre ciudad y educación, o planteando la cuestión a nivel teórico entre lo urbano y lo pedagógico. (1996, p. 39)

Por ende, la Pedagogía Urbana, como disciplina, brinda y construye aportes teóricos a la práctica de la Ciudad Educadora. Esta función educativa que desempeña la ciudad se reconoce en los diferentes ámbitos de la educación, como complemento de los procesos de educación formal, no formal como, en el desarrollo de procesos de educación informal. Para entender los procesos de educación ambiental es necesario reconocer el

papel que juegan en la ciudad los diferentes elementos naturales y sus interrelaciones, así como los servicios ecosistémicos que brindan a la misma. Estos últimos deben ser planificados, evaluados y enmarcados en contexto, es decir en un espacio y tiempo específicos. Es preciso recordar que el surgimiento del movimiento Ciudad Educadora fue uno de los resultados del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, realizado en 1990 en Barcelona, España. El encuentro tuvo por objetivo “dialogar, intercambiar experiencias y reflexionar sobre el potencial educador de las ciudades y sobre el rol que los gobiernos locales deben jugar” (Figueras, 2007, p. 22).

En este Congreso, Trilla (1990) dijo:

El concepto de Ciudad Educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten

con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.) y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación. (p. 13)

Por tanto, la relación existente entre la Pedagogía Urbana y la Educación Ambiental se consolida en el ámbito de la educación informal. Para ello, es necesario recorrer y caminar la ciudad, reconocer los entornos cercanos a la escuela e inmersos en la ciudad, el sistema hídrico de la ciudad —el conjunto de nacimientos, ríos y humedales—, los corredores ecológicos y, en especial, trabajar desde las potencialidades del territorio y con las comunidades que en ellos habitan. En palabras de Trilla (1993), “se aprende en la ciudad” (entendida la ciudad como

contexto de educación); “se aprende de la ciudad”, pues es vehículo de educación, y “se aprende la ciudad” (en términos de su contenido educativo). Esto permite concluir que los escenarios naturales de la ciudad y las interrelaciones que allí suceden se convierten en un lugar ideal para acompañar los procesos educativos en la escuela. Desde la educación informal, en particular, se acompañan procesos de cultura ciudadana y de fomento de comportamientos proambientales, tanto en el contexto urbano como en el rural (Figura 9).

No obstante, los procesos de educación ambiental son mucho más complejos, puesto que no sólo basta con brindar y adquirir conocimientos, implica un cambio de comportamientos que, a su vez, está ligado a un cambio de actitudes. Ello suma un esquema de valores y sentimientos que posiblemente se disipen con una educación ambiental vivencial en un contexto real. Por ejemplo, desde la Psicología Ambiental, Álvarez y Vega (2009) establecen relaciones entre actitudes ambientales y comportamientos sostenibles, afirmando

Comportamiento Proambiental en la ciudad de Bogotá **Figura 9**



Fuente: Yenny Constanza Román Núñez.

que “la mayor parte de investigaciones sobre las actitudes se centran en el valor predictivo que éstas pueden tener sobre las conductas”. En cuanto a la actitud ambiental, los autores recogen varios conceptos de otros. Holahan la define como “los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él” (1991, p. 15), mientras que Taylor y Todd (1995) la entienden como un determinante directo de la predisposición hacia acciones a favor del medio.

Por su parte tanto Miranda (2013) como Álvarez y Vega (2009) afirman que las actitudes ambientales positivas sólo son posibles a través de la Educación Ambiental. A este respecto, Álvarez y Vega (2009, p. 246) afirman que la EA debe seguir orientándose hacia el desarrollo sostenible, pero que ha de centrarse en las personas y la comunidad en detrimento del medio. Así, la EA debería ayudar a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los

problemas que se producen en el mundo y enseñar conocimientos que promuevan actitudes, valores y comportamientos que fomenten una forma de vida sostenible. De esa manera tendrán lugar los cambios económicos, sociales, políticos y culturales necesarios para alcanzar un modelo de desarrollo que no sólo implique una mejora ambiental, sino también una social, económica y política global. Para Miranda (2013)

se debe enfocar la educación ambiental de acuerdo con las características propias de la comunidad y se hace importante desarrollar estudios en los cuales se determinen estas variables o dimensiones, si se quiere avanzar en la consolidación de la cultura ambiental favorable con el medio ambiente y, por ende, progresar en la búsqueda de la sostenibilidad. (p. 102)

Como se puede observar hasta aquí, la educación ambiental ha asumido el reto de promover cambios de hábitos, mejorar los comportamientos y adquirir una conciencia

con relación al ambiente. Para lograrlo, es necesario entender el ambiente como las relaciones existentes entre la estructura social y la base ecosistémica de sustentación (Ángel, 1995a). En otras palabras, es fundamental reflexionar sobre la interacción entre los ecosistemas y los sociosistemas, puesto que los conflictos que se presentan en esta interrelación no son del orden ambiental, sino del orden social. Según Cárdenas (2002, citado en Cueto 2007) “nuestra

interpretación, percepción y acción sobre los ecosistemas es el producto de un código que define nuestro entendimiento sobre el espacio, el territorio y el tiempo” (p. 33). Esto quiere decir que nuestra interrelación con la naturaleza es un constructo social mediado por la cultura (Ángel, 1995b; Leff, 2007), que está, a su vez, sujeta a las dinámicas de cada lugar. Por tanto, se hace necesario, conocer y recorrer los escenarios naturales de la EEP de la ciudad de Bogotá.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (22 de junio de 2004). Plan de Ordenamiento Territorial. [Decreto 190 de 2004]. Registro Distrital 3122. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13935>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (26 de agosto de 2013). Modificación excepcional de las normas del Plan de Ordenamiento Territorial. [Decreto 364 de 2013]. Registro Distrital 5185. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=55073>
- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 245-260. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf>.

• ARTÍCULOS

- Ángel, A. (1995). Desarrollo sostenible: aproximaciones conceptuales. Quito: Fundación Natura, UICN.
- Ángel, A. (1995). La fragilidad ambiental de la cultura. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, Instituto de Estudios Ambientales.
- Colom, A. (1996). "La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora", en Aportes N° 45, Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas, Revista de Dimensión Educativa, Santa Fé de Bogotá.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (1972). *Declaración de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (3 de agosto de 1994). Proyecto de Educación Ambiental. [Decreto 1743 de 1994]. Diario Oficial 41476. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1301>
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115]. Diario Oficial 41.214. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Cueto, I. (2007). Comunicar para conservar: estrategias de comunicación como apoyo a procesos de educación ambiental. *Panorama*, 1(2), 31-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780060>
- Departamento Nacional De Planeación (Diciembre 21 de 1994) Política Nacional

- Ambiental. Salto Social Hacia el Desarrollo Humano Sostenible. Documento CONPES 2750 MINAMBINETE DNP - UPA. Santafé de Bogotá D.C.
- Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *Revista Participación Educativa*, 6. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-figueras-pilar.pdf>
- Intergovernmental Conference on Environmental Education (1977). *Final Report*. Recuperado de http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. *Polis*, 5(16). Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=30501605>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2012). *Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos (PNGIBSE)*. Bogotá: Instituto Humboldt.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial & Wilches-Chaux, G. (2006). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación Ambiental*. Bogotá MAVDT.
- Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf
- Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552013000200010&lang=es
- Secretaría Distrital de Ambiente y Secretaría Distrital de Educación (2008). *Política Pública Distrital de Educación Ambiental*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Imprenta Nacional. Capítulo III. Artículo 79. Senado de la República de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. Agosto de 2009.
- Soja, E. W. (2000). *Postmetropolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficante de sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/postmetropolis_estudios_criticos_sobre_las_ciudades_y_las_regiones
- Torres, M. (1996). *La Dimensión Ambiental: Un reto para la Educación de la Nueva Sociedad. Proyectos Ambientales Escolares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://biblovirtual.minambiente.gov.co:3000/DOCS/MEMORIA/MMA-0190/MMA-0190.pdf>
- Trilla, J. (1990). *Introducción al documento "La Ciudad Educadora"*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Ayuntamiento de Barcelona, España.
- Trilla, J. (1993), *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos, Barcelona.
- UNESCO-UNEP. (1978). Final Report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (URRS). Paris, France: UNESCO-UNEP. UNESCO – PNUMA - Red de Formación Ambiental Para América Latina y el Caribe – ICFES. (1985). "Memorias: Universidad y Medio Ambiente en América Latina". Seminario de Bogotá. 28 Octubre-1 Noviembre. Bogotá.
- Seminario Internacional de Educación Ambiental (1975). *Carta de Belgrado*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/>

02

EL PROYECTO DE AULA: ¿Estrategia pedagógica o práctica investigativa?

Sistematización de la experiencia de un seminario de investigación aplicada

Vanessa Cubillos Alvarado¹

Fabián Andrés Llano²

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá (Colombia)
Maestría en Gestión Urbana

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de la implementación de un proyecto de aula realizado en el marco del Seminario de Investigación Aplicada, liderado por la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. El Seminario constituye una opción de grado y una articulación entre pregrado y maestría. En un primer momento, se caracteriza el Proyecto de Aula como estrategia y escenario de intercambio de saberes y de prácticas. En un segundo momento, se hace referencia a la metodología utilizada en el Seminario de Investigación Aplicada y, finalmente, se presentan los resultados con sus respectivas reflexiones. Con ello, se busca dinamizar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Palabras clave:

Proyecto de aula; sistematización de la experiencia; estrategia pedagógica.

1. Licenciada en Química y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora de Calidad en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda. Docente ocasional de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. vanessa.cubillos@ugc.edu.co
2. Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Doctor en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura de la Universidad de Girona (España). Coordinador Académico de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia (2015) y docente investigador del programa de Administración Turística y Hotelera de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. fabian-llano@upc.edu.co, fabian_llano@cun.edu.co, llanofabian@hotmail.com ID 0000-0003-2181-3476

Abstract

The following article presents the results of the implementation of a classroom project in the context of the Seminar of Applied Investigation, organized by the MA program in Urban Development of Universidad Piloto de Colombia. The Seminar serves as an alternative option for the graduation project, and is an articulation between the undergraduate and MA programs. During the first stage, the classroom project is structured as a strategy and a scenario of exchange of forms of knowledge and practices. In the second stage, we approach the methodology used in the Seminar of Applied Investigation. Finally, the results and their respective considerations are presented. This process seeks to make teaching and learning in the classroom more dynamic.

Keywords:

Classroom Project; Systematization of the experience; Pedagogical strategy.

Introducción

El Seminario de Investigación Aplicada se presenta como una estrategia de articulación entre programas de pregrado de la Universidad Piloto de Colombia y las maestrías que ofrece la misma. Para el caso de la presente reflexión, el contexto en el que se desarrolla la investigación es el Seminario que oferta la maestría en Gestión Urbana, en articulación con el programa de Economía.

Los objetivos del seminario son: desarrollar actitudes, conocimientos y destrezas básicas en el estudiante, que le permitan elegir estrategias, métodos y técnicas para abordar científicamente una investigación que vincule la economía, la ciudad y el territorio; ampliar los conocimientos interdisciplinarios respecto a la planeación y gestión territorial, entendiendo las dimensiones rural y urbana del territorio, con el fin de reflexionar sobre los conceptos de región y regionalización en el contexto del ordenamiento del territorio en Colombia y en contrapunto con la categoría de territorio, y, finalmente, formular ejercicios de aplicación a partir de protocolos de investigación en relación con las temáticas del seminario.

Como lo establece el documento que justifica la creación y desarrollo del Seminario, elaborado por la maestría en Gestión Urbana,

El curso tiene un enfoque de carácter teórico-práctico y se enmarca en la didáctica del aprendizaje basado en problemas, como estrategia pedagógica y un fundamento epistemológico bimodal, a partir de los enfoques Histórico-Hermenéutico y Crítico-Social. (...) Este enfoque supone la contratación de investigaciones, marcos referenciales, tesis y teorías para la consolidación de un estado del arte, producto de las discusiones alrededor de un problema de investigación situado en un contexto específico. Desde el desarrollo de un pensamiento relacional, se busca que el estudiante identifique las principales tesis de los autores, los mecanismos argumentativos y conceptuales que la sostienen e identifique teorías que puedan aportar en la comprensión del fenómeno propuesto. (Syllabus Seminario de Investigación 2015)

Este escenario interdisciplinar ha sido el contexto apropiado para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje. El Proyecto de Aula buscó entonces sistematizar la experiencia y la posterior generación de reflexiones en torno al fomento de las prácticas investigativas en los estudiantes de pregrado.

A continuación se presenta una breve aproximación al desarrollo teórico de la sistematización de experiencias y, posteriormente, la metodología que se implementó en este ejercicio de reflexión y construcción de sentidos.

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan

apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2013 p. 4)

La sistematización de experiencias educativas está inscrita en una tradición epistemológica que ha privilegiado un interés emancipatorio ligado a la toma de posición política de grupos marginales. Inicialmente, esta forma de construcción de conocimiento fue conocida como educación popular, la cual, por oposición al paradigma dominante occidental de desarrollo de la ciencia y en cabeza del positivismo estadounidense, tuvo como principales referentes la iniciativa de alfabetización popular en Brasil encabezada por el pedagogo Paulo Freire³. Estas iniciativas de confrontación del paradigma dominante abrieron las puertas a

la conceptualización de las prácticas y saberes no oficializados. Esta apertura epistemológica estuvo vinculada, en los años ochenta, a movimientos sociales en América Latina. Así lo expresa Carrillo (2009):

En particular, la Educación Popular, al igual que la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos [...]. Esta corriente crítica, estrechamente vinculada a las luchas y movimientos sociales latinoamericanos, tiene como rasgo central su propósito de contribuir en la

3. Los lugares de producción de sentido de tales prácticas tuvieron como referente a la revolución cubana que ofreció un panorama cultural y político congestionado.

construcción de unas sociedades más justas desde una opción por los sectores populares, a partir de una crítica radical (ética y política) al orden social vigente. (p. 20)

Si bien es cierto que la recuperación de una memoria no oficial se constituyó en el centro de los debates sobre la educación popular, no se puede negar la participación de otros campos del conocimiento que compartían ciertos intereses investigativos. Desde la llamada reconceptualización del trabajo social, la sistematización de la experiencia trabaja en torno a la recuperación del conocimiento de lo social, ligado a la práctica y la experiencia. Como antecedente de la sistematización de experiencias, el trabajo social aportó a su conceptualización y consolidación como categoría de análisis entre las décadas del sesenta y setenta.

Según Torres (1999), la sistematización de experiencias desea superar el empirismo asociado al análisis de experiencias y de recuperación

y comunicación de lo aprendido, para entrar a hablar de producción de conocimiento desde la práctica. Como producción intencionada de conocimientos que busca reconstruir la complejidad de su puesta en práctica, la sistematización interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia. La construcción de conocimiento desde la sistematización de experiencias “busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social” (Torres, 1999, p 10).

No obstante, como construcción colectiva de conocimiento, la sistematización de experiencias abre las posibilidades a la exploración de escenarios poco convencionales para la dinámica investigativa. Aunque tiene la potencialidad de entender fenómenos sociales a través de la construcción de sentido de base popular, la sistematización de experiencia puede explorar escenarios micro de interacción y desarrollo de prácticas —como el

aula de clases—. Por tales razones, se puede decir que la sistematización de experiencias puede estar ligada a estrategias de formación investigativa o de observación y recuperación de la actividad académica —como el Proyecto de Aula—.

Reflexionar sobre el aprendizaje que se genera en un seminario de investigación aplicada no sólo constituye un seguimiento a la formación investigativa de estudiantes que buscan adelantar sus estudios de posgrado, sino que también permite mejorar la práctica docente alrededor del aprendizaje de los estudiantes. En este intercambio de saberes y experiencias, recuperar la experiencia en el aula resulta una de las intenciones pedagógicas más esclarecedoras para reorientar y ajustar el aprendizaje.

Vale la pena advertir que la pretensión de este ejercicio no incluye la construcción de teoría sobre la práctica investigativa. Este ejercicio puede contribuir al fortalecimiento

de una pedagogía de la investigación, cuyas líneas de acción estén centradas en la lectura y escritura de textos científicos y argumentativos y en el desarrollo y ampliación de referentes epistemológicos y conceptuales para una toma de posición en el lenguaje. En esta medida, las referencias a las experiencias de docentes y estudiantes que han hecho parte del seminario buscan evidenciar los principales problemas presentados al momento de construir, por parte de los estudiantes antes referenciados, un anteproyecto de investigación y un artículo de reflexión investigativa.

El presente texto caracteriza, en primer lugar, el seminario como escenario de intercambio de saberes y de prácticas. En un segundo momento, hace referencia a la forma en que metodológicamente se realizó el Proyecto de Aula y, por último, presenta algunas reflexiones que buscan dinamizar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Estas pretensiones académicas e investigativas buscan, como ya se ha mencionado, fortalecer una pedagogía

de la investigación que, a través de la recuperación de la experiencia educativa, reflexione sobre la práctica docente y transforme la realidad educativa.

El Seminario como intercambio de prácticas

La experiencia de consolidar un seminario de investigación que sirva de puente entre la formación de estudiantes de pregrado y las expectativas de formación de posgrado, constituye un desafío académico que requiere ser sistematizado. Este ejercicio de clasificación, análisis y conceptualización, que admite la reflexión de la práctica docente alrededor del desarrollo de competencias investigativas y escriturales de los estudiantes, sin duda supone una responsabilidad que va más allá del ejercicio docente. Específicamente, el Seminario de Investigación, en cuanto opción de grado, buscó generar propuestas de investigación que, a futuro, se pudieran desarrollar a nivel de maestría, en caso de que los estudiantes quisieran continuar sus estudios en Gestión Urbana o en otras maestrías.

Lejos de la imagen desobligante de la conversación casual, el Seminario de Investigación Aplicada consolidó un lugar de discusión sobre la investigación, la

escritura y el territorio. De este modo, asumir el seminario como un escenario de desarrollo investigativo o como un laboratorio de investigación implicó asumir una concepción incluyente de seminario.

Un seminario puede producir maneras de tomar distancia respecto de nuestras tareas y posibilidades de volver a ellas de otro modo [...] es una suerte de bastidor que cambia discretamente el o los lugares de nuestras prácticas efectivas en *escenarios* de los cuales podemos apartarnos para pensar y revisar la acción [...] los discursos del grupo están definidos, a la vez, por el hecho de estar *separados* o privados de las prácticas y de los lugares que analizamos juntos, y por una práctica de la palabra, por una gestión común de nuestros intercambios socio-lingüísticos. (De Certeau, 2006, pp. 45-46)

Estos intercambios de experiencias y saberes dentro del espacio académico que es el Seminario permitieron no sólo el desarrollo de competencias investigativas, sino la ampliación del espectro de la Economía

como campo disciplinar. En este sentido, el Seminario contribuyó a la ampliación de los conocimientos interdisciplinarios respecto a la planeación y gestión territorial, entendiendo las dimensiones rural y urbana del territorio. Estas discusiones interdisciplinarias permitieron reflexionar sobre los conceptos de región y regionalización en el contexto del ordenamiento del territorio en Colombia, en contrapunto con la categoría de territorio. Es importante anotar que este Seminario, además de utilizar una metodología circunscrita al seminario alemán, contó con la participación de dos profesores que se encargaron de las reflexiones conceptuales sobre territorio. Ellos son Pedro Galindo y Adriana Sánchez Lemus.

Como espacio de discusión y producción de conocimiento, el Seminario buscó desarrollar en el estudiante actitudes, conocimientos y destrezas para elegir estrategias, métodos y técnicas en un ejercicio investigativo. Se intentó asimismo vincular la Economía, la ciudad y el territorio a dicho ejercicio. En esta dinámica dialógica de intercambios sociolingüísticos,

se reflexionó sobre las formas de articular el conocimiento y la interdisciplinariedad con objetos de estudio como la ciudad y el territorio. Vale la pena anotar que el desarrollo de conocimiento no sólo depende de la práctica docente: pensar que la formación recae exclusivamente sobre la labor del docente es caer en una suerte de certificación del aprendizaje que nadie puede garantizar. Este imaginario, ligado a la garantía de un conocimiento memorístico que reclama la lógica enciclopédica, está basado en un modelo pedagógico tradicional que está lejos del modelo de competencias que este Seminario siguió.

Se espera que las competencias generadas en el marco del Seminario ayuden a revisar los diseños curriculares y las estrategias que garanticen su logro. Asimismo, se espera que el Seminario aporte al diseño de nuevas formas de evaluación de las competencias seleccionadas, asignándole un lugar nuevo a los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente. Lo anterior en detrimento de la función de certificar el aprendizaje —función

sumativa— y con miras a cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes —función formativa—. Esto implica un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación a una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar (Rueda, 2009).

Sistematizar esta experiencia, además de vincular la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes —y autores de este texto—, implica un posicionamiento frente a la construcción de conocimiento, puesto que que reclama las voces de los sujetos tradicionalmente excluidos de las dinámicas pedagógicas —entre ellos, los estudiantes—. En esta sistematización se tomaron como referencia los protocolos elaborados por los mismos estudiantes. Allí se logró rescatar una posición crítica del estudiante frente a la clase. Presentar los diálogos que tuvieron lugar entre estudiantes y docentes, a través de un relato ordenado y coherente, no sólo permite la reflexión sobre las dificultades y

fortalezas del proceso metodológico efectuado, sino que traza un derrotero en las experiencias venideras en torno a las pedagogías de la investigación.

El Proyecto de Aula como opción educativa e investigativa

El Proyecto de Aula, sin duda alguna, es una estrategia de investigación en el aula que posibilita generar algunas conceptualizaciones y reflexiones sobre la práctica académica. En realidad, la posibilidad de investigar desde el aula está ligada a la investigación formativa que, a partir de las teorías ya establecidas, hace un ejercicio de replicación y reflexión sobre investigaciones realizadas previamente.

Sin embargo, un proyecto de aula puede generar, no sólo innovación pedagógica y educativa, sino también investigativa, puesto que la práctica en el salón de clases se vuelve susceptible de evidenciar nuevas problemáticas en relación con el microcosmos social estudiado. De acuerdo con Cerda (2011) el Proyecto de Aula es definido como un punto de encuentro entre el trabajo de aula y la realidad externa. Uno de sus principales propósitos es generar cambios en las estructuras cognitivas de los estudiantes de manera autónoma e interactiva. En su marco, se desarrollan estrategias, metodologías y observaciones, todo bajo

el pretexto de un proyecto investigativo. Se espera un producto concreto como resultado de la sistematización de esta experiencia.

No se puede, sin embargo, decir qué es un proyecto de aula sin definir primero qué es el aula. En efecto, el Proyecto de Aula está dirigido, en primer lugar, a la conceptualización del aula; a buscar una definición que dé cuenta de este espacio de enseñanza y de aprendizaje. Allí participan docentes y estudiantes, en un proceso de construcción colectiva de conocimientos. En el ámbito del aula es posible vivenciar factores afectivos y emocionales que hacen parte de la construcción de tales conocimientos.

De este modo, en el espacio del aula no sólo se producen el encuentro y la interacción entre los protagonistas del proceso educativo: ocurre un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por los afectos y el entrecruzamiento de variables sociales. Aunque existen muchas definiciones de aula, es un espacio de enseñanza aprendizaje. En estos espacios es posible visibilizar el clima académico y un

ámbito socioemocional articulado en estas categorías, como el escenario físico (la clase y sus formas), los factores organizativos (profesor-alumno), la clase como grupo social y humano y el clima social como resultado del estilo de vida del aula.

Además de los espacios físicos característicos del aula, encontramos allí subculturas que sólo pueden visibilizarse mediante procesos de etnografía. Para Cazden y Coll (citados en Cerda, 2011), existen cinco características principales del aula: en primer lugar, el entorno físico y espacial; en segundo lugar, el clima y el ámbito socioemocional; en tercer lugar, los procesos de interacción; en cuarto lugar, las subculturas propias del aula y la escuela, y por último, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el Proyecto de Aula se podría definir como

una estrategia que vincula objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción

docente-alumno para la generación de conocimiento (...). Sus principales objetivos son, en primer lugar, satisfacer una necesidad relevante para un grupo humano, para una institución o persona o, en su defecto, superar los obstáculos que impidan la satisfacción de esta necesidad. En segundo lugar, busca resolver un problema relevante y complejo dentro de su contexto y de un sistema determinado de valores. En tercera instancia, pretende introducir y orientar un proceso de cambio considerado necesario y deseable en relación con ciertos valores y, por último, quiere efectuar cambios y mejoras en una actividad o servicio. (Cerda, 2011, p. 244)

Estas tareas, sin embargo, necesitan de unos pasos para concretarse. El primero de ellos es un diagnóstico preliminar por parte del maestro, con el fin de conseguir pistas para la elaboración de este proceso. El segundo es la descripción de la realidad situacional; el tercero será la fundamentación y la justificación; el cuarto, la construcción de objetivos y propósitos del proyecto. Después, será necesario definir y caracterizar la población objeto del

proyecto. Luego, planear la fase operativa. Los últimos pasos son la metodología, los medios y procedimientos del proyecto y la evaluación del mismo.

