

Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales¹

*Fabián Andrés Llano*²
Universidad Piloto de Colombia

*César Chavarro Gutiérrez*³
Universidad la Gran Colombia

Resumen

El presente artículo corto propone una discusión sobre la relación entre pedagogía y ciudad más allá de los debates sobre una educación permanente y el desarrollo del ser en la ciudad propuestos por el enfoque de la ciudad educadora. El texto se centra en el posicionamiento de la práctica pedagógica situada e intencionada y en una reivindicación de la pedagogía como un saber reflexivo, cuyas posibilidades de autonomía relativa dependen de su papel para la comprensión y la enseñanza de la construcción de ciudad.

Palabras Clave: investigación pedagógica, educación urbana, saber científico, práctica de la enseñanza, formación del docente,

-
1. Este artículo corto retoma algunos resultados del proyecto de enseñanza de la gestión Urbana financiado por la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia y además incluye algunos adelantos del proyecto turismo de memoria y postconflicto: culturas del recuerdo alrededor del patrimonio cultural (1910-2016) financiado por la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN
 2. Doctorando en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura Universidad de Girona (España) Magister en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales. En la actualidad se desempeña como asesor pedagógico de la Universidad Piloto de Colombia y docente investigador del programa Administración Turística y Hotelera Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN fabian-llano@upc.edu.co, fabian_llano@cun.edu.co llanofabian@hotmail.com ID 0000-0003-2181-3476.
 3. Magister en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales de la misma Universidad, se ha desempeñado como docente universitario de la Universidad la Gran Colombia, docente vinculado a la Secretaria de Educación de Bogotá. Ha desarrollado investigaciones acerca de la historia de Bogotá haciendo énfasis en su desarrollo cultural, en particular el patrimonio histórico y el carnaval de Bogotá correo electrónico jordanpach@hotmail.com

Abstract

Pedagogy and city: From the urban representations to the teaching of the city in the Social Sciences

This short article proposes a discussion on the relationship between pedagogy and city beyond the debates about a permanent education and the development of the being in the city proposed by the approach of the educating city. The text focuses on the positioning of situated and intentional pedagogical practice and on a claim of pedagogy as a reflexive knowledge, whose possibilities of relative autonomy depend on its role for the understanding and teaching of city

Keywords: pedagogical research, urban education, scientific knowledge, teaching practice, teacher training,

Introducción

La relación entre pedagogía y ciudad ha sido abordada particularmente desde los planteamientos de la ciudad educadora, enfoque que desde la segunda mitad del siglo XX ha intentado utilizar a la ciudad como escenario de aprendizaje. Con los pronunciamientos de Unesco en 1972 y la carta de las ciudades educadoras producto del congreso internacional de ciudades educadoras realizado en 1990 en Barcelona, la preponderancia de esta perspectiva amparada en *el saber ser en la ciudad* y en la idea de una *educación permanente* abrió la puerta a la gestión en las ciudades de América Latina alrededor de políticas y programas educativos. En Colombia, la ley General de Educación, por ejemplo, propone unos acercamientos a la propuesta de ciudad educadora, que mantiene como parámetro la educación desarrollada en las instituciones escolares, de modo que la propuesta de ciudad educadora apenas aparece como un complemento de la educación formal (Jurado, 2003).

Además de vincular los efectos socializadores y culturales de la ciudad propuestos por las prácticas y los escenarios urbanos en el proceso formativo, cabe mencionar los intentos de la pedagogía urbana por vincular estos aprendizajes de la ciudad en el espacio público. Con unas claras intencionalidades en cuanto al fortalecimiento de la identidad urbana y la formación del ciudadano, la pedagogía urbana declara que el espacio público es un escenario educativo a partir del cual se otorga importancia al significado que tiene la vida pública y de encuentro con otros, que moldea los comportamientos de las personas en la

medida en que funciona como un conjunto de oportunidades para el aprendizaje (Burbano, 2014 citando a Páramo, 2004).

Esta apertura de la pedagogía a otros escenarios distintos del aula, llevan a plantear nuevos interrogantes de la relación entre pedagogía y ciudad. Sin desconocer que las propuestas de la ciudad educadora han cobrado vigencia en las últimas cuatro décadas debido a su potencialidad de constituir sociedades democráticas y sin llegar a demeritar las propuestas de la pedagogía urbana con la vinculación del espacio público como escenario de aprendizaje, cabe preguntarse por las relaciones que se establecen entre la pedagogía como saber y la ciudad como productora de sentidos, en cuanto a la producción y circulación de su conocimiento en el escenario público.

