

Geografía de los espacios cotidianos: ¿qué espacios para la jornada única en la educación básica y media?

Geography of Everyday Spaces: What Spaces for the Single Shift in Primary and Secondary Education?

Rodolfo Espinosa López

Profesor del Departamento de Geografía

Universidad del Valle, Cali - Colombia.

Correo electrónico: rodolfoespinosa8@yahoo.com

*“Cambray poesía.....”**

Resumen: A propósito de la jornada única, se trata, en síntesis, de ampliar el horizonte espacial de estudiantes y profesores, incorporando nuevas miradas y criterios de análisis para comprender y valorar los espacios que habitan. Al mismo tiempo, de involucrar a los educadores en dinámicas de participación y también de aprendizaje sobre sus propias prácticas espaciales y los ambientes de aprendizaje en que realizan su tarea docente.

Palabras claves: jornada única, espacios cotidianos y ambientes de aprendizaje.

Abstract: Regarding the single shift, it is, in short, to expand the spatial horizon of students and teachers, incorporating new perspectives and analysis criteria to understand and appreciate the spaces they inhabit. At the same time, to involve educators in participatory dynamics and learning about their own spatial practices and learning environments they perform their teaching.

Keywords: One day, everyday spaces and learning environments.

* A Rubén Darío Guerrero Lasso -Cambray-. En su partida, modesto agradecimiento a un poeta que nos hizo cómplices de sus versos y emputadas, y cuya ausencia noto cada que entro o salgo por la puerta “vehicular” de la Universidad del Valle en la avenida Pasoancho.

O. Introducción

Con sobradas razones se abrió a debate la jornada única, distorsionada en un comienzo con denominaciones que mutilan sus alcances, como “jornada extendida”, “jornada complementaria” o “jornada adicional”. Afortunadamente se mantuvo la primera y más objetiva denominación, pues ésta da cuenta, en el marco de las reivindicaciones de Fecode -en lo que podríamos llamar inicialmente como “*justicia temporal*”, del contenido profundamente democrático que la incubó.

La paradoja de la cancha inclinada de John Roemer (1998), que sirve de introducción a los autores del libro “*Separados y Desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*” (2013), se profundiza en el sistema educativo vigente, como lo refrendan el título y las conclusiones de la investigación que le dan soporte. En esto, sin duda, los ambientes de aprendizaje incorporan como correctivo no solo la prolongación de la jornada escolar, sino, también, la cualificación de los espacios en que esa ampliación de la jornada tendría desarrollo.

La primera tarea que tiene la enseñanza de la geografía es convertir los espacios cotidianos de los estudiantes en objeto de reflexión. Sin embargo, un grave obstáculo para que ello sea así, es el evidente distanciamiento que existe entre la geografía de la escuela y la que reclama la vida de los ciudadanos, por lo cual, esta conquista, la jornada única, todavía en ciernes, se convierte en una excelente opción para articular, desde las propias instituciones educativas, tiempo, espacio y funciones, tarea en la cual, por su propio objeto de estudio y naturaleza, voz cantante puede llegar a serlo la geografía.

Desde aquello que los enfoques de la geografía crítica califican como “*justicia espacial*”, podríamos motivarnos para evaluar, de manera rigurosa y con sentido, los espacios en los cuales adelantamos nuestra tarea formativa. La relaciones espacios interiores-espacios exteriores o espacios cerrados-espacios abiertos, por ejemplo, constituyen muy útiles puntos de partida para integrar de manera consciente los lugares que habitamos en el ejercicio de nuestra tarea formativa.

Sea esta la ocasión para estimular una mejor incorporación de los espacios del entorno escolar a los PEI. Y en esto, el mayor reconocimiento a los espacios de los estudiantes por fuera de la escuela, tan débilmente descritos, pero determinantes en el aprendizaje de los estudiantes: su vivienda, la calle, el barrio, la vereda, la comuna, el corregimiento y su municipio.

Convertir los POT en referente permanente de la vida escolar, vistos éstos como fuente de información, es también un camino de conocimiento acerca del lugar que ocupa cada institución en esos proyectos de ordenamiento territorial. Nuestra mirada como ciudadanos sigue siendo muy corta, por lo cual es conveniente ampliar la escala, y articular el quehacer escolar a estructuras sociales y espaciales de otro nivel.

Mayor importancia cobra esta articulación, ahora que el miedo a los espacios abiertos y el populismo de la seguridad vienen constriñendo las salidas de campo y las excursiones geográficas. Frente a los espacios refugio y la enajenación del mundo real,

los recorridos locales y regionales, como recurso didáctico, se convierten en formas concretas de reivindicación del derecho a la libre movilidad, y el disfrute de recorridos y trayectos.

1. ¿Y dónde están los maestros en el Plan Nacional de Infraestructura Educativa?

*En el patio vacío:
la memoria del jardinero.
Cambray*

Difícil resulta el hallar una institución escolar en la que su proyecto educativo no prometa fortalecer la autoestima y la autonomía de sus educandos..... ¿Pero en esos salones? ¿Con esos baños? ¿En semejante hacinamiento? ¿Con vecindades tan inseguras? “*Circunstancias*” le llama Roemer a esas condiciones, para él, pre-existentes,... “*entre las que se encuentran los genes, los antecedentes familiares, la cultura y, en general, el medio social. Los jugadores rojos y azules podrán ser igualmente talentosos y dedicados, pero los azules gozan de mejores circunstancias y por eso siempre les quedará más fácil anotar un gol*” García Villegas y otros 2913: 11 – 12).¹

Aunque esas llamadas circunstancias van más allá de los espacios disponibles en las instituciones educativas, pensarlos como se deben pensar nos mete necesariamente en un entramado que toca otras esferas de las realidades humanas. En los espacios ocupados se expresan complejos procesos sociales que impiden, por ejemplo, que el cinismo no encuentre eco cuando alguien denomina migrantes a quienes han sido expulsados con violencia de sus territorios.