Las actividades que el docente asume diariamente desde el aula y las dificultades que se le presentan a la hora de formar profesionales en la universidad se postulan como referentes investigativos en el ámbito educativo. Se le pide al docente que reflexione sobre su práctica pedagógica, que sistematice su experiencia, que mejore sus procesos de enseñanza, que se prepare para los nuevos retos que trae la sociedad del conocimiento, con un despliegue de nuevas tecnologías y formas de transmitir ese conocimiento. Sin embargo, la atención que se le otorga a la observación de las prácticas pedagógicas, como fenómeno social y educativo y sujeto a las complejidades de un mundo cambiante, al menos en términos investigativos, es muy escasa.¹ El docente es considerado por algunos autores como un referente importante en la generación de conocimientos. Incluso, hay quienes sostienen, como Díaz (2006), que los docentes generan teorías desde su práctica

pedagógica. “Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional”.

Fases metodológicas del Proyecto de Aula **Tabla 1**

| | |
|--|---|
| Diagnóstico preliminar | Se define el para qué de las acciones que adelantaremos; la situación problema que se quiere tratar; las necesidades de la población a tratar; los factores más relevantes de una problemática y los recursos e instrumentos disponibles. |
| Descripción de la realidad situacional | Conocimiento previo de la realidad donde se va actuar. |
| Fundamentación y justificación | El por qué y el para qué (la razón del proyecto). |
| Construcción de objetivos y propósitos del proyecto | Qué se debe hacer, para qué se hace y qué se quiere obtener. |
| Planeación de la fase operativa | Qué, cómo y cuándo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar. |

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización de la experiencia

Un diagnóstico preliminar

En esta fase de diagnóstico se tuvieron en cuenta las características socioeconómicas de los estudiantes de Economía que adelantan el Seminario de Investigación Aplicada como opción de grado para optar por el título de Economistas de la Universidad Piloto de Colombia. Se tomaron algunos datos sobre la encuesta de percepción liderada por Bienestar Universitario y en cabeza de Jimena Casadiego en el 2015. En un segundo momento, se describió el espacio académico y algunas interacciones que se presentaron en la dinámica académica entre el docente y estudiante.

Caracterización del estudiante

La sistematización de esta experiencia requirió, inicialmente, de una caracterización de la población. En este caso, se trataba de estudiantes de Economía de la Universidad Piloto de Colombia. Con ello se buscaba definir las dificultades más representativas en lo que a la pedagogía y a los procesos de inserción en estudios de posgrado respecta. Según un estudio sobre el perfil socioeconómico, demográfico y político del estudiante

de Economía de la Universidad Piloto de Colombia, el departamento de Bienestar Universitario con apoyo de la Maestría en Gestión Urbana determinó que

el 70.6% de los estudiantes de Economía ve sus clases en horario nocturno, de 6:00 p.m. a 10:00 p.m. así como los sábados. El 17.6% tiene clase entre las 6:00 a.m. y las 10:00 p.m. y los sábados, y el 5.9% tiene clase entre 6:00 a. m. y 6:00 p. m. entre semana. (Casadiegos y Niño, 2015)

De acuerdo con estos datos, se puede inferir que un alto porcentaje de los estudiantes de Economía no cuentan con tiempo suficiente para abordar las labores académicas. Esta situación redundante en la aplicación de los ejercicios investigativos vistos en el Seminario de Investigación Aplicada (SIA). En efecto, a esta dificultad de dedicar tiempo a las lecturas y ejercicios de investigación durante la semana se le suman las horas que los estudiantes “gastan” en movilizarse de sus casas a la Universidad. Además de razones, es necesario tener en cuenta que la mayoría de

estudiantes no se movilizan en transporte propio para llegar a clases, sino que acuden al servicio público en horas pico. Esto reduce el tiempo libre para dedicar a las tareas académicas. “Una amplia mayoría de estudiantes de economía no cuenta con vehículo, porcentaje que asciende al 70.6% del total. De los que cuentan con vehículo, la mitad cuenta con carro y la otra mitad con moto” (Casadiegos y Niño, 2015).

Si se tienen en cuenta las condiciones de producción de los discursos de los estudiantes de Economía que participaron en el Seminario de Investigación Aplicada, se puede advertir una brecha entre aquellos estudiantes que dependen económicamente de sus padres y aquellos que estudian con el fin de mejorar sus condiciones laborales. En este orden de ideas, la preocupación del proyecto es que los estudiantes mejoren las prácticas investigativas para que afronten de mejor manera la carga académica que corresponde a nivel de maestría. Con esta finalidad en mente, el proyecto se centró en el desarrollo del pensamiento categorial y, en particular,

de competencias en lectura de textos científicos y argumentativos y en la escritura científica. Se profundizó en categorías de análisis y mecanismos argumentativos, con el fin de resolver problemas de investigación situados en un contexto determinado.

En esta medida, las intenciones de los docentes de metodología del Seminario se centraron en mejorar individualmente estas competencias investigativas. Esta situación chocó un poco con la tendencia a trabajar en grupo por parte de los estudiantes de economía, quienes ahorran esfuerzos de esa manera. Según los reportes de la encuesta sobre el perfil socioeconómico, demográfico y político en relación con las preferencias en torno al trabajo académico, se encontró lo siguiente:

Se preguntó a los estudiantes qué tan de acuerdo estaban con que el trabajo en grupo desarrolla mejores oportunidades académicas en la Universidad. El 64.7% respondió que estaba parcialmente de acuerdo, mientras que el 23.5% aseguró que estaba

totalmente de acuerdo, y apenas un 6% aseguró que esa afirmación le era indiferente. Entre los estudiantes de Economía, al 47.1% le parece indiferente si siempre comprenderán que se tengan comentarios privados con otros estudiantes en la clase, mientras que 29.4% estuvo parcialmente de acuerdo, 12% totalmente en desacuerdo, y 6% parcialmente en desacuerdo. El 59% de los estudiantes estuvo parcialmente de acuerdo con tener un manual de convivencia con el fin de mantener buenas relaciones entre estudiantes, mientras que 17.6% se muestra indiferente ante ese caso. Cerca del 12% se mostró parcialmente en desacuerdo con esa afirmación (Casadiegos y Niño, 2015).

Aunque estas cifras necesitan complementarse con algunos insumos cualitativos, arrojados por entrevistas abiertas o semiestructuradas, permiten un acercamiento a la caracterización del estudiante de Economía. En posteriores ejercicios de sistematización de esta experiencia, se puede profundizar en esas particularidades. En efecto, se requieren más datos para recomponer un perfil de

los estudiantes para poder comprender las dificultades de lectura y escritura científicas en relación con los problemas de investigación propuestos en el territorio.

En esa dirección, la Universidad —incluidos el programa de Economía y la Maestría en Gestión Urbana— ha adelantado algunas propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa, a través de los procesos de resignificación curricular y del seguimiento de los estudiantes. La resignificación curricular es un proceso de modernización curricular e investigativa que propone adelantar ciertas innovaciones en la forma en que se concibe la investigación y los procesos curriculares. Las principales razones para plantear dicha transformación estriban en la búsqueda de un impacto de la investigación en el currículo y una proyección de la misma en lo social y lo académico. En el caso específico del programa de Economía de la Universidad Piloto de Colombia,

se han logrado mejoras sustanciales en torno al seguimiento de los estudiantes que ingresan, para evitar al máximo la deserción, buscando

apoyar a aquellos miembros de la Comunidad Académica que así lo requieran por las condiciones de orden familiar, académico o social que ameriten atención diferencial tanto en lo académico como en lo psicológico, mejorando los canales de comunicación y participación en torno a la toma de decisiones asertivas y oportunas, desde los Comités tanto Académico como de Autoevaluación y aceptando la crítica como forma de orientar la calidad esperada (Universidad Piloto de Colombia Programa de Economía, Proyecto Educativo del Programa - PEP - 2010)

No obstante, a pesar de que estas iniciativas orientadas a fortalecer los procesos académicos e investigativos son determinantes para mejorar la calidad de los programas académicos, los procesos más tensionantes —desde nuestro punto de vista—, fueron la práctica de la escritura y lectura de textos científicos y argumentativos asociados a la experiencia de reflexión en torno a unos problemas asociados al territorio. En realidad estas tensiones constituyen verdaderas problemáticas a tratar. Encontramos conveniente tratarlas, inicialmente, mediante la visibilización de unas prácticas

embrionarias de investigación en un escenario de formación de pregrado —particularmente en la transición de estudiantes a procesos de formación de posgrado— y, posteriormente, mediante procesos de reflexión de la práctica misma de la enseñanza.

Práctica investigativa e imaginación social

Con una caracterización inicial del estudiante de economía desde un punto de vista socio-demográfico, se inició una reflexión en torno a la investigación en relación con los contenidos disciplinares de la economía para relacionarlos con algunas problemáticas sobre, la ciudad, la política y las dinámicas de poder que se pueden presentar en el territorio. Bajo un ejercicio constante de imaginación social, se pretendió romper con la lógica asignaturista y disciplinar del currículo tradicional que opera por asignaturas y cursos específicos, para lograr plantear preguntas y problemáticas ligadas al territorio. De esta manera se hizo referencia al desarrollo de unas prácticas académicas y lenguajes conceptuales para realizar ejercicios investigativos —que para este caso obedece al

fortalecimiento de unas competencias investigativas en estudiantes de último semestre del programa de economía—, bajo el desarrollo de competencias elementales como la lectura y escritura de textos científicos y argumentativos con el fin de adelantar procesos de desarrollo de imaginación social alrededor de un problema planteado en el marco del Seminario de Investigación Aplicada.

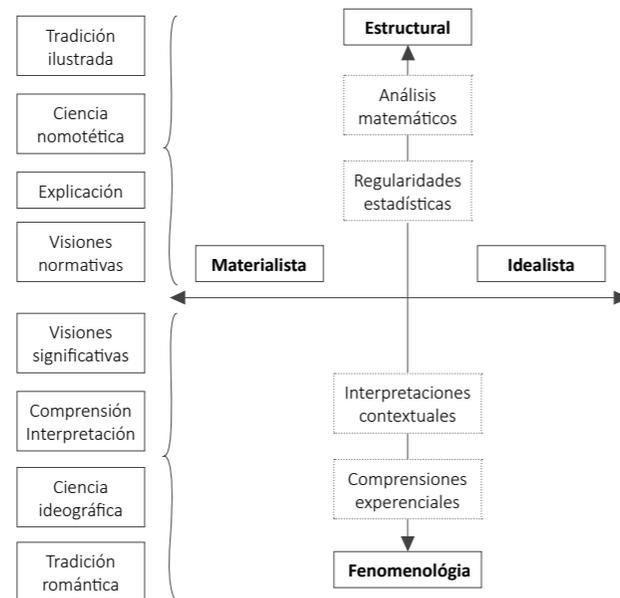
El Seminario hizo énfasis en la formulación de propuestas de investigación que trascendieran el componente disciplinar. Para ello, buscó incluir en el pensamiento de los futuros economistas las categorías de territorio, Estado y cultura. Esta apertura a nuevos campos de conocimiento y la discusión en torno a nuevos lenguajes y objetos de estudio trajo consigo una serie de dificultades en la comprensión y delimitación de los problemas de investigación planteados por los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento categorial, fundamental para formular proyectos de investigación, fue la primera dificultad que se presentó. En el ejercicio de establecer unas categorías

de análisis que cumplieran con la función de seleccionar o agrupar temáticamente las problemáticas sociales a tratar, se presentaron algunas dificultades y un conflicto cognitivo en los estudiantes del Seminario, en la medida en que los problemas, objetos o temas asociados

al territorio se salían un poco de la formación disciplinar de los estudiantes. Posteriormente se logró un avance significativo en el proceso de estructuración de propuestas de investigación que trataran de vincular los desarrollos disciplinares vistos en clase.

Hacia una caracterización de la interdisciplinariedad. **Figura 1**



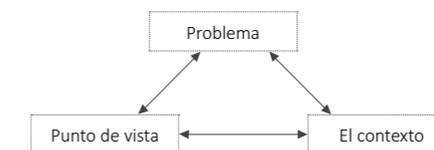
Fuente: Serna, 2007 p. 58.

Inicialmente, se realizó un ejercicio práctico con el fin de identificar la posición epistemológica del problema de investigación planteado.

En este primer acercamiento, se realizó una contextualización del desarrollo epistemológico de las Ciencias Sociales y Humanas, con el fin de comprender el universo de posibilidades conceptuales que ha dejado el legado occidental, que incluye desarrollos teóricos y metodológicos en América Latina. En este acercamiento a las diferentes escuelas de pensamiento, se enfatizó en los cambios de paradigmas y en el regreso del sujeto a las Ciencias Sociales con el denominado enfoque reflexivo de la investigación social de segundo orden.

En este orden de ideas y teniendo claridad frente a la investigación interdisciplinar, se planteó como ejercicio identificar categorías conceptuales en relación con un problema de investigación que cada estudiante quisiera abordar, relacionado con la ciudad y el territorio y que también involucrara los elementos teóricos y conceptuales adquiridos al cursar el programa de Economía. Esta ayuda pedagógica no sólo pretendía clarificar el proceso de delimitación de un problema de investigación, sino la toma de posición del estudiante frente a un problema relativo a la ciudad y al territorio. En este proceso, se preguntó por la relación entre los componentes metodológicos y los desarrollos disciplinares, para luego abordar los problemas desde una triangulación de categorías, de la siguiente forma:

Triangulación de categorías para la formulación y delimitación de un problema **Figura 2**



Fuente: Elaboración propia.

Al comienzo, esta triangulación tuvo el propósito de plantear unas preguntas problematizadoras a través de enunciados investigativos. Un enunciado investigativo es muy parecido a un enunciado lógico, que es la unión de un concepto-sujeto con un concepto predicativo por medio de una cópula, con el propósito de relacionar objetos o elementos de objetos entre sí. De esta forma, se formula un enunciado acerca del estado de las cosas en el mundo de los objetos. Tal enunciado puede ser *verdadero* si refleja la situación en el mundo de los objetos, o *correcto* si obedece a una regla (Felber, 1999, p. 14). Sin embargo, el enunciado investigativo puede también comportar núcleos temáticos problemáticos. Un núcleo temático y problemático es la estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con una serie de conocimientos académicos y cotidianos afines. Esta integración permite definir epistemológicamente un problema de investigación en torno al objeto de transformación y, además, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garanticen la relación entre teoría

y práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. La idea era plantear una pregunta llamativa que generara un proceso de reflexión en el estudiante y que lo invitara a la indagación y al fomento de su curiosidad.

En este orden de ideas, se buscó que el estudiante desarrollara una serie de competencias para llevar a cabo su propuesta de investigación; una que le permitiera concluir con éxito sus estudios de pregrado en Economía. En este sentido, para los estudiantes, esta nueva forma de afrontar el conocimiento reivindicó un proceso de enseñanza-aprendizaje incluyente, donde se tuvieron en cuenta los intereses del estudiante, el contexto de aplicación y la pertinencia de la temática. Ahora bien, la dimensión pedagógica que respaldó este proyecto fue la construcción teórico-práctica de elementos para la apropiación de la realidad en un contexto determinado.

Las dificultades del proceso

Las dificultades que se presentaron en el proceso de escritura del anteproyecto y de

su posterior estado del arte residieron en la lectura y escritura de textos científicos y argumentativos. En primer lugar, se generó una alta incertidumbre frente a la categoría de análisis a interponer entre el problema de investigación y el contexto determinado. Las dificultades iniciales de esta tensión se debieron a la falta de ubicación epistemológica de los problemas detectados. En segundo lugar, se detectaron problemas de comprensión en las lecturas realizadas y en la sistematización de autores.

Es importante advertir que estos ejercicios de comprensión epistemológica requieren unas lecturas profundas de la disciplina y una profundización en las conexiones teóricas y metodológicas, en este caso de la economía, con otras disciplinas para el abordaje conceptual de propuestas investigativas interdisciplinarias. Sin embargo, esta reflexión sobre la relación entre unas formas de pensar la disciplina desde sus posibles articulaciones, junto con el desarrollo de práctica investigativa donde el estudiante pueda resolver un problema, requiere de una atención sobre

el positivismo para desplazar un poco los análisis desde la explicación y el control hacia la comprensión y la interpretación bajo un procedimiento de investigación social de segundo orden. Esta forma particular de posicionar una práctica investigativa comienza con una reflexión sobre la lectura, la escritura y la sistematización de autores pertinentes para la construcción del objeto de estudio imaginado, y debe ser continua para optimizar las prácticas de enseñanza de los docentes y para mejorar los procesos de lectoescritura.

Leer y escribir para investigar

El Seminario permitió que los estudiantes ubicaran su propio proceso en relación con los de los demás estudiantes y sus profesores. El interés se centró en los procedimientos, estructuras y características de la producción investigativa y en los dos componentes que la atraviesan: la lectura y la escritura. Esto permitió la confrontación de cada uno con sus hábitos de estudio, sus fortalezas y debilidades.

En algunos casos, los estudiantes redefinieron las prácticas de leer y escribir desde una perspectiva científica y creativa. En otras palabras, entendieron la investigación como producción de conocimiento que incide prácticamente en la sociedad. En otras ocasiones, los estudiantes vieron la escritura como un acto importante, puesto que evidenciaron que a través de ella se expresan sentimientos, pensamientos y creencias. También comprendieron la necesidad y responsabilidad de ser críticos frente a un texto para poder contrastarlo con las ideas de otros autores.

Este proceso de aprendizaje, caracterizado por partir de unas estructuras y unos propósitos específicos, estuvo alimentado por las inquietudes de los estudiantes, sus preocupaciones y sus observaciones personales. Desde un seguimiento de las lecturas y los desarrollos conceptuales llevados por medio

de una bitácora que cada estudiante llevó hasta el final de su proceso y el desarrollo del seminario alemán como estrategia pedagógica para fomentar la discusión y la problematización, los estudiantes del Seminario de Investigación Aplicada, lograron unas adecuaciones metodológicas bajo una constante revisión y acompañamiento por parte de los docentes encargados de dirigirlo. Hubo un consenso general a la hora de entender que el conocimiento es una construcción social y que, para llegar a él, existen múltiples métodos. El que el resultado sea bueno depende de conocer, no todos, sino aquellos métodos que sean más pertinentes para el problema de investigación. La dinámica entre estudiantes y profesores permitió establecer un diálogo de saberes, un intercambio de prácticas y una reflexión de los docentes en torno a su rol, su relevancia en la sociedad, sus métodos y su formación en pedagogía.

Los estudiantes del Seminario de Investigación Aplicada incursionaron en la investigación científica a través de la formulación de un problema de investigación que incluyera categorías de análisis

Conclusiones

ligadas al territorio. Esto les permitió organizar y diseñar sus investigaciones, con miras a prepararse para sus estudios de posgrado.

El ejercicio de la bitácora permitió hacer un seguimiento a las lecturas realizadas de manera sistemática, siguiendo un proceso de lectura, esquematización y graficación. También permitió fortalecer los procesos de tránsito hacia la interdisciplinariedad.

Finalmente, el Seminario de Investigación Aplicada, en su segunda versión, ha mostrado un avance con respecto a la experiencia anterior. La Coordinadora de Investigación de la Maestría en Gestión Urbana, Adriana Sánchez Lemus, ha contribuido a la organización del Seminario elaborando protocolos de investigación que permitieron tener claridad frente a los procesos investigativos para fortalecer la calidad académica.

Referencias

- Bustos, G. (1997). Hacia una nueva enseñanza de la historia, revista ecuatoriana de historia. *Procesos*, 11. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1300>
- Carrillo, A. T. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios* 30, 51-74.
- Cerda Gutiérrez, H. (2011). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Editorial Magisterio

- Díaz Quintero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- De Certeau, M. (2006). ¿Qué es un seminario? En C. Rico de Sotelo (Coord.). *Relecturas de Michel de Certeau* (pp. 43-53). México: AUSJAL.
- Felbert, H. (1999). La relación entre objeto, concepto y símbolo. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22 (1). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/10145>.
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Llano, F. (2012). El sujeto objetivante en la investigación social. *Revista Nº 8. El gran colombiano*, Ediciones Gran Colombia, *Universidad La Gran Colombia*, Bogotá, Colombia
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200005&lng=es&nrm=iso
- Serna, A. (2007). Hacia una caracterización de la interdisciplina. Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales en: la cuestión interdisciplinaria “de las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes* 13(4), 5-16.

Fuentes primarias

- Casadiegos J, y Niño G. (2015). Perfil socioeconómico, demográfico y político del estudiante de la Universidad Piloto de Colombia programa académico maestría en gestión urbana y bienestar institucional. Grupo de investigación: gestión urbana GU. Informes de investigación http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001551313
- Universidad Piloto de Colombia Programa de Economía Proyecto Educativo del Programa - PEP – 2010
- Syllabus Seminario de Investigación 2015.

03

ENSEÑANZA DE LA GESTIÓN URBANA

Incidencia de graduados y graduadas del periodo 2008 - 2012 de la Maestría en Gestión Urbana en Bogotá

Lidia Marina Cerón Portilla¹

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá (Colombia)
Maestría en Gestión Urbana

Resumen

La Maestría en Gestión Urbana (MGU) de la Universidad Piloto de Colombia (UPC) provee a sus estudiantes de herramientas conceptuales y metodológicas y crea en ellos capacidades y habilidades para analizar el entorno físico y social del territorio. Este corpus les permite identificar las causas y efectos de diversas situaciones, para luego analizarlos y caracterizarlos. Lo anterior los capacita para plantear alternativas y soluciones integrales y poner en marcha acciones en busca de cumplir objetivos y metas. Antes de esta investigación, la MGU conocía la percepción de sus graduados respecto del programa académico, pero no su desempeño profesional y laboral, lo cual impedía dimensionar la incidencia del programa y de los exalumnos en la gestión urbana del Distrito Capital. El desarrollo de la investigación permitió, entre otras cosas, indagar las fortalezas y debilidades de los magísteres en gestión urbana y conocer los retos que enfrentan en su ámbito profesional y laboral. Asimismo, permitió identificar algunas necesidades en la educación continua, en aras de actualizar, profundizar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación de posgrado y, desde su quehacer profesional, conocer los principales aportes a la gestión urbana y al mejoramiento de la calidad de vida de los capitalinos. Se identificaron las principales fortalezas del Programa de la MGU y los aspectos a mejorar. Se realizaron, además, algunas recomendaciones, con el ánimo de aportar el fortalecimiento de sus procesos de enseñanza.

Palabras clave:

Desarrollo regional; educación y empleo; enseñanza; egresados; desempeño profesional.

1. Arquitecta de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia Social de la Universidad de Nariño y Magíster en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia.
lidiaceron36@hotmail.com

Abstract

The MA Program in Urban Management (MGU in Spanish) of Universidad Piloto de Colombia (UPC) provides its students with conceptual and methodological tools, as well as the necessary capacities and abilities to analyze the physical and social environments of the territory. The syllabus allows them to identify the causes and effects of diverse situations, in order to analyze and characterize them. These features qualify them to propose integral alternatives and solutions, and to execute actions that seek to fulfill objectives and goals. Before this research, the MGU was aware of the perception of the program held by their students, but not of their professional and workplace related performance. This hindered the acknowledgement of the actual impact of the program and its former students in Bogotá, Colombia's capital. The development of this research allowed, among others, an inquiry into the strengths and weaknesses of the MGU alumni, and to recognize the challenges they face in their professional environment and the workplace. Likewise, it helped the identification of some needs of continuing education, in order to update, deepen and complement the knowledge acquired during their postgraduate education. It allowed us to know the main contributions to the improvement of the quality of life of the inhabitants of the capital regarding their professional jobs. The main strengths and aspects to improve of the MGU's program were identified. With the aim of contributing to the strengthening of their teaching processes, a few recommendations are also provided.

Keywords:

Regional development; Education; Employment; Teaching; Alumni; Professional performance.

Introducción

La investigación “Incidencia de graduados y graduadas (2008-2012) de la Maestría en Gestión Urbana en la ciudad de Bogotá” aborda, desde una perspectiva de responsabilidad social, la incidencia laboral de los graduados y graduadas (en adelante los graduados) de la Maestría en Gestión Urbana (MGU) del periodo 2008-2012 que trabajan en Bogotá.