Aunque es una problemática de difícil comprensión por centrarse en la producción de conocimiento sobre la ciudad y los efectos de estos acumulados en la sociedad, cabe decir que sus comprensiones pueden llegar a desnaturalizar o intentar rehistorizar los acumulados conceptuales que se han impuesto como conocimiento legítimo. Sin llegar a desconocer los balances disciplinares y los desarrollos teóricos y metodológicos sobre la ciudad si resulta importante cuestionarse por los conocimientos que circulan sobre la ciudad como verdades absolutas, lo cual deteriora la creatividad, el desarrollo de un pensamiento crítico y promueve un tipo de aprendizaje memorístico

Las diferentes representaciones disciplinares y de la vida cotidiana que circulan en la ciudad y para la

ciudad tienden a concretarse en contenidos disciplinares susceptibles de ser enseñados y transmitidos bajo el acto pedagógico en la institución escolar. Sean parte de un currículo oficial u oculto, estas diferentes representaciones sobre la ciudad requieren ser reflexionadas y evidenciadas en la práctica pedagógica al hacer evidentes los efectos públicos de las ciencias sociales y humanas en cuanto a la construcción simbólica de la ciudad.

Esta tercera postura que involucra una reflexión más aguda en cuanto a la producción de la ciudad y la ciudadanía requiere por lo menos enfrentar tres hechos problemáticos. En primer lugar, un acercamiento a la pedagogía como saber particular desligado de los supuestos que la relacionan como una vocación o práctica incorporada de las disciplinas. En segundo lugar, el papel de la pedagogía en cuanto a la difusión de un conocimiento legítimo y público sobre la ciudad y la ciudadanía y por último la relevancia de la formación docente en cuanto a la apropiación de un saber pedagógico que permita un pensamiento relacional entre la ciudad y la pedagogía.

En este orden de ideas, el siguiente artículo corto pretende mostrar algunas alternativas para la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales a partir de una reflexión de la práctica docente en términos de unos factores intrínsecos a su quehacer y de otro lado unos factores estructurales que en ocasiones lo condicionan, pero que si llega a ser consciente de ellos puede acogerlos a su favor.

Lo pedagogía como saber difuso: entre la vocación o la práctica incorporada de las disciplinas

El primer hecho problemático que se requiere abordar para la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales, es precisamente la comprensión de la pedagogía más allá de las definiciones ramplonas que la reducen a mera vocación. La pedagogía como un saber reflexivo sobre el hecho educativo, es un término de difícil comprensión en la medida en que se confunde con los vocablos del sentido común y de esta manera adquiere diferentes significaciones y usos como un saber difuso en las ciencias sociales.

En términos generales siguiendo los planteamientos de Carlos Eduardo Vasco (s.f) la pedagogía se inscribe luego de la institucionalización de las prácticas de formación bajo el concepto de práctica

educativa asignable a personas y roles, que llamamos “pedagogos” y “pedagogas”. La reflexión que se deriva de esta práctica pedagógica denominada praxis pedagógica conlleva a que la pedagogía pueda constituirse en un saber teórico- práctico. En este sentido, la misma palabra pedagogía designa la práctica pedagógica.

Sin embargo, de acuerdo con Serna (2004) lo pedagógico es un término que circula como definición corriente y familiar en la vida cotidiana bajo diversos significados: actitud natural hacia la enseñanza, recurso de socialización de una generación sobre otra, como medio de transmisión de expectativas, como una estrategia de perfeccionamiento de las conductas y los comportamientos o como una de las propiedades más representativa de la escuela en tanto instancia formadora(p30)

De esta manera, el estatuto de la pedagogía resulta difuso y sus referencias generalmente se inscriben en las representaciones del sentido común, ya que, al ser referenciada como palabra en el pensamiento corriente, termina por ser considerada una operación que da cuenta de procesos de transferencia o adquisición de determinados contenidos, disposiciones o percepciones asociadas a la práctica. Ahora bien, si existe un lugar de existencia predominante de la pedagogía es sin duda el de la institución escolar. De esta manera, la pedagogía no puede desprenderse de su nicho natural (el espacio escolar) donde se han estructurado sus virtudes, sus vicios y sus certezas.

De acuerdo con Serna (2004) la pedagogía como término es utilizada para solucionar las contingencias del mundo social cuando la ley no es funcional, también, puede ser utilizada como un tipo de persuasión dispuesto para cualquier institución o agente y finalmente con unas certezas epistemológicas y metódicas subsidiarias de las Ciencias Sociales y humanas, la pedagogía se ha debatido entre un modelo auxiliar que depende de las certezas epistemológicas de la psicología, la filosofía la sociología y la historia principalmente y de las nuevas fuentes disciplinares que provee las ciencias sociales con nuevos problemas y objetos de estudio y de conocimiento principalmente. Frente a esta disminución de su autonomía relativa, la pedagogía y los agentes de la producción educativa no logran presentar acuerdos en sus formas disciplinares y la difusión de su objeto de estudio en cuanto a sus representaciones, las teorías utilizadas y las metodologías difundidas.

