

Rollos nacionales





autor : Taller Artes Z Naturarte
título : Carnaval Diablo Riosucio Caldas -
Cuadrilla el color del diablo
año : 2013

Procesos de socialización y formación ciudadana en los contextos rurales y urbanos



Volumen 6 N.º 46
 enero - junio de 2019
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 39-54

Socialization and
 Citizen Training
 Processes in Rural
 and Urban Contexts

Processos de
 socialização e
 formação de
 cidadãos em
 contextos rurais e
 urbanos

Martha Stella Manosalva Corredor*

Fecha de recepción: 10-03-18

Fecha de aprobación: 16-09-18

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Manosalva, M. (2019). Procesos de socialización y formación ciudadana en los contextos rurales y urbanos. *Nodos y nudos*, 6(46), 13-26. doi: 10.17227/nyn.vol6.num46-7835

* Socióloga, doctora en Sostenibilidad Ambiental, magíster en Medio Ambiente y Desarrollo, magíster en Filosofía, Especialización en Proyectos Educativos Institucionales. Docente Cátedras de Contexto en el Programa de Formación Complementaria. coordina la línea de investigación Ciudad, Ciudadanía y Territorio, y el proyecto "Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación de maestros y ciudadanos", en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. manosmartha@yahoo.com





Volumen 6 N.º 46
 enero - junio de 2019
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 39-54

RESUMEN

Este ensayo investiga los procesos de socialización desde las ciencias sociales y la sociología de la educación en relación con la ciudad, la cultura ciudadana y la ciudad educadora en los contextos sociales y culturales y la cultura ciudadana. Por esto, se reconoce la escuela como espacio de socialización y de formación ciudadana, lo que significa entender la relación entre la educación y los contextos urbanos y rurales. Esta comprensión exige la apertura de la escuela a múltiples territorios, culturas e infancias, además implica considerar los contextos rurales y urbanos donde suceden los acontecimientos educativos. La ciudad como un espacio de socialización y educación es un lugar para el encuentro y el diálogo que dirige la atención a la formación de las identidades individuales y colectivas, al conocimiento de los problemas sociales, políticos, culturales y ambientales. La inmersión de las instituciones educativas en los contextos urbanos crea condiciones de posibilidad a la participación de la escuela en la vida de la ciudad y a la formación moral de los ciudadanos. En la ciudad educadora los sujetos se forman como ciudadanos que aprenden a leer críticamente sus contextos familiares, barriales y escolares en los que están vivencialmente implicados por lo que aprenden a dar sentido histórico a la vida urbana, a valorar la ciudad y comprometerse en la construcción democrática de la sociedad. En síntesis, en este ensayo se concluye que los procesos de socialización ligados a la educación ciudadana y a la ciudad educadora están transformando aceleradamente las visiones, sentimientos, pensamientos y conductas de los ciudadanos.

Palabras clave: socialización; cultura ciudadana; contextos rurales; educadores; ciudad

ABSTRACT

This essay investigates the processes of socialization from the social sciences and the sociology of education in relation to the city, citizen culture and educating city in social and cultural contexts and in the citizen culture. For this reason, the school is recognized as a space for socialization and citizen training, which means understanding the relationship between education and urban and rural contexts. This understanding requires the opening of the school to multiple territories, cultures and childhoods, it also implies considering the rural and urban contexts where educational events occur. The city as a space for socialization and education is a place for meeting and dialogue that directs attention to the formation of individual and collective identities, to the knowledge of social, political, cultural and environmental problems. The immersion of educational institutions in urban contexts creates conditions of possibility for the participation of the school in the life of the city and for the moral formation of citizens. In the educating city, the subjects are trained as citizens who learn to critically read their family, neighborhood and school contexts in which they are experientially involved in what they learn to give historical meaning to urban life, to value the city and to engage in the construction of a democratic society. In summary, this essay concludes that the socialization processes linked to citizen education and the educating city are rapidly transforming the visions, feelings, thoughts and behaviors of citizens.

Keywords: socialization; citizen culture; rural contexts; educators; city

RESUMO

Este ensaio investiga os processos de socialização das ciências sociais e da sociologia da educação em relação à cidade, a cultura cidadã e a cidade educadora em contextos sociais e culturais e na cultura cidadã. Por isso, a escola é reconhecida como espaço de socialização e formação cidadã, o que significa entender a relação entre a educação e os contextos urbano e rural. Esse entendimento requer a abertura da escola a múltiplos territórios, culturas e infâncias, implica também considerar os contextos rurais e urbanos onde acontecem eventos educativos. A cidade como espaço de socialização e educação é um lugar de encontro e diálogo que direciona a atenção para a formação de identidades individuais e coletivas, para o conhecimento de problemas sociais, políticos, culturais e ambientais. A imersão das instituições educacionais em contextos urbanos cria condições de possibilidade para a participação da escola na vida da cidade e para a formação moral dos cidadãos. Na cidade educadora, os sujeitos são treinados como cidadãos que aprendem a ler criticamente seus contextos familiar, de vizinhança e escolar, nos quais estão envolvidos experimentalmente no que aprendem a dar significado histórico à vida urbana, a valorizar a cidade e a se engajar na construção democrática da sociedade. Em resumo, este ensaio conclui que os processos de socialização ligados à educação cidadã e à cidade educadora estão transformando rapidamente as visões, sentimentos, pensamentos e comportamentos dos cidadãos.

Palavras-chave: socialização; cultura cidadã; contextos rurais; educadores; cidade

Desde la afirmación de la pedagogía, el maestro hace política su práctica pedagógica, pues la entiende como un proceso en el cual su afirmación integral significa que la política está en su práctica, en el día a día de su vida. No le viene como un discurso social de fuera, sino que se integra en la configuración que debe realizar de su quehacer cotidiano, por ello, lo público de su vida se construye como resistencia al control del poder de estos tiempos.

MARCO RAÚL MEJÍA (2015, p. 34)

Introducción

En la actualidad la educación no se limita a los procesos de socialización realizados en las aulas de clase ni exclusivamente a la interacción entre maestros y estudiantes sino que involucra múltiples actores, sujetos y contextos que forman, mueven y construyen los niños, jóvenes y ciudadanos en el *mundo de la vida*. Las prácticas educativas no se reducen a la educación escolar, pues la educación ciudadana y los procesos de socialización están relacionados con múltiples tradiciones y modernidades que se expresan en las dinámicas territoriales, urbanas y rurales, locales, regionales y globales.

En primer lugar, este escrito presenta la forma en que las ciencias sociales y la sociología de la educación han abordado los procesos de socialización, la acción social y la subjetividad. El conocimiento de estos asuntos se trata desde la hermenéutica, la semiótica, el interaccionismo simbólico, la etnografía y la fenomenología. Así mismo, se estudia cómo los procesos de socialización y formación de las subjetividades se constituyen y transforman en las relaciones familiares, sociales y educativas, situados en contextos urbanos y rurales.