A partir de la exploración de diversos conceptos y enfoques de la gestión urbana, se elaboró una noción general desde la cual se abordó el objeto de estudio. Se planteó luego que la práctica de la gestión urbana y los diversos modelos de gestión se vieron fortalecidos principalmente por la descentralización administrativa y la modernización del Estado.

Desde la visión participativa de la gestión urbana, se identifican y movilizan diversos actores que aportan al logro de objetivos y al cumplimiento de metas asociadas con el desarrollo, el bienestar y la calidad de vida, desde una perspectiva de construcción y transformación de territorios socialmente integrados, ambientalmente sostenibles y económicamente viables.

Adicionalmente, desde la gestión urbana se plantean y desarrollan políticas, programas, proyectos, estrategias y actividades que aportan al mejoramiento de

la capacidad institucional del gobierno local y se responde a las transformaciones y a las dinámicas propias del territorio. Todo lo anterior está articulado a la planificación urbana y a la dinámica poblacional, territorial, institucional y operativa. Este es el ámbito que sustenta el propósito de la MGU.

El resultado de la investigación presenta aspectos relacionados con la incidencia de los graduados de la MGU en la gestión urbana de Bogotá, vistos a través de datos obtenidos de la aplicación de una encuesta, de la realización de una entrevista a los magísteres y de su posterior análisis.

Metodología

El estudio exploratorio partió del análisis de documentos relacionados con el programa académico de la MGU y de la necesidad de conocer dónde y en qué trabajan los graduados. Para ello, se analizaron aspectos relacionados con la estructura curricular del programa de la MGU, se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas que permitieron preguntar directamente a los graduados su desempeño profesional como gestores urbanos, enfocando desde las tres líneas de investigación de la MGU: la apropiación de conocimiento y su aplicación en el territorio (hábitat, ambiente y territorio), en las políticas públicas (gobierno, gestión local y ciudadanía) o en los procesos sociales y de participación (población y bienestar).

La base de datos de la MGU reporta 40 graduados entre 2008 y 2012. Con ellos se estableció una

comunicación telefónica o por correo electrónico, con el fin de averiguar quiénes trabajan en Bogotá. Finalizada esta tarea, se encontró que 25 de los graduados —equivalente al 62,5% del total— trabajan en Bogotá, mientras que el 35% trabaja fuera de la ciudad, 13 en otros municipios de Colombia, uno en Argentina. No se pudo contactar a uno de los magísteres.

La información recolectada a través de las encuestas y entrevistas permitió conocer en detalle sus experiencias laborales, los problemas que afrontan como gestores urbanos en su escenario de trabajo, dimensionar los principales retos que enfrentan en su día a día, identificar aspectos y competencias por mejorar y medir los niveles de satisfacción frente a sus expectativas tras haber cursado la MGU, entre otros.

Resultados

Resultados de la encuesta

A manera de resumen, a continuación se presentan los principales resultados de la encuesta enviada a los 25 exalumnos de la MGU que trabajan en Bogotá, respondida por 14 de ellos —56% del total de la muestra—.

Hay un número similar de hombres y mujeres en la muestra. La mitad de los graduados está entre los 30 y 39 años (Tabla 1), según estudio realizado por la firma cazatalentos Mampower Group, esta es la edad de mayor productividad. El 64,3% está casado y tiene hijos.

Género y rango de edad. **Tabla 1**

| Género | Rango de edad | | | | | | | | | |
|----------------------|---------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|-----------|
| | Sin Dato | % | 30-39 | % | 40-49 | % | 50-52 | % | Total | % |
| Femenino | 1 | 7.1 | 4 | 28.6 | 0 | 0.0 | 2 | 14.3 | 7 | 50.0 |
| Masculino | 1 | 7.1 | 3 | 21.4 | 2 | 14.3 | 1 | 7.1 | 7 | 50.0 |
| Total General | 2 | 14.3 | 7 | 50.0 | 2 | 14.3 | 3 | 21.4 | 14 | 14 |

Fuente: Elaboración propia.

El número de entidades públicas y privadas que brindan oferta laboral para los gestores urbanos (Tabla 2) es similar. Se destaca el nivel de estabilidad, derivado, en gran medida, del tipo de contrato y del grado de satisfacción con el trabajo (Figura 1). Coincide que, por su nivel de desempeño, los graduados han recibido algún tipo de reconocimiento en su trabajo (Figura 2), indicio de la alta calidad profesional de los magísteres en gestión urbana.

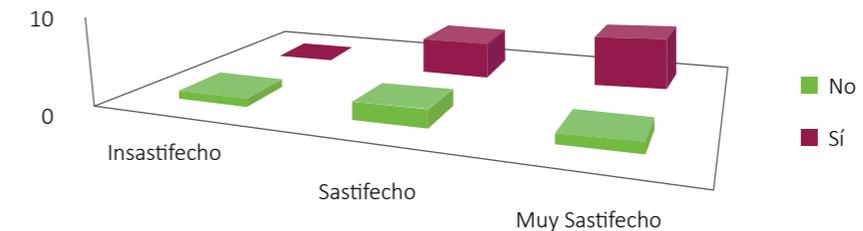
Carácter de la empresa **Tabla 2**

| Carácter de la Empresa | Cantidad | % |
|--------------------------------|-----------|---------------|
| Pública | 7 | 50.0% |
| Privada | 6 | 42.9% |
| Organismo Internacional | 1 | 7.1% |
| TOTAL | 14 | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia.

Tipo de contrato / Satisfacción en el trabajo **Figura 1**

Fuente: Elaboración propia.

Satisfacción con el trabajo / Reconocimientos laborales **Figura 2**

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre la práctica de la gestión urbana y el actual trabajo de los encuestados es alta, asciende al 71,4% (Tabla 3). Para el 92,9% de los encuestados, los conocimientos adquiridos en la MGU han sido de mucha utilidad, por

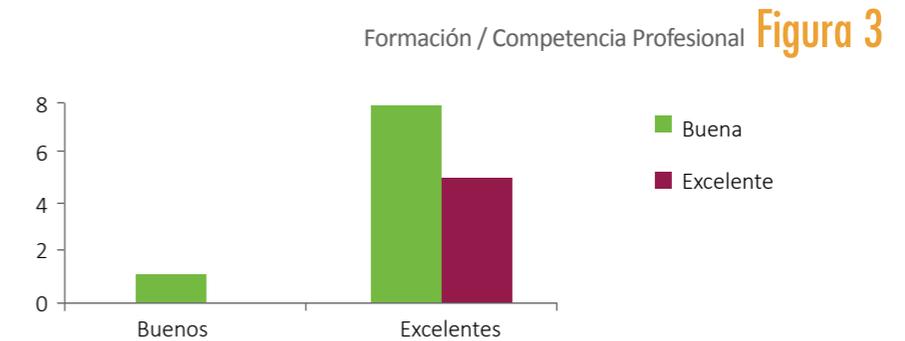
cuanto les ayudaron a mejorar sus condiciones laborales. Ellos consideran que son excelentes sus competencias profesionales (Figura 3), lo cual indica un equilibrio entre oferta y demandas y ratifica la pertinencia de la formación.

Nivel de relación de los contenidos de la MGU con su actual trabajo.
¿Desempeña un trabajo relacionado con la gestión urbana?

Tabla 3

| Los contenidos de la MGU con relación a su actual campo de trabajo, están: | Desempeña un trabajo relacionado con la gestión urbana | | | | | |
|--|--|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | No | % | Si | % | Total | % |
| Estrechamente vinculados | 0 | 0.0 | 7 | 50.0 | 7 | 50.0 |
| Medianamente vinculados | 1 | 7.1 | 1 | 7.1 | 2 | 14.3 |
| Poco vinculados | 2 | 14.3 | 0 | 0.0 | 2 | 14.3 |
| No tienen relación | 1 | 7.1 | 2 | 14.3 | 3 | 21.4 |
| Total General | 4 | 28.6 | 10 | 71.4 | 14 | 100.0 |

Fuente: Elaboración propia.

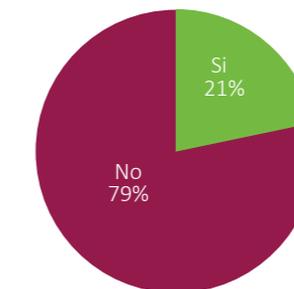


Fuente: Elaboración propia.

No hay una contribución significativa en la generación de empresa y, en consecuencia, se percibe una alta dependencia a un empleo

(Figura 4). Esto demuestra la necesidad de fortalecer la formación y proyección en emprendimiento empresarial en la MGU.

Contribución en la generación de empresa **Figura 4**



Fuente: Elaboración propia.

La contribución de los gestores urbanos al desarrollo científico, tecnológico, cultural y artístico es mediana (Tabla 4). Les gustaría ser invitados a participar en grupos de investigación, a socializar artículos de investigación, a asesorar el proceso de ejecución de artículos y libros, entre otros. Pese a la poca investigación en curso, los graduados reconocen la utilidad que tienen los conocimientos adquiridos en las áreas de investigación y métodos, que les permiten abordar diversas situaciones o problemas que se presentan.

Utilidad de conocimientos adquiridos en MGU y contribución al desarrollo científico, tecnológico, cultural, artístico.

Tabla 4

| Utilidad de los conocimientos adquiridos en La MGU | Contribución al desarrollo científico, tecnológico, cultural, artístico | | | | Total General |
|--|---|-------------|----------|------------|---------------|
| | Sin datos | Deficientes | Buenos | Excelentes | |
| Muy útiles | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| Útiles | 2 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Poco útiles | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total General | 3 | 3 | 4 | 4 | 14 |

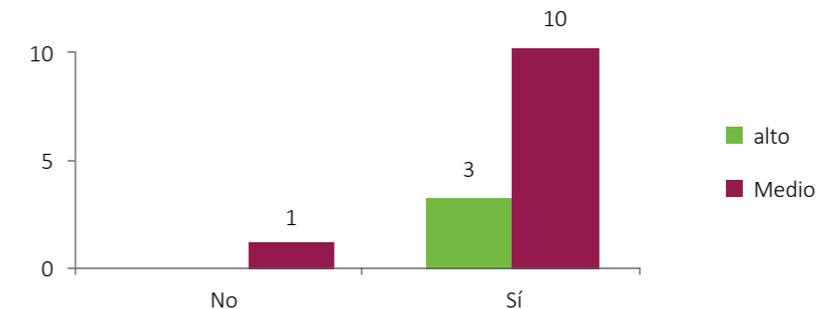
Fuente: Elaboración propia.

La mayoría —85,7%— coincide en la necesidad o interés de recibir alguna capacitación o actualización para mejorar su desempeño profesional. El 28,6% de los encuestados cursó estudios de especialización después de graduarse en la MGU, dada la necesidad de actualizar y ampliar sus conocimientos

Los aportes de los encuestados al campo de la gestión urbana son diversos. El 50% de ellos, después de graduarse, ha participado en eventos académicos —foros, seminarios, congresos, simposios, talleres, etc.— nacionales o internacionales. Al 78.6% le gustaría compartir su experiencia profesional y participar como expositor en eventos relativos a la gestión urbana y a la política pública realizados por la UPC.

En relación con la UPC y la MGU, el 78.6% manifiesta que su sentido de pertenencia con la institución es medio, mientras que el 21.4% lo considera alto. Este es un aspecto a mejorar, a través del fortalecimiento del vínculo con los graduados por parte de la Universidad. El 92.9% de los encuestados volvería a estudiar en la UPC y recomendaría el Programa de la MGU (Figura 5).

Sentido de pertenencia, volver a la UPC y recomendar la MGU a otros profesionales. Figura 5



Fuente: Elaboración propia.

Los aportes metodológicos del asesor de investigación de los graduados sobresalen por su excelencia, seguidos del buen manejo del

tema de investigación. El aspecto de la MGU que recibió la peor evaluación fue la infraestructura y sus recursos (Tabla 5).

Evaluación de algunos aspectos de la MGU. **Tabla 5**

| Evaluación de los siguientes aspectos de la MGU | Excelente | Buena | Deficiente | Mala |
|--|-----------|-------|------------|------|
| El nivel académico | 35.7% | 57.1% | 7.1% | 0% |
| El método de evaluación del aprendizaje | 14.3% | 85.7% | 0% | 0% |
| La actualidad de los contenidos temáticos | 28.6% | 71.4% | 0% | 0% |
| La biblioteca y la hemeroteca | 0.0% | 92.9% | 7.1% | 0% |
| Pertinencia y suficiencia de los materiales y apoyo técnico | 14.3% | 71.4% | 14.3% | 0% |
| La infraestructura física y sus recursos | 14.3% | 57.1% | 28.6% | 0% |
| Formación pedagógica de los profesores | 42.9% | 50.0% | 7.1% | 0% |
| Relación maestro – estudiante | 42.9% | 42.9% | 14.3% | 0% |
| Aportes metodológicos por parte del asesor de investigación | 64.3% | 28.6% | 7.1% | 0% |
| Manejo del tema de investigación por parte del asesor | 50.0% | 35.7% | 14.3% | 0% |
| Dedicación del asesor en la revisión de la investigación | 57.1% | 28.6% | 7.1% | 7.1% |
| Su asesor se mostró interesado por su trabajo de investigación | 57.1% | 28.6% | 14.3% | 0% |

Fuente: Elaboración propia.

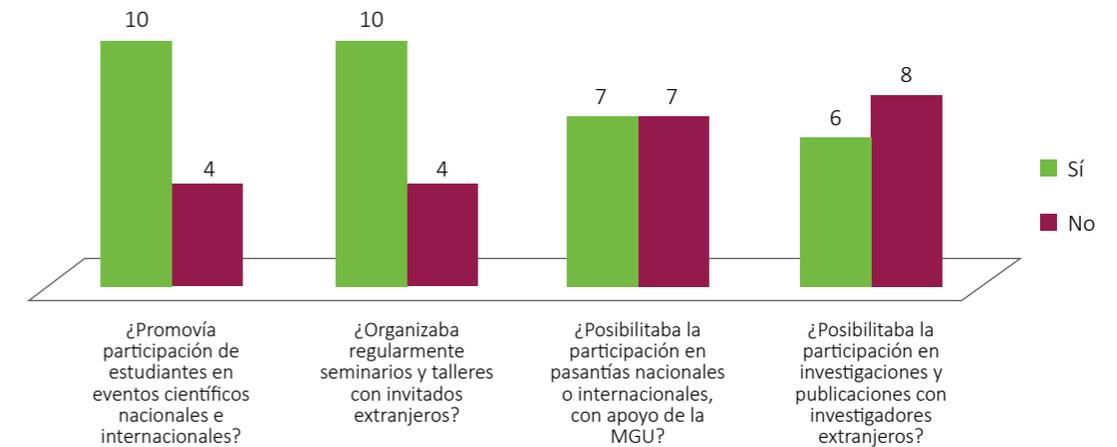
Los encuestados consideran que la internacionalización de la MGU es buena. El 71.4%

afirma que la Maestría promueve la participación de estudiantes en eventos científicos

nacionales e internacionales y que organiza seminarios y talleres con invitados extranjeros. El 50% afirma que el programa posibilita la participación en pasantías nacionales

o internacionales. El 42.9% considera que posibilita la participación en investigaciones y publicaciones con investigadores extranjeros (Figura 6).

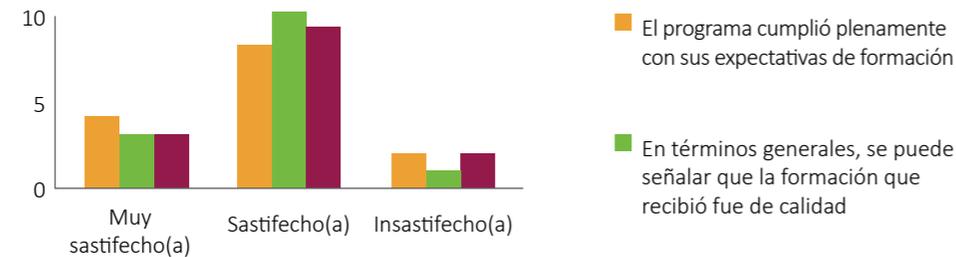
Internacionalización del Programa de la MGU **Figura 6**



Fuente: Elaboración propia.

El 85.7% está satisfecho con el Programa de la MGU, dado que cumplió plenamente con sus expectativas de formación. El 92,8% está satisfechos con la calidad de la formación recibida. El 85.7% está satisfecho con el nivel de respuesta del programa a sus necesidades académicas o laborales (Figura 7).

Satisfacción con el Programa de la MGU **Figura 7**



Fuente: Elaboración propia.

Los encuestados identifican los siguientes aspectos que la MGU podría mejorar: la interdisciplinariedad —dado que el programa está principalmente dirigido a profesionales del área de arquitectura y urbanismo— y el intercambio internacional para formación académica e investigación a través de convenios con universidades de otros países. Los graduados

identifican distintos temas en los que el programa es débil, frente a lo cual sugieren crear alternativas académicas que respondan a los intereses de los estudiantes y graduados. También consideran que, en los procesos de investigación y en los trabajos de grado se presentan algunas falencias en los docentes. Además afirman que el acompañamiento a los

estudiantes no es suficiente. En cuanto a la política de egresados, dicen que se requiere fortalecer el seguimiento, actualizar las bases de datos, facilitar una mayor integración, participación y vinculación en actividades académicas promovidas por la UPC con el objeto de difundir sus experiencias. Por último, los graduados piensan que la infraestructura física es insuficiente y que hacen faltan áreas adecuadas para el estudio y la investigación, así como auditorios para distintos fines.

Los encuestados sugieren que se lleven a cabo las siguientes acciones, pensando que podrían aportar al mejoramiento de la MGU: actualizar el Programa con las nuevas tendencias de desarrollo urbano regional, de acuerdo con la política pública estatal; evaluar de manera permanente a los docentes, en busca de una alineación temática con la actualidad nacional; ofrecer una mayor disponibilidad docente para atender los requerimientos académicos de los estudiantes; diseñar una estrategia y un método de acompañamiento en el desarrollo de investigaciones y proyectos de grado; seguir constantemente la trayectoria de

los egresados y vincularlos a las actividades académicas e investigativas de la MGU; llevar a cabo ciertas acciones interdisciplinarias concretas; programar visitas a otras ciudades para conocer su evolución y forma de administración; ofrecer una mayor cobertura y desarrollo de programas y convenios con universidades internacionales y apoyar la publicación de artículos de estudiantes y graduados, entre otras.

En el periodo 2005-2010, muchos estudiantes quedaron en calidad de egresados no graduados, así que proponen un plan de contingencia para que puedan graduarse. Los graduados argumentan que el programa cuenta con personal calificado académica y experimentalmente, pero que se debe tener cuidado con la alta rotación del personal. Es importante, asimismo, para los graduados, fortalecer los convenios con universidades nacionales y extranjeras; crear programas de educación continua, difundir el programa de la MGU y crear un doctorado en Gestión Urbana.

Los encuestados plantean las siguientes estrategias para fortalecer las relaciones entre

graduados: hacer un mejor y mayor seguimiento; generar encuentros a través de actividades sociales y académicas para compartir, no sólo en calidad de invitados-asistentes, sino como expertos en temas de actualidad de gestión urbana, para crear conocimiento, difundir experiencias y promover investigaciones; promover convocatorias para la conformación de equipos interdisciplinarios orientados a la solución de problemas urbanos y de desarrollo sostenible liderados por la Universidad, y crear una página web o un espacio virtual para egresados y graduados.

Resultados de la entrevista

Con el objetivo de complementar la recolección de información, se estableció contacto con siete graduados —elegidos aleatoriamente— para hacerles una entrevista, la cual arrojó los siguientes resultados.

En relación con la experiencia y vida laboral y de conformidad con el perfil ocupacional del magíster en Gestión Urbana de la UPC, hay una tendencia a desempeñarse profesionalmente

como consultor y asesor. A esta tendencia le sigue el rol académico y el de investigador. Entre los entrevistados no hay ninguno que se desempeñe como servidor público.

Los graduados entrevistados reconocen, como principales fortalezas de su formación como gestores urbanos, la metodología y la rigurosidad en el manejo de las herramientas de investigación. Estas les permiten analizar problemas e identificar alternativas de solución, con una visión integral fundamentada en las políticas públicas, en la aplicación de normas y en su reglamentación. Destacan asimismo la capacidad de establecer procesos de concertación y de conformar equipos inter, multi y transdisciplinarios.

Los entrevistados consideran que sus principales debilidades como gestores urbanos son el manejo de aspectos financieros que les permitan establecer pre-factibilidades, proyecciones de rentabilidad en la aplicación de cargas y beneficios y de plusvalías; el bajo dominio del derecho urbano por los permanentes cambios en la legislación y en

el marco normativo —aspectos que requieren profundización y actualización constantes—. Si bien la interdisciplinariedad es considerada una fortaleza del programa, los profesionales de áreas diferentes a la arquitectura y al urbanismo requieren de cierta nivelación en temas urbanos, para poder sacar mayor provecho en su formación como gestores. El manejo de indicadores, no se visibiliza en la estructura curricular de la MGU, siendo de utilidad primordial para la investigación y la gestión, en tanto que su abordaje permite profundizar en el diseño, construcción, aplicación, interpretación, seguimiento y monitoreo de indicadores.

Los principales aportes a la calidad de vida en Bogotá que los gestores urbanos reportaron fueron, desde la docencia, aportes fundamentalmente académicos y de sensibilización de los futuros profesionales frente a problemas urbanos y sociales. Desde la consultoría y la asesoría, aportan al desarrollo distrital a través de la implementación de estrategias y de la gestión y puesta en marcha de acciones para el desarrollo sostenible.

Surgen dos sugerencias adicionales para el mejoramiento de los procesos de enseñanza de la MGU, con miras a maximizar el impacto de los graduados en el medio: mejorar la orientación de los estudiantes de primer semestre en la selección de temas de investigación, de manera que puedan aprovechar mejor la teoría y los métodos, y mantener y fortalecer los convenios con entidades públicas, mixtas y privadas, nacionales e internacionales, para así ampliar las posibilidades laborales y de emprendimiento de los graduados.

En relación con los posibles aportes de los graduados a la MGU —y con miras a la retroalimentación de la Política Institucional para Egresados de la UPC—, ellos expresaron su disposición para el desarrollo de proyectos específicos de investigación y de propuestas de extensión y proyección social. Plantearon la posibilidad de establecer una red a nivel nacional —toda vez que a la MGU llegan profesionales de todo el país—. Los entrevistados solicitaron a la MGU que, al participar en diversas convocatorias públicas e

invitaciones directas de entidades nacionales y territoriales, cuente con la experticia de sus gestores urbanos y con su localización estratégica en diversos lugares de Colombia, lo que fortalecería una estrategia de oferta y demanda laboral. Asimismo, manifestaron su interés en participar de convenios interinstitucionales o contratos, sea para la resolución de un problema o para el aprovechamiento de una oportunidad o de una potencialidad de un territorio. Bajo el liderazgo

de la MGU, plantearon además la posibilidad de establecer alianzas estratégicas para la proyección de nuevos modelos de desarrollo regional y para resolver problemas multisectoriales del país. Los gestores urbanos dedicados a la academia plantearon la posibilidad de establecer alianzas estratégicas interinstitucionales para que los estudiantes de pregrado o posgrado participen de proyectos e investigaciones lideradas por la MGU.

Conclusiones

Se presentan a continuación las conclusiones que permiten valorar la incidencia y el aporte de los graduados de la MGU durante el periodo 2008 - 2012 a la gestión urbana de la ciudad de Bogotá.

Desde su experticia, los graduados de la MGU de la UPC inciden desde la gestión y la investigación en la gestión urbana en la ciudad de Bogotá. Sobresalen en su desempeño laboral y profesional en la gestión integral del territorio, conocen y saben relacionarse con las entidades e instituciones del gobierno local y demuestran su capacidad de

desencadenar procesos concertados y participativos.

Gracias a sus conocimientos, a su rigurosidad en el manejo de metodologías y de técnicas de investigación, tienen habilidades para analizar problemas en cualquier ámbito de aplicación de la gestión urbana y para identificar alternativas de solución. Esto, articulado a una visión integral, potencia el desarrollo urbano, local y regional.

La aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas en la MGU les permite a sus egresados trabajar en y asesorar a distintas entidades públicas o privadas en formulación e implementación de política pública en temas urbanos; ordenamiento territorial con visión integral; planes de implantación, regulación y manejo; proyectos de Vivienda de Interés Prioritario (VIP) y de Vivienda de Interés Social (VIS); servicios públicos domiciliarios; sistema distrital de equipamientos y adopción de planes maestros; fortalecimiento de las relaciones con la comunidad, y docencia universitaria en temas urbanos, técnicos y ambientales.