Para el caso colombiano, la pedagogía ha sido conceptualizada, como saber pedagógico desde los estudios de Olga Lucia Zuluaga (1987), como pedagogía reconstructiva, desde el saber-cómo y la idea de competencia elaborada por el grupo liderado por el profesor Federicci y Antanas Mockus (1994), como campo y dispositivo desde los desarrollos de Mario Díaz, (1993), como saber sometido de acuerdo con Noguera (2005) y más recientemente, los planteamientos de Adrián Serna Dimas que la ha conceptualizado como violencia simbólica y arbitrario cultural. Si bien es cierto que estas conceptualizaciones han intentado consolidar el estatuto disciplinar de la pedagogía, también resulta evidente la dificultad de su definición. Ahora bien, aunque son frecuentes las conceptualizaciones foucaultianas desde el concepto de dispositivo y últimamente las bourdivianas, con el concepto de campo, lo que ha sido definitivo, es sin duda que la pedagogía como discurso ha estado vinculada en Colombia a la legitimación del docente como intelectual de la educación (Llano, 2013).

Para una mayor comprensión de esta problemática se hace relevante traer a la discusión algunos antecedentes sobre el desarrollo de lo pedagógico en Colombia, relacionados por una parte con la posibilidad histórica de su concreción mediante el movimiento pedagógico de los años ochenta y de otro lado bajo la posibilidad de teorización a la que ha estado sometida producto de esta apuesta política. En este orden de ideas, la articulación del Movimiento Pedagógico, implicó no solamente la vinculación de docentes de primaria sino de todos los niveles educativos, incluyendo profesores universitarios quienes orientaron sus intencionalidades no solo el estatuto docente sino brindaron posibilidades a la pedagogía como disciplina autónoma. En las referencias al movimiento pedagógico aparece un pronunciamiento a favor de unas mejores condiciones salariales y la ampliación de la autonomía de las universidades.

Vale la pena aclarar que, si bien es cierto que el saber pedagógico se constituyó en un eje articulador de la posibilidad de aparición del docente como intelectual con advenimiento del movimiento pedagógico en los años ochenta, la intención de formar docentes ya estaba presente desde la década del sesenta con la explosión de Facultades de Educación, todas ellas amarradas al discurso de las Ciencias de la Educación. A partir de estas experiencias, se presentó la posibilidad de postular al maestro como un intelectual, al rescatar el valor de la pedagogía y del ejercicio de la práctica

docente. En este tránsito de la universidad tradicional a la universidad de masas, las polémicas en torno a la educación y los saberes sobre la pedagogía, tomaron diferentes rumbos.

Inicialmente para la década de los sesenta y setenta, las preocupaciones sobre la educación estuvieron a cargo de la naciente sociología de la educación en el país (...); sin embargo, en este escenario aparecen las luchas del movimiento magisterial que propendía por nuevos rumbos epistemológicos diferentes de aquellos propuestos por la tecnología educativa y la sociología de la educación (...). Estos movimientos, liderados por el magisterio, intentaron la reivindicación del maestro y el posicionamiento de su práctica más allá de la operacionalización que suponía la tecnología educativa, caracterizada por una planificación rígida de las clases, una urgente necesidad de cobertura y currículos ligados a los tecnicismos (Llano et al., 2013, p. 43).

Ante la falta de claridad en sus métodos, lenguajes y representaciones sobre el hecho educativo, la pedagogía transita al escenario universitario como vocación bajo el supuesto que toda disciplina puede ser transmitida y enseñada únicamente acogiendo a sus balances disciplinares y las historias legitimadas. Para el caso colombiano esta realidad se confronta con la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios (Fernández, 2008); (Parra et al, 2010); (Martá, 2011), es más, la insistencia de las Universidades por la formación de sus docentes en temas relacionados con en el manejo de TIC, el fortalecimiento de las habilidades de investigación, el desarrollo de procesos escriturales, el manejo de una segunda lengua, desplaza en parte la formación docente en el fortalecimiento de un saber pedagógico que en realidad apunte al desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula (Parra et al, 2010, p430).

Finalmente, como vocación, la práctica pedagógica es asumida bajo el supuesto de que todo contenido disciplinar es enseñable y logra ser constituido como engranaje entre los escenarios científicos donde se refuerzan creencias y prácticas sobre lo pensable, lo decible y lo posible que definen la naturaleza legítima de cada disciplina y sociedad que a su vez incorpora dichos contenidos en su producción simbólica De acuerdo con Serna (2004) bajo el supuesto pedagógico que vincula el acto pedagógico a una condición natural de transmisión del conocimiento mediado por la vocación y por la creencia que los discursos disci-

plinares son de por sí difundirles, aparece una de los mayores desafíos que como saber la pedagogía tiene para su desarrollo como disciplina posible y deseable, sobre todo en el ámbito universitario, la búsqueda de su autonomía relativa, de la difusión constante de sus reflexiones, la necesidad de crear balances históricos sobre su práctica e inscribir al docente como un profesional capaz de reflexionar sobre su propia práctica bajo criterios epistemológicos y pedagógicos en cuanto a la producción de un conocimiento particular sobre el hecho educativo

Los efectos públicos de las ciencias sociales y la necesidad del punto de vista para el saber pedagógico

Con un estatuto difuso de la pedagogía amparado en el discurso de las Ciencias de la educación y una escasa valoración de lo pedagógico como elemento indispensable de la práctica pedagógica, sobre todo en los escenarios actuales de la universidad colombiana, se abre la discusión de su comprensión más allá de los escenarios educativos tradicionales para lograr vindicar una práctica pedagógica en su relación con el conocimiento. En este sentido, un primer acercamiento a esta postura requiere una identificación de los efectos públicos del conocimiento tanto de lo pedagógico como de las ciencias sociales y humanas.