Ya hace parte del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional la jornada única, y lo que el cumplimiento de esa meta implica en la disponibilidad de espacios. Sin advertir las fuentes, la Ministra de Educación Gina Parody afirmó que el déficit es de 50.000 aulas, habló, además, de la creación 500 colegios nuevos, para lo cual hay 1.200 lotes viables jurídicamente, y “*repotenciar*” 1.000 colegios, en la perspectiva de contar con 51.000 aulas nuevas, que den cabida a 2.000.000 estudiantes.

La tarea inmediata, recalcó, es construir 31.000 aulas en todo el país, dotadas de las mejores condiciones para elevar los estándares de calidad, con una garantía hasta de cinco años de mantenimiento; cada colegio tendrá entre 12 y 24 aulas, que serían iguales o aula tipo, por lo cual, aseguró, no habría significativos cambios en costos por unidad. El valor global es de \$ 4.5 billones, el cual, siendo este un proyecto estratégico que rebasa el periodo del actual gobierno, obliga, para culminarlo, a que se aseguren las correspondientes partidas en los gobiernos venideros.

La asignación de las obras se hará mediante licitaciones públicas, buscando el

¹ La metáfora de la cancha inclinada: “Imagine usted un partido de fútbol entre dos equipos, el equipo rojo y el equipo azul. El juego sin embargo, tiene la siguiente particularidad: el campo está inclinado a favor del equipo azul. Para llegar al arco contrario, los jugadores del equipo rojo no solo tendrán que superar a los jugadores rivales, sino que deben hacer un trabajo extraordinario para correr hacia arriba y anotar en el arco contrario. Los del equipo azul, en cambio, se desgastan menos y pueden anotar más fácil”, García Villegas, Mauricio; Espinosa R. José Rafael; Jiménez Ángel, Felipe y; Parra Heredia, Juan David (2013). Separados y desiguales Educación y clases sociales en Colombia. Bogotá. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad Dejusticia.

concurso de los mejores constructores, dijo, al tiempo que anunció la próxima entrega de 10 nuevos colegios en la costa del Pacífico. Se ubicarán docentes de alta calidad, y se mantendrá el énfasis en el fortalecimiento de competencias en matemáticas, ciencias y lenguaje.

Esta propuesta, denominada Plan Nacional de Infraestructura Educativa, fue precisada el 21 de agosto de 2015, mediante alocución pública que contó con la presencia de los titulares de las carteras de Educación y Hacienda. El proyecto será ejecutado por el Gobierno con el Conpes, y cuenta con el aval del Consejo Nacional de Política Fiscal –Confis, que ya aprobó vigencias futuras (2016 – 2023) por \$ 1.7 billones; dos de los \$4.5 billones que cuesta en total el proyecto tienen origen en el presupuesto general de la Nación, y este año (2015), según Gina Parody, se invertirían \$205.000 millones.

Se construirán 30.680 aulas –ya no 31.000-, con lo cual, según el ministro de Hacienda, “*se generarían 167.000 puestos de trabajo, fortaleciendo así la productividad nacional*”. Al terminar 2015, 500 colegios tendrán jornada única, los cuales albergan 300.000 niños y jóvenes; se entregarían los 10 colegios del Pacífico con “*estándares máximos de calidad*”, “*docentes especializados y una infraestructura adecuada*”.

Se insistió en que la distribución de las aulas se hará “*de manera regional*”, “*... que se construirán mediante licitación pública*”, y que “*... serán iguales para que su precio no pueda variar*”. Sobre el Plan Nacional de Infraestructura Educativa, tomando lo aquí descrito, se volverá más adelante.

La Federación Colombiana de Educadores –Fecode- sine qua non ha reclamado la jornada única en la democratización de la educación básica y media. Admitiendo que la educación ocupa un lugar destacado en la formulación del segundo plan de gobierno del presidente Santos, no cabe duda que la movilización del magisterio, en desarrollo del paro llevado a cabo entre finales de abril y comienzos de mayo de 2015, obligó a que se aterrizaran muchas de sus promesas pre-electorales.

Vista el acta de acuerdo, se podría concluir que la jornada única cedió visibilidad frente a reivindicaciones relacionadas con el escalafón y la evaluación docente, los servicios de salud o la nivelación salarial, para citar solo las más destacadas. Sin embargo, el inesperado apoyo que en la ciudadanía ganó rápidamente el movimiento del magisterio, radicó, en buena medida, en el sentimiento que despertó la genuina defensa de la educación pública por parte de los educadores en paro.

En un país donde la inseguridad y el populismo punitivo han sido el discurso de nefastos gobiernos elegidos por voto popular, constituye un gran avance en la construcción de democracia el que pongamos la mirada en otro tipo de exigencias. Porque, además de la educación, también se habló de las negativas consecuencias en la inversión social que arrastra una economía especializada en la extracción de materias primas y los TLC, de los dictámenes de la OCDE, del maltrato que el Estado les da a las trabajadoras de los hogares infantiles del ICBF, del derecho a la negociación colectiva en el sector público, y de las amenazas al Sena.