Los principales aportes de los graduados al campo de la gestión urbana son el diseño de estrategias y la aplicación de instrumentos de planificación e intervención de ciudad para el mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores, la elaboración de diagnósticos de necesidades poblacionales y el diseño de respuestas desde la gestión urbana, promoviendo procesos participativos. Desde la academia, promueven una visión más integral de territorio, así como directrices y lineamientos en el ordenamiento y gestión de los servicios públicos en el contexto urbano. También implementan proyectos que aportan a la transformación de la ciudad en el marco de la gestión interinstitucional.

Los principales aportes de los gestores urbanos al mejoramiento de la calidad de vida de la población de Bogotá se dan en términos de control urbano; de la implementación de estrategias y gestión y puesta en marcha de acciones que generan bienestar y aportan al desarrollo distrital integral; la aplicación de instrumentos y herramientas de las políticas públicas en busca de satisfacer necesidades de la población, y

aportes académicos y de sensibilización permanente frente a problemas urbanos y sociales en el contexto contemporáneo.

En relación con el ámbito de actuación de los graduados de la MGU

La mayoría de los trabajos que los exalumnos de la maestría desempeñan están relacionados con la gestión urbana. Así pues, los conocimientos aprendidos y las capacidades desarrolladas en su proceso de formación como gestores urbanos han sido de gran utilidad, principalmente para abordar problemas urbanos y sociales, que van desde la planeación de alternativas de solución hasta su implementación, seguimiento y evaluación.

Para los gestores urbanos, el espectro laboral y profesional es amplio: todos los sectores de la administración distrital requieren de su apoyo, dado que, desde su visión inter, multi y transdisciplinar, contribuyen al cumplimiento de metas. En ese sentido, sobresalen los aportes de los magísteres a los sectores de educación, hábitat, planeación, movilidad y salud.

En relación con el Programa de la MGU y el ámbito laboral

En el ámbito laboral y profesional, los graduados buscan ser efectivos en la aplicación de las habilidades y conocimientos que adquirieron en su proceso de formación. Para ello, necesitan una permanente, actualización, complementación y profundización de conocimientos. Frente a esto, esperan de la MGU mayores alternativas de educación continua.

Para sus retos profesionales, los graduados acuden a diversas metodologías y perspectivas de investigación, aplican métodos y técnicas de recolección de información que les permiten abordar y resolver problemáticas o situaciones específicas. Lo anterior en cualquier ámbito de aplicación del conocimiento de la gestión urbana y desde sus roles profesionales y laborales específicos.

Las principales fortalezas que los magísteres adquirieron en su proceso de formación como gestores urbanos fueron la integralidad de pensamiento y conocimiento, la metodología

y la rigurosidad en el manejo de la investigación, los diversos enfoques de la gestión urbana —en relación con sus afinidades y temas de interés personales, profundizados en asignaturas y los cursos electivos del área complementaria de la estructura curricular—, su capacidad para liderar procesos de concertación y la suficiencia para conformar y participar en equipos inter, multi y transdisciplinares.

Los graduados de la MGU encuentran pertinente que se generen mayores opciones de participación de su parte como docentes o investigadores, así como en las iniciativas de extensión y proyección social de los órganos de gobierno, en la administración de la Universidad y en sus cuerpos colegiados.

Las principales fortalezas del programa, según los exalumnos, son la integralidad del plan de estudios y su reconocimiento en el sector; la interdisciplinariedad; la preparación académica, la capacidad profesional y calidad humana del equipo docente a la hora de formar profesionales competitivos en el medio profesional. Además destacan las líneas de investigación,

por su coherencia con la realidad y su pertinencia en el ámbito laboral. La internacionalización del programa es otro aspecto que resaltan positivamente.

Los aspectos de la MGU evaluados por los graduados, en su mayoría, recibieron una buena consideración. En relación con la asesoría de trabajos de grado y a pesar de que algunos encuestados los consideran deficientes, sobresalen por su buena calificación los aportes metodológicos por parte de los asesores de investigación, seguido de su dominio del tema de investigación. El aspecto de la MGU peor evaluado es la infraestructura y sus recursos. Ningún encuestado evaluó como excelente la biblioteca y la hemeroteca, aspectos que, si bien no afectan al programa académico, sí producen bienestar y complementan el proceso de formación.

De la formación en la MGU a la incidencia en la Gestión Urbana en Bogotá

La estructura curricular de la MGU contempla las áreas de fundamentación, investigación y

complementación. A través de los cursos obligatorios y electivos y en relación con estas áreas, se brinda a los estudiantes las bases teóricas y conceptuales para la gestión urbana y las líneas de investigación del programa. Los estudiantes son entonces formados como investigadores, dándoles la posibilidad de profundizar en temas específicos, acordes con sus afinidades, por un interés laboral particular o por la línea de investigación de sus trabajos de grado.

El programa, desde sus tres líneas de formación e investigación, prepara a los magísteres en Gestión Urbana en temas relacionados con la ocupación y transformación del territorio, con la relación entre los seres humanos y el espacio urbano, con las relaciones entre el gobierno local, sus instituciones y la ciudadanía, con el análisis de las condiciones de vida de la población y la identificación de sus necesidades. Esta formación ha creado en los graduados la capacidad de buscar alternativas de intervención viables que conduzcan a mayores posibilidades de desarrollo, crecimiento económico y superación de las condiciones de pobreza en las ciudades. Lo

anterior permite mejorar la calidad de vida de los pobladores, a través de la incidencia en variables sociales, territoriales, espaciales, políticas, económicas y ambientales.

Los gestores urbanos consultados, en sus diversos roles y de acuerdo con sus respuestas a la encuesta, dejan ver su capacidad para identificar, diagnosticar, analizar y comprender problemas, retos y necesidades urbanas. En este sentido, la MGU cumplió con su propósito toda vez que los magísteres, durante su proceso de formación, adquirieron las capacidades para aportar al diseño, planeación, gestión e implementación de alternativas y procesos de acción o intervención, orientados al mejoramiento de la calidad de vida en la ciudad de Bogotá.

Del seguimiento y acercamiento a egresados y graduados

En adelante, la MGU debe promover las estrategias de la Política de Egresados de la UPC para alcanzar ciertos objetivos específicos —fortalecer la pertenencia, mantener la comunicación, realizar un seguimiento, ofertar

actualización académica continua, promover la incorporación al quehacer universitario, mantener una adecuada intermediación en la empleabilidad, interacción en redes, asociaciones y consejos profesionales, realizar el reconocimiento a los egresados destacados, etc.—. En otras palabras, es necesario fortalecer la pertinencia, la identidad, la responsabilidad social y la competitividad, principios rectores de la Política Institucional de Egresados.

Si bien desde 2005 existe la Oficina de Seguimiento al Egresado de la UPC, se requiere fortalecer, desde la Maestría, la interacción directa con sus egresados. La MGU puede mejorar el seguimiento, considerando que los magísteres de la UPC son actores fundamentales en los procesos de autoevaluación, planeación institucional, mejoramiento de la calidad, pertinencia curricular del Programa, seguimiento al mercado laboral y medición del impacto social del Programa.

Bibliografía

- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2006). *Política para el fomento de la calidad de la educación y el compromiso social a través de los egresados*. Recuperado de http://ascun.e-logika.net/images/Redes_U/Egresados_RENACE/2._Egresados_POLITICAS.pdf
- Camargo, A. (2012). Anotaciones sobre la historia de la Maestría en Gestión Urbana. *Papeles de Coyuntura. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia*. Vol. 33, 3-6.
- Carreño, C. (2012). La gestión urbana. Una aproximación a la noción desde su enseñanza. *Papeles de Coyuntura. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia*. Vol. 33, 7-12.
- CEPAL (2002). Las nuevas funciones urbanas: gestión para la ciudad sostenible. *Serie Medio Ambiente y Desarrollo*. 48, Resumen. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/10559/lcl1692e_1.pdf

ARTÍCULOS

- CEPAL (1997). *Temas relevantes de gestión urbana*. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/iah/cepal/a005.html>
- Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*. 75 - Febrero. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Frey, K. (2012). Enseñanza e investigación sobre gestión urbana: algunas anotaciones conceptuales y el relato de una investigación con alumnos de la Maestría en Gestión Urbana. *Papeles de Coyuntura. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia*. Vol. 33, 32-39.
- GEUR (2013). *Guía Básica de Gestión Urbana*. Recuperado de <http://geur.com.mx/geur/guiabasica.pdf>
- Herzer, L. (1992). El estilo clásico de la gestión urbana: El caso de la ciudad de Córdoba - Argentina. Ponencia del Seminario Internacional: Gestión Urbana y Descentralización. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.
- Hurtado, A. (2011). *Tendencias y enfoques en formaciones Gestión Urbana*. Bogotá Colombia (Mimeo).
- Jaramillo, A., Giraldo, P., y Ortiz, C. (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. Recuperado de: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/818-2420-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/818-2420-1-PB%20(2).pdf)
- Jordan, R., y Simioni, D. (1998). El proyecto gestión urbana en ciudades intermedias seleccionadas de América Latina y El Caribe (GUCI). Recuperado <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/4497/lcl1117c5.pdf>
- Langumier, L. (1992). La gestión urbana en el marco de la descentralización. Ponencia del Seminario Internacional: Gestión Urbana y

- Descentralización. Bogotá, Universidad Piloto de Colombia.
- Lopera, C (2005). Los estudios sobre seguimiento de egresados en los procesos de mejora continua de la actividad universitaria. Ponencia en el marco del Seminario para Funcionarios Universitarios y Gubernamentales sobre Seguimiento de Egresados. Recuperado de http://ascun.e-logika.net/images/Redes_U/Egresados_RENACE/1._Colombia_-_Ponencia_U.pdf
- MGU, Grupo de Investigaciones (2012). La enseñanza de la gestión urbana en América Latina y el Caribe. *Papeles de coyuntura*. 33. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de: <http://www.papelesdecoyuntura.com/index.html>
- Miranda, L. (2008). La gestión urbana en la ciudad colombiana: Una agenda por construir y unos logros por consolidar. En GI-MGU (Ed), *GESTIÓN URBANA, Debates y Aplicaciones*. (25-48). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Miranda, L. (2012). La ciudad como tema y como oficio, pistas para un modelo de formación en gestión urbana. *Papeles de Coyuntura* 33, 7-12.. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia. Vol.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A. y González, L. (2011) La entrevista. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos -UN-Hábitat- (2002). *Herramientas para una gestión urbana participativa*. Colección Manuales Sur 2. Recuperado de: <http://www.bantaba.ehu.es/obs/ocont/pd/obsdoc/habitat/>

- Reese, E. (2003). Instrumentos de Gestión Urbana, fortalecimiento del rol del municipio y desarrollo con equidad. *Curso de Gestión Urbana*. Lincoln Institute Of Land Policy. Lima, Perú. Recuperado de: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/112219/peru/docs/ModuloIV/Reese%20Instrumentos%20de%20gestion%20urbana.pdf>
- Scribano, A. y Ortez, E. (2004). El proceso metodológico de la investigación cualitativa. *El proceso de investigación social cualitativa*. Libros Prometeo (23-54).
- Soria, O., & Garibay, B. (2000). *Estudio de egresados de la Maestría en Pedagogía en educación de la Universidad de Guadalajara, en Estado de Colima*. Recuperado de: Universidad Piloto de Colombia (2010). Política Institucional para Egresados.
- Universidad Piloto de Colombia (2012). La enseñanza de la gestión urbana en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.UPC.edu.co/?scc=1929&cn=22371>
- Universidad Piloto de Colombia (2013). Sitio web: Maestría en Gestión Urbana. Recuperado de <http://www.UPC.edu.co/?scc=1926>

OPINIÓN

SECCIÓN

PULSIÓN DE SER EN LA COMUNIDAD

Una mirada desde Esposito

Patrick Durand Baquero¹

Resumen

El presente texto aborda algunos de los elementos propuestos por el pensador italiano Roberto Esposito en sus libros *Immunitas* (2007) y *Communitas* (2009). Analizo el alcance y las posibilidades del concepto en la coyuntura actual, que ha puesto a las comunidades como centro en algunos debates del quehacer político. El concepto de *comunidad*, argumento, merece un lugar preponderante en la reflexión de la filosofía política, uno que permita alimentar el debate sobre el ser y el espacio de la comunidad en la construcción del edificio social. En este artículo, reflexiono sobre la potencia que tensiona y hace posible que la comunidad emerja, y postulo esta tensión desde los conceptos de muerte y vida. Posteriormente, exploro las pulsiones de muerte y vida, antes de formular una mirada a la dimensión de la comunidad contemporánea.

Palabras clave:

Comportamiento; construcción social; cultura ciudadana; filosofía política; identidad.

1. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de la Salle, Bogotá. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesor investigador de la Universidad de Boyacá y de la Universidad Piloto de Colombia.
patrickdurandb@unipanamericana.edu.co
patrick-durand@upc.edu.co

Abstract

This article approaches some of the conceptual elements proposed by the Italian thinker Roberto Esposito in his books *Immunitas* (2007) and *Communitas* (2009). I analyze the reach and possibilities of the concept in the actual situation, which has located communities as the center of some debates of the political task. I argue that the concept of community deserves a prevailing place in the reflections on political philosophy; a place that feeds new elements to the debate on being and the space of the community in the construction of the social edifice. In this article, I reflect on the power that tenses and makes possible the emergence of community, and I frame this tension into the perspective of the concepts of life and death. Subsequently, I explore life and death as drives, before formulating a perspective on the dimension of the contemporary community.

Keywords:

Behavior; Social construction; Citizen culture; Political philosophy; Identity.

En este sentido debe ser leída la doctrina de aquellos filósofos medievales según los cuales el paso de la potencia al acto, de la forma común a la singularidad, no es un suceso cumplido de una vez por todos, sino una serie infinita de oscilaciones modales

(Agamben, 1996, p. 18)

Introducción

Es posible evidenciar dos pulsiones permanentes en la reflexión de Roberto Esposito sobre la comunidad: una que gira en torno a la potencia de la muerte como elemento permanente que, desde la conciencia del sujeto, hace patente su fragilidad y la fragilidad del otro y, por otro lado, una que lleva implícita la manifestación de la vida como elemento generador. Esta última, en las mitologías religiosas, acerca al hombre a su creador o creadores.

La idea de pulsión hace referencia a la fuerza intencionada que otorga la posibilidad de ser. Se trata de un elemento previo a la potencia, que origina la intención de ser y, a su vez, justifica y da sentido

a esta. La pulsión es profundamente emotiva y está anclada a la condición humana. Esposito, en sus textos, particularmente en la primera parte de *Communitas* (2009), da cuenta de la fuerza que las ideas de muerte y vida tienen como propósito originador de la sociedad. El autor justifica la importancia de las ideas mencionadas a través del recorrido que la filosofía hace de la construcción de lo común, desde la comunidad primitiva hasta la emergencia del Estado. La visión del autor es institucional y, por momentos, está centrada en lo jurídico. Sin embargo, es rica en términos de la importancia que otorga a la tensión que los propósitos de ser tienen en la configuración de la comunidad.

La mencionada pulsión presente en los textos —que reflejan además una permanente tensión— permite repensar el concepto de comunidad, el cual ha sido trivializado en el último tiempo de la mano de las políticas de corte neoliberal. Estas últimas, al intentar focalizar lo social, han acabado por hacer de la idea de comunidad un actor particular. A este se le atiende desde

una lógica asistencialista y, eventualmente, se le otorga una voz que le permite tramitar ciertas necesidades que escapan a la atención universal de la que gozan todos los ciudadanos.

Sin embargo, la comunidad es algo mucho más complejo que eso: no se la puede mirar con tanta indiferencia, pues está presente en la estructura misma de las sociedades humanas y ha fundamentado los acuerdos sobre los que éstas han constituido la ley, la idea de su identidad y los fundamentos que hacen posible la vida. La comunidad, por cuanto idea, escapa a las técnicas del poder; es inalcanzable y a la vez indispensable. La pulsión permanente que manifiesta su existencia —tanto como la reinención que ésta hace de sí misma— justifica la importancia de comprender y recorrer permanentemente la idea de comunidad.

La pulsión de muerte en la comunidad

La comunidad parece condenar al individuo a la pérdida de su individualidad y sujetarlo

a la construcción de una conciencia colectiva, de un nosotros que anula la dimensión de su 'yo'. Esta sujeción, aceptada por cada uno de los miembros de la comunidad, tiene su origen en la capacidad inherente que tiene cada uno de ellos de causarse la muerte los unos a los otros. "Darse muerte" o "dar la muerte" son principios fundamentales que hacen posible el reconocimiento de los hombres como iguales, en tanto todos están en la misma capacidad de efectuarla. La necesidad de dar un trámite lógico a este principio de reconocimiento los obliga a renunciar a su privilegio original, en función de una razón colectiva que sea capaz de instrumentalizar lo que cada uno puede llegar a hacer por mano propia. "Por eso, siempre y en todas partes, la mayoría de los hombres renuncia a aterrorizar a los más débiles, para poder temer menos a los más fuertes: tal es la fórmula universal del orden social" (Hobbes, 1961 citado en Esposito, 2007). En otras palabras, es necesario otorgar el poder de todos y cada uno de los miembros de la comunidad a un tercero, surgido del seno de los iguales, a un primero entre los pares.

La idea de comunidad se va disolviendo en la potencia de la muerte, pues su papel originario, representado por la mitología, hace patente la necesidad emergente de la tragedia, el dolor que al ensayar la muerte hace hermanos a los hombres. El dolor por la pérdida o por la pasión tomando como ejemplo al mito del asesinato del padre para poseer a la madre y alcanzar la libertad y con ella la vida, o por el contrario al temor de ser devorado por el padre. En la filosofía política, esta idea se materializa en la noción del Estado hobbesiano, que, al ubicarse por fuera de la esfera de la comunidad, preserva el principio que esta última le ha otorgado para protegerla de sí misma y para ausentar la muerte —haciéndola permanente presente—. Esta potencia —esto es, la administración de la muerte—, se constituye en el elemento fundamental del gobierno de los hombres. Sin embargo, al entregar la posibilidad del acuerdo racional, del consenso y del perdón a un ente supra comunitario, la comunidad se disuelve, se condena a doblarse sobre sí misma, reduciéndose casi hasta desaparecer.

El regreso de la comunidad, al menos en este nivel teórico, sólo será posible en tanto las condiciones que alguna vez le dieron origen retornen. En otras palabras, volverá cuando la disolución de las construcciones políticas que garantizan la administración de la muerte escapen al orden estatal y queden en manos de los hombres. Será entonces cuando la comunidad renazca y recupere el sentido del acuerdo original. No será posible que los iguales tengan poder sobre la vida de los otros y será, pues, necesario que los hombres se levanten y devoren al Leviatán que ellos mismos han originado. Al finalizar su banquete darán origen a un nuevo ser que los gobierne, que tenga en su seno la apropiada administración de lo que debe perecer. De este modo, la comunidad volverá a vivir en suspenso. ¿Podría este círculo ser infinito? ¿Es posible marcar un fin en el giro de la dinámica entre la comunidad y la figura de su ordenador?

Pareciera ser, siguiendo la idea anterior, que el anhelo último de la comunidad es

estar latente por siempre; no perecer, no ser, existir a la sombra de la construcción que la cobija y la hace posible, sin llegar a manifestarse en tanto, pues la manifestación de su potencia la condenaría a desaparecer. Esposito (2007) asegura que tal es la visión que asusta a Kant: la de la imposibilidad de que la comunidad alcance el gozo precioso de ser, pues, en cuanto sea capaz de ello, se consumirá a sí misma y desaparecerá. De tal modo, la comunidad debe ser siempre potencia permanente.

En este proceso, el hombre ha sido irremediablemente condenado. Su potencia de dar muerte ha quedado enmarcada en el pecado original: el de nacer con conciencia de vida. El hombre no puede, en sí mismo, dar origen a nada distinto al mal. Este último, en palabras de Kant, nace en el ejercicio de la libertad. Vale la pena anotar que Rosseau ya había intentado recuperar la inocencia del hombre, ubicando su condición humana como piedra angular de la comunidad. Para el filósofo, la conciencia racional es el espacio donde los hombres

libres construyen el acuerdo de comunidad, de manera que pueden prescindir de la necesidad de un gobierno que reduzca su potencia, haciendo de la comunidad es el destino del hombre. La realización de esta última es, a la vez, la realización de la voluntad general de los hombres libres. “Según Rousseau, en cambio, la naturalidad no debe entenderse como una modalidad, pacífica o belicosa, de vínculo entre los hombres, sino como ausencia de relación” (Esposito, 2007, p. 89).

Pero esta naturalidad libre y sin límites tampoco permite precisar si la comunidad existe o si es únicamente en una ilusión. El acuerdo racional basado exclusivamente en la libertad construye individuos separados de sus semejantes, convirtiéndolos en un grupo de sujetos que se reúnen para formar acuerdos y gozar de su propia auto completitud, sin lograr con ello configurar una comunidad. Esta se disuelve en cada uno de sus individuos.

Una cara adicional de la moneda se hace entonces necesaria; una que, sin separar

los elementos que dan origen al cuerpo colectivo, entienda la vida como potencia permanente en al interior de sí misma. Pues si la energía de separar y consumir al otro es permanente en la construcción social, la presencia de la muerte en la conciencia del hombre, y la capacidad de que esta quede de manera arbitraria en manos de otro hombre cualquiera, impulsa la necesidad de un orden fundamentado en el reconocimiento. De tal forma, la conciencia de dominar el caos del fin de la vida en la comunidad de los hombres, se convierte en la pulsión que expande los límites de la comunidad y que la impulsa a buscar una garantía de la vida para todos sus miembros.

Pulsión de vida y ser en la comunidad

Los límites del mal y el destino del hombre no pueden condenar a la comunidad a la desaparición, y menos aún en favor de la supervivencia del hombre reducido a ser sujeto de ley. La comunidad es una idea en permanente realización que hace posible la humanidad por fuera de los límites del Derecho.

La pulsión de vida que Esposito plantea se contrae sobre sí misma en un primer momento: se vuelca sobre la comunidad, buscando reconocerse a sí misma para desarrollar toda su potencia. Este momento tiene el riesgo de seguir la lógica inmunitaria, en la que el ser de la comunidad —volcada sobre sí— se reconoce en la separación de aquello que le es por completo ajeno, como si la separación de una determinada parte constituyera el primer impulso que lleva a los comunes a vivir en el mundo.

Esta energía que determina la necesidad de que los miembros de la comunidad constituyan una estructura legal, y que se convierta en una red que preserve con vida a sus miembros, es la misma que determina la separación de estos. “Se podría decir que para garantizar la vida común el derecho se ve obligado a introducir dentro de ella algo que la retiene más acá de sí misma. A hacerla menos común o no común: precisamente inmune” (Esposito, 2007, p. 43). Este movimiento de contracción sobre sí para preservar la vida hace que la comunidad

se convierta, por momentos, en el enemigo potencial más fuerte contra la vida, puesto que la preservación de su propio ser puede convertirse en un deseo manifiesto de negar la vida a aquellos que se identifican como ajenos a ella y de quienes la comunidad debe entonces inmunizarse.

Frente a esta tensión, Esposito propone una solución. Siguiendo la concepción de lo sagrado de Derrida, recupera la sacralidad del hecho colectivo y el propósito religioso del sacrificio, que hace posible la comunión de todos dentro de los límites que los miembros del cuerpo social han trazado para reconocerse a sí mismos. En ese panorama, es posible que el principio legal que se ha construido cumpla el objetivo de la preservación de la vida sobre la idea de la inmunización y la eliminación de lo extraño —alejar la muerte de la vida con la ampliación de los límites jurídicos sobre los que se ha soportado el ser de la comunidad—: “El punto de resistencia que permite que la vida dure mientras se someta a lo que la protege” (Esposito, 2009, p. 83).

Por momentos, esta referencia parece quedarse corta, pues la determinación de lo sagrado implica que aquello que se sacraliza se aparta del mundo de los vivos, para así poder redimirlos. Sin embargo, al apartarse de los otros, se acerca a la muerte y, por ende, niega la pulsión de vida que se busca recuperar como fundamento de la comunidad. Parece entonces imposible romper esta aporía que hace que el principio de conservación de la vida esté ligado de manera inmediata con la muerte.