Sin tratar de vincularse a una sociología del conocimiento que se ocupe de todo lo que se considere conocimiento en la sociedad, es importante mencionar que no es tan claro vincular los efectos del conocimiento en la vida pública, en la medida en que se asume la construcción del conocimiento científico como parte de los conceptos que transitan a la vida cotidiana. Por ejemplo, ya es habitual en la vida cotidiana la circulación de conceptos como inconsciente, proveniente de la tradición psicoanalítica, los conceptos de conflicto y ciudadanía, vinculados a diferentes tradiciones sociológicas y múltiples tendencias y enfoques cuyas significaciones difieren de acuerdo a su postura particular y no sobra mencionar el término pedagogía, que como ya ha visto transita desde la escuela a los ámbitos políticos

Por tal motivo se hace necesario con Serna y Lara (s.f) comprender que los efectos públicos de las ciencias sociales, encarna una doble existencia en su desarrollo histórico. Por una parte, la aceptación de un estatuto epistemológico para las ciencias sociales producto de la escisión de las epistemologías de las

ciencias naturales y el desarrollo de una autonomía relativa frente a los hechos sociales como objeto de estudio y de otro lado, los contenidos basados en conocimiento susceptible de universalizarse en su paso a las estructuras universitarias y al espacio escolar.

De acuerdo con Serna (2004) la doble existencia de las ciencias sociales y los efectos públicos que provienen de su desarrollo pueden rastrearse en tanto se reconozca el conocimiento social, producto del desarrollo de una disciplina y una conciencia disciplinar, como el resultado de un proceso de institucionalización que se presenta como respuesta a problemáticas sociales. De hecho, la institucionalidad social de las Ciencias sociales y Humanas fija de entrada una incidencia pública, en cuanto comprende que todo conocimiento social es de por sí público, por este motivo, las dimensiones de nuestros problemas sociales, incluidas las problemáticas pedagógicas, didácticas y curriculares, están directamente relacionadas con las ciencias sociales.

Desde una postura que reclama la comprensión en la construcción del conocimiento y en la validez o no negación de dicho conocimiento, las comprensiones pedagógicas han de vincularse no solo a su vínculo histórico con las ciencias sociales y humanas sino además a un tipo de relacionismo que al mismo tiempo reclama *el punto de vista* como elemento fundamental de comprensión del mundo social y para este caso específico como elemento articulador de la pedagogía y la ciudad. El punto de vista comprendido como una toma de posición, no solo teórica sino política, reclama un sujeto pedagógico capaz de reflexionar más allá del aula de clases para vincular las nuevas realidades y los problemas actuales a la práctica pedagógica. En el acto pedagógico se requiere tomar postura epistémica frente a los fenómenos de la ciudad, con el propósito de ir más allá de una reproducción por propulsión de los conocimientos impartidos mediante lineamientos.

Una Práctica pedagógica situada y conceptualizada

Enseñar lo urbano, presentar propuestas pedagógicas relacionadas con la construcción del conocimiento sobre la ciudad y su posterior divulgación didáctica, habitualmente es una tarea endilgada a las instituciones educativas y a los licenciados en Ciencias Sociales para la educación básica y media. Los docentes y las agencias educativas que respaldan *la acción*

*pedagógica*⁴ como la escuela moderna y los Ministerios de instrucción o educación, cargan con la responsabilidad de hacer público un saber asociado con la ciudad. En efecto, reflexionar sobre los procesos de constitución de las ciudades, sus problemas y los desafíos de la urbe contemporánea en el ámbito educativo se ajusta a una serie de dispositivos educativos como los lineamientos curriculares, las políticas educativas y los programas de promoción que llaman la atención sobre la importancia de fenómenos relacionados con la ciudad, como el crecimiento demográfico, los problemas del espacio público, las relaciones de poder en la construcción de territorios entre otros temas de interés

Sin embargo, el desajuste que se presenta entre la producción del conocimiento de la ciudad y la distribución de este capital cultural desde la escuela, permite entender como el fenómeno urbano, rico en posibilidades, se sustrae a las consideraciones de la geografía y la historia sin tener en cuenta, que como fenómeno inter y transdisciplinar, la ciudad y el territorio requieren de nuevas explicaciones y nuevas formas de elucidación pedagógica.

En este sentido, enseñar hoy la ciudad implica un desafío lleno de expectativas e incertidumbres que llevan a los docentes investigadores de los fenómenos espaciales, sociales, económicos, y culturales a recurrir a diversos enfoques que permitan entender las nuevas dinámicas de la ciudad como campo de conocimiento. Cabe advertir que nuevos enfoques y recientes teorías han buscado fortalecer el estatuto de la Gestión Urbana por medio de diversos debates desarrollados en espacios disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares haciendo evidente la emergencia de su existencia autónoma (Ávila, 2008, Miranda, 2008, Vásquez, 2014, p.152).