En segundo lugar, se intenta comprender la importancia de la ciudad para la formación ciudadana en el contexto social y cultural. Entendemos que la cultura permite a los seres humanos crear y recrear los significados y sentidos compartidos que se necesitan para entablar relaciones con otras personas.

En tercer lugar, se ahonda en la relación entre *cultura ciudadana* y *ciudad educadora*. Consideramos que la cultura ciudadana solo es posible y se hace efectiva con educación, deliberación y participación

y no es simplemente un sistema de normas y formas impuestas por decreto. La *ciudad educadora* se asume como las posibilidades y oportunidades que brindan los lugares y los territorios urbanos a las prácticas educativas y a la formación de la ciudadanía.

Los procesos de socialización desde las ciencias sociales y la sociología de la educación

En las tres últimas décadas, las ciencias sociales han incorporado en la comprensión de la acción social y de los procesos de socialización el estudio de la subjetividad. Como se trata de fenómenos subjetivos, no perceptibles con los sentidos y que afectan a la cultura, se busca una *comprensión interpretativa* del significado de las acciones, las instituciones, los mitos, los ritos, las costumbres y los acontecimientos que producen los actores sociales (Geertz, 1994).

La educación, para Carlos Lorena (1985), es la formación de hábitos o "las forma de ser de cada cual, la individualidad de cada persona" (p. 232). Desde la sociología de la educación, cuando se quiere revelar la forma como opera la socialización¹ en los individuos o grupos humanos, interesa interpretar el significado que tienen las acciones cotidianas en la praxis educativa.

De acuerdo con Méric (1994), Edmund Husserl aportó a la sociología y a la antropología elementos fundamentales para el estudio de la forma en que los individuos son preparados para la sociedad, en el contexto de la educación formal e informal, para formar parte del *mundo de la vida*²; es decir, del mundo en que se vive y no en el que se piensa que se vive. Desde el punto de vista de la fenomenología, el *mundo de la vida* es un mundo simbólico y significativo. Se trata del mundo subjetivo e intersubjetivo, habitado no solo por cosas, sino por seres humanos, hechos en la interacción simbólica y axiológica compartida, en el que las acciones, experiencias y decisiones cotidianas cobran significado y sentido en el proceso de socialización.

1 La socialización es el proceso mediante el cual el individuo se forma y transforma en un ser social, sujeto que puede aprehender el mundo como realidad significativa, construida socialmente y encontrar un lugar para él en la estructura familiar, escolar, empresarial, social y política

2 Joan-Carles Méric comenta que el concepto de *mundo de la vida*, desarrollado por Edmund Husserl, abrió en el campo de las ciencias sociales un nuevo foro. Esta problemática ha sido desarrollada por importantes pensadores sociales contemporáneos como Berger, Luckmann y Habermas.

Desde la infancia se aprende a descifrar y a actuar en el contexto familiar a partir de los patrones de conducta de la cultura. Berger y Luckmann (1966) señalan la existencia de dos fases diferentes en este proceso: la socialización primaria (que el individuo atraviesa en la niñez, desde los ocho meses de edad hasta los cuatro años, y a través del cual se convierte en miembro de la sociedad) y la socialización secundaria, entre los cuatro y los ocho años (que se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo a interiorizar situaciones y realidades particulares del mundo subjetivo de su sociedad).

Las diversas miradas de las ciencias sociales a los procesos de socialización exponen los procesos mediante los cuales los individuos adquieren una compleja serie de destrezas, cualidades, capacidades y habilidades necesarias para vivir e interrelacionarse con otros: el lenguaje, la cultura, las normas y valores, los sistemas de creencias y los símbolos expresivos. En la interacción entre padres, familiares, maestros, amigos y medios masivos de comunicación, se adquieren nuevos conocimientos, afectos y experiencias cotidianas, que llevan a los seres humanos a integrar a su forma de ser una visión práctica de las cosas, percepciones y modos de apropiación de los territorios y contextos.

Los procesos de socialización y educación en la familia y la escuela en los contextos rurales y urbanos

En relación con la educación rural, un estudio realizado entre 2000 y 2004³ sobre el "Abordaje en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia", afirma que en Colombia desde hace años se reconoce la brecha entre la educación rural y la educación urbana; no obstante, "el contexto, escenario o dimensión rural es invisible para casi todas las instituciones formadoras de educadores, tanto las escuelas normales superiores como (especialmente) las facultades de Educación del país" y salvo muy raras excepciones los educadores no están siendo preparados para

desempeñarse en estos ambientes rurales (González, 2012, p. 26).

En las escuelas, los estudiantes, maestros y padres de familia realizan diferentes funciones de acuerdo con sus contextos sociales específicos. En los contextos de las escuelas rurales se observa y percibe que el desarrollo cognitivo y los saberes no están dirigidos a la aplicación en la vida campesina cotidiana, sino a facilitar su integración y funcionamiento en la sociedad nacional. En cambio, en la escuela urbana los maestros priorizan la racionalidad científico-técnica y la orientación por el conocimiento. En este sentido, Rodrigo Parra Sandoval (1996) explica que es necesario diferenciar las dos formas en que se concibe el trabajo docente:

La una, llamada profesional, que se centra en la acción del salón de clase y en la función cognoscitiva y, la otra, denominada tradicional, que se centra en el concepto de liderazgo cultural del maestro en la comunidad y que concibe la práctica pedagógica como una extensión de la familia. (p. 62).

Estas diferencias son claves para entender la función del maestro en las comunidades campesinas. En la escuela rural los maestros tienden a intensificar la dimensión afectiva e integradora y los patrones de conducta por encima del aspecto cognoscitivo para lograr eficiencia. Estas diferencias hacen importante comprender la socialización primaria con que el niño va a la escuela y que le es dada por la familia y la comunidad. Esta se superpone la socialización secundaria que reciben los niños en la escuela y que resulta ser la imposición de otra realidad y otro mundo: la vida urbana desde visiones globales, nacionales y regionales.

Esta sobreimposición de una educación *profesional* sobre una educación *tradicional* lleva a reflexionar sobre el tipo de formación que reciben los maestros en las escuelas normales y en las facultades de educación y sobre el rol de los maestros en los distintos contextos socioculturales. La escuela rural requiere maestros con capacidad de comprensión de las características culturales de la realidad campesina y de sus diferencias con el mundo urbano (en donde se forman los maestros), porque estas comprensiones les permiten desempeñarse mejor con la comunidad.

³ Estudio realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a través del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), junto al Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CUP) y la Red Nacional de Programas de Desarrollo y Paz (REDPRODEPAZ) (2012).