Aun así, al detallar la información que ha dado el Gobierno acerca del Plan Nacional de Infraestructura Educativa, y en ello la construcción de 30.680 aulas, se les otorga la palabra a los constructores, para que sean ellos y mediante licitaciones públicas quienes

definan el tipo de aulas, en un modelo estándar a implementar, sin distingo de ninguna clase, en todas las regiones del país. Las voces de los maestros, “*jardineros del patio*”, brillan por su ausencia en las primeras declaraciones de la ministra Parody.

2. Borrando con el codo lo que se escribió con la mano

*Yo recuerdo mi madre y lavanderas
la leche del jabón -ya no la espuma-
bajando mugre ajena en las corrientes.
Cambray.*

No hay política del MEN, después de aprobada la Ley 115 o Ley General de Educación, que no invoque las condiciones específicas del medio como uno de los factores a tener en la cuenta al momento de construir los proyectos educativos institucionales. Lo propio podría decirse de los modelos educativos, y de cualquier propuesta curricular.

Con el pretexto de garantizar el control en los costos y cerrarle la puerta a la corrupción, no se puede echar de un plumazo ese criterio rector, más, cuando reconocemos a Colombia como un país diverso y de regiones. Definir de antemano cuántas aulas tendrán los planteles y qué tipo de aula se necesita, es desconocer la existencia previa de un medio que debe ser tenido en cuenta al momento de invertir en infraestructura: “*Tanto el estudio del lugar como la construcción de su concepto, son indispensables dentro de la disciplina arquitectónica, para poder con ella, construir espacios coherentes con “sentido de lugar”, donde se observen las lecturas que nacen de la sociedad y de su cultura. Las sociedades manejan conceptos y visiones distintos de lugar, que dependen del tiempo y del espacio y se expresan con diversidad de formas mentales y formales.*”²

Las cadenas de almacenes de grandes superficies repiten sus diseños arquitectónicos, porque ellos mismos encarnan la identidad de una marca y, especialmente, en función de ambientes urbanos similares, no al revés. Ahora resulta que el proyecto educativo debe estar supeditado al dictamen de los constructores, y no en función de las realidades concretas de los habitantes y la misión educativa de las instituciones.

Prótesis serán esas aulas sino se integran a la bella arquitectura de colegios centenarios, que son, además, patrimonio histórico de las ciudades. Si lo que se busca son “*los mejores constructores*”, para construir “*la infraestructura educativa adecuada*”, serán ellos mismos quienes pondrán en tela de juicio las ideas sueltas al respecto expuestas apresuradamente por la ministra.

Despilfarro si sería imponer aulas que por su tamaño resulten subutilizadas, y también, hablar a priori de planteles con un número de aulas entre 12 y 24. Suena a perogrullada, pero no son isotrópicos los planteles en que la nave nodriza instalaría esas aulas, por tanto, aun siendo idénticas, no van a costar lo mismo, imaginémoslas no más en planteles con insuficiencias en las baterías sanitarias o localizadas en áreas no polarizadas.

Ningún espacio o localización se puede explicar al margen de los espacios mayores

² Casas Matiz, Elvia Isabel; García de Moncada, Doris y; Moncada, Claudia Ximena (2003). Lugar. Bogotá. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Arquitectura. Pág. 15.

que lo contienen, reza un principio en geografía. La Biblioteca Belén, situada al suroriente de Medellín, en la comuna de la cual toma su nombre, tuvo como arquitecto autor al japonés Hiroshi Naito, en un proyecto cuyo desarrollo fue asumido por el Laboratorio de Paisajismo y Diseño Civil de la Universidad de Tokio y la Empresa de Desarrollo Urbano de Medellín –IDU-; aunque la construcción deja ver, señalan los plegables de presentación, “*ciertos rasgos y conceptos de arquitectura oriental*”, su diseño, que no fue resultado de concurso público dado que la biblioteca nació de una donación del gobierno japonés, en sus 15 construcciones de ladrillo y cubiertas a dos aguas con teja de barro, plasma con generosidad, también se recalca, su estrecha comunión con la historia y el hoy de su entorno.

Las aulas se distribuirán por regiones, dice la ministra, pero sin que cuenten en su diseño las condiciones regionales, porque de ello, por lo menos hasta ahora, nada ha dicho. ¿Será eso conveniente? ¿De qué regiones habla? ¿De las creadas por Santos arbitrariamente para centralizar la distribución de regalías en su PND 2010 – 2014?

Es ingenuo, pues, afirmar que la homogenización de las aulas constituye, per se, una trampa a la corrupción, pero más ingenuo pensar que exista un tipo de aula por fuera de los entornos en que van a operar. La lógica que aquí impera, una vez más, es la del centralismo exacerbado en la distribución y uso de los recursos públicos, como si salieran de sus bolsillos, o creer que ante tantas necesidades las comunidades van a legitimar semejante imposición bajo el precario criterio de que algo es algo y peor es nada.