No obstante, estas reflexiones y debates disciplinares han permanecido cerrados a las formas

públicas del conocimiento sobre la ciudad, donde además de la participación ciudadana, se requiere un esfuerzo por elevar al ámbito educativo, las consideraciones sobre las decisiones que está tomando la ciudad, para evitar la construcción de ficciones sobre la ciudad inaccesibles a los debates sociales y a la reflexión pedagógica

La ciudad difícilmente es constituida por el hacer exclusivo de los urbanistas y arquitectos, lo que se hace evidente al percibir que las realidades urbanas muestran problemas que difícilmente pueden ser resueltos por estas disciplinas, pues casi de inmediato es posible comprender desde la producción del conocimiento que muchos trabajos sobre la ciudad no son en realidad elaborados y agenciados por ellos únicamente. Tanto arquitecto, urbanistas, economistas, psicólogos ambientales, sociólogos urbanos, abogados se adjudican el derecho a pensar la ciudad. Más que una limitante, en la intromisión de profesiones y disciplinas en el estudio de la ciudad, resulta una oportunidad para abrir un debate aún más álgido referido a la transformación que mediante la investigación incorpora diferentes dinámicas disciplinares y saberes como la pedagogía en la comprensión del fenómeno urbano.

Alternativas pedagógicas para pensar la ciudad

Enseñar la cuestión urbana no se reduce al ejercicio lúdico que el docente pueda realizar en el aula de clases para hacer comprensibles y atractivos los contenidos de este saber a un grupo de estudiantes, al contrario, dicha acción pedagógica esta cruzada por múltiples tensiones, que si bien confluyen con algún efecto en el aula de clase, en realidad hacen parte de un entramado de relaciones sociales que condicionan el actuar del docente en la institución universitaria y escolar⁵

4. Bourdieu ubica a la acción pedagógica como violencia simbólica que, fundada en un poder arbitrario procedente de la estructura de las formaciones sociales, está en capacidad de imponer unas significaciones como arbitrariedad cultural. Para ello, la acción pedagógica requiere la autoridad pedagógica, que refuerza la legitimidad de esta imposición interponiendo el efecto de institución, convirtiendo la arbitrariedad cultural, en cultura legítima. La autoridad pedagógica, en tanto delegación que conceden las formaciones sociales a unas instituciones, requiere el trabajo pedagógico que produzcan unas disposiciones permanentes, *habitus*, que actúen más allá de la acción pedagógica misma, reproduciendo la arbitrariedad cultural impuesta desde la escuela como cultura socialmente admitida y legitimada [Serna, 2006, p.51]

5. Desde la conceptualización efectuada por Pierre Bourdieu "El campo universitario reproduce en su estructura el campo del poder cuya estructura contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación. En efecto, es en y por su funcionamiento en tanto espacio de diferencias entre posiciones (y, al mismo tiempo, entre las disposiciones de sus ocupantes) que se lleva a cabo, fuera de toda intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas, la reproducción del espacio de las posiciones diferentes que son constituidas del campo del poder [Bourdieu, 2008, p.61]

En consecuencia, las relaciones de fuerza⁶ que confluyen en la praxis pedagógica provienen de unos elementos internos, así como elementos externos a su misma práctica. Los primeros hacen parte de aquellas decisiones que debe tomar el docente como agente educativo en el quehacer cotidiano en el aula de clases y que manifiestan sus tensiones en el contexto universitario y escolar. Dichas tensiones se pueden sintetizar en cuatro preguntas básicas que se encuentran en los modelos pedagógicos: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar?

Se parte, por un lado, del supuesto que las respuestas a estas preguntas enuncian las posiciones personales de los docentes de ciencias sociales e investigadores urbano regionales, lo que en realidad estas representaciones constituyen es el producto de la construcción social de la misma enseñanza de las ciencias sociales. Desde otro ángulo, se tienen los factores externos, los cuales se definen como aquellos elementos jerárquicamente superiores a la institución educativa que determina las prácticas legítimas de la enseñanza de las ciencias sociales.

En este sentido, se encuentran las políticas públicas en educación, las cuales tienen como principal agente al Ministerio de Educación Nacional, así como el campo intelectual de las ciencias sociales. Para analizar cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales y docentes investigadores urbanos, es necesario observar quiénes están pensando el ejercicio mismo de la docencia y cuáles son las implicaciones de que determinada institución o agente se conviertan en la posición dominante dentro de la producción de conocimiento sobre la ciudad.

Elementos internos de la práctica pedagógica.

Como se advirtió anteriormente, para analizar la práctica pedagógica se ha de elegir las cuatro preguntas tradicionales que se realizan a todo modelo pedagógico, asumiendo que detrás de estos cuestionamientos se encuentran profundas convicciones con respecto al acto de enseñar la ciudad, sustentadas en abigarradas creencias sobre el deber ser de la formación del pensamiento social.