En las escuelas rurales, la socialización primaria se efectúa en presencia de un alto componente emocional y afectivo que otorga a estos aprendizajes una sólida firmeza en la estructura personal del individuo, básica en los aprendizajes de la educación secundaria. "De hecho, todo proceso de socialización intentado después de la socialización primaria debe afrontar y tratar de resolver los problemas que originan las incoherencias existentes entre la nueva realidad y aquella internalizada y que tiende a persistir" (Parra Sandoval, 1996, p. 71).

En la socialización primaria se aprehenden elementos normativos, cognoscitivos y afectivos a través del lenguaje. Los niños y jóvenes con el lenguaje internalizan esquemas motivacionales e interpretativos y elementos de legitimación de la realidad. La socialización secundaria implica también la adquisición de un lenguaje específico necesario para la construcción de un universo simbólico con el que logran articular los aprendizajes primarios y secundarios para la apropiación de la realidad. El problema central de la socialización secundaria consiste en actuar en un sujeto ya formado. El proceso de socialización secundaria ape-la continuamente a reforzar los nuevos aprendizajes. La escuela básica trata permanentemente de presentar sus contenidos y sus agentes socializadores cercanos a la realidad familiar.

En la sociedad contemporánea ha ido cambiando la idea de que los contenidos del proceso de socialización (denominados *educación*) correspondían a la formación de conocimientos, normas y valores propios de un estado del desarrollo de un país. Hoy muchos factores invalidan esta idea de la función de la escuela como simple transmisora de la cultura de las generaciones anteriores a las nuevas.

La familia es el primer agente socializador con el que se encuentra el niño. La acción socializadora de la familia se extiende en un periodo muy considerable de la vida humana, no siendo suplantada sino complementada por la acción de otros agentes socializadores. Cada familia es responsable de la formación cognitiva previa, afectiva y normativa de los menores a su cargo y transmite a sus miembros, en su vivir cotidiano, una forma particular de ver el mundo y de actuar en él. Por ello, diferentes familias varían en costumbres, valores,

creencias, normas de vida, lenguaje, simbolismos y expectativas que les son propias. Con la presencia de estos procesos de socialización, surgen otras visiones de mundo, otra idiosincrasia e historias de vida de los educadores que "los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución escolar" (Parra Sandoval, 1996, p. 72).

Basil Bernstein (1993) distingue dos órdenes de significados: a) los significados independientes del contexto que son implícitos, universales y elaborados; b) los significados dependientes del contexto que son explícitos, particulares y restringidos. "Es claro que en un sentido fundamental, todos los significados son dependientes del contexto, pero pueden diferir con respecto a sus relaciones con un contexto local y en la naturaleza de los presupuestos sociales sobre los cuales descansan" (p. 83).

La escuela transmite y desarrolla órdenes de significado universalistas. El trabajo de la escuela es hacer explícitos estos significados y elaborar mediante el lenguaje principios y operaciones que se apliquen a los objetos y a las personas. La escuela impone un orden mediante los controles que asigna a la organización, la distribución y la evaluación del conocimiento. La oposición entre significados independientes del contexto, (universalistas y explícitos) y los significados dependientes de los contextos (particularistas y explícitos) representan una nueva etapa del desarrollo del código.

El estudio de las condiciones y conflictos generados en los contextos educativos urbanos y rurales que se generan como consecuencia de la estructura de significados que la escuela impone muestra que la estructura de significación no corresponde a los significados que incorpora el contexto cultural primario de niños y niñas y jóvenes. Basil Bernstein afirma que el discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada que reorganiza, distribuye y reubica otros discursos en un nuevo campo de reproducción discursiva, mediante la cual la transmisión y adquisición de aprendizajes se ven afectadas. "El dispositivo pedagógico es un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos; es la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura" (p. 135).



autor : Taller Artes Z Naturarte
título : Carnaval Diablo en Riosucio
Caldas
año : 2013

El discurso pedagógico transforma el discurso primario (del campo de reproducción discursiva) en un discurso secundario y crea su propio campo de recontextualización. No es un repertorio de textos y contenidos, no puede ser identificado con ninguno de los discursos recontextualizados, ni con el conjunto de habilidades y disposiciones que se tramiten en la escuela. Con la emergencia de la tecnología surgen otros procesos de comunicación mediados por la imagen, la virtualidad y las redes sociales, que generan diversas dinámicas culturales y producen nuevos procesos de socialización ligados a la industria cultural de masas.

Para conocer el carácter específico del proceso de socialización realizado en el sistema educativo, es necesario estudiar la institución escolar y sus actores en su cotidianidad, en su contexto inmediato, social, cultural, rural o urbano, para devolverles la voz a los sujetos educativos y hacer visibles sus procesos y experiencias. Esta concepción es parte de la filosofía que ha venido orientando las acciones del movimiento de Expedición Pedagógica en Colombia.

Para Marco Raúl Mejía (2015) el maestro de la Expedición Pedagógica Nacional es un sujeto de saber que reconoce la tradición, la teoría de la educación, la pedagogía y la enseñanza.

Sin embargo, cuando realiza su quehacer surge una nueva pedagogía que va más allá de enseñar y acontece en su vida cotidiana, en ella él produce un sentido de su vida y, al pensarla y comprenderla, también produce un saber sobre ella, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de lo cotidiano para comprender cuál es el sentido del saber y del poder en lo que hace. (Mejía, 2015, p. 30).

En esta misma línea de acción, el movimiento Expedición Pedagógica Nacional impulsa en el 2018 “la expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela”; esta propuesta toma como eje la necesidad de emprender un nuevo viaje por la geografía nacional para reconstruir la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz que se adelantan desde las escuelas.

Desde sus inicios, en 1999, a través de numerosos viajes y rutas por las escuelas de las distintas regiones del país, la Expedición Pedagógica indagó, valoró y exaltó las

prácticas de los maestros como productores de saber pedagógico en su relación con la diversidad cultural del país. Después de abordar asuntos como las prácticas pedagógicas, la formación de las maestras y los maestros, sus formas de organización pedagógica, la manera como se adelanta la investigación y circula el conocimiento en la escuela, y la relación de esta con su entorno, el proceso de producción de saber sobre todos ellos ha permitido afirmar la estrecha conexión entre las prácticas pedagógicas y el territorio —lo cual dio lugar a la noción de geopedagogía— y destacar la dimensión ética y política de los maestros y de sus prácticas. (Equipo Expedicionario del Caribe, 2018, p. 145)⁴.

La escuela se define como una institución *transmisora* de conocimientos y experiencias *aprendidas* y *compartidas* por una sociedad, al tiempo que inserta a los estudiantes las normas y valores que la sustentan, favoreciendo la continuidad y supervivencia del sistema. La escuela es una institución de socialización de carácter formal dedicada exclusivamente a la educación, sus objetivos están orientados por fines formalizados legalmente. Esta proporciona a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes una serie de experiencias en un contexto socializador. En él se reproducen las relaciones de poder establecidas en la sociedad donde se encuentra inmersa.