Frente a esta contradicción, Esposito (2009) propone un tránsito terapéutico que permita superar el impulso inicial que separa la vida de la comunidad de la muerte de aquellos que deben ser inmunizados. Ello haría posible que la unión de algunos alcanzara el ser que los fundamenta. Este tránsito terapéutico contiene una idea que se mueve entre la compensación —como forma posible de lo inmunitario que, si bien no sustituye el principio de la inmunidad, permite mantener viva la conciencia de aquello que está presente en el cuerpo de la comunidad— y la inmunización, que en

esa consideración es capaz de mantener unidos a los miembros del colectivo.

Desde la perspectiva del individuo, la tensión en cuestión convierte la diferencia de un grupo dentro de la comunidad en una suma de las partes del cuerpo que constituyen el todo, al tiempo que lo obliga a negar parte de su esencia. El individuo renuncia a su naturaleza para integrar el todo, para ser parte de lo que se separa de la organización social y así construir el espejo donde los miembros de lo que permanece se miran. Esta tensión está presente también en la obra de Nietzsche. Esposito hace patente otra tensión más: aquella que existe entre la pulsión de la vida entre iguales y la muerte por fuera de ellos, que se hace permanente en la construcción del tejido de los muchos. “Una vez fijado el modelo compensatorio en el presupuesto de una proporción inversa entre potencia natural y capacidad de mediación artificial —o, en términos más generales, entre intensidad y duración—, la conservación de la vida queda inevitablemente confiada a la obligatoriedad de su reducción” (Esposito, 2009, p. 128).

Este cuerpo impuesto por la política y desde la lógica organicista queda superado por la posibilidad de que, en el mismo seno de su existencia, los individuos alcancen su condición de ser. Es en la lógica de la multitud donde la comunidad pasa a ser una idea constituyente, compuesta por miles de pequeñas diferencias que, desde la distancia, parecen conformar un cuerpo que, sin embargo, no existe. “El cuerpo no es ni reino absoluto ni nación unificada por su propia voluntad general, sino más bien comunidad conformada por la idéntica diferencia de todos sus miembros” (Esposito, 2009, p. 189).

Para Esposito, el mandato fundamental de la construcción de lo comunitario —por encima del paradigma del acuerdo y de la tecnología política de la ley que permite a los individuos configurar su propia existencia— es preservar la vida. Esta idea, que parece evidente, se hace compleja cuando se la mira de cerca, pues los elementos de preservación son también los instrumentos de muerte de la organización social, y que no pueden ser develados en su totalidad.

“La comunidad que viene”

Las dos pulsiones presentes en Esposito dan fundamento a la idea de que la comunidad no constituye un momento coyuntural y ligado al territorio a un pasado o a un momento histórico que determine su posibilidad de ser a un espacio-tiempo.

Esa aproximación corre el riesgo de entender la comunidad desde una mirada nostálgica, y de permitir que las formas políticas eficientistas de la economía neoliberal reduzcan el ser de la comunidad a una serie de aspectos básicos materiales, que no les permiten respirar el mundo que los rodea y gozar la compañía trascendental de los demás, ni realizar a través de su ser libre, una integración efectiva con el entorno de aquellos. Esta reducción condena a cada miembro de la comunidad convertido en un cuerpo separado de los demás a quedarse encerrado en sí mismo y, por ello, a consumir su propia memoria. Ello elimina la posibilidad de que lo que los constituyó trascienda más allá de ellos mismos, condenándolos poco a poco

a desaparecer en el olvido de sus propios recuerdos, forzados a resguardarse en el entorno y a una forma sin mundo. Quedan así separados del resto del aparato social que pretende preservarlos, pero que en esa

preservación olvida que el ser de lo común conlleva el peligro de la muerte. Por tanto el hombre, necesita del poder de la palabra para reconstruir, todo el tiempo, los límites de la comunidad.

Ciudadanos y ciudadanas construyendo territorios de paz. Proyecto de la Corporación Desarrollo Solidario en compañía de los profesores Haidy Rodríguez y Camilo Contreras, docentes de la Fundación Universitaria Panamericana.

Figura 1





Fuente: Corporación Desarrollo Solidario. Lugar: Sede Campo, Corporación Desarrollo Solidario, María La Baja. Sur de Bolívar.

Reducir el concepto de comunidad a un momento en el tiempo, ligado a la idea del progreso histórico, así como a un territorio específico en el mundo, condena a la comunidad a la desaparición y al olvido, a ser el resultado de una parte que no se reconoce como propia del cuerpo de los todos. Esta idea hace pensar en la experiencia de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas en Colombia, pues, si bien su desarrollo histórico, no se puede comparar con la crueldad de la lógica inmunitaria en algunos momentos de la historia europea, sí evidencia una invisibilización conciente de una parte del cuerpo que quiere ser escondido, como queriendo pensar que éste nunca ha existido. Lo anterior tiene el efecto de que muchos no puedan escribir sus pensamientos en la construcción del saber colectivo.

La pulsión que contrae a la comunidad sobre sí misma y que posteriormente la expande para quebrar sus límites reúne una permanente necesidad de recordar lo que la ha hecho posible a través del ejercicio de

la memoria, de lo que se ha dejado atrás con el propósito de alcanzar la condición de existencia. Así la comunidad se expande con las partes del cuerpo colectivo que se desplazan por fuera de los límites mismos de la estructura, extienden sus ramas por fuera de lo que las raíces originarias permiten y reconstruyen la idea original de lo que es colectivo. De esta manera se reconoce permanente a aquellos que en esa lógica inmunitaria negativa han sido separados en pequeñas comunidades cerradas, esas que, por momentos, parecen no hacer parte del cuerpo total de la sociedad y de su historia. La pulsión de la muerte es, en consecuencia, su único recurso de ser.

La comunidad constituye entonces la posibilidad de trascender lo meramente existencial. No puede ser únicamente la unión al mundo lo que hace que la comunidad reconozca en sí misma su ser; es una suerte de elementos diferentes los que hacen presencia en su construcción. Aunque Esposito (2007) —a diferencia de Agamben (1996)— no reconoce la presencia de un fundamento

ético en el sustrato de la generación de lo común, sí reconoce la necesidad de resaltar los elementos trascendentes que hacen posible esta construcción: “Si la comunidad nos perteneció como nuestra más propia raíz, podemos —es más, debemos— reencontrarla, o reproducirla, según su esencia originaria” (Esposito, 2007, p. 45).

Conclusiones

La comprensión de la comunidad, ligada a las pulsiones que la hacen posible y que, desde la lógica de Esposito, casi que la obligan a existir a pesar de su propia contradicción, queda establecida dentro del marco de lo jurídico. Ello, en últimas, parece ser aquello que legitima la existencia de lo común y que hace posible la realización de la comunidad. Queda oculta la potencia que la origina, pero debe permanecer latente; es desde la idea que la comunidad cobra sentido. Este origen tiende a ser dramático y manifiesta una ruptura de lo que nace con el mundo. Tal vez en otras concepciones de lo común el origen tenga una potencia armonizadora y las pasiones que dan sentido a la comunidad, a su vez, llenen de sentido la vida y la muerte.

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Esposito, R. (2007). *Communitas, Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Esposito, R. (2009). *Immunitas, Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrurtu.

DESDE

EL AULA

SECCIÓN

PROTOTIPO DE ASIGNACIÓN PARA CENTROS EDUCATIVOS (PACE)

Alternativa de decisión espacial y ocupación sostenible del territorio

Roberto González-Espinosa¹

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá (Colombia)
Maestría de Gestión Urbana - Beca-Pasantía Colciencias

Ronal Orlando Serrano Romero²

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá (Colombia)

Resumen

El presente artículo aborda el tema de un prototipo de localización-asignación de centros educativos como alternativa de ocupación sostenible del territorio comprendido por el macroproyecto “Transformación social y productiva del Río Magdalena” (corredor fluvial de los municipios de Girardot, Ambalema y Honda). A partir de una profundización en la teoría de los lugares centrales y los sistemas de ayuda a la decisión espacial, se busca comprender y establecer lineamientos para mejorar la localización espacial de los equipamientos educativos en los municipios en cuestión. Los antecedentes de esta iniciativa son los resultados que se obtuvieron en la ciudad de Bogotá con cinco colegios de la localidad de San Cristóbal. Allí, a partir del prototipo de localización-asignación de centros educativos, se realizó un diagnóstico de las dinámicas de movilidad entre los estudiantes y sus respectivos colegios, y una propuesta frente a la localización de dichos colegios. Desde esta base entonces, el presente documento hace un primer acercamiento al territorio delimitado en el macroproyecto y muestra los primeros resultados, en cuanto al diagnóstico, del prototipo aplicado al municipio de Girardot.

Palabras clave:

Distribución de centros escolares; equipamiento educativo; ordenamiento urbano; centralidades urbanas; teoría de los lugares centrales (TLC).

1. Arquitecto de la Universidad Piloto de Colombia. Especialista en Derecho Urbano por la Universidad del Rosario. Beca-pasantía Colciencias-Universidad Piloto de Colombia 2015-2016. robertogones@gmail.com
2. Ingeniero Civil y Joven Investigador de la Universidad Piloto de Colombia. Magíster en Planeación Urbana y Regional de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador del Grupo Hábitat, Diseño e Infraestructura (HD+i). Docente del Programa de Ingeniería Civil de la Universidad Piloto de Colombia. ronal-serrano@unipiloto.edu.co

Abstract

This article approaches a prototype of localization-assignment in educational centers as an alternative option of sustainable occupation of the territory comprised by the macro-project “Social and Productive Transformation of the Magdalena River (fluvial corridor of the municipalities of Girardot, Ambalema and Honda)”. I seek to understand and establish guidelines to improve the spatial localization of educational equipment installations in the aforementioned municipalities, by deepening the theory of central places and the help systems for spatial decision-making. The precedent of this initiative consists of the results obtained in five schools of the locality of San Cristobal in the city of Bogota. Through the prototype of localization-assignment of educational centers, a diagnosis of the mobility dynamics of students between their homes and schools was made, as well as a proposal regarding the localization of said schools. Based on this, the article presents an initial approach to the delimited territory in the macro-project, and exposes the first results regarding the diagnosis and the prototype applied to the municipality of Girardot.

Keywords:

Distribution of school centers; Educational equipment installations; Urban land use planning; Urban centralities; Theory of central places (TLC in Spanish).

(...) el trabajo del planificador; además de proyectar dónde se deben localizar los nuevos equipamientos a partir de estimaciones de crecimiento y las necesidades de ampliación de cobertura, consiste en plantear alternativas para que las infraestructuras existentes funcionen de manera óptimas en el conjunto urbano y para que los valiosos e indispensable servicios que prestan se conviertan cada día con más fuerza en elementos ordenadores del territorio en el que se implantan y en impulsores del desarrollo de la comunidad que utilizan sus servicios.

(Franco Calderón, 2010, p. 19)

Introducción

Este proyecto de investigación, ejecutado a través del Grupo de Investigación del Macroproyecto “Transformación social y productiva del Río Grande de la Magdalena” y el eje Ocupación sostenible del territorio + Infraestructuras (OST+I) de la Universidad Piloto de Colombia, establece lineamientos para el desarrollo de alternativas para la ocupación sostenible del territorio en los municipios ribereños de Girardot, Ambalema y Honda. El eje en torno al cual se trabajó fue la eficiencia en la localización y asignación de los equipamientos y servicios para el sistema de educación, con miras a optimizar los tiempos de movilidad de los usuarios —estudiantes—. Para lo anterior, se tuvieron en cuenta dos aspectos: primero, la Teoría de los lugares centrales, desarrollada por Walter Christaller (1933), y los Sistemas de ayuda a la decisión espacial (SADE). En segunda instancia, se contempló la aplicación de un prototipo de ayuda para la decisión espacial de localización-asignación para centros educativos (PACE).

En el proceso de desarrollo de las ciudades contemporáneas —y en especial de las ciudades latinoamericanas—, los direccionamientos predominantes del ordenamiento y la gestión de los centros

poblados y sus regiones se han insertado en un modelo de desarrollo económico mundial que puede entenderse, como bien lo indica De Sebastian (citado por Valencia Lopez, 2006, p. 4), como un cuerpo de doctrinas que responden a un estilo de conducción económica que tiene por norte el lucro privado en todos los campos socioeconómicos. De este modelo entonces, podría decirse que su fin último es el bienestar individual, por encima del interés colectivo de la sociedad.

Como resultado, el interés monetario y el beneficio propio e individual se ven reflejados en la ciudad y en las intervenciones sociales que en ella se realizan. Según Anderson (1997, p. 16), el objetivo del modelo neoliberal es “mantener un Estado fuerte en su capacidad de quebrar el poder de los sindicatos y en el control del dinero, pero limitado en lo referido a los gastos sociales y a las intervenciones económicas (...)” (Valencia López, 2006, p. 6). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible plantear que los intereses particulares generan una concentración y centralización de la riqueza y de los servicios en lugares específicos de las ciudades, y sobre

todo, en las latinoamericanas. Esto da origen a un territorio con crecimientos desiguales e insostenibles, donde

los servicios suelen tener una estructura centralizada donde priman la provisión del servicio y los ingresos económicos fruto de dicha prestación. No entran en la ecuación ni la gestión de la demanda, ni el origen y características del recurso, ni el rol de los usuarios (...) lo que impide abordar los objetivos relacionados con la sostenibilidad. (Rueda, De Cáceres, Cuchí y Brau, 2012, p. 58)

Asimismo, las ciudades se han convertido, desde la segunda mitad del siglo XX, en los principales centros de interacción entre los seres humanos y, actualmente, enfrentan un crecimiento demográfico y un desarrollo conurbado, que transforman la sociedad y el comportamiento de los individuos dentro de ella. Así, se crea un escenario caracterizado por la incapacidad de los gobiernos locales para enfrentar estos fenómenos relacionados con la expansión de la ciudad marginal hacia la periferia y la consolidación de asentamientos

que no cuentan con condiciones óptimas de habitabilidad (Franco Calderón, 2010, p. 25).

A su vez, esto se ve reflejado en las relaciones funcionales entre la población y los servicios urbanos complementarios a la vivienda que debe prestar la ciudad. Un ejemplo de esto se manifiesta en Bogotá, donde

existe una concentración de los equipamientos de escala metropolitana y urbana en el centro tradicional con una extensión hacia la localidad de Chapinero, lo que obliga a la población del resto de la ciudad y de la región a desplazarse grandes distancias para acceder a estos servicios. (Franco Calderón, 2010, p. 54)

De acuerdo con Serna (citado por Franco Calderón, 2010), cuando esto sucede, muchos de los equipamientos destinados a los servicios de la ciudad desbordan su capacidad y se convierten en un germen de deterioro, antes que en una estructura de desarrollo para el territorio urbano.

Partiendo de esta problemática y entendiendo que “el derecho a la ciudad es el derecho de toda persona a crear ciudades que respondan a las necesidades humanas” (Harvey, 2009), los ciudadanos no sólo tienen derecho a lo que ya está en la ciudad, sino a transformarla en algo radicalmente distinto (Mathivet, 2009).

Las infraestructuras educativas y su importancia en la configuración del espacio geográfico

Según Nelson Mandela (1995), “la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”, pues desde el punto de vista social y la oportunidad de acceso, la educación promueve la equidad, así como la misma interacción entre

desiguales, un asunto que desde el punto de vista económico, se convierte en un elemento clave para la competitividad, la eficiencia y la innovación. De la misma manera, esto permite fortalecer la perspectiva ambiental desde el mismo pensamiento y conocimiento de los derechos y deberes que el ser humano tiene con el entorno natural en el que vive, siendo entonces parte vital del desarrollo físico de un país.

Desde esta perspectiva entonces, uno de los criterios que justifica abordar los equipamientos educativos dentro de esta investigación, es el hecho de entender que

(...) el sistema educativo es el principal -y muchas veces el único- ámbito institucional que tiene la potencialidad de actuar como un crisol integrador, según sea su capacidad para generar contextos en que niños y adolescentes pobres tengan la posibilidad de mantener una relación cotidiana con sus pares de otros estratos y desarrollar con ellos, códigos comunes y vínculos de solidaridad y afecto bajo condiciones de igualdad. (Katzman citado por Franco Calderón, 2010, p. 27)

Dicho esto, los modelos de localización-asignación y los sistemas de ayuda a la decisión espacial son una alternativa para la ocupación sostenible de los equipamientos educativos, razón por la cual, es importante tener en cuenta que “su localización no debe ser (...) el resultado de la disponibilidad del suelo, sino de la planeación y reserva del lugar de acuerdo con las proyecciones de demanda” (Franco Calderón, 2010, p. 30). Desde esta noción, los modelos buscan mitigar el crecimiento progresivamente entrópico en los municipios de estudio (Girardot, Ambalema y Honda) a partir de instrumentos que permitan generar proximidad en las actividades urbanas — vivienda, trabajo y ocio— y equidad espacial dentro del territorio urbano/regional. En este caso, se trata específicamente del sector de las infraestructuras educativas, teniendo en cuenta que la Ley 388 de 1997 señala puntualmente en sus Artículos 2 y 13, la necesidad de atender a la localización de los equipamientos colectivos como un componente urbano del plan de ordenamiento de cada municipio, —educativos, salud, etc.—. Esto tomando como base los

principios de interés general sobre el particular, así como la función social y ecológica que debe cumplir el urbanismo en los territorios colombianos.

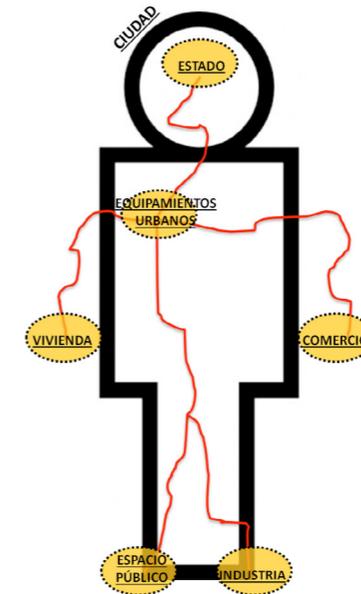
Desde la perspectiva del urbanismo ecológico, abordada por Salvador Rueda (2012), los indicadores enmarcados en la funcionalidad de los sistemas de soportes materiales y la compacidad urbana³, como eje que atiende la realidad física y las soluciones formales adoptadas en el espacio (densidad edificatoria, distribución espacial de usos y porcentaje del espacio verde o viario), permiten entender el territorio de manera sistémica. En ese contexto, se hacen importantes el consumo eficiente del suelo, la movilidad sostenible y un espacio público de calidad.

Así, si se entiende la ciudad como un organismo vivo (Figura 1) que depende de sus

articulaciones (conexiones) como herramientas que permiten el funcionamiento armónico de cada una de sus partes para su existencia y sostenibilidad, se podría decir que el Estado y sus políticas juegan un rol muy importante como entes reguladores que dirigen, organizan y demandan los diferentes ámbitos del desarrollo. Tanto el comercio como la industria, son herramientas esenciales para caminar hacia la competitividad y el desarrollo de una ciudad. También lo son la vivienda y el espacio público, que constituyen el poder de concentración, interacción social y calidad de vida en una ciudad. Sin embargo, existe un elemento vital que articula toda la ciudad y la convierte en un organismo vivo: los equipamientos urbanos, los cuales se pueden entender como el corazón de una ciudad, que sin servicios, queda sin atributos que definan su identidad y diversidad para su propio desarrollo.

3. "La compacidad es el eje que atiende a la realidad física del territorio y, por tanto, a las soluciones formales adoptadas: la densidad edificatoria, la distribución de usos espaciales, el porcentaje de espacio verde o viario. Determina la proximidad entre los usos y funciones urbanas." (Rueda, 2012, p. 18)

Representación analógica de la ciudad como organismo vivo **Figura 1**



Fuente: Elaboración propia.

Cambio de visión y nueva configuración en el espacio urbano

Si bien es cierto que para finales del siglo XIX y comienzos del XX el Reino Unido era el que lideraba el mundo tecnológico, financiero, económico y político, era en Estados Unidos y Alemania

donde se disputaba el predominio industrial y comercial de los mercados. Terminada la Primera Guerra Mundial, con gran parte de Europa geográfica y políticamente renovada, se propició el escenario para el nacimiento de diferentes teorías que lograrían promover el crecimiento y el desarrollo económico de los países y su industria.

La Teoría de los lugares centrales, elaborada por Walter Christaller en 1933 en Alemania (Figura 2), daba inicio a un planteamiento que optimizaba la industria y su desarrollo comercial, y que a su vez, configuraba el espacio geográfico a favor del crecimiento económico. Al ser la centralización un principio natural de ordenamiento para los asentamientos humanos, el lugar central comienza a concebirse como “aquel que pudiese ofrecer servicios de determinadas clases” (Gaviria Ríos, 2010). A partir de esa idea, Christaller

elaboró un sistema en el que la ubicación de la planta de producción de una empresa estaba determinada por el coste total del desplazamiento hacia el cliente, de la materia prima hacia la planta. Esto, según Christaller, generaba un umbral que respondía a la rentabilidad —o no— de determinado producto del mercado:

El umbral de demanda es, pues, la población más pequeña a la que se debe prestar un servicio para alcanzar un punto de equilibrio empresarial entre gastos e ingresos (...). Si el alcance es mayor que el umbral habrá un área no cubierta por la empresa, ya que la población más alejada tenderá a no desplazarse para adquirir ese servicio, a no ser que se acumulen consumos de servicios, y en esta área surgirán otras empresas del mismo tipo, hasta lograr un equilibrio espacial. (Gaviria Ríos, 2010)

Esquema Teoría de los lugares centrales de Walter Christaller. **Figura 2**

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema de la Teoría de los lugares centrales de Walter Christaller.



De la teoría de los lugares centrales a los Sistemas de ayuda a la decisión espacial y los modelos de localización-asignación

A partir del rápido crecimiento y desarrollo de la tecnología en el siglo XX, los diferentes sistemas de ayuda a la decisión espacial (SADE),—que buscan mejorar la eficiencia de la conectividad y rentabilidad de la industria privada y de los modelos de gestión y crecimiento de la ciudades para mejorar, a su vez, la calidad de los servicios en cuanto a conectividad y eficiencia—, empezaron a sufrir cambios sustanciales que les permitieron ser aún más acertados en sus predicciones y propuestas. Esto sucedió gracias a los software de decisión espacial y sistemas de información geográfica (SIG), que convirtieron y procesaron bases de datos en resultados netamente cuantitativos dentro del territorio y el espacio urbano. Estas herramientas multicriterio que se utilizan

hoy en día para la toma de decisiones de localización, asignación y jerarquización de los sistemas de soportes materiales para los centros poblados, permiten planear con mayor exactitud la distribución de los servicios urbanos para beneficio de la mayoría de la población.

La resolución de problemas espaciales acorde con las circunstancias tecnológicas de nuestro momento histórico demanda la disponibilidad de herramientas que, sustentadas en la informática y aprovechando los desarrollos en las técnicas de análisis de datos, posibiliten la adopción de decisiones sobre unas bases de conocimiento más fundado. (Bosque Sendra, Gómez Delgado, Moreno Jiménez y Dal Pozzo, 2001, p. 21)

La base del funcionamiento de estos programas nace de la generación de clusters y centros de consumo de servicios que indican

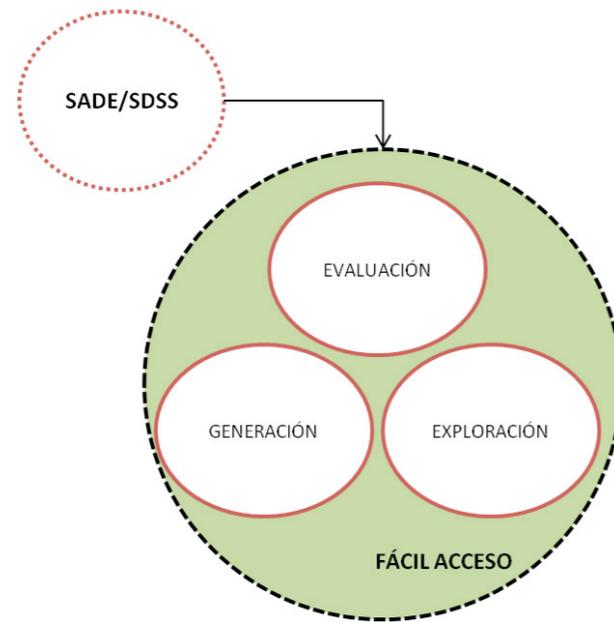
la aglomeración de la población en puntos específicos del territorio, la frecuencia de los recorridos que se manifiestan en el espacio analizado y la eficiencia espacial del abastecimiento de servicios que se prestan dentro de un radio de influencia determinado (cobertura y alcance).