Primero: ¿Qué enseñar en la ciudad desde las ciencias sociales? Tradicionalmente esta pregunta se ha relacionado con el problema de los contenidos. La selección dentro del amplio espectro de conocimientos históricos y geográficos, así como en menor cuantía económicos, antropológicos y/o sociológicos, se consideran como la labor por excelencia del docente en ciencias sociales; sin embargo, el qué enseñar se encuentra determinado por la posición epistémica y epistemológica de la cual parta el docente en su ejercicio de pensar teórico y pensar epistémico (Zemelman H. 2005). La configuración de las ciencias sociales permite observar la realidad desde múltiples puntos de vista, sustentados en diferentes posiciones, escuelas, corrientes o autores de la teoría social; de esta manera se plantea una distancia entre quien enseña el desarrollo histórico desde una perspectiva epistemológica del materialismo histórico con respecto a una perspectiva positivista de la historia.

Segundo: ¿para qué enseñar la ciudad desde las ciencias sociales: La funcionalidad del saber social en la escuela se encuentra relacionado, igualmente, con la postura epistemológica que se asuma en la práctica docente. Cada una de estas posiciones, al depender de cómo se entienda el mundo social, va a darle preeminencia a una habilidad cognitiva dentro del estudiante. De esta manera, para la tecnología educativa, que partiría de una postura epistemológica neopositivista, le ofrece mayor importancia del proceso educativo será la réplica del modelo científico. Así, desde el campo de las Ciencias Sociales, la actividad de mayor relevancia en un acontecimiento histórico será aprender a replicar los métodos historiográficos, dándole preeminencia a las habilidades de tipo cognitivo. (Rodríguez: 2000).

Tercero: ¿por qué enseñar la ciudad desde las ciencias sociales? La pregunta por el por qué es soslayada comúnmente en el ámbito académico, favoreciendo con ello el estereotipo que habla de las Ciencias Sociales como parte de la cultura general. Dicho cuestionamiento es básico en el ejercicio de la práctica docente toda vez que en él se encuentra el problema del sentido de las Ciencias Sociales. La función de la enseñanza de las Ciencias Sociales dependerá de la misma manera en la forma como se desenvuelvan las tensiones sociales aquí descritas; así, por ejemplo, si encontramos

6. Aquí hacemos uso del análisis relacional que propone el sociólogo francés Pierre Bourdieu, de esta manera nociones como relaciones de fuerza, posiciones legítimas, agente, etc, deben entenderse desde este marco teórico. (Bourdieu: 1990).

el predominio de posiciones humanistas la función del saber social se direccionará en formar sujetos sociales con valores sociales de corte humanista. (Comes: 1999)

Cuarto: ¿Cómo enseñar la ciudad desde las ciencias sociales? Generalmente se tiende a confundir el sentido de la didáctica de las ciencias sociales, puesto que se cree que ésta se relaciona con el carácter lúdico de la enseñanza, más no con la reflexión sobre todos los elementos que hacen parte de proceso de enseñanza aprendizaje en el pensamiento social. Sin lugar a dudas aquí vemos confluír todos los factores antes expuestos, dado que, si se asume una postura crítica del conocimiento, por ejemplo, se asumirá una pedagogía socio-crítica y de la misma manera se le dará preeminencia a la competencia propositiva.

Vale la pena anotar que, si bien estos cuestionamientos se creen que hacen parte del ejercicio reflexivo de cada docente como sujeto del saber social, se puede afirmar que se trata asimismo de un producto social que, al tiempo produce una serie de creencias acerca de lo que significa educar en ciencias sociales y de esta manera genera una serie de posiciones acerca de las maneras legítimas de asumir la praxis educativa en el campo educativo.

Elementos externos de la práctica pedagógica.

La manera como se desarrolla la práctica pedagógica en ciencias sociales no se encuentra determinada exclusivamente por factores internos. Existen unos factores externos que afectan el ejercicio docente, específicamente en el campo de las Ciencias Sociales. En consecuencia, las políticas educativas y el campo intelectual de la educación, hacen parte de dichos factores externos, los cuales imponen ciertos marcos de referencia para poder pensar la formación del pensamiento social ya sea desde el punto de vista legal o desde el punto de vista académico, así como las posibles relaciones que puedan existir entre los dos.

En efecto, la construcción de conocimiento social no deja de estar abierto a serias polémicas y confrontaciones, dada su naturaleza de saber abierto y flexible; sin embargo, las políticas educativas tienen la potestad de decidir cuáles son los mínimos posibles dentro de la educación en Ciencias Sociales. Particularmente, para el caso colombiano tenemos los lineamientos curriculares en ciencias sociales inspirados en una concepción interdisciplinaria de la educación, y con

una propuesta didáctica inspirada en la generación de conocimiento a partir de situaciones problema, ámbitos conceptuales y ejes generadores (MEN: 1998).

No obstante, aparecen posteriormente los estándares en Ciencias Sociales con una clara inclinación a separar por disciplinas el conocimiento y un énfasis en el trabajo investigativo de los estudiantes (MEN: 2002). Estas disposiciones expresan una manera particular de entender la praxis pedagógica en ciencias sociales, enfrentando al docente a reglamentaciones que se convierten en marcos de su actuación como agente educativo.