Los procesos de socialización en las escuelas rurales y urbanas se hacen diferentes debido a los contextos sociales en que se ubican y según la influencia de la imagen que tienen los actores sociales de la escuela y de la acción pedagógica. Es necesario efectuar la reorganización del sistema, de las políticas educativas, de las concepciones de currículo, de las cátedras de ciencias sociales y de su praxis comunitaria. Se requiere realizar una transformación social y del pensamiento que ligue lo afectivo con lo cognitivo, lo vivencial con lo racional, el sentimiento con el pensamiento, teniendo en cuenta el lenguaje, la capacidad de expresión y de comunicación intercultural.

⁴ Este documento resulta de las conversaciones adelantadas en los Seminarios Nacionales del Movimiento Expedición Pedagógica durante 2015 (octubre a noviembre) y 2016 (mayo). La escritura recoge aportes de otros equipos expedicionarios y del Equipo de Trabajo Coordinador, y fue asumida por los integrantes del Equipo expedicionario del Caribe, Aroldo Guardiola, Astrid Coronado, Eduardo Lázaro, Manuel Córdoba, Carmen Vega, Gustavo Aragón, María Santa Contreras y Rosalba Núñez.

La educación y la construcción social y ambiental del territorio en lo local y regional

El territorio es un espacio en el que se realiza la vida social, la actividad económica, la organización política y el desarrollo cultural. El territorio se presenta como un sistema activo, mediador de la vida social y la educación. La construcción social y ambiental del territorio es el resultado de interacciones del espacio material, natural y creado con las esferas económicas, políticas y socioculturales. La socialización y la educación se construyen social y ambientalmente en el territorio. Las relaciones y las contradicciones entre sociedad-naturaleza-cultura pueden provocar desigualdades, conflictos sociales y pobreza.

Tanto la sociedad como la cultura y el ambiente están estrechamente relacionados como subsistemas del sistema global, consecuentemente condicionándose entre sí. El conjunto de factores históricos de una sociedad depende de su base ecológica, del territorio local y de sus recursos naturales; de los grados de información, percepción, ideología e intereses políticos de los actores sociales con el desarrollo sostenible y la calidad de vida.

La conformación del territorio regional está sujeta a procesos de transformación y construcción, y expresa campos de fuerzas, relaciones de poder, influencias e intereses creados. El territorio es producto de relaciones políticas, económicas y culturales con distintos grados de poder, es una formación social en estado de equilibrio inestable. Los barrios, los vecindarios, las veredas y los municipios tienen cierta identidad propia, dependiendo del grado de relaciones comunes, hay que tener en cuenta que la casa familiar, su patio, el antejardín y el vecindario son el territorio del niño, donde recibe las primeras influencias de su contexto social.

Proyectar un modelo de educación ambiental participativa tiene como punto de partida la consolidación de las estructuras socioeconómicas que convocan los saberes de las comunidades. Nos referimos a las acciones de fortalecimiento de las estrategias de educación ambiental en el sentido de ser modos posibles de aprovechar las características favorables de los territorios, superando las dificultades, a fin de alcanzar el escenario deseado y posible (Manosalva, 2017, p. 209).

La construcción social y ambiental del territorio en el contexto local y regional demanda una propuesta de acción que integre los campos del cuidado de sí, la educación, la convivencia y las acciones de autorregulación social. Santandreu y Gudynas (1997) señalan que algunas experiencias colectivas han combinado diversas herramientas de gestión, con ciertos principios y estrategias de participación ciudadana que aseguran mecanismos de control social, cambios en la gestión pública y en los espacios efectivos de participación.

La construcción social de las regiones resulta de las interacciones de poder en las sociedades y las representaciones e ideologías que conforman los territorios locales, regionales y globales. La idea de localidad representa un territorio más amplio que el vecindario inmediato. Lo que permite que una sociedad humana pueda ser definida como una *localidad* es su identidad cultural, es decir, que posee una cultura compartida en cuanto a costumbres tradicionales y modernas, valores, normas de vida, lenguaje, simbolismos y una cultura material configurada en una historia común.

En la cultura regional, las diferencias se deben a que la historia de cada región ha desarrollado sus propios elementos culturales, sabores locales, significados, valores y costumbres que generan una identidad característica de un lugar, territorio o región. La globalización es un cambio de época que afecta las relaciones sociales, los saberes y sujetos de la educación a diferente escala y provoca un cambio científico, tecnológico, social y cultural. La globalización implica hegemonía del capital trasnacional y financiero.

La aproximación a los campos que experimenta el mundo, signados por lo que se ha llamado *globalización*, nos marca indudablemente, aunque de modo distinto, de acuerdo con los grupos sociales implicados. Las élites están más conectadas con lo que sucede en el mundo que los grupos más desfavorecidos. Pero compartimos un imaginario social modelado por los medios de comunicación que nos emparenta y nos hace partícipes de una cultura mundializada que reubica el rol de lo específicamente nacional. "En estas circunstancias, nuestra identidad está signada por la presencia de lo otro, por la alteridad en que nos reconocemos como sociedad, nuestra morada es múltiple, mestiza y hecha en la textura de diferentes etnias, culturas,

movimientos sociales, regionales y locales, expresiones juveniles y géneros" (Castellanos, 2007, p. 34).

La globalización impone a la educación unas políticas públicas en las que se toma como modelo a la empresa posfordista y exige a los maestros enfrentar el reto de lo que significa moverse en un mundo de tecnologías transnacionalizadas de información, comunicación y audiovisuales. En este contexto, el capitalismo globalizado requiere el desarrollo de las competencias cognitivas, técnicas, empresariales y ciudadanas.

Las relaciones socioculturales con la naturaleza producen ambientes y contextos que, con el tiempo, hacen diferentes y específicos a los seres humanos, cambian sus experiencias, sentimientos, simbologías y capacidades de poder organizarse para actuar. Existe una estrecha relación entre sociedad, cultura y ambiente que se realiza en el territorio. Un análisis integral del sistema territorial estudia las relaciones entre sociedad, ecología y cultura. Los procesos de cambio en la apropiación del territorio afectan la naturaleza y reclaman una educación contextualizada según las condiciones económicas, sociales, ambientales y las características culturales de la población.

Ciudad y formación ciudadana en los contextos sociales y culturales

La sociología considera a la ciudad como un observatorio urbano en el que se investiga la forma en que la población está organizada y la manera como los individuos se integran a grupos sociales, intercambian y luchan por la subsistencia. Se trata de estudiar la ciudad como una formación social urbana en la que convergen fuerzas ecológicas de integración, donde los seres humanos adquieren ciertas formas de comportamiento de acuerdo con las instituciones y las formas de organización social que dan a la vida humana un aspecto característico llamado *urbano*.