3. Espacios para estar o espacios para huir

*Nada más duro
y difícil que sostener
lo prudente
con dignidad.
Cambray*

Lo que enseñamos como geografía debe habilitarnos para evaluar nuestra propia existencia y guiar las decisiones que tomemos respecto a los espacios que habitamos. En este relato de Tuan hay sin duda casualidad, pero tras esa casualidad, tal vez, el más genuino y perdurable aprendizaje: *Después de cuarenta años enseñando di mi última clase el 12 de diciembre de 1997; recogí los diarios de los alumnos para el curso “Space and Place” y muchos contenían un comentario personal. Un alumno, Peter Prohaska, escribió: espero que no parezca indiscreto a su sentido del lugar y del hogar, que mi compañera de habitación, que también está en este curso, y yo nos diéramos cuenta durante una cálida noche de otoño que usted vivía justo al otro lado de la calle. Pareció una de esas curiosas vueltas que da la vida el que nuestra oportunidad de seguir un curso sobre “espacio y lugar” a manos de una figura tan eminente coincidiera con el hecho de que encontráramos una casa tan cercana a la suya*.³

En la concepción y materialización de los espacios para la jornada única podemos ser agentes activos los profesores. Sea esta una ocasión para evaluar en detalle los

³ Tuan, Yi-Fu (2004). ¿Quién soy yo? Una autobiografía de la emoción, la mente y el espíritu. Barcelona. Editorial Limusina. Págs. 204 – 205.

espacios de nuestros planteles, pero, además, para empezar a incorporar miradas que involucren también los espacios en que se mueven nuestros educandos por fuera de sus paredes.

Sin que sean espacios escolares, contar con parques para la recreación, calles seguras y áreas deportivas en los entornos de las instituciones educativas, favorece el trabajo formativo de los profesores: *En la medida en que las personas tengan mayores oportunidades de socialización desde su temprana edad, menos desconfianza mostrarán por los encuentros con los extraños y aún con los vecinos.*⁴ Francesco Tonucci va más allá en el propósito socializador, al afirmar que cuando la ciudad inventa espacios para niños, sin desearlo, los está excluyendo de los espacios para todos.

¿Cómo podrían acercarse vida y escuela?

*La experiencia de los niños debería ser el alimento de la escuela: su vida, sus sorpresas y sus descubrimientos. Mi maestro siempre nos hacía vaciar los bolsillos en clase, porque estaban llenos de testigos del mundo exterior: bichos, cuerdas, cromos, boliches.... Quería evitar distracciones. Pues hoy un maestro debería hacer lo contrario, debería pedir a sus alumnos que le mostraran lo que llevan en sus bolsillos. De esta forma la escuela se abriría a la vida, recibiendo a los niños con sus conocimientos y trabajando alrededor de ellos*⁵

Si algún aspecto muestra debilidad en los proyectos educativos, especialmente de las instituciones públicas, es la información acerca de los espacios fuera de la escuela. Eso tendrá que ser remediado, porque la disponibilidad y condiciones de esos espacios pueden llegar a ser un grave obstáculo o una valiosa posibilidad en el cumplimiento de las metas escolares.

Mientras la ministra reduce el asunto a un problema de aulas, nos corresponde a los educadores ampliar el horizonte de los espacios escolares, entre otras cosas, porque la jornada única obliga a replantear las actividades, algunas de las cuales no tendrían en el aula de clases el ambiente adecuado para su ejecución. Mejorar los espacios para seguir haciendo lo mismo, sería un verdadero contrasentido.

Las relación *espacios interiores – espacios exteriores*, o *espacios cerrados – espacios abiertos* deben integrarse en el proyecto formativo, toda vez que expresan la condición misma del ser humano. Cuando un niño o una niña tienen que encerrarse en su vivienda por la inseguridad de las calles, se está destruyendo, por imposición, el edificante encuentro con los otros.

¿Cuánto es el área de patio que le corresponde a cada niño en la escuela? sería una magnífica pregunta. El hacinamiento debe cuestionarse no solo dentro de las aulas, sino también en los espacios comunes de recreación y descanso escolar.

Pero no basta describir las condiciones materiales de los espacios disponibles, advierte la geografía humanística, necesitamos conocer además la calidad de las relaciones que en esos espacios se desarrollan. El concepto de “lugar” da un salto gigantesco en la valoración de los espacios cuando los re-significa a partir de la opulencia de las

⁴ Páramo, Pablo (2011). Sociologares. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia.

⁵ Bloc.tiching.com/francesco-tonucci-el-alimento-de-la-escuela-debería-ser-la-experiencia-de-los-niños/

relaciones que en éstos se establece, por ello, antes que punto de partida, el lugar es búsqueda constante, a manera de una sana utopía.

Mucha distancia hay entre del niño que sale corriendo del aula de clases una vez escucha el timbre que indica la finalización de la jornada, y aquel que inventa cualquier excusa para continuar en la suya. El primero, sin duda, está habitando el “*no lugar*”; y a ese sentimiento, desafortunadamente, tampoco escapamos los educadores, porque a veces queremos también salir corriendo del aula con ellos.

Una de las exigencias de FECODE tuvo que ver con las condiciones de seguridad de los educadores, y la necesidad de contar con programas estatales permanentes y expeditos para atender sus denuncias, y en casos extremos, inevitables traslados. Pero también debemos pensar los espacios con que contamos los profesores mientras permanecemos en el plantel, son espacios para estar y no para huir, como salas de profesores y su dotación, sitios de lectura, cafeterías o áreas para la recreación y el deporte.

Interesante sería el que se desarrollaran estudios comparados entre instituciones acerca de los espacios y la infraestructura educativa, para constatar, seguramente, otra poderosa razón de la cancha inclinada. Ahora que se pusieron de moda las comparaciones respecto a la calidad de la educación entre países, y que “*tenemos el firme propósito*” de convertirnos en la nación más educada de América Latina, vale la pena hacer este ejercicio.