Según Bosque Sendra, Gómez Delgado, Moreno Jiménez y Dal Pozzo (2001), un SADE puede definirse como la unión entre los elementos físicos, lógicos y de procedimientos que facilitan un entorno adecuado para la adopción ‘racional’ de decisiones sobre problemas espaciales. Para el autor, la exploración del problema —y la formulación de hipótesis que lo resuelvan—, la generación de soluciones alternativas y contrastadas, una evaluación precisa y cuantitativa de los pros y contras de las distintas soluciones, y la fácil ejecución de todas las anteriores actividades —de manera que los tomadores

de decisiones no tengan que ser expertos en el uso de estos programas— permite el funcionamiento adecuado de un SADE y un posible mejoramiento de las condiciones espaciales del territorio (Figura 3).

La inadecuada ubicación de una escuela, de un hospital o de un vertedero de basuras provoca gastos innecesarios, derivados de los traslados que el uso de estas instalaciones acarrea a la población demandante, igualmente, la falta de consideración de las características ambientales que debe tener un lugar donde se instale una de estas instalaciones produce gastos, o molestias importantes a la población y daños al entorno natural. Por lo tanto, la ubicación de equipamientos para la población constituye un tema de prioritario interés por diferentes razones. (Bosque Sendra, Gómez Delgado, Moreno Jiménez y Dal Pozzo, 2001, p. 4)

Elementos que debe facilitar un SADE **Figura 3**



Fuente: Elaboración propia

Si bien se han implementado políticas para mejorar la eficiencia espacial de las ciudades, es evidente que en la mayoría de ciudades latinoamericanas la calidad de vida de los pobladores disminuye día a día. Estos últimos

tienen que consumir cada vez más tiempo y recursos en movilizarse de un lado a otro en busca de servicios y actividades generadas por la cotidianidad de un habitante perteneciente a la ciudad y su ritmo. También es preocupante

la segregación socioespacial, producto de la centralización de los servicios y de la inequitativa distribución del espacio urbano:

(...) nos encontramos ante un problema locacional, muy característico y específico de la Geografía. Diversas técnicas y metodologías geográficas se han planteado para su correcta resolución; posiblemente la más precisa y adecuada para poder considerar, simultáneamente, criterios de eficiencia y de justicia espacial, son los modelos matemáticos de localización-asignación, que permiten buscar las localizaciones más adecuadas para minimizar costos de transporte (o riesgos a la población), a la vez que los distintos lugares geográficos no se ven muy desigualmente afectados. (Bosque Sendra, Gómez Delgado, Moreno Jiménez y Dal Pozzo, 2001, p. 4)

Tanto los modelos de localización-asignación como los SADE, —que son finalmente un conjunto de evaluaciones multicriterio de los diferentes modelos y software de decisión espacial en el espacio geográfico—, se consideran una respuesta cuantitativa y lógica en un marco de planeación regional y urbana de los núcleos poblacionales y de los sistemas de soportes materiales que lo sustentan. En definitiva, el uso de modelos matemáticos, estadísticos, SIG y demás instrumentos para la planeación y toma de decisiones en el territorio, otorgan facilidades para un accionar mucho más eficaz y un nivel de riesgo y desarticulación del espacio urbano mucho más bajo. Este tipo de herramientas son una clara alternativa sostenible para el ordenamiento del territorio, si se parte de un concepto de eficiencia y compacidad urbana en la ciudad y las regiones.

Prototipo de Asignación para Centros Educativos (PACE)

A continuación, se presentan los casos de estudio que se llevaron a cabo en Bogotá, durante el desarrollo del prototipo de asignación para centros educativos (PACE).

Antecedentes y proceso preliminar en Bogotá

El prototipo de asignación para centros educativos plantea, desde la teoría, el uso de herramientas para la toma de decisiones espaciales en el territorio urbano, esto basado en los antecedentes del prototipo desarrollado en el proyecto de grado “Microcentralidades. Un planteamiento, a partir de modelos de asignación de centros educativos (MACE), en la zona de transición entre la cuenca alta y media del Río Fucha, Bogotá, Colombia”, de Roberto González Espinosa (2013), estudiante de la Universidad Piloto de Colombia.

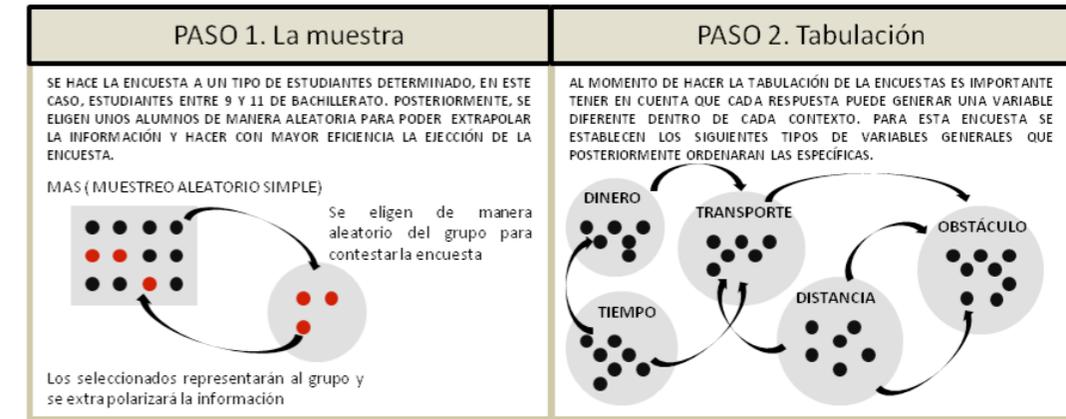
Este trabajo se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, en la localidad de San Cristóbal. Allí se tuvo en cuenta cinco instituciones educativas distritales: IED Aldemar Rojas, IED Manuelita Saenz, IED Rafael Nuñez, IED José Félix Restrepo e IED República del Ecuador; que se seleccionaron a partir de los criterios especificados dentro del proyecto en cuestión. Para su definición, se aplicó una serie

de instrumentos que buscaron diagnosticar el grado de dispersión de los usuarios —estudiantes— con el equipamiento educativo —el colegio— y, así, determinar una región factible para localizar el equipamiento. Se establecieron variables que mejoraran el tiempo y las distancias de los puntos de origen al destino.

Paso 1: La encuesta

Con la aprobación de la Alcaldía local, la encuesta fue realizada a estudiantes de los últimos tres grados del bachillerato (9°, 10° y 11°) de cinco colegios, elegidos a partir de la aceptación de la encuesta por parte de las autoridades competentes. Allí, la muestra se delimitó con base en la selección aleatoria de un curso de cada tres, por grado respectivamente, generando un total de 431 encuestados. De dicha población, siete muestras fueron despreciadas por no cumplir con los requisitos de la encuesta. De esta manera, se hicieron 16 preguntas con la intención de analizar una variable de comportamiento en cada uno de los aspectos urbanos.

Gráfico paso 1 del PACE. Gráfico paso 2 del PACE. **Figura 4**



Fuente: Elaboración propia (2013).

Paso 2: Sistematización y tabulación de resultados

Para la tabulación y sistematización de las encuestas y sus variables, se utilizó un software de sistema de ayuda estadística que proporcionó datos descriptivos de las muestras y agrupaciones o conjuntos que establecieron patrones de comportamiento (Figura 5).

A partir de esto, se encontraron 114 barrios distribuidos en 11 localidades de Bogotá y 1 barrio ubicado en el el municipio de Soacha —barrio Balcanes—. Asimismo, hubo un total de 23 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) en la ubicación de la vivienda de cada uno de los estudiantes. La muestra más preponderante fue sobre la UPZ de San Blas, con 111 casos.

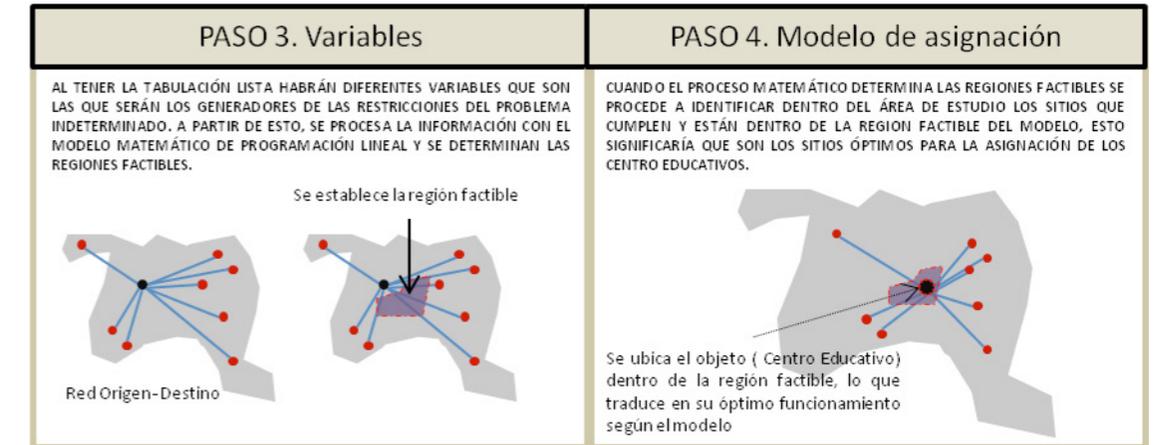
Identificación por UPZ y por entidad educativa de la muestra **Figura 5**

UPZ * Colegio de estudio Crosstabulation

| Count | UPZ | Colegio de estudio | | | | | Total |
|-------|--------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------|-------|
| | | Colegio Rafael Nuñez | Colegio Jose Felix Restrepo | Colegio Aldemar Rojas | Colegio Republica del Ecuador | Colegio Manuelita Saenz | |
| | 20 de Julio | 21 | 24 | 22 | 1 | 3 | 71 |
| | Americas | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | Arborizadora | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | Calandaima | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | Candelaria | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | Ciudad Jardin | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 9 |
| | Danubio | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | Diana Turbay | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| | Garces Navas | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Gran Yomasa | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | Kennedy central | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | La Gloria | 6 | 16 | 20 | 35 | 1 | 78 |
| | Las Cruces | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| | Los libertadores | 3 | 6 | 8 | 5 | 0 | 22 |
| | Lourdes | 24 | 2 | 5 | 11 | 2 | 44 |
| | Marco Fidel Suarez | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Marruecos | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| | Restrepo | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| | San Blas | 25 | 44 | 22 | 11 | 9 | 111 |
| | San Jose | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | San Rafael | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Santa Isabel | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | Soacha | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | Sosiego | 12 | 22 | 6 | 7 | 8 | 55 |
| | Total | 100 | 125 | 100 | 74 | 25 | 424 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

Gráfico paso 3 del PACE. Gráfico paso 4 del PACE. **Figura 6**



Fuente: Elaboración propia (2013).

Paso 3: Estudio estadístico para determinar los clústeres

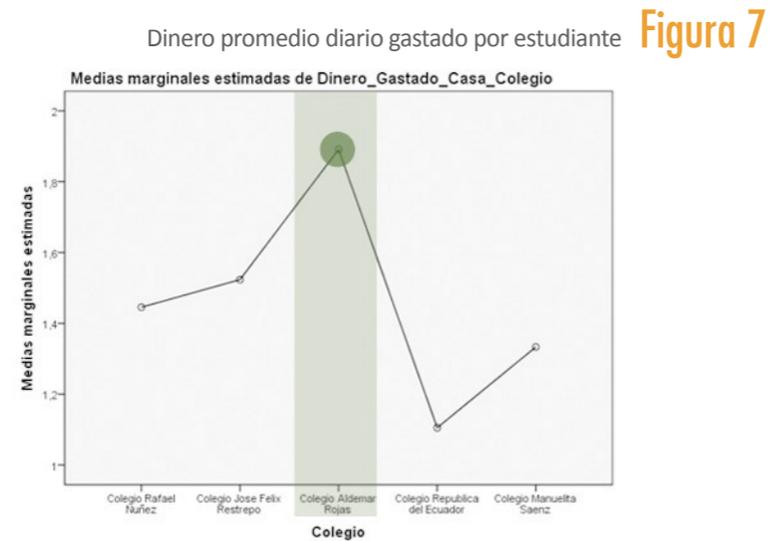
En este esquema de desarrollo y uso, un cluster es un análisis de conglomerados que ayuda a determinar conjuntos de variables que, a su vez, permiten establecer tendencias o comportamientos. Para este caso concreto, se pretendió utilizar los clusters para ubicar a los estudiantes en el espacio urbano y determinar, a partir de variables de tiempo, ubicación y dinero gastado en transporte, cuál es el lugar adecuado para

ubicar el equipamiento educativo. Por cada colegio se obtuvo una muestra de 100 estudiantes, de los cuales el 64% se encontraba ubicado en tres unidades de planeamiento zonal específicas.

El dinero que un estudiante promedio gasta en llegar de su casa al colegio según los costos directos del transporte público en Bogotá, debería ser a lo sumo, entre 1000 y 3000 pesos colombianos (aproximadamente 1 USD). Sin embargo, los alumnos del colegio Aldemar Rojas por ejemplo, gastan entre

3000 y 6000 pesos colombianos (entre 1 y 3 USD). Un hecho importante, pues los alumnos de los colegios encuestados tienen un nivel bajo de recursos económicos ya que su gasto promedio diario asciende a 2000 pesos colombianos (poco menos de 1 USD).

El resultado que muestra la figura 7 se traduce en que, para los estudiantes del colegio Aldemar Rojas, existe un mayor gasto de dinero en transporte de la casa al colegio con respecto a la relación de los costos del transporte público en Bogotá y su gasto promedio diario.



Fuente: Elaboración propia (2013).

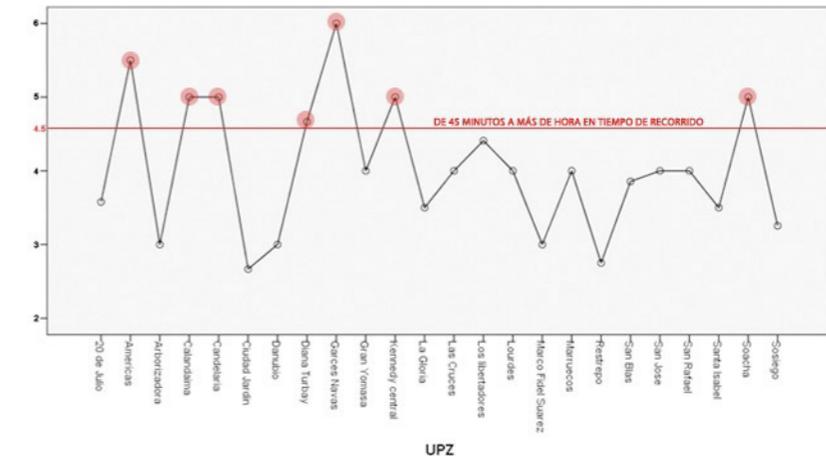
Por otro lado, la Figura 8 muestra el tiempo que tardan los recorridos desde cada UPZ, a los colegios en análisis. Las UPZ que están por debajo

de la línea roja tardan entre 10 y 40 minutos, lo que las hace de alguna manera, viables en materia de tiempo. Las que se encuentran por

encima de la línea roja, por su parte, tardan más de 45 minutos en llegar al colegio, siendo

estos sectores, inviables en relación con la distancia que los separa de estos equipamientos.

Tiempo gastado diariamente por estudiante desde la UPZ de residencia hasta su centro educativo **Figura 8**

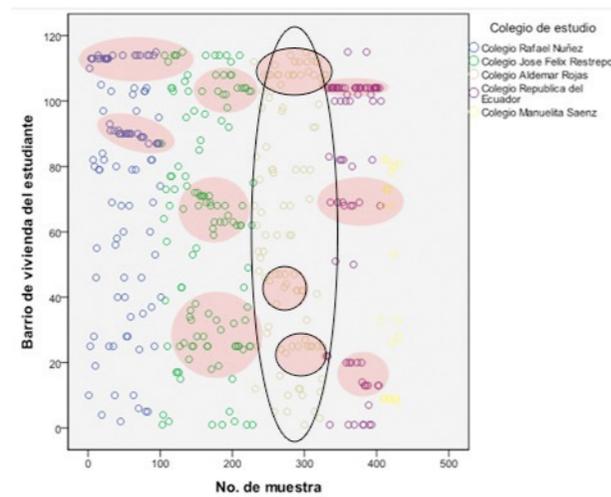


Fuente: Elaboración propia (2013).

Desde los resultados obtenidos se identifican tres clusters (Figura 9) diferentes en los que, aparentemente, se encuentra el 64% de la población focal analizada y se prosigue a realizar la asignación del equipamiento sobre el territorio, con un

sistema de ayuda a la decisión espacial (SADE). En el caso del colegio Aldemar Rojas, que se ha tomado como ejemplo, este análisis de conglomerados define los barrios donde se encuentra ubicada la mayor parte de la población focal.

Análisis de conglomerados de los colegios por estudiante. **Figura 9**



Fuente: Elaboración propia (2013).

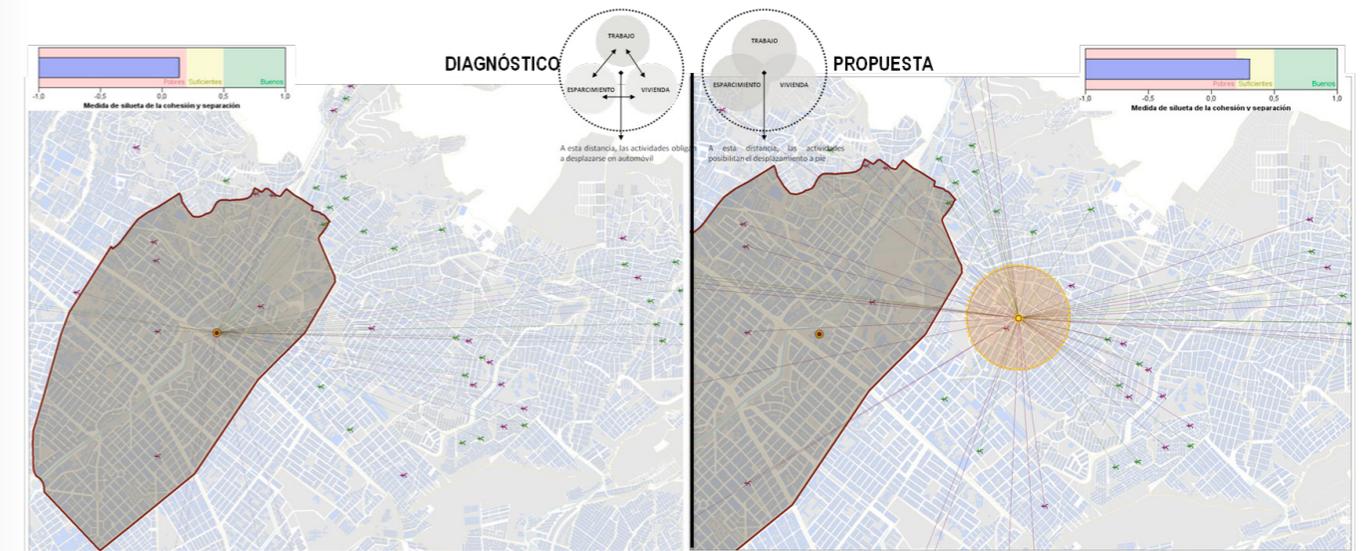
Paso 4: Diagnóstico y propuesta

Para ubicar los estudiantes en el territorio, se utilizó un sistema de información geográfica (SIG) que toma como datos de entrada las direcciones y los barrios de residencia — información dispuesta por los estudiantes. Luego, se asignó el centro educativo con un radio de optimización de 400 m que, según

la respuesta dada por el análisis de conglomerados, se encuentra dentro de los barrios con mayor concentración focal. Finalmente, se encuentra que la nueva asignación del equipamiento educativo debe hacerse entre las unidades de planeamiento zonal (UPZ) de San Blas, La Gloria y 20 de Julio, en contraste de su ubicación actual en la UPZ de Sosiego (Figura 10).

Resultados iniciales para el contexto del macroproyecto “transformación social y productiva del Rio Magdalena”

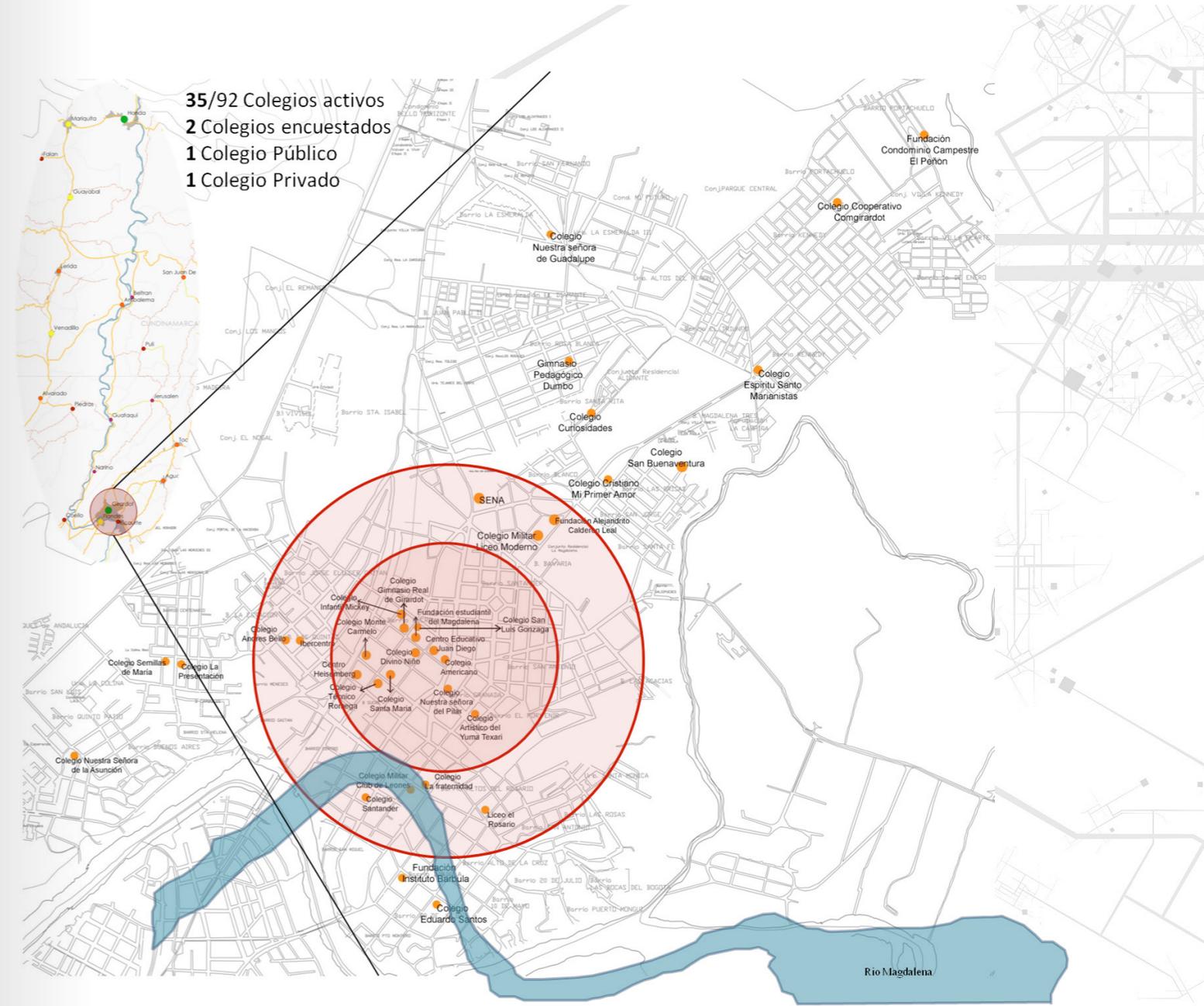
Diagnóstico y propuesta del PACE. **Figura 10**



Fuente: Elaboración propia, basada en el prototipo de asignación para centros educativos y el sistema de información geográfica (SIG). (2013).

A partir de la información secundaria suministrada por el Ministerio de educación nacional (MEN) y el Departamento administrativo nacional de estadística (DANE), se hizo una revisión de los diferentes programas y proyectos educativos en la región de estudio. Se consideró la información estadística de su crecimiento demográfico y de la población perteneciente al sistema educativo de los municipios ribereños del corredor fluvial de Girardot, Ambalema y Honda. De acuerdo con la pesquisa, el municipio de Ambalema tiene la mayor parte de población educativa rural en el corredor entre Girardot y Honda. Por otro lado, los planes y proyectos de infraestructura del municipio de Girardot cuentan con un ambicioso — pero debatible— proyecto, construir dos mega colegios que podrían abastecer gran parte del déficit de estudiantes que carecen de matrícula

Colegios identificados en el municipio de Girardot **Figura 11**
Fuente: Elaboración propia (2015).