Para una mejor comprensión de los que significa la ciudad desde una perspectiva cultural es pertinente revisar la obra de Armando Silva, especialmente *Una ciudad imaginada* (1986), en la que presenta su investigación sobre los grafitis; este autor reconoce las peculiaridades de un estilo colombiano y llega a la conclusión de considerar al grafiti como una expresión artística

autónoma de contenido político, sexual, jurídico, informativo, poético y agresivo, capaz de expresar diferentes voces auténticas de origen espontáneamente popular, o como una fuente de inspiración para los artistas contemporáneos cautivados por los alicientes del mercado y de la moda fomentada por las galerías del mundo capitalista y consumista.

En el libro *Imaginario urbanos* (1992), Armando Silva se pregunta "¿Qué es ser urbano en nuestras sociedades de América Latina?". Para responderla, estudia la ciudad como lugar del acontecimiento cultural y escenario de un efecto imaginario.

Es así como lo urbano de la ciudad se construye, cada ciudad tiene su propio estilo. Si aceptamos que la relación entre cosa física, la ciudad, vida social, su uso y representación, sus escrituras van parejas, entonces vamos a concluir que una ciudad produce efectos en lo simbólico: sus escrituras y representaciones. Y que las representaciones que se hagan de la urbe, de la misma manera afectan y guían su uso social y modifican su concepción del espacio. (p. 20).

En el libro *Bogotá imaginada* (2003), Silva trabaja en la construcción de categorías de percepción ciudadana, desde estudios semióticos y cognitivos sobre la ciudad, los deseos de los ciudadanos y los otros. Aborda las dimensiones del sentido histórico y las cualidades físicas de cada urbe, las calificaciones que se tienen de ellas y los escenarios urbanos reconocidos. Sostiene que existen varias culturas urbanas y que es necesario estudiarlas desde los imaginarios sociales para develar las formas ciudadanas del ser. La investigación de las culturas urbanas rastrea los aportes a la cultura contemporánea, concibe modelos comparativos de educación y cultura entre ciudades. Indaga cómo los imaginarios sociales constituyen mundos urbanos a partir de deseos colectivos y cómo se forman los ciudadanos y se construyen a sí mismos al crear su realidad social en el contexto escolar urbano.

La ciudad es un lugar de concentración máxima de poder, de cultura de una comunidad y de arte. La ciudad es una "colonia" grande, densa y permanente formada por individuos socialmente heterogéneos, en donde se realiza la vida social y familiar, se llevan a cabo actividades y ocupaciones económicas con una

organización política. La sociología indaga en la ciudad y su civilización, las formas de integración, transgresión, apropiación y participación ciudadana y el control de la vida social. La ciudad como contexto de la educación permite aprender las dinámicas políticas, comunicativas y culturales que posibilitan la apropiación y participación ciudadana en la transformación democrática de la sociedad.

Jordi Borja (1991) concibe la ciudad como un espacio público que tiene un valor funcional, cultural y cívico político; es un territorio para la convivencia social, el intercambio simbólico, la representación y expresión de la colectividad. Desde la década de 1990, el concepto de *ciudadanía* se ha redefinido, esto obedece a la necesidad, en las sociedades postindustriales, de generar entre sus miembros un tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ellas, porque este tipo de sociedades muestran claramente síntomas de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esta adhesión resulta imposible responder conjuntamente a los retos que se plantean.

Borja afirma que la ciudadanía surge del hecho de saberse y sentirse conciudadano en una comunidad. Así, podemos ver que en el concepto de ciudadanía se encuentran dos cuestiones claves: un aspecto racional, según el cual una sociedad debe ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad, y un aspecto de sentimiento en tanto que la ciudadanía refuerza los lazos de pertenencia, de identidad. Parece, pues, que la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta deben ir unidos, si queremos asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible.

De acuerdo con lo expuesto, la *ciudadanía* es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia (derechos y deberes) a la vez que hace referencia a los que son miembros de la comunidad. Sin embargo, es un concepto complejo que abarca diversos aspectos. Podríamos acordar varias dimensiones: *la ciudadanía política, la ciudadanía social, ciudadanía cívica y la ciudadanía intercultural*.

Una educación intercultural es la base de la formación humana integral y la construcción de sociedades democráticas. Para que la educación sea realmente intercultural es

necesario seleccionar contenidos, actividades, estrategias y formas de evaluación que logren reconstruir la complejidad de los contextos políticos, económicos y sociales que relacionan el territorio con la identidad, la diversidad y la ciudadanía. (Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2018, p. 85).

El concepto sociológico de *cultura* describe procesos desarrollo intelectual, espiritual y estéticos del acontecer humano. La cultura se refiere a la serie de conocimientos compartidos por una sociedad, que utiliza en forma práctica o recrea en la mente de sus intelectuales.

Para Mijail Bajtin la cultura se produce en las relaciones dialógicas, lo cultural no existe fuera del lenguaje. Tal es el circuito dialógico, la aventura del hombre en la cultura. No existe cultura fuera de las relaciones dialógicas.

Se trata de una actividad interrogante, provocadora, contestataria, complaciente, refutadora. El lenguaje no es un don divino, ni un regalo de la naturaleza. Es el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado. (Bajtin, 1993, p. 227).

El concepto antropológico de cultura se refiere al análisis de valores, costumbres, estilos de vida, formas materiales y a la organización social. La palabra cultura en antropología se usa en dos sentidos diferentes. En su significado general, la cultura es un sistema de hábitos y costumbres propios de los seres humanos, adquirido por el hombre a través de un proceso no biológico sino social, transmitido por cada sociedad y usado como forma de adaptación al ambiente. En su significado particular, se refiere a un grupo específico de individuos que comparten un sistema de creencias, lenguaje, valores, tradiciones, cosmovisiones, rituales y celebraciones en un territorio y tiempo determinado.

Para la etnografía, la cultura es el conjunto de significados que le dan sentido a los fenómenos de la vida cotidiana, es un proceso de significación comunicativa que surge de los actos en contextos específicos. Para Clifford Geertz, el concepto de cultura es esencialmente un concepto semiótico.

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por

lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significación... la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta —costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos— como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones— (Geertz, 1997, p. 20).

La interpretación de la cultura de Clifford Geertz y la concepción de la democracia como forma de vida de John Dewey nos ayudan a determinar el lugar del pensar de un modo preciso y deliberado en la experiencia educativa y en la comprensión de las conexiones del hacer con sus consecuencias. La experiencia es el intercambio de los seres vivos con su contexto ambiental y social.