A las comparaciones oficiales recomendadas por la OCDE, gruesas y de resultados, debemos agregarles los detalles para comparar también los procesos y las condiciones en que se producen. “*Los objetos no se comparan entre sí, globalmente, sino siempre respecto a una propiedad..... Así, pues, no se comparan los objetos –como hemos visto- y ni siquiera sus propiedades, sino los estados sobre la misma propiedad.*”⁶

Este ejercicio será, sin duda, una ocasión muy importante de aprendizaje, porque al tiempo que forma, implica recolección y manejo de información. Distancia, área, localización, situación, densidad, concentración, dispersión, convergencia, divergencia, yuxtaposición, límite, conectividad o accesibilidad, entrarían, por ejemplo, a ser parte del lenguaje requerido en ese escrutinio espacial.

La primera ganancia sería el hacerlos visibles, porque no basta el uso de los espacios cotidianos para llegar a tener consciencia de lo que son y representan. Recuperar los trayectos y disfrutarlos, a modo de ilustración, tendrán que ser fin y medio a la vez, porque a ello se accede en principio con los sentidos, pero después, desde las valoraciones y las emociones.

Observar a estudiantes jugando durante el descanso un partido de fútbol con sus morrales a cuestas, cual caracoles, pone en evidencia las incómodas condiciones en que transcurre su permanencia en el plantel. Ver el hecho sin interpretarlo es tanto como no verlo, porque en el largo plazo, si no estalla como conflicto, se nos hará invisible.

Esto quiere decirnos que no es suficiente la adecuación física de la infraestructura escolar, porque sin un proyecto simultáneo para aprender a utilizarla y habitarla, tendríamos una tarea incompleta y de muy corta duración. No es fácil encontrar una manifestación más evidente de lo público que el espacio mismo, porque propicia el

⁶ Marradi, Alberto (1991). Comparación en: Terminología científico social (Anexo). Román Reyes -Director-. Madrid. Anthropos. Pág. 65.

encuentro y hace colectivos los intereses de las personas, tal y como lo destaca, Rabortnikof⁷: “.....la reorganización del espacio social alrededor de la plaza, la referencia a un sitio de convergencia de todos los ciudadanos, parece indicar al mismo tiempo la delimitación de un espacio propiamente político que funciona como “centro” de referencia para todos. En términos más generales, este movimiento impone la necesidad de recurrir de allí en adelante a una imagen espacial (el ágora, el foro)”.

La descripción de lo que tenemos como infraestructura escolar debe iniciarse indagándonos, profesores y estudiantes, sobre lo que pensamos y sentimos respecto a los espacios en que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje. La geografía de la percepción y el comportamiento ofrece un arsenal de criterios y procedimientos para adelantar un trabajo sistemático de evaluación y seguimiento al componente espacio escolar.

Una buena síntesis de lo que ofrece como marco de posibilidades este enfoque, se logra en lo que David Harvey llama, siguiendo a Lucien Lefebvre, “una grilla de prácticas espaciales”. Mediante un cuadro de doble entrada en que recoge “Prácticas materiales espaciales (experiencias)”, “Representaciones del espacio (percepciones)” y, “Espacios de representación (imaginación)”; se cruzan, para indicar los contenidos a evaluar, con “Accesibilidad y distanciamiento”, “Apropiación y uso del espacio”, “Dominación y control del espacio” y, “Producción del espacio”.⁸

4. El establecimiento escolar y los planes de ordenamiento territorial

*Yo recuerdo las playas con arena
tan dulces al andar y tan menuda
que eran el placer
más que una alfombra.
Pescadores de redes sin olvido
y anzuelos que pescaron
la esperanza.
Cambray*

Con los mismos argumentos que invocamos la relación aulas – entornos escolares, nos corresponde acercar las escuela a los planes de ordenamiento territorial de los municipios. “El lugar de mi lugar en el POT municipal”⁹, es un proyecto que persigue la evaluación integral de los POT municipales, formulado desde la pregunta ¿Cuál es el lugar de mi lugar en el POT del Municipio?, la cual, ajustada al sentido de esta ponencia, sería: ¿Cuál es el lugar de mi escuela o colegio en el POT del Municipio?

Nuestra escuela o colegio no están sembrados en espacios vacíos, de allí que muchas de las situaciones que afectan el diario funcionamiento institucional se explican en los

⁷ Robotnikof, Nora (2005). En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea. México. Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Filosóficas. Pág.30

⁸ Harvey, David (2012). “Espacios y tiempos individuales en la vida social”, en: La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires. Amorrortu / Editores. Págs. 236 – 250.

⁹ Espinosa Rodolfo (2006). “Educación Geográfica: Definición de una línea de investigación”, en: Revista Redes, Universidad Santiago de Cali, 2006.

espacios mayores de los que hacen parte. Pensemos nada más en las condiciones de transporte, en los riesgos por amenazas naturales y tecnológicas, o en la seguridad en las rutas de llegada y salida de profesores y estudiantes, para convencernos de la urgencia de esta articulación de escalas.

Desafortunadamente su concepción, elaboración, divulgación e implementación siguen ajenos al mundo escolar y al de los educadores. Si aquí se está definiendo en buena medida y de manera formal lo que va a ser el territorio durante casi tres lustros, bueno sería saber, ya que no participamos en los que arrancaron este año, por lo menos si nos mencionan, o qué decisiones del POT nos involucran directamente.