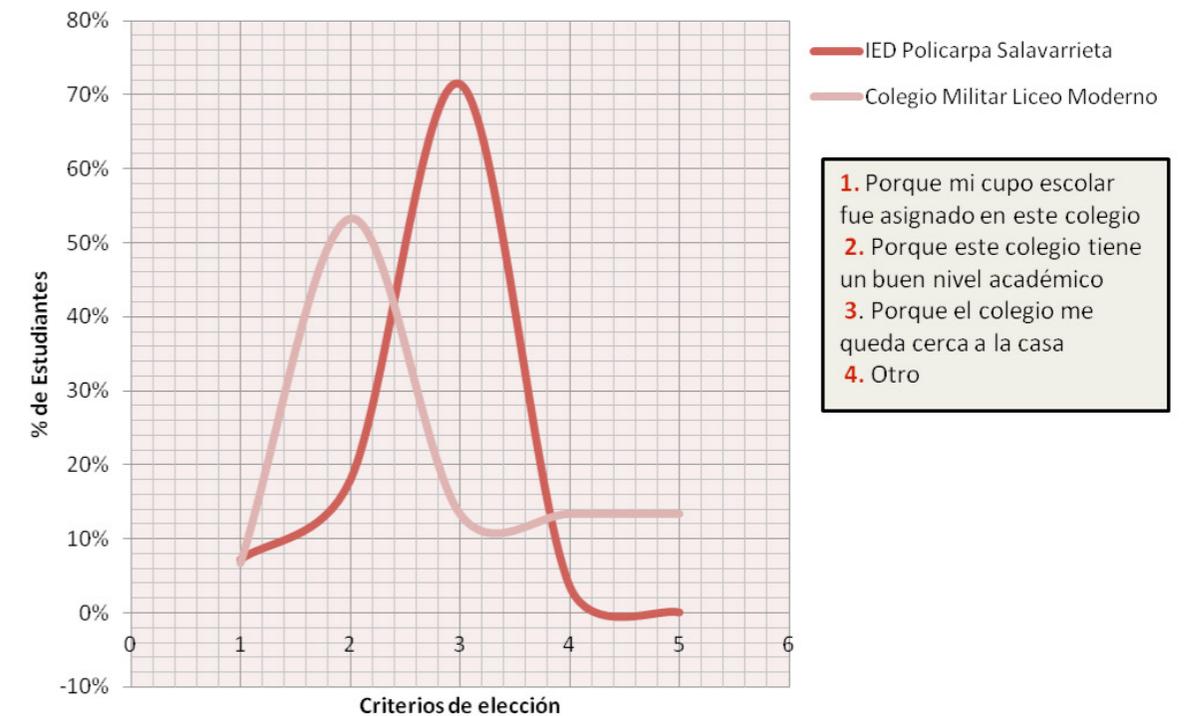
en el municipio. Sin embargo, este suceso podría causar la migración de población en edad estudiantil de otros municipios, desarticulando la región y creando mayores distancias en el equipamiento educativo y sus usuarios.

Para establecer si las políticas públicas y las acciones urbanísticas propuestas para la infraestructura de educación responden y satisfacen la estructura sociodemográfica y las necesidades de la población que ocupa el territorio del fluvial del río Magdalena, entre Girardot, Ambalema y Honda, se elaboraron y aplicaron instrumentos de consulta. Se realizó una encuesta a estudiantes con el objetivo de conocer sus recorridos de origen-destino y viceversa, el tiempo que tardan en llegar al equipamiento educativo y el dinero que gastan en el transporte de ese trayecto

para plasmar la información en SIG, con miras a generar un diagnóstico de las infraestructuras educativas.

Tras identificar los colegios activos en el municipio de Girardot (Figura 11), se encontró que aquellos con mayor demanda están ubicados en su mayoría, en el centro de la ciudad donde se concentra el servicio y la población en edad educativa en ese territorio. Posteriormente, se realizó la encuesta en dos de los 35 colegios identificados: la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (pública) y el Colegio Militar Liceo Moderno (privado). La encuesta, tomada del PACE para determinar variables y tomar decisiones espaciales, constó de diez preguntas. Estas presentaron las variables de interés para la medición de tiempos en los recorridos, el dinero gastado en el transporte y los modos de transporte, entre otros.

Criterios de elección del colegio por parte del estudiante. **Figura 12**

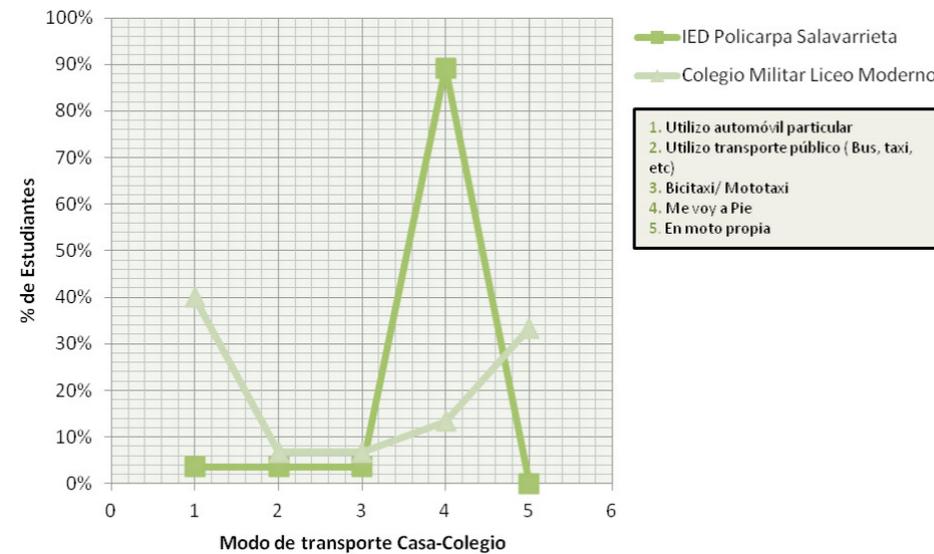


Fuente: Elaboración propia (2015).

Después de sistematizar la información de los criterios de elección del colegio por parte de los estudiantes (Figura 12), la mayoría de los estudiantes de la institución pública respondieron que su prioridad era que el colegio quedara cerca de donde viven, dejando de lado el nivel académico o la asignación de los cupos escolares. Por su parte,

los estudiantes del centro educativo privado dijeron elegir su colegio por el nivel académico. Esto responde a las dinámicas sociales del municipio y muestra que, entre mayores sean los ingresos económicos del estudiante, éste tendrá un marco de elección más amplio indiferente a su entorno urbano inmediato.

Modo de transporte utilizado por el estudiante. **Figura 13**

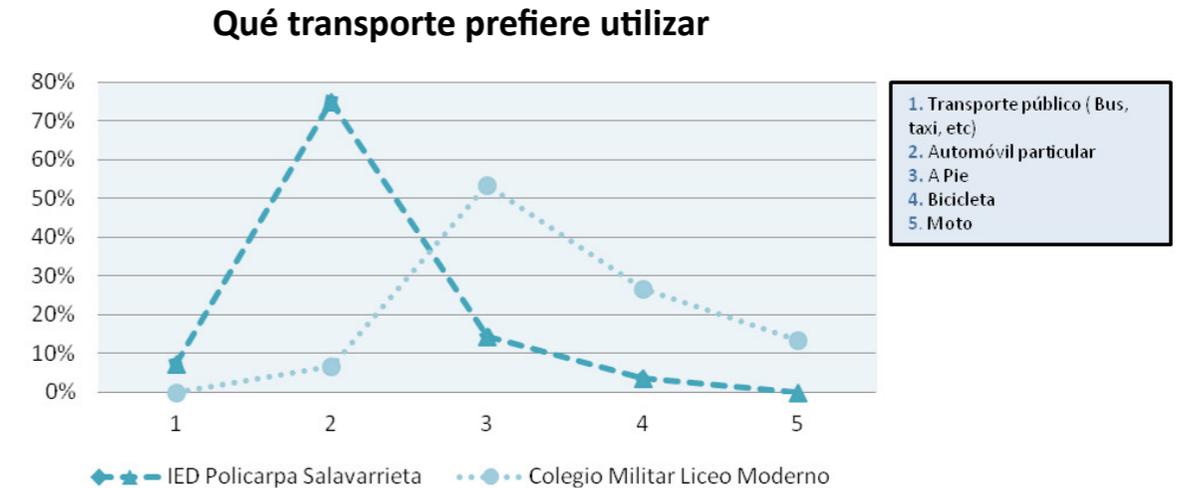


Fuente: Elaboración propia (2015).

La Figura 13 refleja que los criterios de elección de la institución por parte de los estudiantes están directamente relacionadas con el modo de transporte utilizado por ellos. Mientras que

en el colegio privado prevalece como prioridad el vehículo particular, la mayoría de estudiantes del colegio público se desplazan a pie desde el punto de origen a su destino.

Modo de transporte que desearía utilizar el estudiante **Figura 14**



Fuente: Elaboración Propia (2015).

Tras analizar el medio de transporte que los estudiantes utilizan, se observó que aunque las dinámicas de la ciudad, la distribución de

los equipamientos y los criterios de selección influyen en el comportamiento y la movilidad de los usuarios —en este caso, de los

estudiantes—, su forma de concebir y pensar qué tipo de transporte utilizar es totalmente diferente. Mientras que los estudiantes del colegio público se movilizan a pie, estos desearían utilizar un transporte privado para llegar a su destino. Sucede lo contrario en el colegio privado, donde los estudiantes, que se mueven en su mayoría en transporte privado, desearían poder llegar a pie a su destino (Figura 14).

Estos ejercicios para un primer diagnóstico de la relación entre el equipamiento urbano y sus usuarios permiten determinar ciertas acciones y lineamientos de decisión de cara al futuro. Si bien este ejercicio pretende establecer alternativas para un ordenamiento sostenible del territorio, aún está en etapa de caracterización y es indispensable seguir desarrollando el prototipo de asignación de centros educativos para evaluar determinantes que permitan

optimizar la localización ideal de los equipamientos urbanos.

A su vez, como resultado de la encuesta y conforme a la metodología propuesta en el macroproyecto, se propuso que la comunidad validara la información sistematizada y las alternativas para el ordenamiento sostenible del territorio, enfocándose en un modelo de localización-asignación que permita la eficiencia y sostenibilidad de los centros educativos. Se cree entonces que,

(...) es importante destacar no sólo la contribución que el sistema educativo hace a la equidad por medio de una mayor igualdad en las oportunidades de acceso, sino también su contribución a la integración de la sociedad, al crear las condiciones que facilitan la interacción entre desiguales en condiciones de igualdad. (Katzman citado en Franco Calderón, 2010, p. 27)

Conclusiones

Aunque el proyecto aún se encuentra en curso y en etapa de caracterización y sistematización de la información recolectada en el primer año de trabajo, las primeras actividades, ejecutadas con miras a ampliar y aplicar el prototipo de asignación para centros educativos en el corredor fluvial del río Magdalena en los municipios de Girardot, Ambalema y Honda, permitió establecer un primer acercamiento al territorio desde su órbita funcional, encaminada al mejoramiento de la capacidad y habitabilidad urbana en el área de trabajo.

Si se tiene en cuenta este primer análisis y se piensan desde allí las dinámicas contemporáneas de las ciudades, se puede decir que, hoy en día, en la mayoría de las grandes ciudades como Bogotá, las personas pueden perder en promedio 4 horas diarias en sus recorridos cotidianos (de su casa a su trabajo y viceversa). Esto quiere decir que una persona pierde 20 horas a la semana, 80 horas al mes y aproximadamente 40 días al año en desplazamientos. Según esta reflexión, los criterios de habitabilidad

urbana y los estándares de sostenibilidad, vistos desde los instrumentos de medición de los nuevos desarrollos urbanos sostenibles como el CASBEE, las certificaciones LEED for Neighborhood o el BREEAM, evidencian una dificultad en la planificación de los servicios complementarios a la vivienda —en este

caso concreto, de los equipamientos educativos— Por esto, es indispensable reflexionar sobre las herramientas e instrumentos técnicos que se utilizan en el territorio, para mejorar la calidad de vida de los habitantes, por lo menos desde la localización-asignación de equipamientos.

Referencias

Bosque Sendra, J., Gómez Delgado, M., Moreno Jiménez, A. y Dal Pozzo, F. (2001). *Hacia un sistema de ayuda a la decisión espacial para la localización de equipamientos*. San Juan, Puerto Rico: Geonatura. Sistemas de Información Geográficos Aplicados a las Ciencias Ambientales y de la Salud

• DESDE EL AULA

Congreso de la República de Colombia (18 de julio de 1997). Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial [Ley 388]. Diario Oficial 43091.

Franco Calderón, Á. M. (2010). *Equipamientos Urbanos Impactos y Manejos: tres casos en Bogotá*. Bogotá: Editorial Escala y Universidad del Valle.

Gaviria Ríos, M. A. (2010). *Apuntes de economía regional*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda. Recuperado de: http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55767.pdf

González Espinosa, R. (2013). *Microcentralidades. Un planteamiento, a partir de Modelos de Asignación de Centros Educativos*

(MACE), en la zona de transición entre la cuenca alta y media del Río Fucha (Tesis de pregrado inédita). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.

Pradilla Cobos, E. (1984). *Contribución a la crítica de la “teoría urbana”: del “espacio” a la “crisis urbana”*. México: Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco.

Rueda, S., De Cáceres, R., Cuchí, A., Brau, Ll. (2012). *El urbanismo ecológico: su aplicación en el diseño de un ecobarrio en Figueres*. Barcelona: Agència d'Ecología Urbana de Barcelona.

Valencia Lopez, O. (2006). *Alternativas al modelo neoliberal en México*. Colección de Tesis Digitales Universidad de las Américas Puebla.



RESEÑA

SECCIÓN

Reseña

06

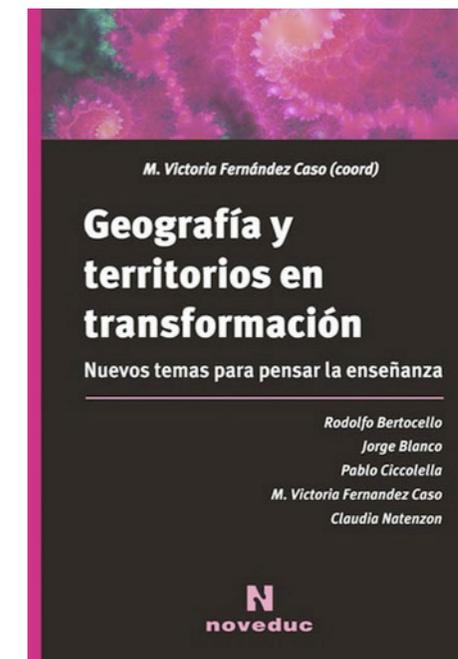
GEOGRAFÍA Y TERRITORIOS EN TRANSFORMACIÓN

Nuevos temas para pensar la enseñanza

Mayerly Rosa Villar Lozano¹

Universidad Piloto de Colombia
Maestría en Gestión Urbana (MGU)

Fernández Caso, M. V. (Coord.). (2007). Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires: Noveduc.



1. Arquitecta de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Gobierno y Gestión del Desarrollo Regional y Municipal por la Universidad Católica de Colombia. Especialista Pedagogía y Docencia Universitaria por la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Historia por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia.
mayerly-villar@unipiloto.edu.co

En esta ocasión, consideramos relevante reseñar el libro *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, publicado en 2007 por la editorial Noveduc (Buenos Aires y México) en relación con el tema propuesto para el número 41 de *Papeles de Coyuntura*, a saber, ciudad y educación. También fue elegido por las importantes transformaciones en la forma como se enseñan las ciencias sociales (entre ellas la geografía) que se han dado en las últimas décadas, de cara a la necesidad de formar una masa crítica —incluso desde la etapa escolar— con la cual lograr una efectiva transferencia social del conocimiento. Esto no sólo lleva a revisar los currículos y sus contenidos programáticos, sino a nuevas apuestas didácticas que hagan de la enseñanza y el aprendizaje experiencias significativas, que permitan tanto al docente como al estudiante revisar de manera crítica la producción de conocimiento frente a las realidades políticas, sociales, culturales y ambientales del mundo actual.

En este contexto, la obra en cuestión es uno de los productos del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (Indegeo) de la Universidad de Buenos Aires. El libro aborda

algunas de las reflexiones presentadas en el ciclo de conferencias “La geografía hoy. Nuevos temas para pensar la enseñanza” que tuvo lugar en el 2005, bajo la consigna de hacer una revisión teórica y didáctica de la enseñanza de la disciplina, en relación con las permanentes y profundas transformaciones del territorio y con las nuevas visiones en torno al campo disciplinar. El libro refiere de forma particular a la espacialización de los procesos sociales, con el fin de explicar cómo las sociedades producen, transforman y significan el espacio que habitan a partir de la incorporación de sistemas de objetos y de acciones, entre otros aspectos.

En el primer capítulo, “Territorios del capitalismo global: una nueva agenda para la geografía actual”, el profesor Pablo Ciccolella presenta, a partir de una revisión del capitalismo global, de la evolución del concepto *territorio* y de una lectura de las problemáticas territoriales —particularmente a escala metropolitana— sus reflexiones sobre el impacto que los procesos de reestructuración

económicopolíticos tienen sobre las transformaciones socioterritoriales que, sin duda, obligan a repensar la enseñanza. Para proponer una agenda temática en relación con el contexto histórico, es necesario repensar qué, cómo y para qué se enseña la geografía en la actualidad; en otras palabras, repensar el contenido, el método y el propósito de la enseñanza.

A manera de hipótesis, Ciccolella plantea la existencia de una relación entre los procesos de reestructuración del capitalismo de las últimas décadas y las transformaciones territoriales. Se refiere, particularmente, a los grandes espacios metropolitanos, y para ello revisa cuidadosamente las mutaciones que ha vivido el capitalismo, así como sus dinámicas y tendencias. Desde el análisis de estos procesos, es posible entender el capitalismo global como una relación particular y naciente entre economía y territorio —siendo el capital el rector y protagonista de dicha relación—, en la que la regulación y la mediación política se desvanecen ligeramente frente a épocas anteriores.

Lo anterior ha traído consigo importantes transformaciones en las estructuras territoriales, profundizadas por la revolución tecnológica de finales del siglo pasado y que aceleran la producción humana. Con ello se han incorporado, a su vez, gran cantidad de objetos y acciones en el territorio —entre estos, ciudades—, causando notables impactos ambientales y sociales. Valdría la pena revisar estos últimos a la luz de sus efectos en la creación de demandas, producción de desechos y manejo de desperdicios, como aspecto asociado a las problemáticas territoriales y a la urgencia epistemológica que conllevan estos fenómenos, que obligan a redireccionar la reflexión sobre dicho contexto y la producción de conocimiento al respecto.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente —indica el profesor Ciccolella—, aparecen nuevas tendencias asociadas al territorio, como el resurgimiento del fenómeno de metropolización que tuvo lugar en la década de los noventa y que relevó el aparente protagonismo de las ciudades intermedias. Sin embargo, el antiguo protagonismo de tales

ciudades respondió más a una concentración de poder económico que a factores relativos al crecimiento poblacional y a la producción estratégica, los cuales motivaron, nuevamente, el asentamiento de actividades industriales en la periferia. En este contexto, florecen las desigualdades territoriales y, con estas, la segregación socioespacial.

Entre las tendencias referidas por el autor está, por una parte, la formación de territorios-red. Con ello, las fronteras parecen diluirse, creándose, en su lugar, una relación entre los nodos principales de la red y los intermedios. Tal relación se genera a partir de los flujos que transitan y de los acontecimientos que se suceden entre sus arcos, coadyuvados por una fuerte introducción tecnológica —especialmente en lo relativo a las redes de transporte—. Por otra parte, el autor se refiere a la relación entre el capital y el espacio, con la que se yuxtaponen dos geografías: la de producción y la de consumo. En ellas, se introducen una serie de “artefactos urbanos vinculados al consumo” (Ciccolella, 2007). También se refiere a la

génesis de los sistemas productivos locales y economías territoriales, que se particularizan por condiciones no reproducibles en otros territorios. Surgen entonces sistemas productivos propios que se constituyen en parte de la identidad de su lugar de origen, diferenciándose unos de otros por su nivel de “fertilidad territorial”. Este último aspecto se manifiesta como una nueva forma de ruptura que profundiza las tendencias ya existentes del capitalismo, particularmente en relación con el espacio.

La fertilidad o competitividad territorial —dice el autor—, no hace referencia a “los recursos naturales, sino a los recursos humanos, a las instituciones, el sistema normativo de un lugar frente a otro”, en relación con una “mayor solidez, credibilidad y atractivo, en función de cuestiones tales como la acumulación de conocimientos, las instituciones vinculadas al mismo, la seguridad jurídica, la creatividad local”, entre otras cuestiones, que hablan de dicha fertilidad en términos de su posicionamiento, de su ranking a partir de indicadores asociados de desarrollo

que, en muchos casos, desdibujan la realidad y generan imaginarios en torno a los territorios, asociados no sólo a la función que le asigna un rango territorial, sino a su capacidad de acumulación y relacionamiento con otros territorios.

Dos variables del desarrollo territorial aparecen: *conocimiento* y *creatividad*, asociadas a la infraestructura que permite el mejoramiento de las condiciones de trabajo, producción y remuneración. Estas variables, sin duda, hacen parte de los atributos del territorio y, por tanto, de su capacidad competitiva.

En relación con las transformaciones referidas, el autor presenta el caso de Argentina, donde se está presentando una nueva sustitución de importaciones que le permitiría al país volver a ser competitivo y recuperar las pequeñas y medianas empresas en sectores de producción tradicional. También han surgido, en distintas concentraciones, nuevas actividades que, como en el caso del barrio Palermo, se ubican en el sector cultural o creativo, tejiéndose entre

estas una red de competencia hacia el interior de las fronteras nacionales (tal vez producto de la descentralización), que debilita las solidaridades interterritoriales tradicionales. Estas últimas sólo permanecen en un marco de cooperación entre territorios pertenecientes a distintos estados.

Posteriormente, Ciccolella plantea una relación entre economía, territorio y metrópolis, y lo hace a partir de tres procesos. El primero de estos es la globalización, que vincula directamente al neoliberalismo —entendiendo la globalización como un enfoque ideológico dominante y el neoliberalismo como el modelo económico consecuente, que corresponde a la profundización del proceso de liberalización de la economía. El segundo proceso es la transformación de la organización de las empresas, la producción y el trabajo, que genera redes de valor a partir del surgimiento de redes de empresas o “empresas red”. El tercer proceso corresponde a la concentración en los grandes espacios urbanos y la consecuente fragmentación del tejido socioterritorial,

causada por la dispersión entre los espacios de las empresas y aquellos destinados a la vida cotidiana —entre estos, los barrios residenciales para obreros—. Lo anterior hace que se concentren los flujos de inversión particularmente en países centrales y en lugares privilegiados. También se presentan cambios acelerados en los ciclos económicos —llamados por el autor “ondas cortas”—, que traen consigo crisis en territorios específicos. En estas crisis, no estalla el conjunto del sistema capitalista sino sistemas focalizados. Así vuelve, al parecer, la tendencia del siglo pasado a una distribución de la riqueza por regiones y a la articulación de la escala local con la economía mundial, como consecuencia de la referida concentración de infraestructura, conocimiento, creatividad y capital.

Otro aspecto abordado en el capítulo tiene que ver con las escalas de las redes y su vinculación con la ciudadanía. Este aspecto pone en contraste la escala global y la local, encontrando que, en la primera, predomina la dimensión económica, y en la segunda, la

recuperación de las identidades locales —a pesar de que estas últimas estén igualmente vinculadas a un proceso de mercantilización del territorio—.

La complejidad expuesta y la aceleración de los fenómenos y procesos, propias de los tiempos del capitalismo global, revisten a los territorios de inestabilidad y obligan a repensar el papel del Estado en la construcción democrática, sostenible y responsable de estos, por encima de las lógicas que se imponen con el ya citado modelo dominante.

En el segundo capítulo, “La geografía de las redes”, el profesor Jorge Blanco se refiere —también desde una mirada de la globalización—, a diversas interpretaciones de las redes y a la relación entre estas y ciertos actores y territorios. Así, esboza directrices de orden teórico y analítico para el estudio de tales redes, que contemplen tanto la dimensión material como organizativa de las mismas.