La vida moderna implica democracia y democracia significa la liberación de la inteligencia para una acción efectiva independiente, es decir, la emancipación de la mente como órgano individual para que haga el trabajo que le es propio. Nosotros asociamos de forma natural seguramente la democracia con la libertad de acción; sin embargo, la libertad de acción sin una capacidad para pensar de forma libre que la respalde no es más que un caos. Si uno se abandona a una autoridad externa en acción, ello debe ser porque dicha autoridad ha llegado a sustituir la autoridad interna de la verdad que se descubre y se conoce a través del razonar. (Dewey, 2017, p. 91).

En la posmodernidad ya no están separadas las naciones, etnias y clases, sino que hay una mezcla sociocultural de lo tradicional y lo moderno, de lo popular, lo masivo y lo hegemónico, entre lo local y lo global, dando lugar a la emergencia del concepto que Néstor García Canclini (1990) denomina *culturas híbridas*: corresponde a los fenómenos producidos en la reconfiguración económica y simbólica a la que deben adaptarse los miembros de una sociedad que reciben nuevas imágenes de otras sociedades. Esto es lo que se observa en el proceso de migración de comunidades campesinas con culturas tradicionales, locales y homogéneas, hacia zonas urbanas, donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, en constante renovación e interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicaciones.

Los medios se convirtieron en grandes mediadores y mediatizadores, sustitutivos de otras interacciones

colectivas: "el ciudadano se vuelve cliente, público-consumidor" (García Canclini, 1990, p. 269). La cultura urbana es reestructurada al ceder el protagonismo del espacio público a las tecnologías electrónicas. A la mayoría, la radio y la televisión le informa y comunica, a algunos la computadora les alcanza para estar informados y tener entretenimiento a domicilio. La ciudad existe gracias a lo que dicen los medios y, al parecer, como los medios quieren, se acentúa la mediatización social, el peso de las escenificaciones y las acciones políticas se constituyen en imágenes de lo político.

Al repensar la ciudadanía en conexión con el consumo y como estrategia política, buscamos un marco conceptual en el que puedan considerarse conjuntamente las actividades del consumo cultural que configuran una dimensión de la ciudadanía, y trascender el tratamiento atomizado con que ahora se renueva su análisis. La insatisfacción con el sentido jurídico-político de ciudadanía está llevando a defender la existencia, como dijimos, de una ciudadanía cultural, y también de una ciudadanía racial, otra de género, otra ecológica. (García Canclini, 1995, p. 21).

La comprensión de la ciudad ligada a la constitución de la ciudadanía, la comunicación masiva y el consumo nos permiten reconocer nuevos escenarios de lo público y mostrar que vivir en sociedades democráticas implica el reconocimiento de múltiples opiniones individuales. Los ciudadanos somos también consumidores, lo cual amplía y justifica la concepción democrática de la ciudadanía.

Cultura ciudadana y ciudad educadora

Enrique Bautista Quijano (2005) ha participado en la elaboración y redefinición de la *cultura ciudadana*, él considera importante entender que el trabajo educativo que no hace la escuela lo realiza la *ciudad*. La formación de ciudadanos activos, responsables de sus derechos y de sus compromisos incide en la calidad de la ciudad y de las personas. La ciudad que producimos es una ciudad que nos produce y viceversa. La propuesta de cultura ciudadana busca la dignificación del modo en que se está y se es en la ciudad, individual y colectivamente, y que tenga valor para formar ciudadanos distintos: más activos y autónomos.

La cultura ciudadana reconoce que los ciudadanos son quienes con sus comportamientos crean la ciudad, al mismo tiempo que la hacen digna, disfrutable y liberadora o, insoportable, insufrible, dura y opresiva. Estos modelos de comportamiento implican desde luego modelos de ciudad y de sociedad. La búsqueda y diseño de horizontes de vida ciudadana exige pensar y desarrollar nuevas formas de ciudadanía, de cultura política, nuevas formas de gobernabilidad, de educación (distinta a la educación cívica) y nuevas formas de productividad urbana. Bautista se pregunta: ¿Es posible cambiar los comportamientos ciudadanos? ¿Qué implica buscar nuevos horizontes de vida en la ciudad? ¿Qué aspectos podemos tener en cuenta para identificar lo que es el ejercicio de la ciudadanía? ¿Por qué es estratégico, es decir, educativo comprender el sentido de la cultura ciudadana? (2005).

Otros estudiosos de las dinámicas urbanas y de la cultura ciudadana como Manuel Espinel Vallejo han podido evidenciar que la dimensión metropolitana sigue generando extrañeza en la mayoría de los ciudadanos. Para muchos de ellos, las relaciones familiares y barriales cercanas siguen siendo la unidad significativa desde la cual se representa la ciudad. Es importante potenciar imaginarios urbanos que logren crear una imagen compartida, resignificar los procesos en términos de acciones ciudadanas, desarrollar procesos pedagógicos de convivencia y autorregulación y realizar una apropiación de los diferentes espacios de la ciudad. "El sentido de los comportamientos ciudadanos tienen que ver en lo fundamental con la representación que tengamos de los diferentes contextos urbanos, la forma como están significados y el uso que hagamos de ellos" (1997a, p. 100).

Teniendo en cuenta que los escenarios para la socialización se han ampliado y que la ciudad penetra cada día con mayor fuerza los escenarios escolares tradicionales formales, Manuel Espinel considera que es prácticamente imposible construir ciudadanía por fuera de los límites que impone la misma ciudad. De hecho, esta cumple un papel central en la producción y reproducción de la cultura, incluso compite con éxito con la familia y la escuela en el proceso de socialización de los niños y jóvenes.

La calle, por ejemplo, en sus múltiples connotaciones, es quizás, si no el más importante, uno de los escenarios de socialización más importantes de la ciudad. Expresada como cuadra, esquina, barrio, centro comercial, zona rosa, etc., la calle se convierte en el escenario privilegiado en el cual los ciudadanos van incorporando, paulatinamente, de manera implícita en las prácticas cotidianas, las formas de uso o apropiación de los distintos espacios urbanos y de manejo de las relaciones entre desconocidos. Es en estos espacios de circulación permanente donde, de manera práctica, los conceptos de deberes y derechos ciudadanos adquieren su sentido y connotación. (Espinel, 1997b, p. 71).

Aprender a vivir en la ciudad y aprender a ser ciudadanos significa aprender a usar de manera colectiva sus distintos espacios sociales, respetar los límites establecidos entre desconocidos, preservar el patrimonio colectivo y aprender a hacer veeduría, es decir, ejercer el control a la gestión y a la administración de la ciudad. En la práctica, para que la escuela pueda contribuir con procesos de formación de ciudadanía es necesario que la escuela se relacione mucho más con la dinámica urbana propia de la ciudad.