Un curioso texto¹⁰ se refiere a la enseñanza de las ciencias sociales en preescolar, distinguiendo contenidos para antropología, sociología, economía, ciencia política, historia, y por último, geografía. Siguiendo a Comenius, inicia en geografía con los espacios inmediatos, para luego ampliar el horizonte, a partir de una secuencia de interrogantes, a espacios lejanos y abstractos, aunque no ajenos a sus experiencias; algo parecido es lo que aquí se invita a realizar con los Planes de Ordenamiento Territorial. Veamos lo que propone:

- *¿Cómo vas al cuarto de baño desde aquí?*
- *¿Qué camino seguiste para llegar al colegio?*
- *¿Cómo llegáis ahí?*
- *¿Te guiaste por alguna señal?*
- *¿Esta habitación se parece a la nuestra?*
- *¿Qué hay en vuestro vecindario?*
- *¿Qué ventajas tiene vivir en el campo?*
- *¿En qué son diferentes el mar y la tierra?*
- *¿Qué ventajas tiene vivir en la ciudad?*
- *¿En qué son diferentes el desierto y la selva?*
- *¿En qué se distinguen las montañas de los llanos?*

Por escolar que sea, el Plan Nacional de Infraestructura Educativa tendrá que considerar los paisajes preexistentes en donde se van a localizar las aulas, que son la unidad construida desde donde se está formulando dicho plan. El plan del gobierno Santos para entregar viviendas a las familias pobres tuvo precisamente esa primera dificultad, porque lanzaron la oferta y asignaron cuotas en municipios donde no estaban claros los terrenos en que se irían a construir las viviendas, empezando por el Distrito Capital.

Los profesores debemos tener claras las posibilidades que ofrece la localidad en el desarrollo de nuestra labor educativa, en principio, por lo menos a manera de oferta cultural y deportiva. Canchas, áreas verdes, bibliotecas, museos, centros de educación ambiental y otras instituciones educativas con las cuales se puedan desarrollar intercambios y proyectos educativos en conjunto.

Un trabajo de grado realizado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali¹¹, consistente

¹⁰ Throop. Sara (1987), *Actividades escolares en ciencias sociales*. Barcelona. Ediciones CEAC – Colección Educación y Enseñanza.

¹¹ Bedoya Suárez, Sebastián; Burbano Herrera, Zoraya y; Montaña Viáfara, Elizabeth (2013). *Propuesta*

en la formulación de un programa para la recuperación del Río Meléndez, constató el aislamiento con que funcionan las instituciones educativas localizadas en el recorrido urbano del Río, porque identificaron más de dos docenas, la mitad de las cuales contaban por lo menos con un proyecto vinculado al Río; muy pocos de los cuales correspondían a proyectos compartidos por dos o más escuelas y colegios del sector.

Otro de los hallazgos, palabra cara a la investigación pero tan desprestigiada por la Contraloría General de la República, fue la ausencia del Plan de Ordenamiento Territorial de Cali 2000 – 2014, como referente obligado en la formulación de tales proyectos educativos. Tampoco se observaron los planes de desarrollo de los alcaldes de turno, ni estudios de apoyo con autoría del DAGMA, la CVC o Planeación Municipal, aunque algunos padres de familia de esas escuelas y colegios laboraran en esas entidades.

Romper ese aislamiento es otro de los réditos que nos dejaría esa articulación a través del Plan de Ordenamiento Territorial del municipio. Ahora que se estructuran los currículos por “*competencias*”, importante sería tener esos planes de ordenamiento como un recurso en el que se ponga a prueba el alcance de las competencias sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional: La comprensión del lenguaje técnico, la orientación, la escala, la situación, los códigos cartográficos, y en general, los recursos para la interpretación espacial de que dispone la geografía.

El profesor de ciencias sociales debe tener en los planes de ordenamiento territorial una fuente de consulta permanente, porque estos dan cuenta de sus autores y del proyecto de sociedad que éstos quieren producir o reproducir. Conocer que en un municipio carente de parques se privilegia en su POT el uso comercial de los escasos espacios disponibles involucra el saber y la consecuente reflexión ética del educador, así como la evaluación de los criterios que rigen la definición del plan vial, el perímetro urbano, las áreas de expansión, los corredores suburbanos, los vínculos área rural – área urbana, los usos del suelo, los proyectos de renovación urbana, y la articulación de la ciudad en el sistema de asentamientos del que hace parte.

5. La geografía de los espacios cotidianos o geografía en la vida cotidiana

*Esos ojos negros
llegaron por primera vez
una mañana.
Yo marchaba a la monótona Academia.
Cambray*

“Se nos han presentado diferentes alternativas para titular el libro, pero en todas ellas siempre resurgía un elemento de referencia inconfundible. Este era el de la geografía en la vida cotidiana. De una manera más amplia y explicativa diríamos al lector que queremos hablarle de la percepción del espacio urbano y el conocimiento geográfico en la vida cotidiana.”¹² Aunque

educativa comunitaria de protección y recuperación ambiental del Río Meléndez en su recorrido urbano. Cali. Universidad Santiago de Cali. Trabajo de grado sin publicar.

¹² De Castro, Constancio (1997). La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional. Barcelona. Ediciones del Serbal. Pág. 7

no se desarrolla en el texto eso que a modo de subtítulo denomina Constancio de Castro “*prejuicio regional*” –ver pie de página 12-, explica en parte lo que varias cohortes de profesores que llegaron a los cursos de formación continuada nos exponían como obstáculo: La honda separación entre la geografía de la escuela y la geografía que les reclama la vida a los ciudadanos.