Finalmente, la enseñanza de la ciudad, lejos de ser un ejercicio exclusivo de cada docente, se convierte en una compleja trama de relaciones donde intervienen diferentes actores de manera interna y externa a la institución de educación superior y a la cultura escolar. De esta manera, se requiere pensar la enseñanza de la ciudad amarrada a las epistemologías de las Ciencias Sociales como un producto social configurado desde intenciones ideológicas, políticas educativas, prácticas pedagógicas y creencias sobre el deber ser de la pedagogía del mundo social.

Así, la reflexión sobre las prácticas asociadas a la enseñanza de la historia y la geografía debe partir del cuestionamiento sobre las estructuras tradicionales bajo las cuales se han entendido el tiempo y el espacio. Dicho cuestionamiento se constituye en la plataforma desde la cual deben emerger nuevas propuestas que promuevan el pensamiento social a partir de la re-significación de la dimensión espacio-temporal y narrativa en la enseñanza de la ciudad.

Conclusiones

El papel de la pedagogía como saber reflexivo en cuanto a la enseñanza de la ciudad ha estado destinado únicamente a los agenciamientos de un campo de la educación que no logra aún una autonomía relativa en la construcción de discursos propios. Esta tarea de la enseñanza de la ciudad ha sido endilgada a los docentes de educación básica y media que, aunque referencian asuntos generales concernientes al tema de la ciudad, como, por ejemplo, la revolución industrial y los problemas de hacinamiento de obreros destinados a trabajar sin descanso, referenciados en los lineamientos curriculares en el área de sociales, están lejos de vislumbrar las problemáticas reales sobre las ciudades. Ante procesos de segregación social, de desigual-

dad de oportunidades y de exclusiones constantes de problemáticas relacionadas con el derecho a la ciudad y a la experiencia histórica de vivirla, se requiere de las reflexiones pedagógicas sobre las manifestaciones sociales y culturales que se presentan en territorios particulares. Estas referencias que se enseñan particularmente en los colegios en realidad no toman en cuenta, los problemas reales de contexto como el conflicto armado y sus implicaciones sobre los recursos y su impacto en el desarrollo de las ciudades. Aunque se avizora una cátedra para la paz y el postconflicto, este requiere para una comprensión profunda de las intervenciones y justificaciones conceptuales de los diferentes campos de la producción cultural, incluida la producción artística.

Enseñar la ciudad supone, además de posicionar unos discursos incluyentes sobre las dinámicas territoriales y regionales en relación con la producción de una imagen de ciudad, la vinculación de otros referentes culturales, como la producción cinematográfica sobre las ciudades, las representaciones artísticas y literarias que reclaman un lugar de enunciación y también la reivindicación de unas memorias proscritas y desterradas del panorama urbano, como el graffitti, la literatura, junto con la participación ciudadana que reclama por unos derechos insoslayables a su constitución como ciudadano.

La Escuela como institución que distribuye unos repertorios universales en la ciudad, no pueden asumir la tarea de seguir enseñando la ciudad del siglo XIX y XX solo dejando un espacio minúsculo para la reflexión contemporánea por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque comprende los fenómenos de la urbe desde unos lenguajes petrificados en el tiempo y con alto grado de anacronismo. En segundo lugar, porque hace parte de la producción de la educación, ocupando un lugar de reproducción de discursos ya elaborados y legitimados desde lo Oficial.

Finalmente la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales requiere resignificarse en cuanto a la valoración de la pedagogía como saber reflexivo, en cuanto a la comprensión de unos efectos de las disciplinas y agentes sobre la construcción del conocimiento y en cuanto a saber teórico práctico, permite la elaboración argumentativa de nuevas formas de comprender el fenómeno urbana, al contribuir a la construcción de puentes entre unos contenidos curriculares actualizados y unas habilidades sociales en relación con el desarrollo de un pensamiento social para la

comprensión de la ciudad como espacio de tensión. En este sentido se requiere incluir en estos debates al cine, como producción cultural en tensión con las decisiones políticas, el graffitti, los movimientos sociales por el derecho a la ciudad, entre otros, lo cual supone una práctica más democrática en la construcción de un sentido de lo urbano.

Referencias

Ariza, P. (1998) *Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias*. En: enseñanza de las Ciencias.

Augé M. (1993) *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa editorial, Barcelona España, Pág. 125

Bachelard, G. 2004. *Estudios Gaston Bachelard*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Benejam, Pilar y Comes, Pilar (1999): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en Educación Secundaria*. HORSORI — ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Bourdieu (2008) *homo academicus siglo XXI* editores Buenos Aires, Argentina

Bourdieu P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: editorial Taurus.

Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). “Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria”. En *Bordón*, 52 (2), 151-163.