Una ciudad está compuesta de diversas ciudades objetiva y subjetivamente diferenciadas. Hacer de esta objeto de la educación significa superar la superficialidad y parcialidad que representa el aprendizaje directo y espontáneo del contexto urbano. Se trata de caracterizar su proceso de aprendizaje como un sistema dinámico, histórico y evolutivo que requiere ser interpretado y comprendido a partir de los signos y elementos constitutivos.

Jaume Trilla (1997) plantea la necesidad de desarrollar una política educativa urbana basada en las dimensiones básicas de las ciudades educadoras: la ciudad como contexto de la educación es una estructura y un sistema que posibilita aprender la dinámica social, política, comunicativa y cultural del contexto urbano. La ciudad como contenido de la educación significa que cuando alguien *aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad*. Esto es lograr apropiarse del conocimiento informal, de aprendizajes útiles, necesarios y valiosos para la vida; se aprende de la ciudad y, simultáneamente, esta también aprende. Las tres dimensiones a partir de las cuales puede analizarse la relación entre medio urbano y

educación son: "la ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad)" (Trilla, 1997, p. 7).

Si se parte de la premisa que es en la ciudad donde aprendemos a ser ciudadanos, es necesario aprender a leer críticamente este espacio. Aprendemos informalmente a usar cotidianamente la ciudad, es preciso entenderla, descifrarla y comprenderla, conocer su estructura, génesis y desarrollos. Aprender de ella es aprender a utilizarla. Por esta razón, en palabras de Jaume Trilla, es pertinente que las instituciones pedagógicas "preparen a niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano" (Trilla, 2005, p. 18).

Las intervenciones educativas que asuman el tema de la ciudad como uno de sus objetivos educativos han de facilitar a los usuarios (niños, jóvenes o adultos) la posibilidad de dialectizar tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente de su ciudad; una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera imagen que es la imagen de la ciudad a construir; es decir, una imagen forjada con materiales prospectivos y proyectivos que pueda contrastarse con la ciudad real y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor (Trilla, 2005, p. 19).

Reconocer el contexto urbano en la infancia es una experiencia, orientada por padres, maestros y medios de comunicación, que desarrolla el entendimiento, los sentimientos y valores de la ciudad. Moacir Gadotti (2016) considera que la escuela puede ignorar o brindar elementos de comprensión y expresión de lo adquirido desde la experiencia directa. La vida urbana que lleva el ciudadano le permite interactuar con otros y entender la ciudad.

De ninguna manera se puede pensar que la ciudad educadora cuestiona la validez y necesidad de una escuela que brinde a los niños y jóvenes espacios y alternativas de vida y esperanza, sino que se requiere en efecto de escuelas contextualizadas y maestros comprometidos con las realidades locales regionales y globales. Alejandro Álvarez (2015) está convencido de que

la escuela, como la pedagogía y los maestros, funciona con la dinámica propia de las instituciones culturales.

En la escuela se cruzan múltiples acontecimientos y fuerzas que la hacen compleja. En este escenario complejo que llamamos escuela, el maestro ocupa un lugar privilegiado, no dudamos que su razón de ser son los niños, niñas y jóvenes que generación tras generación pasan por ellas, por supuesto, pero quienes las habitan de manera más estable, quienes por encargo social las llenan de contenido y de sentido, son los maestros. (p. 4).

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el conocimiento de los contextos donde se desenvuelve la vida escolar cotidiana de los estudiantes motivan a los maestros a desarrollar proyectos de investigación acordes con estas realidades. Es así como en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) un grupo de docentes le apuestan a provocar un nuevo conocimiento a partir del proyecto de investigación "Bogotá: ciudad educadora".

Dicho plan de investigación e innovación pretende que los estudiantes del IPN generen identidad espacial con la ciudad de acuerdo con el reconocimiento y conocimiento de los diversos lugares y sujetos que la integran. Así mismo, el proyecto pretende abordar toda la riqueza de la ciudad como lugar de aprendizaje y objeto de estudio. (Pérez y González, 2005, p. 73).

Por su parte, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde hace 14 años, con la realización del proyecto *Viajes y expediciones pedagógicas como una estrategia de formación de maestros y ciudadanos* (Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2010) ha logrado consolidar su propuesta de formación de *contextos rurales educadores y ciudad educadora* al construir sujetos sensibles, creativos y capaces de innovar sus prácticas pedagógicas en la interacción con múltiples infancias y comunidades en diversos territorios rurales y urbanos. De esta manera, la experiencia de los viajes y las expediciones contextualizan la educación, muestran otras formas de ser maestros y de hacer escuela.

Los viajes permiten entender que la escuela de hoy no puede estar desconectada de la realidad ni descontextualizada de las problemáticas familiares y sociales. Tal desconexión traería consigo una educación deshumanizada, habitada por educadores que se han convertido en

funcionarios de la educación al servicio de la razón instrumental, idealizando la ciencia y la tecnología en función del progreso y la rentabilidad, por ello subvaloran el arte, la filosofía, la ética, la pedagogía y las humanidades. (Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2018, p. 88).

El viaje les permite a los maestros en formación descubrir quiénes son los niños y niñas de los diferentes contextos y cuáles son las prácticas que viven en los otros escenarios educativos y sociales. El viaje permite conversar con otros y contrastar miradas, saberes y experiencias; posibilita a los maestros obtener un conocimiento teórico-práctico más profundo, convirtiéndose en mediadores y diseñadores de propuestas educativas acordes con las realidades de las diferentes poblaciones en contextos urbanos o rurales y con todos aquellos que requieran de otras posibilidades educativas.

A manera de síntesis este texto, al indagar sistemáticamente los aportes realizados por las ciencias sociales (sociología, antropología, etnografía, lingüística, semiología y estética) se logra demostrar que la educación como proceso de socialización se da en el *mundo de la vida*, en la familia, la escuela, la sociedad, las instituciones, los medios de comunicación y las asociaciones deportivas, religiosas y artísticas, entre otras, las cuales se hacen visibles con su participación en la formación y desarrollo del niño que aprende a ser parte de este mundo en relación con los otros.

Uno de los fenómenos más visibles de la educación rural es el progresivo distanciamiento con las áreas urbanas. El desarrollo económico desigual de las regiones en relación con el país y las políticas agrarias crea diferencias en los contextos sociales que afectan la educación. Existen elementos estructurales que inciden en la conformación del contexto social rural y urbano que afectan la calidad de la educación y exigen realizar una transformación del pensamiento que ligue lo afectivo con lo cognitivo, lo vivencial con lo racional y que además tenga en cuenta las necesidades e intereses de las comunidades locales y sociedades regionales, sus lenguajes, sus expresiones, comunicación e interculturalidad.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ligados a las redes sociales, producen aceleradamente, en los maestros rurales y urbanos,

imaginarios, visiones de mundo y concepciones de escuela que expresan diversas dinámicas culturales y producen nuevos procesos de socialización ligados a la industria cultural de masas. En este contexto, los maestros se vuelven intérpretes activos y recreadores de la experiencia aprendida y vivida en la interacción escolar.