“*La vida se nos presenta aquí como la gran terra incognita para los estudiosos; es un ámbito poco conocido y nos atreveríamos a decir casi inexplorado en el oficio de hacer urbanismo en geografía, sociología urbana, etc. Como rara excepción brillan en el firmamento de estrellas solitarias algunas páginas de la geografía escandinava. Lo consuetudinario ha sido que el estudioso construyera su taller de conceptos de puertas adentro en los resultados académicos*”¹³. En el caso doméstico no pensamos tanto en ese tipo de encierro, dado que siempre se mantuvo en las prácticas de nuestros profesores el aula como el ámbito por excelencia para la enseñanza de la geografía: Fuera, solo escasas salidas de campo para refrendar en espacios abiertos lo que ya se había dicho en los espacios cerrados.

Tres razones, a manera de hipótesis, nos alejaron en Colombia de la articulación geografía escolar – geografía ciudadana. La primera, tiene que ver con el énfasis regional heredado de la Escuela Normal Superior, que fue inspirada por una misión alemana dirigida por Julius Sieber (Tunja en 1927), y consolidada a partir de 1938 como institución de educación superior.¹⁴

El municipio, como región político administrativa, fue lo más cercano a nuestra vida de aquello que aprendimos como geografía en la escuela. La ciudad como objeto de estudio geográfico nos llegó bastante tarde, por lo cual, ni los espacios cotidianos y menos los espacios de rutina hicieron parte de su agenda formativa.

La geografía regional y el enfoque histórico-cultural de la geografía urbana vieron la ciudad como atributo de la región, en tal sentido, lo que podríamos llamar espacios próximos o cercanos se hicieron, inconscientemente, poco o nada visibles. Más se pensaba en los espacios próximos desde la educación cívica, porque allí emergía bajo reglas de urbanidad el cuerpo, la mesa, el templo, la biblioteca o la calle.

La segunda razón tiene que ver con la ausencia de reflexión acerca de los significados del espacio geográfico. Siendo la categoría base de los estudios geográficos, deambuló en la oscuridad, y en esa oscuridad deambuló la geografía escolar, incluyendo la universitaria: “*A partir de la noción de espacio como un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones podemos reconocer sus categorías analíticas internas. Entre ellas están el paisaje, la configuración territorial, la división territorial del trabajo, el espacio producido o productivo, las rugosidades y las formas- contenido. De la misma manera, y con el mismo punto de partida, se plantea la cuestión de las delimitaciones espaciales, proponiendo debates sobre problemas como la región y el lugar, las redes y las escalas.*”¹⁵

Sobre el mismo significado de región rara vez escuchamos un debate teórico. Nada se supo sobre las tensiones espacio uniforme-espacio funcional, ni de los cuestionamientos

¹³ de Castro obra citada.

¹⁴ Rucinque, Héctor F. “*Cincuenta años y siglos más de la Geografía en Colombia*”, en: Colombia: Sus gentes y regiones. Vol. 1. Bogotá. Instituto Geográfico Agustín Codazzi, agosto de 1985.

¹⁵ Santos, Milton (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona. Editorial Ariel. Pág. 19.

a la región como única forma de hacer y enseñar geografía. Dos artículos¹⁶ que pueden ilustrar la profundidad de los debates sobre región dados al interior de la geografía francesa, amén de lo que al respecto se plantea desde la geografía anglosajona en la discusión Schaefer – Hartshorne¹⁷, son los de Etienne Juillard “*La región: Ensayo de definición*”, y el de Pierre Dumolard “*Región y regionalización. Una aproximación sistémica*”.

La tercera razón, se insiste, a modo de hipótesis, es el haber estudiado y enseñado la geografía sin conocer su historia ni sus problemas como disciplina. La construcción teórica y metodológica de la geografía nace y se consolida en una historia disciplinar que debe ser conocida, no como un proceso simple de acumulación, sino a partir de profundas rupturas epistemológicas que fueron precisando su objeto de estudio, al tiempo que abrían ventanas a otros problemas y a nuevos enfoques de investigación.

Tan importante es el conocer la historia de una disciplina, que Thomas F. Glick la expone ya y para nuestro caso como un campo derivado de la misma geografía, que está construyendo su propio objeto de estudio disciplinar. “*Hay múltiples evidencias de que la historia de la geografía se está convirtiendo en una subdisciplina independiente. Como prueba de esta afirmación están: la publicación de History of Geography Newsletter de Geoffrey Martin; el éxito de Geographers Bio-bibliographical Studies y otras actividades llevadas a cabo por el grupo de la I.G.U. que trabaja en la historia del pensamiento geográfico; la aparición de geógrafos que emplean la historia de la geografía como un interés exclusivo de la investigación, junto con un número de colegas para quienes la historia del campo tiene un interés significativo; nombramiento como geógrafos de historiadores que tienen un gran interés en la historia de la geografía; simposios especializados de gran envergadura sobre este tema (por ej. Blouet 1981); y los crecientes contactos entre historiadores de geografía e historia de la ciencia*”¹⁸

Con la historia de la geografía se ganan referentes de identidad y posibilidades de aplicación. La debilidad en el conocimiento y manejo del espacio geográfico de los profesores de geografía, así como el sentirse prisioneros del enfoque regional, tienen que ver, precisamente, con el pobre conocimiento y la nula reflexión acerca de lo que ha sido su recorrido como disciplina moderna desde el siglo XIX.