Blanco plantea que las transformaciones acaecidas en el mundo contemporáneo y su

particular aceleramiento presentan, en primera línea, el problema de la organización de la producción, la circulación y el consumo, con nuevas cualidades que inciden en el cambio de percepción del tiempo y la velocidad. Este fenómeno, que se presentó ya en el siglo pasado, asociado particularmente al desarrollo de sistemas de movilidad y transporte, involucra en los tiempos actuales diversos flujos que circulan por el territorio. Estos flujos —entre los que se encuentran productos, ideas, personas, información, capitales y tecnologías— hacen de la circulación y la comunicación como contenido de las redes las principales estrategias para integrar el mundo contemporáneo y, a su vez, las causantes de procesos de desintegración. Este fenómeno no sólo se puede abordar desde la geografía, sino desde diversos campos disciplinares, lo que conlleva a la imperiosa necesidad de repensar la estructuración del territorio desde la relación local/global, toda vez que dichas redes redefinen la noción de las fronteras, e incluso las eliminan como delimitación del Estado.

En relación con el análisis de las redes, el autor presenta tres categorías para su abordaje. La primera, la interacción entre redes, se da a partir de la relación entre sujetos sociales, territorios, lugares, individuos, organizaciones. La segunda, la utilización de las redes como “instrumental metodológico”, se da en la segunda mitad del siglo pasado a partir de la aplicación de formulaciones matemáticas. La tercera y última corresponde a las formas de representación de dichas redes. Más adelante y a manera de ejemplo de esta última categoría, el autor presenta una cartografía de la relación entre distancia y tiempo a partir de la variación de la velocidad, en el espacio funcional vinculado al transporte de un conjunto de ciudades europeas articuladas por la red ferroviaria hacia 1987.

Vistas las redes desde estas categorías, se pueden comprender “los cambios que se presentan de forma dinámica entre los sujetos y los territorios, las variaciones en las posiciones relativas, procesos de concentración

y centralización, aislamiento, dependencia e intermediación”, entre otros.

El análisis de las redes ha tenido variaciones a lo largo del tiempo. Por ejemplo, entre las décadas del 50 y 60 del siglo pasado, su abordaje empezó a hacerse a partir de indicadores, índices y modelos que corresponden más a una mirada cuantitativa. Ya para la década del 80, se comprendían más como una forma de organización social, aunque no se dejara de lado el análisis cuantitativo —particularmente en lo referente a redes de transportes—.

Estos abordajes abren la puerta a múltiples definiciones sobre las redes, entendidas, algunas, desde la noción de la red como soporte, como un conjunto de líneas a partir de las cuales se establecen conexiones sustentadas en la infraestructura. Por otra parte, se entienden también a partir de la noción de intercambio, determinada por los flujos —es decir, por el contenido—. A una y otra se yuxtaponen la red de comando, administrada por un operador de la red, al

igual que los actores sociales y demás sujetos que a estas se vinculan.

La interacción entre estos componentes constituye tres cuestiones. La primera es la naturaleza dinámica de la red, que indica, a su vez, un cambio en su concepción y en la forma de analizarla en el tiempo. La segunda es el hecho de que el funcionamiento de la red está mediado por las normas, es decir, por las regulaciones que los sujetos establecen para cada una de ellas. La tercera corresponde a su constitución técnica: la materialidad, la organización, el poder político, económico, informacional y cognitivo que circula a través de las redes, pero que también se produce en ellas.

En este sentido, para el autor, el planteamiento de Milton Santos según el cual el espacio geográfico es un sistema de objetos y de acciones permite comprender la naturaleza de las redes. Esto es, entendiendo las infraestructuras como parte del sistema de objetos, vinculadas a un sistema de acciones y decisiones que se propicia desde los

nodos y por los sujetos que conforman las redes. Sobre este último aspecto, el profesor Blanco cita a Gabriel Dupuy, quien invita a pensar los nodos como los lugares en donde los actores piensan las acciones de conexión potencial con otros actores, de transacciones posibles que no siempre pueden materializarse en la red, puesto que están sujetas a las características de los actores y a las relaciones de poder desde las que se determina tanto la transparencia y la visibilidad como el ocultamiento de la circulación, la comunicación y los flujos.

Otro aspecto esbozado en el capítulo en cuestión es la relación entre las redes, los territorios, las escalas y los impactos. Para abordarlo, el autor parte de una revisión del concepto de redes, con base en términos básicos de la geografía. Tras ello, sugiere incorporar las redes al análisis del territorio, puesto que no existen territorios sin red —entendiendo esta última como una forma de apropiación y organización del territorio por parte de una sociedad, sobre el cual ejerce dominio y poder—. Así, la red se configura

como “un medio para producir el territorio”. Podríamos pensar, en este contexto, en la relevancia que tuvo la construcción de la red de caminos en la consolidación del Imperio romano o, como lo refiere el autor, la red de servicios públicos desde la cual quien la opera vincula un territorio a ella.

Aparece entonces la noción de “territorios de redes”: un territorio discontinuo y segmentado, conformado por los nodos vinculados entre sí, en el cual la mayoría de relaciones se da entre nodos de la misma jerarquía, que excluyen a otros espacios de su entorno. Esto rompe con la idea de territorio como continuidad espacial y como delimitación física e implica, a su vez, revisar la relación entre redes y escalas. Allí, juegan un papel preponderante la jerarquía que del actor que la opera y sus intereses frente a los de los demás actores que intervienen en el territorio de red.

De esta manera, las redes se convierten en el medio desde el que se vincula los procesos en las escalas global y local, ampliando así la escala de relaciones desde la que se

rompe el confinamiento y las fronteras. En consecuencia, el nivel de funcionamiento de la red a escala global no necesariamente será el mismo en la escala local, presentando, por tanto, impactos diferenciados.

Frente a esta última consideración, es importante comprender que la llegada de una red a un determinado territorio genera algún tipo de efecto. Sin embargo —enfatisa el autor—, dicho efecto no es ocasionado por el objeto técnico instalado, sino por las interacciones entre los diversos actores sociales e, incluso, por las interacciones entre diversas redes. La llegada de dicho objeto técnico y, con este, de la red, puede causar la potenciación de las condiciones y acciones preexistentes o, en su defecto, limitarlas y minimizarlas. Esto dependerá de las interacciones e intereses tanto de operador como de los demás actores que intervienen.

Más adelante se plantea la cuestión acerca de la lógica de las redes frente a la de los territorios, teniendo en cuenta que,

regularmente, los procesos con los que se trabaja desde las redes se materializan en un espacio, en una superficie y que, por otro lado, la idea misma de territorio se vincula a un área, un espacio o una superficie. Por ello, pueden presentarse lógicas de redes que no coincidan con las lógicas de los territorios y, como consecuencia, tensiones, dado que se presentan diferencias en la escala de la red y en la del territorio —en tanto espacio o superficie—.

Finalmente, Blanco recoge algunas aproximaciones metodológicas para el abordaje de las redes. En la perspectiva cuantitativa anteriormente referida, el interés se centra en los indicadores, las formas y la posición relativa de los nodos, que se visibilizan en la accesibilidad, la centralidad y la intermediación. Este tipo de análisis permite, en primera instancia, identificar de las posiciones relativas de los lugares; favorecer la toma de decisiones —particularmente sobre intervenciones en los territorios— y determinar si los nodos con mayor accesibilidad son, en efecto,

los que se asocian a una mayor dinámica urbana. También permite determinar el rango que ocupan en la red, si son base de operaciones de la red o si su función es de intermediación en la misma o con otras. Por otra parte, facilita la identificación de zonas que, haciendo parte del mismo territorio, quedan excluidas de la red, produciendo en ellas lo que el autor denomina el “efecto túnel”.

Un segundo abordaje metodológico es el que plantea Milton Santos. En él —partiendo de la aproximación histórica a los momentos de génesis y transformación de la red—, establece una relación entre la representación a partir de indicadores estadísticos y facilidades técnicas y la dimensión social, siendo esta última la que aporta la información más relevante.

El tercer abordaje retoma lo planteado por Dupuy, quien, al igual que Santos, parte del análisis histórico de la conformación de la red para luego abordar las lógicas que sostienen los proyectos e intereses que generan

cambios en ellas, evaluar cómo se integran en el conjunto de redes y las formas de representación de éstas.

En conclusión, el autor expone la necesidad de incorporar la perspectiva de las redes en el temario de la enseñanza de la geografía, con el fin de repensar las redes urbanas y la conformación de redes territoriales en función de las características referidas a lo largo del capítulo. El texto dice qué es importante incluir en la agenda de dicha enseñanza, pero queda la deuda sobre cómo hacerlo.

En el tercer capítulo, “Las migraciones, entre la sociedad y el territorio. Aportes para la geografía en la escuela”, el profesor Rodolfo Bertocello presenta una mirada al fenómeno de las migraciones desde la dinámica demográfica que se presenta con la relación entre la dimensión poblacional con el territorio, de tal forma que desde esta se aporte a la comprensión del fenómeno y a la precisión conceptual desde la interacción de las categorías territorio – sociedad – migración como objeto de estudio.

El autor plantea que la migración se ha abordado tradicionalmente desde un enfoque cuantitativo y que ha presentado conceptualizaciones particularmente demográficas y sociológicas, dejando así de lado la mirada desde el territorio. En esto radica la importancia de revisar estos enfoques, con el fin de hacer aportes para una nueva perspectiva disciplinar. Bertocello considera que las transformaciones que la migración presenta en el contexto actual son un campo de estudio e investigación obligatorio que requiere de nuevos enfoques, conceptos e instrumentos para su análisis.

En la primera parte del capítulo, el autor se aproxima a las perspectivas tradicionales desde las que se ha abordado la migración, que, al ser concebida como un “desplazamiento territorial de la población de un lugar de residencia habitual hacia otro en donde se establecerá nueva residencia”, ha captado la atención de diversos campos de las ciencias sociales. La medición del fenómeno ha sido igualmente sistematizada desde estudios demográficos y censos poblacionales a

lo largo del tiempo y en diferentes escalas, lo cual ha restado el interés por la explicación del fenómeno y su naturaleza territorial.

Se ha construido entonces, de manera suficiente, una taxonomía que permite conocer el carácter interno o internacional de las migraciones, al igual que su condición urbana o rural, con aportes a la identificación del crecimiento diferencial de la población y dando cuenta de los niveles y tendencias de éste. Desde la geografía, tal vez el principal aporte sea la cartografía de flujos migratorios. Esta última indica el flujo o volumen de la migración que, sumado al análisis del crecimiento poblacional, son fundamentales en la caracterización de los territorios en diferentes escalas y de las dinámicas de redistribución poblacional. Asimismo, permite proponer explicaciones a las formas de organización de los territorios en las que la migración se presenta, sea como causa o como consecuencia de éstas.

En consecuencia, las preguntas respecto de quiénes migran y por qué lo hacen se

convierten en las de interés para nuevos enfoques de la geografía y de otras ciencias sociales y multidisciplinarias que aportan un marco interpretativo diferencial. Así, Bertocello esboza de manera sintética un par de perspectivas interpretativas de la migración: la primera, desde la economía clásica y neoclásica y de las teorías de la dependencia, el desarrollo dual y de la globalización, hace una interpretación de la migración internacional. Esta perspectiva centra el fenómeno en las condiciones del mercado laboral y sus demandas —o su falta de demandas—, permitiendo comprender el papel de las migraciones en los procesos sociales.

Respecto del contexto latinoamericano, el autor retoma lo planteado por Raczynsky en el libro *Movilidad territorial de la población en América Latina: perspectivas de análisis y lineamientos de investigación*, donde afirma que las perspectivas demográficas y de la modernización han ubicado la migración en el centro del tránsito de sociedades tradicionales a sociedades modernas,

con sustento en los imaginarios gestados en la idea y el deseo de modernidad. También resalta los aportes de la perspectiva históricoestructural, que hace énfasis en la determinación que impone el modo de producción capitalista y desde la cual interpreta la migración como una “respuesta a las condiciones de expulsión y/o atracción diferencial que generan los lugares y las sociedades” (Bertocello, 2007, p. 70) por sus propias particularidades.

Es de resaltar que una constante en uno u otro enfoque corresponde a la exclusión del espacio como categoría de análisis, y a un abordaje limitado a su carácter de contenedor de lo social, particularmente del fenómeno migratorio.

En una segunda parte del capítulo se aborda la dimensión territorial de las migraciones, a partir de conceptualizaciones que suscitan discusión. Para esto y a la luz de los planteamientos de Jean-Paul de Gauderman, el autor expone el papel del territorio en los procesos migratorios

desde la perspectiva de movilidad de la fuerza de trabajo y como respuesta a las demandas propias de la acumulación capitalista —tanto de capital humano como de infraestructura—. Este aspecto configura un primer asomo de exclusión, dada la diferenciación que la referida acumulación ejerce sobre los territorios. A lo anterior se suman diversas estrategias territoriales, inducidas con el objetivo de movilizar y fijar la población o, en su defecto, de expulsar a aquella que no responda a las características establecidas. De esta manera, se desocupan algunos territorios como consecuencia de la ocupación de otros y se movilizan poblaciones como consecuencia de procesos de gentrificación.

Otro aspecto que se aborda en esta segunda parte es la movilidad territorial como condición de posibilidad de la globalización. Desde esta perspectiva, la movilidad territorial profundiza la diferenciación de los territorios en la escala local y convierte a algunos en polo de atracción. La globalización —como lo indicaron Cicoella y Bertocello en los

anteriores capítulos— se caracteriza por la conformación de territorios red a partir de la interacción y relación entre diversos nodos territoriales. Esta relación entre nodos valoriza algunos lugares y segrega otros. Los territorios red contienen el mayor flujo de migración, causado por la movilidad poblacional que, a su vez, es causada por los factores ya presentados.

Si bien la mirada del autor frente a la dimensión económica es interesante para la comprensión del fenómeno, queda una deuda en relación con los procesos migratorios que se suscitan como consecuencia de factores culturales —imaginarios en torno al progreso, la modernidad, mejor calidad de vida, entre otros—, sociales y políticos que, como en el caso colombiano, han sido determinados por la violencia y el conflicto armado.

En el último capítulo, “La vulnerabilidad social como dimensión del riesgo. Análisis de la zona costera del río de La Plata”, la profesora Claudia Natenzon plantea la

discusión sobre la relación entre el riesgo por catástrofes naturales —producto del cambio climático, la vulnerabilidad social y la incertidumbre y centra la discusión en el análisis de la *vulnerabilidad*.

A manera de introducción, la autora presenta precisiones conceptuales necesarias para su análisis. Partiendo de la noción de *catástrofe*, esboza como problema la escasa disminución de los impactos de las catástrofes a lo largo del tiempo en el litoral argentino. Argumenta que, por su persistencia, se esperaría que la sociedad respondiera de forma más preventiva frente al riesgo de inundaciones, teniendo en cuenta también que éstas se presentan, no en zonas aisladas sino, por el contrario, en el eje industrial y fluvial más dinámico del país.

Natenzon parte de los aspectos más relevantes que se han abordado en el debate público, así como del uso de medios de representación gráfica y de los documentos públicos del Estado relativos a una rendición de cuentas.

Entre los resultados de este primer análisis, se encuentran algunos de orden natural, social, comunicacional, técnico, financiero y político que permiten identificar ciertas particularidades que inciden en el problema formulado. Uno de ellos es que, comúnmente, se percibe la catástrofe como consecuencia de un fenómeno de orden natural y se desconoce su relación con las acciones humanas y sociales —muchas veces influenciadas por decisiones políticas—. Otra particularidad es que, por lo regular, los sucesos relacionados con la catástrofe se presentan como un asunto coyuntural del que se aprovechan los medios de comunicación, pero carecen de una incorporación permanente en las políticas públicas. Ello, fácilmente, conduce a una distorsión en la comprensión de la realidad por parte de los actores sociales o a una generación de protestas que, en últimas, no hacen ningún aporte a la transformación del problema. También puede llevar a la consideración de que es posible evitar la catástrofe sólo con intervenciones de orden técnico y de infraestructura.

En ese mismo sentido, la autora indica que, como parte de la atención a los momentos de catástrofe, se suelen aumentar los aportes financieros para y la demanda de recursos por parte de instituciones de orden local, nacional e internacional. Estos recursos ingresan en estos niveles en ese mismo orden y dejan, en muchas ocasiones, recursos muy reducidos para la atención directa de la catástrofe.

A partir de lo expuesto, Natenzon y su equipo de investigación proponen abordar nuevamente el problema de la catástrofe a partir de un caso de estudio específico y de un marco de interpretación de aspectos sociales: la Teoría social del riesgo. A continuación, exponen las distintas nociones de riesgo que proponen diferentes campos disciplinares como la economía, la sociología y las ciencias naturales. Posteriormente, planean las dimensiones *peligrosidad*, *vulnerabilidad*, *incertidumbre* y *exposición* para abordar el análisis del riesgo, teniendo en cuenta que la catástrofe es un fenómeno que ponen en tensión el sistema socioeconómico.

Desde esta perspectiva, vale la pena replantear el tipo de análisis que se acostumbra realizar frente a la vulnerabilidad social como dimensión del riesgo, para así comprender cómo se da la relación entre el sistema de objetos y el sistema de acciones, en relación con las preexistencias ambientales de los territorios. Es en este escenario que considero muy relevantes el papel de la educación —formal y no formal— y la transferencia del conocimiento hacia la sociedad y los sectores público y productivo. Con ello se podría cimentar, en un marco de corresponsabilidad, una mirada holística y respuestas multidimensionales que conduzcan a la construcción de territorios social y ambientalmente más responsables y sostenibles.

Los cuatro capítulos son, sin duda, un aporte a la pregunta por qué incorporar en los contenidos escolares en relación con las transformaciones territoriales y, en general, con el contexto geográfico actual. También ayuda a responder el para qué incorporar dichos contenidos, es decir, el propósito de formación que estos tendrían. Sin embargo, vale la pena, a partir de estos aportes, valorar en sentido estricto los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos que permitan repensar la enseñanza de dichos contenidos. Ello cobra relevancia a la hora de hacer más significativo el aprendizaje de los estudiantes y más efectiva la transferencia social del conocimiento producido desde el aula y desde la investigación a la sociedad y al sector público y productivo.

— PARA LOS —

AUTORES

Convocatoria Papeles de Coyuntura no.42

julio de 2016

La construcción de Bordes (urbano-rurales) en las ciudades latinoamericanas

Implicaciones para un desarrollo humano sostenible

Papeles de Coyuntura es una revista virtual de divulgación, reflexión y discusión, editada por la **Maestría en Gestión Urbana - MGU** de la Universidad Piloto de Colombia, es un espacio para la publicación de resultados de investigación y/o artículos de reflexión, opinión y reseñas sobre el tema propuesto.

El tema del número 42 se enmarca en la Línea de investigación **Gobierno, Gestión Local y Ciudadanía** del Grupo de Investigación en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia, para lo cual se propone **abordar el fenómeno del avance de los bordes urbanos en ciudades de América Latina.**

Los procesos de expansión urbana de las ciudades traen consigo diferentes dinámicas sociales, culturales, económicas, urbanísticas, ambientales, esto conlleva la necesidad de generar procesos de planeación

y gestión territorial que sean complementarias, tanto con las políticas de los gobiernos locales como las relaciones con las comunidades y las organizaciones sociales que se ven afectadas por estas dinámicas.

Desde el punto de vista de los diversos actores que tienen injerencia directa e indirecta en el fenómeno, los bordes de las ciudades han avanzado hacia contextos rurales, lo cual ha desencadenado interacciones y tensiones en ambos lados de la frontera (urbana-rural), lo cual enfoca la atención creciente sobre la necesidad de contar con procesos de planificación y gestión de las ciudades de América Latina; la expansión urbana tiene impactos directos sobre la vida de los pobladores que se ubican cerca o justo en el borde, de no ser organizados los aspectos sociales, ambientales, político, legales y económicos, los bordes confluyen en una cadena de conflictos aún no resueltos y que se plantean en el debate de la gestión de las ciudades. Los bordes de las ciudades cobran dinámicas propias, dejando a la vista impactos en el ambiente, el acceso a

salud, educación, transporte, espacio público y desorganización espacial y territorial, entre otros.

Es precisamente en este sentido, que la gestión urbana requiere de elementos propuestos por los diversos actores que analizan, conocen, gestionan y viven el borde de las ciudades latinoamericanas con el fin de contar con políticas y estrategias urbanas que faciliten el desarrollo de bordes urbanos sostenibles.

La presente convocatoria de **Papeles Coyuntura Nro. 42** plantea cuatro ejes estratégicos en los cuales se desea centrar la discusión, el análisis y las propuestas que permitan conocer la forma en la cual las ciudades en América Latina construyen bordes de forma sostenible:

1. Impactos socio-ambientales y económicos del avance de bordes de ciudades.
2. Esquemas organizacionales, de gestión y co-gestión de bordes para afrontar el reto de la expansión de ciudades.

3. Políticas para mitigar los impactos causados por el proceso de ampliación de bordes de ciudades.
4. Modelos y lineamientos para la gestión integral de bordes de ciudades en América Latina.

Fecha límite para remitir artículos:
mayo 14 de 2016

Coordinadores del Número 41:

Álvaro Mauricio Torres Ramírez
alvaro-torres1@upc.edu.co
mauriciotorresr@gmail.com

Ingeniero Ambiental, Magister en Desarrollo Local y Regional, Instituto de Estudios

Sociales de la Haya – Países Bajos. Actualmente es Decano del Programa de Administración Ambiental, Universidad Piloto de Colombia, Seccional Alto Magdalena – Girardot.

Mauricio Betancourt García
mauricio-betancourt@upc.edu.co
mauriciobetancourtgarcia@gmail.com
Investigador y profesor de Gestión Territorial

Universidad Piloto de Colombia - Maestría en Gestión Urbana - Bogotá

Más información:

<http://www.papelesdecoyuntura.com>

Instrucciones para los autores interesados

- Los artículos deberán remitirse al correo electrónico gurnaba@unipiloto.edu.co con copia al coordinador del número,
- Indicar en el asunto Artículo Papeles de Coyuntura 42.
- La extensión de los artículos debe estar comprendida entre 3.000 y 5.000 palabras. (entre 10 y 20 páginas) En este número de páginas estarán contenidos gráficos, tablas e ilustraciones y las referencias.
- Los artículos deben presentarse en Word, en letra Calibri o similar de 12 puntos, a espacio sencillo.
- Deberán contener resumen en español (100 palabras) así como palabras clave (se recomienda tener como referente el Tesoro de la Unesco o del El Tesoro de Arte & Arquitectura®)

- Por favor incluir información del autor o autores (nombre y apellidos, filiación institucional, estudios realizados e institución que otorga el título, actividad en la que se desempeña, publicaciones recientes y datos de contacto como teléfono y correo electrónico).
 - Los pie de página o notas al pie, deberán ser aclaratorios y no superar las 40 palabras.
 - Las referencias se citarán en el cuerpo siguiendo las Normas APA (Apellido, año, pág.) La referencia completa se ubicará en el final del texto.
 - Todo la figuras se debe remitir en archivos independientes (formato imagen jpg, tiff, etc, en buena calidad y las tablas y gráficos deben entregarse en formato editable)
 - De ser aceptado el artículo, se deberán firmar el certificado de originalidad y la licencia de uso.
- La revista cuenta con las siguientes secciones asociadas a la temática de la convocatoria vigente:
- Artículos**, de análisis y de reflexión sobre temas de gestión urbana, enmarcados en

temas específicos propuestos por el Comité Editorial para la convocatoria vigente. En esta sección están invitados a publicar académicos e investigadores y en general los interesados en el tema. Con especial interés invitamos a nuestros estudiantes, egresados y graduados para que a partir de sus experiencias aporten a la investigación y en general al conocimiento referente a la Gestión Urbana.

Opinión, se presentan reflexiones cortas, no necesariamente basadas en trabajos de

investigación, pero que aportan otras miradas en torno a los diversos temas asociados a la Gestión Urbana.

Desde el aula, sección que recoge los valiosos aportes de nuestros estudiantes surtidos desde los ejercicios y trabajos que adelantan durante sus estudios de Maestría en Gestión Urbana.

Reseñas, de textos relacionados los temas de la convocatoria.



Maestría en Gestión Urbana



Revista de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia
Universidad Piloto de Colombia / Sede Bogotá. Carrera 9 No. 45A - 44 sede R segundo piso. Teléfono directo: 3322966
Conmutador: 3322900 Ext.: 318-266 Correo electrónico: gurbana@unipiloto.edu.co
www.papelesdecoyuntura.com