Para responder a las nuevas realidades y retos que exigen las prácticas educativas contemporáneas, urge realizar la contextualización y reestructuración del sistema escolar, de las políticas educativas, de la organización curricular y de los vínculos con las comunidades rurales y las sociedades urbanas. Una educación contextualizada, que comprenda la conexión entre las prácticas pedagógicas y el territorio como construcción social y ambiental en lo local y regional, demanda articular el cuidado de sí, el desarrollo económico y cultural con las dinámicas urbanas y la formación ciudadana.

El aprendizaje de las dinámicas políticas, económicas y culturales se hace posible con la participación de los sujetos, actores e instituciones de socialización: la familia, la escuela, la ciudad, el vecindario y los medios de comunicación. Esos diversos grupos actúan, se apropian de la realidad social e intervienen mediante la participación ciudadana en la transformación democrática.

La ciudad integra y margina; aprender la ciudad es aprender a participar en su construcción. Uno de sus objetivos educativos es crear condiciones de posibilidad para interactuar y contrastar la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente con la imagen objetiva que las instituciones configuran y a su vez con la imagen de la ciudad soñada, forjada y proyectada por los ciudadanos con la imagen posible que moviliza personas, recursos y acciones.

La relación entre la escuela y la cultura ciudadana tiene que ver con los escenarios de socialización que van más allá de la familia y la escuela, donde se ubican los distintos contextos reales o virtuales creados por los medios de comunicación y la penetración acelerada que hacen los significados y las prácticas creadas en esos nuevos escenarios a los contextos familiares y escolares. Por esto, la cultura ciudadana y la ciudad educadora se han vuelto decisivas y han transformado el sentimiento, el pensamiento y la acción de los

ciudadanos que es determinante en la actualidad y lo será en el futuro en los hábitos, las conductas y las rutinas que orientan a las personas en los contextos sociales y culturales.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2015). Editorial. *Nodos y Nudos*, 4(38), 4-5.
- Bautista Quijano, E. (2005). Mesa de trabajo de Cultura Ciudadana. Foro: Ciudad y Políticas Públicas en Educación. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Bogotá.
- Bajtín, M. (1993). ¿Qué es el lenguaje? En A. Silvestri y G. Blanck (eds.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 217-244). Barcelona: Anthropos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas, El Griot.
- Borja, J. (1991). *Las grandes ciudades en la década de los noventa*. Madrid: Sistema.
- Castellanos, G. (julio-diciembre de 1997). Globalización, identidad y pluralidad latinoamericana. *Revista Universitas Humanística*, XXVI(46), 25-35.
- Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Equipo Expedicionario del Caribe (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 4(40), 141-152.
- Espinel Vallejo, M. (diciembre de 1997a). La educación y la convivencia ciudadana. En *El quehacer investigativo y la educación* (pp. 89-103). Encuentros de Investigadores Distritales en Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.
- Espinel Vallejo, M. (1997b). Educación y cultura ciudadana. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 2, 69-75.
- Gadotti, M. (2016). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González Lara, M. (2012). *Abordajes de la formación de educadores para el ejercicio rural de docencia*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Lorena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- Manosalva, M. (2017). *Educación ambiental y participación ciudadana. Plan Institucional de Gestión Ambiental*. Bogotá: Secretaría de Educación, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2010). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2018). Los viajes y las expediciones: experiencias de interculturalidad y educación artística en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 5(44), 105-122.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 15-35.
- Mélic, J. (1994). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Parra Sandoval, R. (1996). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Pérez Martínez, N. y González, M. I. (2005). La ciudad: entre la investigación educativa y el reconocimiento del contexto social. *Nodos y Nudos*, 2(18), 72-79.
- Santandreu, A. y Gudynas, E. (1997). Participación y conflictos endémicos. *Cuadernos de Marcha*, 129, 50-52.
- Silva, A. (1992). *Imaginario urbanos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Silva, A. (1996). *Una ciudad imaginada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, A. (2003). *Bogotá imaginada*. Bogotá: Alfaguara.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 2, 6-19.
- Trilla, J. (mayo de 2005). *Bogotá, una gran escuela expone la idea de ciudad educadora y la escuela*. Conferencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía, Alcaldía Mayor de Bogotá e IDEP.

Diálogo del conocimiento

Contextos, socialización y subjetividad

En el texto de la profesora Martha Stella hay un recorrido por diferentes lugares conceptuales con los que las ciencias sociales se relacionan. Una de las insinuaciones se refiere a "los procesos de socialización y formación de las subjetividades". Procesos que, por supuesto, tienen que ver con lo que hace la escuela y que se labran a lo largo de la vida de acuerdo a los contextos en los que se participa. Sin duda alguna, la escuela es un lugar privilegiado para la construcción de la vida social, en donde se aprende a relacionarse con otros, a construir lazos de amistad, a tramitar conflictos y a entender que dicha construcción social es tan necesaria como compleja. Se aprende también a desenvolverse socialmente por estar inmerso en un colectivo de pares y adultos que insinúan, orientan, proponen, y también restringen comportamientos de la vida en comunidad.

De igual modo se aprende porque la escuela permite entrar al aula de clase y a la institución. La cultura de los estudiantes, y también la de los maestros, permea las actividades e interacciones que allí ocurren. Bien porque pasivamente se permite o bien porque se convierte en objeto de reflexión. De hecho, es justamente en las clases de ciencias sociales en donde podemos encontrar ejemplos de reflexiones de la vida social cuyos contenidos parten de lo que socializan estudiantes y maestros; de aquellos contenidos que circulan en la cultura viva que rodea a los sujetos concretos que comparten el aula de clase.

Otro aprendizaje proviene de lo que los maestros seleccionan del legado de la humanidad, acumulado generalmente por vía escrita, aunque hoy también presenciamos cómo modos de vida de otras culturas (especialmente indígenas) empiezan a visitar nuestras aulas de clase. Toda esta selección de contenidos que hace el maestro (de sociedades más allá de las cercanas y contemporáneas) se constituye en invitación a conocer otros contextos sociales donde la vida se ha construido de manera diferente a la nuestra.

El espectro amplio de contacto con otras culturas que gracias a la escuela conocemos, desde contextos cercanos a nuestra realidad social hasta otros lejanos en tiempo y espacio, nos permite una mirada a diversas formas de construirnos como sujetos sociales en tanto han existido, y existen, otras maneras de construir y ser en sociedad. Todos estos escenarios de aprendizaje son privilegiados para informarse, entender y discutir los procesos de socialización y la construcción de la subjetividad.

Raúl Barrantes C.
Universidad Pedagógica Nacional
Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com