Burbano A. (2014) *la investigación en el espacio público desde la academia y las instituciones gubernamentales en Colombia En: la ciudad habitable espacio público y sociedad* Universidad Piloto de Colombia

Cárdenas, A.-L. (2000). “Los retos del siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación”. En A.-L. Cárdenas, A. Rodríguez y R.-M. Torres. *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Editorial Magisterio.

Carlos E. Vasco U.(s.f) algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica recuperado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De mattos, C. (2001). La gestión urbana –regional en un escenario globalizado: nuevos retos para su enseñanza. En IV encuentro de posgrados sobre desarrollo y políticas territoriales y urbanas de los países del Mercosur. Proyección 2. vol 1. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3109/mattos-proyeccion2.pdf

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación. Editorial Universidad del Valle

Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial, 2006, 230 pp.

Espinoza N, Pérez M. (2003). “La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio”. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Fermentum* 38 (13), 483-506.

Fernández, A. (2008) “La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22), 141-160.

Ferreres, V. (1996). “El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente”. En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.

Gomez, C., Olivia, B., y Velarde, H.-D. (2009). “Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social: ¿por qué? y ¿para qué?”. *Estud. Soc*, 17 [en línea], 105-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&nrm=iso. ISSN 0188-4557.

Gorodokin, I. C.(2005) *La Formación docente y su relación con la epistemología*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional - Escuela Normal Juan Pascual Pringues. En: www.rieoei.org/deloslectores/1164gorodokin.pdf.

Jurado Jurado, Juan Carlos. (2003) *ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales*. *Estud. pedagóg.* [online]., n.29 [citado 2017-06-23], pp.127-142. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100009&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100009>.

Llano, F.-A (2013). “Las facultades de educación y la formación docente en Colombia”. En F.-A. Llano, A.-C. Osorio, J. Santamaría & R. Osorio. *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960- 2010*. Bogotá: Ediciones Universidad La Gran Colombia.

Mannheim K (2005) diagnóstico de nuestro tiempo, colección popular, Fondo de Cultura económica, México

Martá V J. (2008) Pedagogía y universidad, Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario *Revista Educación y Desarrollo Social - Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 2 - No. 2 - Julio - Diciembre* ISSN 2011-5318

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares curriculares en ciencias sociales.

Ministerio de educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.

Miranda, Ruiz Leonel (2008). La gestión urbana en la ciudad colombiana: una agenda por construir y unos logros por consolidar. En “Gestión urbana. Debates y aplicaciones. Bogotá. Grupo de Investigaciones Gi_MGU. Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia.

Mockus, A et al. (1994). Las fronteras de la escuela. Editorial Magisterio. Bogotá.

Montañez, G. 1998. Espacio, Territorio y Región. Conceptos claves para un Proyecto Nacional. En: Cuadernos de Geografía. Vol. VII No1-2. Universidad Nacional. Bogotá.

Noguera, C. (2005). “La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia”. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e IDEP.

Ornés Vásquez, Sandra (2014) La gestión urbana sostenible: conceptos, rol del gobierno local y vinculación con el marketing urbano Provincia, núm. 31, enero-junio, , pp. 147-171 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Ortega, Ávila Cristhian (2008). Algunas consideraciones sobre la definición, importancia y complejidad de la gestión urbana: a manera de introducción. En "Gestión urbana. Debates y aplicaciones. Bogotá. Grupo de Investigaciones Gi MGU. Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia.

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.

Prats, Joaquín (2001). Enseñar historia: notas para una didáctica renovada. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida.

Rama C. (2010). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Santo Domingo: Ediciones Unicaribe

Sabatini F. (1998). Direcciones para el futuro en: ciudades intermedias de América Latina y el caribe: propuestas para la gestión urbana mae ministero degli affari esteri cooperazione italiana. Compiladores: Ricardo Jordán y Daniela Simioni. Ciudad: CEPAL comisión económica para américa latina y el caribe. Tomado de <http://www.cepal.org/dmaah/gucif/defcon.htm>

Serna A. (2004) el pedagogo y el político el saber de la escuela en la vida pública. centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Francisco José de Caldas

Serna, A. & Lara, H. (s.f.). Pensamiento social e invención de lo público. Esbozo conceptual para un análisis de los efectos de las ciencias humanas y sociales en el universo público. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/1Pensamiento%20social.pdf>

Simone R. (2001). La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Ciudad: Editorial Taurus.

Simone R. La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Editorial taurus 2000.

Simone, R. 2000. La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Editorial Taurus,

Tamayo V. (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia *latinoam.estud.educ*. Manizales (Colombia), 3 (1): 65 - 76, enero-junio de

Tejada, J. (2002). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." *Acción Pedagógica*, 2 (11), 30-42.

Zemelman H. (2005) pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social En: voluntad de conocer el sujeto y su pensamiento en el paradigma critico editorial anthropos, Barcelona

Zemelman H. (2006) Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología en: La labor del maestro: formar y formarse. Comp Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman Editorial pax México

Zuluaga, Olga L. (1987). Pedagogía e historia. Editorial Foro. Bogotá.



Recibido: 10 de febrero de 2017. Aprobado: 7 de junio de 2017.