El núcleo de la geografía de la vida cotidiana nos pone de frente con los ciudadanos y sus prácticas espaciales, especialmente aquellas que dan cuenta de sus actividades de rutina. En una perspectiva política y de educación ciudadana, se trata de asumir el espacio como dimensión de vida, y las prácticas espaciales como objeto permanente de reflexión crítica: “*Parecería que el implícito subyacente a esta forma de concebir lo cotidiano, se relaciona con el planteamiento según el cual la vida consiste en el hacer de todos los días, y sobre todo en el hacer repetitivo, que incluso puede configurarse como la alienación y la miseria lefebvriana (Lindón 2004). No por azar Torsten Hägerstrand, en un texto autobiográfico, llegó a expresar “admito que he caminado sobre una sola pierna” (Hägerstran 2000: 132), reconociendo*

¹⁶ Los artículos en castellano son incluidos en la antología de textos, que corresponde a la segunda parte del libro *El pensamiento geográfico*, cuyos autores son Gómez Mendoza, Josefina; Muñoz, Jiménez, Julio Y, Ortega Cantero, Nicolás, publicado en Madrid (1982), Alianza Editorial. Páginas E. Juillard 289 – 302 y P. Dumollard 452 – 460.

¹⁷ Sendas traducciones se encuentran en la revista *Semestre Geográfico* de la Asociación Colombiana de Geógrafos –ACOGE– (2001), Volumen 1 – N° 1, a cargo de Horacio Capel (Schaefer) y; Volumen 1 N° 2 realizada por Héctor F. Rucínque (Hartshorne), Bogotá.

¹⁸ Glick, Thomas F. (1994). “*Sobre la geografía académica y los geógrafos. La nueva historiografía de la geografía*”, en: *La geografía hoy. Textos, historia y documentación*. Barcelona. Anthropos Editorial. Págs. 19 – 32.

*que el análisis de las prácticas cotidianas debe acompañarse con el análisis de la subjetividad a ellas asociada*¹⁹.

Lindón vertebra lo cotidiano y lo imaginario, dándole máxima importancia al imaginario, porque considera que allí se condensan las concepciones, las percepciones y las prácticas espaciales. La “*miseria lefebvriana*”, que no es precisamente la que aquí se propone, involucra la rutina en la reproducción social, es decir, aquella que sin pena ni gloria sostiene el orden establecido.

Pensemos de manera creativa y transformadora los espacios que habitamos en la escuela. Otros espacios podremos tener, si nos atrevemos a pensarlos sistemáticamente a partir de los agentes que les dan vida, cara a cara, lo cual riñe, de frente, con la imposición de aulas tipo: “*un diseño abierto y los paisajes culturales implican un papel activo de la gente en su medio. Hasta hoy, en la mayoría de los estudios la gente ha sido un mero consumidor. A veces se ha pretendido que los usuarios se han de colocar en un medio que actúa sobre ellos. Ya hemos comprobado que, si pueden, las personas seleccionan su hábitat, y esta es la manera a través de la cual el medio ambiente influye en el comportamiento.*”.....”*Cuando las personas “sienten” y “piensan” que pueden controlar e influenciar su medio ambiente, se relacionan con él con actitudes muy distintas que si no puede*”.²⁰

Si el Plan de Infraestructura Educativa apunta más allá de la ampliación de cobertura, debe servir para darle nuevos sentidos a los planteles, buscando que éstos sean espacios para el encuentro y la interacción creativa. La propuesta de “*lugar*” es una buena aproximación, y allí se privilegian, para “*estar*” y construir colectivamente, las relaciones horizontales.

Pero el “*pasar*” también debe ser pensado como ingrediente del “*lugar*”, porque localizaciones sin redes que los comuniquen carecen de significado. “*Los espacios para los desplazamientos constituyen la segunda gran categoría del espacio público y comprenden dos modalidades: Los tránsitos y los recorridos, ambas igualmente importantes y representativas de lo colectivo. El tránsito es un pasar, un desplazamiento casi inconsciente por algún lugar de la ciudad (los caminos se hacen al andar, afirmó el poeta machado). Los espacios para el tránsito tienen un fuerte reconocimiento y generan una gran recordación, porque el pasar es una práctica que los convierte en escenarios*”.²¹

¿Qué tipo de espacios reclama la jornada única? ¿Cuenta mi escuela con los espacios adecuados para desarrollarla? ¿Qué espacios ofrece el entorno escolar inmediato y qué espacios el entorno municipal urbano y rural? ¿Cómo se articulan los espacios para estar con los espacios para pasar? ¿Cuáles son los espacios exteriores a las 30680 aulas que propone el Plan Nacional de Infraestructura Educativa?

¡Que se escuche la voz de los estudiantes y los educadores!

¹⁹ Lindón, Alicia (2012). “*¿Geografías de lo imaginario o la dimensión imaginaria de las geografías del Lebenswelt?*”, en: Geografías de lo imaginario. México. Anthropos Universidad Autónoma Metropolitana. Págs. 75 – 76.

²⁰ Rapoport, Amos (1978). Aspectos humanos de la forma urbana. Barcelona. Editorial Gustavo Gili. Pág. 316.

²¹ Pérgolis, Juan Carlos y Moreno H., Danilo (2010). La capacidad comunicante de espacio. Bogotá. Universidad Católica de Colombia. Pág. 98.